

88.37
1786

ISSN 2309-785X

ПСИХОЛОГІЯ ОСОБИСТОСТІ

Науковий журнал

Персонологічні моделі та концепції

**Емпіричні дослідження в прикладній
психології особистості**

**Теоретичні студії актуальних
персонологічних проблем**

2015. № 1 (6).

ПСИХОЛОГІЯ ОСОБИСТОСТІ

Науковий журнал

Персонологічні моделі та концепції

**Емпіричні дослідження в прикладній
психології особистості**

**Теоретичні студії актуальних
персонологічних проблем**

НБ ПНУС



805730

2015. № 1 (6).

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

та включено 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), *І.С. Булах* (Київ),
В.О. Васютинський (Київ), *Ж.П. Вірна* (Луцьк), *Т.В. Говорун* (Київ),
П.П. Горностай (Київ), *Я.О. Гошовський* (Луцьк), *Г.С. Грибенюк* (Черкаси),
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),
О.І. Климишин (Івано-Франківськ), *О.А. Ліщинська* (Івано-Франківськ),
Л.П. Міщиха (Івано-Франківськ), *Л.А. Мойсесенко* (Івано-Франківськ),
В.П. Москалець (Івано-Франківськ), *Л.С. Пилецька* (Івано-Франківськ),
Г.К. Радчук (Тернопіль), *В.В. Рибалка* (Київ), *М.В. Савчин* (Дрогобич),
А.В. Фурман (Тернопіль), *Н.В. Хазратова* (Львів), *Ю.М. Швалб* (Київ),
Н.Ф. Шевченко (Запоріжжя), *Ю.Р. Сидорик* (відп. секретар, Івано-Франківськ)

Редакційна рада:

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

Прикарпатський національний університет
імені Василя Стефаника
760252 м. Івано-Франківськ, вул. Т. Шевченка, 57, к. 518,
НАУКОВА БІБЛІОТЕКА Адреса редакції:
т. + 38-0342-59-61-36
ф. + 38-067-49-51-322

Інв. № **805730** e-mail: karpenkozs@ukr.net; pvpkaf@ukr.net

Сторінка в Інтернеті: <http://ps.pu.if.ua/>

Усі статті пройшли процедури рецензування, експертного і конкурсного відбору

ЗМІСТ

	Зіновія Карпенко Методологічні проблеми психології особистості: з історії всеукраїнських наукових семінарів	6
<i>Персоналогічні моделі та концепції</i>	Тетяна Титаренко Практики особистісного життєтворення: множинність як шанс.....	12
	Віталій Татенко Суб'єктно-вчинковий підхід на службі у соціальної психології	20
	Олена Старовойтенко Герменевтика особистості як метод сучасної персоналогії	32
	Мирослав Савчин Теоретико-методологічна ресурсність духовної парадигми психології в дослідженні особистості	42
	Оксана Кікінеджи Егалітарна особистість у сучасному соціопросторі	52
	Лариса Міщиха Досвід у дискусійному полі позиціювання категорії "творчий потенціал"	62
	Вікторія Горбунова Методи та методологія наукових досліджень у сфері психологічної допомоги	71
	Радчук Галина Аксіопсихологічні засади розвитку сучасної вищої освіти	81
	Світлана Литвин-Кіндратюк Соціально-психологічна ритміка ритуальної поведінки в контексті історичних трансформацій релігійності	89
	Наталія Савелюк Психологічні ракурси обґрунтування та аналізу поняття "релігійна дискурсивна особистість"	99

*Емпіричні
дослідження в
прикладній
психології
особистості*

Любов Галушко Проблема мотивації у різних теоретико-методологічних підходах до розуміння та пізнання психіки	108
Дар'я Черенщикова Позитивна суб'єктно-ціннісна модель педагогічного спілкування у ВНЗ як фундаментально-технологічна основа його оптимізації	117
Марина Дворник Постмодерні сентенції постаті кідалт	129
Ольга Лазорко Професійна безпека особистості: категоріально-методологічний статус феномену	139
Олена Злобіна Особистість в соціальній кризі: тренди емоційних трансформацій	150
Жанна Вірна Координація особистісно-нормативних змін ціннісних орієнтацій в діапазоні професійної адаптації особистості	161
Тетяна Дзюба Деструктивні ознаки професійного самоставлення та їх вплив на професійне здоров'я вчителя	172
Ольга Віговська Психологічна детермінація домінуючого інстинкту у конструктивній самореалізації жінок	184
Світлана Прахова Лонгітудне дослідження феномену фрустрації учнів різних вікових груп	194
Олена Савченко Оцінно-мотиваційний компонент рефлексивної компетентності особистості	202
Костянтин Савченко Вивчення особистісної мотивації в процесі здобуття першої та другої вищої освіти	215

	Тетяна Сватенкова	
	Психологічні особливості переживання смыслжиттєвої кризи ранньої юності	223
	Марина Лапіна	
	Психолого-педагогічні особливості професійного навчання соціальних працівників	232
	Анна Шийчук	
	Професійне становлення молодого психолога: опис консультативного випадку	241
<i>Теоретичні студії актуальних персоналогіч- них проблем</i>	Тетяна Яблонська	
	Теоретико-методологічні основи дослідження розвитку ідентичності дитини в системі сімейних взаємин	250
	Марія Августюк	
	Ілюзія знання як проблема в навчальній діяльності студентів	260
	Марія Заміщак	
	Психологічні чинники професіоналізації майбутнього педагога	269
	Світлана Заблоцька	
	Особливості становлення духовності у навчально-виховному процесі	277
	Інна Стрілецька	
	Соціальний інтелект як чинник професійного становлення особистості	285
	Тетяна Целюк	
	Поняття перфекціонізму: позитивний та негативний аспекти	292
	НАШІ АВТОРИ	302
	CONTENTS	305

УДК 159.9

doi: 10.15330/ps.6.1.6-11

Зіновія Карпенко

Прикарпатський національний університет імені Василя Стефаника

karpenkozs@ukr.net

**МЕТОДОЛОГІЧНІ ПРОБЛЕМИ ПСИХОЛОГІЇ ОСОБИСТОСТІ:
З ІСТОРІЇ ВСЕУКРАЇНСЬКИХ НАУКОВИХ СЕМІНАРІВ**

У статті здійснено огляд ключових проблем і тематики всеукраїнських наукових семінарів "Методологічні проблеми психології особистості", що проводилися в Івано-Франківську впродовж 2005-2015 років. Відзначено поліпарадигмальність, плюралізм і міждисциплінарний характер персонологічних студій, спроби теоретико-методологічного синтезу і методологічної триангуляції. Вказано на новаторські спроби концептуального моделювання й експериментальної верифікації фундаментально-технологічних і вузько-прикладних досліджень у царині психології особистості в контексті класичного, некласичного і постнекласичного типів наукової раціональності. Зазначено шляхи модернізації та поліпшення якості професійного методологування вітчизняних учених-персонологів: фахова експертиза методів дослідження, інтенсифікація наукової комунікації та міжнародної співпраці, критична самооцінка методологічної компетентності тощо.

Ключові слова: психологія особистості, персонологія, методологія, концептуальне моделювання, наукова раціональність, науковий семінар.

Вступ. Історія розвитку психологічної науки засвідчує, що ніякі локальні дослідження дискретних психічних функцій не можуть бути успішними без урахування їх об'єднавчого стрижня – цілісної особистості. Попри це відомо, що розлогий концептуально-тематичний ландшафт персонологічних студій не стільки полегшує, скільки утруднює спроби теоретико-методологічного синтезу. В діалектиці множинних культурно-історичних, еволюційних, когнітивних, біхевіоральних, психодинамічних, екзистенційно-феноменологічних, вітакультурних, синергетичних, наративно-конструкціоністських, трансцендентальних та інших опцій самовизначається і вітчизняна психологія особистості, що, як показує цей огляд, не являє собою монолітну структуру чи "освячений" панівним науковим дискурсом "єдино правильний" тренд. Очевидно, що методологічна ситуація з психологічною персонологією цілковито узгоджується зі світовими науковими тенденціями в галузі соціогуманітарних наук – міждисциплінарністю досліджень, плюралізмом аксіологічно ангажованих позицій, співіснуванням інтегративних і диференціювальних студій, комплементарним поєднанням гіпотетико-дедуктивного, номотетичного, кількісного, пояснювального з емпірико-індуктивним, ідіографічним, якісним, розуміннєвим підходами (методологічна триангуляція) до вивчення феномену особистості.

Відтак метою започаткованих у 2005 році всеукраїнських наукових семінарів "Методологічні проблеми психології особистості" в Івано-Франківську був моніторинг актуальних фундаментальних і технологічних

напрацювань вітчизняних персонологів у глобальному контексті розвитку психологічної науки. Передбачалося, що регулярні (кожні 2 роки) семінари зможуть виконати роль оглядового дискусійного майданчика для обміну досвідом професійного методологування у заявленій царині психологічних пошуків.

Проблемно-тематичний огляд. Перший всеукраїнський науковий семінар "Методологічні проблеми психології особистості" було проведено 29-30 вересня 2005 році. Його учасниками стало 42 особи. У центрі уваги перебували доповіді провідних українських учених: "Проблеми психології особистості контексті психологічної герменевтики" (Н. В. Чепелева), "Особистість як об'єкт суб'єкт психотерапії" (Н. Ф. Каліна), "Особистісний потенціал як концептуальна матриця моделювання майбутнього" (Т. М. Титаренко), "Рівні, пояси та критерії професійного методологування" (А. В. Фурман), "Цілепокладання як психологічна функція" (Ю. М. Швалб), "Діяльність як чинник розвитку особистості" (М. В. Савчин), "Методологічні критерії унормування психології особистості" (З. С. Карпенко) та ін.

Другий семінар з означених проблем було проведено 19-21 жовтня 2007 року за участі 73 психологів-дослідників. У фокусі обговорення перебували такі питання: предмет психології особистості у міждисциплінарному персонологічному дискурсі; історико-психологічні метаморфози принципу причинності у трактуванні особистості; особистість у контексті методологічних дихотомій природничо-наукової та гуманітарної парадигм, номотетичного та ідіографічного підходів, пояснювальної та розуміннєвої психологій тощо. Проект методологічної тріангуляції; сучасні філософські запозичення до методології психології особистості: постмодернізм, соціальний конструкціонізм, герменевтика; способи і засоби конституювання особистості в рамках постнекласичної раціональності. Сильне враження на учасників семінару справили доповіді: "Онтологічні варіації на тему індивідуальності" (В. О. Татенко), "Життєві завдання як нарративний спосіб структурування майбутнього" (Т. М. Титаренко), "Духовність як онтологічний вимір особистості" (М. В. Савчин), "Дихотомія "особистість – суспільство" в теоретичній та методологічній перспективі" (О. Г. Злобіна), "Особистість у пострадянському суспільстві: деякі методологічні аспекти вивчення проблеми" (Н. В. Хазратова), "Особистісна ініціація відчуження як функція соціальної адаптації" (Ж. П. Вірна), "Історичні модифікації принципу детермінізму" (З. С. Карпенко), "Суб'єктно-ціннісний аналіз розвитку творчо обдарованої особистості: термінологічний аспект" (О. Л. Музика), "Структура та рівні автобіографічної антиципації особистості (І. Г. Батраченко), "Темпоральна персонологія: на шляху до інтеграції особистісного та темпорального знань" (В. І. Ковальов) та ін.

У полі зору Третього всеукраїнського наукового семінару "Методологічні проблеми психології особистості", проведеного 1-2 жовтня 2009 року (50 учасників), перебували такі питання: каузальний і

телеологічний підходи до психологічного пізнання особистості; топос і хронос психології особистості: досвід теоретичного моделювання; технологічні аспекти психологічного впливу на особистість у рамках різних типів раціональності; аксіологічний поворот у психологічній персонології: передумови, критерії та показники методологічної реконструкції. З чільними доповідями виступили: Т. М. Титаренко – "Життєвий шлях особистості у постмодерністському дискурсі", О. Г. Злобіна – "Час очікування у просторі само позиціонування особистості", Л. В. Засекіна – "Патопсихолінгвістика vs нейропсихолінгвістика у дослідженні особистості (на прикладі пацієнтів після інсульту)", В. М. Савчин – "Проблема дослідження особистості в контексті духовної парадигми психології", З. С. Карпенко – "Аксіологічний поворот у психології особистості: досвід методологічної рефлексії", О. П. Колісник – "Психологічна практика духовного саморозвитку особистості", О. І. Климишин – "Християнсько-психологічні принципи розвитку духовності особистості", О. А. Ліщинська – "Соціально-психологічна концепція механізмів соціальної залежності особистості", С. Д. Литвин-Кіндратюк – "Методологічні аспекти дослідження історіогенезу саморегуляції особистості", А. А. Сімак – "Біфуркаційна модель аксіопсихологічних конструктів особистості".

Четвертий всеукраїнський науковий семінар "Методологічні проблеми психології особистості" відбувся 29-30 вересня 2011 року (65 учасників). Предметом обговорення став комплекс таких питань: методологічна потуга класичної психології та сучасна експериментальна психологія особистості; некласичні персонологічні студії в розбудові гуманітарної парадигми; постнекласичні повороти персонологічного методологування у психології. Найбільший інтерес викликали доповіді: "Випадок: несподівані конфігурації людського життя" (Т. М. Титаренко), "Роль практик рутинізації в процесі життєконструювання" (О. Г. Злобіна), "Мультикультуралізм, національна ідентичність і проблеми єдиного освітнього поля" (В. М. Ткаченко), "Дослідження особистості в контексті духовної парадигми психології" (М. В. Савчин), "Методологічний ландшафт психологічних досліджень особистості" (З. С. Карпенко), "Психологічні аспекти приватності особистості" (Н. В. Хазратова), "Модель адиктивного потенціалу особистості" (О. А. Ліщинська), "Суб'єктна позиція студента в середовищі вищого навчального закладу" (Г. К. Радчук), "Молодіжна субкультура як простір конструювання інтерпретативної схеми особистості" (Л. Д. Тодорів), "Карнавальність як принцип актуалізації етнокультурного міфотворчого потенціалу особистості" (О. В. Яремчук), "Когнітивно-стильові детермінанти в структурі інтегральної індивідуальності" (А. А. Палій), "Фактор межі в розвитку юнацької ідентичності" (В. С. Хомик).

Програма П'ятого всеукраїнського наукового семінару "Методологічні проблеми психології особистості" 26-27 вересня 2013 року включала теми виступів 80 учасників, що торкалися питань, об'єднаних спільним аксіопсихологічним змістом: філософсько-психологічні моделі дослідження ціннісних засад буття людини; аксіологічна психопедагогіка:

проблеми, здобутки, перспективи; аксіологічні аспекти психологічної практики; ціннісні конфлікти в сучасному світі: причини виникнення та шляхи вирішення. Доповіді засадничого характеру виголосили: З. С. Карпенко "Медіаторно-евристичний потенціал аксіопсихології особистості в сучасному методологічному дискурсі", Т. М. Титаренко – "Наративно-ментативні варіанти особистісного автобіографування", О. Г. Злобіна – "Моделі ціннісних засад світу успішної людини", М. В. Савчин – "Онтологія та феноменологія духовної сфери особистості", В. П. Москалець – "Аксіологічне мислення особистості", Г. К. Радчук – "Психологічні засади професійного аксіогенезу особистості", Л. Д. Заграй – "Конструювання гендерного досвіду особистості у сучасному фрагментаризованому світі", Л. В. Романюк – "Структурно-функціональна модель становлення цінностей особистості", І. В. Жадан – "Цінності в структурі політичної картини світу молоді: концептуальні засади дослідження", В. І. Ковальов – "Темпорально-особистісна модель буття і самоздійснення людини в ціннісному вимірі", С. Д. Литвин-Кіндратюк – "Аксіопсихологічні орієнтири акультураційного стресу", А. М. Матвійшин – "Метапсихологічний контекст функціонування соціальних ілюзій особистості".

У тривожних умовах збройного протистояння між Україною й російсько-сепаратистськими силами в окремих районах Луганської та Донецької областей, після анексії Росією Криму 24-25 вересня 2015 року відбувся черговий, Шостий всеукраїнський (з міжнародною участю) науковий семінар "Методологічні проблеми психології особистості". Робота 77 учасників семінару стосувалася широкого кола прикладних проблем психологічної персонології, як-от: методологічний ландшафт розвитку соціальної та політичної психології особистості; методологічні пошуки в царині диференціальної та клінічної психології особистості; методологія персонологічних студій у віковій та педагогічній психології; фундаментально-технологічні дослідження у психології діяльності особистості в особливих умовах; новітні напрями теоретико-методологічних досліджень в галузі психології особистості.

З оглядовою доповіддю про історію проведення і тематичне розмаїття наукових семінарів з методологічних проблем психології особистості на базі кафедри педагогічної та вікової психології Прикарпатського національного університету імені Василя Стефаника та діючого при ньому з 2008 року громадського науково-дослідного центру "Психологія розвитку особистості" виступила їх керівник З. С. Карпенко. Резюмуючи актуальні проблеми історичної та політичної психології особистості на сучасному етапі, доповідачка аргументувала необхідність аксіопсихологічного спростування тоталітарних ідеологем епохи глобалізму. Було відзначено, що ідеологеми являють собою конкретні складники ідеології, що, будучи проявом політичної культури суспільства, наповнюють її етноспецифічним змістом. Втілюючись у міфах, легендах, переказах, колективних уявленнях, пропагандистських наративах, типових соціальних ілюзіях тощо, ідеологеми репрезентують історичний досвід народу й артикують насамперед його

геополітичні, кратологічні, мілітаристські домагання в контексті власних світоглядних уявлень і ставлення до інших етнокультурних спільнот.

Тоталітарні ідеологеми репрезентують деструктивне суб'єкт-об'єктне ставлення певного соціуму (держави) до великих аут-груп з точки зору їх корисності для досягнення власних інтересів і є типовими для тоталітарних соціумів. Конструктивні ідеологеми засновані на культурі толерантності і поваги до гідності інших та є зразком суб'єкт-суб'єктного ставлення, притаманного демократичним соціумам. Деструктивні ідеологеми стають знаряддям ведення інформаційно-психологічної війни проти визначеного авторитарною владою зовнішнього ворога і живляться негативною енергією конфлікту; конструктивні ідеологеми спонукають до співпраці та взаємодопомоги, становлячи миролюбну гуманістичну альтернативу військовій силі, політичному диктату, економічному шантажу й аморальному етноцентризму. Основний вектор аксіопсихологічного спростування тоталітарних ідеологем, на думку доповідачки, повинен спрямовуватися на вибір різноманітними державними інституціями еволюційно вмотивованої стратегії міжнародного співробітництва, що потребує розвитку їх полікультурної компетентності, на протидію стратегії одностороннього виграшу в тотальному протистоянні іншим суб'єктам міжнародного права, що неадекватно лінії цивілізаційного розвитку. Психотехнічні засоби спротиву деструктивним ідеологемам тоталітарного соціуму можуть бути запозичені від раціонально-когнітивної психотерапії, яка використовує механізм категоріального порівняння, доводячи абсурдність і всебічну недоцільність ідеологічного настановлення на підкорення та домінування одних держав (народів, соціальних груп) над іншими.

Жвавий інтерес у присутніх на семінарі учасників викликали доповіді: Т. М. Титаренко – "Практики особистісного життєтворення: множинність як шанс", О. Г. Злобіної – "Особистість в соціальній кризі", М. В. Савчина – "Теоретико-методологічна ресурсність духовної парадигми психології в дослідженні особистості", Г. К. Радчук – "Аксіопсихологічні засади розвитку сучасної вищої школи", О. М. Кікінежді – "Егалітарна особистість у сучасному соціопросторі", Л. В. Романюк – "Аксіопсихологічні умови розвитку особистості", О. А. Ліщинської – "Культурна сімейна традиція як чинник психологічної безпеки сім'ї", О. І. Климишин – "Християнсько-психологічний вимір сакраментального потенціалу родини", С. Д. Литвин-Кіндратюк – "Епістемологічні засади дослідження ритуально-побутової поведінки особистості", Ю. Р. Сидорика – "Соціальна мережа осіб з депресивними розладами", Т. М. Дзюби – "Деструктивні ознаки професійного само ставлення та їх вплив на професійне здоров'я вчителя", В. О. Сабадухи – "Методологічні аспекти визначення поняття "особистість"", Л. Я. Галушко – "Проблема мотивації у різних теоретико-методологічних підходах до розуміння та пізнання психіки". Польські колеги з Любліна презентували доповіді: Малгожата Кусьпіт – "Специфіка особистості художньо обдарованих учнів", Анна

Каньос – "Особистісний профіль працівників соціальних служб у світлі п'ятифакторної концепції особистості Costa іMcCrae". Значну частину заявлених на *семінар доповідей* у вигляді статей надруковано у цьому числі наукового журналу "Психологія особистості" за узагальненими рубриками: "Персонологічні моделі та концепції", "Емпіричні дослідження в прикладній психології особистості", "Теоретичні студії актуальних персонологічних проблем".

Висновки. Проблемно-тематичний огляд наукових семінарів з актуальних питань психології особистості дозволяє зробити висновок про мультипарадигмальність концептуального моделювання становлення і функціонування особистості; міждисциплінарний характер персонологічних студій та продовження їх проведення в руслі різних типів наукової раціональності – класичного, некласичного й постнекласичного; апробацію шляхів подолання методологічної кризи в царині психології особистості у спосіб різноманітних "поворотів" – суб'єктно-вчинкового, соціально-конструкціоністського, аксіологічного, трансцендентально-духовного, семіотичного тощо.

Водночас слід зауважити, що не всі презентовані на семінарах розвідки відзначаються новаторським характером або є достатньо фаховими аналітичними оглядами чи володіють чітко аргументованим соціально-проектувальним змістом. У перспективі очікуємо більш строгої саморефлексії методологічних потуг у царині психологічної персонології, поєднаної з повнішою адсорбцією новітніх ідей, методів практико-орієнтованих технологій з контексту світової психології та сміливішим пропагуванням здобутків вітчизняних учених-персонологів на міжнародній арені шляхом участі в різноманітних наукових форумах, публікацій в авторитетних фахових виданнях, залучення до виконання спільних із зарубіжними науковими інституціями суспільно важливих проектів.

Zinoviia Karpenko

METHODOLOGICAL PROBLEMS OF PERSONALITY PSYCHOLOGY: FROM THE HISTORY OF UKRAINE-WIDE SCIENTIFIC SEMINARS

This article provides an overview of key problems and subjects of Ukraine-wide scientific seminars "Methodological problems of personality psychology" held in Ivano-Frankivsk in 2005–2015. Polyparadigmality, pluralism and interdisciplinary character of personological workshops, attempts at theoretical and methodological synthesis and methodological triangulation are noted. Innovative attempts at conceptual modeling and experimental verification of fundamental and technological, narrowly applied research in the field of personality psychology in the context of classical, non-classical and post-non-classical types of scientific rationality are pointed. Ways to modernize and improve the quality of professional methodological work of domestic scientists-personologists are indicated: professional expertise of research methods, intensification of scientific communication and international cooperation, critical self-assessment of methodological competence, etc.

Keywords: *personality psychology, personology, methodology, conceptual modeling, scientific rationality, scientific seminar.*

УДК : 159.923.2

doi: 10.15330/ps.6.1.12-20

Тетяна ТитаренкоІнститут соціальної та політичної психології НАПН України
tytarenkotm@gmail.com**ПРАКТИКИ ОСОБИСТІСНОГО ЖИТТЄТВОРЕННЯ:
МНОЖИННІСТЬ ЯК ШАНС**

Життєтворення розглянуто як вид особистісної творчості, що забезпечується збалансованою взаємодією ризикованих, перетворювальних і фонових, стабілізаційних практик. Виділено етапи життєтворення: проектування майбутнього через життєві вибори; апробація задуманого у вигляді конкретних життєвих завдань; реалізація завдань через практикування. Визначено специфіку креативності життєтворення, що полягає у готовності особистості стрибкоподібно змінювати траєкторії життєвого шляху завдяки терміновому освоєнню нових практик відповідно до несподіваних, неймовірних подій із серйозними наслідками. Показано, що життєтворення передбачає напруження між тенденцією до інтеграції, що забезпечується фоновими, рутинізованими практиками, та тенденцією до дезінтеграції, яка виникає внаслідок домінування перетворювальних, імпровізаційних практик. Вивчено готовність особистості до нових констеляцій та інтерференцій у ціннісно-смысловій, нормативно-регулятивній та інших сферах, що вимагає вдалих практичних імпровізацій у відповідь на несподівані події. Досліджено умови, за наявності яких множинність контекстів стає шансом інтенсифікації життєтворчості: практикування має бути адекватною і своєчасною відповіддю як на реальні зовнішні виклики, так і на актуальні внутрішні інтенції. Проаналізовано вади гіпертрофованої, у тому числі і віртуалізованої множинності, та показано, що протипотрутою від неї має стати єдність життєвого шляху особистості, незважаючи на несподіваність подій, які його видозмінюють і розгалужують.

Ключові слова: життєтворення, особистість, репертуари практик, життєвий шлях, подія, творчо-інтуїтивна і репродуктивна розбудова життя, інтеграція-дезінтеграція у життєтворенні, множинність контекстів.

Життя весь час відволікає нашу увагу; і ми навіть не встигаємо помітити, від чого саме
Франц Кафка

Постановка проблеми. Наше життя неупинно набуває все більшої плюральності. Немає домінантного, пріоритетного, усталеного погляду на те, як саме має розвиватися, проявлятися, діяти особистість, в якому напрямку, з орієнтацією на які цінності. Основним досвідом постмодерну, як слушно формулює В. Вельш, стає непорушне право тих форм знання, життєвих проектів, моделей дій, які мають високий ступінь відмінності. "Стара модель сонця – сонце для всіх і над усім – уже втратила своє значення, оскільки виявилася недостатньо точною... Відтепер істина, справедливість, людяність постають у множині" [1, с. 16].

Так замість пріоритетної диспозиції як схильності до поведінки, що приведе особистість до правильного, гармонійного розвитку, у постнекласичній парадигмі розглядаються численні репертуари практик, які забезпечують різноманітні варіанти руху. Спрямування у бік все більшої

варіативності, змінюваності, здатності до трансформацій як ніколи своєчасне, адже і непроголошена війна, і повоєнні часи, яких всі ми так чекаємо, вимагають і вимагатимуть від особистості швидкого освоєння нових для неї способів існування, взаємодії, самореалізації.

Метою статті є визначення специфіки практик, що забезпечують особистісне життєтворення.

Виклад основного матеріалу. Розвиваючи ідеї Н. Н. Талеба, ризикну висловити гіпотезу, що життєтворення особистості відбувається насамперед завдяки аномальному, невідомому і малоймовірному, тоді як ми постійно зосереджуємося на відомому і повторюваному (див. [4, с. 30]).

Соціально-психологічні практики, на перший погляд, і є такою повторюваною, типовою, мало усвідомленою формою активності, адже вони звичні [2]. І тоді треба було б зробити висновок, що практики лише заважають особистісному руху, гальмують життєконструювання. Насправді життя особистості такою ж мірою характеризується континуальністю, як і перервністю, дискретністю. Практики неможливо розглядати тільки як фонову повторювану активність, оскільки ключові моменти життя передбачають вихід із звичної зони комфорту у щось незнайоме, ризиковане, несподіване. Коли особистісна життєпобудова втратить найважливіший аспект творення нового, апробації незнайомого і відбуватиметься в режимі автоматичного повторення всім відомого, звичного, вона навряд чи зможе називатися життєтворенням.

Щоб відбувалися зміни у житті, недостатньо їх прагнути, бажати. Недостатньо хотіти позбавитися страждань, вичікуючи прийнятних обставин чи обмірковувати способи подолання перешкод. Треба бути готовим до дій, необхідно набувати досвід, практикувати. Наведу приклад із життєвої історії австралійського доктора Баррі Маршалла. Цей доктор багато років намагався довести своїм колегам, що виразка шлунку викликається не стресом чи кислотою, а бактерією. Його не слухали, піднімали на сміх. І тоді Маршалл ризикнув: він проковтнув культуру бактерії *helicobacter pylori* і наочно показав, що його власний шлунок покритий численними виразками, які він швидко вилікував за допомогою антибіотиків. Через десять років Маршалл став нобелівським лауреатом.

Отже, життєтворення розумітимемо не лише як проектування особистістю власного життя, а й як апробацію, втілення, практичну реалізацію задумів.

Людина має бути готовою швидко покинути зону комфорту, рішуче відмовлятися від найдорожчих проєктів майбутнього, від давніх задумів, трансформувати свої життєві вибори, шукаючи зовсім інші альтернативи, якщо життєва ситуація змінюється, якщо перед нею раптом відкриваються несподівані можливості. Вона також має сформувати у собі готовність переглянути поставлені завдання, відстрочити чи модифікувати їх, щоб апробація життєвого проєкту максимально відповідала викликам з боку соціуму. Не менш важливо бути готовою реалізовувати поставлені завдання у таких умовах, про які заздалегідь ніхто і не думав. Не відкладати

самореалізацію, говорячи, що треба почекати кращих часів або що час втрачено.

Навколо нас живуть чимало людей різного віку, які аргументують власну пасивність тим, що всі можливості вже позаду, що треба було активізуватися вчасно, у всьому винні батьки, які не вірили у їхні можливості, що, видно, так вже їм на роду написано. Я постійно чую подібні сентенції від незадоволених власним життям тридцяти- сорокарічних чоловіків і жінок під час психотерапевтичних сесій. Але, на щастя, зустрічаються і люди з протилежними життєвими настановами.

Проілюструю цю думку, використовуючи свіжі матеріали з сайту Володимира Яковлева "Вік щастя" про Бодхиханну Кирстнер, якій вже виповнилося 86 років. Ця жінка у 60 років переїхала з Німеччини, де виростила дітей і все життя працювала у книготоргівлі, до Індії. Так трапилось, що там вона познайомилася з дзен-стрілебою з лука і дуже захотіла навчитися. У неї довго нічого не виходило, і японський майстер навіть відмовлявся її вчити, вважав безнадійною. Але Бодхиханну дуже приваблювало бойове мистецтво Кюдо, яке допомагає людині розкриватися світу, фізично і внутрішньо. Тому жінка вперто продовжувала практикувати, незважаючи ні на що. Коли їй виповнилося 70, вона сама стала майстром, почала викладати це складне мистецтво у різних країнах і продовжує навчати людей стріляти з японського лука до сьогодні [7].

На етапі проектування майбутнього Бодхиханна запланувала крутий віраж у власному життєздійсненні і вирішила поміняти країну проживання, а там, дуже далеко від її рідної Баварії, навчитися нової професії – садівництва. Їй ніщо не заважало переходити до наступного етапу життєтворення і ставити перед собою конкретні завдання вивчення специфіки садівництва у цьому регіоні, пошуку вчителя у цій справі тощо. Але життя несподівано познайомило її з Кюдо, яке не є просто спортом, а радше цілою життєвою філософією. І немолода серйозна жінка з західним світосприйняттям раптом захопилася цим суто східним чи то спортом, чи світоглядом, чи мистецтвом. Готовність до змін, сміливість, відкритість новому зробили її життя протягом останніх 26-ти років, незважаючи на дуже поважний вік, щасливим, яскравим, наповненим різнобарвними несподіваними контекстами.

Як формулює В. Вельш, "...рання єдність... поступово розбруньковується множинністю, щоб зрештою повністю розквітнути різноманітністю" [1, с. 78].

Прикладів такого яскравого життєтворення у блізі В. Яковлева і виданих ним книжках можна знайти чимало. Там є історія про Джона Лоу, який у 80 почав займатися балетом. Тепер, в 92 роки, він виступає у професійній балетній трупі і репетирує по три години щодня. Чи історія про літературознавця Рут Флауерс, яка в 69 років вирішила стати ді-джеєм. У свої 72 роки вона літає по всьому світу і успішно виступає в найвідоміших клубах під псевдонімом Мамі Рок. Чи історія медсестри Кейт Д'Арсі, яка в

70 років покинула свою роботу, подалася до Голівуду і вдало розпочала кар'єру актриси [7].

Всі ці люди, сподіваюся, ніколи не зверталися до психотерапевта. Їхні життєві практики – це далеко не тільки традиційні способи діяльності чи засоби буття у повсякденності. Вони живуть творчо, по-новаторськи, і їхні практики, безумовно, є конструктивними. Оскільки саме практики контролюють вибір одних можливостей і виключення інших, підтримуючи здійснений вибір протягом тривалого часу [6], можна сміливо сказати, що практики життєтворення у таких неординарних людей не є репродуктивними.

Репродуктивність передбачає багаторазове вирішення типових життєвих завдань, вибір відомого, знайомого, вже неодноразово пройденого шляху. Людина, у якій превалюють репродуктивні практики, навіть не розглядає такі можливості, які потребують сміливості ризикувати, апробувати щось зовсім нове. Її можуть не зрозуміти, назвати дивакуватою, якщо вона раптом дозволить собі щось несподіване. Краще жити, як живуть всі навколо, як вона звикла, краще навчитися терпіти, ніж щось змінювати. Чи є подібне існування репродуктивної особистості життєтворенням у повному сенсі цього слова?

Щоправда, інколи людина довіряє собі лише у певній сфері життя, і там вона приймає несподівані рішення, досягає чогось нового, оригінального, тоді як у іншій сфері залишається цілком традиційною. У професійній самореалізації, наприклад, вона швидко знаходить правильні рішення, відчуває, що саме так треба вчинити, що вона вже на правильному шляху, хоча й досі не знає точно, як розв'язати поставлене завдання, тобто більше використовує творчо-інтуїтивні практики. А у вихованні власних дітей керується батьківськими способами заохочення-покарання, копіює відомі з дитинства авторитарні практики взаємодії.

Отже, будь-які практики життєтворення доцільно розглядати у континуумі між полюсом спокійного, звичного життя, якого всі ми так прагнемо, і полюсом життя бурхливого, несподіваного, ризикованого, якого останнім часом явно надмірно. В різні періоди особистість наближається до того чи іншого полюсу, по-різному використовуючи і переінтерпретовуючи набутий досвід.

Відповідно, у різних сферах життєдіяльності всі ми є більшою чи меншою мірою традиціоналістами і новаторами. Особистість, з одного боку, прагне досягнути більшої цілісності в різних сферах свого життя, а з іншого вона потребує більшої динамічності у русі вперед, що забезпечується внутрішньою неоднорідністю, суперечливостями між домаганнями у професійній, сімейній, суспільно-політичній, особистій, побутовій сферах. Саме так з'являються нові несподівані смисли в стосунках з іншими, у хобі та професійній діяльності, у ставленні до близького оточення і самого себе. Так – практикуючи інтегративно і дезінтегративно – особистість набуває і осмислює досвід та аналізує перспективи, що відкриваються.

"Буття є подієвим" (непередбачуваним, оказіональним) і "буття є процесуальним" (закономірним, прогнозованим) – це два взаємодоповнювальні твердження, що однаковою мірою мають відносну істинність" [5]. Отже, життєтворення можна розглядати, аналізуючи практикування у відповідь на несподівані події, а можна вивчати насамперед його процесуальність, і тоді вичленовувати етапи, стадії, періоди.

При розгляді особистісного життєтворення важливо утримуватися на межі цих двох підходів, оскільки без процесуальності ми не вийдемо на проблему життєвого шляху, що має природний, соціальний, особистісний початок і кінець, а без подієвості проігноруємо живу тканину життя, в яку занурена особистість.

Основними характеристиками події будемо вважати наступні. По-перше, подія зазвичай унікальна, однократна, вона не повторюється багаторазово. По-друге, подія імовірнісна, тобто подією є те, що могло відбутися по-іншому (П. Рікер). По-третє, подія фрактальна, її можна редукувати до одного епізоду, а можна розгорнути до певної низки епізодів. По-четверте, подія інтенціональна, ціннісна, вибіркова, залежна від індивідуального досвіду, невід'ємна від погляду на неї [5]. А процес практикування передбачає не однократність, а, навпаки, повторюваність певних дій; він відбувається постійно, а не імовірно; його природа не фрактальна, оскільки на кожному етапі він різний, залежний від попереднього етапу; і він не інтенційний, тобто відбувається незалежно від інтерпретацій спостерігача чи учасника.

Людині необхідно культивувати у собі готовність не тільки до очікуваних життєвих контекстів, а й до зовсім несподіваних подій, щоб вчасно видозмінювати напрямок життєтворення, пришвидшувати чи пригальмовувати просування вперед. Адже все найважливіше у житті особистості (як і в житті спільноти, суспільства, держави) відбувається зазвичай несподівано, і намагатися прогнозувати такі зміни нереально.

"Історія і суспільства просуваються вперед не повзком, а стрибками... І все ж ми (і історики) вважаємо за краще вірити у передбачувані, дрібні, поступові зміни" [4, с. 47]. Це твердження справедливе і для особистості, яка, безумовно, рухається вперед стрибками, від кризи до кризи, від однієї непрогнозованої, небезпечної ситуації до іншої. І сьогодні, коли ніким не очікувана війна з сусідньої держави призвела до анексії частини країни, тривалих бойових дій в іншій її частині, численних втрат, ми всі "зависли у стрибку", опинилися у болісному і небезпечному стані стрибка, майже забувши про передбачуваність і поступовість.

Можна сказати, що проблемні життєві ситуації, викликані раптовими подіями, потрібні особистості саме для того, щоб практики як техніки життя переформатовувалися, проступали з позарефлексивного фону, тимчасово набуваючи артикульованості чи раптом втрачали усвідомлюваність, ховаючись в автоматизоване несвідоме.

Контекст життєтворення передбачає, що практикування має стати адекватною відповіддю на зовнішні виклики, більш-менш вдалою імprovізацією на тему, яку задає життєва подія з усією її раптовістю. Але найбільш вдалими є підготовлені імprovізації. Готовність імprovізувати з власним життям так, щоб ці імprovізації не призвели до деструктивних наслідків, – це неабияке мистецтво, що передбачає високий рівень особистісної зрілості.

Отже, життєтворення у своїй розвинутій формі не є просто типовим реагуванням на зовнішні зміни, тому способи діяльності, форми життя зовсім необов'язково мають стати фоновими, рутинними, щоб перетворитися на практики. Як креативний процес життєтворення передбачає готовність особистості стрибкоподібно змінювати траєкторії життєвого шляху завдяки терміновому освоєнню нових практик відповідно до неймовірних подій із серйозними наслідками.

Щоби бути готовою до імprovізацій у власному життєтворенні, людині бажано діяти відповідно несподіваним обставинам і не пропустити жодного шансу. Крім готовності діяти без планів і сценаріїв, особистість все ж планує власне майбутнє, оскільки таке зважування альтернатив, порівняння з минулим досвідом, проведення аналогій знижують загальну тривогу, допомагають долати страх невизначеності. Але планування має бути дуже гнучким і передбачати готовність до трансформацій фонових і перетворювальних практик. Водночас готовність приймати несподіване майбутнє є підґрунтям досягнення більшої множинності варіантів самоздійснення.

Останнім часом все популярнішими стають віртуальні імprovізації життєтворення. Молодь створює численні онлайн-особистості, оскільки в Інтернеті можна стати ким завгодно, просто зареєструвавшись під чужим іменем, придумавши собі образ, вік, стать, соціальний статус, захоплення тощо. Можна вигадати собі кілька автобіографій і спробувати жити у соціальних мережах кількома паралельними життями з різними колами друзів і прихильників.

Такі фейкові аккаунти – простий і вабливий спосіб попрактикуватись у власному життєтворенні, приміряючи незнайомі ролі, які в реальному житті, можливо, ніколи не зможеш виконати. Інтернет-фантоми можуть насолоджуватися визнанням, розповсюджуючи продукти власної (і не власної) творчості (пісні, вірші, музику, фото). Вони щиро радіють кількості френдів, лайків, перепостів, коментів, тоді як в реальному житті можуть мати труднощі у спілкуванні. Маючи фантазію і володіючи словом, вони закохують у себе однокласниць, хоча скористатися плодами цієї діяльності не наважуються, як це було колись із Сірано де Бержераком.

Згодом репертуари практик стають все різнобічнішими. Нові пригоди у комунікативній, ціннісно-смісловій, нормативно-регулятивній сферах особистості при всій їх авантюрності залицяються досить безпечними і навіть комфортними для авторів фейкових аккаунтів. Вам відомо, що вони практично нічим не ризикують, набуваючи такої ціни?

НАУКОВА БІБЛІОТЕКА

ІНВ. №

805730

якщо віртуальна активність починає домінувати, справжнє життя якось тьмяніє, втрачає гостроту, динаміку, перспективи. Отже, не всяка множинність і не завжди стає шансом інтенсифікації особистісної життєтворчості.

Для мене взірцем вкрай інтенсивної життєтворчості є визнаний геній сучасності Стів Джобс. В університеті Джобс витримав усього один семестр, занурившись у медитації, наркотичні експерименти, вегетаріанство та індійську філософію. Свої перші 50 комп'ютерів він продав, прийшовши на ділову зустріч босоніж. А ще він тривалий час не мився, грубив співробітникам і потенційним партнерам, далеко не відразу визнав власну дочку, міг під настрій зарубати будь-яку ідею колег [3]. І хто з психологів, почитавши про такий життєвий дебют, зміг би прогнозувати, що саме ця людина кардинально змінить світ? А світ дійсно змінився на наших очах завдяки створенню Джобсом персональних комп'ютерів Apple, Lisa, Macintosh, а пізніше ще й айфонів, айподів, айпедів, електронних книжок, технічного забезпечення для студії мультфільмів, серед яких один навіть отримав "Оскара", і багато іншого, без чого ми вже не уявляємо сучасної дійсності. Це відбулося насамперед тому, що надмірна множинність і несподіваність життєвих контекстів комп'ютерного генія Джобса все ж спрямовувалася єдиною найважливішою мрією, однією, але полум'яною пристрастю – він хотів створювати інструменти, які допомагали б людям розкривати власний потенціал.

Виходить, що саме єдність життєвого шляху особистості, незважаючи на несподіваність подій, які його видозмінюють і розгалужують, стає протиотрутою від гіпертрофованої множинності (див. [1, с. 81]).

Висновки

Життєтворення як чи не найскладніший вид людській творчості є багато у чому стихійним, інтуїтивним, непередбачуваним. Що менше в особистісній побудові себе і свого життєвого шляху ризикованих, непередбачуваних практик, то менше і креативності, творчості.

Життєтворення має певні етапи: це, по-перше, уявлення, проектування майбутнього, що передбачає зважені життєві вибори, по-друге, апробація задуманого у вигляді конкретних життєвих завдань, і, по-третє, реалізація поставлених завдань через практикування. Відповідно до непрогнозованих життєвих обставин, що складаються, творче коригування відбувається на кожному етапі.

Крім творчо-інтуїтивної розбудови власного життя, людина, безумовно, використовує і розбудову репродуктивну, нетворчу. Фонові, рутинізовані і перетворювальні, екстремальні практики існують у різних просторах: просторі щоденного буття, звичної повсякденності і просторі несподіванок, загроз, ризиків, характерних для неповсякденного життя. У фонових практиках превалує традиційне, і саме вони забезпечують усталеність, впізнаваність особистісного життя, тоді як у перетворювальних важливішим є режим імпровізації, що задає перспективи самоперетворень.

Множинність контекстів – великий шанс, але численні репертуари практик, що забезпечують різноманітні варіанти життєтворення, все ж мають певні обмеження. Життєтворення передбачає напруження між тенденцією особистості до внутрішньої інтеграції, коли все підпорядковується домінуючій сфері життя з її цінностями і цілями, і тенденцією до дезінтеграції, коли людина дозволяє собі бути дуже різною на різних життєвих ландшафтах.

Щоби множинність стала шансом інтенсифікації особистісної життєтворчості, практикування має бути адекватною і своєчасною відповіддю як на реальні зовнішні виклики, так і на актуальні внутрішні інтенції. Вдалі практичні імпровізації на несподівані події передбачають готовність особистості до нових констеляцій та інтерференцій у ціннісно-смысловій, нормативно-регулятивній та інших сферах.

1. *Вельш В.* Наш постмодерний модерн / Вольфганг Вельш; пер. с нем. – К.: Альтерпрес, 2004. – 328 с.
2. *Волков В. В.* Теория практик / В. В. Волков, О. В. Хархордин. – СПб.: Изд. Европейского университета в Санкт-Петербурге, 2008. – 298 с.
3. *Дубинянская Я.* Стив Джобс: человек, который думал иначе / Я. Дубинянская // Личности. – 2015. – № 9(85). – С. 7–29.
4. *Талеб Н. Н.* Черный лебедь. Под знаком непредсказуемости. – 2-е изд. / Нассим Николас Талеб; пер. с англ. – М.: КоЛибри, Азбука-Аттикус, 2014. – 736 с.
5. *Тюпа В. И.* Эвристический потенциал нарратологии / В. И. Тюпа // Теория и методология гуманитарного знания. Гуманитарное знание и образование. – Т. 2. Гуманитарные чтения РГГУ. – 2009. – С. 78–86.
6. *Фэрклоу Н.* Семиотические аспекты социальных изменений и обучения / Н. Фэрклоу // Социальные практики. – 2009. – Т. 1; № 2. – С. 139–152.
7. *Яковлев В.* Проект "Возраст счастья" [Электронный ресурс] / В. Яковлев, 24. 08. 2015 р. – Режим доступа: http://vladimiryakovlev.ru/bodkhihanna_kirstner/?goal=0_dbdcdbf0dc-b81217934f-223555605

REFERENCES

1. *Vel'sh, V* (2004). Nash postmoderniy modern [Our postmodern modern] / Vol'fgang Vel'sh; per. s nem. – Kyiv : Al'terpres (ukr).
2. *Volkov, V. V* (2008). Teoriya praktik [Theory of practices] / V. V. Volkov, O. V. Kharkhordin. – Saint Petersburg: Izd. Evropeyskogo universiteta v Sankt-Peterburge (rus).
3. *Dubinyanskaya, Ya.* (2015) Stiv Dzhobs: chelovek, kotoryy dumal inache [Steve Jobs: the man who thought differently] / Ya. Dubinyanskaya // Lichnosti, No 9 (85), 7–29 (rus).
4. *Taleb, N. N.* (2014). Chernyy lebed'. Pod znakom nepredskazuemosti. – 2-e izd. [Black Swan. Under the sign of unpredictability. – 2nded.] / Nassim Nikolaz Taleb; per. s angl. – Moscow: KoLibri, Azbuka-Attikus (rus).
5. *Tyupa, V. I.* (2009). Evristicheskiy potentsial narratologii [Heuristic potential of narratology] / V. I. Tyupa // Teoriya i metodologiya gumanitarnogo znaniya. Gumanitarnoe znanie i obrazovanie. – Т. 2. Gumanitarnye chteniya RGGU, 78–86 (rus).
6. *Ferklou, N.* (2009). Semioticheskie aspekty sotsial'nykh izmeneniy i obucheniya [Semiotic aspects of social change and learning] / N. Ferklou // Sotsial'nye praktiki, T. 1; No 2, 139–152 (rus).
7. *Yakovlev, V.* (2015). Proekt "Vozrast schast'ya" [The "Age of Happiness" project], http://vladimiryakovlev.ru/bodkhihanna_kirstner/?goal=0_dbdcdbf0dc-b81217934f-223555605 (rus).

Tetiana Tytarenko

PRACTICES OF PERSONAL LIFE-CREATION: MULTIPLICITY AS A CHANCE

The creativity of life as a form of personality creativity are reviewed. The balanced interaction risky, transforming and background, the stabilization practices are ensured. The stages of life creation as a designing of the future through life choices; approbation of the conceived in the form of specific life tasks; realization of tasks through the practicing are allocated. The specificity of life creation creativity is defined. It consists in the readiness of the person to change the life course trajectories as a hopping due to the rapid development of new practices according to unexpected events that have serious consequences. The life creation is suggests the tension between tendency to integration performs background, everyday practice and a tendency to towards disintegration, arising as a result of the dominance transformation, improvisational practices are shown. The readiness of the person to the new constellations and the interference in the value-semantic, normative-regulative and other spheres are investigated. It requires a successful practical improvisation in response to unexpected events. The conditions under which multiple contexts becomes of life creation intensification chance is studied. The practice should be adequate and a timely response how on a real external challenges and an actual internal intentions. The deficiencies of multiplicity a hypertrophied and virtualized are analyzed. The unity of the person's life, despite the unexpected of events that it modify should be an antidote to it is shown.

Keywords: *life-creation, personality, repertoires of practices, life, event, creatively-intuitive and reproductive construction of life, integration - disintegration in the creation of life, multiple contexts.*

УДК : 159.9 (075.8)

doi: 10.15330/ps.6.1.20-31

Віталій Татенко

Інститут соціальної та політичної психології НАПН України

vitat@voliacable.com

**СУБ'ЄКТНО-ВЧИНКОВИЙ ПІДХІД НА СЛУЖБИ
У СОЦІАЛЬНОЇ ПСИХОЛОГІЇ**

У статті порушено питання щодо актуальності застосування у соціальній психології суб'єктно-вчинкового підходу. Здійснено спробу інтерпретації уявлень про об'єкт, предмет і методологію соціально-психологічного пізнання. Розглянуто проблемні моменти, пов'язані з використанням принципу суб'єктно-суб'єктної взаємодії та принципу спільного вчинку в дослідженні соціально-психологічного феномену соціалізації індивіда. Запропоновано суб'єктно-вчинковий варіант вирішення проблеми надіндивідуальних форм психічного життя.

Ключові слова: *соціальна психологія, суб'єктно-вчинковий підхід, суб'єктно-суб'єктна взаємодія, соціалізація, спільний учинок.*

Суб'єктно-вчинковий підхід є результатом творчого поєднання суб'єктного і вчинкового підходів, що отримали свій розвиток у теорії та методології сучасної вітчизняної психології. Так історично склалося, що названі підходи більш ініціативно розроблялись і продуктивно

запроваджувалися в межах філософської психології, загальної психології, історії психології. В той же час існують підстави вважати, що цілий ряд теоретичних, методологічних та прикладних проблем соціально-психологічної науки і практики можуть знайти своє нове тлумачення і своє розв'язання, якщо будуть розглянуті з позицій суб'єктно-вчинкового підходу. Отже, спробуймо обґрунтувати це припущення.

Проблема самовизначення соціальної психології як науки. Якщо поставити питання про те, яку користь для себе може отримати соціальна психологія, звернувшись до послуг суб'єктно-вчинкового підходу, то відповідь на нього варто розпочати з розгляду її базових теоретично-методологічних конструктів, а саме – уявлень про об'єкт, предмет і методологічні принципи цієї науки.

Соціальна психологія позиціонує себе насамперед як галузь психологічної науки, що діалектично протистоїть психології індивідуальній, оскільки обирає своїм основним об'єктом психічний феномен спільного життя як мінімум двох індивідів, а як максимум – усіх людей планети Земля і навіть розумних інопланетних створінь, якщо такі віднайдуться у просторах Всесвіту. Тобто соціальну психологію викликала до життя необхідність вирішення тих актуальних проблем, які залишилися за межами інтересів і можливостей індивідуальної психології.

Взаємодія суб'єкта і об'єкта соціально-психологічного пізнання опосередковується його предметом, що передбачає з'ясування закономірностей та механізмів процесу становлення спільного (суспільного) життя людей в його психологічному вимірі. Як зазначає М. М. Слюсаревський: "...Предмет соціальної психології має охоплювати все те, що відомо світовій психологічній думці про спільне життя людей, і те, що вона тільки "намацує" в цій царині, – від парадоксу Лап'єра до юнгівських архетипів колективного несвідомого" [2, с. 29]. Разом із тим важливо наголосити, що соціальній психології як суб'єкту наукового пізнання в якості його об'єкта протистоять не просто індивіди чи особистості, а власне людські істоти, що є носіями суб'єктно-вчинкової форми активності, авторами і творцями свого індивідуального і суспільного життя.

Якщо тепер звернутися до проблеми методології соціально-психологічного дослідження, то відразу зазначимо, що і досі є актуальним, представлене Б. Ф. Ломовим у його книзі "Методологічні та теоретичні проблеми соціальної психології" (1984) положення про суб'єктно-суб'єктну взаємодію. "...Специфіку соціально-психологічного підходу, – зазначає М. М. Слюсаревський, – слід шукати все ж не у відношеннях суб'єктів різного рівня з об'єктами, а в його спрямованості на з'ясування психологічної феноменології суб'єктів та їхньої взаємодії" [Там само, с. 27]. Отже, одна з принципових методологічних вимог до організації процесу соціально-психологічного пізнання полягає в тому, щоб забезпечити суб'єктно-суб'єктний формат взаємодії дослідника (дослідників) і досліджуваного

(досліджуваних), а також соціально-психологічної науки і практики, соціальної психології й інших психологічних і не психологічних наук.

Разом з тим суб'єктно-вчинковий підхід пропонує конкретизувати суб'єктний і суб'єктно-суб'єктний принципи положенням про вчинковий (Сократ, Джордано Бруно) і спільно-вчинковий (П'єр Кюрі і Марія Кюрі) характер будь-якого, зокрема і соціально-психологічного пізнання. Не менш актуально також вести мову про спільний фасилітативний учинок дослідника і досліджуваного (перший допомагає другому зрозуміти і розв'язати суперечності його особистого чи суспільного життя, а другий першому – успішно вирішити наукову проблему), що відповідає рекомендаціям постнекласичної методології.

Так само при дослідженні соціалізувальних процесів, механізмів впливу людини на людину, міжособистісних, групових та міжгрупових стосунків, масовидних проявів психіки, феноменів лідерства тощо кожний, хто бере в ньому участь, повинен розглядатися і оцінюватися згідно з критеріями індивідуальної суб'єктності (самостійності, ініціативності, креативності, конструктивності, продуктивності, відповідальності тощо), готовності до суб'єктно-суб'єктної взаємодії (діалогу чи полілогу), а також з точки зору реальної суб'єктної готовності до індивідуального і спільного вчинку як вищого прояву соціопсихічної активності людини.

Проблема соціалізації. Людська істота онтично запотенційована соціальністю. Вона не відбудеться як людина, не відчує радість власне людського буття і навіть не виживе як біологічний людський організм, якщо з моменту народження, а дехто вважає, що ще на пренатальній фазі онтогенезу, не потрапить у турботливі культурно-психологічні обійми соціуму. Це положення не викликає сумнівів. Проте існує цілий ряд проблемних моментів теоретичного і методологічного характеру щодо природи, сутнісної специфіки, а також підходів до дослідження процесу соціалізації. Зокрема, це стосується проблеми індивіда як суб'єкта соціалізувального процесу, яку і пропонується проаналізувати, звернувшись до пояснювально-інтерпретативних можливостей суб'єктно-вчинкового підходу.

Які аргументи можна навести на користь твердження, згідно з яким саме індивід є не тільки головним "фокусом", але й справжнім суб'єктом соціалізувального процесу.

1) Насамперед людський індивід із самого початку свого життя є носієм онтичної здатності-схильності-готовності до набуття власне людських властивостей, без чого навіть найкращі соціалізувальні моделі і технології були б безсилі допомогти йому стати людиною.

2) Свою суб'єктно-авторську активність і зацікавленість у тому, щоб стати соціалізованою істотою, людський індивід виявляє шляхом вибіркової ініціації комунікативних контактів з носіями соціального досвіду, а також інтеріоризації, привласнення, накопичення, індивідуалізації, інтерпретації та апробації останнього у практиці свого індивідуального та суспільного життя.

3) Починаючи з раннього дитинства, індивід нарошує суб'єктну здатність до самосоціалізації – самостійного оволодіння життєво важливими особисто для нього соціокультурними знаннями, цінностями, смислами, компетенціями, дискурсами і практиками.

4) Потенціал індивіда як суб'єкта соціалізації специфічним чином виявляє себе у готовності і спроможності прилучитися до процесу соціалізації інших індивідів, що сприяє його утвердженню в статусі члена суспільства.

Проте завдання полягає не в тому, щоб перекладати соціалізувальну ініціативу і відповідальність із суспільства на індивіда чи навпаки, а в тому, щоб, відпрацьовуючи обидва варіанти, бачити можливість і необхідність їх коректного і творчого поєднання у вигляді цілісного пояснювального конструкту. Адже як соціалізація індивіда неможлива без його активної суб'єктної, авторської, творчої участі в цьому процесі, так і актуалізація притаманного йому суб'єктного потенціалу неможлива без активної, зацікавленої участі в цьому процесі інших, уже соціалізованих суб'єктів.

Так, свого часу набув розвитку підхід, розробники якого (Ч. Х. Кулі, Дж. Мід, У. Томас, Ф. Знанецький та їхні послідовники) запропонували розглядати суспільство з його інститутами та відповідними соціальними агентами, з одного боку, й окремих індивідів, з другого – рівноправними і взаємопов'язаними суб'єктами соціалізувального процесу. Тобто, якщо соціум турбує переважно те, щоб не переривався процес передачі досвіду від покоління поколінню, то індивід більшою мірою переймається питаннями своєї інтеграції у цей соціум. Однак означені цілі настільки пов'язані між собою, що досягнення одних неможливе без досягнення других.

Якщо говорити про принципи, що становлять методологічну основу такого інтегративного підходу до соціально-психологічного розуміння сутності феномену соціалізації, то у більшості досліджень відповідного спрямування пріоритет віддається принципу *суб'єктно-суб'єктної взаємодії*. Проте нерідко обґрунтування необхідності запровадження цього принципу обмежується загальними міркуваннями моралізаторського характеру щодо неприпустимості об'єктного ставлення до людини з боку інших людей чи соціальних інституцій. Якщо ж вести мову більш конкретно, а саме стосовно процесу соціалізації індивіда, то тут запровадження згаданого принципу вимагатиме обговорення низки важливих питань.

Одним із них є питання щодо того моменту, з якого процес соціалізації індивіда може розглядатися як суб'єктно-суб'єктна взаємодія. Адже далеко не всі дослідники, скажімо, готові визнати немовля суб'єктом соціалізувального процесу, зокрема ті, які вважають, що суб'єктом людина стає тільки тоді, коли у неї формується свідомість і самосвідомість, Я-образ, Я-концепція, воля тощо. Однак також має право на існування точка зору, згідно з якою соціалізувальний процес бере свій початок ще до народження дитини, а суб'єктна взаємодія розпочинається вже тоді, коли, перебуваючи в утробі матері, вона виявляє власну рухову активність, реагує на зовнішні

подразники, виявляє спроможність до формування елементарних умовних рефлексів тощо. Тому, аби не спізнитися, дорослим краще заздалегідь починати ставитися до ще не народженої дитини як до суб'єкта її власного і власне людського життя на певному рівні його онтогенетичного розвитку.

Друга важлива соціально-психологічна проблема при запровадженні принципу суб'єктно-суб'єктної взаємодії полягає в тому, що дитина як суб'єкт свого життя і учасник процесу її соціалізації зазнає постійних змін кількісного і якісного планів. Дорослі нерідко зі значним запізненням помічають ці зміни, а тому не завжди встигають вчасно скоригувати свою суб'єктну активність, підлаштувати її під нові суб'єктні запити і можливості дитини, своєчасно допомогти їй перейти на новий рівень суб'єктної активності.

Третя соціально-психологічна проблема стосується узгодженості суб'єктно-суб'єктної взаємодії між індивідом і різними іншими учасниками процесу соціалізації на різних його етапах. Типовим прикладом такого роду проблем можуть слугувати випадки, коли між батьками і їхніми батьками, вихователями дитсадка, вчителями виникають конфлікти з приводу мотиваційних та організаційних аспектів навчання, виховання, психічного і соціального розвитку дитини як їхнього партнера по суб'єктно-суб'єктній взаємодії, учасника процесу соціалізації.

Проте, як зазначалося, сама лише суб'єктна активність (а значить і суб'єктно-суб'єктна взаємодія) може не відповідати прийнятним у суспільстві критеріям, за якими соціалізованого індивіда можна відрізнити від не соціалізованого чи соціалізованого відповідно до норм і цінностей асоціального, аморального, протиправного життя.

Проведені у цьому напрямі соціально-психологічні дослідження [3; 4] дозволили сформулювати ідею про необхідність конкретизації і доповнення принципу суб'єктно-суб'єктної взаємодії науковим положенням про спільний учинок як соціально-психологічний механізм соціалізації індивіда.

Розглянемо це положення більш детально.

1) Поняття "спільний учинок" слід відрізнити від понять "спільна діяльність", "групова поведінка" тощо. Здійснення спільних учинків спрямоване на утвердження і відстоювання духовних і душевних цінностей, переоцінку і перетворення (утворення нової) морально-психологічної ситуації суб'єктно-суб'єктної взаємодії. Спільна діяльність і групова поведінка можуть набувати ознак учинковості, а можуть бути в цьому розумінні нейтральними, аморальними, асоціальними і навіть реально злочинними.

2) Спільний учинок передбачає вільне творення і практичне запровадження його учасниками системи моральних критеріїв, норм і правил, за якими вони мають намір будувати своє життя як члени малої чи великої соціальних груп.

3) У спільних учинках соціалізувального плану роль суб'єктів-фасилітаторів виконують соціалізовані інші – вихователі, вчителі, батьки, старші товариші, а також автори творів мистецтва та їх герої тощо. При

цьому головною метою покладається створення для особи, котра соціалізується, необхідних умов для її становлення суб'єктом учинкової активності. Якщо на початкових етапах соціалізувального процесу припускаються елементи наслідування прикладів учинків, здійснених значущими іншими, то на наступних його етапах молода людина повинна виявляти справжню вчинкову самостійність і креативність, власне суб'єкту готовність до індивідуального і спільного вчинків.

4) Соціалізувальний ефект спільного вчинку визначається покладеною в його основу ідеєю зацікавленого взаємообміну можливостями і досягненнями: кожний кожному віддає за максимумом те, що є в нього найцінніше і навзаєм за максимумом присвоює те найкраще, що пропонують йому інші учасники спільно-вчинкової взаємодії. Як альтернативні, в даному разі розглядаються варіанти: егоїстичний (більше брати – менше віддавати), альтруїстичний (менше брати – більше віддавати), паритетний (скільки взяв – стільки віддав), що поступаються вище зазначеному своїми морально-психологічними чеснотами, а також формувально-розвивальними можливостями.

5) Специфіка процесу соціалізації, побудованого на основі ідеї спільного вчинку полягає у тому, що до добровільної персональної і спільної відповідальності його учасників за вчинене додається їх персональна і спільна відповідальність за процес і результат становлення одне одного як носіїв соціальних якостей і творців соціальних цінностей та смислів.

6) Високий соціалізувальний потенціал спільного вчинку пояснюється тим, що останній відтворює сутнісну – суб'єктно-суб'єкту специфіку людського буття, моделює наближену до реальності культурно-історичну ситуацію соціального розвитку, а також пропонує особі, яка соціалізується, присвоїти найбільш людяні способи вирішення її життєвих суперечностей.

Проблема групи як суб'єкта. Тривалий час у соціальній психології точаться дискусії з приводу того, наскільки і в якому розумінні малу і велику соціальні групи можна вважати суб'єктами життєдіяльності, чи в даному разі маємо справу з науковою соціально-психологічною метафорою, що вимагає індивідуально-психологічного довизначення. Розглянемо цю суперечність з позицій суб'єктно-вчинкового підходу.

Так, цілком переконливим і підтвердженим практикою вважається соціально-психологічне положення про те, що об'єднання, групування, інтеграція, кооперація, колективізація є умовою підвищення рівня ефективності індивідуальних зусиль, що в референтній групі кожний її член отримує додаткові інформаційні, мотиваційні, інструментальні і навіть енергетичні ресурси, завжди може розраховувати на психологічну (когнітивну, емоційну, поведінкову) підтримку від інших її членів. Усвідомлення належності до значущої професійної чи дозвільної групи, громадського об'єднання, політичної партії, змагальність, боротьба за лідерство виступають потужними соціально-психологічними стимулами

активності людини, нарощування та актуалізації її сутнісних сил. Але чи достатньо цих свідчень і аргументів для того, щоб саме групу, а не її членів визнавати суб'єктом діяльності, спілкування, соціально-психологічного життя як такого?

Відповідаючи на це запитання, слід зауважити, що у психологічній науці з цього приводу склалися дві теоретично-методологічних версії. Згідно з однією, соціальні феномени людського життя (зокрема його груповий формат) вважаються визначальними в онтологічному сенсі, а індивідуальні – похідними від них. Мовляв, спочатку було Ми, а потім з нього виділилися окремі Я. Відтак категорія "індивідуальність" фіксує факт походження індивідуального з дуального (Т. Х. Карімов). У працях А. В. Брушлинського вищим в ієрархії суб'єктів визначається людство як найбільша соціальна група. Вся решта об'єднань, а також окремі індивіди, розглядаються як суб'єкти похідні. Щоправда і статус людства як "верховного" суб'єкта є доволі відносний, оскільки, по-перше, слово "людство" є іменником середнього роду, а суб'єктними повноваженнями, як правило, наділяються "він" чи "вона" (чоловік, жінка, лідер, партія, народ тощо), а, по-друге – ніхто не дасть гарантій, що у Всесвіті не існує ще більш розумний суб'єкт (нескінченна ієрархія розумних суб'єктів), для якого наша планета з її мешканцями є ніщо інше, як експериментальний майданчик.

Зрозуміло, що така соціоцентрична пояснювальна модель передбачає певну об'єктну підлеглість одних суб'єктів іншим. Якщо звернутися до прикладів з життя, то свого часу у вітчизняній ідеологічній літературі, в наукових працях, а особливо в агітаційно-пропагандистських матеріалах комуністична партія, комсомольська, піонерська організації позиціонувалися як реальні суб'єкти. Годі згадати добре відомі старшому поколінню російськомовні гасла: "Партія сказала – над! Комсомол ответил – есть!", "Будь готов! Всегда готов!" та ін. При цьому стосунки між такими ієрархічно підпорядкованими суб'єктами будувалися як за принципом піклування-виховання, так і підпорядкування-використання. Відповідні приклади також знаходимо в нашій недавній історії, коли усіяко культивувалася колективістична спрямованість особистості, її готовність пожертвувати собою заради ідеалів світлого майбутнього і навпаки – індивідуалістична, егоцентрична, егоїстична спрямованість вважалася негідною будівника комунізму.

Існує інша – антропоцентрична точка зору, згідно з якою реальним суб'єктом, автором, творцем свого життя визнається окрема людина, а група розглядається як своєрідний засіб її пристосування до несприятливих умов середовища. Мовляв, виникнення і розвиток масовидних, групових, колективних способів існування живого є еволюційним винаходом поколінь індивідуальних організмів у боротьбі за своє виживання. Так, за рахунок біологічного виробництва надлишкової маси генетичного матеріалу, була віднайдена можливість нейтралізувати чи принаймні зменшити вплив негативних факторів на процес відтворення поколінь. Природна доцільність прижиттєвого об'єднання окремих істот в колонії, зграї, стада, родини,

племена тощо пояснюється тим, що більш масивне і згуртоване групове утворення краще відлякує ворогів і, що більш важливо, надає членам групи можливість використовувати біопсихічні реакції одне одного як сигнали, які вказують на наявність тих чи інших реальних стимулів (Б.Ф. Поршнев). Аналогічним чином, хоча на якісно вищому рівні, групову форму життя використовують людські індивіди, зокрема, як засіб соціалізації, обміну інформацією, а також спільного вирішення різного роду проблем професійного і побутового характеру. Тут як приклад згадуються картинка з підручника історії, на якій зображено полювання первісних людей на мамонта, а також народні прислів'я: "Свій розум май і людей питай", "Гуртом і батька легше бити" тощо.

Оскільки ж група, на думку прихильників антропоцентричної версії, є засобом задоволення потреб індивідуального життя, вона не може мислитися суб'єктом у власному розумінні цього слова. А на питання про те, чому хтось вважає інакше, пропонується наступна відповідь. Мовляв, статусом суб'єкта соціальна група наділяється тому, що кожний її член делегує (добровільно чи під тиском обставин) якусь частину своєї суб'єктності лідеру, керівнику, інститутам влади і управління, погоджуючись, певним чином, на роль об'єкта. Оскільки владна інстанція діє від імені групи, то складається враження, що крім індивідуальних суб'єктів існує ще один цілком реальний і конкретний – груповий, колективний, масовий – власне, надіндивідуальний суб'єкт, якому приписується свідомість, діяльність, воля, емоції, настрої, почуття, переживання, ставлення, характер і темперамент, душевність і духовність, тобто фактично всі властивості індивідуального суб'єкта, окрім хіба що тілесності, оскільки лицезріти надіндивідуального суб'єкта як такого не випадало ще нікому.

Але ми також не маємо безпосереднього доступу до психіки іншої людини, однак це не заважає визнавати реальність її існування. До речі, ще Сократ звертав увагу на те, що людина є носієм надіндивідуального, яке є більш глибоким, інтимним і водночас більш універсальним. І. Кант, виокремлюючи в людині емпіричний (індивідуально-психологічний) і трансцендентальний шари, пов'язував останній з уявленнями про трансцендентальний суб'єкт, а також про надіндивідуальний первень, що несе в собі ознаки людини як такої. О. Г. Асмолов історію поняття "надсвідомі надіндивідуальні явища" пов'язує з уявленнями про "вроджені ідеї" (Р. Декарт), "архетипи колективного несвідомого" (К. Юнг), "космічне несвідоме" (Судзукі), "космічну свідомість" (Е. Фромм), "несвідоме як мовлення Іншого" (Ж. Лакан), "колективні уявлення" (Е. Дюркгейм, Л. Леві-Брюль) і "неусвідомлювані структури" (К. Леві-Строс, М. Фуко) [1, с. 403-404]. При цьому, якщо згадані дослідники відшуковували надсвідоме надіндивідуальне у просторі індивідуальної психіки, то, мовляв, В.І. Вернадський вбачав у колективній несвідомій роботі людства джерело походження нового пласта реальності – ноосфери [Там само]. Однак і тут потребує наукового уточнення поняття "несвідома робота людства" і

залишається відкритим питання про те, чи можемо приписувати саме людству і саме ноосфері статус суб'єкта, автора, творця?

Тобто, постає питання про те, що традиційно можливість виконання суб'єктної функції приписується носію психічної активності, яка, в свою чергу, мислиться як генетично і функціонально пов'язана з діяльністю мозку. І тут немає питань, якщо йдеться про конкретну живу людину. Група ж як така не має своєї власної мозкової структури, а отже й не має своєї власної психіки і тому, мовляв, не може визнаватися реальним суб'єктом діяльності, суб'єктом життя, суб'єктом життєдіяльності.

У вирішенні цієї проблеми, актуальність якої визнається сучасною соціальною психологією, можна піти різними шляхами. Або дотриматись уявлення про психіку як функцію мозку і на цій підставі відмовити групі у суб'єктних правах, або визнати можливість існування психічного як ідеальної форми життя у відриві від матеріального субстрату, що відкриває шлях до визнання групи, колективу, натовпу, людської маси, людства і навіть ноосфери повноцінними суб'єктами (авторами і творцями) власного буття. Проте, аби не загострювати суперечність, варто спробувати відшукати золоту середину між означеними полярними позиціями. Тобто, погоджувачись з ідеями, що спрямовують соціально-психологічну думку на подальший розвиток уявлень про природу психічного, про специфіку соціально-психологічного пізнання, з одного боку, обмежитися традиційним підходом до розуміння людської психіки як функції мозку і водночас результату взаємодії людини із соціокультурним оточенням, а з іншого – визнати психічне на вищих рівнях його розвитку відносно автономним і самодостатнім утворенням, здатним зробити мозкову діяльність своєю функцією. Відтак, не обтяжена однобічною залежністю від тілесності, людська психіка (людина як психічна, душевно-духовна система) здатна виступити реальним суб'єктом свого не тільки індивідуального, але й групового, колективного, масового – спільного з іншими соціального буття.

З цієї точки зору соціально-психологічні феномени за своєю природою є нічим іншим, як узагальненими, інтегрованими і тому анонімними продуктами індивідуальної і міжіндивідуальної активності, авторське право на які втрачено і не потребує відновлення, а соціально-психологічний (груповий, колективний, масовий) суб'єкт є нічим іншим, як узагальненим, інтегрованим уявленням про ті індивідуальні суб'єктні ресурси, що були задіяні для його створення. Саме соборна природа соціально-психологічної форми суб'єктності надає їй авторитет, а також силу і владу над індивідуальною суб'єктністю, породжує уявлення про її надіндивідуальний статус.

Таким соціально-психологічним суб'єктним контентом, наприклад, наповнене поняття бога, а також уявлення про загальнолюдські цінності, у створенні і постійному перетворенні яких бере участь фактично кожна окрема людина, як правило, нічого не підозрюючи з цього приводу. Знову ж таки героїчні перемоги у війнах нерідко приписуються арміям, народам, країнам, державам, але у бойових діях беруть участь, здійснюють відважні

вчинки і свідомо гинуть конкретні люди. Тому соціально-психологічні уявлення про всенародний подвиг, масовий героїзм слід розуміти (знову ж таки в межах означеної нами традиційної позиції) як певне узагальнення проявів учинкової активності окремих суб'єктів, які спромоглися поєднати в собі індивідуальні і суспільні цінності і смисли.

Таким чином, логічно припустити, що реальними носіями як індивідуальної, так і групової форм суб'єктно-вчинкової активності виступають конкретні індивіди як члени певних спільнот. При цьому, якщо індивідуально-психологічна суб'єктна активність здійснюється у форматі – "Я – суб'єкт індивідуальних учинків" і "Я – суб'єкт учинків, спільних з іншими", то соціально-психологічна – у форматі "Ми – суб'єкти індивідуальних учинків" і "Ми – суб'єкти спільних учинків". Відтак інстанція "Ми", представлена у просторі психіки кожного члена групи, постає реальним соціопсихічним "субстратом" групової, колективної, масової суб'єктності і вчинковості.

Запропонований підхід певною мірою врівноважує в статусі соціоцентричну і антропоцентричну версії суб'єктно-вчинкової активності, оскільки поняття надіндивідуального суб'єкта може сприйматися як таке, що передбачає його домінування над індивідуальним суб'єктом. Проте компромісною в даному разі видається версія, що припускає не тільки можливість, але й доцільність використання поняття "надіндивідуальний суб'єкт" у контексті соціоцентричного підходу і пропонує утримуватися від його використання, замінивши на поняття групового, колективного, масового чи соціально-психологічного суб'єкта, коли дослідник дотримується антропоцентричної орієнтації, або намагається уявити можливість партнерських стосунків між індивідуально-психологічним і соціально-психологічним форматами суб'єктності.

Слід врахувати і той факт, що в залежності від культурно-історичних умов, життєвих обставин, коли пріоритетними виявляються цінності, що мають об'єднувати людей, актуалізується уявлення про вищу значущість соціально-психологічної форми суб'єктно-вчинкової активності (волонтерський рух під час війни, готовність до самопожертви заради спасіння близьких людей). Відповідно індивідуально-психологічна форма такої активності може певною мірою знецінюватися і навпаки. Такі моменти властиві процесу наукового пізнання, проте при втраті контролю за ситуацією можна легко зійти з траєкторії розвитку на рух по колу. Тим більше, що між згаданими формами суб'єктно-вчинкової активності існує не антагоністичне відношення, а діалектичний зв'язок, і разом вони утворюють певну суперечливу єдність, онтичну цілісність, розчленовувати яку дозволено хіба що умовно, лише з метою пізнання. Не слід виключати можливість існування перехідних форм і своєрідних суб'єктних синтезів індивідуально-психологічного і соціально-психологічного. Так, феномен лідерства поєднує в собі індивідуально-психологічні риси людини і вимоги ситуації, що є соціально-психологічним утворенням за своєю природою.

Підсумуємо викладені вище думки.

Теоретично-методологічні засади суб'єктно-вчинкового підходу були розроблені в межах загальної психології, яка завжди вважалася головним розпорядником у просторі психологічного пізнання. Проте останнім часом суттєво зріс попит на розробку більш конкретних, зокрема – соціально-психологічних наукових проектів, що стимулювало інтенсивний розвиток цієї галузі психологічної науки і надало їй певної теоретично-методологічної незалежності, право самій обирати свій шлях. Тому мова не йде про нав'язування соціальній психології загально-психологічного підходу, а про те, щоб розглянути доцільність його застосування у вирішенні актуальних соціально-психологічних проблем.

Хоча людина із самого початку запотенційована суб'єктивним і вчинковим, але їх становлення і розвиток відбуваються завдяки її ініціативній і зацікавленій взаємодії з носіями відповідного досвіду, тобто згідно із соціально-психологічними законами. А це означає, що суб'єктно-вчинковий підхід в принципі може розраховувати на розуміння, визнання і зацікавленість з боку соціальної психології.

Як показала спроба інтерпретації уявлень про об'єкт, предмет і методологічні засади соціальної психології, їх змістове наповнення може бути конструктивно доповнене положеннями про суб'єктно-вчинкову природу соціально-психологічних феноменів та соціально-психологічного пізнання. Обґрунтовується доцільність запровадження в методології соціально психологічних досліджень (окрім суб'єктно-суб'єктного) принципу спільного вчинку суб'єктів, об'єднаних почуттям Ми.

Аналіз феномену соціалізації дозволив актуалізувати низку проблемних питань, зокрема щодо встановлення того моменту в онтогенезі людської істоти, починаючи з якого, соціалізувальний процес реально розглядати як суб'єктно-суб'єктну взаємодію. Акцентовано увагу на проблемі узгодження суб'єктно-вчинкової активності різних його учасників – індивідуальних і групових. В якості сутнісного критерію оцінки процесу соціалізації та його результатів запропоновано розглядати суб'єктну готовність індивіда до вчинку – індивідуального і спільного з іншими.

Аналіз дискусійних питань стосовно суб'єктних характеристик групи дозволяє зробити висновок про доцільність розрізнення більш і менш традиційного підходів до розуміння природи психічного і відмінностей, що існують між індивідуальною та соціальною формами психічного життя. Пропонується концепт соціально-психологічної (групової, колективної, масової, спільної) суб'єктності як реально існуючого утворення, онтологічну основу якого складає інтегроване і оприявлене у процесі взаємодії почуття Ми кожного з учасників групи. Відношення індивідуально-психологічного і соціально-психологічного форматів суб'єктно-вчинкової активності розглядається з позицій діалектичної логіки як єдність протилежностей, що дозволяє зрозуміти внутрішні джерела їх становлення, функціонування і розвитку.

Отже, є підстави сподіватися, що соціальна психологія принаймні не залишиться байдужою до запропонованих з боку суб'єктно-вчинкового підходу інтерпретацій її актуальних проблем і скористається його можливостями при організації науково-дослідної роботи.

1. *Асмолов А. Г.* По ту сторону сознания: методологические проблемы неклассической психологии / А. Г. Асмолов. – М. : Смысл, 2002. – 479 с.
2. *Слюсаревський М. М.* Історіогенез соціальної психології як джерело уявлень про її змістовий обсяг і дисциплінарну будову / Історіографічні та методологічні координати теорій соціальної психології: [монографія] / [М. М. Слюсаревський, В. В. Жовтянська, М. М. Скорик, Н. В. Хазратова та ін.]; за наук. ред. М. М. Слюсаревського; Національна академія педагогічних наук України, Інститут соціальної та політичної психології. – Кіровоград : Імекс-ЛТД, 2013. – С. 9–34.
3. *Татенко В. О.* Спільний учинок як наукове поняття і вищий рівень взаємодії людини з людиною / В. О. Татенко // Сучасна українська політика: політики та політологи про неї. К. : Український центр політичного менеджменту. – 2008. Спецвипуск : Політичний менеджмент. – С. 42–54.
4. *Шульга В. Д.* Спільний учинок як соціально-психологічний механізм соціалізації учнівської молоді: Автореф. дис. ... канд. психол. наук. К. : Інститут соціальної та політичної психології НАПН України, 2013. – 24 с.

REFERENCES

1. *Asmolov, A. H.* (2002). Po tu storonu soznaniya: metodologicheskie problemy neklassicheskoi psyhologiy [On the other side of consciousness: the methodological problems of non-classical psychology] / A. H. Asmolov. – M. : Smysl (rus).
2. *Sliusarevskiy, M. M.* (2013). Istoriohenez sotsialnoi psyhologiyi yak dzherelo uivlen pro yii zmistovyi obsiah i dystsyplinarnu budovu [Istoriohenez social psychology as a source of ideas about its scope and meaningful disciplinary structure] / Istoriohrafichni ta metodolohichni koordynaty teorii sotsialnoi psyhologiyi: [monohrafiia] / [M. M. Sliusarevskiy, V. V. Zhovtianska, M. M. Skoryk, N. V. Khazratova ta in.]; za nauk. red. M. M. Sliusarevskoho; Natsionalna akademiia pedahohichnykh nauk Ukrainy, Instytut sotsialnoi ta politychnoi psyhologiyi. – Kirovohrad : Imeks-LTD, 9–34 (ukr).
3. *Tatenko, V. O.* (2008). Spilnyi uchynok yak naukove poniattia i vyshchyi riven vzaemodii liudyny z liudynoiu [Joint action as a scientific concept and a higher level of interaction between man and man] / V.O. Tatenko // Suchasna ukrainska polityka: polityky ta politolohy pro nei. K.: Ukrainskiy tsentr politychnoho menedzhmentu, Spetsvypusk : Politychniy menedzhment, 42–54 (ukr).
4. *Shulha, V. D.* (2013). Spilnyi uchynok yak sotsialno-psykhologichnyi mekhanizm sotsializatsii uchnivskoi molodi [Joint action as a socio-psychological mechanism of socialization of students]: Avtoref. dys. ... kand. psyhkol. nauk. K. : Instytut sotsialnoi ta politychnoi psyhologiyi NAPN Ukrainy (ukr).

Vitaliy Tatenko

SUBJECT-DEED APPROACH AT THE SERVICE IN SOCIAL PSYCHOLOGY

The article raised the question of the relevance of use in social psychology subject-deed approach. It was attempted interpretation of representations of the object, subject and methodology of socio-psychological knowledge. It was considered the problematic aspects related to the use of the principle of subject-subject interaction and joint action principle in the study of social and psychological phenomenon of socialization of the individual. A subject-deed solution to the problem supra-individual forms of mental life.

Keywords: *social psychology, the subject-deed approach of subject-subject interaction, socialization, joint act.*

УДК : 159.9

doi: 10.15330/ps.6.1.32-42

Елена Старовойтенко

Национальный исследовательский университет

"Высшая школа экономики", РФ

helestaOS@yandex. ru

**герменевтика личности как метод
современной персонологии**

Персонологическая интерпретация текстов предполагает реализацию общенаучных, а также специфических для персонологии, герменевтических установок, к которым относятся: установка на интерпретацию текста как исследование, установка на разнообразие герменевтических действий с текстом, установка на выявление неисследованных содержаний текста, установка на творческое постижение тайн текста, установка на целостное отношение к личности и "Я" автора текста, установка на выявление способности автора быть "практикующим феноменологом", установка на определение места изучаемого текста в континууме текстовых репрезентаций "личности", установка на соотнесение своего понимания текста с другими интерпретациями и их интеграцию, установка на раскрытие сущности авторской "идеи личности", возможное только в единстве интерпретаций, установка на построение и применение герменевтической модели, определяющей процедуру интерпретации как исследования и творчества, установка на определение места проделанного герменевтического поиска в культуре познания и жизни личности, установка на интерпретацию различных видов "текстов личности".

Ключевые слова: культурная персонология, персонологическая герменевтика, тексты личности, интегральный подход, герменевтический процесс.

В современной психологии личности, наряду с традиционным признанием ценности чисто теоретических или практико-ориентированных исследований, различных аналитических концепций, качественных или количественных методов, все чаще акцентируются возможности **интегрального подхода**. Один из его вариантов разрабатывается нами [4; 5; 10; 11] как проект "общей персонологии" или "новой персонологии", или "науки личности", предполагающей интеграцию культурного, теоретического, практического и развивающе-рефлексивного направлений психологии личности. Ставится задача в конкретных исследованиях и разработках достигать **синтеза**, во-первых, культурного опыта осмысления личности, во-вторых, фундаментального знания о личности, в-третьих, различных технологий эмпирического изучения, развития и поддержки индивидуальной личности, в-четвертых, способов самопознания и отношения к себе личностей, вовлеченных в исследовательский или консультативно-психотерапевтический процесс.

Среди многих способов достижения персонологического синтеза важнейшее значение имеет выделение категорий, обладающих высоким потенциалом "сборки", систематизации и конкретизации знания – **интегральных парадигм** персонологии: "культура", "жизнь", "Другой", "Я", "сознание", "бессознательное", "отношение", "смысл", "деятельность",

"поступок". Разработка отдельных персонологических парадигм и их преломление в области культурного опыта, научной теории, практики и рефлексии персонологов должна осуществляться с целью установления их связей и развития общей **категориальной системы**, представляющей собой целостное содержание гуманитарной парадигмы "личность".

Полагаем, что каждая из интегральных парадигм в своих тонко выстроенных внутренних и внешних связях раскрывается посредством других парадигм и, вместе с тем, приобретает уникальное положение в категориальной системе персонологии, применимой в качестве чувствительной, гибкой "матрицы" к пониманию конкретных случаев, феноменов, фактов, отношений личности. **Индивидуальные реалии** открываются при этом как соотносимые, сравниваемые, объединяемые, образующие оппозиции, актуализирующие общие закономерности личности и ее жизни. Этот ход персонологического познания коренится в предшествующем накоплении множества эмпирических данных и идей, определивших становление классических учений о личности, которые все чаще вступают в диалоги и полилоги, раздвигая горизонты психологии личности и определяя ее персонологическую перспективу.

Каждая из интегральных парадигм может стать основой крупного научно-практического направления, при развитии которого другие парадигмы усиливают свои объяснительные и интерпретационные возможности. Для нас таким перспективным направлением является **культурная персонология**. "Культура" как парадигма синтеза означает в ней мир высших ценностей и историю их личностных воплощений, а также мощный инструментальный, творческий уровень, критерий высшей продуктивности индивидуальной жизни. Кроме того, это "зеркало" для узнавания и познания личностью себя и других, пространство произведений: текстов, образов, символов, а также среда ее внешних и внутренних отношений с великими авторами, особое время протекания бытия, область воссоздания вечных смыслов, сфера взаимных влияний и репрезентаций личностей друг в друге, место их уникального самовыражения.

Культурная персонология призвана стать важной частью **современной культуры**, утверждая в ней ценность "личности" и развивая "науку личности", способствуя реализации возможностей и единству личности исследователя и исследуемого, личности героя, автора и читателя научного текста, консультанта и консультируемого. Так в области культурной персонологии автор талантливого текста о личности выступает вдохновителем творческой деятельности других; побудителем интерпретационной активности многих исследователей; ориентиром культурной идентичности читателей; фигурой идеального Другого, обладающего созидательной силой и властью. Он становится человеком, открывающим для исследователей, интерпретаторов, читателей новые пути изучения личности и ее самопознания; вызовом к реализации Я-неизвестного или Я-невозможного других людей; фасилитатором самобытности других;

человеком, владеющим языком диалога в рефлексии, науке и жизненной практике.

Парадигма культуры может развиваться в русле исследований, посвященных позитивным связям и отношениям культуры – личности – психологии [10; 11]. Это изучение культурогенеза идеи "личности", в частности, ее европейской динамики, давшей миру множество моделей личностного уровня бытия; обоснование потенциала материалов культуры, в первую очередь, текстов-произведений для современного психологического познания личности; развитие персонологических методов, имеющих референции к культуре, прежде всего методов герменевтики и культурно-психологического моделирования "личности". Это разработка способов экспликации и интерпретации конструктивных идей классических произведений, сфокусированных на проблеме личности (текстов М. Аврелия, А. Августина, П. Абеляра, Б. Челлини, Ф. Петрарки, Ж-Ж Руссо, Л. Н. Толстого, Ф. М. Достоевского, Н. А. Бердяева, Н. А. Бунина, В. В. Набокова, С. Дали, О. Шпенглера, Ф. Ницше, Э. Мунье, М. Хайдеггера, М. Шелера, З. Фрейда, К. Г. Юнга, Ж-П. Сартра, М. Фуко, П. Рикера, М. М. Бахтина, С. Л. Рубинштейна М. К. Мамардашвили и многих других); обоснование возможностей представления персонологического знания в разнообразных формах: дискурсивной, символической, образной, а также взаимных переводов этих форм при трансляции знания в различных областях культуры. Это теоретическая реконструкция культурной динамики консультативных, психотерапевтических, рефлексивных практик, адресованных личности, и создание, внедрение новых "культурных практик личности". Наконец, это выявление культурных детерминант, потенциалов, дефицитов, деформаций личности и ее жизни.

В персонологии, прежде всего ее культурном направлении, особая роль придается качеству, способам построения и интерпретации гуманитарных текстов. Они используются в качестве культурных источников познания, порождаются в опытах самопознания личности, в диалогах и творчестве при ее исследовании и консультировании. Значение и функции "текста" составляют важнейшую методологическую, теоретическую и практическую проблему персонологии. При ее решении могут быть акцентированы особенности текстовой формы представления и передачи знаний о личности; возможности текста для достижения единства личности с собственной жизнью; персонологические потенциалы рефлексивных текстов; ценность герменевтики литературных и философско-психологических произведений для изучения, моделирования и практической поддержки личности. В проблемном поле персонологии гуманитарный текст как культурный феномен представляет большой интерес в аспектах личности героев, личности автора, личности читателя и интерпретатора, изучаемой и консультируемой личности, творческих полилогов личностей. Стоит задача исследования и конструктивного применения гуманитарного текста в качестве носителя персонологического знания, способа организации процесса общения и понимания

индивидуальных случаев в консультировании и психотерапии, формы самополагания автора, материала герменевтической деятельности.

Как показали наши исследования [9; 11], персонологически ценные философские, психологические, литературные, рефлексивные **"тексты личности"** выступают творением, творчеством и пространством творческих встреч личностей в культуре; воссоздают динамику "Я" личности; конституируют возможную личность и ее возможную жизнь; раскрывают разнообразие способов личностного проживания жизни; выступают содержательной и операциональной основой интеллектуальной деятельности и интеллектуального развития личности в области человекознания; задают форму диалога личностей. "Текст личности" может быть историей жизненного пути автора; выражением процесса протекания душевной жизни и воплощением внутренне-внешней жизни автора; картиной сознания автора с бессознательными отметками его тайн и загадок; "матрицей" самопознания автора; авторской моделью отношения Я – Другой и феноменов Я-в-Другом, Другой-в-Я, Я-в-себе.

В связи с акцентом на роль текстов в познании личности, особое место в культурной персонологии принадлежит **методу герменевтики**. Персонологическая интерпретация текстов предполагает реализацию общенаучных, а также специфических для персонологии, **герменевтических установок**. К установкам "герменевтики личности", намеченным нами [8; 11; 15] на основе работ В. Дильтея, М. Хайдеггера, Ж-П Сартра, П. Рикера, М. К. Мамардашвили [2; 12; 7; 6; 3], а также современных исследований [13;14] относятся: установка на интерпретацию текста как исследование, установка на разнообразие герменевтических действий с текстом, установка на выявление неисследованных содержаний текста, установка на творческое постижение тайн текста, установка на целостное отношение к личности и "Я" автора текста, установка на выявление способности автора быть "практикующим феноменологом", установка на определение места изучаемого текста в континууме текстовых репрезентаций "личности", установка на соотнесение своего понимания текста с другими интерпретациями и их интеграцию, установка на раскрытие сущности авторской "идеи личности", возможное только в единстве интерпретаций, установка на построение и применение герменевтической модели, определяющей процедуру интерпретации как исследования и творчества, установка на определение места проделанного герменевтического поиска в культуре познания и жизни личности, установка на интерпретацию различных видов "текстов личности".

Приведем краткое обоснование данных установок.

1. Персонологическая герменевтика – это "прочтение текстами текстов". Она имеет статус **научного исследования**, посвященного поиску в текстах идей, релевантных проблеме, поставленной исследователем с опорой на обширный текст его концептуального понимания "личности". Тексты, избираемые исследователем для изучения, являются произведениями, в которых предлагается решение проблемы с позиций

школы, научного направления, течения, к которым принадлежат авторы. На основе синтеза изученных подходов исследователь должен предложить свое решение. Кроме рациональных предпочтений, выбор текстов должен отвечать интуитивному расположению исследователя в силу его **глубинного движения** к творческому раскрытию проблемы. "Наше понимание или наше мышление устроено так, что из текста, даже из евангелического, к нам ничего не может прийти. Придет, если в нас есть невербальный корень испытания" [3, с. 88].

2. Герменевтика "личности" может осуществляться в **формах** свободного истолкования, логической интерпретации, воссоздающей реконструкции, моделирования, разработки новой практики. В едином герменевтическом процессе эти формы могут взаимодействовать и перетекать друг в друга в зависимости от задач исследования. Искомое знание о личности может заключаться в открытой семантике текста или может быть утаено автором в подтексте написанного. Оно может быть отеснено на задний план уже проделанными интерпретациями произведения или оставаться неявным для самого автора. Герменевтика состоит в "извлечении смыслового потенциала, оставшегося неиспользованным или даже подавленным в силу систематизации и популяризации великих текстов... Если бы мы не могли выпустить на свободу потенциалы, которые великие системы прошлого стремились подавить и замаскировать, то не было бы возможным никакое новаторство, и мысль в настоящем времени располагала бы только выбором между повторением и заблуждением" [6, с. 350]. Герменевтика "известного" и "неизвестного" знания при обращении к сознанию и бессознательному, интуиции и логике, переживанию и познанию автора является **новаторским действием** интерпретатора, высвобождающим ранее не выявленные ресурсы текста для решения актуальной проблемы "личности".

3. Герменевтика текста является **актом творческого постижения**, направленным на раскрытие тайны, расшифровку символов, разгадывание загадок, преодоление "непроходимых мест", разрешение противоречий, освещение темных содержаний, на смысловые преобразования и вдохновенное продвижение к истине. Это введение произведения в мыслительную, эмоциональную и практическую жизнь интерпретатора, изменение ее. Это "прорыв в область незнаемого", расширение границ понимаемого, экзистенциальное событие "вывода ценности из потаенного" [3, с. 181]. Тексты читаются интерпретатором с подстановкой своих смыслов, изменением и привнесением значений, трансформацией авторских интонаций, выходом в собственное пространство понимания. Но в отношении к великим книгам, отметил М.К. Мамардашвили, эти "ошибки" хороши.

4. Текст в понимании интерпретатора является сложной речевой, мыслительной, символической, эмоциональной **структурой**, порожденной разными состояниями автора, которым в герменевтическом процессе придается равно высокое значение. Проникновение в стиль, жанр, манеру,

неповторимые приемы речи автора, выявление приемов его мышления, сопереживание его чувствам и впечатлениям, готовность разделить его опыт проживания составляет **целостное отношение** интерпретатора к произведению. "Моя задача состоит не в описании литературных красот, а в выявлении стиля мышления человека, который проделал опыт, по материи своей не отличающийся от того, что мы можем испытать. Просто мы можем испытать и не понять, а вот другой человек понял и записал, и поэтому интересно к этому обратиться" [3, с. 34].

5. Практика персоналогической герменевтики эффективна тогда, когда интерпретатор, наряду с автором, выступает в качестве **"практикующего феноменолога"**. Это означает способность мыслью, чувством, воображением и рефлексивными актами, "вложенными" в текст интерпретации, менять интеллектуальную, эстетическую, нравственную и практическую жизнь личностей, обращающихся к тексту, и их отношение к себе. Тексты автора и интерпретатора, стоящая за ними культура "имеют значение тогда, когда непосредственно, индивидуально вплетены, образуют вот эту жизнь" [3, с. 52]. Оба текста могут затронуть и определить историю "Я" множества личностей, включая их создателей. "Затронутость Я другим, нежели Я, находит в литературе благоприятную среду для мыслительных опытов, которые не в силах затмить "реальные" отношения взаимодействия" [6, с. 384]. Герменевтика здесь – это сложное **персоналогическое событие**, объединяющее личности автора, интерпретатора, читателя, а также "личность" как тему или героя текстов.

6. Герменевтика позволяет увидеть движение авторской мысли и слова в общем **континууме мышления и письма**, устремленного к тайне личности. Опыт герменевтики открывает, что своими идеями автор продолжает длительный культурный процесс познания и описания личности, отмеченный "вспышками гениальности" выдающихся мыслителей. Присутствие автора на пути открытий "личности" дают интерпретатору возможность раскрыть преемственность, соответствия, синхронность авторского поиска поиску его предшественников, современников и последователей. Интерпретатор сам оказывается в вечной "лаборатории", где содружеством интеллектуалов-экспериментаторов творится и преобразуется знание о личности. "Есть континуум мысли или континуум состояния. Как только мы начали мыслить, мы сместились к тому, что уже есть, что неподвижно стоит и проявляет себя в нас, когда мы движемся путем соответствий. Мы начинаем совпадать с Мандельштамом, Прустом, Данте и т. д." [3, с. 111]. В этом плане любой великий автор под взглядом интерпретатора оказывается **одновременен** множеству авторов и интеллектуальных движений, рассеянных в истории культуры. Так, в герменевтическом процессе Пруст как создатель великого романа и открыватель "новых миров личности" совпадает во времени культуры с Паундом, Элиотом, Джойсом, сюрреализмом, лакановским психоанализом, экзистенциализмом [3]. Текст произведения, тексты его условных соавторов и тексты интерпретации встречаются в расширенном, полифоническом,

многоименном пространстве значений и смыслов "личности". "Произведение есть некоторая сознательная бесконечность, которая внутри себя, в качестве своих частей содержит и нас самих, интерпретирующих это произведение" [3, с. 331].

7. Во множественных интерпретациях, отношениях и впечатлениях, связанных с произведением о личности, постепенно проступает полнота его "целого", часто не уловимого при обычном прочтении. Обнаруживаются его сущностные, общезначимые мотив, идея, смысл, символ. В диалогах автора и интерпретаторов обнаруживается **наиндивидуальное начало** творца, творения, "личности". "Гений Пруста, даже если свести его к созданным им произведениям, тем не менее, равен бесконечному числу возможных точек зрения на его творчество, что и назовут "неисчерпаемостью" прустовского наследия. Но эта неисчерпаемость, подразумевающая трансцендентность и уход в бесконечное, не есть ли некий "exis" – состояние в тот самый момент, когда его улавливают в объекте. Наконец, сущность полностью отделяется от индивидуальной видимости, потому что она принципиально есть то, что должно быть обнаружено в ряду индивидуальных проявлений" [7, с. 22]. Интерпретации выявляют то, что относится к онтологической и индивидуальной структурам души и жизни автора, вскрывают соотношение исторического, актуального и вневременного планов бытия познаваемой им личности.

8. Выявление ценных персонологических содержаний текстов о личности определяется качеством модели интерпретации, задающей процедуру герменевтики как исследования. Вариант модели герменевтического анализа и синтеза в контексте персонологии, отвечающий на вопрос **"в чем состоит герменевтический процесс?"** можно представить следующим образом.

– Проблематизация исследователем знания, представленного в текстах той или иной области психологического или междисциплинарного изучения личности.

– Постановка новой проблемы "личности", имеющей перспективу успешной разработки методом герменевтики и значимой для познания и самопознания исследователя.

– Актуализация исследователем текста своего наличного понимания поставленной проблемы и нахождение пробелов в ее предварительной концептуализации.

– Определение релевантных произведений, обладающих нераскрытыми или нереализованными возможностями для построения концепции решения поставленной проблемы и "задевающих" личность исследователя в аспекте рефлексии и саморазвития.

– Нахождение ключей или "смыслового эквивалента" к исследованию текстовых выражений внутреннего и внешнего мира автора произведения. Например, может быть использован принцип Р. Барта, состоящий в поиске культурных "кодов" текста: знания, коммуникации, символов, рефлексии, загадки и действия [1].

– Разработка исследователем системы категорий и идей, образующих интерпретационную модель прочтения, инструмент изучения, проект реконструкции текста произведения. Построение "психологического орудия" выявления тонких нюансов субъективности автора с привлечением соответствующих теорий и концепций личности.

– Поиск фрагментов текстов, где авторы достигают "яснейшей ясности прозрений" [12], логической чистоты выражения мысли и намечают идеи, способствующие решению проблемы "личности".

– Воссоздание явных психологических содержаний текста, их активное преобразование, соединение их с культурным и персонально-авторским контекстом, выявление их новых связей, извлечение скрытых планов текста, заключающих тайные смыслы автора.

– Экспликация, выведение из области скрытого и развитие знания о сущности того аспекта "личности", который проблематизирован исследователем.

– Сочетание приемов интуитивного понимания, вчувствования, рациональной интерпретации содержания текста, построение неявного диалога интерпретатора и автора текста, посвященного разгадке тайны личности автора и его героя.

– Собираение, систематизация, организация в целое (logos) и развитие знания об исследуемом аспекте "личности", извлеченного из текстов.

– Построение концептуальной модели, содержащей новое решение поставленной проблемы "личности", которое основано на синтезе мыслительного опыта авторов текстов и исследователя-интерпретатора.

– Рефлексивное размежевание созданной модели с представлениями о личности, принадлежащими авторам и другим интерпретаторам исследованных текстов.

– Текстовое представление разработанной концептуальной модели, введение нового текста в континуум интерпретаций и систему знаний о личности.

9. Персоналогическая герменевтика продолжает жизнь произведения и автора в историко-культурном процессе. Если толкования и интерпретации отмечены талантом исследователя-интерпретатора и основаны на тонком понимании и свободных импровизациях, они усиливают влияние текста в разных областях познания личности: от философии до литературы. Герменевтика – способ существования текста и укрепления культурной ценности "личности"; интерпретируя текст, мы находимся в процессе **воссоздания личностного уровня бытия**, пребываем "внутри сознательной бесконечности, открытой этим произведением" [8, с. 33].

10. В области персоналогии важны самые разнообразные **виды герменевтики**. Это "философское прочтение литературного текста", которое практиковал М.К. Мамардашвили в отношении романа М. Пруста. Это психологическое прочтение философских текстов и произведений литературы. Это философско-психологическая интерпретация текстов

индивидуального самопознания и историко-культурная герменевтика текстов исповедей и жизнеописаний. Это философское или психологическое осмысление автором истории собственной жизни и Я. Это извлечение развивающих и психотерапевтических приемов обращения с личностью, содержащихся в философских и литературных текстах.

11. Термин "герменевтика" значит в персонологии значительно больше, чем "истолкование и интерпретация произведений культуры". Столь же важна интерпретация персонологом текстов монологов и диалогов, рождающихся в процессах консультирования и психотерапии личности, текстов рефлексии личности, поддерживаемой специальными практиками самопознания, текстов свободных нарративов личности, текстов сочинений, дневников и писем личности, оказывающейся в фокусе персонологических наблюдений. При расширении понятия "герменевтика" она становится также методом прочтения жизни личности, представшей для персонолога как индивидуальная реальность, отраженная и запечатленная в "текстах" сознания личности, сознаний ее близких, его собственного сознания. Персонологическая герменевтика жизни и ее возможностей является способом развивающих влияний на личностные выборы, решения, проекты, нахождение вариантов, выдвижение гипотез о ходе жизни.

Резюмируя, подчеркнем, что современным форматом психологии личности является новая персонология как интегральное знание о личности, добываемое, в числе многих способов, путем разработки "парадигм синтеза". Одной из этих парадигм является "культура", определяющая и систематизирующая исследования личности в новом научном направлении – культурной персонологии. Среди источников познания в контексте данного направления выделяются "тексты личности", обладающие многими возможностями для исследований, интерпретаций, теоретического и рефлексивного моделирования, экспликации консультативно-психотерапевтических практик и для самопознания персонологов. Реализация данных возможностей связана с разработкой и применением метода персонологической герменевтики, имеющей специфические познавательные установки и приемы добывания знания о личности.

1. *Барт Р.* Семиотика. Поэтика: Избр. Работы / Р.Барт. – М. : Прогресс. 1994.
2. *Дильтей В.* Герменевтика и теория литературы. Собр. соч. в 6-ти томах. Т.4. / В. Дильтей. – М. : Дом интеллектуальной книги, 2001.
3. *Мамардашвили М. К.* Психологическая топология пути. (М. Пруст "В поисках утраченного времени) / М. К. Мамардашвили. – СПб. : Русский Христианский гуманитарный институт. 1997.
4. *Петровский В. А.* "Я" в персонологической перспективе / В. А. Петровский. – М. : Издательский дом НИУ ВШЭ, 2013.
5. *Петровский В. А.* Наука личности: четыре проекта общей персонологии / В. А. Петровский, Е. Б. Старовойтенко // Психология. Журнал Высшей школы экономики. Т. 9.– № 1. – 2012. – С. 21–39.
6. *Рикер П.* Я – сам как другой / П. Рикер. – М. : Изд-во гуманитарной литературы, 2008.
7. *Сартр Ж.-П.* Бытие и ничто. Опыт феноменологической онтологии / Ж.-П. Сартр. – М. : Республика, 2002.

8. Старовойтенко Е. Б. Возможности Я в отношении к Другому: герменевтика и рефлексия / Е. Б. Старовойтенко // Психология. Журнал Высшей школы экономики. – Том 10. – № 4. – 2013. – С.1–140.
9. Старовойтенко Е. Б. Культурная психология личности / Е. Б. Старовойтенко. – М. : Академ. Проект, 2007.
10. Старовойтенко Е. Б. Новая персоналогия – интегральная наука о личности. / Мир психологии. – 2012. – № 3. – С. 59–71.
11. Старовойтенко Е. Б. Персоналогия: жизнь личности в культуре / Е. Б. Старовойтенко. – М. : Академический проект, 2015.
12. Хайдеггер М. Время и бытие. Статьи и выступления /М. Хайдеггер.– М. : Республика, 1993.
13. Messer, Stanley B. (Ed); Sass, Louis A. (Ed); Woolfolk, Robert L. (Ed) Hermeneutics and psychological theory: Interpretive perspectives on personality, psychotherapy, and psychopathology. Rutgers symposia on applied psychology, Vol. 2. Piscataway, NJ, US: Rutgers University Press. (1988). xix 424 pp.
14. Shweder A.R. Rethinking Culture and Personality Theory Part III: From Genesis and Typology to Hermeneutics and Dynamics. American Anthropological Association Issue Ethos Volume 8, Issue 1, pages 60–94, Spring 1980.
15. Starovoytenko E.B. A Model of "Achieving Oneself" in Relationship to the Other. PSY "Psychology". Высшая школа экономики. 2013. No 11.

REFERENCES

1. Bart, R. (1994). Semiotika. Poetika: Izbr. Raboty [Semiotics. Poetics: Sel. works] / R. Bart. – М. : Progress (rus).
2. Diltej, V. (2001). Germenevtika i teoriiia literatury. Sobr. soch. v 6-ti tomakh. T.4. [Hermeneutics and literary theory. Coll. Of Works in 6 volumes. V.4.]/ V. Diltej. – М. : Dom intelektualnoj knigi (rus).
3. Mamardashvili, M. K. (1997). Psikhologicheskaja topologija puti. (M. Prust "V poiskakh utrachennogo vremeni) [Psychological topology of path. (M. Proust In Search of Lost Time)] / M. K. Mamardashvili. – SPb. : Russkij Khristianskij gumanitarnyj institute (rus).
4. Petrovskij, V. A. (2013). "Ya" v personologicheskoj perspektive ["I" in the personological perspective] / V. A. Petrovskij. – М. : Izdatelskij dom NIU VShE (rus).
5. Petrovskij, V. A. (2012). Nauka lichnosti: chetyre proekta obshchej personologii [Personality Science: four projects of general Personology] / V. A. Petrovskij, E.B. Starovojtenko // Psikhologija. Zhurnal Vysshej shkoly ekonomiki, T. 9, № 1, 21–39 (rus).
6. Riker, P. (2008). Ya – sam kak drugoj [I – myself as another] / P. Riker. – М. : Izd-vo gumanitarnoj literatury (rus).
7. Sartr, Zh.-P. (2002). Bytie i nichto. Opyt fenomenologicheskoy ontologii [Being and Nothingness. Experience of a phenomenological ontology] / Zh.-P. Sartr. – М. : Respublika (rus).
8. Starovojtenko, E. B. (2013). Vozmozhnosti Ya v otnoshenii k drugomu: germenevtika I refleksiia [Maybe I'm in relationship to another: hermeneutics and reflection] / E. B. Starovojtenko // Psikhologija. Zhurnal Vysshej sholy ekonomiki, Tom 10, № 4, 1–140. (rus).
9. Starovojtenko, E. B. (2007). Kulturnaja psikhologija lichnosti [Cultural Psychology of Personality] / E. B. Starovojtenko. – М. : Akadem. Proekt (rus).
10. Starovojtenko, E. B. (2012). Novaia personologija – integralnaja nauka o lichnosti [New Personology - integrated science of personality] / Mir psikhologii, № 3, 59–71 (rus).
11. Starovojtenko, E. B. (2015). Personologija: zhizn lichnosti v kulture [Personology: life of personality in culture] / E. B. Starovojtenko. – М. : Akademicheskij proekt (rus).
12. Khajdegger, M. (1993). Vremia i bytie. Stati i vystuplenia [Time and Being. Articles and speeches] / M. Khajdegger.– М. : Respublika (rus).

13. Messer, Stanley B. (Ed); Sass, Louis A. (Ed); Woolfolk, Robert L. (Ed) (1988). Hermeneutics and psychological theory: Interpretive perspectives on personality, psychotherapy, and psychopathology. Rutgers symposia on applied psychology, Vol. 2. Piscataway, NJ, US: Rutgers University Press. xix 424 pp.
14. Shweder, A. R. (1980). Rethinking Culture and Personality Theory Part III: From Genesis and Typology to Hermeneutics and Dynamics. American Anthropological Association Issue Ethos Volume 8, Issue 1, pages 60–94.
15. Starovoytenko, E. B. (2013). A Model of "Achieving Oneself" in Relationship to the Other. PSY "Psychology". Vysshiaia shkola ekonomiki. № 11.

Olena Starovoytenko
HERMENEUTICS OF A PERSON AS A METHOD OF
MODERN PERSONOLOGY

Personological interpretation of texts suggests the implementation of the general scientific and also hermeneutical settings specific for Personology which include the setting of the interpretation of the text as a research, setting of a variety of hermeneutical actions with the text, setting to identify unexplored contents of the text, setting of the creative comprehension of the mysteries of the text, setting of the integrity of the attitude of the individual and the "I" of the author of the text, setting to reveal the author's ability to be "practicing phenomenologist", setting of the definition of the place in the text in the continuum of textual representations of the "personality", setting in the correlation of the understanding of the text with other interpretations and their integration, setting of the disclosure of the author's "ideas person" is possible only in the unity of interpretation, setting of the construction and usage of hermeneutical models defining the procedure for the interpretation of both studies and work, the setting to determine the place of hermeneutical research in culture and knowledge of a person's life, setting of the interpretation of various types of "texts of the individual."

Keywords: cultural personology, personological hermeneutics, texts of personality, integral approach, hermeneutic process.

УДК: 159.9

doi: 10.15330/ps.6.1.42-52

Мирослав Савчин

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

ТЕОРЕТИКО-МЕТОДОЛОГІЧНА РЕСУРСНІСТЬ ДУХОВНОЇ
ПАРАДИГМИ ПСИХОЛОГІЇ В ДОСЛІДЖЕННІ ОСОБИСТОСТІ

Стаття присвячена викладу теоретичної та методологічної ресурсності духовної парадигми психології, зокрема, світоглядних орієнтацій, розширення предмета персонології, детермінації психічних та особистісних феноменів і системи персонологічного знання. Констатується, що у внутрішньому світі особистості духовна сила породжує синергетичні тенденції та блокує ентропійні, зумовлює виникнення одухотворених психічних процесів, станів і властивостей. Ставиться завдання поглиблення онтологізації особистості та вивчення характеристик здорової особистості. Стверджується, що фундаментальним метакритерієм істинності персоналістичних знань є ефективність духовного, морального, соціального, психологічного, психофізіологічного та фізичного здоров'я людини.

Ключові слова: теоретико-методологічна ресурсність духовної парадигми, світоглядні орієнтації, предмет персоналогії, детермінація.

Постановка проблеми. Методологи і теоретики психології [2, с. 25–40; 3; 9; 11; 15; 18; 22] зазначають, що психології особистості притаманні суперечливі тенденції розвитку. В сучасній академічній психології та психологічній практиці немає єдиного погляду на природу людини, джерела її активності, сутність душевного та духовного здоров'я, причину виникнення психічних та особистісних розладів, предмет терапевтичного впливу. В різноманітних теоріях особистість переобтяжена якостями, якими її наділили психологи. На часі необхідність переходу від структурних описів до вияву автентичної суті особистості та реальної онтології (єдності екзистенції, есенції, феноменології) та встановлення механізмів динаміки сутнісного ядра, насамперед свободи, в її русі від духовного через моральність і відповідальність до соціального.

Завдання парадигмальної рефлексії у психології полягає у переході від дихотомічних протиставлень об'єктивності і суб'єктивності, детермінізму та індетермінізму, минулого та майбутнього, спадкового та мінливого, гомеостазу і гетеростазу, статичності та динамічності, реактивності й активності, атомізму та холізму, пізнаваності та непізнаваності, раціоналізму й ірраціоналізму, номотетичного та ідіографічного, внутрішнього та зовнішнього, біологічного та соціального, психічного та духовного, кількісного та якісного підходів до предметного аналізу онтології людини та її життя у світі. Це відображається в психологічних побудовах у формі гіпотез, концепцій і теорій, а головне – сприяє подоланню невизначеності та переходу від "справ логіки" до "логіки онтології та феноменології живої особистості", а від неї до "логіки справ" [1; 5; 7; 14; 16; 21].

Сучасні персоналістичні дослідження, все більше спрямовані на вивчення живої особистості, переходять від з'ясування суті, структури, функцій, властивостей до аналізу онтології цілісної особистості та її високо мотивованої життєдіяльності. Використовувані методологічні, теоретичні та експериментальні "інструменти" аналізу проблем особистості виявилися значно "м'якшими", ніж матеріал, до якого їх доводиться застосовувати. Для розуміння особистості необхідно вийти за її межі, але не тільки у сферу матеріального, соціального, культури, а й у духовну сферу трансцендентної природи та сферу реальної буттєвості особистості, зайнятися вивченням глибинних проблем людського буття, його синергетики та ентропії.

Наш методологічний аналіз [21] світоглядних орієнтацій у розгляді психіки та особистості в основних класичних, неklasичних та постнеklasичних напрямках психологічної науки, а також культивованих парадигмах та парадигмальних підходах виявив обмеженість, деяку неадекватність та навіть деструктивність в аналізі психологічної реальності. З'ясувалося, що психологічна наука, розглядаючи найскладніший феномен – внутрішній світ людини, виявилася заручницею наукового методу та зупинилася перед фактичним несприйняттям сучасною цивілізацією незаперечної ролі

духовного чинника в житті суспільства й окремої особистості. Це призвело до уявлень про внутрішній світ людини, який редукований до психіки як прижиттєвого утворення [5].

Свого часу нами було запропоновано духовну парадигму психології [19; 24]. Основна її ідея полягає в констатуванні наявності у внутрішньому світі особистості, окрім психічної (прижиттєво набутої), духовної складової (духу) як системнотвірного чинника цього світу. Зауважмо, про важливість духовної сфери особистості вказують багато дослідників та методологів психології, але найчастіше вони розглядають її як складову психічного чи особистісного, а точніше як феномени найвищого рівня розвитку особистості, вказуючи, зокрема, на загальнолюдські цінності та ціннісні орієнтації, духовні потреби людини тощо. Новизна нашого підходу полягає у незведенні духовного, насамперед духу, до психічного, а констатуванні його трансцендентного походження та іманентного існування. Це означає, що в момент народження дитина "одержує" два види спадковості – генетично запрограмовану спадковість, що зумовлює її психосоматику, з чим погоджуються усі вчені-психологи, та духовну "спадковість" (індивідуальний дух), з чим категорично не погоджуються насамперед позитивістськи налаштовані дослідники. Але емпіричні факти підтверджують наявність у внутрішньому світі людини феноменів, що перебувають під впливом духовного чинника, в результаті чого виникають одухотворені психічні процеси, стани та властивості (віра, любов, свобода, відповідальність трансцендентної природи, сумління як голос Божий, стани безпристрасності, безмовності та ін.) [20]. У зв'язку з цим постає завдання з'ясування акмеологічного, гносеологічного, феноменологічного та онтологічного статусів духовного, пов'язаного "з важковловлюваними гранями становлення та функціонування (особистості. – М. С.), включаючи власне прагнення до досконалості, зріле сумління та інтенційність" [13, с. 212].

Мета даної статті полягає в тому, щоб охарактеризувати сферу методологічної ресурсності духовної парадигми у дослідженні проблем особистості. Насамперед зазначимо, що духовна парадигма сприяє конструктивній реалізації психологією світоглядної функції. Для духовного розвитку цивілізації повинно відбуватися "запліднення культури світлом Фавору. Людина світла має це світло у собі й осяває ним увесь світ" [6, с. 23]. Реалізація духовної парадигми психології дозволила б критично оцінити ідеологеми класичних, некласичних та постнекласичних напрямів психології (психоаналіз, біхевіоризм, гуманістична та постмодерністська психології), обґрунтувати їхню недостатню онтологічність та виявити їхню неавтентичність у трактуванні людини і світу. На основі духовної парадигми може бути здійснене критичне оцінювання інших парадигм, що реалізуються дослідниками у галузі персонології та психологічній практиці. У зв'язку з цим потребують переформулювання методологічні принципи психології – принцип єдності психіки (особистості) та діяльності, принцип суб'єктності.

Виклад основного матеріалу. Запропонована духовна парадигма, пропонує нове світобачення (людини та її буття), пов'язує психологію з містологією (наукою про духовне) та живою філософією, відкриває, аргументує, обстоює та пропонує психології стратегію вирішення проблем особистості та її буття, нові шляхи вирішення практичних проблем консультування, корекції та психотерапії. Орієнтація психологічної науки на духовну парадигму передбачає розширення предмета персоналогії, зокрема, включення в нього вивчення одухотворених психічних станів, сумління, сутнісно-духовної екзистенції, врахування Я-духовного як центру свідомості та самосвідомості особистості. Тільки за цих умов психологія повертається до своїх витоків – знову стає наукою про душу, використовуючи позитивно-конструктивний духовний досвід християнства.

Гіпотеза про те, що дух постає метасистемним утворенням внутрішнього світу особистості одержує все більше методологічне обґрунтування, отримано відповідні емпіричні дані, здійснюється практична перевірка цієї гіпотези у практичному консультуванні, психокорекції та психотерапії. Духовний пласт внутрішнього світу людини окреслює його вертикальний вимір, оскільки у спілкуванні з Іншим (Богом) та іншими відбувається ціннісний "приріст" свідомості та самосвідомості особистості, її спонукальної, інтелектуальної та емоційно-вольової сфер.

Встановлено, що у внутрішньому світі людини духовна сила породжує синергетичні тенденції та блокує ентропійні, запобігає порушенню гармонії між психологічною, соціальною, моральною та духовною автентичностями особистості. У точках біфуркації (ситуаціях криз функціонування та розвитку) вона є своєрідним атрактором, що визначає напрям розвитку особистості, сприяє розв'язанню нею зовнішніх та внутрішніх суперечностей та зумовлює її правильні життєві та ситуативні вибори.

Важливе завдання психології – подолати натуралістичну позицію в теорії особистості і знайти для неї місце між суб'єктом і духовним світом, зіставити внутрішній сенс, властивий тільки особистості, зі світом культури та духовною сферою. Нова методологія психології особистості повинна звернутися до реальної онтології та феноменології душевного світу людини. Головна "мета психологічної науки – сформулювати концепцію людської особистості, яка не буде виключати нічого справді важливого, і в той же час збереже ідеал логічної послідовності. Вона буде допускати нервові і ментальне, свідоме і несвідоме, стабільне і мінливе, нормальне й аномальне, загальне та унікальне" [13, с. 113]. Уже в ХХ ст. психологія спрямовувала свій погляд на глибинне особистості, несвідоме біологічної та архетипної природи, але в особистості є й глибинно-вершинне – духовне.

В аналізі системи детермінації конкретних психічних, психологічних та особистісних феноменів духовна парадигма передбачає принципове розширення системи детермінації психічних, психологічних та особистісних процесів, станів та властивостей, враховуючи вплив на них духовного чинника. Особистість людини володіє свободою волі, сама не є жорстко де-

термінованою системою. А тому розмірковувати про закони її функціонування, становлення і розвитку некоректно. На рівні психології особистості нині невідомо жодного закону – у кращому разі можна вести мову про закономірності в поведінці. Людина має можливість вибору, відкриття нових творчих форм свідомості і буття [4, с. 123–147]. Крім визнання зумовленості психічного та особистісного реаліями об'єктивного матеріального та соціального світів, що означає поширення на особистість причинно-наслідкових закономірностей, психічне (душевне) перебуває під фасилітуючим впливом духовного (Божественної Благодаті). Якщо в межах традиційних підходів (природничо-наукової парадигми) особистість розглядається в системі взаємодії із соматичним (тілесним, фізіологічним), а пізніше (гуманістична парадигма) у взаємодії із соціальною сферою (аналіз соціальної психіки – психологія спілкування, особистісних стосунків, психологія груп, соціалізації тощо), то в межах духовної парадигми аналізується вертикальна взаємодія – взаємодія психічної сфери особистості з духовною (божественною) сферою. Унаслідок цього психологічне знання стає адекватнішим, повнішим та конструктивнішим, відбувається ще глибша онтологізація особистості.

Згідно з духовною парадигмою, особистість і психіку людини слід розглядати в контексті цілісної життєдіяльності, основним змістом якої є її (людини) самовдосконалення як Образу Божого, спрямованого до подоби Божої та вдосконалення світу (творення віри, любові, добра, свободи і відповідальності) як Царства Божого на землі. Концепція особистості, що ґрунтується на цій парадигмі, розширює простір детермінації психічних та особистісних феноменів.

Зауважмо, що в сучасній психології досить детально аналізується психофізіологічна проблема (співвідношення психіки та діяльності мозку людини), яка не одержує задовільної відповіді, бо у мозку людини не вдається виокремити групи нейронів, які відповідали б за конкретні цінності та смисли особистості. Згідно з духовною парадигмою між діяльністю душі та функціонуванням мозку немає прямої залежності. Сутнісні характеристики душі більшою мірою залежать від духу, ніж від мозку. Дух не лише дає життя тілу, але і визначає діяльність душі, яка, у свою чергу, керує тілом.

Реалізація духовної парадигми передбачає перегляд системи психологічного знання та його інтегрування, формулювання нових проблем. Ситуація зобов'язує об'єднати гносеологічний (онтичний), онтологічний, феноменологічний та функціональний підходи у вивченні психіки та особистості. Духовна парадигма наближає розв'язання суперечливості (дуалістичності) психологічного знання, що століттями не вдавалося через відсутність необхідного пізнавального ресурсу.

Пізнавальна функція (теоретична ресурсність) духовної парадигми полягає у забезпеченні ґрунтового розуміння та автентичного пояснення особистісних, психічних та психологічних процесів, станів і властивостей, в цілісному аналізуванні буття людини, враховуючи конструктивні і

деструктивні тенденції розвитку суспільства та цивілізації. У контексті духовної парадигми постають нові проблеми у вивченні особистості: онтологізація її психологічної структури, проблеми самосвідомості (виокремлення Я-духовного) та спонукальної сфери (конструктивні тенденції та механізми її функціонування, становлення і розвитку), вивчення особистості невіддільно від її буття, яке включає духовне. Тому розгляд особистості невіддільний від психологічного аналізу її життя. Духовна парадигма передбачає нові підходи до розв'язання конкретних психологічних проблем, зокрема вимагає перегляду концепцій інтелекту, самосвідомості та емоційно-вольової сфер особистості.

Феноменологічний план дослідження особистості настільки реальний, як і онтологічний, хоч і не цілком вибудований як предмет наукового дослідження. Однак робота над ним необхідна, оскільки без цього неможливо зрозуміти джерела і рушійні сили саморозвитку людини, джерела її поведінки і діяльності, роль у них несвідомого, свідомості та духовного. Саме латентна інтенція індивіда приховує таємницю "ідеальної форми", що передує людському онтогенезу. Духовний пласт свідомості окреслює її вертикальний вимір, оскільки у спілкуванні з Іншими відбувається ціннісний "приріст" свідомості особистості. В онтологічному і феноменологічному планах сукупному Я передує вихідне потенціальне, апріорне, трансцендентальне Я, що має всі необхідні генетичні задатки проявитися і досягти свого вершинного ідеального лику в Над-Я [9, с. 64–65]. Зрозуміти людину – це значить зрозуміти не тільки її індивідуальні сили, її сутність, але й ту Божу іскру, що дається їй небесами і зумовлює внутрішнє душевне життя та вчинки. Зрозуміти – означає осягнути її глибинне ество, яке неявно із надсвідомого, позасвідомого і несвідомого зумовлює її духовно-душевне проживання й учинення.

Ідентичність особистості як стійкий комплекс індивідуальних рис зумовлює відчуття стабільності Я в часі, проблему меж Я і не-Я, регульованих за допомогою механізмів інтимізації і персоналізації оточення тощо. Значна частина проблем все ще залишається або мало вивченими, або дискусійними (наприклад, проблема Я як особливої цінності) [17, с. 148–165]. Можна стверджувати, що цінність Я полягає в здатності людини опанувати своїм внутрішнім світом шляхом його структуризації за критерієм значущості залежно від можливостей оточення, які воно надає для апробації з приписуваною Я-цінністю. Цінності Я можна розділити на чотири етапи: відкриття Я, проекція Я, інтроєкція Я, інтеграція Я [17]. Сама цінність може бути зреалізована через Я-цілісне, Я- диференційоване та Я-інтегроване. Для цілісного типу властиво сприймати себе як нероздільне Я, зміст і структура якого досить проста. Зазвичай змістовною стороною такого Я стає уявлення про себе як про людину певного віку, статі і соціального статусу; функція цінності Я полягає в регуляції внутрішніх станів з метою впливу на зовнішній світ; генетичний і динамічний критерії дозволяють визначати елементи виділення себе з навколишнього світу з орієнтацією на

вікову динаміку; за топологічним критерієм у особистості з цілісним типом цінності Я домінують процеси інтроєкції.

У сучасній психології Я як об'єкт дослідження є широким проблемним полем, а поява нових дискусійних тем нерідко перебудовує всю систему аналізу та інтерпретації теоретичних і емпіричних даних. У вивченні феномена Я найгострішими є проблема становлення і генези структури Я в процесі дорослішання; адаптивні і дезадаптивні функції Я; конфліктна і неконфліктна сфери Я; проблема захисних механізмів – класифікації, функціонального призначення, динаміки в процесі життя, зв'язку з копінг-стратегіями, діагностування і критерії значущості для визначення рівня розвитку особистості; когнітивне призначення Я як функції пізнання навколишнього світу з метою адаптації до нього; роль інстанції Я у здійсненні балансу між потягами і нормативними установками; механізми формування Над-Я в процесі динаміки Я; процеси сепарації, спрямовані на відділення від інтроєктованих об'єктів, що стали внутрішніми та ін.

Свого часу К. Ясперс [23] стверджував, що Я як результат процесу самоусвідомлення та самопізнання характеризують: активність; єдність; ідентичність; наявність меж між Я і не-Я. Активність Я виражається у здатності усвідомлювати себе як ініціативного діяча, констатуючи, що різні дії і вчинки продукуються нею самою. Єдність Я особистості виявляється в мірі інтеграції ідентичності, у здатності здійснювати внутрішній діалог, в усвідомленні, що різні аспекти Я людини розкривають багатогранність її внутрішнього світу, не викликаючи при цьому почуття фрагментування, розколотості особистості. Ідентичність виявляється в умінні ієрархічно структурувати свої якості, вирізняючи в них невід'ємні її властивості, стійкість яких створює відчуття стабільності Я в часі (від минулого до сьогодення і майбутнього) та у смисловій сфері – реалізацію життєвого покликання.

Психологія має обґрунтувати сутність психічно, психологічно, соціально, морально і духовно здорової особистості, охарактеризувати конкретні її типи. Психологам необхідно виявити передумови, умови та механізми становлення здорової особистості. Узагальнення поглядів різних дослідників дає підстави стверджувати, що фундаментальною характеристикою здорової особистості є її гармонійність (внутрішня єдність, нерозколотість), що проявляється у: 1) різнобічності – цілісності, внутрішній єдності, відсутності внутрішніх розладів і суперечностей, залученості до різних сфер діяльності, до різнобічної взаємодії з навколишнім світом; 2) взаємній відповідності її підсистем — "тісному органічному зв'язку здібностей, об'єднаних навколо одного спільного центру", пов'язаного найчастіше з "головною справою... основним завданням життя людини" [10;12].

Зрозуміти психологію сучасної людини та виявити ідеал душевно здорової особистості, який був би співвідносним з культивованими психологічними, соціальними, моральними та духовними нормами, можна

лише за умови спеціального вивчення не тільки особливостей її взаємодії з оточенням, коли постійно розширюються психологічні та соціальні межі, а також її духовних пошуків. Іntenція духовної парадигми – осягнення справжньої суті та буття особистості з опорою на її глибинні утворення (Я-духовне, трансцендентні цінності та автентичні духовні переживання). Вона орієнтує дослідників у розв'язанні проблеми конструктивної взаємодії людини зі світом та осягнення вічності. Фундаментальним метакритерієм істинності здобутих знань є ефективність духовного, морального, соціального, психологічного, психофізіологічного та фізичного вдосконалення людини, її буття та світу (стосунків людей, груп, зміст та спрямованість діяльності, мислення, спілкування, споглядання, рефлексії), що спирається на ці знання.

Висновок. Отже, духовна парадигма спрямовує психологічну науку до цілісного погляду на людину в єдності її тіла, душі і духу – як творіння Божого, акцентує увагу на духовному центрі людини. Змістом вивчення постають не тільки горизонтальні, а й вертикальні виміри особистості та її психіки, шляхи вдосконалення людини і світу, зокрема, дослідження основних здатностей особистості – вірити, любити, бути вільною та відповідальною, здатною творити добро і боротися зі злом. Врахування методологічних положень духовної парадигми спричиняє онтологізацію психології, розширює поле детермінації буття людини та її внутрішнього світу, пояснювальні межі предмета вивчення, дає живе знання про живу особистість та її психіку. Розв'язання проблем психології особистості потребує реалізації в єдності гносеологічного, онтологічного, феноменологічного, аксіологічного та духовного підходів, осягненні особистості в горизонтальному та вертикальному вимірах.

1. *Августин Аврелий.* Лабиринты души / Аврелий Августин, Паскаль Блез. — Симф. : Реномо, 1998. — 416 с.
2. *Горак Г. І.* Філософія : курс лекцій / Г. І. Горак. — К. : Віл- бор, 1997. — 272 с.
3. *Догматичне богослов'я Католицької Церкви /* упоряд. М. Добош. — Л. : Стрім, 1994. — 511 с.
4. *Гуманістична психологія: Психологія і духовність: (Світоглядні аспекти гуманістично зорієнтованих напрямів у сучасній західній психології) /* упоряд. Г. Балл, Р. Трач. — 2005. — [Т. 2] — 279 с.
5. *Дворецкая М. Я.* Концепция человека в религиозно-философском учении Восточно-христианской Церкви эпохи Средневековья: Психологический аспект. — СПб. : Издательство РГПУ им. А.К.Герцена, 2004. — 250 с.
6. *Дудко Д.* О нашем уповании : беседы / Дмитрий Дудко. — Париж, 1975. — 272 с.
7. *Іванчич Т.* Діагностика душі й агіотерапія / Т. Іванчич [пер. О. Гладкий]. — Л. : Свічадо, 2008. — 296 с.
8. *Ільченко В. І.* Феномен сакрального в историко-культур- ном пространстве / В. И. Ильченко, В. М. Шелюто. — К. : АО "ИТН", 2002. — 325 с.
9. *Карпенко З. С.* Ціннісні виміри індивідуальної свідомості / З. С. Карпенко // *Методологічні і теоретичні проблеми психології: хрестоматія /* упорядкув. З. С. Карпенко, І. М. Гоян. — Івано-Франківськ : Плай, 2000. — С. 55–67.
10. *Климишин О. І.* До проблеми організації освітнього процесу: християнсько-психологічний підхід / О. І. Климишин // *Християнська демократія і освіта в*

- сучасному українському суспільстві: зб. доповідей міжнар. наук. конф. 26—27 березня 2007 р. — О. : ХГЕУ, 2007. — С. 96—102.
11. Кон И. С. Открытие "Я" / И. С. Кон. — М. : Политиздат, 1978. — 367 с.
 12. Кураев А. О нашем поражении / А. Кураев. — СПб. : Светлояр, 1999. — 540 с.
 13. Леонтьев Д. А. Духовность, саморегуляция и ценности / Д. А. Леонтьев // Гуманитарные проблемы современной психологии / Известия Таганрогского государственного радиотехнического ун-та. — 2005. — № 7. — С. 16—21, 212.
 14. Манеров В. Х. О методологии христианской психологии /Х. Манеров // Слово: православный образовательный портал [Электронный ресурс].
 15. Налимов В. В. Вероятностная модель бессознательного. Бессознательное как проявление семантической вселенной / В. В. Налимов, Ж. А. Дрогалина // Психологический журнал. — 1984. — [Т. 5]. — № 6. — С. 111—121.
 16. Несмелов В. И. Вера и знание с точки зрения гносеологии / В. И. Несмелов. — Казань, 1913. — 110 с.
 17. Психология. Словарь / под общ. ред. А. В. Петровского, М. Г. Ярошевского. — М. : Политиздат, 1990. — 495 с.
 18. Рубинштейн С. Л. Бытие и сознание / С. Л. Рубинштейн. — М. : Изд-во АН СССР, 1957. — 328 с.
 19. Савчин М. В. Духовна парадигма психології / Монографія // Наукове видання Серія "Монограф", спільний проект із ВЦ "Академвидав". — Київ. — 2013 — 247 с.
 20. Савчин М. В. Духовний потенціал людини: монографія / М. В. Савчин. — 2-ге вид., переробл. і допов. — Івано-Франківськ : Місто НВ, 2010. — 508 с.
 21. Савчин М. В. Методологеми психології / Монографія // Наукове видання Серія "Монограф", спільний проект із ВЦ "Академвидав", Київ. — 2013. — 221 с.
 22. Сарджвеладзе Н. И. Личность и ее взаимодействие с социальной средой / Н. И. Сарджвеладзе. — Тбилиси : Мецниереба, 1989. — 204 с.
 23. Ясперс К. Психологія світоглядів / К. Ясперс; з нім. пер. О.Кислюк, Р.Осадчук. — К. : Юніверс, 2009. — 464 с.
 24. Savchyn Myroslav. Methodological reference points of spiritual paradigm of psychology. Harvard Journal of Fundamental and Applied Studies. No.1. (7), Jfnuary-June, 2015. Volume VIII. 2015. — P.352—359.

REFERENCES

1. Avgustyn, Avrelii (1998). Labirinty dushi [Labyrinths of soul] / Avrelii Avgustyn, Paskal Blez. — Simf. : Renomo (rus).
2. Gorak, G. I. (1997). Filosofiya: kurs lektzii [Philosophy: course of lectures] / G.I. Gorak. — K. : Vil-bor (ukr).
3. Dogmatychnе bogoslovia Katolitskoiі Tserkvy [Dogmatic theology of the Catholic Church] / uporiad. M. Dobosh. — L. : Strim, 1994 (ukr).
4. Humanistychna psykholohiia: Psihologiiа i duhovnist: (Svitogliadni aspekty humanistychno zoriientovanykh napriamiv u suchasniі zakhidniі psykholohii) [Humanistic Psychology: Psychology and Spirituality: (Ideological aspects of humanistic oriented trends in modern Western psychology)] / uporiad. G. Ball, R.Trach. — 2005. — [Т. 2] (ukr).
5. Dvoret'skaia, M. Y. (2004). Kontseptsiiа cheloveka v religiozno-filosofskom uchenii Vostochno-khristianskoi Tserkvi epokhi Srednevekovia: psihologiteskii aspekt [The concept of a man as a religious and philosophical Science of East Christian Church of the era of the Middle Ages: psychological aspect]. — SPb.: Izdatel'stvo RGPY im. A.K.Gertsena (rus).
6. Dudko, D. (1975). O nashem upovanii: besedy [About our hope: a conversation] / Dmitrii Dudko. — Parizh (rus).
7. Ivantit, T. (2008). Diagnostyka dyshi i agioterapiia [Diagnosis and soul hagiotherapy] / T. Ivantit [per. O. Gladkii]. — L. : Svitado (ukr).

8. *Ilchenko, V. I.* (2002). Fenomen sakralnogo v istoriko-kulturnom prostranstve [The phenomenon of the sacred in the historical and cultural space] / V. I. Ilchenko, V.M. Sheliuto. – K. : AO "ITN" (rus).
9. *Karpenko, Z. S.* (2000). Tsinnisni vymiry individualnoi svidomosti [Value measurements of individual consciousness] / Z. S. Karpenko // Metodologichni i teoretychni problemy psyhologii: khrestomatiiia / uporiadkuv. Z.S. Karpenko, I. M. Goian. – Ivano-Frankivsk: Plai (ukr).
10. *Klymyshyn, O. I.* (2007). Do problem organizatsii osvithnogo protsesu: khristyiansko-psyhologitnyi pidhid [On the problem of the educational process: the Christian-psychological approach] / O. I. Klymyshyn // Khristyianska demokratsiia i osvita v sutasnomu ukrainskomu suspilstvi: Zb. dopovidei mizhnar. nauk. konf. 26–27 bereznia 2007 r. – O. : HGEU, 96–102 (ukr).
11. *Kon, I. S.* (1978). Otkrytie "Ya" [The discovery of the "I"] / I. S. Kon. – M. : Politizdat (rus).
12. *Kuraev, A.* (1999). O nashem porazhenii [About our defeat] / A. Kuraev. — SPb.: Svetloiar (rus).
13. *Leontev, D. A.* (2005). Duhovnost, samoregulatsiia i tsennosti [Spiritual, self-regulation and values] / D.A. Leontev // Gumanitarnye problemy sovremennoi psyhologii / Izvestiia Taganrosgskogo gosudarstvennogo radiotekhnicheskogo yn-ta, № 7, 16–21, 212 (rus).
14. *Manerov, V. H.* O metodologii khristianskoi psyhologii [About the methodology of Christian Psychology] [Elektronnyi resurs] / V. H. Manerov // Slovo : pravoslavnyi obrazovatelnyi portal
15. *Nalimov, V. V.* (1984). Veroiatnostnaia model bessoznatelnogo. Bessoznatelnoe kak proiavlennie semanticheskoi vselennoi [Probabilistic model of the unconsciousness. Unconsciousness as a manifestation of the semantic universe] / V.V. Nalimov, Zh. A. Drogalina // Psihologicheskii zhurnal, [T. 5], № 6, 111–121 (rus).
16. *Nesmelov, V. I.* (1913). Vera i znanie s tochki zreniia gnoseologii [Faith and knowledge from the perspective of epistemology]/ V.I. Nesmelov. – Kazan (rus).
17. Psihologiia. Slovar [Psychology. Dictionary] / pod obshchei red. A.V.Petrovskogo, M.G. Yaroshevskogo. – M. : Politizdat, 1990 (rus).
18. *Rubinshtein, S. L.* (1957). Bytie i soznanie [Being and consciousness] / S.L. Rubinshtein. – M. : Izd-vo AN SSSR (rus).
19. *Savchyn, M. V.* (2013). Duhovna paradygma psyhologii [Spiritual Paradigm of Psychology: monograph] / M.V. Savchyn // Monografiia. Naukove vydannia Seriia "Monograf", spilnyi proekt iz VC "Akademvydav", Kyiv (ukr).
20. *Savchyn, M. V.* (2010). Duhovnyi potentsial ludyny: monografiia [The spiritual potential of a man: monograph] / M.V. Savchyn. – 2-ge vyd., pererobl. i dopov. – Ivano-Frankivsk : Misto NV (ukr).
21. *Savchyn, M. V.* (2013). Metodologemiya psyhologii [Methodology of psychology] / M.V. Savchyn // Monografiia. Naukove vydannia Seriia "Monograf", spilnyi proekt iz VC "Akademvydav", Kyiv (ukr).
22. *Sardzhveladze, N. I.* (1989). Lichnost i ee vzaimodeistvie s sotsialnoi sredoi [Personality and its interaction with the social environment] / N. I. Sardzhveladze, Tbilisi : Metsniereba(rus).
23. *Yaspers, K.* (2009). Psyhologiia svitogliadiu [Psychology of worldviews] / K. Yaspers; z nim. per. O.Kysliuk, R.Osadchuk. – K. : Yunivers (ukr).
24. *Savchyn, Myroslav* (2015). Methodological reference points of spiritual paradigm of psychology. Harvard Journal of Fundamental and Applied Studies. No.1. (7), January-June, 2015. Volume VIII, 352–359.

Myroslav Savchun

**THEORETICAL-METHODOLOGICAL RESOURCES OF THE SPIRITUAL
PARADIGM OF PSYCHOLOGY IN STUDYING A PERSONALITY**

The article is devoted to the statement of theoretical and methodological resources of the spiritual paradigm of psychology, in particular world-outlook orientations, the extension of the personology subject, the determination of psychic and personality phenomena and the system of personological knowledge. It is established that in the inner world of personality spiritual force causes synergetic tendency and blocks entropic ones, determines the origin of spiritual psychic processes, states and properties. The task is to deepen ontologisation of personality and study characteristics of a healthy personality. It is asserted that effectiveness of spiritual, moral, social, psychological, psychophysiological and physical health of a human is a fundamental metacriterion of verity of personalistic knowledge.

Key words: *theoretical-methodological resources of the spiritual paradigm, world-outlook orientations, personology subject, determination.*

УДК 159.9

doi: 10.15330/ps.6.1.52-62

Оксана Кікінеджі

Тернопільський національний педагогічний університет

ім. Володимира Гнатюка

okiki77777@gmail.com

ЕГАЛІТАРНА ОСОБИСТІТЬ У СУЧАСНОМУ СОЦІОПРОСТОРІ

У статті здійснено теоретико-методологічне обґрунтування психологічних механізмів тендерної ідентичності особистості в період її дорослішання. Стрижнем нового методологічного підходу в національній психології є ідея суб'єктності людини, з якою пов'язана самодетермінація її буття в світі, авторська позиція щодо подій життя, що дає змогу привернути увагу вчених до проблеми самовизначення індивіда у сфері традиційної та егалітарної культур. У висунутих вихідних положеннях у контексті гуманістичної, генетичної та когнітивної психології обґрунтовуються питання генези тендерної ідентифікації у діалектичному взаємозв'язку із персоніфікованим образом Я як маскуліно-фемінного конструкту у когнітивній, емоційній та поведінковій складових, її зміст, структура та типологічні особливості на кожному віковому етапі дорослішання. Встановлено сутнісні атрибутивні ознаки особистості (активність, цілісність, унікальність, єдність), які є підґрунтям для вихідних уявлень про складний процес статеворольового самовизначення у рамках персоналізованої структури індивіда.

Створено психологічну модель статеворольової ідентифікації; узагальнено соціально-педагогічні чинники та особистісні детермінанти персоналізації тендерного Я. Сформульовано особистісно-егалітарний підхід щодо дослідження цього феномена та формування егалітарної свідомості та самосвідомості молоді з метою її успішної адаптації до особистісного, професійного та громадянського самоздійснення. Розроблено та впроваджено у практику навчально-виховного процесу освітніх закладів різного рівня системний модуль тендерної просвіти педагогічних кадрів, різні форми розвивально-корекційної роботи з учнями, батьками, вчителями.

Ключові слова: *статеворольова ідентифікація, тендерна ідентичність, тендерний образ Я, особистісно-егалітарний підхід, тендерно-освітні технології, егалітарна свідомість і самосвідомість.*

Актуальність проблеми. Процес "переміщення" буттєвих проблем двох половинок людства в центр психологічної думки зумовлений демократизацією онтологічних основ життя в статі, дослідженням біологічної та соціальної детермінації задля вирівнювання можливостей самореалізації жінок і чоловіків, що, у свою чергу, вимагає суттєвої перебудови їх соціокультурного простору. Виявлення соціально-психологічних чинників становлення егалітарної особистості, необхідність вивчення внутрішніх механізмів її ототожнення з певними взірцями статевої поведінки, утвердження демократичних цінностей як детермінанти культивування паритетності статей є стратегічним напрямком соціалізації молоді в сучасному українському часопросторі та забезпечення національного механізму державної гендерної політики.

У контексті "генези здійснення особистості" (С. Максименко) сучасна психологія акцентує увагу на розвитку індивіда в системі процесів самопобудови і самоздійснення, гармонізації його внутрішнього світу із зовнішнім в умовах соціокультурної різноманітності, що спричинено глобалізаційними тенденціями (Г. Балл, В. Кремень, В. Кравець, В. Москаленко, Т. Титаренко та ін.). На нашу думку, найвиразніше цей феномен репрезентується в межах гуманістичного та феноменологічного підходів, що дає змогу розкрити питання розвитку суб'єктності, самовираження, набуття "сутнісного Я" в суперечностях життя (Л. Виготський, І. Бех, М. Боришевський, Б. Братусь, В. Васютинський, Т. Говорун, І. Кон, А. Маслоу, В. Роменець, К. Роджерс, В. Татенко, Н. Чепелева та ін. учені).

Стрижень нового методологічного підходу в національній психології утворює ідея суб'єктності людини, з якою пов'язана самодетермінація її буття в світі, авторська позиція щодо подій життя, що дає змогу повернути увагу вчених до проблеми самовизначення індивіда у сфері традиційної та егалітарної культур, що і стало **темою** цієї статті "*Егалітарна особистість у сучасному соціопросторі*".

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Гендерна ідентифікація розглядається як суб'єктна та соціально-психологічна реальність у контексті цілісного процесу свідомості і самосвідомості (М. Боришевський, В. Столін), формування еґо-структур у континуумі індивідуального розвитку (Е. Еріксон, Дж. Марсія, Е. Берн), ціннісно-сміслового самовизначення (К. Войтила, В. Франкл, С. Якобсон), когнітивного дозрівання індивіда (А. Бандура, Ж. Піаже, Л. Кольберг), засвоєння когнітивних схем (С. Бем, Ш. Берн, С. Московічі та ін.). Ідентичність – складна інтегративна психологічна властивість особистості, яка формується у процесі її уподібнення, ототожнення або самокатегоризації та є процесом організації життєвого досвіду в індивідуальне Я.

Генеза гендерної ідентичності досліджувалася залежно від соціальних джерел впливу в контексті процесу соціалізації-інтеріоризації та інтерналізації еталонів, символів, норм статевої поведінки, поширених в етнокультурі, самовизначення та самопрезентації особистості у

різних сферах людського буття (Л. Виготський, І. Кон, І. Кльоцина, М. Слюсаревський), наративу (М. Бахтін, В. Біблер, Н. Чепелева), життєвих смислів та цінностей (Б. Братусь, В. Васютинський, М. Рокич, Дж. Роттер, М. Савчин та ін.).

Гендер як соціально-психологічна характеристика статі особистості виступає тим найважливішим культурним знаком, яким людина оволодіває вже в перші роки свого життя. Будучи невід'ємною складовою зовнішньої і внутрішньої реальності людського життя, біологічна стать у процесі соціалізації оформляється в особливу підсистему особистості в загальній структурі Я-концепції, яку можна окреслити гендерною ідентичністю.

При цьому гендерна ідентифікація як системотвірна характеристика образу Я у психологічній науці є найменш дослідженою проблемою в онтогенезі. Встановлено, що ідентичність характеризує якісне самовизначення особистості, а ідентифікація – процесуальну сторону його розгортання. Оскільки ідентичність – це актуальні психічні стани, зумовлені переживаннями становлення Я як цілісної особистості на кожному відтинку життєвого шляху, то вікові її особливості мають свою специфіку в процесі онтогенезу, органічною складовою якої є самототожність особистості, в тому числі і гендерної.

У функціонуванні самосвідомості як внутрішньої детермінанти саморозвитку особистості, наголошує М. Боришевський, особливу роль відіграє Я-концепція, яка виступає своєрідним еталоном, згідно з яким індивід фіксує процес свого особистісного розвитку як зростання у різних аспектах життєдіяльності: взаєминах з іншими (передусім "значущими іншими"), професійній діяльності, прецизюванні (уточненні), баченні себе в системі провідних життєсенсових (або смисложиттєвих) цінностей [6, с. 8].

Завдяки диференціації та інтеграції сучасного наукового знання рівень методології найбільше наближається до специфіки дослідження та перетворення предмета конкретної науки. Така модель методологічного простору наукової психології дозволяє здійснити послідовне сходження від конкретного до абстрактного, тобто від онтопсихологічного до філософсько-психологічного рівня, і навпаки, – сходження від абстрактного до конкретного, тобто у зворотному напрямі. Отже, гендерна ідентифікація, як внутрішнє переживання своєї статевої належності, осмислення спектру гендерних ролей, уподібнення до них – це своєрідна єдність самоусвідомлення і поведінки. Її спектр є досить широким – від відчуття незмінності своєї статевої належності до тривалого стійкого "ми-жінки", "ми-чоловіки", що дає можливість розглядати суб'єктність гендерної соціалізації як новий теоретико-методологічний напрям дослідження.

Синергійний підхід реалізує міждисциплінарний напрямок наукового пошуку, зумовлюючи розробку проблем ідентичності не лише в еволюційному, а й у більш широкому контексті: від соціокультурних установок особистості до пошуку смислів буття. Загально визнані у вітчизняній психології сутнісні, атрибутивні ознаки особистості, як-от: активність, цілісність, унікальність, єдність особистості, а також розгляд їх у

контексті дослідження розвитку гендеру стали підґрунтям для вихідних уявлень про складний процес саморозвитку, гетерогенність його механізмів тощо, що знайшло своє втілення у розробці й апробації експериментально-методичних процедур, які уможливають адекватне вивчення механізму гендерної ідентифікації в онтогенезі.

Огляд сучасних психологічних досліджень суб'єктності дає підстави стверджувати про визначальну роль у процесі її становлення специфічних потребо-мотиваційних утворень, ціннісних орієнтацій і життєвих сенсів особистості, які, спрямовуючи її активність, забезпечують якісну змістову визначеність, "внутрішні ресурси сутнісного самоствердження" (В. Татенко). В. Васютинський підкреслює, що "у суб'єктно-довільному просторі взаємодії із групою вельми своєрідно проявляється дія таких важливих базальних процесів (механізмів) залучення особи до колективного співбуття, як децентрація та емпатія" [7, с. 36]. Суголосними є міркування О. Киричука та З. Карпенко щодо власного Я як духовно-моральної інстанції, які під суб'єктністю розуміють "духовність як інтегральну здатність людини до самодетермінації і творчої активності" [11, с. 4–5].

Не менш важливою видається також проблема формування егалітарних цінностей у гендерній культурі студентської молоді через так званий віковий пік статевої самоідентифікації. Цікавою, на наш погляд, є думка Т. Титаренко щодо динаміки життєвого світу особистості з позиції зростання суб'єктності на різних етапах індивідуальної та загальнолюдської історії: "Практикування, ідентифікування та автономізація як модуси існування сучасної особистості неможливі без постійного діалогування з оточенням, соціумом, культурним і природним простором, із власним минулим і майбутнім" [22, с. 14]. Г. Радчук, розробляючи проблему діалогізації освітнього процесу, зазначає, що "світ діалогу – це особливий світ спілкування людей як вільних особистостей, тому він може слугувати мірилом реалізації особистісно-розвивального потенціалу конкретних форм спілкування. Концепція діалогу дозволяє зрозуміти і альтернативні способи міжособистісної взаємодії, окреслити орієнтири і засоби їх "діалогізації" [19, с. 164]. Неодмінною умовою розвитку егалітарних орієнтацій є організація діяльності особистості у відповідному соціокультурному просторі: саме тут, на думку С. Максименка, є "унікальною позиція дослідника, який "поруч" у спільно-розподіленій діяльності" [18, с. 54].

"Образ Я" у сфері гендерної самосвідомості людини відіграє особливу роль: у ньому в інтегрованій формі відрефлексовуються судження людини про свою сутність, про себе як суб'єкта, носія гендерних цінностей та їх реалізацію у конкретних вчинках, в усій життєдіяльності. "Я-концепцію" ми розглядаємо як універсальне відображення індивідом своїх особливостей, властивостей, здатностей та проєкції останніх на побудову життєвих цілей, на бачення свого місця й призначення серед інших людей [6; 8; 10; 12; 13; 14; 20; 21; 22].

Метою національної освіти проголошено пріоритет особистісної орієнтації на розвиток дитини як суб'єкта власного життя, креативної,

самодостатньої особистості, що є релевантною принципам гендерного підходу до виховання особистості та його різновиду – особистісно-егалітарного.

Саме егалітарна соціалізація є співзвучною практиці особистісно-орієнтованого (ненасильницького) підходу в освіті як найбільш прогресивної та продуктивної спільноти рівноправних індивідуальностей різної статі. У цьому розумінні вихідні положення особистісно-егалітарного підходу як базової стратегії соціалізації та виховання охоплюють реалізацію ідеї рівноправ'я статей та їх взаємозамінність; індетермінацію біологічною належністю гендерних ролей; утвердження егалітарного світогляду: гендерну компетентність як обізнаність із нормативами статевої поведінки, гендерну чуйність як створення умов для повноцінного розвитку представників різної статі попри статеві стереотипи та упередження, здатність розв'язувати проблеми навчання і виховання з позиції егалітарної гендерної ідеології та гендерну толерантність як повагу до основоположних прав та свобод людини.

Гендерний дискурс у когнітивній парадигмі є новим напрямком у змісті гуманітарного знання, який сприяє розширенню культуротворчого ментального простору всіх учасників педагогічної взаємодії. Когнітивний підхід у застосуванні навчально-виховних технологій передбачає організацію розгорнутого діалогічного спілкування з метою встановлення базового ціннісно-смыслового консенсусу; активізацію "Я-висловлювань" в реалізації права на відстоювання власної думки; стимулювання дослідницького ставлення до проблеми, критичності мислення; рефлексію позицій партнерів по діалогу як прояв "ми-переживання", рівноправності та взаємного визнання "суб'єктів звертання", "співчутливого розуміння" тощо.

Виклад основного матеріалу. Категорія гендеру розглядалася нами в контексті психологічних концепцій С. Бем, крізь призму теорій гендерних схем і лінз, а саме поляризації, андроцентризму та біологічного есенціалізму, у феномені яких простежується певна аналогія з висновками Л. Виготського про "знакове опосередкування" психіки, коли культурний знак стає засобом організації суб'єктної поведінки особистості у період її дорослішання. Соціалізація забезпечує входження дитини в гендерну культуру суспільства і є найважливішим фактором, що визначає конструювання її гендерної ідентичності, суб'єктну активність у процесі самотворення гендерного "Я" відповідно до віку, зони найближчого розвитку та провідного виду діяльності, новоутворень у психічному розвитку.

Гендерні компетенції як ключові у контексті егалітарної освітньої парадигми розвивають в особистості потребу і здатність до самопізнання і самовдосконалення, уміння будувати партнерські стосунки, бути конкурентоспроможною на ринку праці, утверджувати в приватному і соціальному житті демократичні засади. В основу запропонованої нами егалітарної моделі статевої соціалізації покладено провідні ідеї гуманістичної психології та педагогіки, принципи особистісно-егалітарного підходу як

базового в особистісному розвитку та подальшій самореалізації внутрішнього потенціалу індивідуальності, формування гендерної чуйності в різноманітності взаємодій між статями. Побудова моделі психолого-педагогічного супроводу на засадах інтеграції особистісно-орієнтованого та гендерного підходів (І. Бех, В. Кравець) охоплювала підготовку дівчат і хлопців до гнучкого соціостатевого репертуару в поведінці та різноманітних сферах життєдіяльності з урахуванням їхніх здібностей, уподобань, нахилів, можливостей, рівних умов для пропагування ідеї рівноваги та взаємозамінності статевих ролей, повноти розвитку індивідуальності, гармонійної цілісності особистості незалежно від її статевої належності.

Встановлено, що гендерна компетентність як особлива система знань, умінь та навичок, релевантних принципам гендерної рівності, проявляється у розвитку здатності до гендерної чутливості в організації навчально-виховного процесу всіх ланок освіти на засадах особистісно-егалітарного підходу. Реалізація програми "*Гендерна культура молоді*" здійснювалася в дослідженні за трьома напрямками: 1) корекційно-розвивальна робота з дітьми та юнацтвом з метою розвитку егалітарної взаємодії; 2) гендерна освіта педагогів, психологів і батьків як головних агентів гендерної соціалізації особистості у період її дорослішання; 3) гендерна освіченість студентської молоді (діяльність школи гендерної рівності, гендерно-освітнього центру) на основі розроблених положень особистісно-егалітарного підходу як засадничих принципів гендерної просвіти: науковість, об'єктивність гендерних знань як головне підґрунтя подолання стереотипів; адекватність їх освоєння віковим можливостям дітей, підлітків та юнацтва; позитивізм і толерантність у ставленні до статей та міжстатевого спілкування; опора на власний життєвий досвід індивіда, критичне осмислення засвоєних настанов щодо життя в статі; суб'єктна позиція (позиція актора) як умова активізації гендерного самовизначення та саморефлексії в навчальному діалозі; рівноцінність "чоловічого" та "жіночого" начал в аналізі дидактичного матеріалу. Емпірично доведено, що за цих умов запропонована модель психолого-педагогічного супроводу забезпечує розвиток уявлень про партнерство статей, формування гендерно-паритетної взаємодії підлітків та юнацтва, активізує самовизначення молоді в питаннях гендерної культури, підвищує гендерну компетентність у майбутніх педагогів та вчителів-практиків.

Програма гендерного супроводу педагогів охоплювала три змістові модулі: 1) активне соціально-психологічне навчання учнівської молоді; 2) відповідну післядипломну просвіту педагогів; 3) гендерну освіту студентів (практичних психологів та соціальних педагогів) і батьків. Методологічні засади гендерно-освітніх технологій склали психолого-педагогічні парадигми: формувальна – у дошкільній та початковій школі, розвивальна – у середній, творча – у вищій. Зміст кожного модуля розкривався за допомогою трьох компонентів: актуалізація гендерних уявлень, активне експериментування як побудова нових знань, рефлексія їх результатів як само- та взаємооцінювання. У розроблених та запроваджених у навчальний процес педагогічних ВНЗ трьох взаємопов'язаних різноманітних гендерних дисциплінах ("*Гендерна*

психологія", "Гендерна психологія і педагогіка", "Гендерна освіта: теорія і практика") акцентовано на уміннях надання практичної консультативної допомоги дітям та дорослим у розв'язанні проблем гендерного характеру, подоланні статевого упереджень та сексизму з утвердження ідей самобутності особистості та її самореалізації незалежно від статі. Констатувальні зрізи, виміри динаміки гендерних знань, фокус-групи, а також наративи на тему "Моє гендерне Я", експертні оцінки засвідчили зростання інтересу учнівської та студентської молоді до проблем "життя в статі" за умови вільного та необмеженого статевою належністю самовираження (суб'єкт-суб'єктного та суб'єкт-об'єктного діалогічного спілкування), засвоєння способів деконструкції гендерних стереотипів у поведінці. Важливою умовою ефективності програми було впровадження психолого-педагогічних засобів у навчально-виховний процес, комплексний підхід до формування паритетності статей у генезі системи відносин "вихователь – дитина – батьки". За системного та послідовного їх застосування було досягнуто відповідного рівня показників гендерної компетентності згідно з розробленими критеріями та принципами розширення можливостей статевої соціалізації особистості у період дорослішання на основі егалітарно-особистісного підходу з конкретизацією зон самореалізації особистості.

Основу комплексної освітньої програми для юнацтва "Гендерна культура молоді" склали напрямки діяльності Школи гендерної рівності (ШГР), створеної при Центрі гендерних студій ТНПУ ім. Володимира Гнатюка. Метою занять у ШГР було надання старшокласникам та студентам базових знань із проблеми гендерного паритету (за методом "рівний-рівному"), а також сутності егалітарності як індивідуально-розвивального підходу до особистості. Найсуттєвішою характеристикою сформованого освітнього середовища ШГР є розширення гендерно-ціннісного світогляду особистості, її суб'єктне, "авторське" ставлення до життєвих подій, що передбачало живу, активну участь обох статей у різних видах діяльності, гнучкість поведінки, виявлення власного творчого задуму тощо. Мета діяльності науково-дослідного Центру НАПНУ-ТНПУ імені В. Гнатюка – розробка та експериментальне обґрунтування моделі формування гендерної свідомості та самосвідомості особистості-професіонала, що передбачає реконструкцію сталих світоглядних стереотипів і набуття компетенцій із гендерних питань. Завданням гендерно-освітнього Центру було наповнення основних вишівських дисциплін гендерним змістовим модулем, розробка програм та впровадження спецкурсів із гендерної психології та педагогіки, підготовка груп волонтерів до занять із гендерної тематики з учнівством з метою впровадження гендерних стандартів освіти як механізму забезпечення культури гендерної рівності в контексті євроінтеграційних процесів сьогодення.

Висновки. Створення егалітарно-освітнього (творчо-розвивального) середовища в дошкільних, загальноосвітніх та вищих навчальних закладах можливе за умови впровадження методично-освітніх засад гендерної ідеології навчання і виховання на основі використання "педагогічної матриці" національної гуманістичної спадщини. Застосування особистісно орієнтованих

технологій в освітніх закладах різного рівня сприяє розвитку андрогінних властивостей особистості, егалітарній міжстатевій паритетності у взаємодії "батьки-діти-педагоги". Вихованці (учні, студенти) як суб'єкти самотворчості вчаться критично сприймати статевостереотипізовані реалії життя найближчого соціального середовища та долати їх.

Шлях до гендерної культури пролягає через гендерну поінформованість (обізнаність), гендерну чуйність (розвиток умінь враховувати відсутність певних інтересів чи навичок, створення умов для їх розвитку) та вироблення асертивності в дійовому протистоянні й протиставленні статевим стереотипам. У дослідженні апробована відповідність гендерно-освітніх технологій вимогам гендерного паритету в контексті розвитку ключових особистісних компетенцій як психолого-педагогічної інновації шляхом відмови від диференційованого, обмежувального підходу залежно від статі на користь особистісного, індивідуалізованого розвитку. Реалізація особистісно-егалітарного підходу як гендерного дискурсу в розвивальній парадигмі у зміст навчально-виховної роботи освітніх закладів є детермінантою розширення культуротворчого ментального простору всіх учасників педагогічної взаємодії.

Перспективними напрямками досліджень у сфері становлення гендерної свідомості та самосвідомості нам видається вивчення залежності стилів виховання і характеру гендерних орієнтацій; ролі різного типу гендерних стереотипів у становленні гендерного образу Я.

1. *Абульханова-Славская К. А.* Стратегия жизни [Текст] / К. А. Абульханова-Славская. – М. : Мысль, 1991. – 299 с.
2. *Балл Г. А.* Психология в раиоигуманистической перспективе [Текст] / Г. А. Балл. – К. : Основа, 2006. – 408 с.
3. *Бем С.* Линзы гендера: Трансформация взглядов па проблему неравенства полов [Текст] / С. Бем; пер. с англ. – М. : "Российская политическая энциклопедия" (РОССПЭН), 2004. – 336 с.
4. *Берн Ш.* Гендерная психология [Текст] / Ш. Берн; пер. з англ. – СПб, 2001. – 456 с.
5. *Бех І.* Виховання особистості [Текст]: у 2 кн. Кн. 1: Особистісно-орієнтований підхід: теоретико-технологічні засади / І. Бех. – К. : Либідь, 2003. – 280 с.
6. *Боришевський М.* Дорога до себе: від основ суб'єктності до вершин духовності: монографія [Текст] / М. Боришевський. – К. : Академвидав, 2010. – 416 с.
7. *Васютинський В.* Психологічні виміри спільноти: монографія [Текст] / В. Васютинський. – К. : Золоті ворота, 2010. – 120 с.
8. *Выготский Л. С.* Собрание сочинений : в 6 т. [Текст] / Л. С. Выготский; под ред. А. Р. Лурия, М. Г. Ярошевского. – М. : Педагогика, 1982. – Т. 1. – 488 с.
9. *Говорун Т. В.* Гендерна психологія: навч. посіб. для студ. вищ. навч. закл. [Текст] / Т. В. Говорун, О. М. Кікінежді. – К. : Видавничий центр "Академія", 2004. – 308 с.
10. *Говорун Т. В.* Суб'єктність як психологічна основа егалітарної педагогічної парадигми [Текст] / Т. В. Говорун, О. М. Кікінежді // Вісник Київського університету: зб. матер. III Міжнар. наук.-практ. конф. "Проблеми емпіричних досліджень у психології (до 120-річчя з дня народження С.Л.Рубінштейна)". – К. : КНУ, 2009. – Т. 2. – С. 244–254.
11. *Карпенко З.* До питання про предмет гуманітарної психології [Текст] / З. С. Карпенко, О. В. Киричук // Педагогіка і психологія. Вісник АПН України. – 1994. – № 4. – С. 3–8.
12. *Карпенко З. С.* Аксіопсихологія особистості [Текст] / З. С. Карпенко. – К., 1998. – 216 с.

13. Кікінежді О. М. Гендерна ідентичність в онтогенезі особистості : монографія [Текст] / О. М. Кікінежді. – Тернопіль : Навчальна книга – Богдан, 2011. – 380 с.
14. Кон И. С. Открытие "Я" [Текст] / И. С. Кон. – М. : Политиздат, 1978. – 367 с.
15. Костюк Г. С. Навчально-виховний процес і психічний розвиток особистості [Текст] / Г. С. Костюк. – К. : Радянська школа, 1989. – 608 с.
16. Кравець В. П. Гендерна педагогіка : навч. посіб. для студ. вищ. педагог. закл. освіти [Текст] / В. П. Кравець. – Тернопіль : Джура, 2003. – 416 с.
17. Кремень В. Г. Філософія людиноцентризму в стратегіях освітнього простору [Текст] / В. Г. Кремень. – К. : Педагогічна думка, 2009. – 520 с.
18. Максименко С. Д. Генеза здійснення особистості [Текст] / С. Д. Максименко. – К. : ТОВ "КММ", 2006. – 240 с.
19. Радчук, Г. К. Аксіопсихологія вищої школи : монографія [Текст] / Г. К. Радчук. – Вид. 2-ге, розшир. і переробл. – Тернопіль : ТНПУ ім. В. Гнатюка, 2014 – 380 с.
20. Савчин М. В. Духовний потенціал людини [Текст] / М. В. Савчин ; вид. 2-ге, пер., доп. – Івано-Франківськ : Вид-во "Місто НВ", 2010. – 507 с.
21. Татенко В. Соціальна психологія впливу : монографія [Текст] / В. Татенко – К. : Міленіум, 2008. – 216 с.
22. Титаренко Т. М. Психологічні практики конструювання життя в умовах постмодерної соціальності : монографія [Текст] / Т. М. Титаренко, О. М. Кочубейник, К. О. Черемних. – К. : Міленіум. 2014. – 206 с.

REFERENCES

1. Abulhanova-Slavskaia, K. A. (1991). Strategii zhizni [Tekst] [Life strategy] [Text] / K. A. Abulhanova-Slavskaia. – M. : Mysl (rus).
2. Ball, G. A. (2006). Psihologija v ratiogumanisticheskoj perspektive [Tekst] [Psychology in the ratiohumanistic perspective] [Text] / G. A. Ball. – K. : Osnova (ukr).
3. Bem, S. (2004). Linzy gendera: Transformacija vzgljadov na problemu neravenstva polov [Tekst] [Lenses of gender: Transformation of views on the problem of gender inequality] [Text] / S. Bem ; per. s angl. – M. : "Rossijskaja politicheskaia jenciklopedija" (ROSSPJEN) (rus).
4. Bern, Sh. (2001). Gendernaia psihologija [Tekst] [Gender psychology] [Text] / Sh. Bern ; per. s angl., SPb (rus).
5. Bekh, I. (2003). Vychovannia osobystosti: u 2 kn. Kn. 1: Osobystisno-oriientovanyi pidkhd: teoretyko-tekhnologichni zasady [Tekst] [Upbringing of a personality: in 2 volumes. V. 1: Personality-oriented approach: theoretical and technological bases] [Text] / I. Bekh. – K. : Lybid'(ukr).
6. Boryshevskiy, M. (2010). Doroha do sebe: vid osnov subiektnosti do vershyn dukhovnoti : monohrafiia [Tekst] [The road to oneself: from the foundations of subjectivity to the heights of spirituality: monograph] [Text] / M. Boryshevskiy. – K. : Akademvydav (ukr).
7. Vasiutynskiy, V. (2010). Psykholohichni vymiry spilnoty: monohrafiia [Tekst] [Psychological dimensions of a community: monograph] [Text] / V. Vasiutynskiy. – K. : Zoloti vorota (ukr).
8. Vygotkij, L. S. (1982). Sobranie sochinenij : v 6 t. [Tekst] [Collection of works: in 6 v. [Text] / L. S. Vygotkij ; pod red. A. R. Lurii, M. G. Jaroshevskogo. – M. : Pedagogika, T. 1 (rus).
9. Hovorun, T. V. (2004). Genderna psykholohiia : navch. posib. dlia stud. vyshch. navch. zakl. [Tekst] [Gender psychology: a textbook for university students] [Text] / T. V. Hovorun, O. M. Kikinezhdii. – K. : Vydavnychiy tsentr "Akademiia" (ukr).
10. Hovorun, T. V. (2009). Subiektnist yak psykholohichna osnova egalitarnoi pedahohichnoi paradyhmy [Tekst] [Subjectivity as a psychological basis of egalitarian educational paradigm] [Text] / T. V. Hovorun, O. M. Kikinezhdii // Visnyk Kyivskoho universytetu : zb. mater. III Mizhnar. nauk.-prakt. konf. "Problemy empirychnykh doslidzhen u

- psykholohii (do 120-richchia z dnia narodzhennia S. L. Rubinshteina)". – K. : KNU, T. 2, 244–254 (ukr).
11. *Karpenko, Z.* (1994). Do pytannia pro predmet humanitarnoi psykholohii [Tekst] [Towards the question of the subject of humanitarian psychology] [Text] / *Z. Karpenko, O. Kyrychuk* // *Pedahohika i psykholohia. Visnyk APN Ukrainy*, № 4, 3–8 (ukr).
 12. *Karpenko, Z. S.* (1998). Aksiopsykholohiia osobystosti [Tekst] [Axiopsychology of a personality] [Text] / *Z. S. Karpenko*. – K. (ukr).
 13. *Kikinezhdi, O. M.* (2011). Genderna identychnist v ontogenezi osobystosti : monohrafiia [Tekst] [Gender identity in a personality's ontogenesis: monograph] [Text] / *O. M. Kikinezhdi*. – Ternopil : Navchalna knyha – Bohdan (ukr).
 14. *Kon, I. S.* (1978). Otkrytie "Ja" [Tekst] [Self-discovery] [Text] / *I. S. Kon*. – M. : Politizdat (rus).
 15. *Kostiuk, H. S.* (1989). Navchalno-vykhovnyi protses i psykhhichni rozvytok osobystosti [Tekst] [The educational process and mental development of a personality] [Text] / *H. S. Kostiuk*. – K. : Radianska shkola (ukr).
 16. *Kravets, V. P.* (2003). Genderna pedohohika : navch. posib. dlia stud. vshch. pedahoh. zakl. osvity [Tekst] [Gender pedagogy: a textbook for university students] [Text] / *V. P. Kravets*. – Ternopil : Dzhura (ukr).
 17. *Kremen, V. H.* (2009). Filosofiia liudynotsentryzmu v stratehiikh osvitnoho prostoru [Tekst] [Philosophy of humanocentrism in educational space strategies] [Text] / *V. H. Kremen*. – K. : Pedahohichna dumka (ukr).
 18. *Maksymenko, S. D.* (2006). Heneza zdiisnennia osobystosti [Tekst] [Genesis of a personality's implementation] [Text] / *S. D. Maksymenko*. – K. : TOV „KMM” (ukr).
 19. *Radchuk, H. K.* (2014). Aksiopsykholohiia vyshchoi shkoly : monohrafiia [Tekst] [Axiopsychology of higher education: monograph] [Text] / *H. K. Radchuk*. – Vyd. 2-he, rozsh. i pererobl. – Ternopil : TNPU im. V. Hnatiuka (ukr).
 20. *Savchyn, M. V.* (2010). Dukhovnyi potentsial liudyny [Tekst] [Human spiritual potential] [Text] / *M. V. Savchyn*; vyd. 2-he, per., dop. – Ivano-Frankivsk: Vyd-vo "Misto NV" (ukr).
 21. *Tatenko, V.* (2008). Sotsialna psykholohiia vplyvu : monohrafiia [Tekst] [Social psychology of influence: monograph] [Text] / *V. Tatenko* – K. : Milenium (ukr).
 22. *Tytarenko, T. M.* (2014). Psykholohichni praktyky konstruiuvannia zhyttia v umovakh postmodernoi sotsialnosti : monohrafiia [Tekst] [Psychological practice of life designing in postmodern sociality conditions: monograph] [Text] / *T. M. Tytarenko, O. M. Kochubeichyk, K. O. Cheremnykh*. – K. : Milenium (ukr).

Oksana Kikinezhdi

EGALITARIAN PERSON IN MODERN SOCIAL SPACE

The article represents the theoretical and practical justification of psychological mechanisms of gender identity of the person during the growing up period. The stem of the new methodological approach in the national psychology is the idea of human subjectivity, it is connected with his/her life self-determination in the world, the author's position concerning the life events, which allows to draw scientists' attention to the problem of personal self-determination in the traditional and egalitarian culture. In interposed original statements in the context of humanistic, genetic and cognitive psychology questions of gender identity genesis have been substantiated in dialectical interconnection with personified image "I" as masculinity-femininity construct on cognitive, emotional and behavioral levels, its content, structure and typological peculiarities for every age stage of growing up have been grounded. Essential attribute features of personality are determined (active, integrity, uniqueness, unity), which are the basis of initial ideas about the complex process of gender-determination in the context of a personalized structure of the individual.

The suggested psychological model of sex-role identification helps to generalize external (social-educational) factors and personal determinants of personalization of gender "I". Personal-egalitarian approach on the study of this phenomenon is set and the formation of egalitarian consciousness of students for its successful adaptation to personal, professional and civil self-realization is indicated. A systematic module of gender enlightening of teaching staff, different forms of developing and correctional work with students, parents, teachers have been developed and implemented in educational establishments of different levels.

Keywords: *gender-role identification, gender identity, gender "I"-image, personal egalitarian approach, gender and educational technologies, egalitarian consciousness and self-consciousness.*

УДК 159.923

doi: 10.15330/ps.6.1.62-71

Лариса Міщуха

Прикарпатський національний університет імені Василя Стефаника
kreativ-1@mail.ru

ДОСВІД У ДИСКУСІЙНОМУ ПОЛІ ПОЗИЦЮВАННЯ КАТЕГОРІЇ "ТВОРЧИЙ ПОТЕНЦІАЛ"

У статті зроблено спробу проаналізувати феномен "досвід" у форматі дослідження творчого потенціалу особистості. Теоретико-методологічними засадами заявленої вище проблеми стали концептуальні засади гуманістичної психології, феноменологічного підходу.

Досвід, як вагома складова творчого потенціалу особистості, розглядається у співвідношенні таких провідних тенденцій, як стереотипність та оригінальність. Наголошується, що досвід, з одного боку, може сприяти все більшій алгоритмізації та стереотипізації, консерватизму у розв'язанні нових задач, що безумовно перешкоджає творчості. З іншого боку, в осіб з високим творчим потенціалом він стає інтегрованою формою життєтворчості, де в структурі старих знань завжди знайдеться місце новим знанням як привнесених "ззовні", так і знанням, що їх отримує автор через власні ініціації, пошук, накреслюючи власноруч вектор руху. Звідси він отримує "побічний продукт" творчої діяльності – саморозвиток. Відтак творчий досвід трактується як такий, що містить у собі акумуляцію та інтеграцію усіх прижиттєвих творчих напрацювань особистості, готовність її до творчої діяльності та безперервної освіти. Суб'єкт творчої діяльності залишається відкритим новому досвіду, сповнений готовності до нового пізнання, творчих пошуків.

Ключові слова: *досвід, творчий досвід, творчий потенціал, творча особистість, стереотипність, оригінальність.*

Постановка наукової проблеми. В основу моделі творчого потенціалу особистості нами покладено творчий досвід, в якому вбачаємо інтегральну складову усіх її творчих напрацювань протягом онтогенезу. Це зміни кількісного і якісного характеру розвитку, що охоплюють усю творчу колізію життя особистості і торкаються усієї поліфонії її фізичного, психічного,

соціального та духовного буття. Кожне нове покоління опирається на досвід попередніх поколінь, вносячи свою лепту в культурогенез.

Ми виходили з концептуальних засад феноменологічного підходу К. Роджерса, за яким кожна людина інтерпретує реальність у відповідності зі своїм суб'єктивним сприйняттям; відтак її внутрішній світ повною мірою доступний тільки їй [13].

Для гуманістичних персоналогів характерний пошук досвіду, який приводить до розвитку людини і її особистості. К. Роджерс вважав, що кожна людина володіє своїм індивідуальним "полем досвіду". Воно вміщує в собі події, сприйняття, відчуття, впливи, де центральне місце відводиться самості, що дозволяє особистості самовизначатись [13, с. 7]. К. Роджерс неодноразово підкреслював особливу пріоритетність досвіду в житті людини: "Досвід для мене є вищим авторитетом. Пробний камінь валідності – мій власний досвід. Ні думки інших, ні мої власні думки не важливі так, як мій власний досвід. Саме до досвіду я повинен знову і знову повертатися, щоб наблизитися до досягнення істини, як це і відбувається в моєму власному розвитку" [Там само, с. 236–237]. Досвід – відповідна структурна констеляція тих самих якостей, які в інших відношеннях стають атрибутивними характеристиками життєвого шляху особистості, на основі якого формуються відповідні його етапи, відбувається підняття життєвих цілей, розгортається об'єктивна картина життя, позаяк "досвід змінює людину" [11, с. 295].

Б. Г. Ананьєв одним із перших поставив питання про такий суб'єкт досвіду, для якого процес інтеріоризації повинен мати зустрічний рух з боку психічного – репрезентованого творчою активністю індивіда [1; 2]. Разом з тим відкритим залишається питання про вплив досвіду на творчий процес особистості, де з одного боку, пріоритетним визначається напрацьоване в онтогенезі, а з іншого – пошук нових форм самовираження. Відтак вагомо прослідкувати процес між народженням нового і утриманням традиційного.

Мета статті – здійснити теоретичне обґрунтування феномену "досвід" та окреслити його змістові характеристики у структурі творчого потенціалу особистості. З огляду на це були поставлені такі завдання:

1. Здійснити теоретичний аналіз психологічного доробку вчених на предмет заявленої вище проблеми.

2. Окреслити функції досвіду та його сутнісні характеристики.

3. Здійснити рефлексію досвіду для творчої діяльності особистості.

Аналіз останніх досліджень проблеми. У психологічній науці все більшої актуальності набуває проблема досвіду особистості. Вивчення досвіду особистості є предметом дослідження багатьох науковців – Т. Любарта, А. Маслоу, К. Роджерса, Б. Г. Ананьєва, Л. І. Анциферової, О. В. Губенка., Л. Д. Заграй, О. М. Лактіонова, С. Д. Максименка, О. Л. Музики, І. П. Манохи, Я. О. Пономарьова, Т. М. Титаренко, А. А. Фурмана), де виокремлюється роль досвіду в розвитку творчої особистості, а досвід виступає інтегрованою формою життєтворчості.

Виклад основного матеріалу. Кожен досвід стає невід'ємною складовою особистості, де будь-яка дія, в якій індивід зацікавлений, є творчим проявом особистості і підсумком усього – результатом здобутого в онтогенезі.

Разом із тим є слушною і погляд на феномен "досвіду" з позиції "кристалізованого" інтелекту, що з віком зазнає все більшої алгоритмізації та стереотипізації, а отже є серйозною перепорою на шляху до творчості. Відтак і заувага С. Д. Максименка, що "досвід може заважати креативності, творчості" [9, с. 216]. Так, людині важко відмовитись від своєї звички, перейти на новий рівень спілкування з іншими і перестати використовувати все звичне. Розглядаючи кожну задачу і кожну проблему, особистість тяжіє до того, щоб вчиняти звично (на підставі досвіду), що є інерцією дії. Якщо ж досвід не допомагає в цьому, особистість не без допомоги емпіричних фактів намагається реструктурувати досвід за допомогою уяви, "під задану ситуацію", знаходячи вихід із неї усередині старого досвіду, замість того, щоб вийти на новий рівень вирішення проблеми [Там само]. Цей механізм заважає творчості. Власне заважає, як і те, що "розвинені прояви статичного, накопиченого інтелекту (жорстка функціональна фіксованість, опертя свідомості на минулий досвід тощо) стримуюче впливають на актуалізацію і перебіг творчого процесу, знижуючи гнучкість думки та креативність особистості" [5, с. 129]. Вагоме значення для розв'язку творчих задач має ступінь готовності до застосування знань та їх реконструкції, мобільність інтелекту в процесі перетворення інформації, а також співвідношення несвідомої й усвідомленої компетентності. Несвідомі (або латентні) компетентності виникає за рахунок набуття спонтанного творчого досвіду. В основі усвідомленої компетентності перебуває людська схильність до кодування власного досвіду. Встановлено тісний, але неоднозначний зв'язок знань і творчості.

З одного боку, чим більше знає людина, тим більш різнобічними підходами вона володіє при розв'язку нових задач. З другого боку, знання можуть обмежувати прагнення людини до руйнації стереотипних моделей, до пошуку нових шляхів рішень. Так фізіолог М. Є. Введенський рекомендував своїм учням перед розв'язанням якоїсь проблеми не опрацьовувати відповідну літературу, оскільки вважав, що може виникнути неправильна установка на предмет того, наче все вже досліджено. Натомість академік О. О. Ухтомський вимагав від учнів скрупульозного вивчення літератури з проблеми, перш ніж приступити до її дослідження, щоб "не відкривати Америку" [5, с. 38–39]. Стереотипи – частина минулого досвіду, що сформувався у процесі діяльності людини і закріпився у мисленні і постійно використовується при розв'язанні задач, що виникають у звичних ситуаціях. Це спрощує і полегшує систему налагодження контактів. Складність полягає в тому, що вони створюють тенденційність, консерватизм у розв'язанні нових завдань. З віком людина все менш схильна до корекції своїх уявлень про світ, зростає загальна інертність, що залежить від досвіду; знижується рівень емоційності. З'являється тенденція до стереотипізації мислення, поведінки, викривлюється реакція на нове. Внаслідок цього психіка костеніє, обмежуючи здатність до пізнання,

перекриваючи йому шлях за рахунок домінування звичних схем. Рутинна звичного мислення приводить до того, що явища, які йдуть всупереч усталеним у людини уявленям про належне, просто не беруться у розрахунок, ігноруються. Людина закривається, перестає бути сприйнятливою до несподіваного, втрачає здатність до творчості. Якби за таких умов індивід зміг зберегти психологічну гнучкість, тоді була б збережена і готовність до нових ідей, здатність до змін згідно із запитами мінливого світу.

Руйнація усталених уявлень, теорій виявляє нові прогалини у людських знаннях, які учені намагаються заповнити новими гіпотезами. Проте висувати їх не так просто, оскільки інертність мислення, що при цьому виникає, повертається бажанням якомога рідше змінювати свою точку зору. Саме інертність фатальним чином відображається на глибині гіпотез. Уніфікація поглядів, що з'являється, сковує свободу при висуненні нових ідей і самостійність у виборі напряму спрямування зусиль.

Опертя свідомості на минулий досвід, висока освіченість і "перевантаженість" знаннями знижують креативність особистості. Підтвердженням цьому є ряд експериментів, проведених Френшем і Стернбергом (1989 р.) [8, с. 41]), результати яких уможливили констатацію вчених на предмет того, що знання можуть привести до розумової ригідності, як і те, що минулий досвід знижує гнучкість мислення. Водночас звертаємось і до К. Юнга, який постулював, що "у всій людській діяльності є апіорний фактор – вроджена, досвідома і несвідома структура душі. Ця форма спадкова й існує вже у плазмі зародка" (Цит. за: [7, с. 215]). І далі: "Кожній душі притаманні форми, які, незважаючи на свою неусвідомлюваність, є активно діючими установками, ідеями в платонівському смислі, що зумовлюють наші думки, почуття і дії і постійно впливають на них" (Цит. за: [Там само, с. 216]), що перегукується із заувагою В. М. Бехтерева про енергетично-інформаційний рівень [4], репрезентований творчими здобутками попередніх поколінь та й загалом досвідом людства. З іншого боку, без елементарного досвіду (творчого в тому числі), що бере початок з наслідування дитиною взірців поведінки дорослих на перших етапах онтогенезу, це буде "шлях у нікуди". Якщо знання, уміння, навички "працюють" на розуміння того, що є в полі інтересу дослідника, то досвід формує не тільки емпіричну мисленнєву складову особистості, але й упевненість у власних можливостях досягати результату і бути успішним. Мовиться про трансформацію здобутого в нове бачення, у вміння виходити за межі заданого, наповнюючи пошуковий континуум новим змістом, що веде і до самого розширення, поглиблення і нарощування досвіду, який зазнає постійної динаміки у творчих особистостей. В міру того, як людина набуває життєвого досвіду, перед нею не тільки відкриваються все нові сторони буття, але й відбувається більш чи менш глибоке переосмислення життя. Звідси будь-яка творчість опирається на досвід, як і "креативність, що характеризується відповідною сукупністю прижиттєво засвоєних розумових дій, навичок, стратегій" (С. С. Степанов).

Уся створена особистістю "багатогранність світу" будується на формах, сприйнятих нею з реального світу (і надалі видозмінених). Разом з тим прогрес

у наукових поглядах залежить від існуючої на даний момент моделі Всесвіту. Саме ця модель піддається перевірці, розвивається і трансформується. Здатність перевіряти і перебудовувати її в кожному епоху обмежена і залежить від рівня розвитку людського мислення, від накопиченого досвіду і від умінь передавати цей досвід новим поколінням. Тому розглядаючи негативні сторони стереотипів, не можна опускати з поля зору, що вони дають необхідну базу для творчості, яка формується у процесі навчання. Вони звільняють простір для творчості, беручи на себе рутинні операції і дозволяючи не затрачати кожен раз зусилля на вирішення однотипних завдань.

Разом із тим досвід глибший за набуті знання, вміння та навички, оскільки вони характеризуються в ознаках інваріантності й об'єктивності, тоді як досвіду притаманні унікальність та суб'єктивність. Характер творчого досвіду, на нашу думку, визначається його генезою, де мають місце або позиція творця – допитливого відкривача світу з торуванням власної життєвої дороги (шлях творчої особистості) чи проходженням давно "прокладеної дороги" автором, або ж сходження на загальну, прокладену іншими життєву стежу з уже відпрацьованими алгоритмами дій. Звідси і різний вектор розгортання схеми аперцепції, де кожне наступне сприйняття особистості визначається попереднім.

Я. О. Пономарьов [12] свого часу описав досвід у його характеристиках як інтуїтивний, що не може бути довільно актуалізований самою особистістю, але конструюється поза зоною її уваги, і логічний, усвідомлений. Власне інтуїтивний досвід, на думку вченого, становить основу "невидимого" людині і спостерігачеві процесу, який і породжує нове. Відповідно багатий досвід – один із факторів активації творчої думки. Наше дослідження творчо обдарованих особистостей у пізньому віці показало, що вони користуються структурою свого досвіду, черпаючи з нього елементи як для утримання наявних знань на необхідному рівні, так і для переробки їх у нові знання. "Людина, набуваючи досвіду, пізнає світ речей, випробовує і використовує їх, здобуває знання про наявні стани об'єктів і докільля й водночас суб'єктивує його у своїх психодуховних вимірах, створює його психічний образ та оперує вже особистими характеристиками власного бачення світу на підвалинах того ж досвіду. У такий спосіб навіть у сприйнятті об'єктивних реалій проявляється творче, неповторне бачення докільля, притаманне лише конкретній особистості" [15, с. 87].

Цінною є заувага К. Роджерса щодо досвіду, який уможлиблює розвиток особистості за умов його відкритості, що забезпечить людину від ригідності, сприятиме розвитку "екстенціональної орієнтації" [13, с. 415]. Досвід діяти повному укорінюється у позицію "мати свою думку і своє бачення", не заангажоване "контекстом" оточення. Близькою нам є і позиція І. П. Манохи, яка визначає творчий потенціал як генералізовану особистісну здатність продукувати нові образи дійсності на підставі елементів наявного досвіду і як системоутворювальну здатність переборювати вплив старого досвіду, що стримує процес продукування якісно нових елементів дійсності [10, с. 228–229]. Перша тенденція постає як тенденція оригінальності – спрямованість до

незвичного, нетрадиційного, нового. Друга тенденція постає як тенденція стереотипності – власне як стримування нового. Цю тенденцію слід ідентифікувати саме зі стереотипністю, тому що існуючі елементи досвіду на той чи інший проміжок її існування дійсно здатні відігравати домінуючу роль у процесі взаємодії особистості з різноманітними елементами буття. Звідси творчий потенціал особистості у якісному його вираженні постає змістовою результуючою двох провідних тенденцій, антиномічних за природою, – оригінальності і стереотипності [10, с. 228–229].

Виокремлюємо такі функції досвіду: пізнавально-пошукову, енергетично-інформаційну, чуттєво-практичну, емоційно-оцінну, регулятивну, рефлексивну, ціннісно-смыслову, прогностичну, інтерпретативно-репрезентативну, коригувальну, інтегруючу. Досвід людини – це не "законсервована" форма чуттєво-подієвого напрацювання творчої особистості протягом онтогенезу. Він не тільки уможливорює накопичення знань, умінь, навичок особистості, розвиток її творчих здібностей протягом життя, але й здійснює своєрідну інтерпретативно-репрезентативну функцію, що дозволяє не тільки його передавати, а й відрефлексовувати, давати власну оцінку, власне розуміння зробленого і тим самим приймати рішення за подальшу власну творчу долю [14, с. 232].

Ми виокремлюємо як досвід у широкому розумінні (досвід роду, сім'ї, соціуму – культури загалом), оскільки досвід особистості і культури, по суті, єдина система, так й індивідуальний досвід, що інтегрує в собі як особистісний внесок автора, дотичний власним інтросекціям, так і викристалізований в індивідуально-неповторному творчому стилі – творчій індивідуальності. К. Роджерс зауважував: "Чим більше людина відкрита своєму досвіду, тим більше її поведінка говорить про те, що людський рід за своєю природою схильний до творчого соціального життя" [13, с. 415]. І далі: "Тією мірою, якою індивід відмовляється усвідомити значну частину свого досвіду, продукти його творчості можуть бути соціально шкідливі (патологічні). І, відповідно, якщо індивід відкритий власному досвіду, а всі почуття і відчуття його організму доступні його усвідомленню, нові продукти взаємодії індивіда з навколишнім світом будуть швидше продуктивними і для нього самого, і для оточення" [Там само, с. 414]. Звідси досвід об'єктивується у психіці і впливає на функціонування інших її підсистем. Відтак він репрезентує життя людини в цілому через заломлення системи її цінностей, спрямувань, диспозицій, ставлень до творчості як необхідної складової її діяльності тощо.

Кожний новий акт занурення особистості у творчу діяльність не тільки розкриває нові грані можливостей пізнання світу у лоні материнської культури, але й прокладає шлях у її творче безсмертя, вписуючи нові сторінки в культурогенез, не тільки виступає провідником напрацювань індивіда протягом онтогенезу, але й репрезентується через пам'ять роду, попередніх поколінь, на досвід яких "нашаровується" новий пласт – досвід нового покоління, і так безмежно. Звідси вагомою функцією досвіду виступає функція його передачі і ретрансляції нащадкам. Через творчу діяльність людина долучається до духовної скарбнички своєї культури – національних надбань, духовно розвиває

свою особистість, своє покоління. Внутрішній психічний рівень особистості об'єктивується у створених людиною продуктах матеріальної та духовної культури, у вчинках, що стають моделлю – зразком для наступних поколінь. З кожним творчим актом – опредмеченням потреби викристалізовується новий об'єкт, що постає з творчого досвіду його автора, розпредмечення якого дасть новий поштовх творчій думці нащадків.

Досвід є не що інше, як акт особистісної трансформації у суб'єктне начало життєдіяння, де автор не тільки продукує, створює кінцевий результат, але й самозбагачується, розвивається у ньому, що тим самим розширює його межі. Заслугує на увагу позиція Л. І. Анциферової на предмет особистісного розвитку, який вона окреслює як "двоколіїний процес, що включає переміщення суб'єкта в площині свідомості і навіть поведінки назад, до свого минулого, з наступним відновленням поступового руху" [3, с. 492]. Мовиться про рух назад не як регрес, а як механізм збагачення особистості латентними новоутвореннями пройдених стадій, які оцінюються і переоцінюються нею з позицій актуального теперішнього. Звідси, як показали наші дослідження, якщо творчість не стала складовою людського життя, не проявившись на попередніх гілках онтогенезу, не склавши творчий досвід особистості, наймовірніше, вона "не займе свого місця" у пізньому онтогенезі. Відбувається інверсія досвіду як власності. Якщо момент народження є початком присвоєння досвіду як своєї власності, то кінець життя є втратою досвіду як своєї власності і передачею його майбутнім поколінням [7, с. 77].

Подієвість життя, включеного у творчий процес, нашаровується одна на одну, сплетена із безлічі можливостей та втрат на шляху переходу потенційного в актуальне. Це уможлиблює процес розширення творчого досвіду особистості, що вбирає в себе всю палітру пристрастей, очікувань, звершень та надій особистості як втрачені чи реалізовані мрії, а разом з ними і можливості на кожному етапі розвитку особистості. Творчий досвід особистості дає відлік творчим можливостям людини, її вмінням, сформованим творчим потребам, показує спроможність людини творчо діяти. Він "веде", "підштовхує" людину до нових вершин пізнання власної творчої природи.

Творчий досвід є глибоко індивідуальною категорією для опису особистості, оскільки торкається всіх складових її психіки, переживається людиною і здобувається у творчій діяльності та відображає здатність і готовність особистості до творчості як ретроспективно (за допомогою психобіографічного методу), так і в перспективі подальшого її життя (у форматі вивчення продуктів діяльності особистості). Причому в суб'єктів творчої діяльності творчий досвід є більш поліморфним, багатовимірним. Така особистість не вичерпує себе однією справою, позаяк залишається відкритою новому досвіду і сповнена готовності до нового пізнання, творчих пошуків. Звідси творчий досвід, акумульований й інтегрований особистістю, яка ввійшла в пізній період життя, автоматично актуалізується потребою у творчості.

Молодим людям, безумовно, творити легше. Вони вільні від системи табу, соціальних кліше і стереотипів. Серйозне випробування постає і перед

знаменитими людьми, які зробили певне відкриття тощо. Адже вони вже перебувають під тиском своїх позицій, які з часом переглядатимуться наступною плеядою вчених (нащадками). Тут важливо не втратити гнучкості, вміння бути лабільними і не застрягати на старому, вміння не зупинятись, а йти далі.

Вважаємо, що творчий досвід має здатність до процесів становлення, розгортання (розширення) і згортання. Літнім людям з низьким рівнем розвитку творчого потенціалу притаманні консерватизм, сталість, догматичність, стереотипність, що нівелюють потребу у творчості. Йдеться про згортання творчого досвіду з моменту зупинки його набуття на попередніх ланках онтогенезу. Враховуючи те, що між персональний простір літньої людини з віком звужується, доцільність звернення її у майбутнє мінімізується. Тому літні люди більше вдаються до стереотипного прийняття рішень; все більше втрачається потреба в активності, на зміну якій приходять автоматизми, вітальні потреби. Зниження затребуваності когнітивних процесів – когнітивної активності – супроводжує деградацію когнітивної сфери людини, інволюційні процеси (на рівні психічної та тілесної організації людини) прискорюються. Згортання орієнтації на майбутнє приводить "до консервації досвіду" (О. М. Лактіонов), що веде до втрати інтересу до життя у всіх його проявах. Натомість творчим особистостям притаманний процес безперервного розгортання творчого досвіду – його накопичення, розширення протягом онтогенезу, охоплюючи й пізній період життя.

Висновок. Відтак погляд на досвід з позиції дихотомії – стереотипного, рутинного та оригінального, нового, уможливорює особистісну рефлексію для особистості, що прагне творчих звершень та самореалізації у змінному світі. Щораз відслідковуючи рівень набутих знань, уміння аналізувати і використовувати їх для глибшого розуміння предмету дослідження, творча особистість, будучи відкритою новому досвіду, завжди відчуватиме "голос" свого творчого Я, що підживлюється "духом часу", "духом самої епохи", в полі яких вона живе, творить, розвиває своє творче Я.

1. *Ананьев Б. Г.* О проблемах современного человекознания / Б. Г. Ананьев. – М. : Наука, 1977. – 380 с.
2. *Ананьев Б. Г.* Человек как предмет познания / Б. Г. Ананьев. – СПб. : Питер, 2001. – 288 с.
3. *Анцыферова Л. И.* Поздний период жизни человека: типы старения и возможности поступательного развития личности [Текст] / Л. И. Анцыферова // Учебное пособие по психологии старости. – Самара : Издательский Дом "БАХРАХ-М", 2004. – С. 490–511.
4. *Бехтерев В. М.* Бессмертие человеческой личности как научная проблема / В. М. Бехтерев // Психика и жизнь. Избранные труды по психологии личности [Электронный ресурс]. – Режим доступа: [http:// philosophy.ru /library/ ivanov/ behterev. html](http://philosophy.ru/library/ivanov/behterev.html)
5. *Губенко О. В.* Творче мислення особистості як єдність статичного і динамічного аспектів інтелектуальної активності / О. В. Губенко // Психологія і суспільство. – 2012. – № 1. – С. 127–134.
6. *Ильин Е. П.* Психология творчества, креативности, одаренности / Е. П. Ильин. – СПб. : Питер, 2009. – 448 с.

7. *Лактионов А. Н.* Координаты индивидуального опыта / А. Н. Лактионов. – Харьков : ХНУ им. В. Н. Каразина, 2010. – 366 с.
8. *Любарт Т.* Психология креативности / Т. Любарт, К. Муширу, С. Торджман, Ф. Зенасни. – М. : Когито-Центр, 2009. – 215 с.
9. *Максименко С. Д.* Основы генетичної психології: навч. посібник / С. Д. Максименко. – К. : НПЦ Перспектива, 1998. – 220 с.
10. *Маноха І. П.* Психологія потенціалу індивідуального буття людини : онтологічно орієнтований підхід : дис. ... д-ра психол. наук : 19.00.01/ Маноха Ірина Петрівна ; Київ. нац. ун-т ім. Тараса Шевченка. – К., 2002. – 462 с.
11. *Маслоу А.* Мотивация и личность / А. Маслоу. – СПб. : Евразия, 1999. – 478 с.
12. *Пономарев Я. А.* Психология творчества / Я. А. Пономарев – М.: Наука, 1976. – 303с.
13. *Роджерс К. Р.* Взгляд на психотерапию. Становление человека / К. Р. Роджерс. – М. : Прогресс, 1997. – 480 с.
14. *Титаренко Т. М.* Життєвий світ особистості: у межах і за межами буденності / Т. М. Титаренко. – К. : Либідь, 2003. – 376 с.
15. *Фурман А. А.* Концепт досвіду в індивідуальній психології Альфреда Адлера / А. А. Фурман // Психологія і суспільство. – 2012. – № 3. – С. 78–94.

REFERENCES

1. *Anan'ev, B. G.* (1977). O problemah sovremennogo chelovekoznaniiya [About the problems of modern people study] / B. G. Anan'ev. – М. : Nauka (rus).
2. *Anan'ev, B. G.* (2001). Chelovek kak predmet poznaniya [A person as a subject of cognition] / B. G. Anan'ev. – SPb. : Piter (rus).
3. *Ancyferova, L. I.* (2004). Pozdnij period zhizni cheloveka: tipy stareniya i vozmozhnosti postupatel'nogo razvitiya lichnosti [Late period of a person's life: types of aging and possibilities of a graduate person's development] / L. I. Ancyferova // Uchebnoe posobie po psihologii starosti. – Samara : Izdatel'skij Dom "BAHRAH-M", 490–511 (rus).
4. *Bekhterev, V. M.* Bessmertie chelovecheskoj lichnosti kak nauchnaya problema [Immortality of a human personality as a scientific problem] / V. M. Bekhterev // Psihika i zhizn'. Izbrannye trudy po psihologii lichnosti [EHlektronnyj resurs]. – Rezhim dostupa: <http://philosophy.ru/library/ivanov/behterev.html> (rus).
5. *Gubenko, O. V.* (2012). Tvorche mislennya osobystosti yak ednist' statychnogo i dynamichnogo aspektiv intelektual'noi aktivnosti [A person's creative mind as a combination of static and dynamic aspects of individual activity] / O. V. Gubenko // Psihologiya i suspil'stvo, № 1, 127–134 (ukr).
6. *Il'in, E. P.* (2009). Psihologiya tvorchestva, kreativnosti, odarennosti [Psychology of creation, creativity, genius] / E. P. Il'in. – SPb. : Piter (rus).
7. *Laktionov, A. N.* (2010). Koordinaty individual'nogo opyta [Coordinates of individual experience] / A.N.Laktionov. – Har'kov : HNU im. V. N. Karazina (rus).
8. *Lyubart, T.* (2009). Psihologiya kreativnosti [Psychology of creativity]/T. Lyubart, K. Mushiru, S. Tordzhman, F. Zenasni. – М. : Kogito-Centr, 2009 (rus).
9. *Maksimenko, S. D.* (1998). Osnovy genetichnoi psihologii: navch. Posibnik [The background of genetic Psychology] / S. D. Maksimenko. – К. : NPC Perspektiva (ukr).
10. *Manoha, I. P.* (2002). Psihologiya potencialu individual'nogo buttya lyudini : ontologichno orientovaniy pidhid : dis. ... d-ra psihol. nauk : 19.00.01 [Psychology of a potential person's being: ontologically oriented approach: thesis of Doctor of Psychology: 19.00.01] / Manoha Irina Petrivna ; Kiiv. nac. un-t im. Tarasa SHevchenka. – К. (ukr).
11. *Maslou, A.* (1999). Motivaciya i lichnost' [Motivation and personality] / A. Maslou. – SPb. : Evraziya (rus).
12. *Ponomarev, Y. A.* (1976). Psihologiya tvorchestva [Psychology of creation] / YA. A. Ponomarev – М. : Nauka (rus).
13. *Rodzher, K. R.* (1997). Vzglyad na psihoterapiyu. Stanovlenie cheloveka [A view on psychotherapy. Incipience of a person] / K. R. Rodzhers. – М. : Progress (rus).

14. Titarenko, T. M. (2003). Zhittievij svit osobistosti: u mezah i za mezhami budennosti [Aliveness world: within and beyond routine] / T. M. Titarenko. – K. : Libid' (ukr).
15. Furman, A. A. (2012). Koncept dosvidu v individual'nij psihologii Al'freda Adlera [A concept of experience in Alfred Adler's individual psychology] / A. A. Furman // Psihologiya i suspil'stvo, № 3, 78–94 (ukr).

Larysa Mishchukha

EXPERIENCE IN A DISCUSSION CIRCLE OF THE POSITIONING CATEGORY "CREATIVE POTENTIAL"

In the article there was an attempt to analyze the phenomenon "experience" in the form of investigating a person's creative potential. The theoretic methodological background of the performed above problem is conceptual background of humanistic psychology and phenomenological approach. Experience as an essential part of a person's creative potential is regarded in relation to such leading trends as stereotype and originality. On the one hand, the experience is emphasized to be able to promote the model of algorithm and stereotype, conservatism in solving new tasks that is certain to inhibit creativity. On the other hand, personalities with high creative potential have an experience that is becoming an integral form of life work where in the structure of old knowledge you can always find a place for both new ones coming out "from inside" and the ones the author takes due to his own initiation and search. In this way he sketches motion vector and gets the "by-product" of his creativity, it means self-development. Hence, creative experience is interpreted as the one to absorb accumulation and integration of all creative experience in a person's life; also his/her readiness to creativity and continuing education. The subject of creativity remains opened to a new experience that is fully ready for a new cognition and creativity.

Key words: experience, creative experience, creative potential, creative personality, a model of stereotype, originality.

УДК615.8/001

doi: 10.15330/ps.6.1.71-80

Вікторія Горбунова

Український католицький університет

viktoryika@yandex.ru

МЕТОДИ ТА МЕТОДОЛОГІЯ НАУКОВИХ ДОСЛІДЖЕНЬ У СФЕРІ ПСИХОЛОГІЧНОЇ ДОПОМОГИ

У статті здійснюється огляд методологічних вимог до наукових досліджень у сфері психологічної допомоги. Дається короткий екскурс в історію психотерапевтичних досліджень. Вказуються основні дослідницькі стратегії, серед яких – оцінювання "терапевтичного пакету", оцінювання внеску окремих і додаткових втручань в ефективність "терапевтичного пакету", оцінювання ролі окремих параметрів організації психотерапії та самого терапевтичного процесу, оцінювання характеристик клієнта і терапевта, порівняння ефективності окремих підходів. Коротко окреслюються перспективні напрямки досліджень, зокрема аналіз негативних ефектів психотерапії, її медіаторів та механізмів. Описується сучасний стандарт розвідок у сфері психічного здоров'я – експериментальні рандомізовані контрольовані дослідження, а також основні стратегії їх реалізації: нетерапевтичного контролю, порівняння терапевтичних та звичайних умов, порівняння з плацебо, контролю компонентів терапевтичного проекту,

комбінації терапевтичних проектів, порівняння з альтернативами. Висвітлюються особливості застосування та базові кроки мета-аналітичних досліджень, зокрема такі, як концептуалізація, збір даних, кодування змінних, статистичний аналіз, мета-аналітичні висновки та узагальнення. Вказується на роль наукових досліджень у регуляції розвитку психотерапевтичної практики. Згадуються окремі наукові об'єднання та центри, які розвивають наукові дослідження у психотерапії.

Ключові слова: психотерапія, наукові дослідження, рандомізовані контрольовані дослідження, мета-аналіз, когнітивно-поведінкова психотерапія.

Постановка проблеми: як психотерапія стала на шлях наукового дослідництва? У сфері психотерапевтичної практики подекуди і досі побутує думка про те, що психотерапія не може бути вивчена у спосіб класичного наукового дослідження через свою центрованість на потребах кожної конкретної людини. Адже психотерапевт діє радше за рахунок інтуїції та емпатійності, вживання у життєвий світ іншої людини, ніж за рахунок застосування стандартизованих процедур та технік роботи, наявність яких необхідна для наукового аналізу ефективності втручань. Власне, конфлікт між природничим та гуманітарним, закладений у самому предметі психології, гарно простежується у такій її галузі, як психотерапія. З одного боку, антропоцентрованість передбачає відмову від стандартизації процесу терапії, з іншого, без структурування, протоколювання, задіяння чітко визначених процедур та оволодіння ними кожним фахівцем неможлива перевірка якості роботи та доведення її ефективності.

Однією з перших та найгучніших спроб винесення проблеми ефективності психотерапевтичних втручань на загальне обговорення у фаховому середовищі стала публікація Г. Айзенком в 1952 році критичної статті під назвою "Оцінка ефектів психотерапії". Хвилю обурення у психотерапевтичному середовищі, а відтак і поштовх до розвитку системних досліджень у царині психологічної допомоги викликали твердження автора про те, що не існує вагомих доказів ефективності психоаналізу та психотерапії загалом; про те, що валідні та надійні дослідження в галузі психотерапії відсутні як такі; а також про те, що дві третини осіб мають спонтанну ремісію своїх проблем без жодної психотерапії протягом двох років, тоді як, наприклад, психоаналіз потребує тривалого часу та матеріальних витрат. Достатньо різким та безапеляційним був і висновок, до якого дійшов Г. Айзенк: "До того часу, поки не існує фактів, отриманих в ході ретельного аналізу, які б свідчили на користь віри в ефективність психологічної терапії – є дотримуватися наполягати на включенні навчання такої терапії в процес підготовки клінічних психологів" [4, с. 323].

¹ Йдеться про практику психологічної допомоги та фахівців, які надають відповідні послуги – психологів, консультантів, психотерапевтів, психіатрів. Дотримуватимемося європейської традиції (присутньої в Україні лише на рівні фахових недержавних співтовариств), за якою психотерапевтичні послуги надаються не лише фахівцями-медиками, а й фахівцями психологічного профілю, які мають відповідну сертифікацію в тому або іншому психотерапевтичному підході.

З того часу й дотепер не втрачає актуальності проблема методів та методології досліджень ефективності психотерапії, пошуку ефективних способів їх організації та проведення. Звісно, що з моменту публікації Г. Айзенком своєї критичної статті психотерапія відчутно прогресувала у сфері наукових досліджень. Символічним же є те, що матеріали конференції Європейської асоціації когнітивно-поведінкової терапії 1997 року були видані у книзі "Поведінкова і когнітивна терапія сьогодні: дослідження на честь Ганса Айзенка".

Аналіз стану проблеми. В чомусь завдяки публікації Г. Айзенка, а також і через логіку історичного розвитку психотерапії як науки у 50-х – 80-х роках ХХ сторіччя відбувся істотний сплеск досліджень у практиці психологічної допомоги. Так, результати аналізу особистісних змін, зокрема Я-концепції та ступеня відповідності "Я-реального" і "Я-ідеального" в ході психотерапії публікує родоначальник гуманістичної терапії К. Роджерс; дані про психологічні особливості перебігу соматичних хвороб в різних культурах оприлюднює засновник позитивної психотерапії Н. Пезешкіан; один із провідних дослідників психоаналізу О. Кербернґ друкує звіти так званого меннінґеровського проекту, присвяченого аналізу ефективності довгострокової психотерапії.

Один же з найбільших внесків у науковий аналіз ефектів психотерапії, порівняно з представниками інших підходів, належить когнітивно-поведінковим терапевтам. Так, у 1993 році Г. Айзенк здійснює повторний огляд досліджень у психотерапії та публікує статтю "40 років потому: новий погляд на проблеми ефективності психотерапії", в якій висновує, що в межах когнітивно-поведінкової психотерапії (КПТ) за згаданий період здійснено найбільше досліджень, які відповідають класичним науковим нормам, і що саме КПТ значно переважає за ефективністю спонтанну ремісію, плацебо-терапію та інші підходи у терапії, зокрема психоаналіз, гештальт та особистісно-орієнтовану психотерапію [5]. До висновків про високу ефективність когнітивно-поведінкової терапії, але вже на базі масштабного мета-аналізу, проведеного у 1993 році (було проаналізовано 897 досліджень, які відповідають критеріям наукового пошуку), дійшли і К. Граве з колегами [7]. Окрім висновків про вищу ефективність поведінкових і когнітивних методів, автори наголошують і на відмінностях щодо кількості та якості досліджень у межах різних підходів в психотерапії. Станом на 1993 рік йдеться про четвірку лідерів: 452 дослідження в сфері КПТ; 153 – в межах психоаналізу і гуманістичної терапії разом та 63 – розвідки в інтерперсональній психотерапії.

Один із найбільших на сьогодні оглядів мета-аналізів (вивчалось 106 мета-аналітичних досліджень), здійснений С. Хофманом з колегами [10] у 2012 році, свідчить про наявність досліджень ефективності методів когнітивно-поведінкової терапії у роботі з такими проблемами і розладами: залежностями, шизофренією та іншими психотичними розладами, депресією і дистимією, біполярним розладом, тривожними розладами, соматоформними розладами, розладами харчової поведінки, безсонням,

розладами особистості, гнівом і агресією, асоціальною поведінкою, загальним стресом, хронічним болем і втомою, депресією вагітних, різноманітними проблемами дітей і підлітків, а також проблемами літніх людей. Дослідники, прагнучи об'єктивності, вказують на більшу ефективність когнітивно-поведінкових втручань у терапії одних і меншу інших розладів, на дослідницькі проблеми, пов'язані з упередженістю, розміром та специфікою вибірки, вибором підходів для порівняння тощо. При цьому йдеться про те, що КПТ, безсумнівно, є підходом, який пропонує найбільшу кількість емпіричних досліджень, а відтак і доказових методів та технік.

Психотерапія є, певно, психологічною галуззю з найстрімкішим розвитком. Прагнення до високої якості та продуктивності людського життя вимагає, по-перше, чіткої класифікації можливих проблем, а, по-друге, дієвих методів їх вирішення. Так, за даними, наведеними в керівництві 2014 року з DSM-5 [2] кількість психічних розладів у міжнародній класифікаційній системі збільшилася зі 106 (станом на 1952 рік) до 297 (станом на 2000) і зараз сягає вже близько 400, що призвело до потреби змінювати класифікаційну систему в бік укрупнення категорій. Так, у згаданому посібнику з діагностики та статистики психічних розладів DSM-5, виданому в 2013 році, вже йдеться про 157 типів категорій, які об'єднують окремі специфічні та представляють неспецифічні розлади психіки.

Диференціація психічних розладів неминуче веде і до специфікації технік психотерапевтичного втручання. Так, за даними А. Каздіна [10] у 60-ті роки ХХ ст. нараховувалося близько 60-ти психотерапевтичних технік (включаючи розроблені в межах одного підходу); у 70-ті – близько 130, у 80-ті – близько 250, у 90-ті – вже йдеться про понад 400 технік психотерапії для дорослих і близько 200 для дітей. Зауважу, що сьогодні перелік психотерапевтичних підходів у Вікіпедії, без виокремлення технік та методів, нараховує 154 найменування. Звісно, не все з переліченого має доказову базу, до того ж згаданий перелік далекий від чітких класифікаційних критеріїв, через що у ньому представлено як широкі підходи, що включають цілу низку методів та технік, так і вузькі, специфіковані. Проте, і кількість найменувань розладів, і розвиток та специфікація підходів у психотерапії є ознаками актуалізації суспільних потреб у якісній психологічній допомозі, яка, своєю чергою, не можлива без наукового дослідження.

Мета статті – здійснити огляд та систематизувати методологічні вимоги до наукових досліджень у сфері психологічної допомоги.

Виклад основного матеріалу

Напрямки наукових досліджень у сфері психологічної допомоги.

Найчастіше у керівництвах з психіатрії, клінічної психології, психотерапії та консультування згадуються сім основних дослідницьких стратегій, виокремлених А. Каздіним [10], спрямованих як на аналіз усього пакету терапевтичних втручань окремо та в порівнянні з іншими, так і на вивчення окремих компонентів психотерапії – від технік до організації процесу.

Уточнюючи фокус предметного поля досліджень у межах кожної зі стратегій, Т. Плант [13] формулює низку запитань, на які, власне, і шукаються відповіді в ході досліджень (таблиця 1).

Таблиця 1.

Базові дослідницькі стратегії в психотерапії

<i>Дослідницькі стратегії в психотерапії</i>	<i>Дослідницькі запитання</i>
Оцінювання "терапевтичного пакету" (Treatment Package Strategy)	"Чи працює психотерапія загалом?"
Оцінювання внеску окремих втручань в ефективність "терапевтичного пакету" (Dismantling treatment strategy)	"Який з елементів психотерапії працює?"
Оцінювання внеску додаткових втручань в ефективність "терапевтичного пакету" (Constructive treatment strategy)	"Які техніки та процедури можна додати до ефективної психотерапії, щоб вона стала кращою?"
Оцінювання ролі окремих параметрів організації психотерапії (Parametric treatment strategy)	"Які елементи організації процесу психотерапії варто змінити, щоб зробити її кращою?"
Порівняння ефективності окремих підходів (Comparative treatment strategy)	"Який з підходів у психотерапії кращий?"
Оцінювання характеристик клієнта та терапевта (Client and therapist variation strategy)	"Для яких терапевтів та клієнтів психотерапія є найбільш ефективною?"
Оцінювання терапевтичного процесу (Process research strategy)	"Як процес психотерапії впливає на її результат?"

При цьому А. Каздін [11] наголошує на тому, що сучасні дослідження здебільшого показують, що терапія працює, однак не дають вичерпних відповідей на запитання "чому?" та "як?" це відбувається. Саме тому перспективним напрямком наукових розвідок має стати аналіз медіаторів (проміжних змінних, які забезпечують статистичний зв'язок між психотерапевтичними інтервенціями та терапевтичним ефектом) та механізмів (конкретних процесів, які призвели до терапевтичних змін) психотерапії. Автор пропонує розвивати такі дослідження окремо, а також і заводити аналіз медіаторів та механізмів психотерапевтичних змін у класичні стратегії, застосовуючи різні методи статистичного аналізу та обираючи експериментальні плани.

Зауважимо, що крім аналізу власне ефективності психотерапевтичних втручань, представлені й окремі дослідження їх негативного впливу. І хоча ця сфера не набула широкого вивчення, вже відомі розвідки поширеності та змісту негативних ефектів; ризику виникнення негативних ефектів в межах різних терапевтичних напрямків та при різних розладах; факторів, які викликають негативний ефект. Так, Д. Барлоу [1] накреслює чітку перспективу розвитку таких досліджень тривалістю у 40 років, пророкуючи їх популярність та важливість для розвитку психотерапії.

Про гостроту потреб розробки методологічних засад та, власне, методів аналізу негативних ефектів свідчить одне з останніх опитувань психотерапевтів, проведене С. Бустедом з колегами [3]. Автори опитали

близько сотні осіб з досвідом клінічної практики в діапазоні від 13-ти до 30-ти років щодо їх обізнаності з проблемою. Респонденти вказали на такі типи негативних ефектів, як короткотермінові погіршення, відсутність покращень, погіршення стану клієнтів, залежність від терапевта та терапії, негативний вплив терапії на інші сфери життя. Серед причин згаданих негативних ефектів були виокремлені некомпетентність фахівця та неадекватність обраних втручань, застосування потенційно шкідливих методів, недостатність терапевтичного альянсу, порушення норм професійної етики, переривання терапії, вплив зовнішніх факторів, віктимність та інші специфічні риси і розлади клієнтів, які посилюють ризик виникнення негативних ефектів. Питанням же, на яке не змогла дати відповідь переважна більшість респондентів і відповіді на яке дослідникам не вдалося квантифікувати, стосувалося методів та критеріїв оцінки негативних ефектів психотерапії.

Сучасний стандарт оцінки ефективності психотерапії. Сучасним стандартом наукових досліджень у психотерапії вважаються експериментальні, зокрема рандомізовані контрольовані дослідження (randomized controlled trial, RCT). Їх характерною рисою є випадковий (рандомізований) розподіл учасників, що має забезпечувати еквівалентність експериментальних груп. Учасники однієї або кількох з цих груп зазнають терапевтичного втручання. Це можуть бути різні техніки чи навіть підходи, специфічна організація процесу, позиція терапевта, специфіка розладу та інше з огляду на попередньо згадані стратегії та напрямки досліджень). Також у дослідженнях присутні контрольні групи, чиї учасники отримують плацебо, взагалі не зазнають впливу або піддаються якимось іншим специфічним терапевтичним втручанням. Еквівалентність груп та зрівнювання умов реалізації терапевтичних втручань мають забезпечувати контроль сторонніх факторів, які також можуть спричиняти зміни і тим самим впливати на результат терапії, спотворюючи результати експерименту.

Д. Хаагата В. Стайлс [8] виокремлюють кілька типових стратегій для рандомізованих контрольованих досліджень у сфері психотерапії. По-перше, це стратегія списку очікування або нетерапевтичного контролю (Wait-list or no-treatment control), за якої зіставляються дані експериментальної та контрольної груп; причому учасники останньої зазнають психотерапевтичного втручання у другу чергу, вже після оцінювання ефекту та порівняння даних. По-друге, йдеться про стратегію, в межах якої учасники контрольної групи не отримують жодних специфічних втручань ні в ході експерименту, ні після – стратегія порівняння терапевтичних та звичайних умов (Treatment-as-usual comparison). Третя стратегія – порівняння з плацебо (Placebo comparisons), передбачає процедуру, при якій учасники контрольної групи вводяться в оману щодо того, ніби вони отримують певне терапевтичне втручання, тоді як їм не пропонується жодних специфічних процедур, лише можливість бути почутими та висловитися. Четверту стратегію називають контролем компонентів

терапевтичного проекту (Component control designs) через те, що експериментальні групи відрізняються між собою не відсутністю та наявністю психотерапевтичного втручання, а лише певними його компонентами, ефективність яких власне і досліджується. П'ята стратегія передбачає порівняння груп "чистого" та "комбінованого" втручання (додаються медикаменти, інші терапевтичні техніки, фізичні вправи тощо) і має назву – комбінація терапевтичних проектів (Combination treatment designs). Шоста стратегія – порівняння з "bonafide" (лат. "варте довіри") альтернативами (Comparisons with bonafide alternatives) – передбачає участь у дослідженні та порівняння груп, в кожній з яких використовується специфічний терапевтичний підхід або техніка.

Для висновків про ефективність терапевтичного втручання та рекомендації його впровадження у широку практику має бути наявна низка умов, яка свідчить про відсутність впливу сторонніх факторів та значимість отриманих результатів. Звернемося до їх короткого переліку, представленого у роботі Ф. Кенделла з колегами [12]. Передусім йдеться про перевірку ефективності терапевтичного втручання (підходу, техніки, процедури) в рандомізованому контрольованому дослідженні та отримання статистично значимих відмінностей між учасниками експериментальних та контрольних груп. Водночас терапевтичне втручання має містити детально описані кроки та процедури, зафіксовані у керівництві або протоколі та стосуватися конкретних проблем чи розладів, які піддаються аналізу за певними критеріями, щодо яких розроблено валідний діагностичний інструментарій. Окрім того, має бути проведене мінімум два незалежних дослідження, кожне з яких вказуватиме на ефективність втручання.

Мета-аналіз у психотерапії. Окреме місце у системі психотерапевтичних досліджень займають мета-аналізи, мають на меті системний огляд окремих наукових розвідок з обов'язковим статистичним порівнянням їх результатів. Як правило, йдеться про аналіз досліджень, об'єднаних спільною метою, здебільшого спрямованих на перевірку ефективності того або іншого терапевтичного підходу (методу, процедури, техніки) у роботі з певною проблемою або розладом. Так, Ж. Гласс [6] у своїй класичній роботі 1976 року виокремив первинні, вторинні та мета-аналітичні дослідження, вказуючи на оригінальність перших (перевіряється оригінальна гіпотеза), критичне спрямування других (перевіряється гіпотеза, висловлена іншими авторами в умовах повторного аналізу) та узагальнюючий характер останніх. Актуальність мета-аналізів у сфері психологічної допомоги зумовлена передусім двома основними параметрами – невпинно зростаючою кількістю наукових розвідок, які потребують узагальнення, та різноманітністю психотерапевтичних втручань, які потребують порівняння своєї ефективності.

Спроби узагальнення даних, отриманих різними авторами, в різних теоретичних межах та з використанням різних інструментів, – пов'язані з цілою низкою проблем, вирішити які можна передусім через дотримання етапності та застосування певних мета-аналітичних процедур. П'ять

послідовних кроків мета-аналізу пропонують С. Квінтана та Т. Мінамі [14], це – концептуалізація, збір даних, кодування змінних, статистичний аналіз, мета-аналітичні висновки та узагальнення. Концептуалізація передбачає ідентифікацію потреб та окреслення обсягу дослідження, формулювання гіпотез та визначення змінних. На етапі збору даних обираються варті довіри джерела, здійснюється систематизація даних. Кодування передбачає розподіл змінних на однорідні групи. Статистичний аналіз – зведення до спільного знаменника параметрів для порівняння, їх стандартизацію та квантифікацію, визначення меж розміру ефекту, вибір критеріїв його підрахунку та власне аналіз. Мета-аналітичні висновки – це інтерпретація даних статистичного аналізу, розміру ефекту та підсумки, зроблені на цій основі.

Власне, розмір або сила ефекту (effectsize) – це основний мета-аналітичний статистичний індекс ефективності психотерапевтичних втручань, який показує наскільки "середній учасник" терапевтичної групи має прогрес порівняно з "середнім учасником" контрольної групи або групи альтернативної терапії чи плацебо-групи за одним, кількома параметрами або їхньою сукупністю.

Наукові ресурси психотерапевтичної практики. Наукові дослідження сьогодні стали невід'ємною частиною психотерапевтичної практики. І фахівці, і клієнти прагнуть надійних та ефективних методів роботи, застосування яких не лише сприяє вирішенню психологічних проблем і подоланню психічних розладів, а й забезпечує досягнення цих цілей у найоптимальніший спосіб. Йдеться про збалансованість часових, матеріальних витрат, зручність та доступність послуг, тривалість досягнутого ефекту тощо. Психологи все частіше обирають для свого фахового зростання та підвищення кваліфікації програми, які пропонують валідні та надійні інструменти; а неухильною умовою впровадження будь-яких психологічних проектів у практику роботи медичних, освітніх чи соціальних установ та центрів є їхня наукова емпірична перевірка.

Здійснюючи вибір на користь використання у практиці лише перевірених процедур, а також беручи участь в організації наукових психотерапевтичних досліджень чи зборі даних для перевірки ефективності терапевтичних втручань, фахівці не лише отримують ефективні інструменти для роботи, але й розширюють власний науковий світогляд, отримують інформацію для самоосвіти, а також стають на шлях розробки та впровадження власних підходів та методів.

Найбільшою мультидисциплінарною науковою організацією, яка об'єднує фахівців-дослідників у сферах психічного здоров'я та психологічної допомоги, є Спільнота психотерапевтичних досліджень (Society for psychotherapy research), яка має своїм завданням заохочувати розвиток практики наукових досліджень в психотерапії, поширення дослідницьких даних, посилення їх цінності та сприяння зростанню ефективності психотерапії. Регулярні конференції, вебінари, онлайн-форуми, видання наукового журналу та збірників праць – все це різновиди

активності, які слугують означеним цілям. Що ж до інших наукових об'єднань та центрів, то їх критична маса зосереджена при університетах та коледжах, а переважна кількість досліджень здійснюється в когнітивно-поведінковій парадигмі. Варто згадати про Оксфордські центри вивчення тривожних розладів та травми, а також досліджень харчових розладів (Oxford Centre for anxiety disorders and trauma, The Centre for research on eating disorders at Oxford); дослідницькі групи когнітивно-поведінкової теорії та терапії, психології здоров'я, харчових розладів при Королівському коледжі Лондона (CBT Theory&Therapy research group, Health psychology research group, Eating disorders research group); центр вивчення тривоги та пов'язаних із нею розладів Бостонського університету (Center for anxiety and related disorders); центр розвитку психотерапевтичних досліджень університету Єллія (Psychotherapy development research center).

Висновки. Представлена стаття не претендує на вичерпність і є коротким оглядом методологічної ситуації в сфері досліджень ефективності психотерапії, покликаним окреслити основні стратегії, напрямки і вимоги до наукового аналізу. Так, основні напрямки досліджень стосуються вивчення ефективності втручань різного характеру (від цілісних підходів, до окремих процедур та їх поєднання); аналізу організаційних та процесуальних характеристик психотерапії, ролі та значення особистісних рис психотерапевта і клієнта, а також специфіки розладів та проблем у контексті ефективності інтервенцій. Перспективним є аналіз медіаторів та механізмів психотерапії, а також її негативних ефектів.

Сучасним стандартом розвідок у сфері психічного здоров'я є рандомізовані контрольовані дослідження, реалізовані у низці стратегій експериментального зіставлення характеристик учасників груп різного плану (від груп плацебо до тих, які зазнають альтернативного терапевтичного втручання). Базовими вимогами до таких досліджень, окрім еквівалентності груп, є наявність стандартизованих протоколів інтервенцій та їхня перевірка у кількох незалежних дослідженнях з можливістю встановлення статистичних відмінностей.

Важливе місце у системі психотерапевтичних досліджень займають мета-аналізи, статистичні порівняння різних досліджень шляхом зведення даних до спільного знаменника. Основним статистичним індексом мета-аналізу, який показує відмінності в ефективності терапевтичних втручань, є сила ефекту.

Наукові дослідження є вагомим ресурсом розвитку терапевтичної практики. Їх результати не лише валідизують використання психотерапевтами тих чи інших підходів та процедур, а й сприяють зростанню ефективності самої психотерапії, можливості впровадження її досягнень у різні сфери людського життя та, відповідно, покращення його якості.

1. Barlow, D. H. (2010). Negative effects from psychological treatments: A perspective. *American Psychologist*, 65, 13–20.
2. Black, D. W. & Grant, J. E. (2014). *DSM-5 guidebook: the essential companion to the*

- Diagnostic and statistical manual of mental disorders, fifth edition, American Psychiatric Pub.
3. *Bystedt, S., Rozental, A., Andersson, G., Boettcher, J., & Carlbring, P.* (2014). Clinicians' perspectives on negative effects of psychological treatments. *Cognitive Behaviour Therapy*, 43, 319-331.
 4. *Eysenck, H. J.* (1952). The effects of psychotherapy: An evaluation. *Journal of Consulting Psychology*, 16, 319-324.
 5. *Eysenck, H. J.* (1993). Forty years on: The outcome problem in psychotherapy revisited. In T. R. Giles (Ed.), *Handbook of effective psychotherapy* (pp. 3-20). New York: Plenum Press.
 6. *Glass, G. V.* (1976) Primary, secondary and meta-analysis. *Educational research*, 5, 3-8.
 7. *Grawe, K., Donati, R., & Bernauer, F.* (1994). *Psychotherapie im wandel: Von der confession zur profession*. Göttingen: Hogrefe.
 8. *Haaga, D. A. F. & Stiles, W. B.* (2000). Randomized clinical trials in psychotherapy research: Methodology, design and evaluation. In C. R. Snyder & R. E. Ingram, *Handbook of psychological change* (pp. 14-39). New York: Wiley.
 9. *Hofmann, S. G., Asnaani, A., Vonk, J. J., Sawyer, A. T., & Fang, A.* (2012). The efficacy of cognitive behavioral therapy: A review of meta-analyses. *Cognitive Therapy and Research*, 36, 427-440.
 10. *Kazdin, A. E.* (1994). Methodology, design and evaluation in psychotherapy research. In A. E. Bergin & S. L. Garfield (Eds.), *Handbook of psychotherapy and behavior change*, (4th edn.), pp. 19-71. New York: Wiley.
 11. *Kazdin, A. E.* (2007). Mediators and mechanisms of change in psychotherapy research. *Annual Review of Clinical Psychology*, 3, 1-27.
 12. *Kendall, P. C., Holmbeck, G., & Verduin, T.* (2004). Methodology, design and evaluation in psychotherapy research. In A. E. Bergin & S. L. Garfield (Eds.), *Handbook of psychotherapy and behavior change* (5th ed.), pp. 16-43. New York: Wiley
 13. *Plante, T. G.* (2010). *Contemporary clinical psychology* (3rd ed.). New York: Wiley.
 14. *Quintana, S. M., & Minami, T.* (2006). Guide lines for meta-analyses of counseling psychology research. *The Counseling Psychologist*, 34, 839-877.

Viktoriya Horbunova

METHODS AND METHODOLOGY OF SCIENTIFIC STUDIES IN AREA OF PSYCHOLOGICAL HELP

The overview of the methodological requirements of psychotherapy research and the brief excursion into the history of empirical base psychotherapy are presented in this article. Basic research strategies in the field of psychological help are Treatment Package Strategy, Dismantling Treatment Strategy, Constructive Treatment Strategy, Parametric treatment strategy, Comparative Treatment Strategy, Client and therapist variation strategy and process research strategy. The perspective ways of research are analysis of the negative effects of psychotherapy and investigation of psychotherapeutic mediators and mechanisms. Modern standard of research in the field of mental health - randomized controlled trial. Main implementation strategies of RCTs are Wait-list or no-treatment control, Treatment-as-Usual Comparison, Placebo Comparisons, Component Control Designs, Combination Treatment Designs and Comparisons With Bon a Fide Alternatives. Meta-analysis is special kind of psychotherapy research, which involves describing the results of different studies using statistical procedures. Basic steps of meta-analysis are Conceptualization, Data collection, Coding studies, Statistical procedures, Write up meta-analysis. Scientific research have significant role in the regulation of the psychotherapy practice.

Keywords: *psychotherapy, research, randomized controlled trial, meta-analysis, cognitive-behavioral therapy.*

УДК 159. 9

doi: 10.15330/ps.6.1.81-89

Галина РадчукТернопільський національний педагогічний університет імені В. Гнатюка
galynar@mail.ru**АКСІОПСИХОЛОГІЧНІ ЗАСАДИ РОЗВИТКУ
СУЧАСНОЇ ВИЩОЇ ОСВІТИ**

Статтю присвячено проблемі теоретичного осмислення аксіологічних аспектів розвитку сучасної вищої освіти. Проаналізовано чотири основні парадигми сучасної вищої освіти: когнітивну, компетентісну, особистісно зорієнтовану і культурологічну. Показано, що на теоретичному рівні відбулося різке звуження смислового поля науково-педагогічної рефлексії: увага звертається на виробництво суми знань, заданої соціальної поведінки, технологій діяльності майбутнього фахівця. Обґрунтовано, що нерозробленість філософсько-методологічних засад сучасної вищої освіти призводить до орієнтації на формальні, технологічні аспекти освітнього процесу. Відтак, у першу чергу страждає освіта в її гуманітарному розумінні. Показано, що когнітивно-компетентісний компонент освіти має інструментальний характер стосовно основної цінності – культурного, особистісно-смислового розвитку людини, а вирішення проблеми ціннісних орієнтирів розвитку сучасної вищої освіти пов'язане з необхідністю реалізації ціннісно-смислового підходу.

Ключові слова: аксіопсихологія, когнітивна парадигма освіти, компетентісна парадигма, особистісно-орієнтована парадигма, культурологічна парадигма освіти, ціннісно-смысловий підхід.

Сучасний етап розвитку вищої освіти характеризується пошуком нових підходів до оцінки її ефективності та основних напрямків модернізації, що враховують внутрішні закономірності становлення освітніх систем у відповідності із зовнішніми законами функціонування та розвитку їх системного оточення – соціуму, економіки, держави, цивілізації. Відтак, сьогодні перед освітньою теорією і практикою ставиться важливе завдання – осмислити динамічні зміни в суспільстві, науці і культурі та зробити вибір щодо ціннісних орієнтирів розвитку та перетворення освітньої сфери.

Тому **метою** даного дослідження є здійснення теоретико-методологічного аналізу сучасних освітніх парадигм і виокремлення ціннісних векторів реформування сучасної вищої освіти.

Постановка проблеми. Філософські джерела вказують на загострення конфлікту між утилітарним технократичним поглядом на освіту, з одного боку, і потребою демократичного суспільства забезпечити можливості для цілісного особистісного розвитку людини, з іншого. Можна стверджувати, що у філософській літературі критикується традиційне розуміння процесу освіти як форми соціального успадкування, як процесу технічного виробництва за офіційно визнаними і наперед відомими критеріями і зразками. Відтак, аналізуючи ціннісні орієнтири сучасної освіти, філософи акцентують увагу на тому, що найважливішим критерієм її ефективності є здатність пробудити в "людині людське" (її духовність, прагнення до самопізнання, саморозвитку) (М. М. Бахтін, М. О. Бердяєв, Б.

С. Братусь, В. П. Зінченко, Г. Ю. Сенько, М. К. Мамардашвілі та ін.). Проте практика засвідчує, що вищі навчальні заклади все більше схиляються до прагматичного навчання, підготовки професіоналів-функціонерів, до надмірного захоплення підрахунком балів, кредитів.

Виклад основного матеріалу. Можна констатувати, що дискусія, котра розгорнулася навколо ціннісних орієнтирів реформування сучасної освіти, відображає зіткнення чотирьох освітніх парадигм: *когнітивно-інформаційної, особистісної, культурологічної та компетентнісної*. Кожна із цих парадигм адекватно відтворює лише частину дійсності та фіксує свою увагу на тому, що можна вважати результатом освіти.

Когнітивно-інформаційна (знаннєва, традиційна) парадигма виходить з необхідності передачі особистості максимальної кількості з усіх накопичених людством знань, умінь, навичок. Вона трактує спрямованість навчально-виховного процесу таким чином, щоб орієнтувати викладачів на предметні програми, фіксовані результати тощо. Бажання, потреби особистості, як правило, не враховуються. Ця парадигма спирається на потужну традицію, яка виходить ще від Аристотеля, багатократно підсилена позитивізмом і раціоналізмом Нового часу. Психологи давно поставили оцінку когнітивно-інформаційній парадигмі освіти як дезадаптивній для особистості.

В *особистісній* парадигмі центр ваги переноситься з інтелектуального на емоційний та соціальний розвиток людини (Г. О. Балл, І. Д. Бех, І. С. Подмазін, В. В. Сєриков, І. С. Якиманська та ін.). Сутність особистісно орієнтованої парадигми освіти полягає у розгляді людини як складної самоорганізованої системи, у визнанні унікальності, неповторності, самоцінності кожної особистості і траєкторії її розвитку; у зміщенні цільових настанов освіти з інформатизації особистості на створення умов та допомогу у її самовизначенні та саморозвитку; у становленні суб'єктної позиції учителя в освітньому процесі, який повинен забезпечувати особистісний смисл діяльності тих, хто вчиться, створювати простір для прояву і розвитку їхньої індивідуальності, здійснення свободи вибору. Особистісно-орієнтовані технології мають особливе значення, оскільки підкреслюють цінність особистості, продукують позитивне ставлення до людей і до самого себе, вказують на необхідність партнерства в стосунках, мають на увазі розвиток духовних якостей особистості, повагу і турботу про кожну людину, емпатію, вміння співчувати іншому, природність і відкритість стосунків як значущий показник розвитку особистості. Однак, на думку Є. О. Ямбурга, випускники, котрі виховані на засадах особистісної парадигми, далеко не у всьому відповідають жорстким вимогам сучасного прагматичного суспільства [7].

У даний час іде пошук і розробка *культурологічних* моделей освіти ("Школа діалогу культур" – В. С. Біблер, С. Ю. Курганов; "Школа комунікативної дидактики" – В. І. Тюпа, Ю. Л. Троїцький; О. Г. Асмолов, Є. В. Бондаревська та ін.). Найважливішою функцією цих моделей є гуманітарна, яка полягає у збереженні і відновленні екології людини, її

тілесного і духовного здоров'я, сенсу життя, особистої свободи, моралі. Культурологічна парадигма, не заперечуючи необхідності озброєння дітей позитивними знаннями та вміннями, повертає педагога до основного завдання – становлення особистості дитини. Вважає, що досягнення повноти та цілісності світобачення виходить далеко за рамки прагматичної когнітивно-інформаційної педагогіки. Загалом проповідує ціннісний погляд на якість освіти, а своє основне завдання вбачає у вихованні людини духовної. Варто зазначити, що при цьому дослідники зосереджуються на проблемах середньої освіти, а вища освіта лишається поза їхньою увагою.

Компетентнісна парадигма виростає з когнітивно-інформаційної. Однак на відміну від неї, усвідомлює неможливість та безглуздість безкінечного розширення інформації, що передається наступним поколінням. Вважає, що очікуваним результатом освітнього процесу є не система знань, умінь та навичок, а набір заявлених державою ключових компетенцій, без яких неможлива діяльність сучасної людини в інтелектуальній, суспільно-політичній, комунікаційній, інформаційній та інших сферах. Компетентнісна парадигма націлена на посилення практичної орієнтації освіти, прагне підготувати людину умілу та мобільну, котра володіє не набором фактів, а способами та технологіями їх отримання. Останнім часом велика увага приділяється оцінці якості підготовки фахівців через вимірювання компетентностей та компетенцій. Ці поняття (на відміну від знань) належать до операціональної основи діяльності різного рівня узагальненості (компетенції – більш високий рівень узагальненості, ніж уміння та знання). Оскільки уміння та навички є компонентами діяльності, а суть знань складає зміст навчального матеріалу, який повинен бути засвоєний, то цілі навчання можна розглядати як засвоєння елементів змісту (когнітивної основи діяльності) і самих видів професійної діяльності (операціональної основи діяльності), що передбачає використання знань для вирішення практичних завдань.

Кожна парадигма має свої концептуальні засади, є укоріненою в культурі, орієнтує особистість на необхідні цінності. Кожна з вищезначених парадигм може задати свій вектор в модернізації змісту освіти, визначити стратегію її розвитку. Тому, на думку Є. О. Ямбурга, гармонізація парадигм може і повинна стати основою стратегії розвитку освіти та одночасно її стабілізуючим чинником. Оскільки в основі боротьби педагогічних парадигм лежать різні культурні цінності, то ідея їхньої взаємодії спирається на концепцію "діалогу культур", котру розробляли С. І. Гессен та М. М. Бахтін.

З огляду на це, Є. О. Ямбург спробував визначити принципи, що дозволяють рухатися у напрямку гармонізації різних педагогічних парадигм, а саме: 1) принцип педагогічного плюралізму – визнання рівноправного, партнерського співіснування всіх освітніх парадигм і відповідних педагогічних практик; 2) принцип подолання односторонності – тверезе усвідомлення сильних та слабких сторін кожної з провідних освітніх ідей; 3) принцип взаємного доповнення – на кожному етапі розвитку особистості

оптимальне поєднання підходів буде відрізнятися, але при цьому воно повинно ретельно продумуватися та відповідним чином технологічно забезпечуватися; 4) принцип знаходження точок дотику дозволяє, з одного боку, побачити спільні для різних парадигм сфери прикладання, а з іншого, – визначити питому вагу кожної з них при вирішенні конкретної освітньої проблеми; 5) принцип ієрархічності освітніх парадигм передбачає побудову пріоритетів як для всього неперервного освітнього процесу, так і для його конкретних, локальних процесів [7].

Ми свідомі того, що освіта повинна відтворювати цілісного суб'єкта культури і діяльності – людину в її екзистенційній та онтологічній повноті. На відміну від інструментально орієнтованого навчання, яке забезпечує трансляцію, відтворення і засвоєння знань, умінь, технологій (когнітивно-інформаційна та компетентнісна парадигми) і тому є вторинним стосовно процесів розвитку особистості, освіта повинна перш за все орієнтуватися на становлення цілісної особистості, забезпечувати її органічність і неповторність (особистісна та культурологічна парадигми). Якщо навчання у вищій школі виключає духовно-моральну сутність людини й орієнтоване лише на передачу максимального обсягу знань і засвоєння технологій, то воно не забезпечує професійну успішність фахівця, неминуче приводить до кризи соціально-культурної та особистісної ідентичності.

На наш погляд, у системі когнітивно-інформаційної та компетентнісної парадигм особистість сприймається не у її самотності та цілісності, а через призму функціонально заданих параметрів – успішності, дисципліни, поведінки тощо. У руслі цього сцієнтистського підходу метою освіти стала її максимальна соціалізація і професіоналізація для досягнення оптимальної суспільної користі, а метою навчання – оволодіння зовні заданих нормативів. При цьому якість освіти визначалася за тим, наскільки міцно учень (студент) засвоїв заданий зразок – і з тим, щоб пізніше він міг легко його відтворити. Цьому прагматичному підходу, що має безумовно свої позитивні сторони, відповідає і зміст освіти.

Відтак, когнітивно-інформаційний компонент освіти повинен мати інструментальний характер щодо основної цінності – культурного, ціннісно-сміслового розвитку людини.

М. С. Каган, аналізуючи кризовий стан сучасної освіти, зазначає, що його причини криються перш за все у неврахуванні цілісно-системної будови психіки людини, для існування і функціонування якої у процесі освіти потрібно забезпечити реалізацію п'яти основних видів діяльності:

1) "пізнавальної, мета якої – отримання суб'єктом інформації про об'єкт; її найвищою формою є наука в усіх її модифікаціях, від математики до психології;

2) ціннісно-орієнтаційної, мета якої – усвідомлення суб'єктом значення для нього об'єкта; її найвищою формою є ідеологія у різних її модифікаціях, від релігійної до естетичної;

3) перетворювальної, мета якої – зміна суб'єктом об'єкта; матеріально-практична і духовно-ідеальна діяльність заради створення

нового, культурного об'єкта з матеріалу природної, соціальної, людської даності;

4) спілкування як міжсуб'єктної взаємодії, мета якого – досягнення єдності дійових осіб при збереженні суб'єктної унікальності кожного (воно може бути міжособистісним діалогом, міжгруповим, коли соціальна група, від творчого колективу до нації, виступає як "сукупний суб'єкт", і внутрішньоособистісним, коли особистість полісуб'єктна та її свідомість стає ареною внутрішнього діалогу);

5) художнього освоєння світу, у якому всі чотири перераховані однорідні види діяльності виявляються синкретично злитими в міфологічній свідомості і у сприйманні дитиною, а пізніше синкретично взаємно ототожненими у мистецтві" [3, с. 228].

Нинішня освіта не забезпечує функціонування всіх п'яти видів діяльності, зосереджуючи свою увагу на розвитку пізнавально-аналітичних здібностей особистості. Насамперед це забезпечується реалізацією когнітивно-інформаційної та компетентнісної парадигм. Духовне життя зводиться до здатності навчатися і розвивати корисні раціональні функції. Тобто, студент, як і раніше, оволодіває лише пізнавально-інформаційним аспектом своєї майбутньої професійної діяльності.

Проте діалектика освіти виражається не в якомусь закінченому знанні індивіда, а насамперед у відкритості для розвитку та самотворення. Властива людині відкритість, спрямованість на когось чи на щось приводить її до пошуку сенсу свого існування. Принцип відкритості – один з основних принципів пізнання. Відомий український філософ та психолог В. А. Роменець зазначає: "Відкритість особистості полягає не в тому, що її можна відкрити як черепашку, а в тому, що вона сама себе відкриває, поширюючись на весь доступний для неї світ. Цей світ входить у неї як визначеність. Вона відкрила його. Але не ззовні, а зсередини" [5, с. 23]. Відкрите пізнання – це і теоретичне, і емпіричне, і раціональне, і чуттєве, і розумом, і серцем, і інтуїтивне, і раціонально обґрунтоване на базі масиву авторитетних даних.

Отже, якщо розглядати феномен освіти у широкому соціокультурному контексті, то освіта – це завжди і в кожному конкретному випадку для індивіда означає можливість розкриття його сутнісних сил (О. Г. Асмолов, Б. С. Братусь, В. П. Зінченко, В. Франкл та ін.). Ця можливість реалізується людиною, перш за все, в пошуках сенсу буття. Справді, в умовах переходу до інформаційного суспільства, коли "інформації стає все більше, а смислу все менше" (Ж. Бодрійар), завдання освіти полягає у створенні умов для реалізації прагнення людини до смислу, його виявлення та осягнення. У цьому випадку мова іде перш за все не просто про пристосування до існуючого соціального досвіду, відтворення знань, а про вироблення в процесі освіти особистісної екзистенційної позиції.

Згідно з Е. Фроммом, будь-яку освітню парадигму можна співвіднести з одним із модусів людського існування – "бути" чи "мати". Модус "мати" передбачає зміну зовнішніх щодо людини обставин і

відчужену активність, спрямовану на зміну цих обставин заради оволодіння речами, нестримного споживання їх, влади над ними. Володіння – це ще і ставлення людини до свого внутрішнього світу як до предметного. В освіті це відтворюється як спрямованість на те, щоб мати більше знань, адже збагачений знаннями має більше шансів збагатитися речами. Споживання знань, згідно з Е. Фроммом, насправді виявляється порожнім заняттям, оскільки тут відсутня внутрішня активність. Модус "бути" передбачає внутрішнє, духовно-особистісне самозростання, невідчужену активність, спрямовану на те, щоб бути відкритим і причетним до світу. В освіті це відтворюється як спрямованість на те, щоб знати глибше, ґрунтуючись на пізнавальному інтересі, осягати цілісний світ і себе у цьому світі, пізнавати явища через надання їм особистісного смислу [6].

Відтак, інноваційні проекти, котрі відповідають модусу "мати", можуть являти собою, за Е. Фроммом, "технічні утопії", а ті, що відповідають модусу "бути", – "людські утопії". Оскільки в даний час в освіті переважає модус "мати" з його орієнтаціями споживання, технізації і відчуження, то ідеалом стають цінності, способи і форми практик модусу "бути"[6]. Мета – відновити в правах цінності гуманістичної та екологічної співпричетності світу, суб'єктно-непрагматичної взаємодії з природою. На нашу думку, в ідеалі повинен бути дієвий баланс між "бути" і "мати", між спонтанністю й організацією, почуттєвим і раціональним.

О. Г. Асмолов звертає увагу на те, що загалом в освіті сьогодні мають місце дві основні парадигми – "інформаційна, командна, і смислова, творча. За вибором цих парадигм стоїть і вибір майбутнього, у якій із культур ми хочемо жити – в тоталітарній чи в гуманістичній, в культурі Корисності чи в культурі Гідності" [1, с. 676]. На його думку, освіта, яка прагматично націлена на модель фахівця, формує збіднену односторонню особистість, інформаційне перенасичення, яке властиве науково-технічному століттю, заводить освітню систему в тупики "предметного егоцентризму". Єдиний вихід – "вступити на інакший шлях, шлях смислової і творчої парадигми в освіті" [1, с. 677]. Тому пріоритетом пошуку сенсу життя є освіта, "яка творить смислову картину світу і допомагає приймати життєві рішення у невизначених ситуаціях" [1, с. 678].

Таким чином, освіта на особистісному рівні – це смислове, суб'єктне сприймання реальності, і ніяка предметна діяльність не гарантує утворення наперед заданого смислу. Аксіологічний компонент освіти не можна представити в програмно-інструктивній формі. Створити, наперед запрограмувати смисл до того, як проблема попаде в реальне смислове поле суб'єкта, неможливо. Необхідно створити умови, надати шанс, забезпечити простір для вибору, що запускають механізми особистісного розвитку майбутнього фахівця. Адже особистість розвивається завдяки процесам, які актуалізуються не змістом дисциплін, що вивчаються, не їх значенням, а тими смислами, що відкриваються студентам при їх вивченні. Відтак, освітній матеріал виступає для суб'єктів освіти своєрідним приводом для ціннісно-смислових пошуків.

Актуальність вищезазначених тез примножується у зв'язку із соціокультурною кризою нашого суспільства, розпадом звичної системи цінностей, зміною стереотипів побудови професійної кар'єри і професійного розвитку. Аналіз реальної практики вищої професійної освіти свідчить про серйозну деформацію професійного становлення особистості майбутнього фахівця, що приводить до деформації самосвідомості людини – відчуження її від власної особистості, втрата професійного смислу, перспектив майбутнього, безпорадність і спустошеність.

У цьому зв'язку надзвичайно гостро стоїть проблема вищої професійної освіти фахівців гуманітарної сфери, до яких ставляться серйозні вимоги щодо моральних якостей та розвитку ціннісних настанов. Теоретичний аналіз психологічної літератури з даної проблеми свідчить про те, що на сьогоднішній день подібні дослідження нечисленні, водночас фрагментарні та несистематизовані. Вища педагогічна освіта, зауважує М. С. Каган, орієнтується перш за все "на підготовку "вчителя – предметника", який володіє більш-менш ефективною методикою навчання основ своєї науки, а не "Вчителя-художника" (за М.С. Каганом), котрий покликаний формувати Людину як цілісну та унікальну Особистість, що відповідає запитам нового історичного типу культури XXI століття" [3, с. 229-230]. Аналізуючи процес підготовки студентів-психологів, Г. М. Бреслав ставить логічне запитання, яким чином можна прилучитися "до цінностей "недирективної психології" у достатньо жорсткій моделі професійного навчання, яка все-таки ближча до ідеології "підготовки", а не "освіти" [2, с. 252].

Водночас, якщо поглянути на освіту в контексті її світових стратегічних орієнтацій, у тому числі і на динаміку Болонського процесу, то простежується тенденція до подолання її інструментально-операційної орієнтації. Болонська декларація орієнтує освіту на становлення творчої людини, яка не лише володіє певними навичками і професійно необхідними знаннями, але й здатна до досягнення нового, має потребу до саморозвитку та самотворення [4].

Таким чином, можна констатувати, що на теоретичному рівні відбулося різке звуження смислового поля науково-педагогічної рефлексії: увага звертається на виробництво суми знань, заданої соціальної поведінки, технологій діяльності майбутнього фахівця. Відтак, у першу чергу страждає освіта в її гуманітарному розумінні. Розмова про якість навчання часто зводиться до рівня засвоєння спеціальних знань та оволодіння професійними навичками.

Висновки. Нерозробленість філософсько-методологічних засад сучасної вищої освіти, недостатнє розуміння сутнісних аспектів освітнього процесу призводить до орієнтації на формальні, технологічні моменти, вихолощує сам ціннісний зміст освіти.

Сучасний етап розвитку вищої професійної освіти у нашій державі повинен спрямовуватися на реформування освіти на засадах гуманітарної парадигми, в якій освіта розглядається як духовно-практична діяльність її

безпосередніх учасників, їх спільне проживання "тут-і-тепер". На нашу думку, когнітивно-компетентнісний компонент освіти має інструментальний характер стосовно основної цінності – культурного, особистісно-смиислового розвитку людини. Відтак, діалектика освіти ґрунтується не на якомусь закінченому знанні особистості, а на тій відкритості для розвитку, що проявляється в її думках та діяльності, у ціннісно-смисловому осягненні змісту освіти.

Назріла необхідність подолання однобоких технократичних тенденцій у професійній підготовці майбутніх фахівців, що проявляються в недостатньому врахуванні змін в потребово-мотиваційній сфері особистості та системі її вибіркових емоційно-ціннісних ставлень.

Назагал, можна стверджувати, що основним методологічним орієнтиром побудови вищої освіти є її гуманітаризація та аксіологізація.

1. *Асмолов А. Г.* Культурно-историческая психология и конструирование миров / А. Г. Асмолов. – М.: Издательство "Институт практической психологии", Воронеж: НПО "МОДЭК", 1996. – 768 с.
2. *Бреслав Г. М.* Образование и подготовка психологов: дилеммы гуманистической психологии / Г. М. Бреслав // Психология с человеческим лицом: гуманистическая перспектива в постсоветской психологии / Под ред. Д. А. Леонтьева, В. Г. Щур. – М.: Смысл, 1997. – С. 249–256.
3. *Каган М. С.* Системно-синергетический подход к построению современной педагогической теории / М. С. Каган // Синергетическая парадигма. Синергетика образования. – М.: Прогресс-Традиция, 2007. – С. 212–245.
4. *Праздников Г. А.* Болонский процесс в смысловом пространстве современного образования / Г. А. Праздников // Социологические исследования, 2005, № 10. – С. 57–62.
5. *Роменец В. А.* Вчинок і постання канонічної психології / В. А. Роменец // Людина. Суб'єкт. Вчинок: Філософсько-психологічні студії / [за заг. ред. В.О. Татенка]. – К.: Либідь, 2006. – С.11–36.
6. *Фромм Э.* Иметь или быть / Э. Фромм. – М.: Прогресс, 1990. – 336 с.
7. *Ямбург Е. О.* Гармонизация педагогических парадигм – стратегия развития образования / Е.О. Ямбург // Сборник научных статей по материалам Международной научно-практической конференции, проходившей в Московском городском психолого-педагогическом университете с 27 по 29 мая 2004 г. В 2-х ч. Ч. 1 /Под общей ред. М. Г. Ковтунович и С. Б. Малых. – М.: ПЕР СЭ, 2004. – 244 с.

REFERENCES

1. *Asmolov, A. H.* (1996). Kulturno-istorycheskaya psikhologiya i konstruyrovanye mirov [Cultural and historical psychology and designing of worlds] / A.H. Asmolov. – М.: Izdatel'stvo "Institut prakticheskoy psikhologii", Voronezh : NPO "MODEK" (rus).
2. *Breslav, H. M.* (1997). Obrazovanye i podgotovka psikhologov: dilemmy humanysticheskoy psikhologii [Education and training of psychologists: the dilemmas of humanistic psychology] / H. M. Breslav // Psikhologiya s chelovecheskim litsom: humanisticheskaya perspektiva v post-sovet-skoy psikhologii / Red. D. A. Lcontseva, V. H. Shchur. – М.: Smysl, 249–256 (rus).
3. *Kahan, M. S.* (2007). Systemno-sinerheticheskiy podkhod k postroenyuyu sovremennoy pedagogicheskoy teorii [System and synergetic approach to the construction of modern pedagogical theory] / M. S. Kahan // Sinergeticheskaya paradigma. Synergetyka obrazovaniya. – М.: Progress-Tradytziya, 21–245 (rus).

4. Prazdnykov, H. A. (2005). Bolonskiy protsess v smyslovom prostranstve sovremennogo obrazovaniya [The Bologna process in the semantic space of modern education] / H. A. Prazdnykov // Sotsiologicheskiye issledovaniya, № 10, 57–62 (rus).
5. Romenets, V. A. (2006). Vchynok i postannya kanonichnoyi psikhohohiyi [The act and the rise of canonical psychology] / V. A. Romenets // Lyudyna. Subyekt. Vchynok: Filosofs'ko-psikhohohichni studiyi / [red. V. O. Tatenka]. – K. : Lybid, 11–36 (ukr).
6. Fromm, E. (1990). Ymet' ili byt' [To have or to be] / E. Fromm. – M. : Prohress (rus).
7. Yamburg, E. O. (2004). Harmonyzatsyya pedahohyeheskikh paradigm – strategiya razvitiya obrazovaniya [Harmonization of pedagogical paradigms - the strategy of education development] / E. O. Yamburg // Sbornik nauchnykh statey po materialam Mezhdunarodnoy nauchno-prakticheskoy konferentsiyi, prokhodivshey v Moskovskom horodskom psikhologo-pedahogicheskoy universytete s 27 po 29 maya 2004 g. CH. 1 / Red. M. H. Kovtunovich, S. B. Malykh. – M. : PER SE (rus).

Halyna Radchuk

AXIOLOGICAL FOUNDATIONS OF MODERN EDUCATION DEVELOPMENT

The article focuses on theoretical understanding of axiological aspects in modern higher education development. The author analyzes four main modern education paradigms: cognitive, competent, personality oriented and culturological. It is shown that there has been a dramatic narrowing of semantic field in scientific and pedagogical reflection – attention is drawn to production of knowledge, given social behavior, and working technology of a future expert. It has been proven that insufficient development of philosophical and methodological foundations of modern higher education leads to shifting the focus towards formal technical aspects of educational process. Primarily, this affects education in its humanitarian sense. The author shows that cognitive and competence education component has instrumental character regarding the main value – cultural and personal-semantic development of a person. Implementation of a value-semantic approach can resolve the issue of value orientation in modern education.

Keywords: axiopsychology, cognitive paradigm of education, competence paradigm, personality oriented paradigm, culturological paradigm, value orientation.

УДК 159.92

doi: 10.15330/ps.6.1.89-98

Світлана Литвин-Кіндратюк

Прикарпатський національний університет імені Василя Стефаника

lytvynkindr@ukr.net

СОЦІАЛЬНО-ПСИХОЛОГІЧНА РИТМІКА РИТУАЛЬНОЇ ПОВЕДІНКИ В КОНТЕКСТІ ІСТОРИЧНИХ ТРАНСФОРМАЦІЙ РЕЛІГІЙНОСТІ

У статті з позицій соціального конструкціонізму аналізуються психолого-історичні трансформації ритуальної поведінки у контексті структури релігійності. Їх особливості вбачаються в історичному фігуруванні ритуальної поведінки в якості регулярної практики, що відзначається закономірною ритмікою. На основі аналізу теоретичних підходів та результатів емпіричних студій в межах чотирьох течій дослідження ритуалу з'ясовано, що ритуальна поведінка особистості представлена

континуумом форм соціальної стабільної поведінки. Вони відрізняються за характером повторюваності, що засвідчують неперервну ритміку ритуальної та ритуально-побутової поведінки, її фігуративний характер. Виокремлено низку реляційних маркерів морфогенезу ритуалу: а саме: рекурентність, періодичність, рекурсивність, пертурбативність. Згадані маркери засвідчують основні типи ритміки психолого-історичних фігурацій ритуальної поведінки особистості в межах традиційної, модерної та постмодерної релігійності.

Ключові слова: ритуальна поведінка, регулярна практика, соціально-психологічна ритміка.

Постановка проблеми. В умовах глобалізації та трансформації соціальних процесів відчутних змін зазнає весь спектр соціальної стабільної поведінки особистості, зокрема релігійна поведінка. У сучасному світі релігійність суперечливо представлена не лише традиційною глибокою вірою, усвідомленням своєї конфесійної належності, але й сучасною масовою релігійністю з її нестійкістю та фрагментарністю, обрядовірством, конформізмом, прагматизмом тощо [4; 11]. У психології та соціології релігії нині йдеться про дослідження як релігійної свідомості, так і більш розлогого релігійного досвіду, який конструюється у релігійних практиках. Проте соціально-психологічні механізми включення релігійної поведінки у структуру постмодерної релігійності як духовного та психопрактичного феномена залишаються недостатньо з'ясованими. На часі дослідження трансформацій колективної та індивідуальної релігійності в соціокультурному та етнокультурному контексті, що зумовлює звернення до соціально-психологічного та психолого-історичного аналізу релігійних практик. На особливу увагу заслуговує вивчення ритуальної поведінки в якості регулярної практики. Згадана поведінка зазнає постійних трансформацій і у частково ритуалізованих формах представлена у складі сучасної релігійності особистості. Стрижнем повсякчасних трансформацій ритуальної поведінки вважаємо її ритміку, яка є виявом процесу соціального конструювання. Інакше кажучи, йдеться про процес фігурування цієї поведінки, як і релігійності загалом, в соціальних взаємодіях членів соціальних спільнот різного масштабу, приміром, мешканців античних полісів, середньовічних та модерних міст, сучасних мегаполісів.

Метою даної статті є теоретичний аналіз соціально-психологічної ритміки ритуальної поведінки, яка засвідчує закономірність процесу її фігурування у складі релігійності особистості. У цьому зв'язку нами були поставлені наступні завдання:

1. Проаналізувати дослідження ритуальної поведінки особистості в галузі міждисциплінарної ритуалістики.

2. На матеріалі етнологічних, соціологічних, психологічних студій ритуальної поведінки виокремити соціально-психологічні маркери ритміки ритуальної поведінки особистості у структурі традиційної та сучасної релігійності.

Аналіз досліджень та публікацій. Дослідження ритуалу та ритуальної поведінки відзначається багатоаспектністю та усталеною міждисциплінарністю. Німецький дослідник Кр. Вульф виокремлює чотири

основні течії дослідження ритуалу. Перша течія представлена етнографічними, психологічними та релігієзнавчими концепціями ритуалу, в яких засадничим визнається пошук взаємозв'язку ритуалів, міфів та релігії на рівні індивідуальної свідомості у культурологічному ландшафті (Дж. Дж. Фрезер, З. Фрейд, М. Еліаде, К. Юнг та інші) [3]. У межах другої течії соціально-антропологічних студій, що мають виразне соціологічне та соціально-психологічне спрямування, ритуали досліджуються у контексті соціальної структури, функцій та цінностей, що базуються на розумінні їх стандартної, стереотипізованої природи (Е. Дюркгейм, А. ван Геннеп) [Там само], Б. Малиновський [10], А. Редкліф-Браун) [12]. 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) [3]. Представники четвертого, конструкціоністського напрямку в соціології та соціальній психології вивіщують практикування ритуалу, його перформативний та регулярний характер, інструментом якого є тіло (В. Тернер, Шехнер) [Там само].

Загалом філософські, соціологічні, культурологічні, релігієзнавчі дослідження ритуалу та форм ритуальної поведінки особистості нині демонструють виняткову розмаїтість щодо вивчення його в статиці та динаміці. Попри відмінність наукових парадигм, підходів, методів дослідження предметом вивчення у цих студіях став насамперед архаїчний міфоритуальний комплекс, а також системи обрядів та першоритуалів минулого, релігійна поведінка, ритуалізації, тобто різноманітні форми ритуалу в контексті традиційної та сучасної релігійності. Не претендуючи на повноту опису соціально-психологічних особливостей та механізмів ритуальної поведінки, які поліаспектно і часом розпорошено розглянуті у цих розлогіх студіях, зосередимося на пошуку вказівок на її історичну неперервність.

Виклад результатів дослідження. Спробуймо виокремити основні маркери соціально-психологічного морфогенезу ритуальної поведінки особистості, які мають, на нашу думку, ритмічну природу. Вони можуть вказувати на фігуративний, ритмічний характер неперервних змін цих форм поведінки. Під ритмічною фігурацією, слідом за Н. Еліасом [6], розуміємо спосіб упорядкування, характер повторюваності форм ритуальної поведінки, що утворюють їх ритмічний малюнок, темпо-ритм у зв'язку з соціальними фігураціями, їхніми ритмами в певному континуумі ритуальних форм. Так, ритуально-побутову поведінку особистості слід віднести 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 та прискорення соціальних процесів. Процедура подальшого аналізу полягатиме у маркуванні характеристик повторюваності, регулярності ритуальної поведінки, на які вказують обсягові результати теоретичних та

емпіричних студій ритуалу кінця ХІХ – початку ХХІ століття.

Перший, найбільш ранній з напрямів ритуалістичних студій декларує еволюціонізм ритуалу на засадах повторюваності як рекапітуляції, інваріантності, яку ми позначимо як відносну неперервність. Оскільки на початку століття ритуал зазвичай пов'язували з цариною релігії та магії, вчені-еволюціоністи спрямували свій пошук на визначення "витоків" ритуалу. Ідея константності ритуалу, яку сповідували еволюціоністи, привернула увагу психологів, зокрема вона знайшла свою розробку у вивченні фіксованої поведінки як похідної від першоритуалу (З. Фрейд) [15;16].

У своїй психоаналітичній антропології З. Фрейд реконструює вплив суспільства та культури на особистість, зважаючи на ідеї еволюціонізму. Вчений акцентує значення елементів минулого досвіду та характеру його фіксації у поведінці індивіда, що вписаний у загублений в глибині тисячоліть першоритуал, та є зовсім іншим стосовно сучасної йому культури. Автор психоаналізу створює не просто суперечливу, а радше парадоксальну модель взаємодії культури і особистості. З неї випливає, що в культурному досвіді пересічної особистості домінують культурні схеми, які є архаїчними, відтак істотно відрізняються від очікуваного для особистості доби модерну досвіду. Останнє дозволяє З. Фрейду постулювати конфлікт соціальної структури та структури особистості.

Поряд з розбудовою інтрапсихічних за своїм змістом структур психіки та особистості З. Фрейд встановлює аналогії, з одного боку, між соціально-психологічними прикметами поведінки архаїчного укладу життя з притаманними йому тотемами та негативними ритуалами (табу), з другого боку, – з реаліями повсякденної поведінки представника урбаністичної спільноти, мешканця велелюдного європейського міста початку ХХ століття, приміром Відня. В поле його зору потрапляють стосунки батьків та дитини (ранній дитячий досвід) на тлі сімейного побуту. У психоаналітичній антропології формалізована поведінка особистості виступає як фіксоване, структурне самовідтворення елементів архаїчних ритуалів за взірцем першоритуалу, який торкається регулювання вітальних потреб (сексуальних). Елементи ритуальної поведінки повторюються незмінно та невідворотно у фіксованій, формалізованій поведінці особистості в умовах побуту з метою психологічного захисту від обмежень культури. Фіксованість поведінки особистості свідчить про її нездатність до переключення, втрату природного ритму функціонування психіки, який за своїм характером є алгоритмічним та зворотнім.

Отже, у психоаналітичній теорії предметом спеціального розгляду вперше стає взаємозв'язок таких складних феноменів, як ритуальна та ритуально-побутова поведінка. Їх повторюваність трактується макро-історично, з одного боку, соціокультурно, з іншого – психологічно. За своїм характером ця неперервність є константною та рекурентною (від лат. *recursion, recursare* – повернення, кругообіг), яка виявляється стосовно архаїчної ритуальної поведінки, що представлена дещо схематично. На нашу

думку, рекапітуляція в цьому випадку стосується не змісту повторюваного, а способу самовідтворення форми. Таким чином, уявлення про першоритуал, який історично задає рекурентний ритм відтворення інваріантним формам ритуальної поведінки в онтогенезі вказує, на нашу думку, на перший соціально-психологічний маркер морфогенезу ритуальної поведінки особистості.

Торкнемося другого напрямку ритуалістики, котрий охоплює переважно соціологічні та культурно-антропологічні студії. Він став живильним ґрунтом для диференціації ритуальної та ритуально-побутової поведінки особистості, пошуку їх спільних та відмінних рис. Йдеться про структурно-функціональні дослідження ритуалів Е. Дюркгейма [5], А. Б. Малиновського [10], А. Г. Редкліф-Брауна [12], які дозволили виявити варіативність ритуалу як соціальної дії в її стосунку до соціальної структури. Відтепер проблематика ритуалу занурюється у динаміку колективного життя, що втілюється в колективних формах релігійних практик, міфів, соціальних структур та соціальної комунікації [3]. Е. Дюркгейму вдалося вперше показати періодичну впорядкованість ритуалів вкупі з колективними уявленнями у просторі і часі колективного існування, що опирається як на зміну станів свідомості, так і певну регулярність дій (ритми), створюючи тимчасове збурення соціальної ритміки. Визнання ритуального характеру дій як у сакральній сфері, так і у світському житті визначило трактування соціальної ритміки ритуалу в якості періодичної, оскільки він почергово представлений у двох модусах існування спільноти. Відтак ритуально-побутова поведінка особистості постає в якості похідної від ритуалу в умовах первісної повсякденності, утворюючи континуум форм. Якщо ритуал є іррефлексивною формою, що періодично наповнюється міфологічним змістом, то ритуально-побутовій поведінці притаманні прикмети рефлексивності.

Таким чином, 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 врахуванням зміни емоційного стану особистості, або ж учасників ритуалу. Вона доповнюється ритуально-побутовими, ритуалізованими формами поведінки особистості в повсякденному житті. Окрім аналізу структури та функцій ритуалу, його зв'язку з колективними уявленнями, окремо підкреслюється періодична трансформація ритуалу в модусах колективної та індивідуальної екзистенції. Результати досліджень, які засвідчують періодичний ритм перетворення ритуалу на ритуально-побутову поведінку в цих модусах, вказують на другий соціально-психологічний маркер їх морфогенезу – періодичність.

Торкнемося третього, семіотичного напрямку ритуалістичних студій. Вони спрямовані на пошук змістовних, знаково-символічних характеристик ритуалу. Найбільш вагомі напрацювання на цьому терені належать семіотичному (М. Дуглас, В. Тернер) [3], Ю. Лотман [9] та інтерактивному підходам (Р. Коллінз) [7]. Семіотичні трактування ритуалу, з одного боку,

зосереджуються на символічному характері ритуальної дії, а з другого боку, розкривають інтерактивну сутність ритуалу та лінгвістично осмислюють проблему регулярності його форм в контексті ментальності доби модерну. 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 заслуговують як вербальна, так і невербальна складові. По-друге, його різноплановий зміст зашифрований у ритуальній символіці, що утворює багаторівневу систему знаків, кодів, символів. Погляд на ритуал з семіотичних позицій був розвинений у працях соціального антрополога Е. Ліча [8]. На основі топологічного опису лінгвістичні параметри ритуалу були представлені в якості комунікативного коду. Вчений доходить висновку про рефлексивний характер комунікації ритуального суб'єкта, оскільки виконавцями та слухачами ритуалу є одні і ті ж люди [Там само].

Особливо впливовими на теренах ритуалістичних студій семіотичного спрямування слід вважати погляди В. Тернера. Автор теорії ритуального процесу В. Тернер вбачає в ритуалі єдність символічного змісту та впорядкованого процесу ритуальних дійств, що реалізуються за різних модусів екзистенції спільноти [14]. Структура ритуалу, за В. Тернером, може бути проаналізована одночасно з чотирьох позицій: символічної, ціннісної, цільової, рольової. Йдеться про ритуальну ситуацію, ритуальні епізоди, ритуальні ролі учасників, які поєднуються ритуальним контекстом у єдиній системі (щорічних, дворічних та чи п'ятирічних циклів) ритуальних дійств, останні керуються семантичною структурою домінантних символів. У свою чергу ритуальна поведінка представлена трьома класами "ритуальних жанрів", які можуть бути хронологічно циклічними чи монотонними, або ж зовсім аритмічними, а саме: 1) сезонні ритуали та ті, що залежать від критичних періодів розвитку людини або колективу; 2) ритуали з нагоди (церемонії життєвих незгод, лих та катаклізмів), ритуали ворожіння, посвячення в релігійну асоціацію тощо; 3) щоденні приношення їжі та питва божествам [Там само]. На основі вказаної систематики В. Тернер окреслює проблему взаємозв'язку мікродинаміки (втілений у діях учасників ритуальний процес) та макродинаміки ритуалу (лімінальні стани соціальних спільнот), що згодом було реалізовано в його дослідженні перформативності ритуалів [14].

Отже, семіотичний аналіз ритуалу дозволив стверджувати, що між ритуалом та обрядом міститься низка перехідних форм поведінки, які відрізняються за рівнем ритуалізації [2, с. 18]. До високого рівня ритуалізації належать головні обряди календарного та життєвого циклу; середній рівень властивий окремим обрядам; низький рівень притаманний щоденному розпорядку дня. Семіотичний аналіз розширив горизонт дослідження ритуальної поведінки шляхом її занурення в семіотичний універсум, складну поліфункціональну систему вербальних та невербальних кодів однієї або кількох мов, носіями яких є учасники спілкування. Семіотичний універсум як сукупність окремих текстів та замкнутих стосовно одна одної мов

характеризується наявністю межі (кордону) та однорідністю, оскільки межа і є ділянкою прискорення семіотичних процесів, а діалогічна комунікація – основа смислотворення в ній.

Згадані прийоми повторення та впорядкування ритуальної дії на перший погляд видаються аналогами вже описаного вище рекурентного ритму ритуалу. Проте, на нашу думку, в межах семіотичного універсуму відбувається не моделювання "пошуку теперішнього у далекому минулому", тобто повернення до витоків первісного часу та простору, а багаторазове повернення-віддзеркалення за типом лінгвістичної рекурсії (А. Анісімов) [1]. Український дослідник А. Анісімов стверджує, що лінгвістична рекурсія має знаково-абстрактний характер розкриття в свідомості тривалості та глибини дії простору й часу засобами впорядкованості складнопідрядних та складносурядних речень, семіотичних ланцюгів за принципом вкладених структур. Лінгвістичні схеми рекурсії зазвичай пов'язані з відчуттям глибини, тому викликають у людини стан тривоги.

Отже, рекурсивність ми приймаємо за третій соціально-психологічний маркер морфогенезу ритуалу та ритуально-побутової поведінки, який на рівні семіосфери засвідчує свою макропроцесуальну природу. Означення в текстах та подальше віддзеркалення ритуальних дій разом із міфами надає лінгвістичній рекурсії якості завершеного міфоритуального прообразу.

Четвертий напрям дослідження ритуалу стосується постнекласичних студій, які кореспондують з герменевтичною традицією вивчення взаємодії особистості та культури та опираються на методологію соціального конструкціонізму. На основі численних антропологічних студій культурної динаміки ритуалу, способів його реалізованості у сакральному середовищі чи просторі побуту спільноти, психологічне трактування ритуалу починає змінюватися, набуває некласичного та постнекласичного абрису. Увагу дослідників привертають перманентні трансформації ритуалів як форм поведінки, їх поділяють на нові та традиційні. Відтепер соціальна ритміка ритуалу характеризується втіленою в поведінці окремого індивіда поліритмічністю. Користуючись аналогією з пертурбативним методом аналізу в математичній фізиці, відзначимо, що пертурбативність як маркер морфогенезу ритуально-побутової поведінки може мати місце у випадку появи на тлі рекурентності та рекурсивності ритміки поведінки окремої особистості нових, властивих лише їй резонансних аспектів. Тим самим уможливлується породження ритмів нового типу та прояви самокорекції цих ритмів.

У концепціях К. Бел, К. Гірца, Р. Граймса В. Тернера ритуали та ритуалізації прочитуються не лише як тексти з метою розкриття соціальної та культурної динаміки суспільства, але й як драматизації, перформативно – задля вивчення значущості ритуальних практик щодо культурної символізації й соціальної комунікації [3]. В межах студій цього спрямування незаперечно вивисується практичний ресурс ритуальної поведінки як тілесної дії, її індивідуальної неперіодичної ритміки, що протиставляється як

регламентації, так і хаосу рухів. Має місце акцент на інсценований, процесуальний, ігровий бік ритуалу, оскільки в центрі уваги опиняються форми ритуальної дії, що дозволяють спільнотам генерувати, компенсувати та влагоджувати відмінності та розбіжності (Р. Веллер, М. П'єт, Б. Саймон, А. Селигман) [13].

Соціальні уявлення, переживання та смисли, пов'язані з ритуалом, вже не розглядаються під кутом зору їх істинності, радше вони стосуються збагачення релігійного досвіду постмодерної особистості. Тим самим перформативність ритуалу та авторська інтерпретація життєвого досвіду на основі міфологічних схем надає ритуалу та міфу в просторі поведінки особистості оригінальної ритміки та характеру індивідуальної міфотворчості. Розлогий ландшафт мінливості форм ритуалів у житті сучасної особистості представлено у праці відомого американського культурного антрополога Р. Граймса (R. Grimes) "Ремесло ритуальних студій" [17]. Розглядаючи ритуал у вузькому та широкому розумінні, Р. Граймс вказує на його ознаки, найперше йдеться про втіленість та мінливість.

Висновки. Порівняльний соціально-психологічний аналіз дозволив виокремити відмінні уявлення стосовно стабільності та неперервності ритуалу в межах різних наукових підходів, що досліджують певні аспекти міфоритуального комплексу. Ритуальна поведінка представлена окремими формами, що відрізняються за характером повторюваності, тобто засвідчують неперервну ритміку ритуальної та ритуально-побутової поведінки, її фігуративний характер. Нами було виокремлено низку реляційних маркерів морфогенезу ритуалу: а саме: рекурентність, періодичність, рекурсивність, пертурбативність. Їх визначаємо як основні типи ритміки психолого-історичних фігурацій ритуальної поведінки особистості в межах традиційної, модерної та постмодерної релігійності. Вважаємо, що вони здатні описати як макродинаміку, так і мікродинаміку фігурацій цієї форми поведінки в психолого-історичному вимірі.

Ситуація активного використання концепту "ритуал" у міждисциплінарному ракурсі та одночасна причетність до категоріальної мережі психологічної науки передбачає його опрацювання на рівні соціально-психологічного поняття, що стане завданням наших подальших психолого-історичних студій.

1. *Анисимов А. В.* Компьютерная лингвистика для всех: Мифы. Алгоритмы. Язык / Анатолий Васильевич Анисимов. – Киев : Наук. думка, 1991. – 208 с.
2. *Байбурин А. К.* Ритуал в традиционной культуре: структурно-семантический анализ восточно-славянских обрядов / Альберт Кашфуллович Байбурин. – СПб. : Наука, 1993. – 240 с.
3. *Вульф Кр.* Производство социального в ритуале и с помощью ритуала / Кристиан Вульф // Журнал социологии и социальной антропологии. – 2010. – № 3. – С. 23–50.
4. *Дудар Н. П.* Релігійність в українському соціумі: детермінанти і характеристики сучасного стану: автореф. дис. на здобуття ступеня канд соціол наук: спец.09.00.11 / Дудар Надія Павлівна. – [Ін-т філософії ім. Г.С. Сковороди НАН

- України]. – К., 2002. – 20 с.
5. *Дюркгайм Е.* Первісні форми релігійного життя: Тотемна система в Австралії / Еміль Дюркгайм; [пер. з фр. Г. Філіпчук та З. Борисюк]. – К. : Юніверс, 2002. – 424 с.
 6. *Еліас Н.* Процес цивілізації. Соціогенетичні та психогенетичні дослідження / Норберт Еліас. – К. : Видав. дім "Альтернативи", 2003. – 669 с.
 7. *Коллінз Р.* Програма теорії ритуала інтеракції / Р. Коллінз // Журнал соціології та соціальної антропології. – 2004. – № 1. – С. 27–39.
 8. *Лич Э.* Культура и коммуникация: Логика взаимосвязи символов. К использованию структурного анализа в социальной антропологии / Эдмунд Лич; [пер. с англ.]. – М. : Издательская фирма "Восточная литература" РАН, 2001. – 142 с.
 9. *Лотман Ю. М.* Статьи по семиотике культуры и искусства / Юрий Михайлович Лотман; предисл. С.М. Даниэля, сост. Р. Г. Григорьева. – СПб. : Академический проект, 2002. – 543 с.
 10. *Малиновский Б.* Научная теория культуры / Бронислав Малиновский; [пер. с англ.]. – М. : ОГИ (Объед. Гуманит. Издат-во), 1999. – 208 с.
 11. *Москалец В. П.* Религиозный культ: особенности функционирования и пути преодоления: монография. / Виктор Петрович Москалец. – К. : Наук. думка, 1987. – 187 с.
 12. *Рэдклифф-Браун А. Р.* Структура и функция в примитивном обществе. Очерки и лекции / Альфред Р. Рэдклифф-Браун ; [пер. с англ.]. – М. : Издательская фирма "Восточная литература" РАН, 2001. – 304 с.
 13. *Селигман А. Б.* Да здравствует ритуал (Ритуалы и их господство там, где не нужна искренность): введение к книге / Адам Селигман, Роберт Веллер, Мишель Пьет, Бине Саймон // Иностранная психология и социальная история. – 2009. – № 2. – С. 171–183.
 14. *Тернер В.* Символ и ритуал: монография [Текст] / Виктор 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.
 15. *Фрейд З.* Тотем и табу / Зигмунд Фрейд ; [пер. с нем. М.В. Вульфа]. – СПб. : Издательская Группа "Азбука-классика", 2010. – 256 с.
 16. *Фрейд З.* Недовольство культурой / Зигмунд Фрейд; [пер с нем]. – Харьков : Фолио, 2013. – 221 с.
 17. *Grimes R. L.* The Craft of Ritual Studies / Ronald L. Grimes. – Oxford, Oxford University Press, 2013. – 398 p.

REFERENCES

1. *Anisimov, A. V.* (1991). Kompjuternaja lingvistika dlja vseh: Mify. Algoritmy. Jazyk [Computational linguistics for everyone: Myths. Algorithms. Language] / Anatolij Vasiljevich Anisimov. – K. : Nauk. Dumrka (rus).
2. *Bajburin, A. K.* (1993). Ritual v traditsionnoj culture: strukturno-semanticheskij analiz vostochno-slavjanskich obrjadov [The ritual in traditional culture: the structural-semantic analysis of East Slavic ceremonies] / Albert Kaschfullovich Bajburin – SPb. : Nauka (rus).
3. *Vulf, Kr.* (2010). Proizvodstvo sotsialnogo v rituale i s pomoshchju rituala [The production of the social in the ritual and through ritual] / Kristian Vulf // Zhurnal sotsiologii i sotsialnoj antropologii, № 3, 23–50 (rus).
4. *Dudar, N. P.* (2002). Religijnist v ukrajinskomu sotsiumi: determinanty i charakterystyky suchasnogo stanu: avtoref. dys. na zdotutja stupenja kand. sotsiol. nauk: spets. 09.00.11. / [Religiosity in Ukrainian society: determinants and characteristics of the modern state] / Dudar Nadija Pavlivna – [In-t filosofiji im. G.S. Skovorody NAN Ukrainy]. – K. (ukr).
5. *Djurkajm, E.* (2002). Pervisni formy religijnogo zhyttja: Totemna systema v Avstraliji [Primitive forms of religious life: the Totemic system in Australia] / Emil Djurkajm;

- [per. z fr. G. Filipchuk ta Z. Borysjuk]. – K. : Junivers (ukr).
6. *Elias, N.* (2003). Protsess tsivilizatsii. Sotsiogenetychni ta psychogenetychni doslidzhennja [The process of civilization. Socaholics and psychogenetic research] / Norbert Elias. – K. : Vydav. dim "Alternatyvy" (ukr).
 7. *Kollinz, R.* (2004). Programma teorii rituala interaktsii [The program's theory of ritual interaction] / R. Kollinz // Zhurnal sotsiologii i sotsialnoj antropologii, № 1, 27–39 (rus).
 8. *Lich, E.* (2001). Kultura i kommunikatsija: Logika vzaimosvjazi simvolov. K ispolzovaniju struktornogo analiza v sotsialnoj antropologii [Culture and communication: the Logic symbol of the relationship] / Edmund Lich; [per. s angl.] – M. : Izdatelskaja firma "Vostochnaja literatura" RAN (rus).
 9. *Lotman, Ju. M.* (2002). Statyi po semiotike kultury i iskusstva [Articles about semiotics of culture and art] / Jurij Michajlovich Lotman; predisl. S. M. Danielja, sost. R.G. Grigorjeva. – SPb. : Akademicheskij proekt (rus).
 10. *Malinovskij, B.* (1999). Nauchnaja teorija kultury [Scientific theory of culture] / Bronislav Malinovskij; [per. s angl.]. – M. : OGI (Objed. Gumanit. Izd-vo) (rus).
 11. *Moskalets, V. P.* (1987). Religioznyj kult: osobennosti funkcionirovanija i puti preodolenija [Religious cult: features of functioning and ways of overcoming] / Viktor Petrovych Moskalets: monografija. – K. : Nauk. Dumka (ukr).
 12. *Redklif-Braun, A. R.* (2001). Structura i funktsija v primityvnom obshchestve. Oчерki i lektsiyyi [Structure and function in primitive society. Essays and lecture] / Alfred R. Redklif-Braun; [per. s angl.] – M. : Izdatelskaja firma "Vostochnaja literatura" RAN (rus).
 13. *Seligman, A. B.* (2009). Da zdravstvuet ritual (Ritualy I ich gospodstvo tam, gde ne nuzhna iskrennost): vvedeniye k knige [Long live ritual (Rituals and their dominance where it is not necessary sincerity is): the introduction to the book] / Adam Seligman, Robert Veller, Mischel Pjet Bine Sajmon // Inostrannaja psihologija i sotsialnaja istorija, № 2, 171–183 (rus).
 14. *Terner, V.* (1983). Simvol I ritual [Symbol and ritual]: monografija [Tekst] / Viktor Terner; sost. i avt. pred. V.A. Bejlis, otv. Red. E.M. Meletinskij; Akademija nauk (AN) SSSR. – M. : Glavnaja red. vostochn. lit-ry iz-va "Nauka" (rus).
 15. *Freud, Z.* (2010). Totem i tabu [Totem and taboo] / Zigmund Freud; [per. s nem M.V. Vulfa]. – SPb. : Izdannelsraja Gruppa "Azbukaklassika" (rus).
 16. *Freud, Z.* (2013). Nedovolstvo kulturoj [Dissatisfaction with the culture] / Zigmund Freud; [per. s nem]. – Charkov : Folio (rus).
 17. *Grimes, R.L.* (2013). The Craft of Ritual Studies / Ronald L. Grimes. – Oxford, Oxford University Press.

Svitlana Lytvyn-Kindratiuk

SOCIAL AND PSYCHOLOGICAL RHYTHMIC OF RITUAL BEHAVIOUR IN THE CONTEXT OF HISTORICAL TRANSFORMATIONS OF RELIGIOSITY

In the article from the positions of social constructionism are analyzed the psychological and historical transformations of ritual behavior in the context of religious structure. The features are seen in historical existence of ritual behavior as a regular practice which has the regular rhythm. Based on the analysis of theoretical approaches and results of empirical studies within four movements of ritual studies has been found out that individual ritual behavior is represented by continuum of forms of social stable behavior. They differ according to the character of repetition, that demonstrate continuous rhythm of ritual and ritual-household behavior, its figurative nature. In the article are determined a number of relational markers of ritual morphogenesis, namely recurrence, frequency, recursion, perturbation. These markers demonstrate basic types of rhythm of psychological and historica figuration of individual ritual behavior within the traditional, modern and postmodern religiosity.

Keywords: ritual behavior, regular practice, social and psychological rhythmic.

УДК : 80. 81'42

doi: 10.15330/ps.6.1.99-107

Наталія Савелюк

Кременецька обласна гуманітарно-педагогічна академія
ім. Тараса Шевченка
nsavelyuk@ukr.net

ПСИХОЛОГІЧНІ РАКУРСИ ОБГРУНТУВАННЯ ТА АНАЛІЗУ ПОНЯТТЯ "РЕЛІГІЙНА ДИСКУРСИВНА ОСОБИСТІТЬ"

У статті обгрунтовується поняття "релігійної дискурсивної особистості" через послідовний теоретичний аналіз трьох основних його семантичних складників – "релігійності", "особистості", "дискурсу" та виокремлення їх психологічних аспектів. Зокрема, пропонується робоче визначення дискурсу із зазначеними аспектами: з одного боку, когнітивно-мовленнєвої активності у конкретній соціально-комунікативній ситуації, що передбачає реценцію, передавання та/або творення (співтворення) певних текстів у певному їх контексті; з іншого боку – процесу і результату мотиваційно-сміслового вибору (сукупності таких виборів) кожного його суб'єкта у поточній життєвій ситуації. На основі проведеного теоретичного аналізу й узагальнення його результатів релігійна дискурсивна особистість розглядається як людина, котра вірить у Бога або, щонайменше, внутрішньо приймає ідею Його буття і відповідним чином розуміє (як реципієнт) та/або конструює (як автор) релігійні дискурси, а вже через них – і саму себе, весь навколишній світ чи окремі його складники. Обгрунтовується, що релігійна дискурсивна особистість – це не просто носій колективного релігійного досвіду, зокрема в етно-національних його форматах (як мовна особистість), а активний індивідуальний співАвтор, що динамічно відтворює, конструює і презентує власну мовно-релігійну картину світу.

Ключові слова: релігійність, релігійна особистість, мовна особистість, дискурс, релігійна дискурсивна особистість.

Постановка проблеми. Одним із важливих понять постнекласичної психології, як і гуманітарних та соціальних наук загалом, став "дискурс", який за своїм змістом сутнісно відображає основні її вектори – від пошуку знань до соціального конструювання, від монологізму до діалогізму, від ізольованого індивіда до життєвого світу, від детермінізму до самодетермінації, від потенціалізму до екзистенціалізму, від кількісного підходу до якісного, від констатувальної стратегії до діяльної [6]. Відповідно, у сучасній науковій літературі нерідко зустрічаємо не тільки цей термін сам по собі, а й концептуальні конструкти з ним: наприклад, мова йде про "політичний", "професійний", "психологічний", "терапевтичний", "мотиваційний" і т. д. дискурси.

Не просто популяризація, а значною мірою методологізація поняття дискурсу неминуче приводить до "відбрунькування" й розвитку "дочірніх" понять, серед яких поки ще рідко, але все ж зустрічається "дискурсивна особистість". Даний термін – вельми складний за змістом, оскільки перебуває на стику двох ґрунтовних категорій, яким, по-перше, й досі не надано загально визначених дефініцій, і які, по-друге, перебувають у складному взаємозв'язку з низкою інших понять. Для дискурсу такими

поняттями виступають, насамперед, "текст", "мова" ("мовлення"), а також "комунікація".

У свою чергу, "дискурсивна особистість" (як і власне "особистість") у реальних життєвих ситуаціях та в різних комунікаціях виступає у різних соціальних позиціях, ролях, ідентичностях, однією з яких є позиція вірянина – мусульманина або християнина, католика або православного тощо. На жаль (чи, бодай частково, на щастя?), у сучасних складних для України суспільно-історичних умовах релігійна ідентичність нерідко тісно переплітається з політичною, національною і навіть економічною сферами життя, але це вже виходить за рамки нашого дослідження. Наразі ж можемо впевнено стверджувати, що у житті українця релігія відіграла і продовжує відігравати істотну роль: ми часто посилаємося на певні її імперативи і при здійсненні моральних виборів, і при відстоюванні національних цінностей, і в контексті політичних дебатів, і навіть запроваджуючи певну педагогічну систему. Реальним способом здійснення цих складних соціальних дій виступає саме дискурс – канонічно-релігійний або у своєму частковому змішуванні з іншими видами дискурсу, а його суб'єктом є дискурсивна особистість, причому вона "релігійна" саме тоді, коли відкрито чи іманентно ключовими концептами її комунікації виступають "Бог" і "віра".

Отже, **актуальність** даного теоретичного дослідження зумовлена як новизною, принаймні у психології, поняття "релігійна дискурсивна особистість", що потребує обґрунтування й уточнення своєї дефініції, так і непересічною значущістю релігійних цінностей для особистісного й соціального саморозвитку.

Аналіз останніх досліджень із проблеми. Пропоноване для аналізу поняття містить три основні семантичні складники – "релігійність", "особистість" і "дискурс". Очевидно, що відповідним сферам на сьогодні присвячено чимало досліджень, які навіть просто теоретично систематизувати в рамках даної публікації неможливо. Але спробуємо стисло проаналізувати хоча б основні наукові контексти чи глобальні підходи до визначення й вивчення кожної з них.

Перше поняття – як позначення певної якості – впливає з більш глобальної категорії "релігії", яка, у свою чергу, пов'язана із трансцендентними та трансцендентальними феноменами, що так чи інакше проникають у різноаспектне людське буття. Релігія, як слушно зауважує О. Бучма, водночас є феноменом і соціальним, оскільки розвивається та функціонує в суспільстві, й особистісним, адже сприймається на індивідуальному рівні буття і фільтрується через призму свідомості кожного конкретного індивіда. Відповідно, під яким кутом зору вона розглядається, так і витлумачується похідне від неї поняття релігійності: одними – як деяка властивість особи, що виражає її релігійне спрямування, певна індивідуальна чи колективна якість, яка є конкретним проявом релігії в індивідуальній або колективній свідомості; іншими – як певний душевний, психічний стан окремих індивідів, груп чи спільнот, характерною ознакою яких є віра в надприродне і відправлення релігійного культу; ще іншими –

як знання про релігію, використовуючи які, можна брати участь у певній релігійній діяльності тощо [1]. Загалом ми беремо за теоретичну основу найбільш абстрактне розуміння релігійності як суб'єктної форми прояву буття релігії, що передбачає віру в Бога та інших, пов'язаних з Богом "істот" (ангелів, святих, добрих чи злих духів тощо).

Якщо ж брати до уваги класичну тріаду персонології країн пострадянського простору: "Індивід – Особистість – Індивідуальність", то релігійність як така формується, проявляється і реалізується, насамперед, через особистісний рівень функціонування людини. Адже саме категорія особистості поєднує у собі чи навіть "примирює" нормативність соціуму (в тому числі, релігійні орієнтири життя як від початку зовнішні щодо кожного конкретного індивіда) із суттєвою ненормативністю індивідуальності. Власне "релігійна особистість", хоча і має відносно давні й усталені традиції свого використання у сфері психології релігії, проте чіткої дефініції досі не здобула. Передумови для появи відповідного терміну сучасними дослідниками нерідко пов'язується із працею В. Джеймса "Різноманітність релігійного досвіду", де пропонується та обґрунтовується поняття "особистісної релігії". На думку автора, особистісна релігія, щонайменше в одному відношенні, виступає більш первинною, ніж будь-яка церква або богослов'я, які хоча і спираються на загальну традицію, але усі вони колись зароджувалися з безпосереднього, особистісного спілкування своїх засновників із певним "божеством". Обґрунтовуючи ці та подібні їм міркування, У. Джеймс "домовляється" з читачами своєї праці розуміти під релігією "сукупність почуттів, дій та досвіду окремої особистості, оскільки їх змістом встановлюється ставлення її до того, що вона вшановує як Божество" [3, с. 34]. Таким чином ще на початку минулого століття поняття "особистісної релігії" відмежовується від глобальнішої категорії "релігії", втілюючи собою унікальний внутрішній світ віруючої людини, який розвивається під впливом переживання релігійного досвіду, в тому числі через релігійно зорієнтоване спілкування.

В ракурсі теоретичного аналізу загалом можемо стверджувати: "релігійна особистість" тісно пов'язана як з "релігійністю", що відображає суб'єктивний аспект релігії, так і з "релігійною свідомістю", тобто сукупністю образів, уявлень, почуттів і переживань, що мають своїм предметом священне, вище, істинне буття. А свідомість, зокрема самосвідомість, як відомо, – це саме те, що значною мірою зумовлює потенційно невичерпну множинність людського буття. На думку, наприклад, О. Матласевич, людині хоча і властива природна схильність до релігійності, але ця схильність водночас не тотожна неминучості, оскільки релігійність та її міра – завжди проблема індивідуального вибору. Відповідно до такого релігійного вибору і формується релігійна особистість [7, с. 138–142].

Проаналізувавши праці згаданих й інших відомих зарубіжних та українських дослідників, доходимо висновку, що релігійна особистість – "продукт" не тільки й не стільки релігійної соціалізації людини, скільки її

активної свідомої діяльності та співдіяльності, насамперед когнітивно-мовленнєвого характеру, що якраз і має відношення до сфери "дискурсу".

"Дискурс" – категорія не менш складна, ніж "релігія" чи "особистість", причому складна як за своєю етимологією, так і за найрізноманітнішими науковими контекстами використання. Ще наприкінці минулого століття відомий французький "дискурсолог" П. Серіо виокремив й узагальнив вісім типових дефініцій дискурсу, що різними дослідниками розглядається як: 1) еквівалент поняття "мовлення" у сосюрівському розумінні, тобто як будь-яке конкретне висловлювання; 2) одиниця, яка за розміром переважає фразу, висловлювання у глобальному сенсі; 3) вплив висловлювання на його отримувача та його внесок у "висловлювальну" ситуацію (передбачає суб'єкта висловлювання, його адресата, момент і певне місце висловлювання – в рамках теорій висловлювання або прагматики); 4) бесіда, що розглядається як основний тип висловлювання (при спеціалізації попереднього визначення); 5) мова, що присвоюється мовцем, на противагу "розповіді", яка розгортається поза експліцитним втручанням суб'єкта висловлювання; 6) для розрізнення специфіки дослідження певного елемента в "мові", як системі малодиференційованих віртуальних значимостей, та в "мовленні", як диверсифікації на поверховому рівні різноманітності використань конкретних мовних одиниць; 7) для позначення системи обмежень, які накладаються на необмежену кількість висловлювань у силу певної соціальної або ідеологічної позиції, тобто для певного типу висловлювань; 8) як висловлювання, що розглядається з точки зору дискурсного механізму, який ним керує, тобто в аспекті лінгвістичного дослідження умов творення тексту [5, с. 26–27]. Водночас очевидно, по-перше, що всі ці визначення сутнісно не є психологічними, і, по-друге, що на сьогодні в контексті появи нових міждисциплінарних галузей знання вони ще більш урізноманітнилися, спеціалізувалися або навіть ускладнилися.

Тому, на нашу думку, введення поняття "релігійна дискурсивна особистість" у науково-психологічний обіг, з одного боку, посприяє більшій психологізації та водночас конкретизації категорії "дискурс", яка й досі багатьма психологами визначається по типу "сукупність мовленнєвих актів" або ще більш абстрактно – як "конструювання певних об'єктів" тощо; з іншого боку, воно втілюватиме загальну картину постмодернізації психологічної картини світу, в тому числі з точки зору самої "релігійної особистості".

Отже, **мета статті** – обґрунтування і теоретичний аналіз психологічних аспектів поняття "релігійна дискурсивна особистість". **Завдання** теоретичного дослідження: 1) доведення недостатньої чіткості існуючих на сьогодні дефініцій базового поняття "релігійна особистість", 2) систематизація основних підходів до визначення категорії "дискурс" та виокремлення психологічних її аспектів, 3) обґрунтування поняття "релігійна дискурсивна особистість" та його відмежування від споріднених термінів, насамперед – від "мовної особистості".

Методи дослідження. Основними методами нашої наукової розвідки виступили теоретичні, а саме: аналіз і синтез наявних на сьогодні напрацювань, з одного боку, в галузі психології релігії, з іншого – в теорії дискурсу та дискурсивної психології; абстрагування психологічних аспектів базових у дослідженні категорій; систематизація та порівняння отриманих результатів.

Виклад основного теоретичного матеріалу. В контексті поставлених завдань важливо зазначити, що привнесення у психологію як категорії дискурсу загалом, так і "дочірніх" щодо неї понять зокрема, у більш загальному масштабі пов'язане з "лінгвістичним поворотом" гуманітарних та соціальних наук другої половини ХХ століття, а в локальнішому ракурсі – з "дискурсивним поворотом" або "другою когнітивною революцією" приблизно три десятиріччя тому (Д. Едвардс, Я. Паркер, Дж. Поттер, М. Уетерелл, Р. Харре й ін.). Так, Р. Харре спільно з Г. Джілллеттом розглядає дискурсивний поворот у психології та інших соціальних науках як прийняття за основу принципово нової соціально-психологічної онтології – якісно іншого "людського простору" або "онтології Виготського", на протигагу традиційній онтології – фізично-механістичній або "онтології Ньютона". І якщо остання передбачає розміщення певних сутностей та подій ("об'єктів") у певному часо-просторі з відповідними їх причинно-наслідковими залежностями, то перша в центрі уваги розташовує соціальні світи як спільноти людей з їх специфічними дискурсами (мовленневими актами), де домінують ймовірнісні залежності в контексті нелінійних правил і норм побудови діалогу [11, с. 29–31]. Іншими словами, будь-який предмет дискурсу (або основна його тематика) набуває специфічних рис тільки у конкретному контексті свого розгляду, в тому числі його психологічному контексті.

Через теоретичний аналіз цілої низки дефініцій дискурсу, а також міждисциплінарний синтез й абстрагування вагомих психологічних аспектів даної категорії, ми приходимо до наступного робочого визначення: дискурс – це, з одного боку, когнітивно-мовленнева активність у конкретній соціально-комунікативній ситуації, що передбачає рецепцію, передавання та/або творення (співтворення) певних текстів у певному їх контексті, а з іншого – процес і результат мотиваційно-сміслового вибору (сукупності таких виборів) кожного свого суб'єкта у поточній життєвій ситуації. У свою чергу, такі вибори пов'язані з конструюванням моделей реальності та її складників через відповідну систему висловлювань (тверджень) із тимчасово фіксованими їх смислами. Можна стверджувати, отже, що в кожному дискурсі відображаються індивідуально-типологічні риси його суб'єктів – дискурсивних особистостей, а також специфіка відповідних йому життєвих ситуацій і, ще ширше, життєвих світів людини.

"Дочірнє" щодо дискурсу поняття – "дискурсивна особистість" – останнім часом тільки набуває чітких семантичних обрисів. Зокрема, в Україні даний концепт активно обґрунтовує Л. Синельникова, яка, будучи за фахом лінгвістом, демонструє справді міждисциплінарні наукові погляди. В

основі пропонованого поняття, як зазначає дослідниця, лежить насамперед ментальний фактор, під яким розуміється мисленнєва діяльність суб'єкта. Загалом Л. Синельникова надає досить розлогу характеристику дискурсивної особистості: і як мовної особистості в інтераціональному контексті, яка формується на перетині комунікативних і когнітивних факторів, у діалогічному спілкуванні; і як учасниці комунікативних подій, в умовах яких відбувається вибір відповідних засобів – лексичних, граматичних, стилістичних – як тактичних дій, що відповідають певній мовленнєвій стратегії; і як комунікативної особистості, котра володіє "комунікативним паспортом" (за І. Стерніном), що є сукупністю індивідуальних не тільки комунікативних стратегій і тактик, а й когнітивних, семіотичних, мотиваційних переваг, сформованих у процесах комунікації тощо [9, с. 457–458]. Отже, "дискурсивна особистість" розглядається на перетині кількох базових для її визначення понять, що в реальному житті засвідчують її динамічність, ситуаційність і контекстуальність.

Найбільш природним, адекватним середовищем для становлення і (само)розкриття релігійної дискурсивної особистості виступає релігійний дискурс. Останній, у зв'язку з вищенаведеною робочою психологічною дефініцією дискурсу загалом, розглядається нами як активна рецепція, передавання та/або творення (співтворення) релігійних текстів у певних їх контекстах (широких соціальних, зокрема комунікативних, та індивідуальних життєвих ситуаціях), що пов'язане з конструюванням релігійно релевантних моделей реальності та її складників через сукупність відповідно зорієнтованих висловлювань (тверджень). Підбір же чи формулювання таких висловлювань, їх розуміння з точки зору психології, як вже вище уточнювалося, виступають результатом відповідних мотиваційно-сміслових виборів суб'єктів релігійного дискурсу – тобто релігійних дискурсивних особистостей.

Але чому власне "дискурсивна" особистість, а не, скажімо, "мовна" чи "комунікативна" (адже останні два є термінами, якими сучасні науковці послуговуються значно активніше)? Наприклад, С. Шепітько та М. Смірнова досліджують саме "мовну особистість в релігійному дискурсі", стверджуючи, що повний її опис передбачає: 1) характеристику семантико-структурного рівня її організації, 2) реконструкцію мовної моделі світу або тезаурусу даної особистості, 3) вияв життєвих домінант, настановлень, мотивів мовної особистості, що знаходять своє відображення, зокрема, у процесах мовленнєвотворення, а також у різних "чужих текстах". На думку згаданих вчених, мовна особистість виступає видом повноцінного представлення особистості, що вміщує в себе і психічний, і соціальний, і етичний, і релігійний та інший компоненти, "заломлені через її мову, її дискурс" [10].

Саме в останній частині цитованого судження, на нашу думку, – очевидна основа для розмежування понять "мовна" й "дискурсивна" особистість, яка самими авторами статті не розкривається, а саме: наявність

відмінностей між мовою та дискурсом. Перша – це система вербальних знаків або сукупність кристалізованого у вербалізаціях досвіду людства (тобто певної його етно-національної спільноти), тоді як друге поняття стосується використання мови лише як одного зі своїх аспектів поряд з іншими, невербальними чинниками. Й хоча саме мова як відносно сформована система здебільшого виступає кісткою дискурсу, в тому числі релігійного, проте в його реальних динамічних вимірах та по відношенню до кожної конкретної особистості вона є водночас і сутнісним, і дещо абстрактним ("ідеалізованим") поняттям. Відповідно, нам імпонують дефініції мовної особистості, які підкреслюють її відносно статичний, кристалізований статус: наприклад, визначення її В. Васютинським як когнітивно-комунікативного інваріанту, узагальненого образу носія культурно-мовних та комунікативно-діяльнісних цінностей, знань, настановлень, форм поведінки [2, с. 328]; або Л. Засекіною – як сукупності тих пізнавальних, емоційних, мотиваційних особливостей, які забезпечують мовну компетентність людини в ролі носія певного національно-культурного простору [4, с. 83], що залишають "простір" індивідуально-особистісний та ситуативно-контекстуальний саме для дискурсивної особистості.

Й уже наприкінці наших теоретичних міркувань знову варто послатися на концептуальні напрацювання Л. Синельникової, котра не просто обґрунтовує поняття "дискурсивної особистості", а взагалі говорить про дискурсивну персонологію, що спирається на психологію (наприклад, у комунікації проявляються характер і темперамент), соціологію (мовні індикатори соціальної ідентичності), культурологію (лінгвокультурні типи), лінгвістику (зокрема, прояви комунікативної компетенції) тощо. Отже, продовжує логіку міркувань дослідниця, дискурсивна особистість – це не абстрактний конструкт, а цілком реальний суб'єкт соціальних інтеракцій як носій життєвого й мовного досвіду [8, с. 43-44]. Водночас ця, як і подібні до неї дефініції, пов'язані з дискурсом, потребують свого психологічного уточнення, вагомим серед яких, на нашу думку, виступає згадувана вище вказівка на активну індивідуальну роль релігійної дискурсивної особистості, котра здійснює мотиваційно-сміслові вибори в реальних комунікативних ситуаціях з акцентом на релігійні конотації сукупності певних висловлювань або навіть окремих слів і словосполучень.

Висновки та перспективи подальших досліджень. Отже, на основі проведеного теоретичного аналізу й узагальнення його результатів релігійна дискурсивна особистість визначається як людина, котра вірить у Бога або, щонайменше, внутрішньо приймає ідею Його буття і відповідним чином розуміє (як реципієнт) та/або конструює (як автор) релігійні дискурси, а вже через них – і саму себе, весь навколишній світ або окремі його складники. Іншими словами, релігійна дискурсивна особистість – це не просто носій колективного релігійного досвіду, зокрема в етно-національних його форматах, а активний співАвтор (тому власне "дискурсивна", а не "мовна" особистість) серед усіх інших реальних і потенційних творців релігійного

діалогу, в процесі якого кожен його учасник відтворює, конструює і презентує власну мовно-релігійну картину світу.

Перспективами наших наступних наукових студій виступатимуть емпіричні дослідження, насамперед методами контент- і дискурс-аналізу, метою яких буде вивчення реально існуючої, а не штучно-абстрактної типології релігійних особистостей через аналіз життєвих світів віруючих людей, що проявляються у відповідно зорієнтованих їх дискурсах у певних життєвих ситуаціях.

1. Бушма О. Співвідношення понять "релігія" і "релігійність" / О. Бушма // Академічне релігієзнавство / під ред. А. Колодного – Київ : Світ знань, 2000. – С. 520–522.
2. Васютинский В. Языковая личность / В. Васютинский // Психология общения. Энциклопедический словарь / под ред. А. Бодальова. – Москва : Когито-Центр, 2011. – 600 с.
3. Джеймс У. Многообразиие религиозного опыта / У. Джеймс. – Москва : Наука, 1993. – 432 с.
4. Засєкіна Л. Мовна особистість у сучасному соціальному просторі / Л. Засєкіна // Соціальна психологія. – 2007. – № 5 (25). – Київ : Видавництво українського центру політичного менеджменту. – С. 82–89.
5. Квадратура смысла. Французская школа анализа дискурса / Общ. ред. П. Серио. – Москва : Прогресс, 1999. – 416 с.
6. Леонтьев Д. Неклассический вектор в современной психологии / Д. Леонтьев // Постнеклассическая психология. – 2005. – № 1. – С. 51–71.
7. Матласевич О. Психология релігії / О. Матласевич. – Острог: Острозька академія, 2012. – 350 с.
8. Синельникова Л. Концепт "дискурсивная личность": междисциплинарная параметризация [Электронный ресурс] / Л. Синельникова // Грани познания. – 2013. – № 1 (21). – URL: <http://grani.vspu.ru/files/publics/1368528198.pdf> (дата обращения 3.10.2015).
9. Синельникова Л. О научной легитимности понятия "дискурсивная личности" / Л. Синельникова // Философия. Социальная коммуникация. – 2011. – Вып. 24 (63). – № 2 (1). – С. 454–463.
10. Шепитько С. Языковая личность в религиозном дискурсе [Электронный ресурс] / С. Шепитько, М. Смирнова // Society for Cultural and Scientific Progress in Central and Eastern Europe. – URL: <http://scaspee.com/6/post/2013/10/linguistic-personality-in-religious-discourse-shepitko-s-v-smirnova-m-s.html> (дата обращения: 28.09.2015).
11. Harre, R., Gillett, G. The Discursive Mind / R. Harre, G. Gillett. – London : SAGE Publications, 1994. – 196 p.

REFERENCES

1. Buchma, O. (2000). Spivvidnoshennia poniat "relihia" i "relihiinist" [Interrelation of the concepts of "religion" and "religiosity"]. Akademichne relihiieznavstvo – Academic religious studies. A. Kolodnyi (Ed.) / O. Buchma. – Kyiv : Svit znan, 520–522 (ukr).
2. Vasiutiskii, V. (2011). Yazykovaia lichnost [Linguistic personality]. Psikhologiiia obshcheniia. Entsyklopedicheskii slovar – Psychology of communication. Encyclopedic Dictionary. A. Bodalev (Ed.) / V. Vasiutiskii. – Moscow : Kogito-Tsentr (ukr).
3. James, W. (1993). Mnogoobraziie religioznogo opyta [The Varieties of Religious Experience]. (V. Malakhieva-Mirovich & M. Shyk, Trans). / W. James. – Moscow : Nauka (rus).
4. Zasiiekina, L. (2007). Movna osobystist u suchasnomu sotsialnomu prostori [Linguistic personality in modern social space] / L. Zasiiekina // Sotsialna Psykholohiia – Social Psychology, No. 5 (25), 82–89. – Kyiv : Vydavnytstvo ukrainskoho tsentru politychnoho menezhmentu (ukr).

5. Kvadratura smysla: Fratsuzskaia shkola analiza diskursa [Area of sense: French studies on discourse analysis]. P. Serio (Ed.). – Moscow : Progress, 1999 (rus).
6. *Leontiev, D.* (2005). Neklassicheskii vektor v sovremennoi psikhologii [Non-classical vector of modern psychology] / D. Leontiev // Postneklassicheskaiia psikhologia – Postnonclassical psychology, No. 1, 51–71 (rus).
7. *Matlasevych, O.* (2012). Psykholohiia relihii [Psychology of religion] / O. Matlasevych. – Ostroh : Ostrozka akademiia (ukr).
8. *Sinelnikova, L.* (2013). Kontsept "diskursivnaia lichnost": mezhdistsyplinarnaia parametrizatsiia [The concept of a "discursive personality": interdisciplinary parameterization] / L. Sinelnikova // Grani poznaniia – Edges of cognition, No. 1 (21), – Retrieved 3.10.2015 from <http://grani.vspu.ru/files/publics/1368528198.pdf>
9. *Sinelnikova, L.* (2011). O nauchnoi legitimnosti poniatiia "diskursivnaia lichnost" [On scientific legitimacy of the concept of a "discursive personality"] / L. Sinelnikova // Filologiiia. Sotsyalnye komunikatsyi – Philology. Social communications, Vol. 24 (63), No. 2 (1), 454–463.
10. *Shepitko, S., Smirnova, M.* Yazykovaia lichnost v religioznom diskurse [Linguistic personality in religious discourse] / S. Shepitko, M. Smirnova // Society for Cultural and Scientific Progress in Central and Eastern Europe. – Retrieved 28.09.2015 from <http://scaspee.com/6/post/2013/10/linguistic-personality-in-religious-discourse-shepitko-s-v-smirnova-m-s.html>
11. *Harre, R., Gillett, G.* (1994). The Discursive Mind / R. Harre, G. Gillett. – London : SAGE Publications.

Nataliia Saveliuk

PSYCHOLOGICAL ASPECTS OF SUBSTANTIATION AND ANALYSIS OF THE CONCEPT OF A "RELIGIOUS DISCURSIVE PERSONALITY"

In the article the concept of a "religious discursive personality" through consistent theoretical analysis of its three main semantic components ("religiosity", "personality", "discourse") is substantiated and their psychological aspects are singled out. In particular, the author proposes a working definition of discourse through distinguishing the following aspects: on one hand, a cognitive-verbal activity in a particular social and communicative situation, involving the reception, transferring and / or creation (co-creation) of certain texts in their particular context; and on the other hand, the process and result of motivational-semantic choice (the set of such choices) of each individual in the current life situation. On the basis of the theoretical analysis and the generalization of its results a religious discursive personality is considered to be a person who believes in God, or at least inwardly accepts the idea of his entity and properly comprehends (as a recipient) and / or constructs (as an author) various religious discourses, and through them a person comprehends himself/herself, the surrounding world or some of its components. It is substantiated that a religious discursive personality is not just the one that has a collective religious experience, in particular in its ethno-national spheres (as a linguistic personality does), but it is treated as an active individual co-author, that dynamically recreates, constructs and represents his/her own linguistic and religious image of the world.

Keywords: religiosity, religious personality, linguistic personality, discourse, religious discursive personality.

УДК : 159. 9 (079)

doi: 10.15330/ps.6.1.108-117

Любов Галушко

Кіровоградський державний педагогічний університет
імені Володимира Винниченка
galushko_i_l@gmail.com

ПРОБЛЕМА МОТИВАЦІЇ У РІЗНИХ ТЕОРЕТИКО – МЕТОДОЛОГІЧНИХ ПІДХОДАХ ДО РОЗУМІННЯ ТА ПІЗНАННЯ ПСИХІКИ

У статті проаналізовано мотивацію з позицій різних теоретико-методологічних підходів до розуміння та пізнання психіки у синхронії та діахронії психологічної науки. У сучасній психології мотивації простежується загальна тенденція виведення поведінки із внутрішніх причин та трансформація їх в конкретні дії. В академічному підході психологію мотивації розмежовують між психологією особистості, психологією регуляції діяльності і саморегуляції та психологією пізнавальних процесів. Основні теорії мотивації до розуміння та пізнання психіки науковці розглядають з позицій різних наукових напрямів, зокрема: біхевіористського, психоаналітичного, ціннісного, гуманістичного, когнітивного.

У контексті дослідження проблеми мотивації з позицій різних теоретико-методологічних підходів окреслюється роль цінностей, які є джерелом активності та виконують функцію смислоутворення. Вони детермінують поведінкову активність особистості, яка визначається неусвідомленими мотивами та ціннісними установками.

Для розвитку та пізнання психічного мотивацію розглядають у поєднанні категорій "система мотивів", "потреба" й власне "мотивування". Оскільки мотивація – інтегроване утворення, що поєднує в собі усе розмаїття природно-соціально-духовного змісту особистості й визначає особливості індивідуального відображення безперервних перетворень її різноманітних загальних і часткових властивостей у відповідності із суттєвими трансформаціями світу. Тому саме це поняття потребує обґрунтованого висвітлення і вивчення.

Теоретико-практичний, функціональний рівень пізнання, діагностичний та власне інформаційний формати є засадничими у мотивації глибинного розуміння та пізнання психіки суб'єкта з позицій психодинамічної парадигми. Наголошується, що мотиваційні компоненти виражаються в особистісних смислах суб'єкта та виявляються в його "енергетичних" спрямуваннях, що інтегрують досвідні аспекти психічного. Зазначається про необхідність дослідження мотивації у ракурсі феноменологічного підходу на матеріалі учасників активного соціально-психологічного навчання, оскільки він уможливорює розв'язання завдань на теоретичному, методичному та практичному рівнях.

Ключові слова: мотивація, мотив, потреба, мотивування, "внутрішня" та "зовнішня" мотивація, біхевіористський підхід, гуманістичний підхід, психоаналітичний підхід, психодинамічний підхід, активне соціально-психологічне пізнання.

Постановка наукової проблеми. Зростання рівня активності суб'єкта та його здатності до свідомої саморегуляції визначає ступінь особистісного самоздійснення, яке прямо залежить від актуалізації мотиваційного потенціалу. У зв'язку з цим актуальності набуває вивчення проблеми мотивації у різних наукових парадигмах.

Аналіз останніх досліджень. Результати психологічної практики спонукають сучасну науку до переосмислення та розкриття мотиваційних підходів з різних позицій. Вивчення проблеми мотивації здійснювалося як

вітчизняними, так і зарубіжними дослідниками. У їх працях розкрито питання мотивації у взаємозв'язку з фізичними, природними потягами (Геракліт, Демокріт, Сократ, Арістотель, П. Гольбах, К. Гельвецій), психоаналітичною теорією (З. Фрейд, А. Фрейд); психодинамічною теорією (Т. С. Яценко); гуманістичним напрямом психології (К. Голдштейн, А. Маслоу, Р. Ассаджолі, Х. Хекхаузен та інші); поведінковими детермінантами (Д. Уотсон, Є. Толмен, К. Халл і Б. Скіннер, І. П. Павлов). Фундаментальні дослідження мотивації представлено в роботах В. Вілюнаса, Г. Костюка, О. Леонтєва, Д. Леонтєва, Д. Мак-Келланда, Р. де Чармса, Х. Хекхаузена. Низка дослідників (О. Г. Асмолов, М. Й. Боришевський, З. С. Карпенко, Д. О. Леонтєв, Т. М. Титаренко, В. О. Климчук) вважають, що саме ціннісно-сміслові утворення особистості є внутрішніми детермінантами розвитку мотивації. Дослідження, які стосуються загальних аспектів проблеми мотивації діяльності, навчання і виховання особистості представлені працями М. Алексеевої, В. Асеева, Г. Балла, Л. Божович, В. Вілюнаса, Г. Костюка, О. Леонтєва, С. Максименка, М. Матюхіної, В. Рибалки, М. Алдермана. Окремі мотиваційні процеси вивчали А. В. Антонов, Г. Я. Буш, С. М. Василейський, П. К. Енгельмейер, Т. В. Кудрявцев, П. М. Якобсон та ін.

Враховуючи різноманіття підходів до дослідження мотивації, метою статті є теоретико-методологічний аналіз зазначеної проблеми у синхронії та діяхронії психологічної науки. Завдання дослідження полягають у розкритті змісту, структурно-динамічних процесів розуміння та пізнання психіки у контексті її мотиваційного аспекту в різних наукових підходах.

Виклад основного матеріалу. У психології заявлено та обґрунтовано біля п'ятдесяти теорій мотивації, автори яких поєднують опис різноманітних детермінантів поведінки людини з потребами, мотивами, світоглядом, властивостями, станами особистості, оцінками та очікуваннями щодо зовнішнього середовища тощо. Це розмаїття думок все ж можна звести до двох основних підходів у тлумаченні мотивації. Відповідно до першого мотивація трактується як сукупність мотивів, що спонукають певну поведінку (А. В. Петровський, К. Платонов). Другий підхід до трактування сутності мотивації не обмежується визнанням лише мотивів як спонукань поведінки і розширює їх спектр. Так, за В. Г. Асеевим, мотивація представлена значно ширшим колом спонукань: мотивами, потребами, прагненнями, інтересами, цілями, потягами, ідеалами [13].

У сучасній психології мотивації відображається загальна тенденція історичного розвитку психологічної науки з позицій різних напрямків, зокрема: як галузь загальної психології, що вивчає детермінацію конкретних поведінкових актів та їх послідовність, опосередкованих психічними процесами (цікавлять причини та регулятори поведінки, а не сам їх перебіг); як психологія мотиваційної регуляції, тобто забезпечення спрямованості діяльності відповідно до мотиву.

Історично першою парадигмою психології мотивації вважається виведення поведінки із внутрішніх причин, які розглядаються як інваріантні

джерела енергії, що трансформуються в поведінкові акти. К. Левін (2001) наголошував на аристотелівському способі мислення у психології, а Х. Хекхаузен (1986) назвав це поясненням "з першого погляду". Класичні теорії мотивації, зокрема, У. Мак-Дугалла, З. Фрейда, А. Адлера, К. Хорні, К. Роджерса, раннього А. Маслоу аналізували мотиваційні явища як прояв природи людини і досліджували їх з біологізаторських позицій. Надалі виникло протиріччя у пізнанні мотивації між біхевіористською позицією, де спрощувалася картина рушійних сил поведінки, та з іншими, приміром, К. Левін акцентував увагу на зовнішніх (ситуаційних, за Х. Хекхаузеном) причинах та на взаємодії зовнішніх та внутрішніх мотивів. Дослідження мотивації трансформувалися від причинного пояснення (З. Фрейд) до цільового (А. Адлер). Г. Мюррей розглядав мотивацію у системі "індивід-світ", а Л. С. Виготський упровадив ідею контролю над мотиваційними процесами через опосередкованість [1; 5]. Ці ідеї сприяли телеологічній перспективі розвитку в теоріях прагнення до смислу (В. Франкла) та теорії метамотивації (А. Маслоу) [5;10;14;15].

У 20-х роках ХХ століття у західній психології з'являються теорії мотивації, в яких разом з органічними виділені вторинні (психогенні) потреби, що виникають у результаті навчання і виховання (Г. Мюррей). До них відносять потреби: в досягненні успіху, в афіліації та агресії, у незалежності і протидії, в повазі та захисті, у домінуванні і привертанні уваги, в уникненні невдач і деструктивних дій тощо. На думку біхевіористів, особистість слід розрізняти за двом різновидами поведінки: респондентна й оперантна. Респондентна поведінка має характерну реакцію, зумовлену стимулом, який викликає рефлекс і включає дію нервової системи. Оперантна поведінка – це реакція, яка визначається і контролюється результатом, який прямує за нею. Вона відбувається спонтанно [17]. Біхевіористська парадигма мотивації пояснює поведінку суб'єкта, враховуючи розмаїття буття людини, варіативність поведінкових актів залежно від ситуації. Розглядаючи таку позицію, перш за все необхідно врахувати роботи Н. А. Бернштейна – автора оригінальної теорії психофізіологічної регуляції рухів; П. К. Анохіна – автора моделі функціональної системи, яка на сучасному рівні описує й пояснює динаміку поведінкового акту; О. М. Соколова, котрий відкрив і дослідив орієнтовний рефлекс та запропонував концептуальну модель рефлекторної дуги.

На визнанні провідної ролі свідомості і знань у детермінації поведінки людини базуються когнітивні теорії мотивації поведінки, представниками яких є Л. Фестінгер, Ф. Хайдер, Н. Рос, Р. Шенк, Р. Абельсон. Ця позиція наукового пошуку мотивації сформульована американським психологом Л. Фестінгером. Він стверджує, що дії людини можуть спонукати як емоції, так і знання, а система знань людини про світ і про себе прагне до узгодженості та балансу.

Теорії гуманістичної психології підкреслюють прагнення людини до вдосконалення, реалізації свого потенціалу та самовираження. Засновник теорії самоактуалізації А. Маслоу розглядав її як фундаментальний процес у

кожному суб'єкті пізнання, результат якого спричинює різноспрямовані наслідки [8]. Він керується переконанням, що мотивація забезпечує актуалізацію індивідуальних здібностей, сприяє розвитку власної неповторності. Тому мотивацію визначають як сукупність стійких ієрархізованих мотивів. Мотивація виражає спрямованість особистості, ціннісні орієнтації і визначає характер її діяльності. Мотив є спонукальною причиною психічного явища, що стає стимулом до дії і трансформується у матеріальний чи ідеальний предмет задоволення, заради якого реалізується діяльність. Єдність їх становить мотиваційну сферу особистості [1, с. 6].

У теоретико-методологічних підходах до розуміння та пізнання психіки проблема мотивації найчастіше розглядається у сув'язі з поняттями "система мотивів", "потреба" й власне "мотивування".

У "Словнику іншомовних слів" за ред. В. Бутромєєва поняття "мотив" (фр. *motif*, від с.-лат. *motivum* – рухомий) трактується як: 1) спонукальна причина дій; 2) аргумент на користь чого-небудь (наприклад, мотив вчинку) [12]. Мотив, як стверджує А. О. Тимченко, необхідно розглядати як: "повторюваний та варіативний компонент, який є комплексом почуттів та ідей або концентрує уявлення про явище, дію. Ознаками мотиву є: предикативність, структурна й семантична неодномірність, належність до сюжетно-тематичної площини". Це поняття характеризується у різних теоріях і пов'язується з різними психічними феноменами, зокрема: Л. І. Божович пов'язує мотиви з уявленнями, ідеями, почуттями, переживаннями; К. К. Платонов – з психічними властивостями, процесами, станами особистості; Х. Хекхаузен відносить до мотивів потреби, потяги, схильності; О. М. Леонтьєв – предмети зовнішнього світу; А. Маслоу – потреби та цінності [1; 2; 3; 6; 8]. У цих тлумаченнях вчені намагаються роз'яснити мотив, визначаючи його через певний конкретний психічний феномен або ж вузьке коло однопорядкових феноменів. Зокрема, Є. П. Ільїн зауважує, що моністичні підходи до розгляду сутності мотиву, коли його визначають як якесь одне явище, себе не виправдовують [3]. Він зауважує, що "вирішення проблеми сутності мотиву як основи і чинника активності людини можливе лише при поєднанні наявних поглядів у єдиній і несуперечливій концепції". Мотив, за Є. П. Ільїним, характеризується як "складне інтегральне (системне) психологічне утворення, структура якого є багатокомпонентна". Така полікомпонентність складників мотиву, як зазначає В. О. Климчук, чітко підкреслює переповнений перелік спонукань активності людини [5].

Уявлення про предметну та соціальну сутність мотиву протистоїть теоріям, які акцентують на залежності від "глибинних" інстинктивних потягів, так і науковим позиціям, які приписують спонукальну силу суб'єктивним емоційним переживанням, оскільки не вони визначають сферу мотиву людини, а навпаки, розвиток мотиву людської діяльності збагачує та перебудовує самі почуття.

Мотивація (англ. *motivation*) – 1) система доказів, аргументів на користь чого-небудь; 2) психофізіологічний сигнал, що збуджує відділи

мозку і спонукає тварин, людей до задоволення своїх потреб; 3) лінгвістичний словотвірний зв'язок між словами [12]. Мотивувати (нім. *motivieren*, від фр. *motiver*) розглядається як можливість наводити докази, мотиви, що виправдовують який-небудь вчинок і доводять необхідність певної дії [12].

У "Словнику синонімів" ці категорії пояснюються як: спонукання, привід, причина, підстава, стимул, поштовх, імпульс, доказ, пояснення, аргументація, аргумент, обґрунтування, мотивування, резон; першопричина, мотивчик, тема, лейтмотив [13].

Відповідно до психологічної енциклопедії мотивація – це система спонукань, які зумовлюють активність організму і визначають її спрямованість. Термін використовують у різних галузях психологічної науки при вивченні причин і механізмів поведінки людини [9; 11]. Аналіз причин, на яких ґрунтуються вчинки людини, залежить від вивчення тих психологічних моментів, які їх визначають, тобто від розгляду сукупності мотивів, а також від змісту мотивів, які спонукають бажання, прагнення, поведінкові установки.

Поняття "мотивація" залишається тісно пов'язаним з категорією "потреби". Французькі матеріалісти кінця XVIII століття особливе місце надавали потребам як основному джерелу активності людини і пов'язували даний феномен з відчуттям занепокоєння, що викликається відсутністю бажаного об'єкту для отримання задоволення. При цьому теорії мотивації протиставляються поглядам на мотивацію біхевіористів, які зводили активність до схеми поведінки "стимул – реакція" [1; 2].

Мотивація – це процес, складний акт, який потребує аналізу, вибору та прийняття рішень. Він ускладнюється тим, що не завжди реальні мотиви усвідомлюються суб'єктом актуально. Їх необхідно відрізнити від мотивування, оскільки воно вказує на суб'єктивні та об'єктивні обставини, а це не завжди може збігатися з дійсними мотивами та маскує їх.

Відповідно до заявлених підходів та концепцій дослідники користуються такими категоріями, як внутрішня та зовнішня мотивація (інтринсивна та екстринсивна мотивація). Вони по-різному, як стверджує В. О. Климчук, визначають джерела такої мотивації, її смисл, ознаки та вплив на особистість [5]. Під внутрішньою мотивацією М. Чікзентміхалі розуміє стан повного розумового та фізичного включення у діяльність. Кінцеві орієнтири індивідуальної діяльності задають особистісні цінності, як стверджує З. С. Карпенко [4].

Деякі дослідники (Р. Вайт, Д. Берлайн, Р. де Чармс, Е. Дісі, Р. Раян) вважають внутрішню мотивацію результатом когнітивної оцінки особистістю співвідношення зовнішніх та внутрішніх спонук до діяльності [1; 2; 6]. Як конструкт, використовуваний для опису відчуття тематичної однорідності між дією та метою, визначає мотив Г. Хекгаузен. С. Л. Рубінштейн, О. М. Леонтьєв, Г. С. Костюк, Д. М. Узнадзе зосереджують увагу на співвідношенні зовнішніх та внутрішніх спонукань до діяльності у процесі її здійснення, якими стають, з одного боку, умови

зовнішнього середовища, а з іншого – потреби, мотиви та смисли особистості [6; 8; 17]. Спільним для цих теорій, як стверджує Г. Хекгаузен, є розуміння внутрішньо мотивованої поведінки, що залежить від станів, які не можуть бути лише засобом для досягнення зовнішньої поведінки [17].

Отже, як стверджує В. О. Климчук, "змістовий інваріант підходів до розуміння внутрішньої мотивації пов'язаний із описом детермінації поведінки у тих випадках, коли джерелом факторів, що її ініціюють чи регулюють, є сама особистість" [5].

Погляди представників психоаналітичної теорії мотивації ґрунтуються на уявленнях, згідно з якими людина розглядається як складна енергетична система. Її поведінка активується єдиною енергією, відповідно до закону збереження енергії, тобто вона може переходити з одного стану в інший, але кількість її не змінюється. Принципом природності керувався З. Фрейд, зазначаючи, що джерелом психічної енергії є нейрофізіологічний стан збудження [16]. У кожної людини, за його переконаннями, є певна обмежена кількість енергії, що живить психічну активність. Мета будь-якої форми поведінки індивіда полягає у зниженні напруги, яка виникає в результаті накопичення негативної енергії у психіці.

У дослідженнях мотивації науковці керуються прерогативою тих чи тих первинних та вторинних мотиваційних імпульсів, які відображають тенденцію протиставлення спадкових та набутих моделей поведінки [2; 5; 17]. Ці протиріччя належать до онтогенетичного розвитку кожної потреби, яка позначає різні рівні нових мотиваційних відносин. Вони формуються на основі безумовних реакцій на певні впливи. Однак відсутність таких новоутворень засвідчує переважання первинних імпульсів над вторинними. Оскільки незнання й нерозуміння себе знижує здатність керувати собою, викликає в людині відчуття єдиного цілого і водночас певної роз'єднаності. В основу розуміння глибинних аспектів мотивації покладено психодинамічну методологію, розроблену Т. С. Яценко, яка спонукає до об'єктивування механізмів внутрішніх суперечностей цілісної психіки в єдності свідомого і несвідомого [18;19]. Пізнаючи власну несвідому сферу з її конфліктами, суперечностями, страхом, суб'єкт має змогу досліджувати себе, позбавлятися страхів, слабкості, почуття провини і взяти контроль над собою. Через пізнання несвідомої сфери відбувається усвідомлення центру особистості – істинного "Я", вивільнення психічної енергії, яка може бути спрямована на перебудову, оновлення особистості. Цей шлях, на думку А. Маслоу, передбачає формування уявлення про нову особистість, що універсалізується та інтегрується з життям кожного конкретного суб'єкта. Така трансформація потребує напруження душевних сил і проходить критичні стадії, пов'язані з регресом, що проявляється в деструктивних поведінкових реакціях, які характерні для дезінтегрованої особистості. Прагнення до самоосягнення, самоусвідомлення справжньої сутності є необхідною передумовою долаття труднощів самостановлення. Все це сприяє оновленню особистості, перетворенню та сублімації енергії несвідомої сфери в сферу власного "Я", що забезпечує незалежність,

стійкість, довіру до себе. Тому важливо розуміти власні мотиваційні механізми для формування більш ефективного способу дій та досягнення конструктивних результатів.

Відповідно до визначення мотивації, яка пов'язана з рухом (динамікою), аргументацією вчинків (дій), системою інтепретаційних доказів (логіки дій); спонуюю, що має емотивно-енергетичний потенціал до дій, до активності можна дійти висновку, що вона має зв'язок з підструктурою психіки – Ід.

У контексті глибинного пізнання психіки більш сутнісною є категорія "мотивація" (ніж мотив), яку можна визначити через взаємозв'язки між зовні презентованими засобами візуалізованого самовираження суб'єктом власної психіки та виявом внутрішньої детермінованості презентантів. Фактично вся діагностико-корекційна процедура спрямована на встановлення втрачених психікою взаємозв'язків між сферами свідомого і несвідомого. З огляду на те, що потенційний (неусвідомлюваний) рівень психіки (Ід, Супер-Его, передсвідоме та ін.) є тим фактажем, який недоступний "Я", ми спираємося на архетипність психічного, що відкриває йому перспективу об'єктивування назовні у візуалізованих презентантах.

Розгляд мотиваційного аспекту цінностей у психодинамічній парадигмі залежить, як зазначає О. В. Овчаренко, від спрямування активності суб'єкта, які переважно визначають неусвідомлювані процеси психічного. Тому важливою є внутрішня неусвідомлювана сфера, яка створює мотиваційний ракурс активності суб'єкта. Відповідно до досліджень Т. С. Яценко, умовні цінності супроводжуються емоційними реакціями суб'єкта. У дисертації О. Г. Стасько, виконаній у психодинамічному форматі, доведено: емоції здійснюють підкріплювальну функцію у формуванні умовних цінностей та мотивують поведінку завдяки взаємозв'язкам з очікуваннями людини. Тому умовні цінності відзначаються емотивністю від нормативних (раціональних) цінностей людини. Ціннісні підструктури психіки пов'язані з дією системи психологічних захистів [18; 19].

Важливим є у дослідженні мотивації, як наголошує Т. С. Яценко, є врахування "принципу додатковості", який при розумінні та пізнанні психічного реалізується у двох аспектах: 1) принцип "невід'ємності сфер свідомого і несвідомого"; 2) принцип "із іншого". Врахування даних принципів дозволяє адекватно будувати процедуру глибинного пізнання цілісності психіки, спираючись на єдність та автономію двох її сфер (свідоме / несвідоме) [18; 19].

Таким чином, мотивація фактично передбачає зв'язок між зовні спостережуваними та внутрішніми, латентними чинниками.

Висновки. Отже, у дослідженні мотивації психіки людини у різних теоретико-методологічних підходах простежується автономізація академічного підходу від психоаналітичного та гуманістичного поглядів. У представників різних психологічних парадигм академічного підходу щодо пізнання мотиваційних у психіці переважає "діяльнісне" її розуміння, що

ускладнює асиміляцію фахівцями-психологами прогресивних ідей пізнання несвідомої сфери в її функціональній багаторівневості. Мотиваційні аспекти глибинного пізнання становлять: теоретико-практичний, функціональний рівень пізнання, діагностичний та власне інформаційний формати. В основу їх розуміння покладено психодинамічну методологію, яка уможливорює розв'язання завдань на теоретичному, методичному та практичному рівнях. При цьому необхідно враховувати вже наявні дослідження мотивації як шлях до розуміння та пізнання психіки.

Перспективами подальших пошуків є розкриття особливостей глибинно-психологічних витоків мотивації в єдності сфер свідомого – несвідомого, що базуються на емпіричному матеріалі за методом АСПП.

1. *Виллоас В. К.* Психология развития мотивации / В. К. Виллоас. – СПб. : Речь, 2006. – 235 с.
2. *Гиппенрейтер Ю. Б.* Психология мотивации и эмоций. Хрестоматия / Ю. Б. Гиппенрейтер, М. В. Фаликман. – М. : АЦТ: Астрель, 2009. – 704 с.
3. *Ильин Е. П.* Мотивация и мотивы / Евгений Павлович Ильин ; – СПб : Издательство "Питер", 2006. – 512 с.
4. *Карпенко З. С.* Аксіологічна психологія особистості / З. С. Карпенко – Івано-Франківськ. : Лілея-НВ, 2009. – 512 с.
5. *Климчук В. О.* Внутрішня мотивація як предмет психологічного дослідження / В. О. Климчук // Психологія. Збірник наукових праць. – К. : НПУ імені М. П. Драгоманова – Вип. 17 – 2002. – С. 118–123.
6. *Леонтьев А. Н.* Потребности, мотивы и эмоции / А. Н. Леонтьев. – М. : Изд-во МГУ, 1971. – 40 с.
7. *Леонтьев Д. А.* Современная психология мотивации / Д. А. Леонтьев. – М. : Смысл, 2002 – 343 с.
8. *Маслоу А.* Мотивация и личность / А. Маслоу ; 3-е изд. ; пер. с англ. – СПб. : Питер, 2009. – 352 с. – (Серия "Мастера психологии").
9. Психологическая энциклопедия / [под. ред. Р. Корсини, А. Ауэрбаха]. – 2-е йзд. – СПб. : Питер, 2006. – 1876 с.
10. Психология. Словарь-справочник / [под ред. Р. С. Немов]. – М. : ВЛАДОС-ПРЕСС, 2003. – Т. 2. – 167 с.
11. *Сердюк Л. З.* Психологія мотивації учіння майбутніх фахівців: системно-синергетичний підхід: [монографія] / Л. З. Сердюк. – К. : Університет "Україна", 2012. – 323 с.
12. Словарь иностранных слов / Под ред. В. Бутромеева. – М. : Престиж книга; РИПОЛ Классик, 2006. – с. 215.
13. Словарь синонимов [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://www.sigils.ru.htm>.
14. Философский энциклопедический словарь / [гл. ред. : Л. Ф. Ильичев, П. Н. Федосеев, С. М. Ковалев й др.]. – М. : Сов. Энциклопедия, 1983. – 840 с.
15. Философский энциклопедический словарь / [под ред. С. С. Аверенцев, Е. А. Араб-Огли, Л. Ф. Ильичев и другие]. – 2-е йзд. – М. : 1989. – 815 с.
16. *Фрейд З.* Психология бессознательного : [сб. произведений] / З. Фрейд. – СПб. : Питер, 2010. – 400 с.
17. *Хекхаузен Х.* Мотивация и деятельность / ХайнцХекхаузен ;[пер. с нем. Д. А. Леонтьев, Е. Ю. Патяева, Т. А. Гудкова, Р. С. Немов; ред. Величковский Б. М.]. – М. : Педагогика, 1986. – Т. 1. – 408 с.
18. *Яценко Т. С.* Динамика развития глубинной психокоррекции : теория и практика : монография / Т. С. Яценко. – Днепропетровск : Изд-во "Иновация", 2015. – 567 с.

19. Яценко Т. С. Методология глубинно-коррекционной подготовки психолога / Т. С. Яценко, А. В. Глузман. – Днепропетровск : Изд-во "Иновация", 2015. – 396 с.

REFERENCES

1. Vilyunas, V. K. (2006). Psihologiya razvitiia motivatsii [Psychology of Motivation] / V. K. Vilyunas. – SPb. : Rech (rus).
2. Hyppenreyter, Yu. B., Falikman M. V. (2009). Psihologiya motivatsii i emotsiy. Hrestomatiya [The psychology of motivation and emotions] / Yu. B. Hyppenreyter, M. V. Falikman. – M. : ACT: Astrel' (rus).
3. Ilin, E. P. (2006). Motivatsiya i motivy. [Motivation and motives] / Evgeniy Pavlovich Ilin ; – Spb : Izdatelstvo "Piter" (rus).
4. Karpenko, Z. S. (2009). Aksiologichna psykholohiia osobystosti [Axiological personality psychology] / Z. S. Karpenko – Ivano-Frankivs'k. : Lileya-NV (ukr).
5. Klimchuk, V. O. (2002). Vnutrishnya motivatsiya yak predmet psihologichnogo doslidzhennya [Internal motivation as a subject of psychological research] / V. O. Klimchuk // Psihologiya. Zbirnik naukovyh prats. – K. : NPU imeni M. P/ Dragomanova – Vip. 17, 118–123 (ukr).
6. Leontev, A. N. (1971). Potrebnosti, motivy i emotsii [Needs, motivations and emotions] / A. N. Leontev. – M. : Izd-vo MGU (rus).
7. Leontev, D. A. (2002). Sovremennaia psihologiya motivatsii [Modern psychology of motivation] / D. A. Leontev. – M. : Smyisl (rus).
8. Maslou, A. (2009). Motivatsiia i lichnost' [Motivation and Personality] / A. Maslou ; 3-e izd. ; per. s angl. – SPb. : Piter (Seriya "Masterapsihologii") (rus).
9. Psihologicheskaia entsiklopediia [Psychological encyclopedia] / [pod. red. R. Korsini, A. Auerbaha]. – 2-e yzd. – SPb. : Piter, 2006 (rus).
10. Psihologiya. Slovar-spravochnik [Psychology. Reference Dictionary] / [pod red. R. S. Nemov]. – M. : VLADOS-PRESS, 2003. – T. 2. (rus).
11. Serdyuk, L. Z. (2012). Psihologiya motivatsii i uchinnyia maybutnih fahivtsiv: systemno-sinergetichnyj pidhid: [monografiya] [Psychology of learning motivation future professionals, systematic and synergetic approach [monograph]] / L. Z. Serdyuk. – K. : UnIversitet "Ukrayina" (ukr).
12. Slovar inostrannyh slov [Dictionary of foreign words] / Pod red. V. Butromeeva. – M. : Prestizh kniga; RIPOL Klassik, 2006 (rus).
13. Slovar sinonimov [Synonym dictionary] [Elektronnyi resurs]. – Rezhim dostupa : <http://www.sigils.ru.htm> (rus).
14. Filosofskiy entsiklopedicheskiy slovar [Philosophical Encyclopedic Dictionary] / [gl. red. : L. F. Ilichev, P. N. Fedoseev, S. M. Kovalev y dr.]. – M. : Sov. Entsiklopediya, 1983 (rus).
15. Filosofskiy entsiklopedicheskiy slovar [Philosophical Encyclopedic Dictionary] / [podred. S. S. Averentsev, E. A. Arab-Ogli, L. F. Ilichev i drugie]. – 2-e yzd. – M. : 1989 (rus).
16. Freyd, Z. (2010). Psihologiya besoznatelnogo [Psychology of the unconscious] : [sb. proyzvedenyy] / Z. Freyd. – Spb. : Piter (rus).
17. Hekhauzen, H. (1986). Motivatsiia i deyatelnost [Motivation and activities] / Haynts Hekhauzen ; [per. s nem. D. A. Leontev, E. Yu. Patyaeva, T. A. Gudkova, R. S. Nemov; red. Velichkovskiy B. M.]. – M. : Pedagogika, T. 1 (rus).
18. Yatsenko, T. S. (2015). Dinamika razvitiia glubinnoy psihokorreksii: teoriia i praktika : monografiya [Dynamics of development of deep psycho-correction : Theory and Practice] / T. S. Yatsenko. – Dnepropetrovsk : Izd-vo "Innovatsiya" (rus).
19. Yatsenko, T. S., Gluzman, A. V. (2015). Metodologiya glubinnno-korreksionnoj podgotovki psihologa [Methodologiya deep-correctional psychologist training] / T. S. Yatsenko, A. V. Gluzman. – Dnepropetrovsk : Izd-vo "Innovatsiya" (rus).

Ljubov Halushko

**PROBLEM OF MOTIVATION DIFFERENT THEORETICAL AND
METHODOLOGICAL GOING NEAR UNDERSTANDING AND COGNITION OF
PSYCHE**

The article analyzes the motivation of the positions of the various theoretical and methodological approaches to the understanding and knowledge of the psyche in synchrony and diachronic psychological science. In modern psychology of motivation is a general trend output behavior from internal causes and their transformation into concrete action. In academic psychology approach motivation differentiate between individual psychology, psychology and self-regulation of psychology and cognitive processes. Basic theory of motivation and knowledge to understand the psyche of scientists consider the positions of various scientific fields, including: behavioral, psychoanalytic, values, humanistic, cognitive.

In the context of the study on the motivation of the positions of the various theoretical and methodological approaches defined the role of values, which is the source of the activity and function of sense. They determine the behavioral activity of the individual, which is determined by unconscious motives and value settings.

For the development of knowledge and mental motivation considering the combined categories of "system of motives", "need" and actually "motivation." Since motivation - integrated entity that combines the diversity of natural and socio-spiritual sense of identity and determines its individual features reflect continuous change various general and partial properties in accordance with the essential transformations of the world. Therefore, this concept requires a reasonable coverage and study.

Theoretical and practical, functional level of knowledge, and proper diagnostic information formats are fundamental in motivating deep understanding and knowledge of the psyche of the subject from a position of psychodynamic paradigm. It is noted that the motivational components expressed in personal meanings and are subject to its "power" perspective, integrating experiential aspects of mental. Highlighted the necessity to study motivation perspective phenomenological approach to materials of ASPP method because it allows solving problems in theoretical, methodological and practical levels.

Keywords: *motivation, reason, necessity, reason, "internal" and "external" motivation, behavioral approach, humanistic approach, psychoanalytic approach, psychodynamic approach, active social-psychological cognition.*

УДК 37.015.3: 159.98: 316.454.52

doi: 10.15330/ps.6.1.117-128

Дар'я Черенщикова

Сумський державний педагогічний університет імені А.С. Макаренка

daria.cheren@gmail.com

**ПОЗИТИВНА СУБ'ЄКТНО-ЦІННІСНА МОДЕЛЬ ПЕДАГОГІЧНОГО
СПІЛКУВАННЯ У ВНЗ ЯК ФУНДАМЕНТАЛЬНО-ТЕХНОЛОГІЧНА
ОСНОВА ЙОГО ОПТИМІЗАЦІЇ**

Стаття містить обґрунтування гуманістичного варіанту модернізації вищої освіти в Україні, заснований на синтетичній платформі суб'єктного підходу, аксіопсихології особистості і базових концептах позитивної психотерапії. Концептуальне осмислення феномену педагогічного спілкування відбувається крізь призму суб'єктного

підходу в психології і педагогіці. Теоретичною основою суб'єктно-ціннісної моделі педагогічного спілкування у ВНЗ стали ідеї аксіогенетичної концепції З.С. Карпенко. Процедурно-методичними засобами реалізації принципу інтегральної суб'єктності у педагогічному спілкуванні у ВНЗ стали психотехнічні напрацювання позитивної психотерапії. Подано логіко-концептуальне зіставлення базових понять суб'єктно-ціннісного та позитивно-психологічного підходів до педагогічного спілкування. Розроблено позитивну суб'єктно-ціннісну модель педагогічного спілкування у ВНЗ, що концентрує інтерес довкола постаті викладача як ініціатора й організатора освітньої взаємодії. Суб'єктність останнього розглянуто як фактичну актуалізацію базових здатностей (Любити і Знати) і похідних від них первинних і вторинних актуальних здібностей як окремих суб'єктних механізмів, що реалізуються в процесі педагогічного спілкування. Баланс первинних здібностей – свободи і прийняття – із вторинними – відповідальністю і справедливістю – розглянуто як реціпрокний психологічний механізм оптимізації педагогічного спілкування у ВНЗ. Визначено основні механізми і критерії оптимальності педагогічного спілкування: успішність вирішення завдань навчання у контексті певних умов та раціональність часових витрат. Пізнавальну складову позитивної суб'єктно-ціннісної моделі представлено чотирма основними сферами відображення дійсності: тіло, діяльність, контакти та смисли. Афективну складову моделі розглянуто у чотирьох вимірах – базових емоційних установах: сприйняття себе, партнерська взаємодія, ставлення особи до групи, оточення, громади, а також ставлення до людства в цілому, його майбутнього, формування сенсу власного життя. Почерговий і збалансований вияв первинного і вторинного конструктів освітнього діалогу визначено як механізм збереження гармонійної цілісності педагогічного спілкування, в якому процес професійного самовдосконалення співвідноситься з розвитком ціннісно-сміслової свідомості його суб'єктів.

Ключові слова: педагогічне спілкування, позитивна психотерапія, суб'єкт, аксіогенез, первинні і вторинні здібності, оптимізація.

Постановка проблеми. Трансформаційні процеси в освітньому середовищі останніх років позначені певними тенденціями, із яких можна виокремити наступні: по-перше, криза класичної моделі системи освіти, розробка нових фундаментальних педагогічних ідей, створення альтернативних інноваційних освітніх програм; по-друге, рух у напрямку інтеграції до світового освітнього простору: гуманізація і гуманітаризація змісту і методів освіти, створення системи безперервного та дистанційного навчання, впровадження та реалізація основних принципів модульно-розвивальної системи навчання; по-третє, збереження та збагачення кращих традицій вітчизняної освіти, ціннісно-духовне виховання на засадах патріотизму і полікультуральної компетентності.

Подібні тенденції розбудови системи освіти в Україні, зокрема вищої, являють собою природні наслідки останніх політичних, соціальних та економічних зрушень у суспільному житті держави і світової спільноти в цілому. Отже, у контексті інноваційних процесів з метою перебудови та модернізації системи вищої професійної освіти постає потреба у розробці нових моделей організації педагогічного середовища ВНЗ. Нові вимоги суспільства до освіти, а точніше, до рівня освіченості та розвитку особистості, відбиваються як на формах і методах викладацької діяльності, так і на змісті педагогічного спілкування.

Сьогодні вивчаються, розробляються та втілюються на практиці інноваційні освітні програми, спрямовані на гармонійний розвиток

особистості у навчально-виховному процесі через аксіологічно вмотивовану педагогічну взаємодію (І. Д. Бех, О. Є. Гуменюк, З. С. Карпенко, О. І. Климишин, А. В. Фурман та ін.). Динаміка процесів морального саморозвитку та самовиховання, ціннісно-духовного самотворення є показником становлення суб'єктності особистості як визначального принципу людського життєздійснення. Отже, метою суб'єктного підходу у навчанні є екзистенційнесамоформування людини, що виявляється в усвідомленому процесі самозміни.

Значущість утвердження суб'єктного підходу у навчальній взаємодії доводиться тим фактом, що спроможність бути суб'єктом власного життя виявляється у формі вчинкової активності (В. О. Татенко), яка розглядалася В. А. Роменцем як соціальний акт, що об'єднує людину і світ шляхом взаємних комунікацій окремих особистостей. Тобто, вчинок як спосіб особистісного існування у світі визначається як комунікативний акт між особистістю і матеріальним світом, що виявляється у можливості людини розкривати неосвоєний "зовнішній світ" та знаходити в ньому опору. Самоствердження через комунікацію – ось лаконічна формула, в якій може бути виражений загальний смисл вчинку в єдності його індивідуального і соціального моментів.

Аналіз останніх публікацій. Ціннісно-сміслові ставлення репрезентує якісну специфіку, природу чи зміст об'єктивно-суб'єктивного зв'язку людини з умовами її існування [2; 3, с. 64]. З. С. Карпенко виділяє базові ціннісні орієнтації особистості в структурі її життєдіяльності, які ієрархізуються мірою включеності людини в суспільні відносини. Так, цінностями індивідуального рівня буття людини є істина, справедливість і користь, які досягаються в пізнавальній, комунікативній і практично-перетворювальній діяльності. Цінністю функціонування індивіда в групі виступає добро як об'єктивна основа моральної за змістом і сумісної за формою діяльності. Вершинною цінністю індивідуальності, яка проявляється в унікальному творчому внеску в суспільні відносини, є краса як вільний вияв прагнення до досконалості. Верховною цінністю людської екзистенції є благо як позитивний зміст буття взагалі, пов'язаний з розвитком його різнобічних потенцій, вивільненням його продуктивних засад, реалізацією його призначення [3, с. 68–71].

Цінності істини, користі, справедливості, добра, краси, блага (З. С. Карпенко) у процесі педагогічного спілкування освоюються на базі двох основних здатностей – до пізнання і до любові (Н. Пезешкіан) [4; 5], відтак трансформуються у смисли, реалізація яких дозволить оптимізувати взаємодію учасників навчально-виховного процесу. Такими смислами у сфері "Любити" є можливість входження у контакт, прояв віри і довіри у власні здібності та здібності іншого, впевненість, піклування, час, терплячість, вірець (ідеал), ніжність, надія, сенс та єдність. У сфері "Знати" значущими є ввічливість, зацікавленість, зосередженість, точність, дисциплінованість, слухняність, акуратність, обов'язковість, старанність, віддача, відвертість, вірність, надійність.

У кожний момент педагогічного спілкування викладач як суб'єкт діяльності здатен робити вибір на користь певної з означених інструментальних цінностей, досягаючи оптимальних результатів взаємодії. Похідні від базових первинні та вторинні актуальні здібності як фіксовані соціальні диспозиції у педагогічному спілкуванні проявляються у якості ціннісних орієнтацій, за допомогою яких досягаються цілі навчання і виховання. Ефективність педагогічного спілкування визначається рівнем збалансованості у контакті первинних і вторинних здібностей, тобто гармонією між безумовним прийняттям та справедливим ставленням.

Таким чином, збалансований прояв у педагогічному спілкуванні здатностей "Любити" і "Знати" забезпечує динаміку міжособистісного і педагогічного контактів, а також визначає загальну збалансованість взаємодії у вигляді безумовного прийняття й укладання домовленостей, власне контакту і контракту в позитивно-психотерапевтичному сенсі, а, отже, забезпечує повноцінну реалізацію суб'єктного підходу та гармонійність і продуктивність навчально-виховного процесу в цілому. Саме баланс первинних і вторинних здібностей, що визначає гармонійний взаємоперехід фаз контакту, баланс ролі й особистості в діяльності викладача є механізмом попередження емоційного вигорання й професійної деформації.

Синдром емоційного вигорання настає, коли педагог вносить у роботу забагато особистісного, тобто, коли базова здатність "Любити" переважає над здатністю "Знати", що у термінах позитивної психотерапії визначається як "наївно-первинний тип особистості". Поширення панування професійної ролі на сферу особистого життя (перевага здатності "Знати" над здатністю "Любити") визначається як професійна деформація викладача, коли енергія зі сфери "Діяльність" поширюється на всі інші сфери особистого життя педагога.

Очевидно, що для досягнення оптимальних результатів навчально-виховного процесу викладач повинен посилювати як особистісну позицію, так і професійну ролі, а також мати навички спонтанного їх переключення. Баланс ролі та особистості можна визначити як здатність бути автентичним, долаючи штучність професійної ролі.

Отже, повнота і цілісність педагогічного спілкування досягається у гармонійному взаємопереході його фаз, у збалансованому залученні ролей та особистісних проявів суб'єктів взаємодії, контакту та контракту, а також у балансі первинних і вторинних актуальних здібностей як визначальних умов реалізації ціннісного і морального сенсу взаємодії.

Термін "оптимізація" при розробці прикладної моделі педагогічного спілкування у ВНЗ відсилає нас до популярної у 80-х роках минулого століття теорії оптимізації навчання Ю. К. Бабанського. Останню автор визначає як науково обґрунтований вибір і здійснення найкращого для певних (даних) умов варіанту навчання з точки зору успішності вирішення його завдань і раціональності часових затрат [6, с. 237]. Принцип оптимальності, за Ю. К. Бабанським, вимагає, щоб процес навчання досягав

не стільки кращого, а найкращого для конкретної ситуації рівня свого функціонування. Психологічним попередником ідеї оптимізації була теорія наукової організації праці. Оптимізація з психологічної точки зору являє собою інтелектуально-вольовий акт прийняття і найбільш раціонального вирішення певного навчально-виховного завдання [6, с. 239].

Звідси висновуємо, що процес оптимізації має на меті досягнення учасниками навчально-виховного процесу не якихось абстрактних максимальних результатів, а реально можливого максимуму, виходячи з контексту, умов, потреб та об'єктивних можливостей навчальної ситуації. У відношенні до педагогічного спілкування у ВНЗ процес оптимізації може бути визначений як всебічне раціональне використання наявних ресурсів з метою створення умов для реалізації професійно релевантного суб'єктно-ціннісного потенціалу особи.

Ю. К. Бабанський зазначав, що теорія оптимізації не формулює нових завдань навчання, вона вчить знаходити кращі шляхи вирішення завдань, що висувуються суспільством на кожному історичному етапі його розвитку [6, с. 240]. Так і запропонована нами позитивна суб'єктно-ціннісна модель педагогічного спілкування у ВНЗ не висуває нові "виховні ідеали" (Г. Ващенко) та не притаманні професійній освіті цілі, вона надає надійний психотехнічний інструментарій і механізм доступної і ефективної допомоги задля задоволення реально існуючих запитів суспільного виробництва.

Опора на визначені Ю. К. Бабанським критерії оптимальності навчання дозволяє екстраполювати їх на оптимізацію педагогічного спілкування у ВНЗ. Так, "першим критерієм оптимальності навчання є досягнення кожним вихованцем такого рівня успішності, вихованості і розвитку, який відповідає його реальним навчальним можливостям у зоні найближчого розвитку" [6, с. 241]. Беручи до уваги специфіку освітнього процесу у вищій школі, а також вікові і статусні особливості його учасників, ми вважаємо доцільним розширити такий підхід до визначення критерію оптимальності врахуванням потреби в особистісно-професійному розвитку не лише студентів, але і викладачів. Тому, відповідно до суб'єктно-ціннісного підходу, показниками оптимізації педагогічного спілкування у ВНЗ стає збагачення й ієрархізація ціннісно-сміслової свідомості і досягнення професійної компетентності всіх його суб'єктів.

Другим критерієм оптимальності навчання є дотримання вихованцями і педагогами "норм часу" на навчальну діяльність [6, с. 242]. Тобто, врахування часового виміру дозволяє оцінювати успішність здійснюваних виховних та дидактичних впливів і раціональність затрачених на них зусиль. У позитивній психотерапії як методі надання короткотривалої допомоги час розглядається ключовим ресурсом досягнення поставлених цілей і завдань. Тому з точки зору фактору часу психотехніки Positum-підходу виступають засобами оптимізації педагогічного спілкування у ВНЗ.

Як принцип оптимальності висуває вимоги розсудливості, раціональності, почуття міри у застосуванні всіх елементів навчального

процесу [6, с. 237], так і позитивна суб'єктно-ціннісна модель оптимізації педагогічного спілкування керується принципом збалансованої взаємодії своїх компонентів як механізму ефективного вирішення завдань вищої професійної освіти. Засобами оптимізації педагогічного спілкування постає розроблена на методологічній базі позитивної психотерапії і концептах суб'єктно-ціннісного підходу програма заходів, що сприяє здійсненню викладачем релевантних навчальній ситуації аксіологічно підкріплених виборів навчально-виховних впливів. Результатом оволодіння інструментарієм і механізмами досягнення збалансованої суб'єктної взаємодії стає прискорення особистісного зростання і професійно-суб'єктного становлення студентів, що виражається в певних об'єктивних показниках їх навчальної діяльності й особистісної зрілості.

Таким чином, під оптимізацією педагогічного спілкування у ВНЗ ми розуміємо застосування у навчально-виховній взаємодії методологічно обґрунтованої позитивної суб'єктно-ціннісної моделі, яка дозволяє: задовольняти запити суспільного виробництва на висококваліфіковані кадри; надавати доступну й ефективну допомогу суб'єктам педагогічного спілкування у використанні внутрішньо-особистісних ресурсів; здійснювати вибір ефективних педагогічних впливів, релевантних навчальній ситуації і освітнім цілям; сприяти формуванню і вдосконаленню професійно важливих якостей учасників освітнього процесу; досягати реального максимуму результативності в опануванні професійними знаннями і вміннями.

Виклад основного матеріалу. Субстанційне ядро позитивної суб'єктно-ціннісної моделі педагогічного спілкування становить апріорна потенційність індивідуальної свободи, що виявляється у здатності приймати онтологічно визначені часові і просторові координати. Первинна диспозиція "Любити" проявляється у здатності формувати ціннісно-смісловне ставлення людини до соціокультурних можливостей і запитів навколишнього середовища. Суб'єкт розпоряджається екзистенційною свободою, реалізуючи свої життєві шанси, в яких проявляються його духовні прагнення, зацікавлення, моральні оцінки та інші аксіологічні інтенції. Суб'єктно-інструментальним засобом реалізації принципу свободи вибору з урахуванням соціокультурного контексту наявної життєвої ситуації постає вторинна здатність "Знати". Здійснення викладачем організаційних, соціально-психологічних впливів на студентів передбачає взяття ним відповідальності за реалізовані педагогічні шанси. У контексті освітньої взаємодії баланс первинних психологічних механізмів – свободи і прийняття – із вторинними – відповідальністю і справедливістю – постає реципрокним психологічним механізмом оптимізації педагогічного спілкування у ВНЗ. Отже, життєві шанси є результатом узгодження культурно-стабілізувальної суб'єктно-диспозиційної структури первинних здібностей ("Любити") з культурно-інноваційною суб'єктно-інструментальною структурою вторинних здібностей ("Знати").

У цьому контексті педагогічне спілкування трактується як змістово-процесуальний аспект професійної діяльності викладача ВНЗ, що актуалізує свої афективно-ціннісні і когнітивно-діяльнісні здібності [7].

Таким чином, концептуальна модель оптимізації педагогічного спілкування у ВНЗ засобами позитивної психотерапії складається з двох основних базових фігур (здатностей) – "Любити" і "Знати", відображених на рис. 1.

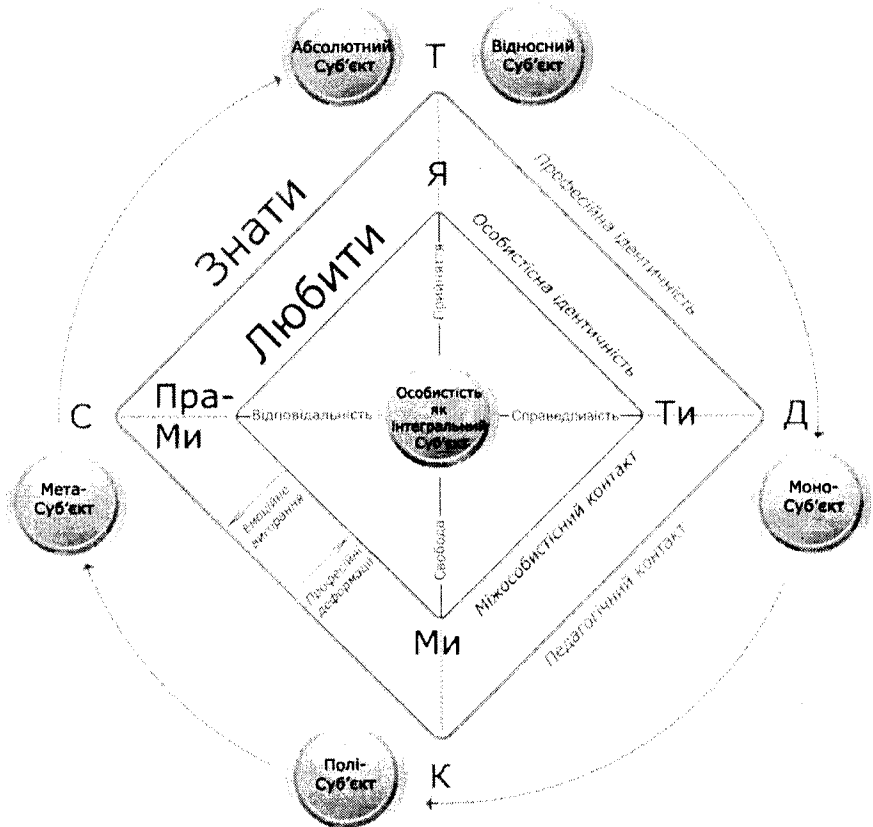


Рис. 1. Концептуальна модель оптимізації педагогічного спілкування у ВНЗ засобами позитивної психотерапії.

Зображений на малюнку зовнішній ромб відноситься до пізнавальної складової людського буття ("Знати"), представлений чотирма основними сферами відображення дійсності: тіло (Т), діяльність (Д), контакти (К) та смисли (С). Кожна з означених сфер дозволяє людині задовольняти певні, визначені конкретно сферою, потреби, забезпечуючи в цілому баланс її життєдіяльності, а також формулюючи репертуар реакцій на актуальні життєві ситуації та події. Так, до тілесної сфери (сфери відчуттів) відноситься задоволення біологічних потреб людини, забезпечення її життєдіяльності на фізіологічному рівні (харчування, сон, сексуальна активність, заняття спортом, забезпечення тілесного комфорту тощо), а також освоєння нових територій та простору, вміння відповідати за власне тіло. У сфері діяльності (трудової та мисленнєвої активності) відбувається задоволення пізнавальних потреб, потреб у навчанні та професійному

зростанні, виборі роду діяльності. Сфера контактів (сфера почуттів та спілкування) відображає наповненість життя людини стосунками із близькими, друзями, оточенням; це – здатність приділяти час спілкуванню та присвячувати себе іншим, свобода у вираженні почуттів, формуванні нових емоційно насичених стосунків. Сфера смислів – сфера духовності, де відбувається ціннісно-смыслове наповнення життя, що виявляється у релігійних переконаннях, думках і мріях про майбутнє, світоглядних позиціях особистості.

Контур внутрішнього ромбу відображає базову здатність людини до любові і прийняття, яка являє собою серцевину, ядро внутрішнього потенціалу людини до розвитку та зростання. Здатність "Любити" проявляється у чотирьох вимірах – базових емоційних установках, модальності яких (позитивна чи негативна) виявляє ставлення людини до себе та інших, а також детермінує її прагнення до саморозвитку. Сфера "Я" (сприйняття себе) формується під впливом ставлення до людини референтних осіб на ранніх етапах її розвитку. Зразком для налагодження партнерських взаємин – сфера "Ти" – стає досвід спостереження за стосунками батьків. Сфера "Ми" (ставлення до інших людей) конструюється у безпосередньому контактуванні родини із зовнішнім оточенням, де можливе формування стратегій взаємодії з чітко визначеними, жорсткими межами контакту чи, навпаки, їх розмитістю, гнучкістю або майже повною відсутністю. До сфери "Пра-Ми" відноситься релігійне, ціннісно-духовне виховання, інтеріоризація світоглядних установок батьків, продовження традицій прашурів, формування сенсу власного життя.

Ромби, за допомогою яких зображаються базові здатності людини із притаманними їм сферами прояву, являють собою у термінах позитивної психотерапії балансну модель. Так, гармонія життя виявляється у збалансованому прояві всіх сфер життєдіяльності людини та залученні емоційного досвіду, що дозволяє виходити за межі власного "Я", розширюючи діапазон можливостей та створюючи умови для реалізації людиною її духовного потенціалу.

Баланс всіх означених показників педагогічного спілкування, які є різновидами здатностей людини до любові і пізнання, в цілому можна охарактеризувати поняттям, введеним В. Франклом, як "логіка серця", яка, за задумом автора, завжди спонукає людину залишатися духовно живою. Розуміння особливостей педагогічного спілкування дозволяє викладачу зайняти рефлексивну позицію і здійснювати неупереджений аналіз навчально-виховної взаємодії зі студентами. Так, важливо розуміти, чи ховаємось ми за зовнішньою бронєю нашого "Знати", чи підпускаємо іншого до самої серцевини нашого сушого, яке через легку досяжність і відсутність належного захисту стає уразливим. Яким чином у нашій педагогічній практиці залучені сфери відображення дійсності, під якими розуміються відчуття, роздуми, почуття і смисли? Як саме і наскільки ми просуваємося до здійснення найвищих буттєвих цінностей? У чому ми стаємо взірцем для

наслідування? Які емоційні установки дають нам змогу ставати автором власного життя і надихати до цього іншого?

Жорсткі рамки умов, у яких працює сучасний викладач, зумовлюють формування адаптаційного механізму, коли для того, щоб захистити себе від перевантаження, перевага у навчанні віддається трансляванню наукової інформації та формуванню професійних умінь і навичок. Звичайно, здобуття фахових знань є своєрідним показником якості вищої освіти, і запит на кваліфіковані кадри завжди актуальний. Проте умови новітнього інформаційного суспільства вимагають від людини, окрім знань, гнучких форм реагування на пошуки нових засобів задоволення актуальних потреб, а також вироблення нових типів соціальної взаємодії. Тому сучасний ВНЗ як інститут освіти і виховання має готувати не лише компетентного фахівця, але і створювати умови для саморозвитку і вдосконалення самодостатньої особистості (суб'єкта майбутньої професійної діяльності). Процес розвитку та навчання спрямовується здатністю педагога до пізнання (вторинними здібностями), тоді як саморозвиток, що виявляється у самостійному, усвідомленому процесі самозміни, потребує залучення первинних здібностей. Так, здійснення кожного наступного кроку на шляху оволодіння професією, поетапне досягнення результатів у навчанні має підтримуватися внутрішніми можливостями людини. Тобто, якщо мова йде про розвивальне навчання, яке, за концепцією Л. С. Виготського, орієнтоване на зону найближчого розвитку, тоді домагання і досягнення мають відповідати величині ресурсу, яким вони можуть бути забезпечені. Отже, у педагогічному спілкуванні викладачеві як професіоналу важливо "Знати", а як партнерові і фасилітатору – приймати, для того щоб заохочувати і надавати підтримку, забезпечуючи таким чином ресурсний стан вихованців. Для цього поряд із методикою викладання предмета до навчально-виховного процесу залучається особистість педагога як основний інструмент психологічного впливу. Адже неможливо щиро захопити із ролі, так само як і важко навчити, спираючись лише на особистість.

Такий підхід до педагогічного спілкування передбачає виокремлення рівнів оцінки як показника якості виконаної роботи та розуміння і прийняття особистості вихованця. Професійна ідентичність дозволяє оцінювати вчинки та дії студентів, тоді як їх особистісні риси не підлягають зовнішній оцінці. Принцип "оцінка-прийняття" дозволяє вирішувати конфлікт "щирість-ввічливість", названий у позитивній психотерапії ключовим. Надмірна ввічливість викладача може заважати об'єктивно оцінювати досягнення студентів, так само як і надмірна щирість подекуди переходить у публічне оцінювання особистості вихованця. Збалансованість щирості та ввічливості є показником природності, коли людина не приймає на свій рахунок те, що в дійсності належить іншому, лишаючи "кожному своє". Корисною тут для збереження балансу рольової та особистісної позицій є реалізація транскультурального підходу позитивної психотерапії, який полягає у знаходженні відповідей на питання "Що між нами спільного (що нас об'єднує)?" та "Чим ми відрізняємося?". Подібна тактика педагогічного

спілкування дозволяє розуміти особистісні відмінності у ставленні до дійсності, а також заохочує відкритість новому досвіду. Таким чином, з позиції позитивної психотерапії у навчально-виховному процесі гармонійно поєднується можливість оцінювання із можливістю безоцінного прийняття, що дозволяє зберігати власну цілісність і попереджати як емоційне вигорання, так і професійні деформації.

В цілому запропонована модель оптимізації педагогічного спілкування засобами позитивної психотерапії з метою гуманізації і підвищення якості вищої освіти передбачає можливість реалізації не лише поточних цілей навчання і виховання, але і досягнення віддаленої мети: розширення ціннісно-сислової сфери і перспектив саморозвитку особистості. Аксіопсихологічна модель розвитку індивідуальної свідомості (З. С. Карпенко), за якою розгортання суб'єктності актуалізує п'ять рівнів ціннісних диспозицій, дозволяє простежити динаміку становлення духовно зрілої й професійно компетентної особистості. Так, на тілесному рівні, що відповідає рівню відносного суб'єкта, який існує в симбіотичній єдності з іншими людьми, реалізується потреба у збереженні власного життя, захисті, тілесному комфорту. Подібна залежність від оточення, інтеріоризація ціннісного ставлення близьких являє собою першу віху розгортання суб'єктності як необхідну умову формування базових емоційних диспозицій. Рівень моносуб'єкта, що зосереджує увагу на категорії діяльності як цілеспрямованій предметній активності індивіда з досягнення бажаного результату [2, с. 119], зорієнтований на цінності освоєння конкретних діяльностей з представленими в культурі нормами і стандартами їх належного виконання [2, с. 371]. Діяльність, яка визначається активною включеністю в референтні стосунки з іншим (сфера "Ти"), передбачає вироблення нормовідповідної поведінки на основі реалізації цінностей істини, користі, справедливості. Рівень полісуб'єкта задає умови розвитку особистості внаслідок інтерналізації суспільних цінностей і суб'єктивних смислів інших людей та оформлення власної ціннісно-сислової (за змістом) і знаково-символічної (за формою) свідомості [2, с. 119]. На рівні міжособистісних взаємин ("Ми"), на якому відбувається інтегрування морально-смилових переживань особистості, актуалізується потреба в добротності як "нормативно закріпленої підстави моральної поведінки" [2, с. 371]. Цінність краси реалізується на рівні метасуб'єкта, здатного до творчої діяльності, інтеграції і збагачення соціокультурних надбань. Творча трансценденція ("Пра-Ми") у повноті ціннісно-смилових переживань розкриває потенційні можливості людини, забезпечуючи тяглість духовного досвіду культурної спільноти. Найвищий ступінь духовного розвитку людини – рівень абсолютного суб'єкта (універсальність) – проявляється в усвідомленні причетності до світу, відчутті духовної єдності з Універсумом [2, с. 120]. Домірною Абсолютою цінністю є благо як "верховна цінність людської екзистенції" [2, с. 100], як шанс відбутися і реалізувати свої потенції, узгоджені з кінцевими сенсожиттєвими орієнтаціями.

Висновок. Зазначені вище психологічні механізми, як-от: свобода і відповідальність, прийняття і справедливість, особистісна і професійна ідентичність, міжособистісний і педагогічний контакт, ризик емоційного вигорання і професійної деформації, являють собою дихотомічні пари континуально організованих чинників педагогічного спілкування. Почергове і збалансоване функціонування цих механізмів дозволяє зберігати гармонійну цілісність педагогічного спілкування, в якому процес професійного самовдосконалення співвідноситься з розвитком ціннісно-смыслові свідомості викладачів, що здійснюють підготовку студентів як майбутніх спеціалістів у певній царині господарської діяльності, сфери послуг, науки, культури і т. д.

Таким чином, ідея духовного саморозвитку суб'єкта, що виявляється у можливості досягнення людиною рівня універсального самотворення, дозволяє концептуально розширити теоретичне осмислення феномену педагогічного спілкування у ВНЗ. Доповнення концепції аксіогенезу, побудованої на принципі ідеї інтегральної суб'єктності (З. С. Карпенко) з базовими положеннями позитивної психотерапії перетворює запропоновану концептуальну (позитивну суб'єктно-ціннісну) модель функціонально спроможним сутнісним змістом.

1. Людина. Суб'єкт. Вчинок: Філософсько-психологічні студії / за заг. ред. В. О. Татенка. – К. : Либідь, 2006. – 360 с.
2. Карпенко З. С. Аксіологічна психологія особистості / Зіновія Степанівна Карпенко. – Івано-Франківськ : Лілея-НВ, 2009. – 512с.
3. Карпенко З. С. Аксіопсихологія особистості / Зіновія Степанівна Карпенко. – К.: ТОВ "Міжнар. фін. агенція", 1998. – 216 с. – бібліогр.: С.194-213.
4. Пезешкиан Н. Позитивная семейная психотерапия: Семья как терапевт / Н. Пезешкиан; [пер. с англ., нем]. – М.:Изд-во Март, 1996. – 336 с.
5. Пезешкиан Н. Психосоматика и позитивная психотерапия / Носсрат Пезешкиан ; [пер. с нем]. – 2-е изд. – М. : Инст-т позитивной психотерапии, 2006. – 464 с. (Серия"Позитивная психотерапия").
6. Педагогика: [учеб. пособие для студентов пед. институтов] / под ред. Ю. К. Бабанского. – М. : Просвещение, 1983. – 608 с.
7. Черенщикова Д. В. Позитивна психотерапія як засіб оптимізації педагогічного спілкування у вищих навчальних закладах : дис. на здобуття наук. ступеня канд. психол. наук : спец. 19.00.07 "Педагогічна та вікова психологія" / Д. В. Черенщикова. – Івано-Франківськ, 2011. – 222 с.

REFERENCES

1. Liudyna. Sub'iekt. Vchynok: Filosofska-psykholohichnistudii. (2006) [Human. Subject. Act. Philosophical and psychological studies] / zazah. red. V. O. Tatenka. – K. : Lybid (ukr).
2. Karpenko, Z. S. (2009). Aksiolohichnapsykholohiiiaosobystosti [Axiological psychology of personality] / Zinoviia Stepanivna Karpenko. – Ivano-Frankivsk : Lileia-NV (ukr).
3. Karpenko, Z. S. (1998). Aksiopsykholohiia osobystosti [Axiopsychology of personality] / Zinoviia Stepanivna Karpenko. – K. : TOV "Mizhnar. fin. ahentsiia" (ukr).
4. Pezeshkyan, N. (1996). Pozytyvnaia semeinaia psykhoterapiia: Semiakakterapevt [Family positive psychotherapy: family as a psychotherapist] / NossratPezeshkyan ; [per. s anhl., nem]. – M. : Yzd-vo Mart (rus).

5. *Pezeshkyan, N.* (2006). *Psykhosomatyka y pozytyvnaia psykhoterapiya* [Psychosomatics and positive psychotherapy] / NossratPezeshkyan ; [per. s nem]. – 2-e yzd. – M. : Inst-t pozytyvnoi psykhoterapii (rus).
6. *Pedahohyka* : ucheb. posobyedliastudentovped. institutov. (1983). [Education: Proc. manual for students ped. institutions] / pod red. Iu. K. Babanskoho. – M. : Prosveshchenye (rus).
7. *Cherenshchykova, D. V.* (2011). *Pozytyvna psykhoterapiia yak zasib optymizatsii pedahohichnoho spilkuvannia u vyshchykh navchalnykh zakladakh* : dys. na zdobuttia nauk. Stupenia kand. psykol. nauk : spets. 19.00.07 // [Positive psychotherapy as a method of optimization of pedagogical intercourse in higher educational institutions] / D. V. Cherenshchykova. – Ivano-Frankivsk (ukr).

Daria Cherenshchikova

POSITIVE SUBJECT-VALUE MODEL OF PEDAGOGICAL INTERCOURSE AT THE UNIVERSITY AS FUNDAMENTAL AND TECHNOLOGICAL BASIS ITS OPTIMIZATION

The article provides a justification of humanistic modernization of higher education in Ukraine, founded on synthetic platform of subjective approach, personal axiopsychology and basic concepts of positive psychotherapy. Conceptual understanding of the phenomenon of pedagogical intercourse goes on through the prism of subjective approach in psychology and pedagogy. The theoretical basis of the subject-value model of pedagogical intercourse at the university has been elaborate on the ideas of axiogenesis conception by Z. Karpenko. Procedural and methodological means of the principle of integrated subjectivity in pedagogical intercourse at the university have been made on achievements of positive psychotherapy. Logical and conceptual comparison of the basic concepts of the subject-values and positive psychological approaches to teaching communication has been presented. Positive subject-value model of pedagogical intercourse at the university has been elaborated, it focuses its interest around the figure of the teacher as initiator and organizer of educational interaction. Subjectivity of the teacher is considered to be the actual updating of basic abilities (to know and to love) and their derivatives primary and secondary current abilities as individual subjective mechanisms which implement in the teaching due to communication. Balance of primary abilities - freedom and acceptance - with secondary - responsibility and justice –is considered as psychological reciprocal mechanism of optimization of pedagogical communication at the university. The basic mechanisms and criteria for optimal pedagogical communication, such as problem solving learning success in the context of certain conditions and rational time-consuming, have been determined. Cognitive component of positive subjective-value model is presented by four main areas of reflection of reality: the body, activities, contacts and meanings. Affective component of the model is considered by four dimensions – emotional base units: the perception of myself, partner interaction, the attitude of a person to a group, environment, community, and human attitude to his future, meaning formation of his own lives. Turns and balanced expression of primary and secondary constructs at educational dialogue is defined as mechanism for storing harmonious integrity pedagogical communication in which the process of professional self-improvement correlate with the development of value-semantic consciousness of its subjects.

Keywords: *pedagogical intercourse, positive psychotherapy, subject, primary and secondary abilities, axiogenesis, optimization.*

УДК : 159.923

doi: 10.15330/ps.6.1.129-138

Марина Дворник

Херсонський державний університет

dvornyk.marina@gmail.com

ПОСТМОДЕРНІ СЕНТЕНЦІ ПОСТАТІ КІДАЛТ

Роботу присвячено розгляду постаті кідалт – дорослої дитини – як породження реальності постмодерну. Постульовано, що втеча 20-35-річними людьми від біологічного віку як бажання вдягатися у підліткові речі, використання омолоджувальних процедур, пошуки екстремальних вражень, відсутність інвестицій у тривалі стосунки та власність є закономірним для постмодерну процесом стандартизації молодіжного стилю життя, ювеналізації суспільства. Досліджено паралелізми у визначеннях постаті кідалт як символу незрілості, уникання відповідальності та втечі від ідентичності дорослого. Висвітлено основні підходи до розуміння кідалтс як вікової та діяльній групи з ракурсу різних дисциплін. Поява кідалтс з точки зору маркетингу регламентована дією реклами та масової комунікації для просування задоволення нагальних потреб споживача (відсутність логіки у закупівлях, колективна регресія), що засноване на попиті на товари без утилітарної цінності, на ефекті ностальгії за знайомими відчуттями, на природі споживачів старшого покоління, на стандартизації молодіжного стилю життя. З огляду на соціальну сферу, кідалтс з'являється через поведінку лідерів з її толерантністю та навіть заохоченнями щодо закріплення ірраціональності у свідомості людини – індивідуалізму, приватизації, нарцисизму та прибутковості. Масова культура, у свою чергу, диктує кідалтс прихильність до дозвілля та насолод як до базових орієнтирів та продуктів розвитку та щастя. Антропологічні дані демонструють, що нове покоління, відмовляючись від авторитаризму, патріархату та маскулітності, шукає альтернативних способів досягнення зрілості, але натомість позбавляються ідентичності дорослого. Постнекласична психологія, пояснюючи появу кідалтс, орієнтується на поняття нелінійності й анахронічної моделі життя та втечі особистості від свого біологічного віку як від постульованих рамок.

Підкреслено, що такі типові риси та психологічні особливості кідалтс, як інфантильність, нарцисизм, ескапізм, високий рівень сугестивності, презентизм, відсутність змагальності та гасло "все й одразу" відкрили постмодерній особі простір для ґрунтовніших досліджень власної особистості, духовні пошуки та вільний вибір життєвого шляху.

Ключові слова: *постмодернізм, дисконтинуїтет, анахронічність, кідалт, ювенальність, дорослі, молодь, підлітки, дитинство, ескапізм, гедонізм, презентизм, інфантильність, незрілість, діти-бумеранги, бебі-бумери, лихоманка Пітера Пена, синдром Карлсона.*

Постановка проблеми. Враховуючи поширення доступності знань, інформаційну переважаність, трансформаційність соціально-економічних умов, глобалізацію та інші значущі соціальні механізми, особистість змінює і власне сутнісне наповнення, що істотно відрізняється від попередньо диктованих норм. Постмодерна картина світу, що непомітно влітається та неминуче залучається до сьогоденної наукової та повсякденної реальності, ставить нові вимоги до розуміння споконвічних імперативів. Постмодерна особистісна ефективність вже не полягає у стабільності, стійкості, виваженості та послідовності, тепер владу захоплюють поставання, пошук, процесуальність, калейдоскоп прийнятих і не прийнятих рішень, гнучко

впроваджуваних до контексту життєвих практик. Ідентичність людини в умовах сучасності динамічна і мінлива, особистісні стратегії все частіше вибудовуються на основі невинних пошуків подолання протиріч, створення прогнозів, соціальних ігор.

Сьогодні особистість іде шляхом суб'єктивних відчуттів, реалізуючи свою базову здатність до пошукової активності, і все наполегливіше намагається зняти із себе відповідальність за результати діяльності. Те, що у попередніх домінуючих типах раціональності вважалося зрілістю й успішністю та прив'язувалося до певних життєвих етапів або вікових меж, наразі перестає мати маркер розповсюдженості й норми. Така постмодерна нелінійність життєвого шляху, рокірування віків, відтермінування старіння зумовили розповсюдження поняття так званого третього віку – "кідалтс", коли дорослі люди слідуєть дитячим цінностям, максимально пролонгуючи відчуття власної молодості.

Аналіз останніх досліджень. Історія має тенденцію рухатися по спіралі, і те, що можна було б назвати модерною диференціацією вікових меж, повертається до середньовічної відсутності дистанції між означенням дітей та дорослими [12]. Останнім часом у суспільстві все частіше спостерігаються процеси стирання меж між поколіннями та "омолодження" людства, ювеналізації потреб, цінностей і поведінки. Американська Національна Академія Наук ще 2003 року позначила завершення підліткового етапу у житті середньостатистичного громадянина у 30 років, а Спільнота Юнацької Медицини США навіть запропонувала вважати початком дорослості вік з 34 років [10].

Найбільша кількість дослідників-соціогуманітаристів наразі зосереджується на вивченні факторів відтермінованої дорослості, які пов'язуються з конкурентністю й нестабільністю на ринку праці та подовженням термінів навчання [5], зі зростанням довіри до одностатевих шлюбів та спрощенням процедур усиновлення, із підвищенням вартості житла, з популяризованою культурою споживацтва [4]. Те, що З. Бауман [1] називав плінністю соціального, культурного та економічного простору, можна вважати беззаперечним чинником проблем із формуванням ідентичності та зволікання молоді із прийняттям ролі дорослого, що має робити вибір і брати відповідальність за нього при урахуванні позитивних/негативних, очікуваних/неочікуваних, бажаних/небажаних обставин [5, с. 241].

Наразі відбувається стрімке поширення популярності вивчення потреб тих, хто проживає своє життя, насолоджуючись молодіжними радощами, і піддає сумнівам правомірність ортодоксальних зобов'язань [8, с. 45]. У США, Австралії та Великобританії – це *kidults*, *adultescents*, *rejuveniles*, *KIPPERS* (*Kids In Parents' Pockets Eroding Retirement Savings* – діти, що витрачають батьківські пенсійні заощадження), в Канаді – *boomerang kids*, у Німеччині – *Nesthocker*, в Італії – *mammone*, в Японії – *kawaii* [4].

Власне, найбільш поширений термін "кідалт" утворений як поєднання слів *kid* – дитина та *adult* – дорослий, і стосується дорослих, що мають дитячий смак і дитячу чутливість. Справді, діти та підлітки, котрі перебувають в епіцентрі споживацького суспільства, поступово стають сталоном для наслідування старших поколінь, подібно до трактування префігуративної культури за М. Мід, яка приходить на зміну постфігуративній, де діти слідували за дорослими, або навіть кофігуративній, – де сучасники вчилися у сучасників.

Формулювання "кідалт" вперше було використано колумністом П. Мартіном у "Нью-Йорк Таймз" ще 1985 року, а Е. Калькутт завдяки роботі "Затримка розвитку: поп-культура та ерозія дорослішання" 1998 року започаткував популяризацію терміну "кідалт" як людини середнього віку, часто успішної у кар'єрі та з високим соціальним статусом, однак такої, що продовжує орієнтуватися на задоволення від таких атрибутів дитинства, як казки, мультфільми, іграшки тощо [20].

Науковці, говорячи про незрілість стосовно об'єктивно дорослої людини, використовують такі поняття, як "дорослі діти", "ті, що застрягли у шкільних цінностях", "дорослітки" (*adultescents*), "мужчини-хлопчики", "посередники" (*twixters*), "передвісники" (*thresholders*), "бігбейбіз" (*BigBabies*) [2, с. 40]. Відповідно, слід згадати і про феномен Пітера Пена як юнганського *Puer aeternus* (вічного Хлопчика) та "синдром Карлсона", що пропагують ідею інфантилізації.

Кідалтс, незважаючи на свій вік, звільняються від зобов'язань та відповідальності, що робить їх неповноцінними партнерами по взаємодії, на відміну від конституйованих дорослих, які формально та неформально позиціонуються як рівноправні учасники інтеракцій [4]. Маючи дорослу зовнішність, кідалтс продовжують позиціонувати себе як діти, що простежується не тільки у зовнішніх атрибутах та поведінці, але й стає внутрішньою, ментальною характеристикою.

Цінності "постпідлітковості" (*postadolescence*), вкладені у концепцію кідалтс, репрезентують фрейдівський прототип дитячих побоювань, невпевненості, інстинктивної поведінки, нескінченних пошуків себе і нездатності любити і працювати. За Й. Хьойзінга, це типаж людини, котра грає, – *homo ludens*, що постійно ховається від реальності у вимірі гри. Це діти-бумеранги, що повертаються до батьківських домівок після спроби самостійного життя і демонструють афективну, діяльнісну та власницьку нестабільність [2, с. 48].

За Ф. Фуреді, знецінення категорії дорослості свідчить про спустошення ідентичності дорослого – небажання робити тривалі інвестиції, як фінансові, так і емоційні [13]. Х. Маккей підкреслює, що дорослість відтермінується поколінням, стимульованим насиченою медіапродукцією та перевантаженим свободою вибору, що унеможлиблює здатність осісти й будувати щось стабільне, штовхає до лише тимчасового врегулювання, аж доки нові яскраві можливості не змусять зрушити з місця [8, с. 47].

Канадський соціолог Дж. Коте пропонує розглядати феномени "арештованої дорослості" та "напівдорослості", звертаючи увагу на те, що неадекватний соціальний тиск на молодих людей не дозволяє їм дорослішати у вірний спосіб, а інтенсифікує "підлітковість", яка заперечує необхідність участі у побудові ефективного суспільства й економіки та марнує ресурси і перспективи [7].

Мета статті: теоретично окреслити джерела появи та межі конфігурування постаті кідалт у реальності постмодерну.

Виклад основного матеріалу. Сьогодні все більше дорослих демонструють тенденцію до репрезентації рис кідалтс, аби відсторонюватися від складної реальності та інтенсифікації стресів [15]. Кідалтс більше не слідує осяченим сторіччями ритуалам, що символізували досягнення дорослого віку, готовність нести відповідальність та виконувати відповідні обов'язки. І це почасти сприймається як можлива причина не надто світлого майбутнього для громадянського суспільства, тим паче, що феномен пролонгованої юності стосується в основному представників середнього та вищого класів – по суті, тих, хто формує масову думку [5, с. 240]. Ці порухи показують, що ті соціальні інститути, які раніше були наріжним каменем для безпеки дорослості, зараз переживають часи свого занепаду [8, с. 45–46].

Значна частина дослідників вважає, що кідалтс – це продукт сучасного споживацького суспільства, в якому ринкові відносини диктують дорослим моду на продукти, першочергово призначені дітям та підліткам (Дж. Бернардіні, Ф. Фуреді, К. Кроуфорд). Засоби масової комунікації, і особливо реклама, засновані на просуванні колективної регресії: потреби мають задовольнятися моментально, адже споживач уже керується імперативом "отримати від життя усе й одразу". І молодість – як і краса, успіх та гроші – стає об'єктом, яким можна заволодіти, і перетворюється з біологічного стану на культурне визначення. Людина є молодою не через вік, а через те, що отримала право насолоджуватися певним стилем життя та споживання [3]. Це яскраво ілюструє "лихоманка Пітера Пена" ("Peterpandemonium" як злиття слів "Peter Pan" і "pandemonium" – оселя демонів) – термін, що використовується у зарубіжному рекламництві, для характеристики людей віком від 20 до 30 років, зацікавлених у товарах, які нібито повертають їх до пори безтурботного дитинства, – книжках, іграх, гаджетах, анімаційних фільмах тощо.

Дж. Бернардіні наводить 4 причини, чому такі товари є комерційно привабливими й активно просуваються маркетологами: 1) потреби дітей та підлітків потенційно невичерпні, адже є ефемерними, позбавленими утилітарної цінності, на відміну від потреб дорослих, які цінують практичну значущість речей; 2) дієвість ефекту ностальгії, спроб відшукати стабільність у минулому досвіді, адже дорослий уже знає, як це – бути дитиною чи підлітком; 3) тенденція демографічного приросту старшого покоління у порівнянні з молоддю; 4) стандартизація молодіжного стилю життя, адже молодь, реальна і конституційована, є найвигіднішою ціллю для

продажів у дійсності та віртуальності. Тож, інфантилізація дорослого як платіжнеспроможного покупця є вигідним конкурентним процесом: важливо подолати оцінювання якості товарів та логіку у закупівлях, замінивши їх високою сугестивністю, ірраціональністю, індивідуалізмом, залученістю до гри та ігноруванням потреб інших. Кідалтс – ідеальна мішень для продавця. Вони мають велику кількість бажань та реальну спроможність до здійснення покупок [3].

У специфічно інституціалізованих сферах прихильність до кідалтс проявляється через увагу до індивідуалізму, приватизації, нарцисизму та прибутковості. Політичні лідери приймають ролі вихователів та патріархів відносно електорату. Спортивні змагання усе більше починають бути схожими на вистави. Банківська система спрощує процедури та мову своєї діяльності для клієнтів. У релігійному секторі спостерігаються процеси, з одного боку, секуляризації як позбавлення впливу церкви на соціум, з іншого боку, розповсюдження релігійних сект з їхніми фантазмагоричними поєднаннями забобонів та модерної культури як спрямованість на закріплення ірраціональності у свідомості людини [16]. Подібні тенденції до регресу спостерігаються у символіці, лінгвістиці, правоохоронних органах, менеджменті, організації заходів тощо.

В перенасиченому інформацією світі на допомогу особистості приходять медіа комунікації, що стають основним засобом для поширення цінностей, тенденцій та принципів і встановлюють символічний всесвіт стичного вибору. Такі комунікації легітимізують незрілість та дитячість поведінки і пропагують молодіжний стиль життя [17].

З точки зору масової культури, інфантилістський етос широко заповнив соціомедійні контексти: телевізійні програми втрачають педагогічну та культурну глибину на користь розважального контенту, кіноіндустрія все частіше користується прийомами сиквелів, рімейків, комедій та мультиплікаційних супергероїв, публіцистика обмежується мотиваційними книжками та романами, написаними підлітковою мовою, Інтернет-простір усе інтенсивніше використовується дорослими як ігровий з його соціальними мережами та блогосферою, не кажучи вже про популяризацію серед дорослих відеоігор як способу втечі від повсякденних обов'язків та відповідальності за прийняття рішень [6].

Кідалтс здебільшого оперують інформацією, наділеною двоїстістю – реальністю та ірреальністю, які одночасно існують у звичному для них просторі – віртуальному спілкуванні, де конструюються численні іміджеві "Я" для різних соцмереж (увага і рецепції є справжніми, а мірила їхнього вираження – штучними) [23, с. 114].

Масова культура для кідалтс є повітрям, без якого неможливо вижити, це канал створення та розповсюдження цінностей. І головною цінністю у ній стає гедоністичний світогляд, естетика дозвілля з її тілесністю, чуттєвістю, спокусами й еротикою [23, с. 114]. Постмодерні спільноти демонструють прихильність до дозвілля та насолод як до базових ключів розвитку та щастя. Як зазначив один з респондентів дослідження А.

Мері, "люди тепер працюють не заради досягнень, а для саморозвитку та зустрічі з культурою дозвілля" [19, с. 55].

У такій культурі духовна складова особистості фактично опускається на рівень додатку до фізичної оболонки і пропагується абсолют фізіологічного начала, який не відбудеться без тілесних втіх [23, с. 115].

Культурний простір для кідалтс поширюється й цілком конкретним простором: наприклад, щорічний ярмарок Seoul Kid&Adult Fair, різноманітні виставки та навіть музей кідалт-іграшок. І такі події спільноти кідалтс вже не є поодинокими, вони поширюються як поп-культура, й індустрія для кідалтс стає все більшою та об'ємнішою [15].

Фрагментована свобода сучасної особистості описує ціле суспільство – це свобода, яку кожен обирає на основі власних бажань та амбівалентних почуттів, як-от: одночасні домагання і страхи жити власними амбіціями. Ця свобода дарує будь-які можливості завдяки засобам масової інформації, але і тягне за собою розчарування й занепокоєння, бо кожен знає, що він ніколи не міг би обрати і спробувати все. Заборони та обмеження дозволяють вірити, що відсутність успіху можна пов'язати з ними; проте знаючи, що єдиним архітектором свого життя є сама людина, вона, навпаки, частіше відчуває невпевненість та небезпеку. Свобода означає також аналіз того, яких заходів було вжито для успішного здійснення планів, а це напружує дорослого і приводить його до психологічного ескапізму від наявного стану до світу молодості та неосяжних можливостей [3].

Згідно з даними інших дослідників, культура незрілості пов'язана з історичними факторами боротьби поколінь. Покоління з епохи бебі-буму заперечує та відкидає культуру старших, не продукуючи нових стилів розуміння зрілості, а створюючи модель насолоди та свободи від ностальгії за отроцтвом [9]. З антропологічної точки зору, покоління нових дорослих шукає кращого способу ставати партнерами та батьками, відмовляючись від авторитаризму, патріархату та маскулінності, однак, не знаходячи альтернативного способу досягнення зрілості, позбавляються таким чином ідентичності дорослого [2].

Проблему кідалтс, безсумнівно, слід також шукати у площині деконструкції уявлень про вік та зміщення меж дорослості. За Т. Титаренко, нові стадії життя вибудовуються зі стихії різноманітних широких і персональних контекстів, а долання життєвого шляху відбувається нерівномірно, з певними ритмічними коливаннями, що можуть спричинити початок змістових проявів певного віку, а потім їхню кульмінацію і спад. В особистій історії людини важко відстежити поступальний безперервний рух від минулого через теперішнє у майбутнє, тому прояви підлітковості можуть сягнути похилого віку, а стареча мудрість може прийти до людини в юності [23, с. 62–69].

Повноправність дорослості традиційно пов'язували з такими соціальними маркерами, як незалежність, стабільна робота, шлюб, батьківство, сімейна власність [2; 4]. На психологічному рівні стандартна модель дорослості включає більше саморозуміння і впевненість у собі як

результат досвіду та набутих умінь у процесі соціальної валідизації. Та відмова сучасної молоді ставати дорослими, довго залишаючись у батьківських домівках, змінюючи місця роботи, відтермінуючи створення шлюбів та виховання дітей, не обов'язково свідчить про незрілість, егоїстичність або інфантильність. Молоді люди ставляться до кар'єри, стосунків, власності та культури як до невирішуваних проблем, тому вони залишають за собою право не задовольняти зовнішні експектації, ніби бунтуючи проти нав'язаного світогляду [8, с. 46].

Як пише Г. Деберт [11], у 1970-х роках бунтарство і заперечення були культурними патернами, властивими тільки молоді, а з 1990-х стали асоціюватися і зі старшими людьми. На противагу цьому, молоді люди навіть почали зображуватися в культурі як такі, що мають контролювати своїх безвідповідальних батьків, аби ті не потрапляли в халепу. Розмиття вікових меж спостерігається тепер і в такому поширюваному явищі, як одночасні побачення, заміжжя, вагітність у матерів та доньок. "Третій вік" тепер розглядається замість поняття старості, подорожі замінюють хворобливий перехід на пенсію, будинки пристарілих перейменовуються на житлові центри, соціальні працівники – на соціальних аніматорів, а геронтологи досліджують не осіб похилого віку, а "нову молодь" (new youth) та "вік відпочинку" (leisure age).

З точки зору Я. Бернардіні, сучасний дорослий наслідує те, що можна було б назвати бездумною незрілістю, втечею від обов'язків та анахронічною моделлю життя [2]. Ми живемо у час, коли нормальним стає відмова від прийняття власного віку, і підлітки хочуть якомога швидше стати дорослими, а дорослі якомога довше залишатися молодими [21]. Втеча від біологічного віку проявляється у бажанні вдягатися у підліткові речі, у використанні омолоджувальних косметичних процедур, у пошуках нових вражень, у відсутності інвестицій у тривалі стосунки тощо. Це ідеологія акторської гри й споживацтва, де дитячість рутинізована, одяг втрачає формальний зміст, сексуальні стосунки не призводять до репродукції, праця позбавлена дисципліни, ігри перестають засновуватися на спонтанності, покупки здійснюються без очевидної необхідності, а пріоритети відповідальності, мудрості та смиренності тотально нівелюються [18].

За таких процесів "справжня" дорослість залишилася десь у золотій ері минулого, коли зрілість співвідносилася з непорушним дотриманням життєвих ідеалів щодо кар'єри, подружнього життя та виховання дітей. Сьогодні ж традиційні ідеї про дорослість як зрілість, незалежність, відповідальність та виконання обов'язків звучать іронічно, враховуючи панування постмодерного дисконтинуїтету, який і порожує кідалтс [8].

О. Кочубейник розмірковує про те, що основою "нової зрілості" є відмова від лінійного розвитку і матримоніальної стабільності, звільнення від змагального синдрому. У просторі такого іграйзованого суспільства формується нова практика переживання віку, що беззаперечно призводить до перетворення пустотливості та пролонгації дитинства на загальносвітовий споживчий тренд [23, с. 124–125].

Кідалт стає породженням ювеналізованого суспільства – такого, де моделі поведінки його представників спираються саме на молодіжні цінності. Така інфантилізація певним чином є співзвучною з колективною регресією, і її можна назвати закономірною соціально-психологічною реакцією на процеси, що розгортаються у постмодернізмі. На думку Я. Бернардіні, ліберальні, плинні, індивідуалістські, презентистські конотації, що означають форми постнекласики, поступово призвели до реальної психологічної відмови від декларованого стану дорослості [3].

Постмодерна процесуальність змусила сучасну людину обрати момент теперішнього як єдину цінність життя, адже особистість не хоче конфліктувати з невизначеністю. У суспільстві глобалізму та презентизму з гаслом "тут-і-тепер" минуле стирається з пам'яті, а майбутнє ігнорується, бо змушує замислюватися над дисфункційністю. Життя постмодерної людини стає кочівництвом, постійним пересуванням у стосунках і діяльностях, цінностях і пріоритетах, просторі і часі [23, с. 62]. Вона стає центральним інструментом власної біографії, долі та соціальних зв'язків, а її ідентичність асоціюється з індивідуальним вибором, самомоніторингом й саморефлексією [22]. Абстрактні уявлення про дорослість як про стабільну сферу робочої діяльності, сімейне життя та білу огорожу біля будинку часто-густо декларувалися у політичній риторичі, закладаючись у масову свідомість як синонім успішності, проте насправді ніколи масштабно не підтверджувалися практикою. Звернути б увагу лишень на складнощі з пошуком гідного робочого місця, з придбанням нерухомого майна та на різноманіття у міжособистісних стосунках і проявах сексуальності. Тим паче, що досвід дорослого життя є надзвичайно залежним від культурних, етнічних та історичних факторів. Тож неможливість осісти, повсякчасне бажання нового досвіду та відсутність загального почуття повинності, характерні кідалтс, наразі процесуально вкладаються у нове трактування дорослості [8, с. 51–53]. Адже звільнення від перманентного почуття відповідальності, можливість досліджень власної особистості, духовні пошуки та вільний вибір життєвого шляху виглядають як значущі принади на протигагу архаїчно постульованим труднощам [14]. Як результат, кідалтс мають усі привілеї дорослих, проте лише деякі з їхніх обов'язків.

Висновки і перспективи подальших досліджень. Швидкоплинні, мінливі, гнучкі умови постмодерної реальності вже не вимагають від особистості дотримання жорстких рамок розгортання життєвого шляху. Перехід до дорослості сьогодні радше має психологічний сенс, аніж набуття соціального статусу. Зрілість з ідеї для наслідування перетворилася на ідеал, якого важко досягнути, тому на кону постнекласичних наукових пошуків з'явилася фігура кідалт – дорослої дитини. Незважаючи на дорослий вік (від 20 до 35 років), кідалтс наслідують дитячі та підліткові цінності, що символізують відмову від відповідальності й обов'язків. Культура споживацтва виховала в кідалтс високу сугестивність, ірраціональність, індивідуалізм, залученість до гри та ігнорування потреб інших. У соціальній сфері появи кідалтс посприяли орієнтації на приватизацію та прибутковість,

що інтенсифікувало розвиток індивідуалізму та нарцисизму. Медіакомунікації легітимізували незрілість та молодіжний стиль життя, популяризувавши гедоністичний світогляд з його схильністю до дозвілля, насолод та тілесності. Заборони та обмеження попередніх історичних епох призвели до відмови сучасних дорослих від авторитаризму та маскулітності, відкинувши обов'язкову присутність в їхньому житті незалежності, стабільної роботи, шлюбу, батьківства та сімейної власності. Інфантильність, анахронічність, звільнення від змагального синдрому, презентизм та гасло "все й одразу" стали постулатами кідалтизму у постмодерному просторі.

Кідалт – малодосліджена фігура, особливо у вітчизняному науковому просторі, тому перспективним вбачається вивчення її психологічних особливостей і характеристик, розробка дослідницького інструментарію для їхньої діагностики, створення і впровадження технологій по врегулюванню процесів ювеналізації суспільства.

1. *Bauman, Z.* Liquid modernity / Zygmunt Bauman. – Cambridge : Polity, 2000. – 240 p.
2. *Bernardini, J.* The Infantilization of the Postmodern Adult and the Figure of Kidult / Jacopo Bernardini // Postmodern Openings. – 2014. – No 5.2. – P. 39-55.
3. *Bernardini, J.* The Role of Marketing in the Infantilization of the Postmodern Adult / Jacopo Bernardini. – Retrieved 07.09.2015 from <http://goo.gl/X7brMg>.
4. *Blatterer, H.* Coming of Age in Times of Uncertainty: Redefining Contemporary Adulthood / Harry Blatterer. – Oxford : Berghahn Books, 2007. – 160 p.
5. *Brzezińska, A.I.* Becoming an adult – contexts of identity development / Anna Izabela Brzezińska // Polish Psychological Bulletin – 2013. – No 44.3. – P. 239-244.
6. *Burril, D.* (2008). Die Tryin': Videogames, Masculinity, Culture (Popular Culture and Everyday Life) / Derek A. Burrill. – New York : Peter Lang Publishing Inc., 2008. – 169 p.
7. *Coté, J.* Arrested Adulthood: The Changing Nature of Maturity and Identity / James Cote. – New York: New York University Press, 2000. – 224 p.
8. *Crawford, K.* Adult responsibility in insecure times / Kate Crawford // Soundings. – 2009. – No 41.1. – P. 45-55.
9. *Cross, G.* Men to boys. The making of modern immaturity / Gary Cross. – New York : Columbia University Press, 2008. – 328 p.
10. *Danesi, M.* Forever Young: The Teen-Aging of Modern Culture / Marcel Danesi. – Toronto : University of Toronto Press, 2003. – 144 p.
11. *Debert, G.G.* The dissolution of adult life and youth as a value / Guita Grin Debert // Horizontes Antropológicos. – 2011. – Vol.5. – P. 49-70.
12. *Elias, N.* The History of Manners (The Civilizing Process, Vol. 1) / Norbert Elias. – NY : Pantheon, 1982. – 310 p.
13. *Furedi, F.* Therapy Culture: Cultivating Vulnerability in an Uncertain Age / Frank Furedi. – London : Routledge, 2003. – 256 p.
14. *Grossman, L.* Grow up Not so fast / Lev Grossman // Time. – 2005. – No 165.4. – P. 42-54. – Retrieved 07.09.2015 from <http://goo.gl/J75rqY>.
15. *Hye, K. J.* Kidult Contents Development using Mobile Augmented Reality / K.J. Hye, K.Y. Mi, K.M. Geun, S.E. Jee // Indian Journal of Science and Technology. – 2015. – Vol 8(S9). – P. 518-525.

16. Klima, I. Between security and insecurity. (Prospects for Tomorrow) / Ivan Klima. – New York: Thames & Hudson, 2000. – 88 p.
17. Laslett, P. A Fresh Map of Life: The Emergence of the Third Age / Peter Laslett. – London: Weidenfeld & Niclson, 1991. – 230 p.
18. Linn, S. Consuming Kids: the Hostile Takeover of Childhood / Susan Linn. – New York : New Press, 2004. – 288 p.
19. Mary, A. The Emergence of a New Developmental Stage : ‘Twenhood’? / Aurelie Mary // Comparing Children, Families and Risks. – 2006. – No 2. – P. 46-63.
20. McFedries, P. Kidult / P. McFedries. – Retrieved 07.09.2015 from <http://wordspy.com/words/kidult.asp>.
21. Samuelson, R. J. Adventures in Agelessness / R. J. Samuelson. – Retrieved 07.09.2015 from <http://www.ncbi.nlm.nih.gov/pubmed/16127975>.
22. Sweetman, P. Twenty-first century dis-ease? Habitual reflexivity or the reflexive habitus / Paul Sweetman // The Sociological Review. – 2003. – Vol. 51, Issue 4. – P. 528-549.
23. Tytarenko, T.M. Psyholohichni praktyky konstruyvannya zhyttya v umovakh postmodernoyi sotsial'nosti: monohrafiya [Psychological practices of life construction in the postmodern sociality conditions: monograph] / T.M. Tytarenko, O.M. Kochubeynyk, K.O. Cheremnykh; National Academy of Pedagogical Sciences of Ukraine. – Kyiv : Milenium, 2014. – 206 p.

Marina Dvornyk

POSTMODERN SENTENCES OF KIDULT FIGURE

The paper is dedicated to the kidult figure – childish adult – as a generation of postmodern reality. It is postulated that 20-35-year-old people escaping from their biological age by desire to dress up into teenage clothes, by anti-aging treatments, by searching of extreme experiences, by the lack of investments in long-term relationships and properties is a logical process of youth lifestyle standardization and juvenile society of postmodern times. The parallelisms for kidult definitions as the symbols of immaturity, responsibility avoidance and escaping from adult identity are investigated. There are also highlighted the major approaches to understanding kidults as the age and activities group from the viewpoint of different disciplines. The emergence of kidults from a marketing viewpoint is regimented by the advertising and mass media influence to promote the immediate satisfaction of consumer needs (lack of logic in purchases, collective regression) based on the demand for products without any utilitarian value, on the nostalgia effect for the familiar sensations, on the growth of consumers of the older generation, on the youth lifestyle standardization. On the assumption of the social sphere, kidults arise from the behavior of the leaders with its tolerance about and even promotions of the irrationality anchoring in human consciousness - individualism, privatization, narcissism and profits. Popular culture, in its turn, dictates to kidults the adherence to leisure and pleasures as the benchmark and the product of development and happiness. Anthropological data shows that the new generation, abandoning authoritarianism, patriarchy and masculinity, are looking for the alternative ways to reach maturity, but then shifting off the identity of adult. Postnonclassical psychology, explaining kidults appearance, is focused on the notion of nonlinear and anachronistic model of life and personality's escape from the biological age as from the postulated frames.

It is emphasized that such typical traits and psychological characteristics of kidults as infantilism, narcissism, escapism, high level of suggestiveness, presentism, the absence of competitiveness and the slogan "all at once" have opened to postmodern personality the space for more solid researches of the self, spiritual searches and free choice of the life path.

Keywords: postmodernity, discontinuity, anachronisms, kidult, juvenile, adult, youth, adolescence, childhood, escapism, hedonism, presentism, infantilism, immaturity, boomerang kids, baby-boomers, kawaii, Peterpandemonium, Carlson syndrome.

УДК 316.61

doi: 10.15330/ps.6.1.139-149

Ольга ЛазоркоСхідноєвропейський національний університет імені Лесі Українки
lazorko.olga@gmail.com**ПРОФЕСІЙНА БЕЗПЕКА ОСОБИСТОСТІ:
КАТЕГОРІАЛЬНО-МЕТОДОЛОГІЧНИЙ СТАТУС ФЕНОМЕНУ**

У статті представлено понятійні суперечності інтерпретації феномену професійної безпеки особистості та окреслення суб'єктного, системного та синергетичного підходів до його психологічного моделювання. Запропоновано структурно-ієрархічну модель професійної безпеки особистості, у якій виокремлено основні структурні та функціональні характеристики досліджуваного феномену як інтегративної синергетичної системи. Конкретизовано концептуальні позиції та принципи побудови структурно-ієрархічної моделі професійної безпеки особистості. Зазначено центральні суб'єктні, змістові та якісні характеристики особистості фахівця, які відповідають інтерпретаційному змісту суб'єктного, системного та синергетичного підходів. У структурі суб'єктно-особистісних характеристик виокремлено такі підструктури, як спрямованість особистості, проєкції життєвого шляху, здібності, темперамент і характер; психічні процеси і стани та досвід суб'єкта. Соціально-особистісні характеристики фахівця визначаються такими параметрами, як сфера функціонування працівника, вікові особливості професійної періодизації та умови праці фахівця. Інтегративні характеристики професійної безпеки особистості є результатом поєднання суб'єктивно-особистісних та соціально-особистісних властивостей, які логічно вміщуються у простір диференціації якостей людини за параметрами стабільності-мінливості та унікальності-типовості. Перелік обрання психологічних параметрів конкретизує варіанти визначення професійної безпеки особистості як типово-мінливої, типово-стабільної, унікально-мінливої та унікально-стабільної якості особистості. Багатогранність феномену професійної безпеки особистості підтверджена фактом наявності субстрактної і параметричної складності та динамічної неоднорідності станів і етапів його функціонування.

Ключові слова: професійна безпека особистості, суб'єктний підхід, системний підхід, синергетичний підхід, структурно-ієрархічна модель професійної безпеки особистості.

Постановка наукової проблеми та її значення. Сучасна психологічна наука переживає термінологічні та методологічні труднощі, адже загалом немає такого психологічного поняття, категорії або принципу, в трактуванні якого були б відсутніми суперечності. Це ж стосується й такого психологічного феномену, як професійна безпека особистості, який став досить популярним як у галузі професійної психології, так і в психології особистості. Поділяємо думку С. Рубінштейна, що "вся психологія людини ... є психологією особистості, питання полягає лише в тому, які саме психічні властивості є власне "особистісними", а які з динаміки різноманітних психічних процесів і актів діяльності виділяються і закріплюються у відносно стійкі психічні властивості особистості та визначають її психологічне обличчя" [4]. Тому необхідно визначити категоріально-методологічний статус феномену професійної безпеки

особистості в системі психологічного знання з метою моделювання його психологічного змісту.

Аналіз останніх досліджень з цієї проблеми. Результати аналізу основних теоретичних уявлень і емпіричних даних щодо особливостей вивчення професійної безпеки особистості у вітчизняній та зарубіжній психології показують суттєві напрацювання у цій сфері, як-от: вивчення особливостей життєвого та професійного розвитку особистості в межах онтогенетичних досліджень проблем життєвої самореалізації (К. Абульханова-Славська, Ж. Вірна, О. Лактіонов, В. Татенко, Т. Титаренко та ін.) та професійного самовизначення особистості як складової життєвого розвитку особистості (Є. Головаха, І. Кон, І. Маноха, О. Старовойтенко та ін.); знаходження психологічних детермінант професійного становлення особистості в контексті вивчення мотиваційно-адаптаційного змісту професійної діяльності (Є. Ільїн, В. Бодров, Г. Нікіфоров, В. Рибалка, В. Шадріков та ін.), розвитку і трансформації структури професійної діяльності (М. Пейсахов, М. Пряжников, В. Семіченко, Б. Сосновський та ін.). В той же час низка аспектів цієї проблеми потребує додаткового вивчення, зокрема у новому форматі інтерпретації динамічно-цілісного конструкту професійної безпеки особистості.

Метою запропонованої статті є представлення понятійних суперечностей інтерпретації феномену професійної безпеки особистості та окреслення науково-методологічних підходів до його психологічного моделювання.

Виклад основного матеріалу. Теоретичний огляд проблеми варто розпочати з центральних аспектів психології праці, де професійна безпека розглядається у розрізі формування адекватного мислення фахівця та цілісної системи знань, умінь і навичок, які є вкрай необхідними для прийняття обґрунтованих рішень на рівні індивіда, а саме це стосується підготовки конкретного працівника з урахуванням його особистісних особливостей до тривалого та гарантовано безпечного проведення робіт. Тому досить часто, коли йдеться про психологію безпеки, то говорять про формування культури безпеки та відповідного світогляду і свідомості, набуття моральних цінностей відносно безпеки, отримання необхідного комплексу знань, розвиток якостей особистості, які сприяли б підвищенню безпеки. Така конкретна належність професійної безпеки до реальної людини робить її особливо значущою і принциповою, адже презентація методологічних схем і акцентів наукового аналізу починає трансформуватися з діяльності на особистість як конкретного носія діяльності.

Так, найчастіше проблемою безпеки займається галузь психології безпеки професійної діяльності, де розглядаються питання формування правильної соціальної позиції, мотивації на безпечне проведення робіт, мотивації розумної поведінки в усіх сферах життєдіяльності (у побуті, на

виробництві, під час відпочинку тощо), отримання необхідного комплексу знань для забезпечення індивідуальної та колективної безпеки.

Відразу зазначимо, що предметом досліджень цієї галузі є: психічні процеси, які породжуються діяльністю та впливають на її безпеку; психічні стани людини, які відображаються на безпеці її діяльності; властивості особистості, що відображаються на безпеці діяльності. Психологія безпеки праці спрямовує зусилля на активізацію духовних складових особистості працюючої людини, на створення мотиву до високого професіоналізму, продуктивної принциповості як гаранта життя інших та відповідальності за свої дії як стилю життя.

Слід додати, що професійний розвиток часто супроводжується періодами кризи, дезадаптації, стагнації, регресу, професійно небажаних новоутворень і навіть професійної деградації. Зазвичай це призводить до міжособистісних конфліктів, емоційного вигорання та інших особистісних деформацій, а також професійних деструкцій. З огляду на зміст професій і специфіку професійної реалізації, сповненої різноманітних факторів небезпеки, можна констатувати, що дослідницька практика психології невід'ємна від соціальної складової, суспільних потреб, пов'язаних з розв'язанням завдань навчання, виховання, відбору кадрів, які використовуються в матеріальному і духовному виробництві та стимулюванні діяльності особистості та колективу.

Але все ж таки центральною фігурою в психології професійної безпеки є людина, яка не тільки "фокус" соціальної системи і біологічна істота. Вона являє собою рухливу, здатну до самоуправління і цілісну систему, в якій органічно поєднані за своєю суттю всі закономірності – механічні, фізіологічні, хімічні, біологічні, соціальні, енергетичні, інформаційні тощо. Будь-яка людина не народжується, а стає суб'єктом в процесі своєї діяльності, спілкування та інших видів діяльності. На нашу думку, розробка і реалізація принципу суб'єктності є особливо важливим для методологічного та практичного психологічного дослідження, позаяк методологія починає визначати набір методів і процедур. З цього приводу варто згадати майже тривіальне положення С. Рубінштейна про те, що особистість проявляється і формується в діяльності, але при цьому майже зовсім не забезпечує адекватної психологічної інтерпретації питань, які виникають при аналізі конкретної особистості в конкретній професійній діяльності. Ідентичну аналогію можна провести і в обґрунтованій методологічній тріаді О. Леонтьєва "діяльність – свідомість – особистість", яка на практиці психологічних досліджень зазвичай трансформується у фактичне ототожнення названих ланок через їх механічне розташування. Так, діяльність, яка відірвана від свого реального носія, стає певним універсальним абстрактом, особистість майже розчиняється у соціумі, а свідомість деперсоналізується. Справжньої діалектичної єдності усіх цих ланок тріади у їх зв'язках і взаємопереходах, фактично, немає, і тому дійсно науковцю завжди легше описати окремо як професійну діяльність, так і

особистість фахівця, ніж виявити ту реальну психологічну цілісність на рівні конкретного носія – суб'єкта.

Тому, окреслюючи науково-методологічні підходи до психологічного моделювання професійної безпеки особистості, будемо дотримуватися суб'єктного підходу, в якому закладена якість "носія", яка з часів Аристотеля покликана виділяти реальну, конкретну представленість людини. Таким чином, реалізація суб'єктного підходу до психологічного моделювання професійної безпеки особистості передбачає:

- системний аналіз психологічної структури і змісту професійної діяльності з метою виявлення її реальної специфіки; при цьому діяльність слід розглядати не на звичному філософському пояснювальному рівні, а саме як предмет практичного дослідження, тобто на рівні конкретно-психологічному; з методологічної і методичної точок зору такий підхід до аналізу діяльності часто призводить до психологізації і деперсоналізації [1]; єдиним носієм та виконавцем конкретної діяльності є жива людина в її обов'язковій взаємодії з іншими людьми, що дає змогу розглядати її не тільки в суб'єкт-об'єктних, але і в суб'єкт-суб'єктних відносинах і спілкуванні (прямих і опосередкованих, відкритих і прихованих, в структурі макро- і мікросоціальних спільнот тощо);

- паралельний і сумісний із попереднім напрямком наукового аналізу вияв специфічних особливостей конкретного суб'єкта професійної діяльності, які розглядаються комплексно і системно, тобто за всіма параметрами психологічної структури людини (підструктурами, блоками і якість); при цьому постає неоднозначно вирішувана задача щодо фахівців професій типу "людина-людина", адже досить часто важко з'ясувати, які якості є загальнолюдськими, а які специфічно професійними, типовими чи індивідуальними; тому варто використовувати адекватно працюючу модель виокремлення професійно важливих якостей – базових і вторинних, відносно стабільних і варіабельних, загальних і часткових, інваріантних і предметно спрямованих, вихідних і компенсаторних тощо;

- центральним блоком суб'єктного підходу повинно бути цілеспрямоване врахування, відстеження і специфічний аналіз діалектики реальних зв'язків діяльнісних і особистісних психологічних феноменів і утворень у їх взаємопереходах, зв'язках і можливих суперечностях; це не механічне ототожнення або протиставлення зовнішнього і внутрішнього, поведінкового і психологічного, об'єктивного і суб'єктивного, а систематичне дослідження їх генезису і взаємопереходів, психологічної представленості і вираження у конкретного суб'єкта.

Так, у сучасній професійній психології можна зустріти багато напрацювань, присвячених опису специфіки особистості і діяльності фахівця, але психологічно цілісні концепції перебувають на стадії активного опрацювання, до яких з усією впевненістю можна віднести й концепцію професійної безпеки особистості, основна задача якої полягає у психологічному впорядкуванні і систематизації проблеми з позицій реально людського, тобто суб'єктного підходу.

Таким чином, є вагомими підстави для розробки *концептуальної структурно-ієрархічної моделі професійної безпеки особистості*, при створенні якої видається особливо важливим включення в її розробку положення щодо єдності структури та функцій. Функціональні якості нов'язані з матеріально-структурними і невід'ємні від системних. Функцію важко зрозуміти у відриві від системи, в якій існує і розвивається носій цієї функції. Функції завжди відносять до систем, в які включений носій цих функцій, і реалізується в них (функцій, "адресованих в нікуди, не існує") [3, с. 61].

В основу концептуальної структурно-ієрархічної моделі професійної безпеки особистості покладено такі принципи: 1 – особистість фахівця як цілісне утворення включає в себе велику кількість взаємопов'язаних характеристик і елементів; 2 – ієрархічність упорядкування цих компонентів залежить від рівня представленості в них біологічних та соціальних ознак; 3 – в ході професіоналізації особистість набуває особливі якості і риси, які полегшують виконання професійної діяльності і призводять до вироблення оптимальних способів і прийомів її здійснення.

В подальших роздумах будемо враховувати психологічний аспект, який вміщує такі позиції: 1 – людина та її психіка розглядаються психологами як інтегративний об'єкт в цілісності унікальних характеристик людини, у різноманітності її зв'язків з оточуючим світом, що підкреслює необхідність комплексного вивчення людини; 2 – в людині поєднуються дві системи – система особистості та система організму.

Враховуючи позиції психологів, можна назвати певні рівні специфічних вимірювань психіки людини як системи психічної реальності: організмичні виміри та особистісні виміри або природно-організмичні та особистісно-соціальні, виходячи з того, що організм і особистість виступають як природна і соціальна детермінанти поведінки людини [2]. Загалом у межах сучасного науково-філософського бачення Світу та уявлень про людину, феномен її професійної безпеки слід розглядати як цілісний соціокультурний феномен, який існує одночасно на психоемоційному та світоглядному рівнях буття, у єдності та взаємозв'язку здоров'я особистості, сім'ї, організації, держави і планети, а здоров'я – як всезагальну філософсько-культурологічну характеристику.

Конструюючи *структурно-ієрархічну модель професійної безпеки особистості*, ми виходили з того, що професійна безпека особистості реалізується в двох аспектах: внутрішньому – через систему узгодження модальностей людини як цілісності і як її зовнішньої взаємодії зі світом. Цей факт дуже добре пояснює положення, що професійна безпека особистості перебуває під впливом суб'єктно-особистісних та соціально-психологічних факторів. Точна ідентифікація явища у більшій системі полягає у розкритті механізмів цілісності складного об'єкта в єдиному теоретичному конструкті. У такому контексті ключову роль відіграють способи породження психічних утворень, закономірності їх трансформацій і часткових перебудов, співвідношення актуального і потенціального в психічному розвитку тощо.

Сучасні розробки і особливості використання принципу системності в психології зумовлені появою такої його неklasичної форми, як синергетичний підхід, де основна увага дослідників спрямована на процеси самоорганізації і саморозвитку систем. Синергетична модель пізнання втілює усі ідеали суб'єкт-суб'єктної взаємодії та раціоналізації професійної самореалізації особистості. Синергетика зосереджується на дослідженні систем у межах їх нестійких хаотичних станів і вивченні здатності до самоорганізації. Особливістю відкритих систем є їх ускладнення в процесі самоорганізації та незворотність їх розвитку всередині системи. Самореалізація передбачає збалансований і гармонійний розвиток різних аспектів особистості шляхом докладання адекватних зусиль, які спрямовані на розкриття генетичних, індивідних і особистісних потенціалів. У найзагальнішому вигляді самореалізація як процес реалізації себе – це здійснення самого себе в житті, пошук і утвердження свого особливого шляху в цьому світі, своїх цінностей і сенсу існування кожної миті. Самореалізація досягається тільки тоді, коли у людини є сильний спонукальний мотив особистісного зростання.

При побудові теоретичної моделі нами виведено такі центральні конструкти розуміння професійної безпеки особистості: професійна безпека особистості не тільки зумовлює ефективність розвитку професійної діяльності, але й сама є результатом розвитку особистості; професійна безпека особистості реалізується в різноманітних формах і за своєю суттю є потенційно варіативним феноменом; професійна безпека – системне утворення, що піддається регулюванню і вміщує низку взаємопов'язаних структурно-функціональних компонентів, що є інтегративною властивістю цілого.

Успішне функціонування фахівця, яке забезпечує його професійну безпеку, вміщує три вектори, які спрямовані на забезпечення безпеки стосовно себе, безпеки стосовно інших і навколишньої дійсності та соціально-психологічної компетентності в галузі безпеки. Такий тривекторний підхід пояснює, з одного боку, здатність особистості зберігати стійкість (стабільність) до певних параметрів середовища та психотравмуючих впливів, опірність деструктивним внутрішнім і зовнішнім впливам, а з другого боку, проявляти емоційну експресивність, інтелектуальну, поведінкову варіативність, які визначають оптимальну позицію суб'єкта в даних умовах середовища.

Оскільки структура особистості фахівця є функціональним утворенням, то це передбачає в її прояв в реальному функціонуванні, в реальній взаємодії з середовищем, зразки якого формуються в ході онтогенезу і набувають форми диспозицій (установок), які визначають сприйняття характерних ситуацій, осіб та речей. При більш детальному розгляді кожна з таких диспозицій являє собою складне поєднання різноманітних аксіологічних функцій і фундаментальних потреб індивіда. Сукупність таких головних диспозицій, унікально між собою пов'язаних,

складає рефлексивне "Я" як певне ставлення до об'єктивного світу, де інтегруючим ядром є смисл життя.

Узагальнення опрацьованого матеріалу відображено в авторській структурно-ієрархічній моделі професійної безпеки особистості (Рис.1).

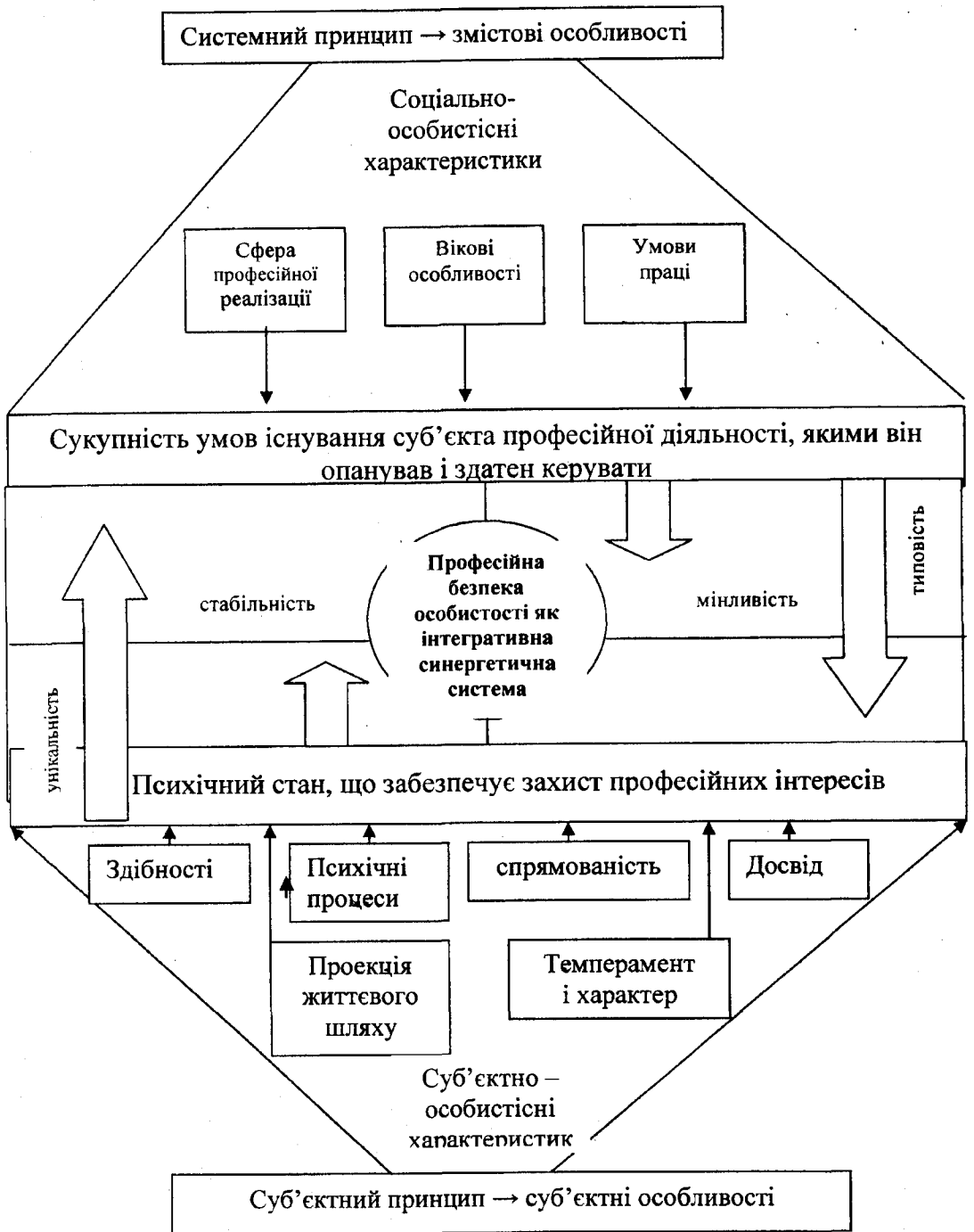


Рис. 1. Структурно-ієрархічна модель професійної безпеки особистості

Передусім, підкреслюючи суб'єктний, системний і синергетичний підходи у вивченні професійної безпеки особистості, нами не розглядалися

біо-органічні і біо-соціальні зв'язки і відношення людини, але в той же час вони не є другорядними у моделюванні і описі досліджуваного феномену.

У запропонованій моделі вихідними є суб'єктні, змістові та якісні характеристики особистості фахівця, які відповідають інтерпретаційному змісту суб'єктного, системного і синергетичного підходів: суб'єктний принцип → визначає суб'єктні особливості, які виражені у суб'єктно-особистісних характеристиках; системний принцип → змістові особливості, які виражені у соціально-особистісних характеристиках, а синергетичний принцип → якісні особливості, які є інтегративною ознакою професійної безпеки особистості.

Перед тим, як охарактеризувати структурні компоненти моделі професійної безпеки особистості, зазначимо, що її структуризація – це не опис її морфології, а більше тенденційні факти до дослідження реальних, суб'єктних відношень між виокремленими підструктурами при апріорній мінливості кожної з них, що фактично дає можливість говорити про динамічність запропонованої моделі. Також щодо характеристики ієрархічності (цілісності) моделі, то тут йдеться про внутрішню єдність, але не тотожність, відносну незалежність, але не протиставлення модельованого феномену професійної безпеки особистості від зовнішньої діяльності, соціуму і спілкування.

У структурі суб'єктно-особистісних характеристик виділено шість підструктур: 1 – *спрямованість особистості* (підпорядкована система цілей і завдань людини, що стосуються часу і обставин життя і професійної діяльності; реальні інтереси і захоплення людини у їх зв'язках, цілісних поєднаннях і ймовірних протиріччях; система потреб і мотивів у їх стійкій особистісній ієрархії; тип і рівень сформованості спрямованості, мотиваційна готовність до професійної діяльності, підпорядкована система особистісних смислів; система світоглядних позицій людини (установки, тенденції, переконання, принципи, ціннісні орієнтації тощо); 2 – *проекції життєвого шляху людини або її самосвідомість* (самопізнання і рефлексія; самоставлення, самооцінка і рівень домагань; самоуправління, самоконтроль і саморегуляція; самоствердження, воля; самоосвіта і саморозвиток, самовдосконалення; усвідомлення свого життєвого шляху в часі, етапи і рівні (підйоми і спади) соціальної адаптації; загальна логіка, поворотні події, суперечності, перспективи внутрішньої історії); 3 – *здібності* (швидкість, легкість та міцність засвоєння професійних знань; швидкість та легкість досягнень високої ефективності професійної діяльності; особистісний набір (ієрархія) здібностей і талантів, рівень їх розвитку і реалізації в житті і діяльності суб'єкта); 4 – *темперамент і характер* (прояви темпераменту у предметній і соціальній активності (ергічності), пластичності, мовленнєвому темпі, емоційності, показниках нейротизму і психотизму; характерологічні прояви у ставленні до суспільства, світу загалом, природи, тварин, праці, людей та прийняття зв'язків прав і обов'язків людини та можливі акцентуації характеру); 5 – *психічні процеси і стани* (розвинутість і специфіка пізнавальної сфери особистості у прояві властивостей перцепції, уваги, пам'яті, мислення, уяви і творчості, сформованості мовленнєвої діяльності, загальної оцінки інтелекту і прогнозу його динаміки; розвинутість і особливості емоційних процесів і станів (особливості

експресії емоцій, їх усвідомленості і керованості, домінуючі емоційні стани і настрої, їх зумовленість і рівень впливу на професійну діяльність, стійкість у стресових ситуаціях, схильність до емотивних реакцій і афективних виходів у поведінці, сила і якість емоційного впливу на оточуючих, рівень нервово-психічної напруженості суб'єкта і діяльності, співвідношення зовнішніх і внутрішніх емоціогенних факторів); 6 – *досвід суб'єкта* (рівень загальної і професійної культури, інтелігентність і професіоналізм; якість професійних знань (поняттєвість, концептуальність, рівень засвоєння; усвідомленість, міцність; практична дієвість; гнучкість і рівень оновлення); комплексна ефективність професійної діяльності (рівень сформованості і гнучкості необхідних навичок і вмінь, особливо творчих; рівень їх узагальненості, осмисленості і варіативності; вміння формулювати і вирішувати інваріантні і комплексні професійні і життєві завдання; вміння виділяти, систематизувати і передбачати прорахунки і помилки в професійній діяльності і житті та можливості їх мінімізації і попередження; усвідомлення напружених, конфліктних і екстремальних моментів професійної діяльності і вміння їх регулювати; сформованість професійно важливих якостей; загальний рівень професійної майстерності, можливості та шляхи і засоби її досягнення); можливості засвоєння нових знань і умінь, зміни змісту і форми (технології) професійної діяльності з метою її принципового удосконалення та уміння інтенсивної та результативної роботи із самоосвіти і самовдосконалення; система звичок та їх вплив на ефективність професійної діяльності та стереотипність професійної поведінки суб'єкта.

У структурі соціально-особистісних характеристик виділено три підструктури: 1 – сфера функціонування фахівця (сфера вибору професії, яка вміщує визначення рівня кваліфікації, обсягу та рівня професійної підготовки та вибір конкретної спеціальності; сфера професійного навчання, яка передбачає поглиблене ознайомлення з науковими основами й технологіями обраного виду професійної діяльності, прищеплення спеціальних практичних знань і навичок, формування психологічних і моральних якостей особистості та використання отриманих знань у процесі професійної діяльності; сфера професійної адаптації, де відбувається розгорнутий у часі процес первинної адаптації, стабілізації і дезадаптації у ході реалізації фахівцем професійних функцій, який виражається у послідовності, тривалості і стійкості пристосування до професійних умов при зміні вимог до роботи, що зумовлені об'єктивними і суб'єктивними факторами професійного середовища; сфера власне професійної реалізації як визначення в конкретних трудових функціях і операціях спеціальності і професії; сфера професійної переорієнтації як процесу переходу особистості від однієї професії до іншої, що передбачає освоєння нового виду діяльності чи здобуття нової фахової спеціальності (кваліфікації) із наступним працевлаштуванням); 2 – вікові особливості, пов'язані з професійною періодизацією особистості, де класично виокремлюють стадії оптанта, адепта, адаптанта, інтернала, майстра, авторитета і наставника; 3 – умови праці, які класично диференціюють на "нормальні", що не порушують у людини звичні відносини із системою професійних вимог виконуваної діяльності, "складні", які визначають важкі, стресові, кризові умови діяльності і вимагають від фахівця надмірної зосередженості та

психоемоційної стійкості; та "особливі" (екстремальні, надекстремальні, субекстремальні), коли діяльність фахівця пов'язана з епізодичною, непостійною дією екстремальних факторів або високою усвідомленою ймовірністю їх появи, що призводить до появи негативних функціональних станів фахівця.

Виходячи із представленого змісту структурних компонентів суб'єктно-особистісних і соціально-особистісних характеристик професійної безпеки особистості, спостерігаємо, що на виході цієї системи з'являються інтегративні властивості, які вписуються у простір вимірюваних якостей людини, що поділяються на чотири квадранти, утвореними перетинанням двох осей як змінних параметрів: стабільність – мінливість та унікальність – типовість [1], які у кінцевому рахунку утворюють чотири варіанти визначення професійної безпеки особистості як-от: типово-мінлива, типово-стабільна, унікально-мінлива чи унікально-стабільна якість особистості. Усе залежить від обраного переліку необхідних психологічних параметрів, тобто достатнього набору якостей і властивостей суб'єктно-особистісних і соціально-особистісних характеристик особистості, які потрібно дослідити.

Системно-цілісний розгляд зазначених варіантів визначення професійної безпеки особистості дає усі підстави для інтерпретації цього психологічного феномену як інтегративної синергетичної системи, суть якої полягає у *субстрактній складності* структурних компонентів, підкомпонентів і рівнів організації; у *параметричній складності* властивостей виділених компонентів, інтегративних властивостей і функцій, зв'язків і відношень та у *динамічній неоднорідності* станів, стадій, етапів зовнішнього внутрішнього функціонування та наявності різноманітних перехідних процесів і станів. Внаслідок такої багатогранності феномену професійної безпеки особистості як інтегративної системи психічної реальності можна висувати, що структурно-ієрархічні рівні її змісту і організації можуть бути предметом різноманітних наук. На користь сказаному можна навести реальні дослідження аспектів професійної безпеки особистості в таких галузях психології, як вікова, диференціальна, педагогічна, соціальна, інженерна, юридична, спеціальна, клінічна, військова психологія та психологія здоров'я, психотехніка, психопрофілактика, психологія праці, ергономіка, де розкриваються предметні особливості специфічного виміру досліджуваного феномену.

Висновки і перспективи. Запропонований теоретичний екскурс у розгляд поняттєвих суперечностей інтерпретації феномену професійної безпеки особистості, окреслення науково-методологічних підходів до його психологічного моделювання та презентація концептуальної структурно-ієрархічної моделі професійної безпеки особистості дозволяє дійти висновку, що професійна безпека особистості як інтегративна синергетична система з усіма її структурними, параметричними та динамічними складнощами є продуктом реального особистісно-професійного життя людини. Тому перспективами подальшого вивчення проблеми вважаємо кваліфіковану деталізацію складання емпіричних програм відповідно до змодельованої структурно-ієрархічної організації професійної безпеки особистості.

1. Асмолов А. Г. Личность как предмет психологического исследования / А. Г. Асмолов. – М. : Изд-во Моск. ун-та, 1984. – 104 с.
2. Ершова-Бабенко И. В. Методология исследования психики как синергетического объекта / И.В. Ершова-Бабенко. – Одесса : ОДЕКОМ, 1993. – 119 с.
3. Ломов Б. Ф. Методологические и теоретические проблемы / Б. Ф. Ломов. – М. : Наука, 1984. – 444 с.
4. Рубинштейн С. Л. Основы общей психологии / С. Л. Рубинштейн; 2-е изд. – СПб. : Питер, 2002. – 720 с.
5. Юдин Е. Г. Системный подход и принцип деятельности: методологические проблемы современной науки / Е. Г. Юдин. – М. : Наука, 1975. – 333 с.

REFERENCES

1. *Asmolv, A. G.* (1984). *Lichnost kak predmet psihologicheskogo issledovaniya* [Personality as a subject of psychological research] / A.G. Asmolv. – М. : Izd-vo Mosk. un-ta (rus).
2. *Ershova-Babenko, I. V.* (1993). *Metodologiya issledovaniya psihiki kak sinergeticheskogo ob'ekta* [The methodology of the study of the psyche as a synergistic object] / I.V. Ershova-Babenko. – Odessa : ODEKOM (rus).
3. *Lomov, B. F.* (1984). *Metodologicheskie i teoreticheskie problemy psihologii* [Methodological and theoretical problems of psychology] / B.F. Lomov. – М. : Nauka (rus).
4. *Rubinshteyn, S. L.* (2002). *Osnovy obschey psihologii* [Fundamentals of General Psychology] / S.L. Rubinshteyn ; 2-e izd. – SPb. : Piter (rus).
5. *Yudin, E. G.* (1975). *Sistemnyiy podhod i printsip deyatelnosti : metodologicheskie problemyi sovremennoy nauki* [The systems approach and the principle of activity: methodological problems of modern science] / E.G. Yudin. – М. : Nauka (rus).

Olha Lazorko

PROFESSIONAL SAFETY OF PERSONALITY: CATEGORICAL AND METHODOLOGICAL STATUS OF PHENOMENON

The conceptual contradictions of interpretation of phenomenon of professional safety of personality and delineation of subject, systematic and synergetic approach to its psychological modeling are presented. The structural and hierarchical model of professional safety of personality, which singled out the basic structural and functional characteristics of the phenomenon as an integrative synergy system.

Concretized conceptual positions and principles of structural and hierarchical model of professional safety of the personality. Shown subjective, content and quality characteristics of the individual specialist that match the content of interpretive subjectivity, systematic and synergetic approach. In the structure of subjective-personal characteristics of such sub-structures are marked as the orientation of the person, the way of life of the projection, the ability, temperament and character, mental processes and states, the experience of the subject. Social and personality expert determined parameters such as the functioning of the employee, the age characteristics of professional and working conditions periodization specialist. Integrative occupational safety characteristics of the individual are the result of combining subjective and personal, social and personal properties which are included in the logical space differentiating qualities of the person in the parameters of stability, variability and uniqueness, typicality. The list specifies the set of psychological parameters of versions for the professional security of the person as a typically-volatile, typically, a stable, unique-volatile and stable quality, unique personality. The many facets of the phenomenon of occupational safety of the person confirming the fact of having substraktynoy and parametric complexity and dynamic heterogeneity of states and stages of its operation.

Key words: *professional safety of personality, subject approach, systematic approach, synergetic approach, structural and hierarchical model of professional safety of personality.*

УДК 159.92

doi: 10.15330/ps.6.1.150-161

Олена Злобіна

Інститут соціології НАН України

ezlobina@ukr.net

**ОСОБИСТІТЬ В СОЦІАЛЬНІЙ КРИЗИ:
ТРЕНДИ ЕМОЦІЙНИХ ТРАНСФОРМАЦІЙ**

Стаття є оригінальним дослідженням, яке підіймає нову для вітчизняного соціально-психологічного дискурсу тему емоційних трансформацій особистості під час суспільної кризи. Запроваджено спеціальну процедуру фіксації динаміки емоційних трансформацій під час стрімких соціальних зрушень. В якості специфічного кейсу розглядається Майдан. Аналіз отриманих емпіричних даних дав можливість виокремити вісім типових моделей емоційних трансформацій на тлі радикальних соціальних перетворень та визначити характер і спрямованість відповідних емоційних трендів. Здійснена попередня оцінка розповсюдженості моделей, згідно з якою можна припустити, що моделі пасивно негативного ставлення до ситуації превалюють і характерні приблизно для половини населення. За попередніми оцінками активно негативні моделі можна очікувати у третини населення, активно-позитивні лише у п'ятій частини.

Ключові слова: особистість, емоції, соціальна криза, моделі емоційних трансформацій.

Постановка проблеми. Емоційний компонент є невід'ємним елементом життєдіяльності як на особистісному, так і на соціальному рівні. Сучасний науковий дискурс характеризується сплеском міждисциплінарних досліджень емоцій, які вивчаються в різних науках про людину і суспільство. Існує потужний теоретичний доробок як у філософській [1], так і у психологічній [2], соціально-психологічній [3; 4], соціологічній традиціях [5]. Можна констатувати, що когнітивістська парадигма в цілому втрачає чистоту і стає скоріше когнітивно-емоційною. При цьому сам дослідницький простір є вельми різноманітним, що пов'язано як з багатокомпонентною природою емоцій, що включають у себе різноманітні феномени та їх взаємозв'язки [2], так і з невід'ємністю емоційного компонента від будь-якої життєвої ситуації. При цьому навіть ті самі ситуації можуть досліджуватися представниками різних наук під різними кутами зору. Наприклад, економісти, досліджуючи процес прийняття рішення, звертають увагу на емоції (здебільшого негативні), які можуть виникнути у майбутньому, але на момент прийняття рішення відсутні [6]. Водночас вони намагаються розширювати дослідження емоційного складника прийняття рішень, враховуючи психологічні підходи, що концентруються переважно на дослідженні емоцій, які безпосередньо супроводжують прийняття рішень [7].

Емоції є не лише системотвірним елементом особистості. Саме вони роблять соціальні структури та системи культурних змістів життєздатними, з ними пов'язані не тільки окремі соціальні дії, але й формування соціальних структур [8]. Емоції виконують роль необхідної сполучної ланки між

соціальною структурою і соціальним актором, без них опис будь-якої дії буде фрагментарним і неповним [9]. Кожна соціальна дія включає як безпосереднє здійснення соціальних ролей, так і стратегічну поведінку, коли індивід керує враженнями інших, зокрема, власними і чужими емоціями [10]. Загалом особистість в соціальному контексті втрачає удавану простоту раціонального виконавця соціальних ролей, виникає і успішно реалізується запит на іншу модель, в якій суб'єкт раціональної дії розглядається крізь призму дії емоційної, головна функція якої спрямована на "подолання невизначеності майбутнього" [9, с. 49].

Аналіз останніх публікацій. Окремим і потужним напрямом досліджень є визначення ролі емоцій в соціальних рухах. Будь-який пересічний спостерігач підтвердить, що емоції завжди супроводжують колективні дії та соціальні рухи. Так само добре відомо, що соціальна несправедливість може спровокувати моральні потрясіння, обурення та гнів і, таким чином, спонукати людей до дії. Для теоретиків ХІХ – початку ХХ ст. емоції та почуття мали власну пояснювальну цінність і розглядалися як важливий чинник соціальних відносин. Не випадково психологія натовпу була свого часу чи не першим напрямом соціально-психологічних досліджень. Згодом акцент було перенесено на раціональний бік поведінки. Наприклад, аналіз змісту політологічних журналів Великої Британії та США, в яких категорії "настрої", "емоції", "емоційна/психологічна/соціальна атмосфера/клімат" згадувалися разом зі словами "суспільство", "нація" або "країна", показав, що частка таких статей протягом усього ХХ сторіччя коливається у межах 1-3%. Водночас на кожну статтю зі згадуванням настроїв чи емоцій припадало біля 20 статей, в яких використовувалися виключно інституціональний або раціональний підходи [11]. Проте зрештою навіть прихильники теорії раціонального вибору мали визнати, що багато поведінкових аномалій, з якими вони стикаються у дослідженнях, не можуть бути пояснені без урахування дії емоцій [12].

Ситуація у дискурсі раціональності-емоційності стала змінюватися під впливом "культурного повороту", який відкрив концептуальний простір, для визнання емоцій як важливого компонента у розгортанні суспільних рухів [13]. Відбулося "повернення самості" в теорію соціальних рухів, де активізувалися дебати між постмодерними критиками концепції унітарної самості і захисниками особистості від цієї критики [14]. В ході цих дискусій сформувалося бачення емоцій як феномену, який народжується на перетині внутрішніх спонукань та зовнішніх поштовхів або обмежень [15]. З'явилися емпіричні дослідження емоційного компоненту в процесі соціальної самоорганізації громадянської активності, які показали складну емоційну динаміку колективних дій, в ході яких як активісти руху, так і їхні опоненти застосовують емоції, щоб формувати бажаний результат: перші прагнуть підсилити емоційну солідарність і почуття колективної ідентичності, другі намагаються посіяти страх в якості стримуючого фактора колективних дій [16]. Були описані реальні практики, які забезпечують символічне вираження емоцій у колективних діях. Зокрема активісти руху розповідають,

співають пісні, грають музику, складають вірші, скандують гасла, щоб викликати гордість і ентузіазм серед учасників, набути симпатії громадськості та пробудити гнів щодо противника, символічні вирази можуть бути серйозними або грайливим. Ці та інші ознаки емоційного наповнення соціальних рухів символізували притаманний їм дух гри [16].

Водночас можна констатувати, що проблематика, пов'язана з дослідженням ролі емоційного складника суспільних перетворень, залишається практично не розробленою у вітчизняній соціальній психології. Увага дослідників концентрується переважно на емоційному забарвленні взаємодій людини з найближчим соціальним оточенням [17; 18]. Попри масштабність і емоційну насиченість соціальних трансформацій маємо радше поодинокі спроби теоретично осмислити й емпірично виявити роль емоційного складника цього процесу. Цікаве і багатообіцяюче дослідження емоцій Майдану 2004 року, яке, на жаль, не було продовжено на Майдані 2014, залишається і дотепер чи не єдиним вагомим доробком у цій сфері [19]. Окремі дослідження, які з'являються в останній час, мають скоріше дотичний характер [20; 21]. Характерно, що російські дослідники, які практично не мають необхідних дослідницьких майданчиків, розвивають цю тему чи не більш активно, ніж українські [22; 23].

Зважаючи на те, що сучасна Україна є практично живим дослідницьким простором, де емоції індивідуального і колективного суб'єктів активно супроводжують участь населення у процесі соціальних змін, **предметом дослідження** було обрано динаміку емоційних трансформацій під час стрімких соціальних зрушень.

Виклад основного матеріалу. Теоретичну основу нашого дослідження становить теорія ритуалу інтеракції Р Колінза, в якій головний акцент переміщується з внутрішніх процесів, що розгортаються в особистості, на те, як вони породжуються ситуаціями і породжують їх. За Колінзом, у фокусі дослідника мають бути "не люди та їх пристрасті, а пристрасті та їх люди" [24].

Центральний механізм теорії ритуалу інтеракції полягає в тому, що обставини, які поєднують високий ступінь інтерсуб'єктивності й емоційної включеності, породжують почуття спільності, пов'язане з когнітивними символами, і наділяють емоційною енергією окремих учасників, змушуючи їх відчувати впевненість, ентузіазм і бажання діяти так, як вони вважають морально вірним. Точка займання конфліктів, ті події, які дають початок відкритій боротьбі, майже завжди виростають з відданням переваги символам і з соціальних настроїв, які вони втілюють.

Отже, емоція існує не просто як "внутрішній стан індивідуальних осіб", а "у взаєминах між індивідами та .. між індивідами та їх соціальними ситуаціями", а ситуацію, в якій вона переживається, "можна концептуалізувати як аспект самої емоції" [9, с. 67, 80]. Для аналізу емоційного складника в спільних діях, як правило, обираються специфічні кейси, зокрема різноманітні виступи на майданах, які мають доволі широку географію від Тянь ань меня до Трахрїра. З точки зору ролі емоційного

складника у соціальних діях український Майдан є в принципі типовим явищем, проте для дослідника він є унікальною можливістю проаналізувати специфічні тренди емоційних трансформацій.

Однією з причин нехтування емоціями у вивченні соціальних рухів є те, що емоції надто швидкоплинні і погано піддаються безпосередній фіксації під час подій. Як правило, основним джерелом аналізу даних стають наративи, які залишають учасники руху. Але ці розповіді створюються зазвичай постфактум і не завжди адекватно відтворюють рухливу динаміку емоцій. Певною мірою це обмеження можна обійти, фіксуючи оцінки і переживання учасників подій в момент, коли вони ще відбуваються. Під час Майдану гідності було проведено кілька досліджень як кількісного, так і якісного характеру. Зокрема у період 9-12 грудня 2013 року там було проведено 6 фокус-груп та 4 глибинних інтерв'ю². В ході аналізу отриманих даних було здійснено спробу показати, як саме очікування змін спричиняє емоційних вибух мас і як відбувається перетворення емоційної енергії в соціальні дії [25]. Зокрема було з'ясовано головні обґрунтування виходу на Майдан, які спиралися на емоційні переживання та незадоволеність владою в цілому. Виявилось, що обґрунтування незадоволеності могло бути різним, але спільним залишалось відчуття незгоди з існуючим станом речей. При цьому міра незадоволеності виявилася настільки високою, що була зруйнована межа опанування внутрішніх емоційних станів, знівельована стримуюча дія терпіння, на яку так довго покладалися як на характерну рису українців, що підтримує суспільний порядок. Метафори "вибуху" та "переповненої чаші" виявилися типовими і відтворюваними у всіх фокус-групах. Ситуація не сприймалася учасниками подій дискретно. Відбулося її поєднання з попереднім досвідом, що спричинило емоційний вибух. Найбільш типовим переживанням, що спонукало людей до виходу на Майдан, було обурення, а основу протестного потенціалу учасників подій становило прагнення захистити власну гідність, власні очікування щодо покращення у майбутньому [25].

Водночас події, які відбувалися на Майдані, спричинили не лише емоційний вибух, енергію якого продукували безпосередні учасники. Сама ця ситуація тривалого напруженого протистояння визначила емоційне тло для населення країни в цілому. Кожен так чи інакше потрапив в орбіту емоційних протистоянь, що зрештою змінило енергетику як кожної окремої людини, так і суспільства загалом. Щоб з'ясувати, що саме відбувалося з соціально-психологічною атмосферою, виявити зв'язок між емоційними оцінками ситуації та наступними налаштуваннями щодо тих чи інших поведінкових реакцій в кризових ситуаціях, нами було запропоновано процедуру порівняння соціальних настроїв, які "обрамляли" події Майдану.

² Ця фокус-груп – активні учасники подій (приїжджі, які на момент дослідження перебували на Майдані постійно, кияни, які перебували на Майдані вдень, але ночувати поверталися додому). По дві групи у вікових категоріях молодь до 25, середній вік – до 25-50, старший вік.

В якості респондентів виступали учасники 60 фокус-групових дискусій, які не брали безпосередньої участі у подіях на Майдані³.

На початку дискусії їм пропонували записати на спеціальному бланку по 3 найголовніші, на їх думку, характеристики психологічної атмосфери в країні, які панували у суспільстві "до" Майдану, "під час" Майдану і "після" Майдану. Надалі ці попередні оцінки учасників порівнювалися з тими емоційними реакціями, які вони продукували під час фокус-групової дискусії стосовно стану справ у країні та їх очікувань щодо майбутнього.

Рішення взяти за точку порівняння Майдан як ситуацію, що породжує потужне емоційно заряджене ставлення, було прийнято, виходячи з обраної нами теоретичної перспективи, але мало певні перестороги, тому що ми зверталися лише до спостерігачів, а не до безпосередніх учасників подій. Проте виявилось, що ситуація з точки зору респондентів, не тільки була емоційно навантаженою, але й чітко пов'язувалася з певними емоційними переживаннями. Ключовим переживанням, яке респонденти фіксували "під час Майдану", була надія, що поєднувалася з очікуванням позитивних змін. Фактично у цій точці переживання усіх респондентів переважно співпадали. Але виявилось, що вони досить сильно розрізнялися щодо оцінок "до" та "після".

Для структуризації отриманого масиву вільно спродукованих асоціацій було застосовано класифікацію емоцій Кемпера, який запропонував використовувати критерії "темпоральності" та "інтегративності". По критерію "темпоральність" емоційні стани поділяються на три групи: орієнтовані на минуле (ностальгія, жаль, депресія та ін.), на теперішнє (гнів, страх, подив та ін.) і на майбутнє (довіра, тривога та ін.) По здатності об'єднувати чи роз'єднувати людей виділяються групи інтегративних (лояльність, гордість, любов тощо) та диференціюючих (страх, гнів, презирство, заздрість тощо) емоцій [26].

Спочатку формувалася загальна картина настроїв, потім із неї виокремлювалися (за частотою згадування) найбільш типові переживання. З'ясувалося, наприклад, що в оцінці ситуацій "після Майдану" найбільш поширеною орієнтацією на минуле стало розчарування, на теперішнє – страх, на майбутнє – надія. Поміж інтегративних почуттів найчастіше згадувався патріотизм, а поміж диференціюючих – страх. Використовуючи класифікацію Келлермана-Плутчика [27], можна констатувати, що загалом емоційна палітра була наповнена переживаннями середнього рівня інтенсивності і центрувалася навколо вісі надія – розчарування.

Головним завданням дослідження було виявлення трендів емоційних трансформацій. Був застосований метод моделювання, яке здійснювалося в координатах: напрям трансформації (негатив /позитив); ключова оцінка Майдану; ключове переживання; тип реагування – активний/пасивний. Аналіз трансформацій емоційних станів дав можливість змоделювати низку

³ ФГД проводилися у всіх регіонах країни у квітні-липні 2015 року. У кожній ФГД було по 8 учасників, чоловіки/жінки 50/50, вік 35-55, дохід середній.

можливих трансформацій поведінкової готовності реагування на сучасну ситуацію в країні з урахуванням впливу на них саме емоційного компонента.

Усього було виокремлено 8 моделей, три з яких репрезентували активний тип реагування, решта – пасивний.

Група активного реагування демонструє поведінкову готовність двох типів, які відповідно можуть бути описані як модель *негативно-позитивного*, *негативно-негативного* та модель *позитивно-негативного* ставлення.

Негативно-негативне ставлення виражалося "до" Майдану в активному неприйнятті ситуації, яке втілювалося у "недовірі до влади", "прагненні до справедливості" тощо. Проте оскільки надії та позитивні очікування, що виникли "під час" Майдану, не справдилися, емоційна оцінка ситуації набула активно-негативного забарвлення і характеризувалася такими переживаннями, як "обурення" та готовністю до протесту, який формується на її основі. Типовим для представників цієї моделі є апеляція до того, що ситуація буде покращена за допомогою "третього Майдану".

Характерна особливість респондентів цієї моделі – орієнтація, насамперед, на матеріальний добробут. Ключові переживання пов'язані з падінням життєвого рівня, ключові надії – з його поліпшенням. Ставлення до влади орієнтовано на практики залякування ("садити", "розстрілювати").

Модель *негативно-позитивного* ставлення фіксує в емоційній палітрі, що панувала "до" Майдану, активне несприйняття ("булькаючий вулкан") і активне бажання змін ("велике бажання йти в Європу"). Ця модель відрізняється і характеристикою емоційного сприйняття Майдану. Якщо в усіх інших моделях ключовим переживанням є надія, то у представників цієї групи в характеристиці психологічної атмосфери "під час" Майдану превалюють такі стани, як "віра в перемогу" та "патріотизм". Відповідно і "після" Майдану зберігається активно-позитивна налаштованість, яка у формуванні поведінкової готовності виливається в такий опис превалюючої в суспільстві атмосфери, як "згуртованість", "об'єднання людей", "бажання брати участь у змінах", "віра", "оптимізм".

Характерна особливість респондентів цього типу – орієнтація на цінності свободи, демократії. Ставлення до влади орієнтовано на практики громадянського контролю ("з'явилася можливість громадського контролю над слугами народу").

Модель *позитивно-негативного* ставлення продемонструвала протилежний тренд, який визначався центрацією на Майдані як на джерелі змін на гірше. Відповідно ключовим переживанням "до Майдану" було активне прийняття ситуації (надії, перспективи, впевненість). "Під час Майдану" домінували почуття осуду, неприйняття, нераціональності того, що відбувається ("палата № 6 без виходу"). Відповідно "після Майдану" ці респонденти демонстрували активне неприйняття ситуації (налаштованість проти реформ, злість).

У групі пасивного реагування було виокремлено наступні моделі.

Модель *позитивно-негативного* ставлення характеризується центрацією на Майдані як на джерелі нестабільності. До Майдану цих респондентів характеризувало пасивне прийняття ситуації (стабільність, робота, достаток). "Під час Майдану" ключовим стало переживання тривоги та нерозуміння того, що відбувається. "Після Майдану" ці емоційні переживання трансформувалися у стан пасивного неприйняття ситуації емоційно забарвленого почуттями песимізму, розгубленості, страху.

Модель *нейтрально-негативного* ставлення демонструє перехід від нейтрального прийняття ситуації до її пасивного неприйняття. Характеристика ситуації "до" Майдану мала ознаки пасивного прийняття ситуації. Респонденти визначали стан психологічної атмосфери через прикметники "стабільність", "спокій", "сталість", "байдужість". Ситуація "після" Майдану має негативний вектор. Від "надії" та "очікування позитивних змін" респонденти переходять до пасивного неприйняття ситуації, яке характеризується станами "розчарування" та "песимізму".

Модель *негативно-нейтрального* ставлення. Ситуація "до" Майдану характеризується станом пасивного неприйняття ("тихе обурення"), ситуація "після" Майдану визначена як пасивне прийняття ("терпіння").

Модель *поглинання негативною ситуацією* характеризується пасивним підпорядкуванням зовнішнім обставинам. "До" Майдану найбільш характерним втіленням такої моделі є такі стани, як "безправ'я", "безвихідь", "пригніченість", "відчай". "Під час" Майдану негативні емоції заміщуються надією та очікуванням змін, але "після" Майдану повертається стан негативно-пасивного реагування, який втілюється в оцінки типу "розчарування", "песимізм". Характерною особливістю респондентів з такою моделлю є превалювання емоційного диспозиційного компонента над когнітивним, логічні доводи в ході групової дискусії використовуються як підтвердження емоцій, а не навпаки.

Крім чітко поляризованих пасивних типів, було виявлено і проміжний тип, ставлення якого до ситуації можна позначити як *негативно-невизначене*. Це респонденти, які "до Майдану" демонстрували активне неприйняття ситуації ("недовіру до влади", "незгоду з політикою вибору шляху розвитку країни"). Водночас надії, які були пов'язані з очікуванням позитивних змін, не справдилися, і на сьогодні у цій групі превалює пасивне неприйняття ситуації ("недовіра до влади", "розчарування", "неможливість впливати на ситуацію", "втома", "невпевненість у завтрашньому дні").

Водночас потенційно цей тип поведінкової готовності може перетворитися в *активно-позитивне* ставлення на тлі реальних змін. Респонденти цього типу в принципі готові активно впливати на ситуацію: "ми вже все не спимо. Хтось краще робить, більше, а хтось гірше. Але ми якось рухаємося і це нас об'єднує. Ми вже в русі, ми не спляча маса, якій було все байдуже. Бо знали, що ти завжди не правий. І куди не підеш – правоти своєї не доведеш. Ми вже починаємо думати, рухатися".

Для респондентів усіх описаних типів пасивного реагування важливим моментом є налаштованість на повернення позитивних очікувань, що втілюється в постійному "очікуванні гарної новини".

На основі проведеного аналізу було визначено ключовий тренд для кожної моделі і створено загальну картину емоційних трендів (таблиця 1).

Таблиця 1

Тренди емоційних трансформацій

<i>Негативно-позитивне ставлення</i>	злість-віра-згуртованість
<i>Негативно-негативне ставлення</i>	недовіра-надія-обурення
<i>Позитивно-негативне ставлення</i>	надія-неприйняття-злість
<i>Негативно-нейтральне ставлення</i>	спокій-тривога-розгубленість
<i>Нейтрально-негативне ставлення</i>	спокій-надія-розчарування
<i>Нейтрально-нейтральне ставлення</i>	незадоволеність-надія-терпіння
<i>Негативно-невизначене ставлення</i>	недовіра-надія-недовіра
<i>Негативне поглинання ситуацією</i>	безвихідь-надія-песимізм

Висновки. Виявилось, що, крім теоретично очікуваного і фактично породженого ситуацією простистояння, тренду, який демонструє динаміку від несприйняття ситуації через боротьбу з нею до згуртованості і належить до інтегративних, решта трендів фіксує поширеність серед загалу дезінтегративних емоційних станів. Водночас слід мати на увазі, що як позитивні, так і негативні емоції можуть сприяти соціальній інтеграції та водночас соціальним змінам (наприклад, гнів, що набуває колективного характеру та спонукає до виникнення соціальних рухів) [9].

Як ми вже зазначали, на сьогодні ключовим емоційним настроєм є розчарування, рівень якого пов'язаний з попереднім типом емоційного сприйняття ситуації: великі надії кореспондують з більшими розчаруваннями. Ключова оцінка суспільної ситуації, продукована респондентами, – невизначеність. Відповідно очікуваною була висока присутність у респондентів різного роду страхів [28]. У типів пасивного реагування страхи пов'язані зі станами апатії, розпачу, безвиході, зневіри. У типів активного реагування вони стримують можливу протестну активність. Зважаючи на достатню кількісну наповненість (загалом було отримано оцінки від 480 респондентів), можна попередньо оцінити кількісне співвідношення моделей. *Пасивно-негативні* було зафіксовано приблизно у половини опитаних, *активно-негативні* у третини, *активно-позитивні* у п'ятої частини учасників ФГД. Це не означає тотальної дезінтеграції суспільства, але ставить перед дослідниками завдання провести наразі кількісну оцінку розповсюдженості зафіксованих трендів.

Підсумовуючи проведений аналіз, можна констатувати, що виокремлені моделі емоційних трансформацій відкривають надалі перспективи оцінки можливих трансформацій поведінкової готовності з урахуванням впливу на неї саме емоційного компонента. Отримані моделі фактично є основою для формування карти емоційних станів великих соціальних груп і дають можливість застосувати нові координати для

дослідження як особистості, так і соціальних груп крізь призму емоційного потенціалу спільної дії.

1. Гриффитс П. Э. Базисные эмоции, сложные эмоции, Макиавеллистские эмоции / Гриффитс П. Э. Режим доступа: <http://nounivers.narod.ru/gmf/emot.htm>
2. Izard C. E. The many meanings / aspects of emotion: Definitions, functions, activation, and regulation / Carroll E. Izard // *Emotion Review*, 2010, 2(4), 363–370.
3. Приходько А. И. Проблема эмоций в зарубежной социальной психологии / А.И. Приходько // *Вопросы психологии*. – 2009. – №. 1. – С. 141–152.
4. Кутковой Н. А., Стефаненко Т. Г. Понятие эмоций в социальной психологии XXI века: основные подходы. Психологические исследования, 2014, Т. 7 (33). Режим доступа – <http://psystudy.ru/index.php/num/2014v7n33/933-kutkovo33.html>
5. Симонова О. А. Социологическое исследование эмоций в современной американской социологии: концептуальные проблемы / О. А. Симонова // СОЦИОЛОГИЧЕСКИЙ ЕЖЕГОДНИК 2009: Сб. науч. тр. / РАН. ИНИОН. Центр социал. науч.- информ. исслед. Отд. социологии и социал. психологии; Кафедра общей социологии ГУ- ВШЭ; Ред. и сост. Н. Е. Покровский, Д. В. Ефременко. – М., 2009. – С. 292-321.
6. Loomes G. Regret Theory: An Alternative Theory of Rational Choice under Uncertainty / Graham Loomes; Robert. Sugden // *Economic Journal*, 1982. Vol.92, № 368. P. 805 — 824.
7. Loewenstein G. Emotions in economic theory and economic behavior / George Loewenstein // *American economic review*. 2000. Vol. 90, № 2. P. 426–432.
8. Handbook of the sociology of emotions / J. E. Stets & J. H. Turner (Eds.) – Cambridge: Cambridge univ. press, 2005.
9. Barbalet J. M. Emotion, social theory and social structure: A macrosociological approach / J. M. Barbalet. – Cambridge : Cambridge univ. press, 1999. – 210 p.
10. Cordero R. Performing cultural sociology: A conversation with Jeffrey Alexander / R Cordero, F Carballo, J Ossandón // *European journal of social theory*. – L., 2008. – Vol. 11, № 4. – P. 523–542.
11. Урнов М. Ю. Эмоциональная атмосфера общества как объект политологического исследования / М. Ю. Урнов // *Общественные науки и современность*, 2007, № 2, С.127–140.
12. Emotions and Social Movements / Flam, H. & King, D. (Eds.). – London : Routledge, 2005.
13. Goodwin J. The return of the repressed: the fall and rise of emotions in social movement theory / Jeff Goodwin, James M. Jasper, and Francesca Polletta // *Mobilization: An International Journal*, 2000, 5(1). – P. 65–83.
14. Flax J. Disputed Subjects / Flax, Jane. New York: Routledge. 1993. – 188 p.
15. Wiley N. The Semiotic Self / Norbert Wiley. – Chicago : University of Chicago Press. 1994. – 264 p.
16. Yang G. Emotions and Movements / Guobin Yang // *The Blackwell Encyclopedia of Sociology*, ed. George Ritzer. Oxford: Blackwell Publishing, 2007, vol. 3, pp. 1389-1392.
17. Терещенко М. В. Дослідження емоційної складової образу сім'ї дошкільників / М.В. Терещенко // *Актуальні проблеми психології: зб. наук. пр. Ін-ту психології ім. Г. С. Костюка АПН України / за ред. С. Д. Максименка*. – Т. XII. Психологія творчості. – Випуск 15. – Ч. II. – С. 282–291.
18. Варава Л. А. Особливості переживання особистістю почуття самотності у стані соціальної депривації: автореф. дис. канд. психол. наук. – К., 2009. – 30 с.
19. Найдьонова Л. А. Феномен Майдану: динаміка емоційних станів учасників / Найдьонова Л.А., Найдьонов М.І. // *Політичний портрет України: Часопис фонду Демократичні ініціативи*. – 2005. – С. 46–58.
20. Кучманич І. М. Почуття ненависті як об'єкт психологічного аналізу / І. М. Кучманич, С. В. Селіванова // *Науковий вісник Миколаївського державного*

- університету імені В. О. Сухомлинського. Сер. : Психологічні науки. – 2013. – Т. 2, Вип. 10. – С. 182–185.
21. *Ісакова Т. О.* Протестні рухи в інформаційному суспільстві: соціально-психологічні аспекти / Т. О. Ісакова // Стратегічні пріоритети. – 2013. – № 2. – С. 104–110.
 22. *Ваньке А.* Политические эмоции: российские митинги 2011-2013 годов / Александрина Ваньке // Неприкосновенный запас: дебаты о политике и культуре. – 2014. – № 5 (97) (сентябрь-октябрь). – С. 117–132.
 23. *Тихомирова С. В.* Эмоции коллективного субъекта / С. В. Тихомирова // Философско-психологическое наследие С. Л. Рубинштейна, Москва, Институт психологии РАН. – 2011. – С. 308–319.
 24. *Коллинз Р.* Программа теории ритуала интеракции / Р. Коллинз // Журнал социологии и социальной антропологии. – 2004. – Т. 7. – № 1 (25). – С. 27–39.
 25. *Злобіна О.* Емоційна складова суспільних перетворень (на прикладі становлення Майдану) / Олена Злобіна // Соціальні виміри суспільства: зб. наук. праць. – К.: Ін-т соціології НАНУ : Азбука, 2014. – Вип. 6 (17). – С. 314–326.
 26. *Kemper T. D.* A social interactional theory of emotions / Kemper Theodore D. – N.Y. : Wiley, 1978. – 470 p.
 27. *Emotion: Theory, research, and experience / R.Plutchik, & H. Keliernan (Eds.), Vol. 1. N.Y. : Academic Press, 1980.*
 28. *Злобіна О. Г.* Фрейм страху як чинник формування ставлення до влади в умовах суспільної кризи / Злобіна О. Г. // Соціальні та політичні конфігурації модерну: динаміка влади в Україні та світі: матеріали ІУ між нар. Наук.-практ. Конф., м.Київ, 3-4 червня 2015р. – К. : Талком, 2015. – С. 15–22.

REFERENCES

1. *Hryffyts, P. E.* Bazisnye emotsii, slozhnye emotsii, Makiavellistskie emotsii / Hryffyts P. Э. Rezhym dostupu: <http://nounivers.narod.ru/gmf/emot.htm> (rus).
2. *Izard, C. E.* (2010). The many meanings / aspects of emotion: Definitions, functions, activation, and regulation / Carroll E. Izard // *Emotion Review*, 2 (4), 363–370.
3. *Prykhodko, A. Y.* (2009). Problema emotsii v zarubezhnoi sotsyalnoi psykholohii / A. Y. Prykhodko // *Voprosy psykholohii*, No 1, 141–152 (rus).
4. *Kutkovoі, N. A., Stefanenko, T. G.* (2014). Poniatie emotsii v sotsyalnoi psykholohii XXI veka: osnovnye podhody. Psikhologicheskoe issledovaniia, T. 7 (33). Rezhym dostupu: <http://psystudy.ru/index.php/num/2014v7n33/933-kutkovoі33.html> (rus).
5. *Simonova, O. A.* (2009). Sotsiologicheskoe issledovanie emotsii v sovremennoi amerikanskoі sotsiologii: kontseptualnye problemy / O. A. Simonova // *SOTSIOLOGICHESKII EZHEGODNIK 2009: Sb. nauch. tr. / RAN. INION. Tsentr sotsial. nauch.- inform. issled. Otd. sotsiologii i sotsial. psykholohii; Kafedra obshchei sotsiologii GU- VShE; Red. i sost. N.E. Pokrovskii, D.V. Efremenko. – M., 292-321 (rus).*
6. *Loomes, G., Sugden, R.* (1982). Regret Theory: An Alternative Theory of Rational Choice under Uncertainty / Graham Loomes; Robert. Sugden // *Economic Journal*, Vol.92, № 368, 805 – 824.
7. *Loewenstein, G.* (2000). Emotions in economic theory and economic behavior / George Loewenstein // *American economic review*, Vol. 90, № 2, 426–432.
8. *Handbook of the sociology of emotions / J. E. Stets & J. H. Turner (Eds.) – Cambridge: Cambridge univ. press, 2005.*
9. *Barbalet, J.M.* (1999). Emotion, social theory and social structure: A macrosociological approach / J. M. Barbalet – Cambridge : Cambridge univ. press.
10. *Cordero, R., Carballo, F., Ossandon, J.* (2008). Performing cultural sociology: A conversation with Jeffrey Alexander / R Cordero, F Carballo, J Ossandón // *European journal of social theory. – L., Vol. 11, № 4, 523–542.*

11. *Urnov, M. Yu.* (2007). Emocionalnaia atmosfera obshchestva kak objekt politologicheskogo issledovaniia / M. Yu. Urnov // *Obshchestvennyye nauki i sovremennost*, № 2, 127-140 (rus).
12. *Emotions and Social Movements* / Flam, H. & King, D. (Eds.). – London : Routledge, 2005.
13. *Goodwin, J., Jasper, J., Polletta, F.* (2000). The return of the repressed: the fall and rise of emotions in social movement theory / Jeff Goodwin, James M. Jasper, and Francesca Polletta // *Mobilization: An International Journal*, 5(1), 65-83.
14. *Flax, J.* (1993). *Disputed Subjects* / Flax, Jane. New York: Routledge.
15. *Wiley, N.* (1994). *The Semiotic Self* / Norbert Wiley. Chicago: University of Chicago Press.
16. *Yang, G.* (2007). *Emotions and Movements* / Guobin Yang // *The Blackwell Encyclopedia of Sociology*, ed. George Ritzer. Oxford: Blackwell Publishing, vol. 3, 1389-1392.
17. *Tereshchenko, M. V.* Doslidzhennia emotsiinoi skladovoi obrazu sim'ri doshkilnykiv / M.V. Tereshchenko // *Aktualni problemy psykholohii: zb. nauk. pr. In-tu psykholohii im. H.S. Kostiuka APN Ukrainy / za red. S.D. Maksymenka.* – T. XII. Psykholohiia tvorchosti. – Vypusk 15. – Ch. II, 282-291 (ukr).
18. *Varava, L. A.* (2009). Osoblyvosti perezhyvannia osobystistiu pochuttia samotnosti u stani sotsialnoi depryvatsii: avtoref. dys. .kand. psykhol. nauk. – K. (ukr).
19. *Naidjonova, L. A.* (2005). Fenomen Maidanu: dynamika emotsiinykh staniv uchasnykiv / Naidonova L.A., Naidonov M.I. // *Politychnyi portret Ukrainy: Chasopys fondu Demokratychni initsiatyvy*, 46–58 (ukr).
20. *Kuchmanyh, I. M.* (2013). Pochuttia nenavysti yak ob'iekt psykholohichnoho analizu / I. M. Kuchmanyh, S. V. Selivanova // *Naukovyi visnyk Mykolaivskoho derzhavnogo universytetu imeni V. O. Sukhomlynskoho. Ser. : Psykholohichni nauky. T. 2, Vyp. 10*, 182–185 (ukr).
21. *Isakova, T. O.* (2013). Protestni rukhy v informatsiinomu suspilstvi: sotsialno-psykholohichni aspekty / T. O. Isakova // *Stratehichni priorityety*, № 2, 104–110 (ukr).
22. *Vanke, A.* (2014). Politicheskie emotsii: rossiiskie mitingi 2011-2013 hodov / Aleksandrina Vanke // *Neprikosnovennyi zapas: debaty o politike i culture*, № 5 (97) (sentiabr-oktiabr), 117–132 (rus).
23. *Tihomirova, S. V.* (2011). Emotsii kolektivnogo subjekta / S. V. Tihomyrova // *Filosofsko-psiologicheskoe nasledie S. L. Rubinshteina, Moskva, Ynstitut psihologii RAN*, 308-319 (rus).
24. *Kollinz, R.* (2004). Programma teorii rituala interaktsii / R. Kollinz // *Zhurnal sotsiologii i sotsialnoi antropologii. T. 7, № 1 (25)*, 27–39 (rus).
25. *Zlobina, O.* (2014). Emotsiina skladova suspilnykh peretvoren (na prykladi stanovlennia Maidanu) / Olena Zlobina // *Sotsialni vymiry suspilstva: zb. nauk. prats.* – K.: In-t sotsiolohii NANU : Azbuka, Vyp. 6 (17), 314–326 (ukr).
26. *Kemper, T. D.* (1978). *A social interactional theory of emotions* / Kemper Theodore D. – N.Y. : Wiley.
27. *Emotion: Theory, research, and experience* / R.Plutchik, & H. Kelierman (Eds.), Vol. 1. N.Y. : Academic Press, 1980.
28. *Zlobina, O. H.* (2015). Freim strakhu yak chynnyk formuvannia stavlennia do vlady v umovakh suspilnoi kryzy / Zlobina O.H. // *Sotsialni ta politychni konfihuratsii modernu: dynamika vlady v ukraini ta sviti: materialy IU mizh nar. Nauk.-prakt. Konf., m.Kyiv, 3-4 chervnia 2015 r.* – K. : Talkom, 15–22 (ukr).

Olena Zlobina

PERSONALITY IN THE SOCIAL CRISIS: EMOTIONAL TRANSFORMATIONS TRENDS

The article is an original study that raises new for the Ukrainian socio-psychological discourse theme of emotional transformations of identity at the time of social crisis. Use a special

procedure for fixing the dynamics of emotional transformation during rapid social changes. As a specific case study examines the Maidan. Analysis of the empirical data allowed to identify eight standard models of emotional transformation against the backdrop of radical social change, and to determine the nature and direction of trends relevant emotional. It carried out a preliminary assessment of the prevalence of models, according to which it can be assumed that the models passively negative attitude to the situation prevailing. They are characteristic for approximately half of the population. According to preliminary estimates actively negative patterns you can expect in a third of the population, active-positive only in the fifth.

Keywords: *personality, emotions, social crisis, a model of emotional transformations.*

УДК 159.923:[331.101.3+331.102.24]

doi: 10.15330/161-172

Жанна Вірна

Східноєвропейський національний університет імені Лесі Українки
annavirna@mail.ru

КООРДИНАЦІЯ ОСОБИСТІСНО-НОРМАТИВНИХ ЗМІН ЦІННІСНИХ ОРІЄНТАЦІЙ В ДІАПАЗОНІ ПРОФЕСІЙНОЇ АДАПТАЦІЇ ОСОБИСТОСТІ

У статті теоретично обґрунтовано роль ціннісних орієнтацій у професійному просторі реалізації особистості та запропоновано розгляд ціннісних орієнтацій як мотиваційно-сміслових регуляторів професійної адаптації вчителів з різним стажем роботи у навчальних закладах. На емпіричному рівні з'ясовано полярність ціннісного опосередкування професійної адаптації вчителів залежно від їх належності до форм професійної ідентифікації: ціннісні орієнтації особистості на термінальному та інструментальному рівнях прояву є системоутворювальними показниками професійної адаптації вчителя, що виражається у соціально-психологічних параметрах успішної професійної діяльності. Обґрунтовано альтернативний варіант координації особистісно-нормативних змін ціннісних орієнтацій вчителів в процесі їх професійної адаптації. Констатовано, що позитивні форми професійної ідентифікації особистості пов'язані з мотиваційно-смісловною регуляцією поведінки з орієнтацією на професійну реалізацію, а негативні форми професійної ідентифікації - з орієнтацією на індивідуальні цінності. Зазначено, що при невідповідності особистості професійним вимогам, процеси корекційної регуляції повинні бути спрямовані як на організацію забезпечення професійної активності, так і на перегляд життєво важливих орієнтирів особистості фахівця.

Ключові слова: *ціннісні орієнтації, професійна адаптація, особистісно-нормативні зміни, вчителі.*

Постановка наукової проблеми та її значення. Динамічна зміна й оновлення життя сучасного суспільства, вимагаючи удосконалення професійної освіти різноманітних типів та рівнів, передбачає постійне моделювання і проектування системи професійної адаптації особистості.

Як відомо, рівновага між людиною і професійним середовищем, досягнута в процесі професійної орієнтації, не статичним станом. Деадаптація може виникнути внаслідок короточасних або сильних впливів

середовища на людину або під впливом менш інтенсивних, але тривалих впливів. Деадаптація проявляється в різноманітних порушеннях діяльності: у зниженні показників праці та її якості, в порушеннях дисципліни, у підвищенні аварійності й травматизму. Критеріями психофізіологічної адаптації вважається стан здоров'я, настрій, тривожність, рівень втомлюваності, активність поведінки. Стійкі порушення психічної адаптації проявляються у клінічно виражених психопатологічних синдромах або навіть у відмові від діяльності. Що стосується психологічних чинників професійної адаптації, то даний аспект потребує вивчення мотиваційно-сміслових регуляторів поведінки професіонала, де домінуючу роль відіграє професійна ідентифікація особистості, зумовлена гармонійною аксіологічною структурою без суперечливих ціннісних орієнтацій. Тому ми переконані, що координація особистісно-нормативних змін ціннісних орієнтацій є одним з центральних критеріїв професійної адаптації особистості.

Аналіз останніх досліджень з цієї проблеми. З огляду на теоретико-емпіричний доробок сучасної психології у вивченні заявленої проблеми можна констатувати аспекти її аналізу в межах психологічної конкретизації взаємозв'язку мотиваційно-сміслові сфери особистості та регулятивних процесів діяльності (Б. Братусь, Ж. Вірна, О. Конопкін, О. Леонтьєв, О. Мазур, С. Максименко, В. Столін та ін.); деталізації змісту і динаміки проявів ціннісних орієнтацій особистості як мотиваційно-сміслових регуляторів поведінки та діяльності (Ю. Агафонов, З. Карпенко, Д. Леонтьєв, М. Рокіч, В. Серкін, С. Рубінштейн та ін.); контексту розвитку мотиваційно-сміслові структури суб'єкта професійної діяльності (В. Бодров, Н. Волянюк, Є. Климов, Б. Сосновський, В. Татенко, Т. Титаренко та ін.); інтерпретації особливостей професійної адаптації особистості (М. Дьяченко, Є. Ільїн, О. Кокун, Р. Лазарус, В. Маришук, Н. Наєнко та ін.). Однак існує певна фрагментарність на противагу системному обґрунтуванню особистісно-нормативного змісту ціннісних орієнтацій особистості фахівця та визначення психологічних особливостей координації їх особистісно-нормативних змін в діапазоні професійної адаптації.

Метою запропонованої статті є теоретичне та емпіричне вивчення ціннісних орієнтацій як мотиваційно-сміслових регуляторів професійної адаптації вчителів з різним стажем роботи у навчальних закладах та обґрунтування альтернативного варіанту координації професійного досвіду особистості через регуляційний механізм *особистісно-нормативних змін*.

Виклад основного матеріалу. З огляду на постановку проблеми, є усі підстави стверджувати, що для представників широкого кола соціономічних професій та, зокрема, вчителів, ефективним показником їх професійної підготовленості і компетентності можна вважати їх ціннісні орієнтації, які людина засобами мотиваційно-сміслових координаційних вимірів перетворює у стійкий простір життєздійснення.

Поглиблене знання ціннісних орієнтацій особистості фахівця дає змогу не тільки зафіксувати рівень адаптації суб'єкта до професійної діяльності, але й окреслити своєрідність підготовки суб'єкта до неї складеними життєвими перспективами і планами, що визначає його життєву активність і демонструє тенденційну стабільність (нестабільність). Таким чином, ціннісні орієнтації є невід'ємною внутрішньою складовою життєвого процесу особистості.

Більшість науковців, які працюють у галузі професійної психології, переконані, що повноцінне засвоєння професії досягається лише тоді, коли людина відходить від нормативних параметрів виконуваної діяльності і вносить свої нові, творчі корективи через вироблення індивідуального стилю діяльності та об'єднання особистісних і професійних якостей спеціаліста, які конкретизують регулятивну функцію усвідомлення життєвих та професійних перспектив [1; 5: 6 та ін.]. Таким чином, будемо дотримуватися думки, що ціннісні орієнтації як проекція актуально-потенційних властивостей особистості характеризується не тільки включеністю, але й показниками результативності професійної діяльності, яка залежить від суб'єктивного фактору її перебігу і, в першу чергу, від розвинутості особистісно-професійних якостей. Зрозуміло, що йдеться про професійно-важливі якості особистості, формування яких виходить з умов перебудови певних особистісних якостей у відповідності з особливостями професійної діяльності, а також загальної логіки перебудови діяльності – перебудови якостей згідно з вимогами професійної діяльності, появи й розвитку нових якостей та здібностей і формування індивідуального стилю діяльності.

Момент збігу вказаних орієнтирів символізує найвищий рівень професійного самовизначення, коли людина знаходить особистісний смисл у професійній діяльності, а також смисл у самому самовизначенні. Отже, стає зрозумілим, що смисл конкретної професійної діяльності визначається в контексті всього життя.

Професійна психологія особистості тісно пов'язана з проблемами психології особистості, а точніше, слід говорити про їх взаємозв'язок: з одного боку, особливості особистості професіонала справляють вплив на процес і результати професійної діяльності, а з другого боку – формування особистості відбувається в ході професійної діяльності і під її впливом. Саме професійна діяльність дає максимальні потенціальні можливості одночасного і найповнішого задоволення базових потреб особистості (потреби у безпеці, самоповазі, соціальному визнанні тощо), що загалом підтверджується провідною ідеєю гуманістичної психології А. Маслоу про самореалізацію особистості саме в професійній діяльності.

Мотиваційно-сміслова характеристика набуття професійного досвіду зумовлена динамікою життєвого шляху і розширенням з віком діапазону ціннісних орієнтирів, що конкурують із професійною діяльністю. Але за будь-яких умов професійні перспективи, що зумовлені ціннісними

орієнтаціями особистості, відповідають не тільки актуальним здібностям, але й віддаленим життєвим цілям та орієнтаціям.

Вищевикладені аргументи актуалізують контекст значущості ціннісних орієнтацій у професійній адаптації вчителя. По-перше, ціннісні орієнтації особистості залежать від змісту і динаміки задоволення потреб на фоні "минуле–теперішнє–майбутнє", адже прогнозування особистістю своєї активності є предметним втіленням її потреб та умовою їх реалізації. По-друге, точність формування ціннісних орієнтацій блокується ситуативністю й імпульсивністю поведінки людини у теперішньому часі та її емоційним досвідом, який набутий в минулому, і може навіть носити вроджений характер.

Слід пам'ятати, що ціннісні орієнтації складають семантичний інтеграл, який являє собою реальне особистісне утворення, в структурі якого виражені позитивні і негативні результати способу життя людини у минулих подіях. Життєві події людини переважно пов'язані не хронологічними, а причинно-наслідковими і смисловими зв'язками. Такі смислові зв'язки утворюються в ході діяльності людини, утворюючи її смисловий досвід. На основі смислового досвіду особистість будує свою діяльність, вимальовує перспективи у формі суб'єктивного образу, який функціонує як внутрішній регуляторний механізм, впливаючи на процеси діяльності і психічного відображення.

Говорячи про професійну адаптацію у її мотиваційно-смислових характеристиках, можна сказати, що вона здійснюється засобами мотиваційно-смислової регуляції життєдіяльності, яка реалізується через смислові структури і процеси та логіку життєвої необхідності людини. За словами О. Лазорко, саме професійна адаптація як різновид процесу пристосування людини до оточуючого середовища розвивається на фоні соціалізації, що відображається у потребово-мотиваційній сфері і поведінці окремого індивіда або цілих професійних груп [3]. Якщо особистість позбавлена смислового усвідомлення професійної діяльності та її основних компонентів як значущих елементів перспективних образів особистісної активності та професійної результативності, то можна говорити про стихійність професійного самовизначення особистості.

Згідно з теоретичним обґрунтуванням проблеми розроблено програму емпіричного вивчення ціннісних орієнтацій як мотиваційно-смислових регуляторів професійної адаптації вчителів. Загалом у зміст професійної адаптації нами вкладається не тільки особистісна готовність до реалізації у професійній діяльності (що в середньому за класичною класифікацією професійного розвитку триває від одного до трьох-п'яти років), але й своєрідна перевірка можливості саморегулювання поведінки і способу життя у "технологічних" аспектах практичної діяльності. Цей відповідальний період в процесі професійного становлення людини в кожному конкретному випадку не має хронологічних меж.

Вибірку дослідження склали вчителі Комунального закладу "Луцька ЗОШ 1-3 ступенів № 20" та ЗОШ 1-3 ступеня с. Оріхове Ратнівського району

Волинської області. Стаж педагогічної діяльності випробуваних вчителів склав від 1-го до 20-ти років роботи у школі ($n=54$). Усі випробувані відразу були поділені нами на 4 групи: група 1 – вчителі зі стажем від 1-ого до 5-ти років роботи ($n=10$); група 2 – вчителі зі стажем від 5-ти до 10-ти років роботи ($n=16$); група 3 – вчителі зі стажем від 10-ти до 15-ти років роботи ($n=12$); група 4 – вчителі зі стажем від 15-ти до 20-ти років роботи ($n=16$). Віковий діапазон випробуваних склав інтервал від 24-х до 50-ти років.

Програма емпіричного вивчення включав комплекс діагностичних методик, серед яких: тест колірних ставлень – вивчення професійної ідентифікації особистості Ж. Вірної; методика вивчення ціннісних орієнтацій Д Леонтєва; опитувальник для оцінки рівня соціально-психологічної адаптації вчителя середньої школи. Серед статистичних методів нами використовувався *однофакторний дисперсійний аналіз (ANOVA)*, за допомогою якого визначено специфіку розкладання загальної дисперсії показників методик у діагностованих групах. Статистичним критерієм визначення відмінностей у розподілі середніх значень діагностичних показників випробуваних із різним стажем роботи, а також в процедурі обчислень методики ціннісних орієнтацій та методики вивчення професійної ідентифікації особистості використовувався *t-критерій Ст'юдента*. Статистично-математичне обчислення здійснено за використання програмного забезпечення Statistika 6.0.

Базовою методикою дослідження виступив модифікований варіант тесту кольорових ставлень Ж. Вірної, діагностичні можливості якого дали змогу визначити чотири рівні професійної ідентифікації особистості. Результати показників рангової кореляції виступили підґрунтям диференціації груп випробуваних вчителів за рівнем професійної ідентифікації. Кількісний розподіл випробуваних за формами професійної ідентифікації в кожній із груп виявився досить неоднорідним, а саме, контрастні форми професійної ідентифікації виявилися діаметрально наповненими в групі 1 та групі 4. Наближення за психологічним змістом контрастно-позитивної та перспективно-позитивної, а також контрастно-негативної та перспективно-негативної форм дозволило виокремити дві полярні форми – *позитивну* та *негативну*.

Проведення методики вивчення ціннісних орієнтацій Д. Леонтєва дало змогу проаналізувати зміст термінальних (тих позитивних рис, які проявляються в поведінці) та інструментальних (цілі, до яких прагне людина) цінностей випробуваних у кожній з груп за формами професійної ідентифікації. Відсотковий рівень реалізації виокремлених термінальних та інструментальних цінностей випробуваних, які належать до позитивної форми професійної ідентифікації представлений у таблиці 1.

Зафіксовані результати дають можливість зробити висновки щодо закономірностей прояву термінальних цінностей в досліджуваних групах: якщо в групі 1 і 3 – домінують цінності професійної реалізації, а в групі 2 – етичні цінності, то в групі 4 локалізуються цінності прийняття інших людей. Фіксація інструментальних цінностей випробуваних демонструє полярність

у межах фіксації професійного стажу роботи: в групі 1 виділяється превалювання абстрактних цінностей; в групах 2 і 3 – цінності професійної реалізації; а в групі 4 – цінності міжособистісних відносин. Слід зазначити, що відсотковий рівень реалізації термінальних та інструментальних цінностей в кожній з експериментальних груп склав показник понад 50%.

Таблиця 1

Відсотковий рівень реалізації термінальних та інструментальних цінностей в досліджуваних групах

Досліджувані групи	Термінальні цінності	%-вий рівень реалізації	Інструментальні цінності	%-вий рівень реалізації
група 1	старанність	72	пізнання	65
	відповідальність	86,25	продуктивне життя	35
	ефективність у справах	70	свобода	25
група 2	відповідальність	78,75	цікава робота	65
	непримиренність до недоліків у собі та інших	77,5	продуктивне життя	64
	чесність	68,33	суспільне визнання	63,75
група 3	старанність	73	цікава робота	60
	чесність	68	пізнання	45
	ефективність у справах	57	здоров'я	43,75
група 4	відповідальність	75,62	сімейне життя	73,75
	вихованість	65,83	щастя інших	74,16
	терпимість	64,16	цікава робота (творчість)	72 (75)

Зафіксовані відмінності у змісті термінальних та інструментальних цінностей в досліджуваних групах мають значуще кількісне підтвердження. Після визначення рангової позиції цінностей в кожній із груп, було вираховано середнє арифметичне значення рангу за даними усіх груп. Коефіцієнт Спірмена (r_s) дав змогу виміряти близькість міжгрупової ієрархії цінностей у кожній з груп (таблиця 2). Критичні значення коефіцієнта Спірмена при $n=18$ – $r_s=0,41$ при $\alpha=0,05$ та $r_s=0,55$ при $\alpha=0,01$.

Таблиця 2

Розподіл показників рангової кореляції (r_s) за результатами методики вивчення ціннісних орієнтацій

Досліджувані групи	група 1	група 2	група 3	група 4
термінальні цінності				
група 1		-0,47	-0,50	0,46
група 2			0,67	-0,33
група 3				0,52
інструментальні цінності				
група 1		-0,71	-0,54	0,59
група 2			-0,49	-0,44
група 3				-0,55

Відсотковий рівень реалізації виокремлених термінальних та інструментальних цінностей випробуваних, які належать до негативної форми професійної ідентифікації, представлений у таблиці 3.

Таблиця 3

Відсотковий рівень реалізації термінальних та інструментальних цінностей в експериментальних групах

Досліджувані групи	Термінальні цінності	%-вий рівень реалізації	Інструментальні цінності	%-вий рівень реалізації
група 1	тверда воля (чесність)	62,5	активне діяльне життя	80,83
	високі запити	61	суспільне визнання	75
	незалежність	50	здоров'я	90
група 2	життєрадісність	46,66	свобода	95
	чесність	58,33	активне діяльне життя	88,33
група 3	широта поглядів	66,66	здоров'я	75
	незалежність	64,16	свобода	77,5
	акуратність	65	непримиренність до недоліків у собі та інших	86
група 4	Непримиренність до недоліків у собі та інших	73	впевненість	84
	високі запити	82	непримиренність до недоліків у собі та інших	85
	життєрадісність	55	впевненість	87,5
	широта поглядів	61,66	здоров'я	76,25

Зафіксовані результати дають можливість зробити висновки щодо закономірностей прояву термінальних цінностей в досліджуваних групах, де випробувані належать до негативних форм професійної ідентифікації: у групах 1 і 2 превалюють індивідуальні цінності та цінності безпосереднього емоційного світосприйняття; у групі 3 домінують індивідуальні цінності; а в групі 4 – цінності самоствердження. Рівень їх життєвої реалізованості складає $\approx 57,52\%$. Фіксація інструментальних цінностей випробуваних у групах 1, 2, 3 та 4 демонструє домінуючі позиції індивідуальних цінностей. Рівень реалізації названих цінностей у житті складає $\approx 84,02\%$.

Після проведення ідентичної попередньої процедури підрахунку коефіцієнта Спірмена (r_s) зафіксовано статистично значущі відмінності (таблиця 4).

Якісний аналіз %-вого розподілу термінальних та інструментальних цінностей, оцінка їх життєвої реалізованості випробуваними досліджуваних груп та коефіцієнт рангової кореляції як міра схожості ціннісних ієрархій в кожній з груп, де випробувані належать до різних форм професійної ідентифікації, продемонстрували відмінності їх прояву.

Таблиця 4

**Розподіл показників рангової кореляції (rs) за
результатами методики вивчення ціннісних орієнтацій**

Досліджувані групи	група 1	група 2	група 3	група 4
термінальні цінності				
група 1		0,45	-0,52	0,60
група 2			-0,48	0,38
група 3				0,32
інструментальні цінності				
група 1		0,50	-0,41	-0,31
група 2			-0,42	-0,63
група 3				0,52

А саме, випробувані усіх досліджуваних груп, що належать до позитивних форм професійної ідентифікації, дисципліновані й старанні, вони вмюють тримати слово і не відступати перед труднощами, їх почуття обов'язку реалізується у працелюбності та показниках продуктивності у роботі. Інтелектуальні цінності як вміння логічно мислити, приймати обдумані, раціональні рішення і в той же час розуміти чужу точку зору, поважати смаки, звичаї і звички інших у випробуваних негативної форми професійної ідентифікації реалізуються значно менше. Що стосується закономірностей прояву інструментальних цінностей, то позитивні форми професійної ідентифікації характеризується домінуванням абстрактних цінностей (групи 1 і 2), цінностей професійної реалізації (група 3) і цінностей міжособистісних стосунків (група 4), а негативні форми професійної ідентифікації демонструють домінуючі позиції індивідуальних цінностей.

Проведений аналіз дає змогу висувати: якщо у випробуваних групи 1, які належать до позитивних форм професійної ідентифікації, ще можна помітити прагнення до професійного удосконалення як використання можливості розширення своєї освіти, світогляду і загальної культури через переживання емоційної наповненості життям, що властиве даному віковому періодові, то у досліджуваних групах, які належать до негативних форм професійної ідентифікації, можна помітити прагнення вчителів з більшим стажем роботи до комфорту. Висока реалізованість їх індивідуальних цінностей дозволяє переживати внутрішню гармонію, свободу від внутрішніх протиріч, сумнівів через максимально повне використання своїх можливостей, сил і здібностей.

Проведений аналіз ціннісних орієнтацій у професійному досвіді вчителів розкриває проблемність функціональної специфіки їх професійної ідентифікації, а відповідно потребує більш глибокого дослідження, де б вивчалася структуризація професійного досвіду особистості. Структурним компонентом, який функціонально визначає психологічний зміст професійного досвіду особистості, є соціально-психологічна адаптація вчителя до роботи у школі.

Аналіз результатів проведення методики оцінки рівня соціально-психологічної адаптації вчителя середньої школи засвідчує, що показники соціально-психологічної адаптації вчителів із різним стажем роботи демонструють яскраву тенденцію домінування професійної адаптації у випробуваних, що належать до позитивних форм професійної ідентифікації, та показники низького рівня та вираженої дезадаптації у випробуваних, які належать до негативних форм професійної ідентифікації. Зокрема, випробувані групи 1, які належать до позитивної форми професійної ідентифікації (60%), продемонстрували виражений рівень адаптації у показниках ставлення до роботи та ставлення до колективу; вчителі групи 2 (62,5%) – виражений рівень адаптації у показниках відносин між педагогами і ставлення до учнів; вчителі групи 3 (66,7%) – високий рівень адаптації у показниках ставлення до навчального закладу, задоволеності своїм статусом у колективі, ставлення до колективу; вчителі групи 4 (50%) – високий рівень адаптації у показниках ставлення до навчального закладу, задоволеністю своїм статусом у колективі.

Відповідно, випробувані групи 1, які належать до негативної форми професійної ідентифікації (40%), продемонстрували низький рівень адаптації у показниках ставлення до навчального закладу та вираженої дезадаптації у показниках ставлення до учнів та задоволеності умовами праці; вчителі групи 2 (37,5%) – низький рівень адаптації у показниках ставлення до роботи та учнів, а також виражену дезадаптацію у задоволеності умовами праці; вчителі групи 3 (33,3%) – низький рівень адаптації у показниках ставлення до керівника і колективу; вчителі групи 4 (50%) – низький рівень адаптації у показниках ставлення до колективу та учнів, а також виражений рівень адаптації у показниках задоволеності умовами праці.

Статистично значущі відмінності у розподілі показників визначалися за допомогою F-критерія Фішера. Зведені результати представлені у таблиці 5.

Отримані результати підтверджують полярність ціннісного опосередкування професійної адаптації вчителів залежно від їх належності до форм професійної ідентифікації. В процесі дослідження також відмічено цікавий факт щодо стагнації особистості в професійній діяльності, яка приблизно через десять років безпосередньої діяльності виражається переважно в адаптивній поведінці і спрямована на вирішення протиріччя між вимогами професійної діяльності, професійної спільноти та можливостями і здібностями особистості.

На завершення слід сказати, що результати проведеного дослідження слід використовувати не тільки як діагностичні показники, але й як параметри можливої психокорекційної роботи на кожному з етапів професійної реалізації особистості педагога. Адже позитивні форми професійної ідентифікації особистості за будь-яких об'єктивних вимог професійної діяльності пов'язані з мотиваційно-сисловою орієнтацією на

професійну реалізацію, а негативні форми професійної ідентифікації – з орієнтацією на індивідуальні цінності.

Таблиця 5

Статистично значущі відмінності у розподілі показників професійної ідентифікації в досліджуваних групах

показники соціально-психологічної адаптації	група 1				група 2				група 3				група 4			
	ПФ	НФ	F	α	ПФ	НФ	F	α	ПФ	НФ	F	α	ПФ	НФ	F	α
ставлення до навчального закладу	84.2	29.4	72.5	0.00	85.2	36.9	125	0.00	77.7	52.7	68.4	0.00	77.7	52.7	68.4	0.00
відносини між педагогами	86.8	47.6	24.9	0.00	80.2	46.2	53.5	0.00	87.8	48.3	48.2	0.00	87.8	48.3	48.2	0.00
задоволеність умовами праці	90.8	44.8	22.9	0.00	90.4	44.5	38.3	0.00	92.3	47.3	114	0.00	92.3	47.3	114	0.00
задоволеність своїм статусом у колективі	63.1	49.6	0.71	0.41	80.7	55.9	24.6	0.00	92.2	24.6	274	0.00	92.2	24.6	274	0.00
ставлення до роботи	77.8	54.6	41.4	0.00	78.2	50.4	96.1	0.00	87.5	31.6	121	0.00	77.7	52.7	68.4	0.00
ставлення до учнів	85.4	53.2	35.6	0.00	90.6	46.1	83.5	0.00	86.5	49.2	44.1	0.00	87.8	48.3	48.2	0.00
ставлення до керівника	90.8	50	56.9	0.00	91.1	43.9	145	0.00	91.2	44	44.7	0.00	92.3	47.3	114	0.00
ставлення до колективу	91.4	24.6	155	0.00	78.5	58.8	11.8	0.01	78.5	58.8	11.8	0.01	90.6	46.1	83.5	0.00

Примітка: ПФ – позитивна форма професійної ідентифікації;

НФ – негативна форма професійної ідентифікації

Що стосується перспектив складання корекційних програм, спрямованих на професійну адаптацію особистості, то при функціональній невідповідності особистості та професійних вимог, процеси мотиваційно-сислової регуляції переважно спрямовані на організацію психічної активності з переосмислення й оцінки етапних професійних подій та логіки розвитку. Зміст цих процесів полягає у формуванні орієнтації в професійній обстановці і логічній координації своєї активності на основі концептуальних моделей, які забезпечують аналіз і оцінку окремих етапів діяльності, та в пошуку і формуванні цілей і програм діяльності, аналізі й оцінці її загальних особливостей, організації і планування. Таким чином, як альтернативний варіант формування професійного досвіду особистості може розглядатися регуляційний механізм його опосередкованої координації.

При перспективній невідповідності особистості та професійних вимог (негативні форми професійної ідентифікації) процеси корекційної регуляції спрямовані на організацію такої професійної активності, яка забезпечила б особистісну стратегію поведінки, перегляд життєво-важливих орієнтирів та пошук принципово нового знання. До того ж така активність повинна бути

пов'язана не тільки зі зміною конкретно професійних, але й соціальних, морально-етичних норм поведінки і діяльності, вироблених і прийнятих особистістю. Тому альтернативним варіантом формування професійного досвіду особистості через доповнення і зміну її системи знань, переконань та ідеалів про професію, суспільство і саму себе, може бути регуляційний механізм особистісно-нормативних змін. При перспективній відповідності особистості та професійних вимог, коли рівні професійної ідентифікації демонструють тенденцію активної адаптації та стабільності, потрібна така корекційна робота, яка б утримала рівень професійного світогляду у заданому режимі професійної самореалізації. Така альтернатива формування професійного досвіду особистості може розглядатися як регуляційний механізм контролю особистісно-нормативних змін.

Висновки і перспективи дослідження. Проведений аналіз ціннісних орієнтацій як мотиваційно-сислового чинника професійної адаптації особистості демонструє наукову значущість у виділенні загальних тенденційних особливостей розвитку професійної самосвідомості фахівця, а також розкриває перспективи подальших наукових досліджень мотиваційно-сислової сфери особистості педагога, де домінуючу позицію будуть займати мотиваційні чинники професійної реалізації фахівця, а саме, – його потреби, мотиви, цілі, прагнення, які й визначають життєві програми та позиції справжніх професіоналів.

1. Вірна Ж. П. Основи професійної орієнтації : [навч. посібник] / Ж. П. Вірна. – Луцьк: РВВ Вежа Волин. держ. ун-ту ім. Л. Українки, 2003. – 156 с.
2. Кокун О. М. Оптимізація адаптаційних можливостей людини : психофізіологічний аспект забезпечення діяльності : монографія /О.М. Кокун. – К. : Міленіум, 2004. – 265 с.
3. Лазорко О. В. Професійна безпека особистості: адаптаційний вимір/ О.В.Лазорко. – Психологічні перспективи. – Випуск 25. – Луцьк : Східноєвропейський національний університет імені Лесі Українки, 2015. – С.130-141.
4. Леонтьев Д. А. Ценностные представления в индивидуальном и групповом сознании/ Д.А.Леонтьев. –Психологическое обозрение. – 1998. – № 1. – С. 15-23.
5. Проблемность в профессиональной деятельности: теория и методы психологического анализа / [отв. ред. Л. Г. Дикая]. – М. : РАН, 1999. – 356 с.
6. Фонарев А. Р. Профессиональная деятельность как смысл жизни и акме профессионала/ А. Р. Фонарев. – Мир психологии. – 2001. – № 1. – С. 104-109.

REFERENCES

1. Virna, Zh. P. (2003). Osnovy profesiynoyi orientatsiyi [Bases of professional orientation]: [navch. posibnik] / Zh.P.Virna. – Lutsk. : RVV Vezha Volin. derzh. un-tu im. L.Ukrayinki (ukr).
2. Kokun, O. M. (2004). Optimizatsiya adaptatsiynyh mozhlivostey lyudini: psihofiziologichniy aspekt zabezpechennya diyalnosti [Optimization of adaptive human capabilities: psychophysiological aspects of activity] : monografiya / Kokun O. M. – K. : Milenium (ukr).
3. Lazorko, O. V. (2015). Profesiyna bezpeka osobistosti: adaptatsiynyi vimir [Professional safety personality: adaptation dimension] / O.V. Lazorko. – Psihologichni perspektivi. – Vipusk 25. – Lutsk : Shidnoevropeyskiy natsionalniy universitet imeni Lesi Ukrayinki (ukr).

4. Leontev, D. A. (1998). Tsennostnyie predstavleniya v individualnom i gruppovom soznanii [Value representation in individual and group consciousness] / D. A. Leontev. – Psihologicheskoye obozrenie, № 1, 15-23 (rus).
5. Problemnost v professionalnoy deyatelnosti: teoriya i metody psihologicheskogo analiza [Problematic in professional activity: the theory and methods of psychological analysis] / [otv. red. L.G. Dikaya]. – M.: RAN, 1999 (rus).
6. Fonarev, A. R. (2001). Professionalnaya deyatelnost kak smysl zhizni i akme professionala [Professional activity as the meaning of life and acme professional] / A.R. Fonarev. – Mir psihologii, № 1, 104-109 (rus).

Zhanna Virna

COORDINATION OF PERSONAL AND REGULATORY CHANGES VALUE ORIENTATIONS IN THE RANGE PROFESSIONAL ADAPTATION OF PERSONALITY

The article theoretically proved the role of value orientations in the professional space of individual realization and the consideration of value orientations as motivational-semantic regulators of teachers' professional adaptation with different work experience in educational institutions is proposed. At the empirical level polarity of valuable mediation of teachers' professional adaptation based on their affiliation to professional forms of identification is revealed: the value orientations of personality on the terminal and instrumental level of manifestation is the backbone of teacher's professional adaptation, which are expressed in socio-psychological parameters of successful professional activity. The alternative variant of personal and regulatory changes of teachers' value orientations in their professional adaptation coordination is substantiated.

It is ascertained that the positive forms of professional identification associated with the motivational-semantic regulation of behaviour with a focus on professional realization, and the negative forms of professional identification - with a focus on individual values. Indicated that in a case of individual discrepancy with her professional requirements, the processes of correctional regulation should focus both on the organization professional activity providing, and reviewing the vital individual professional reference points.

Keywords: value orientations, professional adaptation, personal and regulatory changes, teachers.

УДК 37.091.12 : 159.942 : [159.923.2]

doi: 10.15330/172-183

Тетяна Дзюба

Полтавський національний педагогічний університет імені В. Г. Короленка,
tatjanadzjuba@rambler.ru

ДЕСТРУКТИВНІ ОЗНАКИ ПРОФЕСІЙНОГО САМОСТАВЛЕННЯ ТА ЇХ ВПЛИВ НА ПРОФЕСІЙНЕ ЗДОРОВ'Я ВЧИТЕЛЯ

У статті розглянуто особливості впливу деструктивних ознак професійного самоставлення на професійне здоров'я вчителя. Відмічено, що професійний сенс "Я", який визначає характер професійного самоставлення особистості, виступає латентною й інактивною смисловою структурою, що забезпечує надійне збереження досвіду самоусвідомлення в професії. Підкреслено, що джерелом професійного самоставлення вчителя і відображеного у ньому професійного смислу "Я-професіонал" виступають професійні мотиви та професійні цінності фахівця. Зауважено, що несприятливі умови

професійного середовища провокують розвиток деструктивних ознак професійного самоставлення вчителя, прямо й опосередковано впливаючи на його професійне здоров'я. Зроблено припущення, що деструктивні ознаки професійного самоставлення фахівця можуть виступати своєрідними ризиками професійного здоров'я вчителя.

За результатами теоретико-емпіричного дослідження розкрито сутність понять "професійне здоров'я", "ризик професійного здоров'я" та "деструктивні ознаки професійного самоставлення". Показано, що деструктивні ознаки професійного самоставлення як специфічні форми активного руйнівного ставлення особистості до самої себе в умовах професійного середовища, потужно впливають на індивідуальні властивості працівника і починають об'єктивно перешкоджати досягненню успіху в професійній діяльності, утруднюють ділове спілкування, гальмують кар'єрне зростання. Проаналізовано результати кореляційного аналізу взаємозв'язку між факторами "негативна оцінка себе як особистості й професіонала" та "негативна оцінка праці" й окремими факторами груп ризиків професійного здоров'я вчителя. Зроблено висновок, що негативна самооцінка вчителя та негативна оцінка власної праці провокують системні зміни інтегральних характеристик фахівця й можуть стати однією з причин спрощення образу "Я-професіонал", впливаючи не лише на особистість педагога, а й на те середовище, яке він організовує навколо себе.

Ключові слова: професійне самоставлення, професійний сенс "Я", професійне здоров'я, ризик професійного здоров'я, деструктивні ознаки професійного самоставлення, негативна самооцінка.

Актуальність проблеми. Професійна діяльність формує суб'єктивне ставлення фахівця до самого себе в умовах реального професійного середовища та структурує динамічні взаємозв'язки між індивідуальними властивостями працівника і його об'єктивно існуючими професійними потребами, мотивами та цінностями. Мова йде про психічний феномен професійного самоставлення як багатовимірної професійної реальності, що охоплює сукупність суб'єктивних ставлень працівника в реальних процесах реалізації професійної діяльності, ділового спілкування та професійної кар'єри.

За визначенням К. В. Карпінського, професійне самоставлення як психічне новоутворення, динамічна система смислових структур і процесів, орієнтує людину в інструментальних зв'язках між її індивідуальними властивостями й процесами реалізації професійних мотивів і цінностей, регулюючи її професійну поведінку, професійну діяльність та спілкування відповідно до цих зв'язків [6].

Психологічним механізмом, який визначає характер професійного самоставлення особистості (позитивний, негативний, амбівалентний), виступає професійний сенс "Я", що відображає індивідуальну траєкторію професійної самореалізації особистості. Зауважимо, що оскільки професійна діяльність утворює одну з основних форм життєвої активності людини, у багатьох випадках стає основною сенсу буття особистості, то цілком виправданим є вихід за межі внутрішнього суб'єктивного світу в онтологічний вимір професійного буття особистості. У цій площині всі індивідуальні властивості працівника наповнюються певним професійним сенсом "Я", який стосується процесу або результату самореалізації людини в професійній сфері. Таке тлумачення дозволяє науковцям К. В. Карпінському, О. М. Колишко розглядати професійне самоставлення в

рамках смислового підходу, досліджуючи онтологічні основи й глибинні форми цього психічного феномену в контексті особистісних сенсів професійного буття [6].

Професійний сенс "Я" є об'єктивною характеристикою різнорівневих властивостей людини, що "передує" будь-яким формам його відображення в психічних образах свідомості й психічних структурах особистості, не змінюється й не відмінюється самим актом усвідомлення [6]. Водночас, професійний сенс "Я" виступає важливим складником смислової сфери особистості, має різний ступінь стійкості й узагальненості: від нетривалих особистісних сенсів, які виражають значущість тих або інших індивідуальних властивостей працівника в локальних виробничих ситуаціях, до надситуативних особистісних цінностей, які фіксують надмірну інструментальну значущість цих властивостей у масштабах усього професійного життя. Як зауважує К. В. Карпінський, він є латентною й інактивною смисловою структурою, що забезпечує надійне збереження досвіду самоусвідомлення в професії, але не торкається регуляції професійної діяльності, поведінки, ділового спілкування та інших видів мимовільної активності особистості [6].

Відповідно вирізняють кілька інваріантів професійного сенсу "Я": 1) *позитивний професійний сенс "Я"*, коли індивідуальні властивості об'єктивно сприяють успішній реалізації професійної діяльності, полегшують спілкування, оптимізують кар'єрне зростання працівника; 2) *негативний професійний сенс "Я"*, коли індивідуальні властивості об'єктивно перешкоджають досягненню успіху в професійній діяльності, утруднюють ділове спілкування, гальмують кар'єрне зростання працівника; 3) *конфліктний (амбівалентний) професійний сенс "Я"*, коли індивідуальні властивості одночасно і сприяють, і перешкоджають успішній професійній діяльності, діловому спілкуванню та кар'єрі [6, с. 23].

Аналіз останніх досліджень. Наразі в зарубіжних і вітчизняних дослідженнях, пов'язаних із вивченням ставлення працівника до себе як до професіонала, до результатів своєї професійної діяльності, увага дослідників зосереджується на таких важливих параметрах, як задоволеність працею та її продуктивність. Зрозуміло, що позитивне самоствавлення фахівця підсилює почуття суб'єктивного задоволення своєю працею та її результатами [2; 6]. Згідно з проведеними дослідженнями, позитивне самоствавлення сприяє зростанню продуктивності праці, що значною мірою активізує вплив на професійну мотивацію працівника [4]. Відтак, джерелом професійного самоствавлення вчителя і відображеного у ньому професійного смислу "Я-професіонал" виступають професійні мотиви та професійні цінності. Тому професійне самоствавлення вчителя реалізується у змісті його професійних мотивів та цінностей, предметом яких стають професійно важливі властивості, індивідуальний рівень кваліфікації й професіоналізму, професійна репутація і авторитет у професійному середовищі (колеги, учні, батьки, адміністрація).

Принциповою рисою професійного самоствавлення вчителя, на нашу

думку, є те, що безпосередні переживання вчителем самого себе як суб'єкта професійної діяльності можна розглядати в якості емоційної форми ("емоційно-особистісний сенс" [11], "афективна форма особистісного сенсу" [9]), а самооцінні судження – в якості вербалізованої форми професійного сенсу "Я". Емоційна форма професійного сенсу "Я" вчителя не розкриває змісту професійного сенсу "Я", а лише сигналізує про його наявність, орієнтуючи вчителя на пошук і усвідомлення тих професійних мотивів і професійних цінностей, які раціоналізуються й вербалізуються, тобто формулюються на мові професійних значень (професійні еталони, ідеали, стереотипи, трудові норми, посадові інструкції й вимоги, моделі успішної кар'єри тощо). Втілюючись у професійних значеннях, професійний сенс "Я" переходить у другу форму існування на рівні індивідуальної свідомості, які називають "вербалізованим особистісним сенсом" [11], або "вербалізованою формою існування особистісного сенсу" [9].

Отже, професійне самоставлення вчителя є показником осмислення й оцінювання особистістю реального сенсу власних індивідуальних властивостей в межах професійного буття, що детермінує смислові ставлення особистості до себе як до суб'єкта професійної діяльності, спілкування й кар'єри, пов'язуючи його індивідуальні властивості з практичною реалізацією професійних мотивів і професійних цінностей.

Водночас, аналізуючи різні наукові дослідження з проблеми професійного самоставлення, О. Б. Смирнова зауважує, що лише 15% учителів мають розвинуте позитивне самоставлення [10]. Психологічні дослідження динаміки професіоналізації вчителя (Л. Артур, О. А. Березіна, М. І. Д'яченко, Е. Ф. Зеєр, М. Кирквуд, Є. О. Клімов, О. М. Кокун, Л. О. Кондратьєва, Д. Крісті, С. Лоттер, Л. М. Мітіна, А. К. Маркова, Н. Слайдер та ін.) звертають увагу на те, що багаторічне виконання вчителем одноманітної професійної діяльності призводить до появи професійної втоми, виникнення професійних бар'єрів, збіднення репертуару способів виконання професійної діяльності, погіршення самопочуття та зниження працездатності, підвищення тривожності, фрустрованості, дратівливості, виникнення професійних деформацій та "синдрому емоційного вигорання". Окрім того, педагогічна діяльність вважається одним із найбільш стресогенних видів професійної діяльності: за даними Всесвітньої організації охорони здоров'я (ВОЗ), коефіцієнт стресогенності педагогічної діяльності становить 7,2 бала (при максимальному коефіцієнті 10 балів – найбільша стресогенність) (цит. за [7, с. 54]).

Наведені дані вказують на наявність несприятливих умов професійного середовища, які провокують розвиток деструктивних ознак професійного самоставлення вчителя, прямо й опосередковано впливаючи на його професійне здоров'я. Встановлено, що несприятливі умови праці викликають спочатку тимчасові негативні психічні стани й установки, які згодом, у випадках повторення важких професійних ситуацій, можуть накопичуватися і формувати негативні психічні якості (упередженість, невірноваженість, індиферентність, мстивість, зарозумілість, неухважність,

забудькуватість та ін.), призводячи до зміни особистісного профілю працівника. У разі стійкого перекручування конфігурації особистісного профілю працівника маємо професійні деструкції як зміни сформованої структури діяльності й особистості, що поступово нагромаджуються й негативно позначаються на продуктивності праці, взаємодії, а також на професійному розвитку особистості [7]. Не менш важливою в цьому контексті залишається проблема зниження показників професійного здоров'я вчителя: надмірне психологічне й професійне навантаження, пов'язане з підвищеним інтелектуальним, емоційним реагуванням і комунікацією, зумовлює виснаження життєвих сил фахівця.

Професійне здоров'я визначаємо як динамічний багатовимірний конструкт складної взаємодії фахівця з професійним середовищем, міру узгодженості професійних потреб, можливостей і цінностей спеціаліста, що забезпечує високу ефективність професійної діяльності, та внутрішню узгодженість індивідуальних сенсів професійного буття.

Ми вважаємо, що руйнація індивідуальних сенсів професійного буття вчителя змінює змістову конфігурацію професійної аксіосфери особистості, певною мірою опосередковується деструктивними ознаками професійного самоставлення, які, водночас, можуть виступати ризиками професійного здоров'я й перешкоджати досягненню успіху в професійній діяльності, ускладнювати ділове спілкування та гальмувати кар'єрне зростання особистості.

Під *ризиками професійного здоров'я* розуміємо потенційну можливість впливу ймовірних факторів або сукупності факторів, які завдають певної шкоди або суттєво порушують ефективне здійснення фахівцем професійної діяльності, ділового спілкування і реалізації професійної кар'єри та стають причиною розвитку викривлених ставлень фахівця. Тому можемо припустити, що деструктивні ознаки професійного самоставлення фахівця можуть виступати своєрідними ризиками професійного здоров'я вчителя.

Метою статті є дослідження деструктивних ознак професійного самоставлення та особливостей їх впливу на професійне здоров'я вчителя.

Виклад основного матеріалу. Автором було проведено низку досліджень, присвячених вивченню ризиків професійного здоров'я вчителя. У дослідженні взяли участь 1782 педагоги (912 осіб – учителі загальноосвітніх навчальних закладів та 870 осіб – викладачі вищих навчальних закладів). Математична обробка даних здійснювалася за допомогою комп'ютерного пакету статистичних програм SPSS (версія 19.0). Для обробки результатів були використані відповідні поставленим завданням методи математичної статистики: метод кореляційного та факторного аналізу.

Для вивчення груп ризиків професійного здоров'я вчителя застосовувався комплекс методів: експертне інтерв'ю, фокус-групи з елементами мозкового штурму, опитування з використанням авторської методики "Ризики професійного здоров'я" [3], яка уможливила аналіз

основних факторів негативного впливу на професійне здоров'я вчителя, за такими параметрами: організація професійного середовища; інформація та комунікації в структурі професійної організації; професійна самоактуалізація.

Таким чином, за результатами чотирьох фокус-груп з елементами мозкового штурму ми отримали значний обсяг інформації, зокрема список 373 факторів, які негативно впливають на професійне здоров'я вчителя, значна частина яких дублювала, розшифровувала, доповнювала одна одну (або й загалом не стосувалася досліджуваної теми). Виключивши із цього списку зайве й узагальнивши решту, ми одержали 29 факторів, які за сприятливих умов можуть негативно впливати на професійне здоров'я фахівця, тобто виступати своєрідними ризиками професійного здоров'я.

Для виявлення структури факторів ризику професійного здоров'я вчителя був проведений кореляційний аналіз показників за методом Кендала ($p \leq 0,01$, $p \leq 0,05$). Отримані кореляційні зв'язки стали основою для аналізу кореляційних плеяд та проведення факторного аналізу. Ми виходили з того, що зміст визначених факторів, ідентифікованих шляхом факторного аналізу, та їхню ієрархію ми можемо розглядати як певну *групу ризиків* негативного впливу на професійне здоров'я вчителя. У факторній матриці, отриманій при аналізі даних за результатами опитування із загальною сумарною дисперсією 52,4 %, визначилося 4 значимих фактори: "руйнівні комунікації", "дестабілізуюча організація професійної діяльності", "деструкції професійного самоствердження" і "демотиватори продуктивної праці".

У межах цієї статті основну увагу ми зосереджуємо на факторах, які утворили четверту групу ризиків професійного здоров'я вчителя – "демотиватори продуктивності праці" (факторна вага 1,78). До цієї групи увійшли окремі фактори, які, за нашим припущенням, можна розглядати як певні деструктивні ознаки професійного самоствавлення особистості. Проаналізуємо їх детальніше.

Під *деструктивними ознаками професійного самоствавлення* ми розуміємо специфічні форми активного руйнівного ставлення особистості до самої себе в умовах професійного середовища, у результаті якого індивідуальні властивості працівника починають об'єктивно перешкоджати досягненню успіху в професійній діяльності, утруднюють ділове спілкування, гальмують кар'єрне зростання.

За результатами нашого дослідження *групу ризиків "демотиватори продуктивності праці"* утворили такі фактори як: F2 – емоційне виснаження (0,651); F6 – негативна оцінка праці (0,598); F1 – монотонія (одноманітність) під час виконання професійних завдань (0,560); F5 – негативна оцінка себе як професіонала і особистості (0,523). У представленому переліку інтерес становлять фактори F6 та F5, оскільки саме вони, на нашу думку, стосуються такого важливого параметра в структурі професійної мотивації і професійних цінностей педагога, як "професійне самоствавлення". Зазначені фактори, виступаючи смисловими конструктами, які опосередковують

процеси сприйняття, оцінювання, категоризації вчителем власних професійно важливих якостей, вказують на домінування негативного емоційного тону самоствавлення фахівця. Тут важливо розуміти, що під впливом негативно забарвлених змін відбувається виснаження професійного потенціалу вчителя, який акумулює в собі внутрішню фізичну й психологічну енергію працівника, його професійну позицію (систему ставлень і самоствавлень), спрямованість на творче вираження й самореалізацію в умовах професійного середовища.

Основними симптомами виявлення "негативного самоствавлення" педагога виступають: особистісна тривожність, незадоволеність собою, селективна увага до негативної думки про себе як працівника, страх кар'єрного зростання, уникання ситуацій гарантованого професійного успіху, надмірна самокритика, схильність до "колекціонування" спогадів про невдачі в роботі, професійне відчуження, емоційні бар'єри, які блокують сприйняття зовнішніх впливів тощо.

Окрім того, домінування негативного емоційного тону самоствавлення через негативну оцінку праці або негативну оцінку вчителем себе як професіонала чи особистості, вказує на постійне переважання у професійній діяльності дистресу, що призводить до психічного виснаження або самоприниження працівника. Водночас, якщо самоствавлення позбавляється позитивного підкріплення у вигляді суб'єктивної задоволеності професійними досягненнями, воно функціонально перебудовується й починає мотивувати захисні форми поведінки [6]. Психологічний захист як нормальний механізм психічної діяльності, яка реалізується у формі специфічних прийомів переробки інформації, убезпечує психіку від дезорганізації й дозволяє зберігати достатній рівень самоповаги в умовах емоційного конфлікту. Дія захисних механізмів, які намагаються утримати професійне самоствавлення фахівця на потрібному рівні, раціоналізується за допомогою суб'єктивно вигідних, прийнятних, комфортних пояснень. За таких умов справжній професійний сенс "Я" працівника може тривалий час приховуватися і маскуватися.

Цікавими в цьому контексті є дослідження О. В. Антоновського, який розглядає захисну й опановувальну поведінку в педагогічній діяльності як важливий ресурс професійного здоров'я [1]. Результати проведеного автором дослідження доводять, що з віком і збільшенням стажу професійної діяльності поступово зростає рівень інтенсивності функціонування різних механізмів психологічного захисту педагогів. Найбільш використовуваними механізмами психологічного захисту, до яких вдаються педагоги зі значним стажем професійної діяльності, є "проекція", "реактивні утворення" та "заперечення". На думку О. В. Антоновського, "проекція", базовою емоцією якої (відповідно до психодіагностичної системи Крепеліна-Плутчіка) є неприйняття, вказує на неприйняття вчителем якої-небудь сторони своєї особистості, що посилює критику навколишньої дійсності та найближчого соціального оточення. "Реактивні утворення" можуть виступати своєрідними індикаторами і корелятами педагогічного досвіду, що дозволяє

долати, трансформувати різні агресивні реакції в соціально прийнятну поведінку. Психологічний захист "заперечення" допомагає суб'єктивно прийнятно пояснити фруструючі, тривожні обставини оточуючої соціальної дійсності або певні сторони своєї особистості [1, с. 81].

Зауважимо, що людина вдається до використання психологічних захистів тоді, коли відчуває перехідний стан, коли особистість виявляється неспроможною жити так, як жила раніше, не може забезпечити свою нестійку систему "Я" від руйнації. Цей стан називають станом "втрати себе". З. Фрейд звертав увагу на патогенну роль психологічних захистів: у процесі розвитку "Я" механізми, які запобігають небезпеці, можуть перетворитися в саму небезпеку. Зокрема, вони перетворюються на своєрідні інфантилізми, які захищають "Я" дорослої людини, тим самим намагаючись уберегти її від небезпеки, якої в реальності вже не існує. Таким чином, відбувається все більше відчуження від зовнішнього світу. Відповідно можемо говорити про інший варіант дії психологічних захистів вчителя в умовах професійної дійсності: неконструктивне використання вчителем психологічних захистів поступово може призвести до професійної дезадаптації і, як наслідок, професійного відчуження. Цей феномен А. У. Хараш назвав феноменом "захисного перетворення", який спостерігається в ситуації хронічного професійного неуспіху особистості. "Самооцінка, що спочатку являє собою дисплей, за яким суб'єкт має змогу судити про адекватність своєї поведінки і продуктивність своєї діяльності, відокремлюється в автономну підструктуру і стає предметом особливих турбот суб'єкта. Її функція полягає тепер у тому, щоб продукувати "внутрішні" позитивні оцінки, здатні заглушити несприятливі для суб'єкта оцінні реакції з боку оточуючих" [5, с. 39].

У межах нашого дослідження було встановлено позитивні кореляції (за коефіцієнтом лінійної кореляції К. Пірсона) між фактором "негативна оцінка себе як професіонала і особистості" та окремими факторами груп ризиків професійного здоров'я вчителя (див. рис. 1).

Отже, виявлені кореляційні зв'язки показують, що деструктивна ознака професійного самоствалення вчителя "негативна оцінка себе як особистості й професіонала" формується під впливом різних негативних факторів професійного середовища, які водночас виступають ризиками професійного здоров'я. За сприятливих умов негативна самооцінка вчителя може руйнівню впливати на смислові структури працівника в реальних процесах реалізації професійної діяльності, ділового спілкування та професійної кар'єри.



Примітка. Позитивні кореляції: ** – $p \leq 0,01$; — — * – $p \leq 0,05$.

Рис. 1. Результати кореляційного аналізу взаємозв'язку між фактором "негативна оцінка себе як особистості й професіонала" та окремими факторами груп ризиків професійного здоров'я вчителя

Майже схожі кореляційні зв'язки виявленні за фактором "негативна оцінка праці" (див. рис. 2).

Результати проведеного дослідження показують, що негативна самооцінка вчителя та негативна оцінка власної праці як форми свідомої репрезентації професійного сенсу "Я" провокують системні зміни інтегральних характеристик фахівця. У подальшому це стає однією з причин спрощення образу "Я-професіонал", впливає не лише на особистість педагога, а й на те середовище, яке він організовує навколо себе, тим самим перешкоджаючи здійсненню продуктивної професійної діяльності, ділового спілкування та професійно-особистісного розвитку.

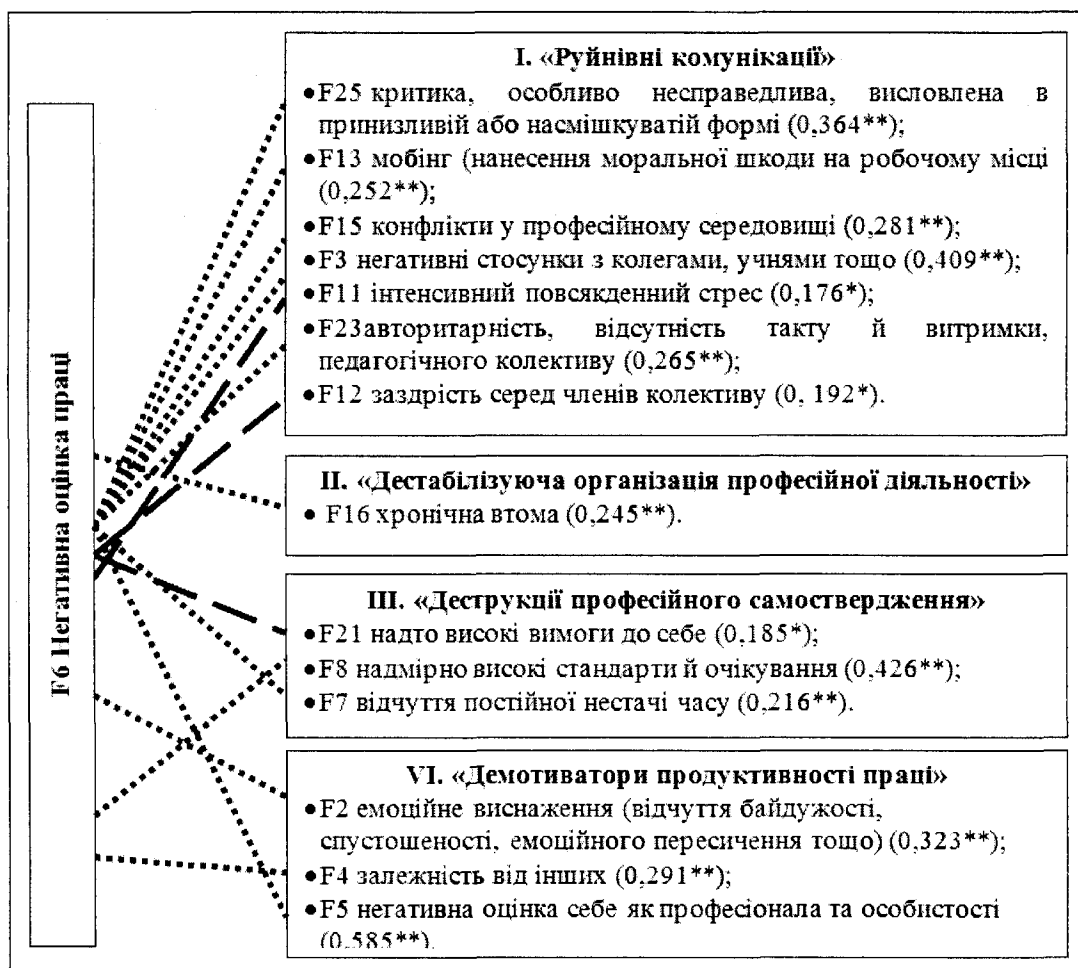


Рис. 2. Результати кореляційного аналізу взаємозв'язку між фактором "негативна оцінка праці" та окремими факторами груп ризиків професійного здоров'я вчителя

Висновок. Проведене дослідження показало, що деструктивні ознаки професійного само ставлення, такі як "негативна оцінка праці" та "негативна оцінка себе як особистості й професіонала", виступаючи ризиками професійного здоров'я вчителя, руйнівню впливають на складові образу "Я-професіонал", задають відповідний модус поведінки вчителя у ставленні до власного професійного здоров'я на основі негативного або конфліктного інваріанту професійного сенсу "Я". Втім, неадекватність професійного само ставлення, тобто, коли воно сильно відхиляється від справжнього професійного сенсу "Я", зазвичай швидко демаскується і дискредитується об'єктивною реальністю професійного буття. Тому, як зауважує В. К. Карпінський, "...будь-яка самооцінка професійно значущих властивостей – це рефлексія місця й ролі цих властивостей у професійній діяльності; судження не про самі властивості, а про їх значення для практичної реалізації професійних мотивів і цінностей; мисленнєве відтворення

смысловых зв'язків, які відносять ці властивості до різних аспектів професійного буття особистості" [6, с. 34].

1. Антоновский А. В. С овладающее и защитное поведение как фактор профессионального здоров'я педагогов общеобразовательных школ / А. В. Антоновский // Профессиональное самосознание и экономическое поведение личности : Труды IVмеждунар. науч. Интернет-конф., янв.-март 2011 г. / отв. ред. Е. Г. Ефремов, М. Ю. Семенов. – К. : Изд-во Простобук, 2011. – С. 77–93.
2. Bono J. E. Core self-evaluations: A review of the trait and itsrole in job satisfaction and job performance / J. E. Bono, T. A. Judge // European Journal of Personality. – 2003. – № 17. – P. 5–18.
3. Дзюба Т. М. Комплекс методик для діагностики професійного здоров'я вчителя / Т. М. Дзюба. – Полтава : ПНПУ імені В. Г. Короленка. – 2015. – 59 с.
4. Erez A. Relationship of core self-evaluations to goal setting, motivation, and performance / A. Erez, T.A. Judge // Journal of Applied Psychology. – 2001. – № 86. – P. 1270–1279.
5. Хараш А. У. Личность в общении / А. У. Хараш // Общение и оптимизация совместной деятельности / под. ред. Г. Андреевой. – М. : Изд-во Моск. ун-та, 1987. – С. 30–41.
6. Карпинский К. В. Профессиональное самоотношение личности и методика его психологической диагностики : монография / К. В. Карпинский, А. М. Кольшко. – Гродно : ГрГУ, 2010. – 140 с.
7. Кокун О. М. Психологія професійного становлення сучасного фахівця : монографія / О. М. Кокун. – К. : ДП "Інформ.-аналіт. агенство", 2012. – 200 с.
8. Кольшко А. М. Особенности межличностного взаимоотношения педагогов с различными типами самоотношения // Веснік Гродзенскага дзярж. ун-та імя Янкі Купалы. Серія 1. – 2001. – № 1 (6). – С. 172–178.
9. Насиновская Е. Е. Методы изучения мотивации личности / Е. Е. Насиновская. – М. : Изд-во Моск. ун-та, 1988. — 80 с.
10. Смирнова О. Б. Самоотношение в структуре Я-концепции учителя начальных классов: теория и методология : [монография / под общ.ред. В.С.Агапова]. – Тула : НОО ВПО НП "ТИЭИ", 2008. – 101 с.
11. Вилюнас В. К. Психология эмоциональных явлений/ В. К. Вилюнас. — М. : Изд-во Моск. ун-та, 1976. — 142 с.

REFERENCES

1. Antonovskij, A. V. (2011). Sovladajushhee i zashhitnoe povedenie kak faktor professional'nogo zdorov'ja pedagogov obshheobrazovatel'noj shkoly [Coping and defensive behavior as a factor of occupational health of teachers of secondary school] / A.V. Antonovskij // Professional'noe samosoznanie i jekonomicheskoe povedenie lichnosti: Trudy IV mezhdunarodnoj nauchnoj Internet-konferencii, janvar' -mart 2011 g./otv. red. E.G. Efremov, M.Ju. Semenov. – Kiev: "Izdatel'stvo Prostobuk", 77–93 (rus).
2. Bono, J. E. (2003). Core self-evaluations: A review of the trait and its role in job satisfaction and job performance / J. E. Bono, T.A. Judge // European Journal of Personality, № 17, 5–18.
3. Dzyuba T. M. (2015). Kompleks metodyk dlya diahnostryky profesijnogo zdorov'ya vchytelya [Complex of methods for the diagnosis of the teacher's occupational health] / T.M. Dzyuba. – Poltava: PNPU imeni V. H. Korolenka (ukr).
4. Erez, A. (2001). Relationship of core self-evaluations to goal setting, motivation, and performance / A. Erez, T.A. Judge // Journal of Applied Psychology, № 86, 1270–1279.
5. Harash, A. U. (1987). Lichnost' v obshhenii [Person in communion] / A.U. Harash // Obshhenie i optimizacija sovmestnoj dejatel'nosti / pod red. G.M. Andreevoj, Ja. Janousheka. – М. : Izd-vo Mosk. un-ta, 30–41(rus).
6. Karpinskij, K. V. (2010). Professional'noe samoотношение личности i metodika ego psihologicheskoy diagnostiki: monogr. [Professional self-attitude of personality and

- technique of its psychological diagnosis] / K.V. Karpinskij, A.M. Kolyshko. – Grodno : GrGU (rus).
7. Kokun, O. M. (2012). Psykhohohiya profesiynoho stanovlennya suchasnoho fakhivtsya: Monohrafiya [Psychology of professional development of modern specialist] / O.M. Kokun. – K.: DP "Inform.-analit. ahent-stvo" (ukr).
 8. Kolyshko, A. M. (2001). Osobennosti mezhlichnostnogo vzaimodejstvija pedagogov s razlichnymi tipami samootnoshenija [Features of interpersonal interaction of teachers with different types of self-attitude] / A. M. Kolyshko // Vesnik Grodzenskaga dzjarzhaunaga universitjeta imja Janki Kupaly. Serija 1, № 1 (6), 172–178 (rus).
 9. Nasinovskaja, E. E. (1988). Metody izuchenija motivacii lichnosti. Opyt issledovanija lichnostno-smyslovogo aspekta motivacii [Methods of studying the motivation of the person. Previous studies of personality-sense aspect of motivation] / E. E. Nasinovskaja. – M. : Izd-vo Mosk. un-ta (rus).
 10. Smirnova, O. B. (2008). Samootnoshenie v strukture ja-koncepcii uchitelja nachal'nyh klassov: teorija i metodologija. Monografija. [Self-attitude in the structure of self-concept of primary school teachers: Theory and Methodology] / O.B. Smirnova; M-vo obrazovanija i nauki Ros. Federacii, NOO VPO NP "Tul. in-t jekonomiki i informatiki". – Tula : Tul'skij institut jekonomiki i informatiki. Nekkomercheskoe partnerstvo (rus).
 11. Viljuna, V. K. (1976). Psihologija jemocional'nyh javlenij [Psychology of emotional phenomena] / V.K. Viljunas. – M. : Izd-vo Mosk. un-ta (rus).

Tetiana Dziuba

DESTRUCTIVE FEATURES OF PROFESSIONAL SELF-ATTITUDE AND THEIR IMPACT ON TEACHER'S OCCUPATIONAL PROFESSIONAL

The article describes the features of impact of the destructive professional self-attitude on teacher's occupational health. It is noted that a professional sense of "I", which determines the nature of professional self-attitude, and acts as latent and inactive semantic structure that provides reliable preservation of the experience of the self-awareness in the profession. It is emphasized that the source of teacher's professional self-attitude and professional sense "I am a professional", which is reflected in it, are professional motivation and professional values of the specialist. It is noted that the adverse conditions of a professional environment provoke the development of the destructive features of teacher's professional self-attitude, directly and indirectly affecting his occupational health. It is suggested that destructive features of specialist's professional self-attitude can act as a kind of risks of teacher's occupational health.

According to the results of theoretical and empirical research essence of the concepts of "occupational health", "occupational health's risks" and "destructive features of professional self-attitude." is disclosed. It is shown that the destructive features of professional self-attitude as specific forms of active destructive attitude of the individual to himself in terms of professional environment powerfully influence the individual properties of the employee and begin to objectively hinder achieving success in professional activity, complicate business communication, hampering career growth. The results of correlation analysis of the interrelation between the factors "negative assessment of himself as a person and professional" and "negative assessment of labor" and particular factors of groups of occupational health's risks are analyzed. It is concluded that a negative self-evaluation and a negative evaluation of teacher's own work provoke systemic changes in the integrated professional characteristics and may be a reason of simplification of the image "I am a professional," affecting not only the personality of the teacher, but also the environment, which is organized around.

Keywords: professional self-attitude, professional sense of "I", occupational health, occupational health's risks, destructive features of professional self-attitude, negative self-evaluation.

УДК 159.923.2

doi: 10.15330/ps.6.1.184-193

Ольга Віговська

Східноєвропейський національний університет імені Лесі Українки

olgavigovska@mail.ru

**ПСИХОЛОГІЧНА ДЕТЕРМІНАЦІЯ ДОМІНУЮЧОГО ІНСТІНКТУ
У КОНСТРУКТИВНІЙ САМОРЕАЛІЗАЦІЇ ЖІНОК**

У статті теоретично обґрунтовано феномен конструктивного самозбереження особистості як ознаки самоактуалізації, розкриття власного потенціалу і побудови перспективи розвитку особистості та емпірично виявлено ознаки психологічної детермінації домінуючого інстинкту у конструктивній самореалізації жінок з різним соціальним статусом. Зазначено, що проблема самозбереження асоціюється з особливостями прояву інстинкту самозбереження людини, але потреби вищого порядку зумовлюють соціальну природу її поведінки, яка локалізована у найвищій точці самореалізації. Теоретично обґрунтовано, що самореалізація визначає тенденцію раціональної організації життя людини та проявляється у її почутті задоволеністю життям. З'ясовано, що психологічну основу конструктивного самозбереження становлять індивідуально-типологічні характеристики людини, які відображають психофізіологічні та психосоціальні резерви самореалізації особистості. Розроблена програма емпіричного дослідження, а також комплекс використаних методів математичної обробки результатів дослідження дає змогу конкретизувати психологічний зміст детермінації домінуючого інстинкту у конструктивній самореалізації жінок вікового діапазону 35-45 років та з різним соціальним статусом. У жінок, які виховують проблемну (хвору) дитину, домінує інстинкт "егофільного типу", що виражається у їх надмірному егоцентризмі і супроводжується низькими показниками самоактуалізації, на відміну від досліджуваних жінок, які виховують здорових дітей і у яких на фоні вираженої тенденції до самоактуалізації домінує базовий інстинкт "дослідницького типу" та "лібертофільного типу".

Ключові слова: самозбереження особистості, домінуючий інстинкт, конструктивна самореалізація, жінки.

Постановка наукової проблеми та її значення. В сьогоденні світі під впливом економічної кризи, високої захворюваності, негативних соціальних факторів, гостро постало питання про психологічні аспекти самозбереження особистості. Водночас дослідження якості життя є важливим для інтегральної оцінки основних аспектів життя людини на індивідуальному, груповому та популяційному рівнях, а також дозволяє вирішувати низку актуальних проблем в області охорони здоров'я й соціальній сфері. Тому контекст науково-практичної розробки проблеми самозбереження особистості є одним з пріоритетних напрямків як загальної психології, так й соціальної медицини, де гостро піднімаються питання психологічної оцінки якості життя людини, її рівня ефективної самоактуалізації та розкриття власного потенціалу. У даному дослідженні особлива увага акцентується на психологічних аспектах конструктивного самозбереження жінок, які в силу певних соціально-сімейних відносин, а саме, – вони виховують дітей із особливими потребами, потребують

психологічного супроводу щодо їх особистісного самозбереження та конструктивної самореалізації.

Аналіз останніх досліджень з цієї проблеми. Послідовність розгляду проблеми психології самозбереження особистості містить широкий арсенал теоретико-емпіричних напрацювань не тільки в галузі психології, але й у суміжних з нею науках, що вивчають людину в усіх вимірах її буття – філософському, біологічному, соціальному, педагогічному, клінічному тощо. З огляду на теоретико-методологічні напрацювання, можна помітити, що проблему самозбереження представляє не сама по собі природно-еволюційна сутність людини (Ч. Дарвін, З. Фрейд, К. Юнг та ін.), а її місце у соціальній характеристиці людини (А. Маслоу, К. Роджерс, Е. Фромм, К. Хорні та ін.). В той час важко помітити конкретні психологічні дослідження феномену самозбереження особистості на рівні методологічно обґрунтованої експериментатики.

Мета презентованого дослідження полягає у теоретичному обґрунтуванні феномену конструктивного самозбереження особистості як ознаки самоактуалізації, розкритті власного потенціалу і побудови перспективи саморозвитку та емпіричному виявленні ознак психологічної детермінації домінуючого інстинкту в конструктивній самореалізації жінок з різним соціальним статусом.

Виклад основного матеріалу. Проблема самозбереження переважно асоціюється з особливостями прояву інстинкту самозбереження людини, який розглядається як один з найбільш яскраво виражених захисних механізмів людського тіла, що має кілька форм свого прояву: *біологічно неусвідомлюваний* інстинкт, який проявляється у формі неусвідомлених актів поведінки; та *біологічно усвідомлюваний*, що знаходить вияв у міркуванні з прихованою метою отримання користі чи безпеки, тобто коли небезпека людиною усвідомлюється і вона перебуває під контролем розуму людини, яка намагається знайти вихід із загрозової ситуації. Саме у такому трактуванні знаходимо узагальнену суть цього психологічного феномену, але якщо глибше зануритися у його вивчення, то відразу стає помітним, що порушення форми прояву інстинкту самозбереження відбувається під впливом різноманітних соціально-психологічних факторів. А це означає, що людина є менш сприйнятливою до підсвідомих сигналів тривоги, але більш сприйнятливою до реальних соціальних факторів небезпеки.

Спробуємо обґрунтувати власні міркування з цього приводу. Інстинкт самозбереження – джерело життя, без якого людина не зможе існувати. До інстинкту самозбереження належать такі підінстинкти: харчування, росту, дихання, руху, тобто ті необхідні життєві функції, які роблять будь-який організм живим. Спочатку ці фактори були дуже важливі, але у зв'язку з розвитком розуму людини ці чинники як життєво необхідні втратили своє колишнє значення: з часом їжа стала діставатися легше і швидше, людина стала будувати для себе житло і максимально забезпечила собі комфортні умови життя. Таким чином, інстинкт самозбереження втратив своє значення, і на перше місце вийшов інстинкт розмноження, або, як його називає

3. Фрейд, інстинкт лібідо. Такі людські прагнення, як агресивність, бажання висунутися, які до цього відносилися до інстинкту самозбереження, відповідно до другого закону діалектики, перейшли в іншу якість, тобто вони перетворилися в "лібідо". Отже, в результаті еволюції основною рушійною силою в житті людини став інстинкт розмноження.

Говорячи про соціальну природу людини, йдеться про потребово-мотиваційну сферу, сповнену потреб вищого порядку, де локалізовані центральні лінії ефективної соціалізації особистості як активного суб'єкта діяльності. Сутнісні риси людської діяльності є актуальними формами буття людської природи, або, іншими словами, це родові сили або здібності людини, її суспільно-значущі задатки та таланти. Враховуючи, що ці сили чи здібності загалом носять динамічний характер і є фундаментальними, основоположними для життя людини, їх слід називати базовими потребами людського буття. Тому визначення людської природи як сукупності базових потреб людини робить актуальним розгляд піраміди базових потреб людини, запропонованої А. Маслоу, де найвищою є потреба в самореалізації, яка припускає збалансований і гармонійний розвиток різних аспектів особистості шляхом докладання адекватних зусиль, які спрямовані на розкриття генетичних, індивідних і особистісних потенціалів. У найзагальнішому вигляді самореалізація як процес реалізації себе – це здійснення самого себе в житті і повсякденній діяльності, пошук і утвердження свого особливого шляху в цьому світі, своїх цінностей і сенсу існування кожної миті. Самореалізація досягається тільки тоді, коли у людини є сильний спонукальний мотив особистісного зростання [4, с. 52].

Метою самореалізації, за К. Роджерсом, є бажання людини стати "самою собою", до того ж це прагнення закладено в кожній людині від народження, і в кожній є сили, необхідні для розвитку своїх можливостей. Практично усі актуальні потреби людини підпорядковані їй – розвивати усі свої здібності, щоб зберігати і розвивати власну особистість [6]. Однак норми суспільства можуть перешкоджати процесу самореалізації, примушуючи людину приймати цінності, які нав'язуються іншими. Уявлення про самореалізацію, за Е. Фроммом, передбачають наявність продуктивної активності, пов'язаної із задоволенням низки потреб: у встановленні зв'язків, прив'язаності, єднання зі світом; в трансценденції, пов'язаній з почуттям свободи і власної значущості; "в укоріненні" як здатності відчувати себе частиною світу; в ідентичності із самим собою та іншими; в системі орієнтацій, необхідної для здійснення можливості діяти цілеспрямовано. При цьому любов і праця є ключовими моментами особистісної реалізації.

Автор логотерапії В. Франкл доводить, що людина первісно спрямована не на себе, а на світ. В оточуючому світі, у суспільстві, в інших людях вона тільки й може знайти головний смисл (основний мотив) свого життя [8]. В пошуках смислу люди повинні трансцендувати, виходити за межі себе. Смисл свого буття можна знайти у справі, якій вони віддані і яка відповідає їх покликанню, в турботі про інших людей. У працях

Е. Шострома зустрічаємо такі характеристики самоактуалізованої особистості – "актуалізатора": чесність (прозорість, щирість, автентичність) – здатність бути чесним у будь-яких почуттях, якими б вони не були; усвідомленість (відгук, життєнаповненість, зацікавленість) – здатність бачити і чути себе та інших, здатність самої людини сформулювати свою думку про будь-що в житті; свобода (спонтанність, відкритість) – здатність вільно виражати свої потенціали, бути господарем свого життя; довіра (віра, переконання) – віра в інших та в себе, прагнення встановлювати глибокі контакти з людьми, зв'язок із життям, здатність долати труднощі "тут і тепер" [10].

На думку послідовників гуманістичної психології, осмислення, інтонування суб'єктами суспільних відносин, подій, життєвих ситуацій і життя в цілому також маніфестують ознаки самоактуалізованої особистості. Так, Дж. Бьюдженталь вважав основною справою для людини її життя і те, як вона ним розпоряджається. Природні та соціокультурні обставини життя людини – це лише матеріал, передумови, на основі яких вона сама будує своє життя, визначаючи власну "фундаментальну справу життя" [3]. У цьому контексті близькими є роздуми Р. Мея, який обов'язковою умовою існування особистості вважав її свободу, що виражається в прийнятті людиною відповідальності за свої вчинки і за кінцевий результат свого життя [5].

Оскільки самореалізація передбачає збалансований та гармонійний розвиток різноманітних аспектів особистості шляхом докладання адекватних зусиль, спрямованих на розкриття генетичних, індивідних та особистісних потенціалів, то вона здійснюється лише тоді, коли у людини є сильний спонукальний мотив для особистісного росту. Таким чином, самореалізація людини повинна здійснюватися в позитивно мотивованій діяльності і тим самим виражати тенденцію раціоналізації власної життєдіяльності.

Найкращим варіантом прояву раціональної організації життя є переживання особистістю почуття задоволеності від життя, яке досить часто розглядається в різних аспектах через складники щастя, задоволеність працею тощо. На нашу думку, саме задоволеність життям складає реальний конструкт самозбереження особистості, адже це є ознака психологічного благополуччя людини. Основна функція психологічного благополуччя, на думку Р. Шаміонова, полягає у створенні динамічної рівноваги між особистістю й навколишнім світом [9]. Психологічне благополуччя може виступати і як передумова узгодженості між особистістю й середовищем, і як один із критеріїв соціально-психологічної адаптації. Задоволеність або незадоволеність життям визначає дуже багато вчинків суб'єкта, різні види його діяльності й поведінки побутового, економічного, політичного характеру. На переживання благополуччя (або неблагополуччя) впливають різні сторони буття людини, у ньому інтегровано багато особливостей ставлення людини до себе й навколишнього світу.

Грунтуючись на проведеній теоретичний аналіз, можна стверджувати, що *конструктивне самозбереження* особистості спрямоване на забезпечення особистісної безпеки стосовно себе, інших і навколишньої дійсності; його психологічну основу складають індивідуально-типологічні характеристики людини, які відображають психофізіологічні та психосоціальні резерви самореалізації особистості. Сфера самореалізації особистості стосується забезпечення соціально-психологічної компетентності в галузі особистісної безпеки та представляє поєднання певних характерологічних властивостей, які об'єднані внутрішніми взаємозв'язками у психологічний комплекс особистісної гнучкості, за допомогою якої відбувається успішне вирішення широкого спектру життєвих проблем у різноманітних умовах соціуму.

Слід додати, що процес конструктивного самозбереження тісно переплітається з процесом соціалізації, виступаючи часом передумовою, а часом – результатом останньої. У цьому контексті конструктивне самозбереження починає діяти як механізм саморегуляції соціальної поведінки особистості таким чином:

– конструктивне самозбереження формується та усвідомлюється як специфічна система ціннісних орієнтацій, що визначають характер змісту та засобів досягнення провідних життєвих цілей особистості, а відтак становлять основу саморегуляції її соціальної поведінки;

– у ході конструктивного самозбереження розвивається соціально-конструктивна життєва позиція, що передбачає усвідомлення необхідності творчої взаємодії з соціальним середовищем на основі прийняття особистістю відповідальності за побудову власного життя, ставлення до оточуючих як до суб'єктів життя, а не засобів досягнення власних цілей, інших цінностей самоактуалізації.

Що стосується психологічних аспектів самореалізації жінок, а в нашому випадку це жінки віком 35-45 років, які знаходяться у періоді зрілості, або, якщо слідувати класифікації епігенетичної моделі Е. Еріксона, у періоді формування его-ідентичності (або особистісної цілісності) (від 24 до 64 років), де базовою кризою розвитку виокремлено генеративність, продуктивність проти стагнації та інертності, потенційною силою – турботу, а потенційним відчуженням – безнадію й почуття безглуздості життя.

Перебуваючи у цьому віці, жінка переживає потужні зміни в особистісній ідентифікації в усіх вимірах її прояву – соціально-професійному, сімейному, інтимному тощо. Підкреслюючи особливу роль періоду зрілості, В. Татенко вважає, що до настання дорослості вся активність індивіда зосереджена на "оформленні" себе як суб'єкта, в період зрілості на зміну "формальним" приходять "змістовно-значущі" онтогенетичні цінності та цілі, що і зумовлює особливий статус акмеологічного періоду – людина вступає в період зрілого, справжнього життя. Як і різноманітні цілі доросла людина не ставила перед собою і як і задачі не вирішувала, задоволення життям, злагода із самим собою, суспільне визнання стають можливими, на думку В. Татенка, лише тоді,

коли їй удалося здійснитися, реалізуватися як істоті, котра здатна свідомо, цілеспрямовано переборювати психологічну залежність від умов свого існування, підніматися у своїй суб'єктності до самодіяльної субстанціальності, до універсума, який нарощує свою індивідуальність, зберігає почерк "вчинку" [7].

На думку Е. Еріксона, на стадії генеративності люди діють у трьох основних напрямках: в прокреативному (породжують та задовольняють потреби наступного покоління); в продуктивному (інтегрують роботу та сімейне життя й породжують нове покоління); і в креативному (збільшують культурний потенціал у ширшому розуміння його значення тощо). У жінок генеративність може виражатися через просоціальні суспільні дії, роботу, занурення в процес виховання дітей, в турботу про близьких людей тощо. Більше того, для багатьох дорослих генеративність виражається в межах множини ролей, в тому числі сімейних та професійних. Альтернативою генеративності є зануреність у себе, почуття стагнації та нудьги. Деякі індивіди не в змозі знайти цінність у підтримці та допомозі новому поколінню та постійно схильні до переживання почуття незадоволеності життям, предметом їхніх переживань може стати відсутність значущих особистих досягнень та здійснень або вони мають тенденцію до знецінення будь-яких власних успіхів.

Варто відмітити, що для жінок цього вікового періоду значущими є зміни та переоцінка цінностей, адже традиційно переважно жінки визначають себе в межах сімейного, а не професійного циклу. Тому саме в цей період відбувається докорінна зміна їхньої ролі, пов'язаної з народженням дитини та доглядом за нею, що співпадає з періодом ранньої дорослості. Зрозуміло, що народження неповноцінної (хворої) дитини докорінно руйнує систему материнської ідентифікації, адже цей факт є настільки стресогенним, що призводить до розпаду еґо-ідентичності і, як результат, жінка переживає руйнування своєї особистості, що супроводжується появою у неї депресивних переживань та психосоматичних захворювань.

Важливим психологічним моментом збереження повноцінного існування жінки є її вміння віднайти адекватні смисложиттєві орієнтації, які базуються не тільки на виконанні традиційних батьківських ролей народження та виховання дітей, коли вона обирає шлях самовираження через виконання обов'язку чи через самопожертву, але й на знаходженні продуктивних шляхів особистісної самореалізації, позбавлених позицій приниження і залежності від інших [2]. Вирішення цього екзистенційного конфлікту потребує психологічного втручання у її психологічну організацію жінки та її свідомість, адже вона повинна переосмислити власне життя, переоцінити життєві цілі, взаємини з оточуючими, спосіб життя загалом.

Для емпіричного підтвердження сформульованих нами теоретичних положень щодо ознак психологічної детермінації домінуючого інстинкту у конструктивній самореалізації жінок з різним соціальним статусом та визначення правомірності використання запропонованих діагностичних

засобів було проведено дослідження на вибірці жінок (група 1), які виховують проблемну (хвору) дитину і які є членами батьківської організації "Даун синдром" (м. Луцьк) та відвідувачками центру ранньої медичної реабілітації дітей (м. Луцьк), що склала 132 особи. Також у дослідженні брала участь змішана жіноча група (група 2), яку склали викладачі вузів, вчителі шкіл і вихователі дитячих навчальних закладів, хатні господарки і такі, що працюють за різними спеціальностями (n=122). Під час формування вибіркової сукупності було дотримано вимог до її змістовності та еквівалентності. Виконання вимог критерію змістовності вибірки досягалося шляхом підбору вибірки, що відповідала предмету дослідження та висунутим дослідницьким гіпотезам. Слідування критерію еквівалентності виражалося у нормальному розподілі емпіричних даних, отриманих на цій вибірці.

Серед діагностичних методик використовувалися: методика виявлення домінуючого інстинкту В. Гарбузова та опитувальник діагностики самоактуалізації особистості О. Лазукіна в адаптації Н. Каліної. При обробці результатів констатувального експерименту використовувався t-критерій Ст'юдента для незалежних вибірок з метою встановлення статистично значущих відмінностей середніх значень груп за діагностованими показниками.

За результатами опитувальника з виявлення домінуючого інстинкту В. Гарбузова було з'ясовано зміст домінуючих інстинктів жінок двох діагностованих груп жінок. Для жінок групи 1 вираженими виявилися домінуючі інстинкти "альтруїстичного типу", для якого властиві доброта, емпатія, турботливість, та "дігнітофільного типу" (інстинкт збереження гідності), у якому знаходять прояв готовність пожертвувати усім заради відстоювання своїх прав, принциповість та непорушні переконання в гідності; а для жінок групи 2, окрім "дігнітофільного типу" прояву інстинктів, виявлено домінування інстинктів "дослідницького типу", який визначається прагненням щось вивчати і досліджувати, зацікавленістю та схильністю до творчості, й "лібертофільного типу", який визначається самостійністю, запереченням авторитетів, схильністю до ризикованої поведінки, впертості, негативізму і бюрократизму (рис. 1.).

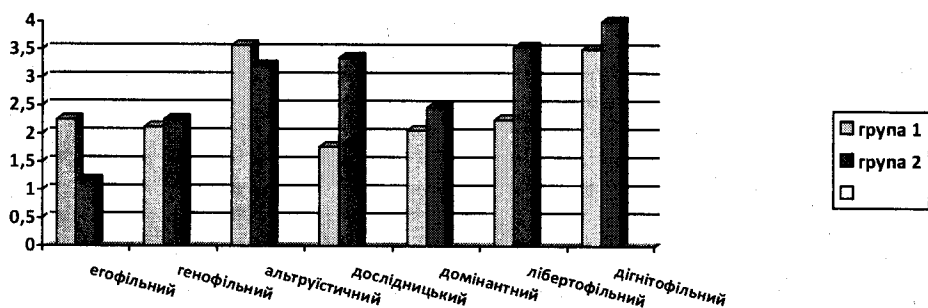


Рис. 1. Середньогрупові показники прояву домінуючого інстинкту в досліджуваних групах жінок

Застосування t-критерію Ст'юдента для встановлення відмінностей середніх значень груп за діагностованими показниками домінуючого інстинкту показало статистично значущі результати за такими типами, як "егофільний" (інстинкт самозбереження) ($t=5,34$ при $p \leq 0,001$), "дослідницький" ($t=7,58$ при $p \leq 0,001$) та "лібертофільний" (інстинкт свободи) ($t=5,12$ при $p \leq 0,001$). Тому для подальшої статистико-математичної обробки отриманих емпіричних даних нами бралися до уваги досліджувані жінки, у яких зафіксовані вказані домінуючі інстинкти. Відповідно було утворено три групи (група 1 – жінки з виявленим домінуючим інстинктом "егофільного типу"; група 2 – жінки з домінуючим інстинктом "дослідницького типу"; група 3 – жінки з базовим інстинктом "лібертофільного типу") для порівняння середньогрупових результатів, отриманих за опитувальником самоактуалізації особистості О. Лазукіна в адаптації Н. Каліної.

У групі жінок з базовим інстинктом "егофільного типу" застосування t-критерію Ст'юдента дало змогу встановити статистично значущі відмінності за такими шкалами, як орієнтація в часі ($t=-4,19$ при $p \leq 0,001$), цінності ($t=-6,76$ при $p \leq 0,001$), погляд на природу людини ($t=-7,18$ при $p \leq 0,001$), потреба в пізнанні ($t=-3,42$ при $p \leq 0,001$), контактність ($t=-8,12$ при $p \leq 0,001$) і гнучкість у спілкуванні ($t=8,56$ при $p \leq 0,001$); у групі жінок з базовим інстинктом "дослідницького типу" зафіксовано статистично значущі відмінності у таких ознаках самоактуалізації, як орієнтація в часі ($t=5,49$ при $p \leq 0,001$), потреба в пізнанні ($t=7,23$ при $p \leq 0,001$), креативність ($t=5,23$ при $p \leq 0,001$), саморозуміння ($t=4,19$ при $p \leq 0,001$), гнучкість у спілкуванні ($t=7,17$ при $p \leq 0,001$); а у групі жінок з базовим інстинктом "лібертофільного типу" виявлено відмінності за ознаками цінностей ($t=5,31$ при $p \leq 0,001$), поглядів на природу людини ($t=6,27$ при $p \leq 0,001$), автономності ($t=6,54$ при $p \leq 0,001$) і спонтанності ($t=6,43$ при $p \leq 0,001$).

Висновки і перспективи. Отримані результати дають змогу висувати, що для жінок, які виховують проблемну (хвору) дитину, домінування інстинкту "егофільного типу" виражається у їх егоцентризмі, тривожній навіюваності, схильності до несприятливих обставин, нав'язливих страхів, фобій або істеричних реакцій та супроводжується низькими показниками самоактуалізації, зокрема, вони погано орієнтуються в часі, ціннісні переконання не стосуються служіння істині і реалізації власних здібностей і бажань, для більшості з них талант і здібності означають не більше, ніж обов'язок, а виконання будь-якої за змістом роботи хоча і може бути без винагороди, але не приносить їм задоволення і, як наслідок, зазвичай вони живуть із відчуттям відсутності життєвої справедливості.

У групі жінок з базовим інстинктом "дослідницького типу" проявляються протилежні характеристики щодо поглядів на природу, які виражаються у їх природній симпатії і довірі до людей, що робить їх неупередженими та доброзичливими у стосунках з іншими, їх потреба у пізнанні виражає їх схильність до постійного пошуку чогось нового та

цікавого, вони докладають зусиль щодо відстежування новинок літератури і мистецтва, а інколи просто шукають відповідь на цікаве питання, незважаючи на витрати часу, адже вони вважають, що зусилля, яких вимагає пізнання істини, варті того в силу переживання пізнавального задоволення; їх загальне творче ставлення до життя дозволяє їм приймати ризиковані рішення та знаходити в складних ситуаціях принципово нові варіанти їх розв'язання; вони вважають, що творчість повинна приносити людям задоволення; їх поведінку часто супроводжує прагнення до досягнення внутрішньої гармонії, тому їм важко підміняти власні смаки й оцінки зовнішніми соціальними стандартами.

У групі жінок з базовим інстинктом "лібертофільного типу" знаходимо виражені прояви ризикованих рішень, у них завжди є власна точка зору з важливих питань, критика практично не впливає на їх самооцінку, адже вони впевнені, що кожен може прожити своє життя так, як йому хочеться, навіть "білою вороною", якщо це потрібно; їх спонтанність не заважає проявляти легкість та природність у ставленні до інших людей.

Тому перспективами подальшого вивчення проблеми вважаємо кваліфіковане складання емпіричних програм щодо вивчення психологічного змісту домінуючого інстинкту у жінок з різним соціальним статусом, що уможливить реалізацію психокорекційних заходів з набуття психологічної рівноваги та тенденції до самореалізації жінок.

1. Абульханова-Славская К. А. Деятельность и психология личности / К. А. Абульханова-Славская. – М. : Наука, 1980. – 335 с.
2. Бурлачук Л. Ф. Психология жизненных ситуаций / Л. Ф. Бурлачук, Е. Ю. Коржова. – М. : Российское педагогическое агенство, 1998. – 263 с.
3. Бьюдженталь Дж. Искусство психотерапевта / Дж. Бьюдженталь. – СПб. : Питер, 2001. – 304 с.
4. Маслоу А. Дальние пределы человеческой психики / А. Маслоу. – СПб. : Евразия, 1997. – 430 с.
5. Мей Р. Вклад экзистенциальной психотерапии / Р. Мей // Экзистенциальная психология. Экзистенция. – М. : Апрель Пресс, 2001. – 319 с.
6. Роджерс К. Взгляд на психотерапию / К. Роджерс. – М. : Прогресс ; Юневерс, 1994. – 480 с.
7. Татенко В. А. Про "екологічний генезис" у Е. Гуссерля та проблеми суб'єктних перетворень психіки в онтогенезі / В. А. Татенко // Психологія і суспільство. – 2004. - № 4. – 13-36 с.
8. Франкл В. Человек в поисках смысла / В. Франкл. – М. : Прогресе, 1990. – 368 с.
9. Шапионов Р. М. Психология субъективного благополучия личности : монография / Рауль Мунирович Шапионов. – Саратов. : Изд-во Саратов. ун-та, 2004. - 179 с.
10. Шостром Э. Анти-Карнеги, или Человек-манипулятор / Э. Шостром. – Минск : ТПГс "Полифакт", 1992. – 128 с.
11. Эриксон Э. Идентичность: юность и кризис / Э. Эриксон. – М. : Наука, 1996. – 223 с.

REFERENCES

1. *Abulhanova-Slavskaya, K. A. (1980). Deyatelnost i psihologiya lichnosti [Activities and Personality Psychology] / K. A. Abulhanova-Slavskaya. – M. : Nauka (rus).*

2. *Burlachuk, L. F.* (1998). Psihologiya zhiznennyih situatsiy [Psychology of life situations] : Uchebnoe posobie / L.F. Burlachuk, E.Yu. Korzhova. – M. : Rossiyskoe pedagogicheskoe agentstvo (rus).
3. *Byudzhenal, Dzh.* (2001). Iskusstvo psihoterapevta [Art therapist] / Dzh. Byudzhenal. – SPb.: Piter (rus).
4. *Maslou, A.* (1997). Dalnie predelyi chelovecheskoy psihiki [The farthest limits of the human psyche] / A. Maslou. – SPb. : Evraziya (rus).
5. *Mey, R.* (2001). Vklad ekzistentsialnoy psihoterapii [The contribution of existential psychotherapy] / R. Mey // Ekzistentsialnaya psihologiya. Ekzistentsiya. – M. : Aprel Press (rus).
6. *Rodzhers, K.* (1994). Vzglyad na psihoterapiyu : stanovlenie cheloveka [A look at psychotherapy: making human] / K. Rodzhers ; [per. s angl.] – M. : Progress ; Univers (rus).
7. *Tatenko, V. A.* (2004). Pro "egologichniy genesis" u E. Husserlya ta problemu sub'Ektnih peretvoren psihiki v ontogenezi [On the "eholohichnyy genesis" in E. Husserlya problem and subjective transformation of the psyche in ontogenesis] / V. A. Tatenko // Psihologiya i suspilstvo, № 4, 13-36 (ukr).
8. *Frankl, V.* (1990). Chelovek v poiskah smysla [Man's Search for Meaning] / Pod obsch red. L.Ya. Gozmana i D.A. Leonteva. – M. : Progress (rus).
9. *Shamionov, P. M.* (2004). Psihologiya sub'ektivnogo blagopoluchiya lichnosti [Psychology of subjective well-being of the individual] / Rail Munirovich Shamionov. – Saratov : Izd-vo Saratov. un-ta (rus).
10. *Shostrom, E.* (1992). Anti-Karnegi ili Chelovek-manipulyator [Anti-Carnegie or man-manipulator] / E. Shostrom. – Minsk : TPTs "Polifakt" (rus).
11. *Erikson, E.* (1996). Identichnost: Yunost i krizis [Youth and Crisis] / E. Erikson. – M. : Nauka (rus).

Olga Vigovska

DETERMINATION OF PSYCHOLOGICAL DOMINANT INSTINCT OF SELF-REALIZATION IN A CONSTRUCTIVE SELF-DETERMINATION OF WOMEN

This article theoretically proves constructive phenomenon of self identity as signs of self-disclosure own potential and prospects of development of individual construction. In addition, it empirically shows signs of psychological determination of the dominant instinct in a constructive self-determination of women with different social statuses. It was noted that the issue of self-preservation is associated with the peculiarities of manifestation of self-preservation instinct of man, but it needs higher-order cause social nature of the behavior that is localized at the highest point of self-realization. It theorized that self-realization determines the trend of rational organization of human life and manifests itself in its sense of life satisfaction. It was found that the psychological basis of constructive self-preservation of the individual make individually-typological characteristics of a person that reflect physiological and psychosocial reserves of self-realization. The developed program of empirical research, as well as the methods used complex mathematical processing of results of research allows to specify the content of the psychological determination of the dominant instinct of constructive self-realization a women age range of 35-45 years and with different social status. Women who bring up the problem child dominates the instinct of self-preservation, which is reflected in their excessive self-centeredness, and is accompanied by low levels of self-actualization, as opposed to the study of women who are raising healthy children and that against the backdrop of a pronounced tendency to self-actualization, dominated by basic instinct "research type" and "independent type."

Keywords: *self identity, the dominant instinct, constructive self-determination, women.*

УДК: 159.9.072.43

doi: 10.15330/ps.6.1.194-202

Світлана Прахова

Інститут психології імені Г.С. Костюка НАПН України

svetlankaprakhova@gmail.com

ЛОНГІТЮДНЕ ДОСЛІДЖЕННЯ ФЕНОМЕНУ ФРУСТРАЦІЇ УЧНІВ РІЗНИХ ВІКОВИХ ГРУП

У статті представлено результати лонгитюдного дослідження феномену фрустрації серед учнів різних вікових груп. Показана динаміка зміни типів і напрямків реакцій учнів різних вікових груп на фрустраційні ситуації протягом трьох років. Підтверджена думка про відносну стабільність реакцій на фрустрацію в рамках зазначеної вікової категорії. Зафіксована зміна в динаміці відповідей учнів на користь Е-реакцій (за напрямком) та ED-реакцій – за типом ближче до останнього року лонгитуду.

Розкрито складну багаторівневу структуру та природу фрустрації. Показано, що принципово важливе значення в процесі виникнення фрустраційних станів відіграють мотиваційні, поведінкові, когнітивні та емоційно-вольові компоненти психіки людини. Зазначено, що для цілісного розуміння феномену фрустрації необхідним є розмежування таких категорій, як фрустратор, фрустраційна ситуація, фрустраційний поріг, фрустрованість, які є взаємопов'язаними елементами в загальній структурі виникнення фрустрації.

Акцентовано увагу на тому, що в загальному розумінні феноменом фрустрації можна вважати складне структурно-системне утворення, що має циклічний характер, який полягає у багаторівневому і складному процесі переходу від фрустрованості до фрустрації.

Ключові слова: феномен фрустрації, теорія фрустрації, детермінанти, фрустраційна ситуація, фрустраційна реакція, лонгитюдне дослідження.

Постановка наукової проблеми. Аналіз природи фрустрації у сучасній психологічній науці становить значні труднощі, які обумовлені відсутністю єдиного розуміння зазначеного явища і загальних показників його чинників та проявів. Більшість існуючих концепцій фрустрації створені на основі тих підходів, які виникли ще на початку ХХ ст. у межах західноєвропейської та американської психологічної думки і на сьогоднішній день потребують суттєвих змін та уточнень.

Стан дослідження проблеми. Серед провідних авторів, що розробляли теорію фрустрації варто виділити наступних: С. Розенцвейг [9] ("евристична теорія фрустрації"), Дж. Доллард, Н. Міллер, Л. Дуб, О. Маурер, Д. Сіре [7] ("фрустрація-агресія"), Р. Баркер, Т. Дембо, К. Левін [6] ("фрустрація-регресія"), Н. Майер [8] ("фрустрація-фіксація"). І хоча три останні теорії і були створені суто в рамках біхевіористського підходу, вони стали основою для подальших досліджень феномену фрустрації в контексті інших психологічних шкіл і напрямків. Зокрема, в другій половині ХХ ст. зазначена проблема стала об'єктом досліджень радянських психологів (М. Левітов [5], Ф. Василюк [1] та ін.), які розглядали її в рамках діяльнісного підходу і віднесли фрустрацію до категорії психічних станів. Сучасні дослідження феномену фрустрації у своїй більшості представлені

прикладними експериментальними роботами окремих психологів, які розглядають зазначену проблему в ракурсі її зв'язку з іншими психологічними явищами та процесами.

Мета і гіпотеза дослідження. Перспективність і практична значущість розробки проблем фрустрації на емпіричному рівні зумовили вибір мети та програми нашого дослідження. У зв'язку з цим нашою метою стало проведення порівняльного аналізу впливу вікових особливостей на характер фрустраційних реакцій учнів різних вікових груп методом лонгітюдного дослідження. В ході роботи було висунуто припущення про те, що фактор часу, як аналог незалежної змінної, може виступати однією з детермінант фрустрації учнів на різних етапах їх навчання в школі.

Організація та методи дослідження. Організація лонгітюдного дослідження проходила на базі Криворізького науково-технічного металургійного ліцею № 16 протягом чотирьох календарних років (з 2011 по 2014 рр.). Загальну вибірку склали 98 учнів (25 – молодші школярі (2003 р.н.); 33 – молодші підлітки (2000 р.н.); 40 – старші підлітки (1998 р.н.)). Вибірка учнів молодшого шкільного та молодшого підліткового віку вивчалася протягом трьох років, а вибірка старших підлітків аналізувалася протягом чотирьох років (з метою дослідження особливостей переходу від старшого підліткового до юнацького віку). Діагностичний зріз проводився раз на рік (у жовтні місяці) з метою фіксації динаміки змін реакцій учнів на фрустраційні ситуації.

В якості основної методики для вивчення фрустрації ми використали класичний варіант малюнкової методики вивчення фрустраційних реакцій С. Розенцвейга "Rosenzweig Picture – Frustration Study, PF Stydy" (в адаптації Н. В. Тарабриної, 1984) [3]. Зазначений тест має дві форми (дитячу і дорослу), які суттєво відрізняються одна від одної за змістом ситуацій, зображених на стимулюючих малюнках. Варто зазначити, що авторський варіант методики С. Розенцвейга має нечітко визначені вікові межі застосування. Дитячий варіант тесту рекомендується використовувати по відношенню до учнів віком від 4 до 13 років. Доросла версія тесту застосовується з 15 років. В інтервалі ж від 12 до 15 років передбачається використання як дитячого, так і дорослого варіантів тесту. Після проведення детального аналізу змісту стимулюючого матеріалу зазначеного тесту ми дійшли висновку, що для підлітків принципово не підходять ситуації, які зображені на малюнках дитячого варіанту тесту [2]. У зв'язку з цим для аналізу відповідей старших підлітків і юнаків ми використовували тільки дорослий варіант методики (з відповідними коментарями до окремих ситуацій).

Виклад основного матеріалу. На основі аналізу отриманих емпіричних даних ми створювали сумарний профіль кожного учня, який розглядався як основний показник, що відображає характерний для певної особи спосіб реагування на фруструючу ситуацію. В нормі такий профіль має бути представлений пропорційним співвідношенням всіх типів і напрямків фрустраційних реакцій.

Інтерпретація результатів проводилася шляхом підрахунку кількості реакцій учнів за типами і напрямками реакцій з подальшим переведення цих даних у відсотковий еквівалент. Результати комплексного лонгітюдного дослідження трьох вибірок учнів показали наявність загальної тенденції до змін у напрямку збільшення кількості екстрапунітивних реакцій за рахунок зменшення імпульсивних реакцій (за напрямком) та стабільне переважання самозахисних реакцій (за типом).

Зазначена вище тенденція починає проявлятися в групі учнів старшого підліткового віку, напрямок реакцій яких суттєво відрізняється від учнів молодшого шкільного і молодшого підліткового віку. В зв'язку з цим, важливим бачиться аналіз тенденцій і динаміки зміни реакцій на фрустраційні ситуації як в середині окремих вікових груп, так і в межах всіх трьох вибірок учнів (з подальшою порівняльною характеристикою).

Аналіз даних логічно почати з учнів молодшого шкільного віку, які пройшли три діагностичні зрізи і показали відносну стабільність у відповідях на фрустраційні ситуації в період з 2011 (2 кл.) по 2013 (4 кл.) н.р. (рис. 1.).

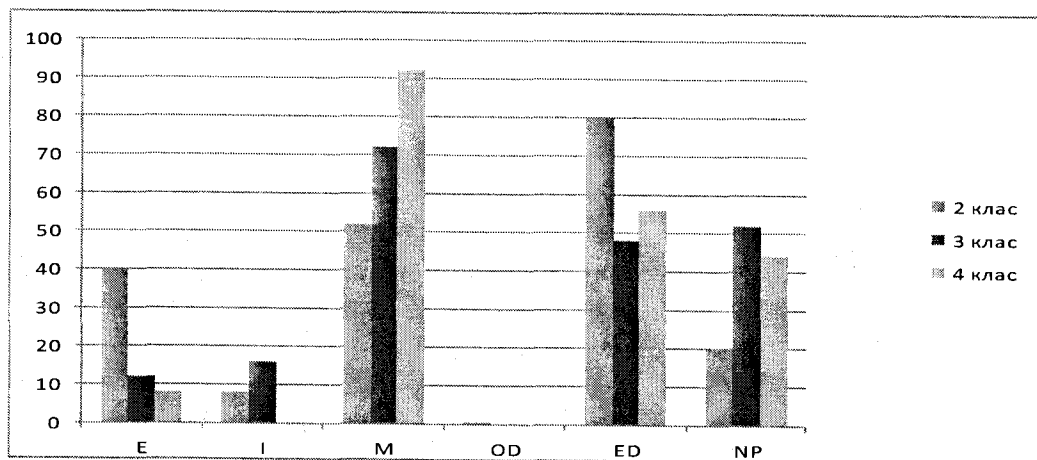


Рис. 1. Порівняльний аналіз типів і напрямків фрустраційних реакцій учнів молодшого шкільного віку протягом трьох років

Примітка. Тут і надалі: E – екстрапунітивний напрямок реакцій, I – інтрапунітивний напрямок реакцій, M – імпульсивний напрямок реакцій; OD – потребово-наполегливий тип реакцій, ED – самозахисний тип реакцій, NP – потребово-настійливий тип реакцій.

Представлені дані говорять про тенденцію до поступового заміщення екстрапунітивних реакцій у молодших школярів на імпульсивні (E-реакції: 2 кл. – 40 %, 3 кл. – 12 %, 4 кл. – 8 %; M-реакції: 2 кл. – 52 %, 3 кл. – 72 %, 4 кл. – 92 %). Такий показник свідчить про те, що для учнів молодшого шкільного віку притаманна тенденція до розгляду фрустраційних ситуацій як таких, що не мають надто важливого значення і не вимагають звинувачення жодної зі сторін. За типами реакцій наявний курс до поперемінного переважання самозахисних і потребово-наполегливих реакцій (ED-реакції: 2 кл. – 80%, 3 кл. – 48 %, 4 кл. – 56 %; NP-реакції: 2 кл.

- 20 %, 3 кл. - 52 %, 4 кл. - 44 %). При цьому в 2-му класі абсолютну більшість займають ED-реакції, а в 3-му та 4-му класах - ED та NP реакції є приблизно однаковими. Такі показники свідчать про відносну конструктивність профілю учнів молодшого шкільного віку.

У процесі більш детального аналізу профілів і відповідних патернів (залежно від ситуацій звинувачення і перепони) представленої вибірки молодших школярів ми розділили їх на три групи: 1) учні, профіль яких залишався незмінним протягом трьох років за напрямком реакцій; 2) учні, профіль яких залишався незмінним за типом реакцій; 2) учні, профіль яких коливався за типами і напрямками реакцій.

До першої групи ввійшли 44 % учнів, що бачиться нам достатньо показовим в плані валідності і достовірності отриманих даних. При цьому у 40 % представників групи переважають M-реакції і тільки 4 % становлять E-реакції. Ці дані свідчать про підтвердження вже зазначеної вище думки про важливу роль вікової детермінанти у реакціях на фрустраційні ситуації.

Другу групу склали учні, які виявили стабільність у типах фрустраційного реагування (56 %). В середині цієї вибірки 16 % становлять NP-реакції і 40 % - ED-реакції. Ці цифри є показовими, оскільки доводять той факт, що для молодшого шкільного віку ED-реакції є такими ж переважаючими, як і M-реакції. Представлені дані мають обов'язково враховуватися при плануванні будь-якої корекційної роботи з молодшими школярами.

Третя ж група учнів (56 %) - це ті, які змінювали тип і напрямок відповідей на фрустраційні ситуації протягом всього часу, коли проводилося дослідження. Спільним у їх профілях є загальна тенденція до домінування M-реакцій у 4-му класі, які в середині цієї групи склали аж 52 %.

Отже, лонгітудне дослідження вибірки учнів молодшого шкільного віку підтвердило положення про те, що реакції молодших школярів на фрустраційні ситуації залишаються відносно стабільними в рамках своєї вікової категорії (що робить отримані результати цінними для подальшого порівняльного аналізу з іншими віковими групами). Однак при цьому ми зафіксували певну зміну в динаміці відповідей учнів ближче до третього року лонгітуду, коли абсолютно переважаючими стали ED-реакції (за типом) та стабільно близькими у відсотковому співвідношенні імпульсивні та екстрапульсивні реакції (за напрямком).

Результати лонгітудного дослідження вибірки учнів молодшого підліткового віку показали ще більшу тенденцію (рис. 2.) до переважання імпульсивних реакцій (за напрямком) і самозахисних реакцій (за типом).

Дані діаграми показують зміну динаміки напрямків реакцій молодших підлітків у порівнянні з молодшими школярами. Стабільно високими залишаються показники M-реакцій (2 кл. - 48,4 %, 3 кл. - 60,6 %, 3 кл. 51,5 %), що свідчить про продовження тенденції зводити негативні наслідки фрустраційних ситуацій до мінімуму. Однак порівняно з молодшими школярами відсоток M-реакцій все ж є меншим, що особливо видно на останніх роках обох лонгітюдів: у 4-му кл. кількість профілів, де

переважали М-реакції, досягла 92 %, а в 7-му класі їх кількість склала лише 51,5 %. Такі трансформації відбулися за рахунок збільшення Е-реакцій (5 кл. – 39,3 %, 6 кл. – 33,3 %, 7 кл. – 42,4 %). Для порівняння варто зазначити, що в 4-му класі кількість Е-реакцій досягла лише 8 %. Така динаміка показує, що молодший підлітковий вік є більш чутливим до негативних впливів фрустраційних ситуацій, що в свою чергу веде до збільшення реакцій, направлених на звинувачення оточення, і до надмірного зациклювання на створеній ситуацією проблемі.

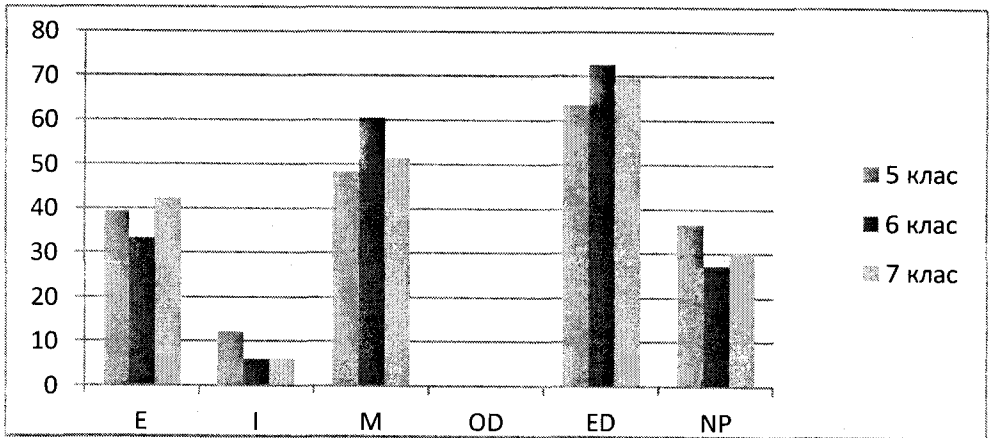


Рис. 2. Порівняльний аналіз типів і напрямків фрустраційних реакцій учнів молодшого підліткового віку протягом трьох років

У порівнянні з молодшими школярами у молодших підлітків спостерігається більш стабільна динаміка в переважанні ED-реакцій за типом (5 кл. – 63,6 %, 6 кл. – 72,2 %, 7 кл. – 69,6 %). Як бачимо, самозахисні реакції у відсотковому співвідношенні є провідними у профілях практично всіх молодших підлітків. Показовим є й те, що така тенденція продовжується протягом всіх трьох років (кількість учнів, що незмінно відповідали в самозахисній манері, становить 42,4 %). Для порівняння, тільки 9 % учнів має профіль, де всі три роки переважають потребово-наполегливі реакції на фрустрацію.

Повертаючись до типів реакцій молодших підлітків, можна констатувати, що розподіл їх на групи (як у випадку з молодшими школярами) є доволі проблематичним, оскільки профілі більшості учнів змінювалися протягом часу (66,6 %). Такі дані можуть свідчити про те, що молодший підлітковий вік є перехідним і характеризується пошуком дитиною себе та відповідних стилів поведінки у змінних обставинах соціального розвитку.

Отже, порівняльний аналіз типів і напрямків реакцій на фрустраційні ситуації у вибірці учнів молодшого шкільного та молодшого підліткового віку показав, що учні середньої ланки (ще більше, ніж молодші школярі) схильні до сильного коливання показників імпульсивних та екстрапульсивних реакцій (за напрямком), але доволі стабільного

переважання самозахисних реакцій (за типом) протягом трьох років лонгітюдного дослідження.

Третю вибірку склали учні старшого підліткового віку, які вивчалися протягом чотирьох років з 2011 р. (8 клас) по 2014 р. (11 клас). Зазначена вибірка бачиться нам принципово важливою, оскільки дозволяє не просто прослідкувати динаміку змін реакцій на фрустраційні ситуації в середині однієї вікової групи, але й зафіксувати зміни, які відбувалися при переході від старшого підліткового віку до юнацького (рис. 3.).

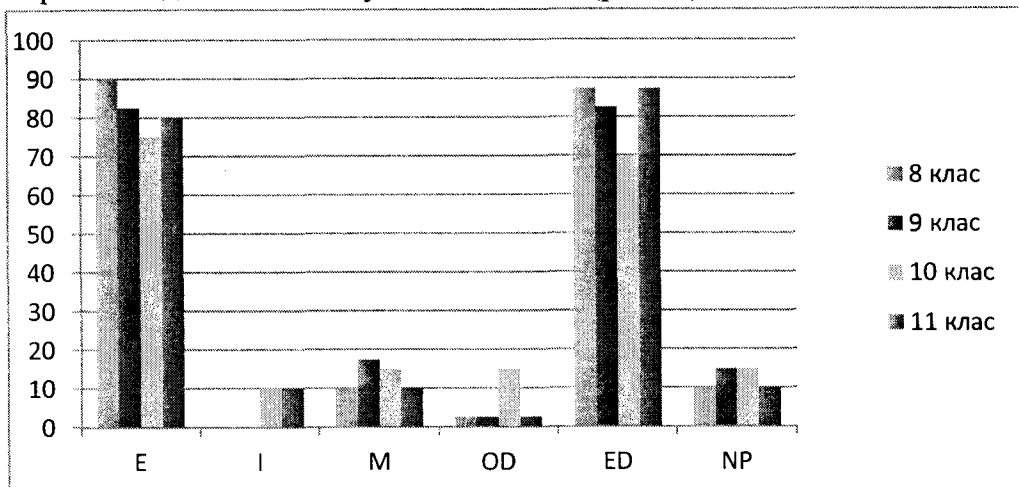


Рис. 3. Порівняльний аналіз типів і напрямків фрустраційних реакцій учнів старшого підліткового віку протягом чотирьох років

На представлений вище діаграмі чітко прослідковується стрибок у напрямку домінування у профілях учнів старшого підліткового віку екстрапунітивних реакцій (порівняно з іншими віковими категоріями): 8 кл. – 90 %, 9 кл. – 82,5 %, 10 кл. – 75 %, 11 кл. – 80 %. При цьому показник імпульсивних реакцій різко падає і залишається стабільно низьким протягом всіх чотирьох років експерименту. Такі дані дозволяють говорити про те, що в своїй більшості профілі учнів старшого підліткового віку є неконструктивними за типами реакцій. Показовим для нашого дослідження є те, що з переходом до юнацького віку зазначена вище тенденція в учнів старшої ланки залишається незмінною. Це свідчить про підвищену фіксацію старших підлітків та юнаків на труднощах, схильність оцінювати ситуацію фрустрації не як задачу для вирішення, а як загрозу особистому "Я", низький рівень відповідальності за ситуацію, заперечення власної провини та відповідне перекладання відповідальності та фрустраційну ситуацію на інших.

Більш детальний аналіз профілів та патернів старших підлітків показав, що в половині учнів (50 %) вони залишаються стабільними протягом всіх чотирьох років. Схожа динаміка була притаманна і молодшим школярам з єдиною відмінністю, що в останніх поряд з E-реакціями були в достатній кількості представлені і M-реакції, чого ми практично не спостерігаємо у старших підлітків. Таке непохитне домінування

екстрапунітивних реакцій у профілях старших підлітків можна пояснити як віковими особливостями, так і зміною соціальної ситуації розвитку підлітків, які долучаються до якісно нової системи взаємин, спілкування з однолітками і дорослими.

Що стосується типів реакцій, то тут, як і в попередніх двох вибірках, наявне домінування самозахисних реакцій (8 кл. – 87,5 %, 9 кл. – 82,5 %, 10 кл. – 70 %, 11 кл. – 87,5 %), у яких головна роль приділяється персоні, що так чи інакше задіяна у виникненні фрустраційної ситуації. Показовим є те, що найвищий показник E-реакцій зафіксовано на першому та останньому році лонгітуду, що може бути спричинено в першому випадку кризою підліткового віку, а в другому – зміною соціальних умов розвитку.

Серед нових показників, що з'являються в старшому підлітковому віці, можна виділити появу (хоча й незначного відсотку) профілів з домінуванням перешкоджаюче-домінантних реакцій (8 кл. – 2,5 %, 9 кл. – 2,5 %, 10 кл. – 15 %, 11 кл. – 2,5 %), яких ми взагалі не зустрічаємо у представників молодшої школи та середньої ланки. І хоча представлене відсоткове співвідношення переважаючих OD-реакцій є незначним, варто вказати на те, що детальний аналіз профілів показав, що вони (в достатній кількості профілів у кожному класі) ідуть наступними за кількістю після ED-реакцій. Зазначені дані свідчать про те, що у старших підлітків з'являється тенденція до фіксації на перешкоді з подальшим її аналізом та переживаннями, а не вирішенням.

Як бачимо, результати дослідження вибірки учнів старшого підліткового віку довели, що для останніх притаманна наявність найбільш деформованих профілів (з явним переважанням екстрапунітивних реакцій за напрямком у поєднанні з самозахисними реакціями за типом).

Висновки. Результати чотирьохрічного лонгітюдного дослідження дали можливість побачити динаміку зміни типів і напрямків реакцій учнів різних вікових груп у напрямку збільшення кількості екстрапунітивних реакцій (за рахунок зменшення імпульсивних) в учнів старшого підліткового віку. Профіль таких учнів є неконструктивним за напрямками реакцій і потребує, на наш погляд, організованої корекційної роботи шляхом стимулювання розвитку імпульсивних реакцій (з відповідним зменшенням екстрапунітивних). Принципово важливою стала фіксація стабільно завищених показників самозахисних реакцій за типом в абсолютній більшості учнів всіх вікових груп, задіяних у лонгітюдному дослідженні. Цей факт, на нашу думку, свідчить про те, що вікова детермінанта (яка визнана важливою при виборі напрямку реакції) є не настільки сильною при виборі типу реакцій учнів. У зв'язку з цим ми робимо припущення, що останні є результатом дії інших (соціальних, індивідуально-типологічних та ін.) факторів, що впливають на дитину на різних етапах її життя. Зазначену тенденцію обов'язково варто враховувати при проведенні планової корекційної роботи з учнями, оскільки домінування у профілях самозахисних реакцій (особливо у поєднанні з екстрапунітивними реакціями

за напрямком) визнається неконструктивним і потребує відповідного психологічного втручання.

1. *Василюк Ф. Е.* Психология переживания. Анализ преодоления критических ситуаций: [монография] / Ф. Е. Василюк. – М. : Издательство Московского университета, 1984. – 200 с.
2. *Данилова Е. Е.* Детский тест "рисуночной фрустрации" С. Розенцвейга. Практическое руководство. – М. : Московский городской психолого-медико-санитарный центр, 1997. – 102 с.
3. *Дерманова И. Б.* Диагностика эмоционально-нравственного развития / И. Б. Дерманова. – СПб. : Речь, 2002. – 176 с.
4. *Корнилов С. А.* Лонгитюдные исследования: теория и методы // Экспериментальная психология. – 2011. – Т. 4. – № 4. – С. 101–116.
5. *Левитов Н. Д.* Фрустрация как один из видов психических состояний / Н. Д. Левитов // Вопросы психологии. – 1967. – № 6. – С. 118–129.
6. *Barker R.* Frustration and regression: an experiment with young children / R Barker, T. Dembo, K. Lewin. – Studies in topological and vector psychology II. University of Iowa Press, 1941. – 314 p.
7. *Dollard J.* Frustration and Aggression / J. Dollard, N. Miller, L. Doob, O. Mowrer, R. Sears. – New Haven. : Yale University Press, 1939. – 213 p.
8. *Maier N.* The role of frustration in social movements / N. Maier // Psychological Review, 1942. – Vol. 49. – № 6. – P. 586–599.
9. *Rosenzweig S.* Need-persistent and ego-defensive reactions to frustration as demonstrated by an experiment on repression / S. Rosenzweig // Psychological Review. – 1941. – Vol. 48. – № 4. – P. 347–349.

REFERENCES

1. *Vasilyuk, F. E.* (1984). Psihologiya perezhivaniya. Analiz preodoleniya kriticheskikh situacij [Psychology experiences. Analysis of overcoming critical situations]: monografiya / F.E. Vasilyuk. – M. : Izdatel'stvo Moskovskogo universiteta (rus).
2. *Danilova, E. E.* (1997). Detskij test "risunochnoj frustracii" S. Rozencvejga. Prakticheskoe rukovodstvo [Children test "picturesque frustration" S. Rosenzweig. practical guide]. – M. : Moskovskij gorodskoj psihologo-mediko-sanitarnyj centr (rus).
3. *Dermanova, I. B.* (2002). Diagnostika jemocional'no-nravstvennogo razvitija [Diagnosis of emotional and moral development] / I.B. Dermanova. – SPb. : Rech' (rus).
4. *Kornilov, S. A.* (2011). Longitjudnye issledovanija: teorija i metody [Longitudinal studies: Theory and Methods] // JEksperimental'naja psihologija. T. 4, № 4, 101–116 (rus).
5. *Levitov, N. D.* (1967). Frustracija kak odin iz vidov psihicheskikh sostojanij [Frustration as a type of mental states] / N. D. Levitov // Voprosy psihologii. № 6, 118–129 (rus).
6. *Barker, R.* (1941). Frustration and regression: an ehperiment shhith jounq children [Frustration and regression: an experiment with young children] / R Barker, T. Dembo, K. Leshhin. – Studies in topological and vector psychology II. University of Ioshha Press.
7. *Dollard, J.* (1939). Frustration and Aggression [Frustration and Aggression] / J. Dollard, N. Miller, L. Doob, O. Moshhrer, R. Sears. – Neshh Haven. : Jale University Press.
8. *Maier, N.* (1942). The role of frustration in social movements [The role of frustration in social movements] / N. Maier // Psychological Revieshh, Vol. 49, № 6, 586–599.
9. *Rosenzshheig, S.* (1941). Need-persistent and ego-defensive reactions to frustration as demonstrated by an ehperiment on repression [Need-persistent and ego-defensive reactions to frustration as demonstrated by an experiment on repression] / S. Rosenzshheig // Psychological Revieshh. Vol. 48, № 4, 347–349.

Svitlana Prahova

LONGITUDINAL RESEARCH OF THE FRUSTRATION PHENOMENON OF STUDENTS OF DIFFERENT AGES

The article presents the results of longitudinal research of the frustration phenomenon among students of different ages. It is showed the dynamic of changes of types and directions of reactions of students of different ages in frustration situation for three years. It is confirmed the idea of the relative stability of reactions to frustration within the specified age category. It is reported the change in the dynamics of the responses of students for E-reactions (in direction) and ED-reactions – in the type closer to the last year of longitude.

The article reveals a complex and multilevel structure and nature of the phenomenon frustration. It is shown that crucial important value in the process of the emergence of frustrating conditions play motivational, behavioral, cognitive and emotional-volitional components of the human psyche. It is noted that for a holistic understanding of the phenomenon of frustration is necessary to distinguish between such categories as frustrator, the situation of frustration, frustration threshold, frustration that are interdependent in the overall structure of frustration occurrence.

The attention is focused on the fact that in general understanding the phenomenon of frustration can be considered a complex of structural-systematic formation that is cyclical in nature, which is multilevel and complex process transition from frustration to frustration.

Keywords: *the phenomenon of frustration, frustration theory, determinants, frustration situation, frustration reaction, longitudinal study.*

УДК 159.923.2

doi: 10.15330/ps.6.1.202-214

Олена Савченко

Східноєвропейський національний університет імені Лесі Українки
savchenko.elena.v@gmail.com

ОЦІННО-МОТИВАЦІЙНИЙ КОМПОНЕНТ РЕФЛЕКСИВНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ ОСОБИСТОСТІ

У статті розглядається рефлексивна компетентність як інтегративне особистісне утворення, що формується в ході набуття суб'єктом рефлексивного досвіду при застосуванні різних форм рефлексивної активності, спрямованих на розв'язання визначених рефлексивних задач. У структурі рефлексивної компетентності оцінно-мотиваційний компонент виконує наступні функції: оцінку форм рефлексивної активності та її результатів, прогнозування можливих змін у процесі розв'язування проблемно-конфліктних ситуацій, визначення пріоритетних завдань подальшого розвитку себе як суб'єкта рефлексивної активності.

На когнітивному рівні функціонує система критеріїв оцінювання власних форм рефлексивної активності, яка характеризується ступенем когнітивної складності, що відображає рівень диференціації та інтеграції системи. Функціонування оцінно-мотиваційного компонента на метакогнітивному рівні забезпечує система здібностей до прогнозування власної активності. Особистісний рівень представлений системою життєвих задач на саморозвиток, які стимулюють суб'єкта докладати зусилля щодо розвитку в себе певних якостей, формування певних вмій та знань. Розрізненість елементів компонента є індикатором незавершеності процесу формування його

внутрішньої структури, низький рівень інтеграції окремих складових не дозволяє системі ефективно компенсувати недорозвинені елементи. Найбільшу вагу у внутрішній структурі оцінно-мотиваційного компонента має показник сформованості системи здібностей до прогнозування власної активності, що підтверджує системотвірну функцію структур метакогнітивного рівня.

Ключові слова: рефлексивний досвід, рефлексивна компетентність, оцінно-мотиваційний компонент компетентності, когнітивна складність, прогностична здібність, життєве завдання.

Постановка наукової проблеми та її значення. Склад та структура психічного утворення визначаються, згідно з основними положеннями системного підходу, тими функціями, які воно виконує в системах більш високого рівня організації. Так, серед основних функцій, які реалізує компетентність, М. О. Холодна визначила здатність виносити оцінні судження відносно певного об'єкта. Ми припустили, що до складу компетентності як цілісного утворення входить оцінно-мотиваційний компонент, функціонування якого і забезпечує оцінювання об'єктів за виокремленими критеріями, формування емпіричних прогнозів, які відображають імовірні напрями змін в об'єкті під впливом різнорідних факторів, та визначення життєвих задач як орієнтирів власного розвитку в майбутньому. Завдяки розвитку всієї системи компетентності та її оцінно-мотиваційного компонента суб'єкт здатен формувати судження відносно подій, що вже відбулися, та тих, які ще очікуються в майбутньому.

В структурі рефлексивної компетентності (інтегративного особистісного утворення, що формується в ході набуття суб'єктом рефлексивного досвіду при застосуванні різних форм рефлексивної активності, спрямованих на розв'язання визначених рефлексивних задач) оцінно-мотиваційний компонент виконує наступні функції: оцінка форм рефлексивної активності та її результатів, прогнозування можливих змін в процесі розв'язування проблемно-конфліктних ситуацій, визначення пріоритетних задач подальшого розвитку себе як суб'єкта рефлексивної активності.

Мета роботи – визначити особливості організації внутрішньої структури оцінно-мотиваційного компонента рефлексивної компетентності особистості.

Аналіз останніх досліджень із цієї проблеми. Екстраполяція знань, отриманих в минулому досвіді, на актуальні та майбутні події розширює часовий простір суб'єкта активності, формує зону смислових перспектив реалізації власного потенціалу. Саме завдяки розвитку здібностей до екстраполяції минуле суб'єкта через актуальні події пов'язується з майбутнім, формується часова перспектива як засіб "присутності" прогнозованого і запланованого майбутнього в сьогодні [5, с. 26]. Роботи відомих дослідників Б. Ф. Ломова та Є. М. Суркова, Л. О. Регуш, О. О. Сергієнко, С. Г. Геллерштейна, У. Найсера та ін. внесли вагомий вклад у дослідження екстраполяції та антиципації як важливих функцій свідомості суб'єкта. На зв'язок функцій оцінювання та прогнозування з мотивацією особистості вказували Л. І. Анциферова, Л. О. Регуш, М. Г. Потапова, Х.

Хекхаузен та ін. Так, Л. О. Регуш визначила, що мотивом прогностичної діяльності може виступати потреба "екстраполювати себе в майбутнє", потреба "виходити за свої межі" [4, с. 149]. Задоволення даної потреби, на думку Л. І. Анциферової, стає важливою детермінантою життєвого шляху та часової організації особистості.

Потреба особистості екстраполювати себе в майбутнє породжує протиріччя: невідповідність між даною потребою і актуальними можливостями, що, у свою чергу, сприяє формуванню нових мотивів, які спонукають особистість до активної діяльності, щоб зняти "протиріччя між небажаним сьогоднішнім і бажаним майбутнім" [4, с. 150]. Необхідність включення знань про майбутнє в життєдіяльність заради забезпечення готовності суб'єкта до імовірнісних подій – підґрунтя прогностичної активності суб'єкта. "Необхідність як мотив прогнозування виникає в силу того, що без знання про майбутнє неможливі адаптація до мінливих умов середовища, оптимальна саморегуляція поведінки, а тим більше активна перетворювальна діяльність" [4, с. 150].

М. Г. Потапова розглядала здібності до прогнозування, планування та проектування як форми вираження загальної здібності до "екстраполювання себе в майбутнє", розвиток якої дозволяє особистості ефективно вирішувати завдання на самовизначення за рахунок зниження рівня невизначеності та проблемності ситуації, підвищення ступеня самостійності. Дані здібності допомагають в реалізації таких функцій самовизначення: ідентифікації та утворенні особистісних смислів, формуванні адекватного "Я-образу" та перспектив його розвитку, побудові загальної моделі свого життєвого шляху та визначенні базових стратегій її реалізації [3].

У своїй моделі рефлексивної компетентності ми пов'язали функції оцінювання, прогнозування та мотивування в єдину ланку та припустили, що їх виконує єдиний компонент. Оцінно-мотиваційний компонент рефлексивної компетентності забезпечує можливість оцінювання власної активності та її результатів, винесення суджень про їх ефективність, визначення імовірних варіантів розвитку подій життєдіяльності та формування орієнтирів для подальшого саморозвитку. Ми виокремили три структурні складові даного компонента, які відповідають трьом рівням функціонування рефлексивної компетентності:

– систему критеріїв оцінки рефлексивної активності суб'єкта, функціонування якої забезпечує своєчасний моніторинг внутрішньої активності суб'єкта, оцінку її змістовних, процесуальних та результативних аспектів, на підставі чого приймаються рішення щодо корекції власних дій, продовження або припинення активності (когнітивний рівень);

– систему здібностей суб'єкта до прогнозування власної активності як сукупність мисленневих операцій, які забезпечують встановлення причинно-наслідкових зв'язків між окремими елементами моделі "процесу розв'язування проблеми", формування моделей майбутнього результату, висування і перевірку припущень про можливі засоби долання проблем, планування власних дій та ін. (метакогнітивний рівень);

– систему життєвих завдань на саморозвиток, що поєднує окремі смислові одиниці самоконструювання майбутнього, спрямовані на розвиток рефлексивних здібностей до самопізнання, саморегуляції, самовизначення та самоздійснення (особистісний рівень).

Методи та методики. Розроблена нами процедура спеціального семантичного диференціала, шкали якого придатні для оцінювання різних форм внутрішньої активності суб'єкта, дозволила нам визначити особливості сформованості системи критеріїв оцінювання кожного досліджуваного. Індивідуальні структури узагальнених характеристик (факторів), які використовуються суб'єктами для опису та оцінки різних форм своєї рефлексивної активності, визначалися за допомогою процедури факторного аналізу. Досліджувані за 45 ознаками-шкалами оцінювали 6 об'єктів: "я, який вирішує типову задачу", "я, який розв'язує задачу на кмітливість", "я, який розв'язує конфліктну ситуацію", "мій ідеал", "мої максимальні можливості на даний час", "стан, необхідний для успішного навчання".

Для визначення кількісних та якісних показників, що відображають різні аспекти сформованості прогностичних здібностей, була застосована модифікація методики "Прогностична задача" Л. О. Регуш, Н. Л. Сомової. Чотири задачі, які розв'язували досліджувані, були орієнтовані на визначення рівня розвитку прогностичних здібностей до встановлення причин та наслідків життєвих подій, планування суб'єктивно значущих подій та формування обґрунтованих перспектив розвитку власного життя.

Розроблена нами у співавторстві з Я. О. Домановою методика "Життєві завдання на саморозвиток" дозволила визначити рівень значущості завдань на розвиток окремих рефлексивних здібностей, що локалізовані в двох часових проміжках: сьогоднішні та в найближчому майбутньому (через 2-3 роки). Серед завдань на саморозвиток ми виокремили завдання на розвиток здібностей до самопізнання, саморегуляції, самовизначення та самоздійснення.

Виклад основного матеріалу й обґрунтування отриманих результатів дослідження. З метою перевірки наявності трьох незалежних рівнів у структурі оцінно-мотиваційного компонента ми застосували процедуру факторного аналізу даних (STATISTICA 10.0), яка дозволила нам визначити склад трьох незалежних факторів, зміст яких відповідає когнітивному, метакогнітивному та особистісному рівням функціонування рефлексивної компетентності.

Склад першого фактора представлений у таблиці 1. Показники, що його сформували, відображають різні аспекти когнітивної складності як головної інтегративної властивості системи критеріїв оцінювання власної рефлексивної активності. Рівень когнітивної складності системи характеризує структурні властивості тих узагальнюючих критеріїв, які можуть бути використані для оцінювання різних форм активності та їх результатів. Даний показник поєднує міру диференціації системи (наскільки складним та багатовимірним є сприйняття даної галузі досвіду) та її

інтеграції (ступінь упорядкованості елементів системи, наявність розвиненої мережі взаємозв'язків між підсистемами).

Звернімо увагу на той факт, що до складу даного фактора увійшов показник рівня інтеграції системи критеріїв оцінювання (0,94), але в ньому відсутній показник рівня диференціації. Отже, загальний рівень сформованості усєї системи оцінювання більшою мірою залежить від рівня інтеграції окремих компонентів структури. Ми припускаємо, що подібна перевага тенденцій до інтеграції є тимчасовим станом системи, розвиток якої в подальшому приведе до збільшення ролі диференційних процесів. Поширення рефлексивного досвіду напряму пов'язане з використанням мовленнєвих засобів для оцінки та опису власної поведінки, думок та переживань. Збільшення обсягу мовленнєвих конструкцій, придатних для опису подій внутрішнього світу та специфіки внутрішньої діяльності, та підвищення рівня їх артикульованості та диференційованості сприятиме здійсненню розчленування чуттєвого досвіду і отриманню "більш дрібних інваріантів з сенсорно-перцептивних потоків" [6, с. 331].

Таблиця 1

Структура оцінно-мотиваційного компонента на когнітивному рівні

№	Показники	Факторне навантаження
1	Кількість незалежних значущих факторів	-0,70
2	Відсоток сумарної дисперсії, яку пояснює головний фактор	0,90
3	Кількість змінних, що увійшли до складу першого фактора	0,89
4	Коефіцієнт Банністера головного фактора	0,93
5	Рівень інтеграції системи критеріїв оцінювання рефлексивної активності	0,94
6	Рівень когнітивної складності системи критеріїв оцінювання	0,92
7	Загальний рівень сформованості оцінно-мотиваційного компонента рефлексивної компетентності особистості	0,53

Така перевага за інтенсивністю вираженості тенденції до інтеграції ставить під сумнів ортогенетичний закон, що вказує на єдину лінію розвитку системи: через збільшення інтеграції та диференціації. "Усюди, де є розвиток, він йде від станів відносної глобальності і відсутності диференціації до станів більшої диференційованості, артикульованості й ієрархічної інтеграції. Органічний розвиток – це завжди поступово зростаюча диференціація, ієрархічна інтеграція і централізація всередині генетичного цілого" [6, с. 71]. При такому підході будь-яке зниження досягнутого рівня диференційованості та інтегрованості системи означає її регрес. Однак на сучасному етапі розвитку психологічних знань дослідники (М. М. Луковніков, О. М. Подьяков, Н. І. Чуприкова та ін.) розглядають різні форми співвідношення процесів диференціації та інтеграції системи в процесі її розвитку. Так, О. М. Подьяков показав, що системи можуть рухатися в своєму розвитку за принципово різними нелінійними траєкторіями у просторі "інтегрованість – диференційованість – зрілість" [2]. Домінуюча роль процесів інтеграції властива системам, які розвиваються

шляхом надбудовування більш високих, узагальнюючих рівнів, які підпорядковують собі рівні нижчого порядку за рахунок їх координації та перебудови функціонування. При цьому утворення нових рівнів може вступати у конфліктні взаємодії з утвореннями попередніх рівнів. В результаті такої взаємодії формується нова цілісність, що характеризується новим рівнем інтегрованості та диференційованості.

У таблиці 2 відображений склад другого фактора, що характеризує особливості організації оцінно-мотиваційного компонента рефлексивної компетентності на метакогнітивному рівні функціонування. Усі показники, що утворили даний фактор, відображають характер сформованості здібностей до прогнозування власної активності.

Таблиця 2

Структура оцінно-мотиваційного компонента на метакогнітивному рівні

№	Показники	Факторне навантаження
1	Рівень суб'єктивної активності в визначенні причин	0,66
2	Рівень суб'єктивної активності в визначенні наслідків	0,78
3	Рівень широти прогностичної активності при визначенні наслідків	0,67
4	Частота наближених в часі наслідків проблемно-конфліктної ситуації	0,54
5	Частота негативних прогнозів	0,62
6	Рівень диференційованості плану	0,66
7	Рівень широти пошуку при висуванні гіпотез	0,54
8	Рівень сформованості здібності до розуміння наслідків подій життєдіяльності	0,62
9	Рівень сформованості здібності до планування власної активності	0,69
10	Рівень сформованості здібності до визначення перспектив розвитку майбутнього	0,71
11	Загальний рівень сформованості здібностей до прогнозування власної активності	0,94
12	Загальний рівень сформованості оцінно-мотиваційного компонента рефлексивної компетентності особистості	0,63

Період стрімкого розвитку прогностичних здібностей особистості припадає на юнацький вік. Хоча рівень розвитку прогностичних здібностей напряму залежить від рівня розвитку мисленневих можливостей суб'єкта, пік розвитку здібностей до прогнозування не збігається, за даними Л. О. Регуш, з періодом суттєвих структурних перетворень основних мисленневих процесів. Основна причина такого відставання зумовлена тим, що кількісні та якісні властивості системи прогностичних здібностей залежить не лише від рівня зрілості когнітивних процесів, а й від рівня сформованості системи саморегуляції особистості, характеру процесів соціального зростання, розвитку мотиваційної та емоційної сфер особистості. Важливою умовою розвитку даних здібностей є збагачення досвіду пізнавальної діяльності та усвідомлене використання набутих знань та вмій в ході рефлексивної активності. Л. О. Регуш виокремила такі аспекти розвитку системи досвіду особистості, що впливають на рівень різних прогностичних здібностей: розширення кола знань та досвіду

почуттів, розвиток словникового фонду, розумінням зв'язків і відносин між явищами навколишнього світу [4, с. 245].

З чотирьох здібностей до прогнозування, які ми досліджували, до складу фактора увійшли показники сформованості трьох. Отже, рівень розвитку оцінно-мотиваційного компонента рефлексивної компетентності більшою мірою залежить від здібностей суб'єкта визначати перспективи розвитку свого життя (0,71), дещо меншою мірою залежить від рівня сформованості здібностей планувати свою активність (0,69) та визначати наслідки власних дій, певних подій життєдіяльності (0,62). Показник сформованості здібності визначати причини подій не увійшов до складу фактора, оскільки періодом активного зростання цієї здібності є підлітковий період, коли в підлітків зростають можливості здійснювати співвіднесення минулих подій з актуальними за рахунок розвитку когнітивної рефлексії.

Подальший розвиток системи прогностичних здібностей в юнацькому віці Л. О. Регуш пов'язує з впливом таких факторів, як розвиток різних форм рефлексії, ускладнення процесів цілепокладання, структурні перетворення в системі поняттєвого мислення та підвищення рівня розумових процесів. Так, наприклад, рівень розвитку рефлексії найбільш сильно впливає на усвідомлення імовірнісного характеру прогнозування, мети плану, що розробляє суб'єкт, етапів процесу прогнозування. Від рівня розвитку аналізу та синтезу залежать повнота виділення причин і наслідків, обсяг операцій планування, широта пошуку при висуванні гіпотез та ін. Рівень узагальнення мисленнєвих процесів проявляється в значущості причинно-наслідкових зв'язків, що виокремлює суб'єкт, у рівні вербального узагальнення прогнозів [4].

Згідно з нашими даними, найбільш суттєвими характеристиками системи прогностичних здібностей осіб юнацького віку є рівень суб'єктивної активності у визначенні причинно-наслідкових зв'язків між різними подіями життєдіяльності (0,66 та 0,78 відповідно), які залежать від ступеня усвідомлення свого досвіду та рівня мотивації пошукової активності. Найбільшу вагу в складі фактора має показник, що відображає рівень активності суб'єкта у визначенні наслідків подій, оскільки саме в юнацькому віці ставлення до майбутнього стає важливим фактором. Вихід за межі власного досвіду завдяки розвитку вмінь змінювати позицію в ході аналізу подій свого життя дозволяє юнакам застосовувати як дедуктивні, так і індуктивні механізми визначення наслідків.

Наступним важливим аспектом системи прогностичних здібностей є широта прогностичної активності при визначенні наслідків (0,67) та при висуванні припущень щодо можливих варіантів розвитку власного життя (0,54). В юнацькому віці за рахунок підвищення гнучкості розумових процесів у суб'єкта формується здатність змінювати план розгляду подій, переходити з плану актуальності в план минулого та майбутнього, навіть у метаплан аналізу подій, який припускає регулювання власних процесів інтелектуальної активності завдяки усвідомленню загальних принципів взаємодії суб'єкта з об'єктом, інтеракції між суб'єктами. Така зміна плану

розгляду подій дозволяє формувати новий погляд на проблемно-конфліктну ситуацію, на своє місце в ній. Визначення різних аспектів дійсності дозволяє спрогнозувати і різні наслідки ситуації, побачити різні варіанти розвитку подій в майбутньому.

Л. О. Регуш вказує, що в юнацькому віці розвивається здібність суб'єктів створювати більш віддалені прогнози на майбутнє, що говорить про поступове формування в них часової перспективи. Збільшується часовий масштаб можливих наслідків ситуації, узагальнених перспектив на майбутнє. Стосовно подій власного життя ми спостерігаємо таку закономірність: досліджувані визначають більше віддалених в часі наслідків, ніж наближених. Ми пояснюємо це дією захисних механізмів: бажання відтермінувати в часі негативні наслідки, які потребують активного втручання та розв'язування. Однак, саме здатність виокремлювати наслідки, наближені до проблемно-конфліктної ситуації (0,54), визначає рівень сформованості оцінно-мотиваційного компонента рефлексивної компетентності на метакогнітивному рівні, оскільки вона пов'язана з прийняттям відповідальності та формуванням готовності до розв'язування проблеми заради запобігання появи негативних наслідків.

Особам юнацького віку властиво бачити більше негативних наслідків, ніж позитивних при аналізі проблемно-конфліктних ситуацій (0,62). Серед характеристик здібності до планування різних форм власної активності важливу роль відіграє показник диференційованості планів (0,66). Отже, важливе місце в системі прогностичних здібностей юнаків займає здібність до формування детальних планів, які враховують різні аспекти майбутньої активності суб'єкта. Висока деталізованість планів дозволяє зменшити ступінь невизначеності власних дій, сформувані ті орієнтири, які дозволять досягнути прогнозованого результату.

Таким чином, ми можемо розширити список властивостей функціонування прогностичних здібностей, які виокремила Л. О. Регуш, тими, які стосуються прогнозування подій власної життєдіяльності. Найбільш суттєвими властивостями розвитку системи здібностей до прогнозування, за даними Л. О. Регуш, є підвищення рівня перспективності прогнозів та наслідків, обґрунтованості прогнозів та перспектив, врахування імовірнісної природи майбутнього. Розвиток різних форм рефлексивної активності сприяє усвідомленню мети планів, підвищенню рівня узагальненості вербального вираження прогнозів [4]. Згідно з нашими даними, система здібностей до прогнозування подій власної життєдіяльності характеризується активністю суб'єкта у визначенні причин та наслідків подій, сформованістю установки на розгляд різних категорій наслідків та врахування декількох варіантів розвитку подій при виокремленні перспектив на майбутнє, детальністю розробки планів власної активності, представленістю в визначених наслідках певної кількості негативних прогнозів, наближених у часі до проблемно-конфліктної ситуації.

Зміст третього фактора включає показники, що відображають особливості функціонування оцінно-мотиваційного компонента

рефлексивної компетентності на особистісному рівні (див. табл. 3).

Таблиця 3

Структура оцінно-мотиваційного компонента на особистісному рівні

№	Показники	Факторне навантаження
1	Рівень актуальності завдання на розвиток здібностей до самопізнання в теперішньому	0,63
2	Рівень актуальності завдання на розвиток здібностей до саморегуляції в теперішньому	0,62
3	Рівень актуальності завдання на розвиток здібностей до самовизначення в теперішньому	0,63
4	Рівень актуальності завдання на розвиток здібностей до саморегуляції в майбутньому	-0,61
5	Рівень актуальності завдання на розвиток здібностей до самовизначення в майбутньому	-0,68
6	Рівень актуальності завдання на розвиток здібностей до самоздійснення в майбутньому	-0,61
7	Показник актуальності життєвих завдань в теперішньому	0,76
8	Показник актуальності життєвих завдань в майбутньому	-0,78
9	Показник насиченості теперішнього життєвими завданнями	0,83
10	Загальний рівень сформованості оцінно-мотиваційного компонента рефлексивної компетентності особистості	0,43

Найбільш значущим показником у структурі даного фактора є показник насиченості теперішнього життєвими задачами (0,83), що відображає характер сформованості всієї системи життєвих завдань на саморозвиток та враховує два аспекти: рівень актуальності завдань в різні часові періоди (теперішньому та майбутньому) та відносну перевагу рівня актуальності завдань в теперішньому над рівнем актуальності їх у майбутньому (схильність протидіяти тенденції до відтермінування процесу розв'язування даних завдань на певний термін). Слід зазначити, що виражена тенденція протидіяти бажанню відкласти ці завдання на більш пізній період має велике значення факторного навантаження за модулем (-0,78), а отже суттєво впливає на особливості функціонування оцінно-мотиваційного компонента на особистісному рівні рефлексивної компетентності. Поєднання високої актуальності життєвих завдань на саморозвиток в теперішньому з установкою протидіяти бажанням відтермінувати вирішення цих завдань на майбутнє формує у суб'єкта готовність вирішувати життєві завдання на саморозвиток в актуальний період життя. Міра вираженості даної готовності і розглядається нами в якості загального показника насиченості теперішнього життєвими завданнями.

З окремих завдань до складу фактора увійшли завдання на самопізнання (0,63), самовизначення (0,62) та самоздійснення (0,63) в актуальному проміжку часу та завдання на саморегуляцію (-0,61), самовизначення (-0,68) та самоздійснення (-0,61) в найближчому

майбутньому. Найбільший вплив на рівень показника сформованості усього оцінно-мотиваційного компонента має показник актуальності завдань на самовизначення в майбутньому (-0,68). Отже, чим більше завдань на самовизначення відкладено суб'єктом на 2-3 роки, тим менш сформованим є його оцінно-мотиваційний компонент рефлексивної компетентності. Найбільш високі значення за показником сформованості даного компонента компетентності мають ті суб'єкти, що не відкладають на майбутнє розв'язування завдань на визначення власної позиції, на пошук сенсу свого життя, на виокремлення пріоритетних для себе цінностей та принципів. Такі особи виявляють готовність здійснювати усвідомлений вибір як важливу подію свого життя, що не тільки відсікає інші можливі альтернативи, але й примушує приймати особистісну відповідальність за результати цих подій.

Узагальнюючи результати, отримані за процедурою факторного аналізу, ми можемо стверджувати, що структура оцінно-мотиваційного компонента характеризується низькою інтегрованістю, оскільки відсутніми є міжрівневі значущі кореляційні зв'язки, а факторна структура кожного рівня містить лише показники, що відображають особливості функціонування оцінно-мотиваційного компонента саме на даному рівні компетентності. Отже, даний компонент рефлексивної компетентності поєднує три незалежні утворення, що сформувалися в ході набуття суб'єктом рефлексивного досвіду і які на даному рівні розвитку системи не впливають один на одного. Така дифузність структури свідчить про недостатній рівень сформованості даного компонента. Ми можемо припустити, що саме в юнацькому віці розпочинається формування та розвиток складових оцінно-мотиваційного компонента компетентності в напрямку підвищення диференціації, що в подальшому призведе до збільшення рівня інтеграції його рівнів організації та окремих структурних компонентів.

Результати множинного регресійного аналізу дозволили нам уточнити внутрішню структуру оцінно-мотиваційного компонента, визначивши рівень впливу кожної його складової на показник загального рівня сформованості. Даний показник розраховувався як сума трьох стандартизованих оцінок, представлених у шкалі станайнів, що відображають міру сформованості психічних утворень на трьох рівнях функціонування рефлексивної компетентності.

Отримані дані свідчать, що найбільший вплив на рівень сформованості оцінно-мотиваційного компонента здійснює показник, що відображає особливості функціонування його на метакогнітивному рівні ($\beta=0,57$; $\alpha \geq 0,999$). Саме розвиток даної складової дозволить сформуванню внутрішніх умов, сприятливих для розвитку інших елементів. Так, розвиток системи прогностичних здібностей стосовно власної активності буде сприяти розвитку здібностей до прогнозу поведінки інших осіб, що суттєво зменшить неузгодженість власних очікувань та оцінок, які дають суб'єкту інші особи. Зменшення сили "афекту неадекватності" між очікуваними оцінками та самооцінками є важливим показником розвитку системи оцінювання в юнацькому віці в напрямі становлення більш адекватної

самооцінки, розвитку адекватних очікувань оцінок себе з боку оточуючих, формування більш зрілих суджень відносно інших.

Розвиток системи здібностей до прогнозування створюватиме сприятливі умови і для формування життєвих завдань на саморозвиток, для підвищення рівня їх значущості в системі інших задач. Усвідомлення можливих перешкод, які з імовірністю будуть виникати на шляху досягнення поставленої мети, стимулюватиме суб'єкта до пошуку оптимальних засобів їх подолання. Такий пошук неможливий без оцінки наявних внутрішніх ресурсів, без співвіднесення їх з вимогами реальності, без розуміння власних потенційних можливостей. Оцінка власних якостей як недостатніх для розв'язування поставлених задач буде стимулювати суб'єкта до пошуку засобів їх компенсації (самопізнання), до опанування переживань, що виникають з приводу невдач та очікувань, до мобілізації ресурсів (саморегуляція), до зміни свого ставлення до життєвих подій (самовизначення), до конструювання інших засобів, які дозволять отримати бажаний результат (самоздійснення). Тобто, для суб'єкта буде актуальним ставити перед собою та вирішувати задачі на розвиток своїх здібностей, поповнення знань, корекцію певних властивостей тощо.

Висновки і перспективи подальших досліджень. Таким чином, оцінно-мотиваційний компонент вносить свій вклад в реалізацію головної функції рефлексивної компетентності (накопичення та впорядкування одиниць досвіду, що формуються в ході рефлексивної активності). Упорядкування елементів системи відбувається внаслідок оцінювання результатів активності суб'єкта за різними критеріями, які утворюють єдину систему. Дана система критеріїв оцінювання поєднує різні об'єктивні та суб'єктивні параметри, за якими суб'єкт може охарактеризувати прояви власної рефлексивної активності та описати отримані в ході її результати.

На підставі оцінок вже завершених актів та дій формуються уявлення суб'єкта про імовірнісні результати своєї активності в майбутньому, відбувається проектування на найближче та віддалене майбутнє. Досвід успішної та неуспішної поведінки впливає на характер суб'єктивних прогнозів, а також стимулює особистість до усвідомлення підстав таких передбачень, до поширення уявлень про себе як суб'єкта даної форми активності. Суб'єкт починає усвідомлювати свої сильні сторони та слабкості, які перешкоджають досягненню максимально ефективного результату, та визначає перспективи подальшого розвитку своїх можливостей, які в формі задач конструюють простір майбутнього, виокремлюючи в ньому певні орієнтири, що фіксують бажане майбутнє та стимулюють суб'єкта до активної внутрішньої діяльності (самопізнання, саморегуляції, самовизначення та самоздійснення). Отже, в системі рефлексивної компетентності формуються мотиви саморозвитку особистості, які "свідомо відображають майбутнє на основі використання минулого досвіду" [1, с. 83].

Специфічною функцією оцінно-мотиваційного компонента рефлексивної компетентності є оцінка минулих подій внутрішньої

активності, на підставі якої формуються очікування на майбутнє та визначаються мотиви саморозвитку. Оцінки сприяють констатації та закріпленню позитивних результатів в пам'яті. Імовірнісні прогнози формують готовність суб'єкта до зустрічі з певними подіями, налаштовують програми поведінки, визначають бажані результати як орієнтири для майбутньої активності. Сформовані життєві завдання виконують функцію внутрішніх мотиваторів, які стимулюють особистість до розвитку власних здібностей, до реалізації свого потенціалу.

Внутрішня структура даного компонента рефлексивної компетентності є ще недостатньо сформованою, низький рівень інтеграції окремих складових не дозволяє системі ефективно компенсувати недорозвиток певних елементів. Розрізненість складових оцінно-мотиваційного компонента є індикатором низького рівня усвідомлення суб'єктом свого попереднього рефлексивного досвіду, його неготовності залучати сформовані вміння та знання до розв'язування актуальних ситуацій. Найбільший вплив на рівень сформованості оцінно-мотиваційного компонента здійснює показник, що відображає характер сформованості системи здібностей до прогнозування власної активності. Це підтверджує наше припущення про системотвірну функцію структур метакогнітивного рівня, які організують навколо себе інші структури системи.

1. *Ильин Е. П.* Мотивация и мотивы / Е. П. Ильин. – СПб. : Питер, 2011. – 512 с.
2. *Подьяков А. Н.* Зрелость и незрелость в контексте ортогенетического закона развития / А. Н. Подьяков // Феномен и категория зрелости в психологии / Отв. Ред. А. Л. Журавлев, Е. А. Сергиенко. – М. : Изд-во "Институт психологии РАН", 2007. – С. 47–60.
3. *Потапова М. Г.* Развитие прогностических способностей как условие профессионального самоопределения личности в юношеском возрасте : Кандидатская диссертация / М. Г. Потапова. – Астрахань, 2006. – 196 с.
4. *Регуш Л. А.* Психология прогнозирования: успехи в познании будущего / Л. А. Регуш. – СПб. : Речь, 2003. – 352 с.
5. *Хомуленко Т. В.* Психология темпоральности личности / Т. В. Хомуленко, С.І. Бабатіна. – Херсон : Видавництво ПП Вишемирський В. С., 2014. – 236 с.
6. *Чуприкова Н. И.* Психология умственного развития: Принцип дифференциации / Н. И. Чуприкова. – М. : АО "Столетие", 1997. – 480 с.

REFERENCES

1. *Ilin, E. P.* (2011). Motivatsiya i motivy [Motivation and motives] / E. P. Ilin. – SPb. : Piter (rus).
2. *Poddyakov, A. N.* (2007). Zrelost i nezrelost v kontekste ortogeneticheskogo zakona razvitiya [Maturity and immaturity in the context of the law of the orthogenetic development] / A.N. Poddyakov // Fenomen i kategoriya zrelости v psikhologii / Otv. red. A.L. Zhuravlev, E.A. Sergienko. – M. : Izd-vo "Institut psikhologii RAN", 47–60 (rus).
3. *Potapova, M. G.* (2006). Razvitiye prognosticheskikh sposobnostei kak uslovie professionalnogo samoopredeleniya lichnosti v yunosheskom vozraste: Candidate's thesis [Development of the prognostic abilities as a condition of the professional self-identity in adolescence] / M.G. Potapova. – Astrakhan (rus).
4. *Regush, L. A.* (2003). Psikhologiya prognozirovaniya: uspehi v poznanii budushchego [Psychology prediction: progress in understanding the future] / L.A. Regush. – SPb. : Rech (rus).

5. *Khomulenko, T. B.* (2014). *Psikhologiya temporalnosti osobistosti: vikovy aspekt [monografiya] [Psychology of the personality's temporality: age aspect [monograph] / T. B. Khomulenko, S. I. Babatina. – Kherson : Vydavnytstvo PP Vyshemyrskiy V.S (ukr).*
6. *Chuprikova, N. I.* (1997). *Psikhologiya umstvennogo razvitiya: Printsip differentsiatsii [Psychology of the mental development: The principle of differentiation] / N. I. Chuprikova. – M. : AO "STOLETIYE" (rus).*

Olena Savchenko

**THE VALUE-MOTIVATIONAL COMPONENT OF THE PERSONALITY'S
REFLEKTIVE COMPETENCE**

In the article the reflective competence is seen as an integrative personal formation which develops in the process of acquiring of the reflective experience, when the subject is using various forms of the reflective activity for the solving of specific reflective tasks. In the structure of the reflective competence the value-motivational component performs such functions: an evaluation of forms of the reflective activity and its results, a prediction of the possible changes in the process of solving of the problem-conflict situations, a determining of the priorities for further development of himself as a subject of the reflective activity.

The system of the criteria of an evaluating of the reflective activity's forms functions on the cognitive level of the reflective competence. The level of the cognitive complexity is the basic feature of this system. The predictive abilities' system, that allows to form the expectations of the activity's results, presents the value-motivational component on the metacognitive level. The system of the life tasks for the self-development, which stimulates the subject to make efforts to develop his own qualities, to form specific skills and knowledge, functions on the personal level. The fragmentation of the elements is an indicator of the incompleteness of the formation of the internal structure of the value-motivational component. The low level of integration of the separate elements does not allow effectively to compensate the functioning of the unformed elements of the system. The index of the formation of the abilities to predict his own activity has the greatest meaning in the internal structure of the value-motivational component. These data confirm the hypothesis about the system-forming function of the metacognitive structures that unite other structures. Thus the development of the predictive abilities will promote the increase of the abilities to the prediction of the others' behavior. An adequate assessment of other people significantly reduces the inconsistency of his own expectations and estimations of others. The development of the predictive abilities creates favorable conditions for the formation of the life tasks for the self-development to increase their value in the system of other tasks.

Keywords: *reflective experience, reflective competence, value-motivational component of competence, cognitive complexity, predictive ability, life task.*

УДК 159.922.2:159.923.2

159.923.3:316.612

doi: 10.15330/ps.6.1.215-223

Костянтин СавченкоНаціональний науковий центр "Інститут ґрунтознавства та агрохімії
імені О. Н. Соколовського" НААН України

konstsavchenko@ukr.net

**ВИВЧЕННЯ ОСОБИСТІСНОЇ МОТИВАЦІЇ
В ПРОЦЕСІ ЗДОБУТТЯ ПЕРШОЇ ТА ДРУГОЇ ВИЩОЇ ОСВІТИ**

Запропоновано простий метод для порівняння результатів тесту Т. І. Ільїної, тесту С. М. Петрової й анкет з рейтинговою оцінкою при вивченні мотивації здобуття першої та другої вищої освіти. Суть методу полягає в приведенні даних до 5-рівневої шкали, що відповідає 5-рівневій піраміді потреб А. Маслоу. Для дослідження були обрані групи студентів фізико-математичного факультету 1, 2 і 3 курсів денного відділення ХНПУ ім. Г. С. Сковороди (48 осіб, і група слухачів Інституту післядипломної освіти, що здобуває другу вищу освіту в тім же університеті на денному відділенні (30 осіб). Порівняння особистісної мотивації груп респондентів дозволило виявити розходження в домінуючому мотиві навчання й зміну співвідношення між дефіцитарними та метапотребами для різних груп. Результати проведеного дослідження дозволяють запропонувати описаний метод як для порівняння результатів, так і для додаткової інтерпретації інших тестів і анкет при вивченні мотиваційної сфери особистості. Такий підхід може бути використаний в аксіологічних дослідженнях.

Ключові слова: особистісна мотиваційна сфера, вища освіта, метод порівняння результатів опитування, піраміда Маслоу.

Актуальність. Проблема життєвого самовизначення особистості, тобто визначення своєї місії й призначення, пов'язана з проблемою самореалізації людини, що значною мірою знаходить своє здійснення у сфері професійної діяльності. Система освіти у суспільстві, в тому числі професійної, визначає розвиток і зміну ціннісних орієнтирів особистості, усвідомлення відповідальності за прийняття рішень у професійній і суспільній діяльності, відіграє важливу роль у формуванні мотиваційної сфери особистості. Освітня діяльність людини є обов'язковою умовою успішного розвитку суспільства й особистісного успіху кожного індивіда. Це спричиняє значний інтерес дослідників до вивчення мотивації здобуття додаткової або другої вищої освіти [1–10].

Аналіз досліджень і публікацій з даної проблеми. Проблеми навчальної мотивації у вищій школі були предметом вивчення авторів: (1) Р. С. Немов, І. Р. Алтуніна, Р. І. Цветкова – про сукупність мотиваційних факторів і механізмів, що впливають на поведінку, учбово-професійну й професійну діяльність студентів; (2) Б. Г. Ананьєв, Т. А. Матіс, В. А. Якунін – про роль мотивації спілкування в структурі мотиваційної сфери студентів; (3) М. І. Д'яченко, Л. А. і С. Л. Кандилович, Л. Ф. Железняк – про зв'язок ефективності навчання з розвитком соціально-ціннісних мотивів відповідно до вимог навчання й майбутньої професії; (4) Р. С. Вайсман, О. Н. Арестов, Р. Р. Бібріх, М. Г. Рогів – про роль мотиву досягнення в процесі навчання;

(5) А. Н. Печнікова, Г. А. Мухіна – про динаміку учбово-пізнавальних мотивів та ін. Автор [11] вивчав формування мотиваційної сфери особистості студента; у роботі [12] розглянуто структуру мотиваційної сфери студентів як сукупність учбово-професійного, професійного й комунікативного компонентів.

Існує низка підходів до опису мотиваційної сфери особистості: (1) як структурно-ієрархічного утворення (А. Маслоу, Г. Оллпорт, К. Роджерс, А. Н. Леонтьєв, Б. Г. Ананьєв, Л. І. Божович, Б. Ф. Ломов, В. К. Вілюнас, А. Г. та В. І. Ковальови та ін.); (2) як системної детермінації особистісного розвитку (Л. С. Виготський, А. Н. Леонтьєв, Б. Г. Ананьєв, Б. Ф. Ломов, А. А. Бодальов); (3) як мотивація в онтогенезі (А. Н. Леонтьєв, Л. І. Божович, Е. П. Ільїна); (4) як мотивації активності особистості (В. А. Петровський) та ін.

За останні десятиліття набули розвиток ряд модифікованих моделей теорії мотивації А. Маслоу, включаючи такі ділянки, як: (1) можливості людини (Cullen, 2001); (2) навчання й викладання (Eccles, 2002); (3) маркетинг і поведінка споживача (Kotler and Keller, 2006); (4) менеджмент (Kiel, 1999; Huitt, 2001); (5) інформація (Norwood, 1999); (6) атлетика й спорт (Fortier et al., 2007) та ін. Всі ці моделі можуть бути умовно розділені на чотири групи [13]: теорії, сфокусовані на очікуванні успіху, теорії, сфокусовані на значущості завдань, теорії, які інтегрують очікування й значущість, і теорії, які інтегрують мотивацію й пізнавальні здатності.

Мета і завдання. У запропонованій роботі для вивчення мотиваційної сфери особистості студентів і слухачів, що здобувають другу вищу освіту, була використана теорія мотивації А. Маслоу [14–17]. У роботі представлено простий метод порівняння даних, отриманих за різними тестами й анкетами, для вивчення мотивації здобуття першої та другої вищої освіти у двох групах респондентів. Безпосереднє порівняння результатів анкетування було ускладнено, тому що анкета про мотивацію здобуття вищої освіти для студентів педагогічних спеціальностей не може бути запропонована для тестування слухачам Інституту післядипломної освіти, що здобувають другу вищу освіту за фахом "Психологія". У такому й подібному випадках може бути доцільним привести результати тестів до 5-рівневої шкали мотиваційної сфери особистості відповідно до 5-рівневої піраміди потреб, запропонованої в теорії мотивації А. Маслоу.

Психодіагностичні методика. Для студентів 1 – 3 курсів фізико-математичного факультету ХНПУ (лютий 2013 року; 48 осіб; середній вік 18,1 років; гендерний склад випробуваних: близько 50/50 %): **Анкета I** – "Методика вивчення мотивів навчальної діяльності студентів педагогічних спеціальностей" (адаптована М. М. Калашниковою, В. Н. Косиревим, О. В. Щекочініним) [18]; **Тест I** – "Методика вивчення мотивації навчання у вузі" (тест Т. І. Ільїної, модифікований Е. П. Ільїним) [19]. Для слухачів ІПО (березень-квітень 2013 року; 30 осіб; середній вік 36,7 років; гендерний склад випробуваних: близько 90/10 %, жінок і чоловіків відповідно) і для студентів (ті ж самі групи): **Тест II** – "Діагностика полімотиваційних тенденцій в "Я-концепції" особистості" (С. М. Петрова) [20].

Виклад основного матеріалу. За результатами обробки даних **Анкети I** були розраховані середні значення рейтингових оцінок мотивації навчання студентів 1, 2 і 3 курсів. Вони представлені в Таблиці 1. Більш низька оцінка рейтингового бала відповідає більш значущій мотивації.

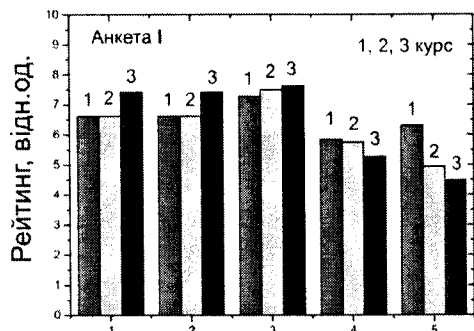
Таблиця 1

Середні значення рейтингових оцінок мотивації навчання студентів 1, 2 і 3 курсів за результатами проходження **Анкети I**, а також відповідність пунктів **Анкети I** рівням піраміди потреб А. Маслоу.

	Мотивація навчання у вузі	1 курс	2 курс	3 курс	Рівень по піраміді потреб А. Маслоу
1	До цього зобов'язує мене мій борг	4,50	5,20	6,20	1, 2
2	Щоб домогтися повних і глибоких знань	4,58	4,31	3,65	5
3	Не хочу підводити групу	9,25	7,86	9,65	3
4	Подобається отримувати гарні оцінки	7,09	8,00	6,30	3, 4
5	Хочу стати гарним вчителем	7,09	2,44	2,50	4, 5
6	Щоб уникнути дорікань	9,27	8,73	9,90	1, 2
7	Не хочу бути гірше інших	6,82	6,80	7,10	3, 4
8	Цього хотіли батьки	6,09	5,93	6,15	1, 2
9	Подобається бути студентом	5,58	6,14	5,45	3, 5
10	Потрібно диплом про вищу освіти	2,33	5,75	5,15	4
11	Усі вчать і я теж	7,64	8,71	9,60	3
12	Просто цікаво	8,00	6,86	6,35	5

Вищі рейтингові бали (мінімальні за абсолютним значенням) виділені жирним шрифтом. Також у Таблиці 1 представлена відповідність пунктів тесту рівням піраміди потреб А. Маслоу для приведення даних до 5-рівневої шкали. Як видно з Таблиці 1, для студентів-першокурсників домінуючий мотив навчання – "потрібно диплом про вищу освіти", а для студентів 2 і 3 курси – "хочу стати гарним вчителем", тобто пізнавальний мотив став домінуючим у студентів після 1 курсу.

Перерахування рейтингових оцінок до 5-рівневої шкали був проведений з



Рівень потреб за пірамідою Маслоу

Рис. 1. Діаграма розрахунку середніх значень рейтингу мотивацій, виставлених студентами 1, 2 і 3 курсів в **Анкеті I**, для здобуття вищої освіти, по 5 рівням піраміди потреб А. Маслоу

урахуванням допущення про пропорційний внесок кожного мотиву (для тих мотивів, які можна віднести одночасно до декількох рівнів піраміди А. Маслоу) навчання в кілька рівнів шкали. Отриманий результат представлений на Рис. 1 у вигляді діаграми. Таке приведення даних по тестах дозволить порівнювати розподіли мотивів, які були визначені за допомогою різних анкет для студентів, що здобувають першу вищу освіту, і слухачів ІПО, що здобувають другу вищу освіту. Як видно з Рис. 1, для студентів 2 і 3 курсів домінуючим є мотив набуття знань, 5-й рівень піраміди А. Маслоу, тоді як для студентів 1-го курсу професійний ріст є більш значущим. На Рис. 1 представлена діаграма за результатами розрахунку середніх значень рейтингу мотивацій, виставлених студентами 1, 2 і 3 курсів, для здобуття вищої освіти за 5 рівнями піраміди потреб А. Маслоу.

Тест I дозволяє аналізувати мотивацію навчання у вузі за трьома шкалами: "Отримання диплома", "Оволодіння професією" і "Набуття знань". Результати середніх значень показників для студентів 1, 2 і 3 курсів представлені на Рис. 2. Відзначимо, що за даними обробки результатів **Тесту I** здобування диплома про вищу освіту домінує на всіх курсах, що також підтверджує результат перерахування даних до 5-рівневої шкали, наведених на Рис. 3, причому на 2 курсі він найбільш високий.



Рис. 2. Діаграма за результатами розрахунку середніх значень показника мотивації навчання за **Тестом I** для студентів 1, 2 і 3 курсів по трьох шкалах

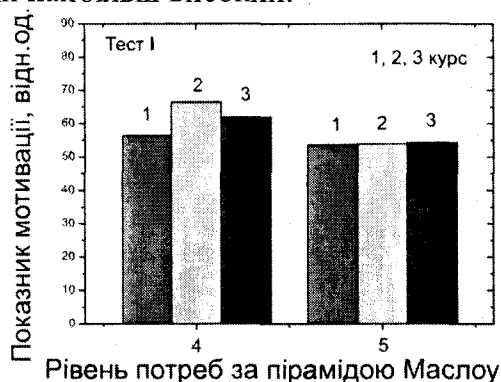
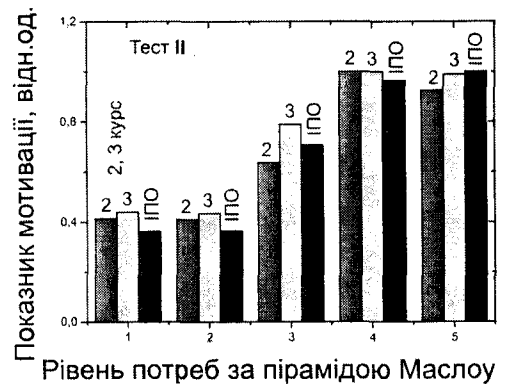


Рис. 3. Діаграма за результатами перерахування середніх значень показників за **Тестом I** для 1, 2 і 3 курсів. Перерахування показників для 4 і 5 рівнів піраміди потреб А. Маслоу.

На Рис. 4 представлені результати перерахування даних **Тесту II** як для студентів, так і для слухачів ІПО, що здобувають другу вищу освіту, до 5-рівневої шкали, що відповідає 5-рівневій піраміді потреб А. Маслоу. Перерахування даних було проведено тут також з урахуванням допущення про пропорційний внесок кожного мотиву (для тих мотивів, які можна віднести одночасно до декількох рівнів піраміди А. Маслоу) у кілька рівнів шкали. Результати проходження **Тесту II** і їхнє обговорення було опубліковано раніше в роботі [21]. У слухачів ІПО інший домінуючий

мотив: показник мотивації для 5-го рівня піраміди потреб трохи вищий, ніж показник професійної мотивації 4-го рівня. Це можна пояснити новим статусом слухачів ІПО, які вже мають роботу, і розбіжністю у віці (у середньому слухачі ІПО були старшими на 18,6 років) у порівнянні зі студентами. Результати, отримані після проходження *Тесту II* студентами, підтверджують домінування професійних інтересів, що вже було встановлено по *Тесту I* і відзначено вище.

Додаткова інтерпретація результатів за *Тестом II* може бути виконана на основі положення про дефіцитарні та метапотреби особистості в теорії потреб А. Маслоу [17]. Частка дефіцитарних і мета потреб у мотиваційній сфері може бути розрахована як частка обраних респондентами мотивів із загальної кількості. Тобто, як частка мотивів, що відповідають (1, 2) і (3, 4, 5) рівням піраміди потреб А. Маслоу відповідно. Результати розрахунку дефіцитарних і мета потреб для студентів і слухачів ІПО представлені в Таблиці 2. Слухачі ІПО за даними *Тесту II* виявили в середньому підвищене значення частки мета потреб у порівнянні з даними студентів, хоча розходження виявилось незначним (менш 3 %). Очевидно, поясненням цьому може бути найнижчий європейський рівень життя на Україні: за даними, отриманими у дослідженні *Credit Suisse Research Institute* в 2015 році [22], Україна за добробутом мешканців є найбільш бідною країною Європи.



Рівень потреб за пірамідою Маслоу

Рис. 4. Діаграма за результатами перерахування середніх значень показників по *Тесту II* для студентів 2 і 3 курсів, а також для слухачів ІПО для 5 рівнів піраміди потреб А. Маслоу.

Таблиця 2

Середні значення частки дефіцитарних і мета потреб за даними *Тесту II* для груп респондентів у загальному числі потреб мотиваційної сфери

група	Частка дефіцитарних потреб, %	Частка мета потреб, %
Студенти 2 курси	24,3	75,7
Студенти 3 курси	23,9	76,1
Слухачі ІПО	21,1	78,9

Висновки. 1. Встановлено, що для осіб, які здобувають другу вищу освіту, домінуючим є пізнавальний мотив, який відповідає 5 рівню піраміди потреб А. Маслоу. Для студентів, що здобувають першу вищу освіту, домінуючим є мотив професійного зростання, тобто мотив, який відповідає

4 рівню піраміди потреб А. Маслоу. Також встановлено зміну співвідношення (дефіцитарні потреби / метапотреби) у досліджуваних групах респондентів.

2. Описаний метод приведення даних тестів мотивації набуття першої та другої вищої освіти до 5-рівневої шкали, що відповідає 5 рівням піраміди потреб А. Маслоу, дозволяє проводити порівняння отриманих за різними тестами даних для вивчення мотиваційної сфери особистості.

3. Запропонований метод може бути використаний як для порівняння результатів, так і для додаткової інтерпретації інших тестів і анкет при вивченні мотиваційної сфери особистості. Такий підхід може бути рекомендований для аксіопсихологічних досліджень.

1. Кузнецова В., Князева Е. "Второе высшее": мотивация выбора // "Высшее образование в России" / В. Кузнецова, Е. Князева. – 2004. – № 1. – С. 68–76.
2. Асафьева С. С. Второе высшее образование как фактор социализации личности // Автореф.... уч. ст. канд. социол. н., спец. 22.00.04, Нижний Новгород, 2005, 28 с.
3. Пухно С. В. Друга вища освіта: особливості мотивації навчання студентів-психологів / С. В. Пухно // Наук.-метод. конф. викл., співроб. і ст.: тези доп., 23.04.2009 / Відп. за вип. Т.М. Гричановська. – Суми : СумДУ, 2009. – Ч. 2. – С. 37–38.
4. Зорострова И. В., Чапрак Н. В., Скворцова Ю. И. Исследование мотивации получения дополнительного высшего образования студентами дневных отделений // Современные проблемы в области экономики, менеджмента, бизнес-информатики, юриспруденции и социально-гуманитарных наук. Мат. VII н.-практ. конф. студ. и преп. НФ ГУ-ВШЭ / Отв. ред.: А. С. Царьков, Е. А. Асланян; н. ред.: А. С. Царьков. Н. Новгород : Нижегород. фил. НИУ ВШЭ. – 2009. – С. 115–121.
5. Данилина Е. С. Получение второго высшего образования как один из вариантов профессионального самоопределения выпускников вуза / Е. С. Данилина // Известия Пензенского гос пед ун-та им. В.Г. Белинского. Обществ. Науки.- № 12 (16). – 2009. – С. 7–9.
6. Шанскова Г. И. Андрогиогическая модель переподготовки специалистов гуманитарных специальностей при получении второго высшего образования / Г. И. Шанскова // Вектор науки ТГУ. – 2013. – № 2. – С. 300–303.
7. Кудж С. А. Особенности повторного образования / С.А. Кудж // Перспективы науки и образования. – 2013. – № 6. – С. 41–46.
8. Цветков В. Я. Особенности подготовки специалистов второго высшего образования / В. Я. Цветков // Дистанционное и виртуальное обучение. 2013. – № 3. – С. 50–55.
9. Ожерельева Т. А. Когнитивные особенности получения второго высшего образования / Т. А. Ожерельева // Перспективы науки и образования. – 2013. – № 6. – С. 106–112.
10. Сушкова Е. И. Социально-психологические особенности женщин, получающих дополнительное высшее образование / Е.И. Сушкова // Женщина в российском обществе. – 2015. – № 1. – С. 18–23.
11. Цветкова Р. И. Мотивационная сфера личности современного студента: факторы, условия и средства ее формирования в процессе профессионального становления // Автореф. дисс... уч. ст. канд. психол. н., код спец. 19.00.07, Хабаровск, 2007, 530с.
12. Ларина Е. А. Структура и динамика мотивационной сферы личности студентов разных направлений профессионального образования // Автореф. дисс... уч. ст. канд. психол. н., код спец. 19.00.01, Москва, 2010, 221с.
13. Eccles, J. S., Wigfield, A. Motivational beliefs, values, and goals // Annu. Rev. Psychol. – 2002. – v. 53: pp. 109–132.

14. Maslow, A. H. A Theory of Human Motivation // Psychological Review, 1943, vol. 50, pp. 370–396.
15. Maslow, A. H. Motivation and Personality. – New York : Harpaer & Row, 1954.
16. Маслоу А. Мотивация и личность = Motivation and Personality / пер. А. М. Татлыбаевой; терминолог. правка В. Данченка. — К. : PSYLIB, 2004. <http://psylib.org.ua/books/masla01/index.htm>
17. Хьелл Л. Теории личности / Л. Хьелл, Д. Зиглер // Серия "Мастера психологии". – 3 изд. – СПб. : Питер, 2011. – 607 с.
18. Формирование у студенческой молодежи позитивного отношения к учебной деятельности / Под ред. М. М. Калашниковой, В. Н. Косырева, О. В. Щекочихина. – Тамбов : ТГПИ, – 1983. – С. 28–29.
19. Ильин Е. П. Мотивация и мотивы. Серия "Мастера психологии" / Е. П Ильин. – СПб : "Питер", 2003. – 608 с. Режим доступа: http://sbiblio.com/biblio/archive/ilin_motiv
20. Петрова С. М. Мотивационная обусловленность Я-концепции личности в юношеском возрасте: Дисс.... канд. психол. наук, – СПб., 1995. – 220 с.
21. Савченко К. В. Взаємозв'язок показника мотивації успіху й рівня актуалізації особистісних мотивів у мотиваційній сфері студентів і слухачів, що отримують другу вищу освіту / К. В. Савченко // Психологія особистості. – 2013. – № 1(4). – С. 255–262.
22. Credit Suisse Research Institute, 2015, press-release, October, 13. [Пресс-релиз]: <https://www.credit-suisse.com/media/mediarelease-assets/pdf/2015/10/gwr-2015-global-press-release.pdf>

REFERENCES

1. Kuznetsova, V., Knyazeva, E. (2004). "Vtoroye vyssheye": motivatsiya vybora [The second higher: choice motivation] // "Vyssheye obrazovaniye v Rosiyi", No. 1, 68–76 (rus).
2. Asafyeva, S. S. (2005). Vtoroye vyssheye obrazovaniye kak faktor socializatsii lichnosti [The Second Higher Education as a factor of personality socialization] // Avtoref.... uch. st. kand. sociol. n., spec. 22.00.04, Nizhnij Novgorod (rus).
3. Puhno, S. V. (2009). Druga vischa osvita: osoblivosti motivatsii navchannya studentiv-psihologiv [The second higher education: motivation features of teaching students-psychologists] / S.V. Puhno // Nauk.-metod. konf. vinkl., spivrob. i st.: tezi dop., 23.04.2009 / Vidp. za vip. T.M. Grichanovs'ka. – Sumy : SumDU, Ch.2, 37–38 (ukr).
4. Zoroastrova, I. V., Chaprak N. V., Skvorcova Yu. I. (2009). Issledovanie motivatsii polucheniya dopolnitel'nogo vysshego obrazovaniya studentami dnevnyh otdelenij [The study of motivation to obtain additional higher education by full-time students] // V kn.: Sovremennye problemy v oblasti `ekonomiki, menedzhmenta, biznes-informatiki, yurisprudencii i social'no-gumanitarnykh nauk. Mat.VII n.-prakt. konf. stud. i prep. NF GU-VSh'E / Otv. red.: A. S. Car'kov, E. A. Aslanyan; n. red.: A. S. Car'kov. N. Novgorod : Nizhegorod. fil. NIU VSh'E, 115–121(rus).
5. Danilina, E. S. (2009). Poluchenie vtorogo vysshego obrazovaniya kak odin iz variantov professional'nogo samoopredeleniya vypusknikov vuza [Getting the second higher education as an option for professional self-determination of graduates] // Izvestiya Penzenskogo gos ped un-ta im. V.G. Belinskogo. Obschestv. Nauki, № 12 (16), 7–9 (rus).
6. Shanskova, G. I. (2013). Androgogicheskaya model' perepodgotovki specialistov gumanitarnykh special'nostej pri poluchenii vtorogo vysshego obrazovaniya [Andragogical model of retraining specialists in humanities in the process of getting the second higher education] // Vektor nauki TGU, № 2, 300–303(rus).
7. Kudzh, S. A. (2013). Osobennosti povtornogo obrazovaniya [Reeducation features] // Perspektivy nauki i obrazovaniya, № 6, 41–46 (rus).
8. Cvetkov, V. Ya. (2013). Osobennosti podgotovki specialistov vtorogo vysshego obrazovaniya [Features of training specialists of the second higher education] //

- Distancionnoe i virtual'noe obuchenie, № 3, 50–55 (rus).
9. *Ozherel'eva, T. A.* (2013). Kognitivnye osobennosti polucheniya vtorogo vysshego obrazovaniya [Cognitive features of getting the second higher education] // *Perspektivy nauki i obrazovaniya*, № 6, 106–112 (rus).
 10. *Sushkova, E. I.* (2015). Social'no-psihologicheskie osobennosti zhenshin, poluchayuschih dopolnitel'noe vysshee obrazovanie [Social and psychological characteristics of women receiving additional higher education] // *Zhenshina v rossijskom obschestve*, № 1, 18–23(rus).
 11. *Cvetkova, R. I.* (2007). Motivacionnaya sfera lichnosti sovremennogo studenta: faktory, usloviya i sredstva ee formirovaniya v processe professional'nogo stanovleniya [Motivational sphere of modern student personality: factors, conditions and means of its formation in the course of professional formation] // *Avtoref. diss... uch. st. kand. psihol. n., kod spec. 19.00.07, Habarovsk* (rus).
 12. *Larina, E. A.* (2010). Struktura i dinamika motivacionnoj sfery lichnosti studentov raznyh napravlenij professional'nogo obrazovaniya [Structure and dynamics of motivational sphere of a personality of students of different areas of professional education] // *Avtoref. diss... uch. st. kand. psihol. n., kod spec. 19.00.01, Moskva* (rus).
 13. *Eccles, J. S., Wigfield, A.* Motivational beliefs, values, and goals // *Annu. Rev. Psychol.* – 2002. – v. 53: pp. 109–132.
 14. *Maslow, A. H.* A Theory of Human Motivation // *Psychological Review*, 1943, vol. 50, pp. 370–396.
 15. *Maslow, A. H.* *Motivation and Personality.* – *New York : Harpaer & Row, 1954.*
 16. *Maslou, A.* (2004). Motivaciya i lichnost' <<http://psylib.org.ua/books/masla01/index.htm>> = Motivation and Personality / per. A. M. Tatlybaevoy; terminolog. pravka V. Danchenka. – K. : PSYLIB, <http://psylib.org.ua/books/masla01/index.htm> (rus).
 17. *H'ell, L., Zigler, D.* (2011). Teorii lichnosti [Personality theories] // *Seriya "Mastera psihologii"*. – 3 izd. – SPb. : Piter (rus).
 18. Formirovanie u studencheskoj molodezhi pozitivnogo otnosheniya k uchebnoj deyatel'nosti [Formation of a positive attitude towards learning activities among students] / Pod red. M. M. Kalashnikovoj, V. N. Kosyreva, O.V. Schekochihina. – Tambov : TGPI, – 1983, 28–29 (rus).
 19. *Il'in, E. P.* (2003). Motivaciya i motivy <http://sbiblio.com/biblio/archive/ilin_motiv>. Seriya "Mastera psihologii" [Motivation and motives. The series "Masters of Psychology"] / Il'in E. P. – SPb : "Piter" (rus). <http://sbiblio.com/biblio/archive/ilin_motiv>
 20. *Petrova, S. M.* (1995). Motivacionnaya obuslovlennost' Ya-koncepcii lichnosti v yunosheskom vozraste: [Motivational conditionality of a personality self-concept in adolescence] *Diss.... kand. psihol. nauk.* – SPb. (rus).
 21. *Savchenko, K. V.* (2013). Vzaemozv'yazok pokaznika motivacii uspihu j rivnya aktualizacii osobistisnih motiviv u motivacijnij sferi studentiv i sluhachiv, scho otrimuyut' drugu vischu osvitu [Relationship between an indicator of success motivation and a degree of actualization of personal motives in motivational sphere of students and listeners receiving the second higher education] // *Psihologiya osobistosti*, № 1(4), 255–262 (ukr).
 22. *Credit Suisse Research Institute, 2015, press-release, October, 13.* [Пресс-релиз]: <https://www.credit-suisse.com/media/mediarelease-assets/pdf/2015/10/gwr-2015-global-press-release.pdf>

Kostiantyn Savchenko

PERSONAL MOTIVATION STUDY IN THE PROCESS OF GETTING FIRST AND SECOND HIGHER EDUCATION

A simple method for comparing the results of the T.I. Il'yna test, the S.M. Petrova test and the rating questionnaires used to study the motivation for the groups of the underclassmen and

attendees educated at a high school for a second degree is presented. The essence of the method is the reduction of the test data to the 5-level scale that is correspond to the 5-level Maslow's hierarchy of needs, i.e. to the Maslow's pyramid. The 1, 2 and 3 course student groups of the Department of Physics and Mathematics of Kharkov National Pedagogical University n.a. H.S. Skovoroda (48) and the group of the attendees educated at a high school for a second degree at the day-time form of learning at the same university (30) were selected for the study. The changing of the dominant motive and the deficit-“meta-needs” ratio under comparing the personal motivation of the respondent groups was revealed. The results of the study allow us to suggest the described method both for comparing the results and for the additional interpretation of other tests and questionnaires in the various studies of the motivational personality sphere. This approach can be used in the axiological studies.

Key words: the motivational personality sphere, high education, a method for comparing the results of the tests and the questionnaires, Maslow's hierarchy of needs.

УДК 159.922.8

doi: 10.15330/ps.6.1.223-232

Тетяна Сватенкова

Ніжинський державний університет імені Миколи Гоголя
tanya_svatenkova@mail.ru

ПСИХОЛОГІЧНІ ОСОБЛИВОСТІ ПЕРЕЖИВАННЯ СМИСЛОЖИТТЄВОЇ КРИЗИ РАННЬОЇ ЮНОСТІ (результати емпіричного дослідження)

У статті йде мова про емпіричне дослідження психологічних особливостей переживання смисложиттєвої кризи у ранньому юнацькому віці, розкривається актуальність дослідження та діагностичний інструментарій. Подано основні результати дослідження у вигляді процентних співвідношень, таблиці та діаграми на вибірці 267 студентів I-III курсів (вік 16 - 19 років) протягом 2010-2014 років.

Основний зміст статті розкриває сутність феномену екзистенційних переживань в період юності. Розкрито специфіку і структуру екзистенційного переживання як чинника розвитку внутрішнього світу особистості і основної передумови формування індивідуальних цінностей особистості. Визначено роль екзистенційних переживань у філософсько-психологічному контексті і як предмета вікової та педагогічної психології. Висвітлено феноменологічний і теоретико-методологічний аспекти екзистенційних переживань, обґрунтовано актуальність вивчення екзистенційних переживань.

З урахуванням результатів емпіричного дослідження охарактеризовано феномен екзистенційного переживання. Екзистенційне переживання – це емоційно-афективний стан людини, що супроводжується психічною активністю, має широку часову перспективу, спонукає особистість до прийняття нетипових рішень і креативних дій, характеризується ціннісною спрямованістю і підносить особистість в ранг творця своєї долі через усвідомлення даностей смерті, самотності, сенсу життя і свободи.

На основі проведеного комплексного емпірико-герменевтичного дослідження екзистенційних переживань особистості у ранньому юнацькому віці описано структурні характеристики переживання і психологічні особливості даного явища. Удосконалено, апробовано і впроваджено методику "Незакінчені речення" для вивчення психологічних особливостей екзистенційних переживань в ранньому юнацькому віці.

Ключові слова: ранній юнацький вік, екзистенційні переживання, смисложиттєва криза, життєві цінності, самотність, екзистенція.

Постановка проблеми. Відомо, що наявність сенсу життя безперечно важлива для особистості і є запорукою її прогресивного розвитку, продуктивності і благополуччя, адаптації і здоров'я, причому не важливо, який саме сенс за своїми змістовими характеристиками. Сьогодні смислотворчу активність особистості ускладнює надлишок і фрагментація соціально-культурних цінностей, що породжують множинність сенсів, які конкурують між собою за можливість оволодіти свідомістю людини і підпорядкувати собі її життя.

Ранній юнацький вік пов'язаний з морально-особистісним, екзистенційним і професійним виборами, які перебувають у взаємозв'язку і здійснюються одночасно [5, с. 292]. Молода людина сприймає свої переживання й емоції не як відображення зовнішніх подій, а як стан свого внутрішнього "Я", усвідомлюючи свою неповторність, несхожість з іншими. Отже, проблеми морально-особистісного, екзистенційного, професійного змісту, встановлення стійкої ієрархічної системи цінностей, розвиток рефлексії суттєво впливають на появу, перебіг та переживання особистістю критичних ситуацій, життєвих криз і внутрішніх конфліктів.

Отже, поняття життєвої кризи як явища ненормативного характеру можна розглядати як глибинну і багатогранну категорію, де суперечливі тенденції у її вивченні, одночасно із первинною роллю особистості в переживанні та самоопануванні, актуалізують дану проблему. Таким чином переживання та подолання життєвої кризи, яке спрямовані на забезпечення і підтримку певного рівня психічного та фізичного здоров'я, можна розглядати як процес, зумовлений соціальними впливами на особистість, що супроводжується пізнанням самої себе, ставленням до себе і до оточення [5, с. 296]. Відтак, людина обирає саме той спосіб опанування, який більше відповідає як вимогам ситуації, так і її індивідуальним особливостям, досвіду, емоційному стану.

Теоретико-методологічну основу дослідження становлять положення системно-структурного підходу до вивчення особистості (К. О. Абульханова-Славська, Б. Г. Ананьєв, З. С. Карпенко, К. К. Платонов), психодинамічний підхід (З. Фрейд, Е. Фромм, Т. С. Яценко), гуманістичний підхід (Дж. Б'юдженталь, А. Маслоу, В. П. Москалець), культурно-історичний підхід (І. Д. Бех, М. Й. Боришевський, Л. С. Виготський, О. М. Леонтьєв, Д. О. Леонтьєв, С. Д. Максименко), феноменологічно-рефлексивний підхід (Ф. Ю. Василюк, Н. В. Чепелева, Т. М. Титаренко), вітакультурний підхід (О. Є. Гуменюк).

Метою нашого емпіричного дослідження було узагальнити та проаналізувати особливості екзистенційних переживань у період ранньої юності, виділити сутнісні особливості переживань у даному віці.

Методи та методики. Попередньо ми з'ясували, що життєві ситуації, наповнені екзистенційним контекстом, вносять корективи у життєвий план особистості, дають можливість переживати емоцію як цінність, інтегруючи

її у життєвий проект, роблять особистість унікальною відносно досвіду переживання, а отже, і самотньою відносно оточення.

Виходячи з даних положень, ми припускаємо, що актуальними методиками у діагностичному інструментарії будуть такі, що дають можливість дослідити актуальність і пріоритетність життєвих цінностей респондентів раннього юнацького віку, характер і глибину переживання стану самотності як результату переживання екзистенційного досвіду. Такими методиками, на наш погляд, є методика "Визначення життєвих цінностей" (Must-тест) (П. М. Іванов, Є. Ф. Колобова) [4, с. 69], методика "Шкала екзистенції" А. Ленгле, К. Орглер [1, с. 141–170] та "Шкала самотності" С. Г. Корчагіної [2, с. 31].

Виклад основних результатів дослідження. Методика "Визначення життєвих цінностей" являє собою один із різновидів вербальних проєктивних тестів. Запропонований набір тем допомагає визначити 15 життєвих цілей-цінностей у респондентів шкільного та раннього юнацького віку. Важливою особливістю даного тесту є можливість коректувати цінності-цілі залежно від обраної вибірки респондентів та переважної кількості відповідей. Ми скористалися даною можливістю і провели попереднє дослідження для уточнення переважаючих актуальних цінностей-цілей для юнацького віку.

Наше дослідження ми проводили серед студентів I-III курсів (267 осіб) Ніжинського державного університету імені Миколи Гоголя, Прикарпатського національного університету імені Василя Стефаника та Євпаторійського інституту соціальних наук Республіканського вищого навчального закладу "Кримський гуманітарний університет" (2010-2014 роки).

Зокрема, за допомогою методики "Визначення життєвих цінностей особистості" (П. М. Іванов, Є. Ф. Колобова) [4, с. 69] ми визначили актуальні цінності студентської молоді. Попередньо методика призначалася для вивчення таких життєвих цінностей: свобода, демократія, відкритість у суспільстві; безпека і захищеність; служіння людям; влада і вплив; популярність; автономність; матеріальний успіх; багатство духовного життя; особистісне зростання; здоров'я; належність і любов; фізична привабливість; задоволення; міжособистісні контакти і спілкування; багатство духовного і релігійного життя.

Внаслідок проведення пілотного дослідження за методикою "Визначення життєвих цінностей" ми отримали такі результати:

- для 25,6% (32 студенти) респондентів на першому місці стоїть цінність особистісного зростання, що свідчить про прагнення до самореалізації та особистісної відповідальності, підвищення професійної компетентності у ранньому юнацькому віці;
- 24% (30) респондентів на перше місце ставлять цінність міжособистісних контактів і спілкування, що вказує на прагнення належати до соціальної групи і високу залежність особистості від громадської думки та оточення;

- цінності любові і сім'ї поставили на перше місце 20,8% (26) респондентів, що вказує на прагнення до налагодження сімейних стосунків, гармонізації любовних взаємин, цінності власної та майбутньої сім'ї для юнаків та юнок;
- 20% (25) респондентів актуальними назвали цінність безпеки та автономності, що вказує на низьке задоволення почуття захищеності у юнацькому віці, актуальність можливості власного вибору особистістю, що розвивається;
- всього лише 8% (10) респондентів обрали актуальною цінність здоров'я та особистого задоволення і 1,6% (2) респондентів на перше місце ставлять цінність правового суспільства і допомоги іншому, що свідчить про низьку актуальність даних цінностей для юнацького віку.

Після проведення попереднього дослідження та апробації методики "Визначення життєвих цінностей" серед студентів I – III курсів ми маємо наступний рейтинг актуальних для даного віку життєвих цінностей:

1. Особистісне зростання (25,6%).
2. Міжособистісні контакти і спілкування (24%).
3. Любов і сім'я (20,8%).
4. Безпека і автономність (20%).
5. Здоров'я та особисте задоволення (8%).
6. Правове суспільство та допомога іншим (1,6%).

Опитувальник "Шкала самотності" [2, с. 31] ми застосували для вивчення ситуації сприймання та ставлення до самотності серед студентів I – III курсів (брало участь 198 студентів). Згідно з методикою, переживання самотності розподіляється на характерні види: дисоційоване, відчужене, невизначене (дослівно "без певного виду"), дифузне та у межах норми.

За результатами анонімного опитування маємо такі результати:

- 38,8% (77) респондентів переживають дисоційоване почуття самотності;
- 16,16% (32) респондентів переживають невизначене почуття самотності;
- 12,62% (25) респондентів переживають відчужене почуття самотності;
- 6,56% (13) респондентів переживають дифузне почуття самотності;
- 5,05% (10) респондентів одночасно переживають 3 види самотності;
- 17,67% (35) респондентів одночасно переживають 2 види самотності;
- 3,03% (6) респондентів мають переживання самотності у межах норми, тобто таке, що оцінюється як суб'єктивно позитивне.

Дисоційований вид переживання самотності розглядається автором методики С. Г. Корчагіною як найбільш небезпечний. Він характеризує особистість як таку, що має високий рівень тривожності, різку зміну процесів ідентифікації та відчуження по відношенню до інших. Дисоційований вид переживання самотності виражається у збудливості, тривожності, демонстративності характеру, егоїстичності, схильності бути підлеглим, конфліктності у міжособистісних стосунках.

Переживання невизначеного почуття самотності не підлягає точному визначенню. Скоріше за все, як стверджує автор методики, цей вид

самотності можна охарактеризувати як неусвідомлене почуття тривоги, що супроводжує процес переживання екзистенційних страхів і, як наслідок, усвідомлення екзистенційних цінностей особистістю.

Відчужене переживання почуття самотності характеризується збудливістю, тривожністю, циклотимністю характеру, низькою емпатійністю, протистоянням у конфліктах, вираженою нездатністю до співробітництва, заздрістю і підозріливістю у міжособистісних стосунках.

Людей, що переживають дифузне почуття самотності, відрізняє підозріливість у міжособистісних стосунках і поєднання протилежних особистісних і поведінкових характеристик: опір і пристосування у конфліктах; наявність усіх видів емпатії; збудливість, тривожність та емотивність характеру, комунікативна спрямованість.

Особливу тривогу викликає той факт, що 17,67% респондентів одночасно переживають два види самотності, що значно ускладнює процес самореалізації та особистісного самовизначення. Таку особистість "розривають" протиріччя стосовно себе та навколишнього. Особистість спрямовує всі особистісні ресурси на опанування цими негативними і загрозливими для її внутрішнього світу переживаннями, не залишаючи можливості для саморозвитку і руху вперед.

Третя методика – "Шкала екзистенції" А. Ленгле, К. Орглер – була проведена нами серед студентів I-III курсів (193 респонденти) [1, с. 141-170].

Автори методики виділяють такі показники прояву екзистенції, як переживання особистості:

- самодистанціювання – SD, показує здатність особистості зберігати дистанцію по відношенню до самої себе, відокремлювати свої переживання, відчуття і наміри, сприймати реальність діалогічно;
- самотрансценденція – ST, що вимірює вільну емоційність, яка проявляється у переживанні емпатії і співчутті іншому, здатності "відійти від себе, щоб бути відкритим для інших";
- свобода – F – це здатність знаходити реальні можливості діяти та переходити до персонально обґрунтованого рішення, що дає відчуття внутрішньої особистісної свободи;
- відповідальність – V, вимірює прояв здатності доводити до кінця рішення, що створює основу для формування почуття стабільної особистісної самоцінності;
- персональність – P, що формується із суми показників самотрансценденції та самодистанціювання, описуючи важливу характеристику особистості – когнітивну й емоційну доступність для себе і світу;
- власне екзистенція – E – складається із суми показників свободи та відповідальності й описує таку сутнісну характеристику особистості, як уміння орієнтуватися у світі, рішуче і відповідально справлятися з оточуючою реальністю;

– загальний показник екзистенції – G – утворено із суми показників персональності та власне екзистенції, вказує на здатність одночасно справлятися із собою та зовнішнім світом, реалізуючи власний "екзистенційний сенс", що, на думку авторів методики, означає наповненість життя сенсом і відчувається як "повнота життя", "справжнє" і усвідомлене життя.

Кожен показник може мати три ступеня вираження: низький, середній та високий. Узагальнено, низький показник вираження свідчить про низьке вираження характеристик того чи іншого показника і може призводити до страхів, несамостійності, неврозів і тривог, неможливості гармонійного розвитку і підтримання міжособистісних стосунків. Середній ступінь вираження кожного показника може свідчити про потенціал особистості до саморозвитку і самореалізації, що вказує на правильний шлях розвитку особистості, гармонійний, наповнений екзистенцією і готовністю до самоусвідомлення, діалогічності зі світом. Високий ступінь вираження показників екзистенційності особистості вказує на особистісну зрілість респондента, його конструктивне співіснування із зовнішнім світом, гармонійне "проживання" власного життя, усвідомлене і відповідальне ставлення до себе та інших.

Дані респондентами відповіді показали нам таку картину розподілу ступеня вираження показників серед опитаної аудиторії юнацького віку, яку ми представили у вигляді таблиці "Шкала екзистенції" (Табл. 1.).

Таблиця 1.

Процентне співвідношення показників екзистенції у ранній юності

ступінь вираження показник	високий	середній	низький
SD	22%	62%	16%
ST	67%	32%	1%
F	19%	74%	7%
V	18%	71%	11%
P	48%	51%	1%
E	2%	94%	4%
G	28%	70%	2%

Низьке вираження показників, як бачимо, зустрічається у малій кількості респондентів, що дає змогу зробити висновок про низький процент тривожності і нейротизму в ранньому юнацькому віці, пов'язаний із переживанням екзистенційних цінностей.

Високі показники теж виражено значною мірою. Це свідчить про готовність до зрілого життя, відкритість, відповідальність, діалогічність по відношенню до оточення у більшості респондентів обраної вікової категорії. Найбільший процент високого вираження (67%) спостерігаємо у показника

самотрансценденції (ST), що вказує на високий ступінь відкритості до інших людей, готовності до співпереживання, наявну вільну емоційність, відкритість до нового досвіду, до зустрічі з невідомим і самотрансценденції як виходу за межі власної особистості для розвитку і зміни.

Попередню методику відзначають як найбільш точну і вірогідну в показниках та якісній характеристиці досліджуваних явищ. Для визначення міри задоволення власним життям, наявності власного життєвого сенсу та смисложиттєвих орієнтацій користувалися методикою Д. О. Леонтьєва "Тест смисложиттєвих орієнтацій" (СЖО). Відмітимо, що у концепції смислової реальності, створеної Д. О. Леонтьєвим [3, с. 372], обґрунтовується положення про смислову регуляцію життєдіяльності як основної характеристики людського способу існування і такої, що конструє функції особистості. Дана концепція є важливою для нас тим, що у ній відстоюються висновки про особливу роль сенсу в житті кожної людини, а сенс життя – це поняття екзистенційне. Тут сенс життя розглядається як енергетична характеристика смислової сфери, як кількісна міра ступеня й стійкості спрямованості життєдіяльності суб'єкта на певний сенс. У дослідженні міри задоволення життям та його осмисленості взяли участь 267 респондентів. Результати представлені у вигляді діаграми (Рис. 1.).

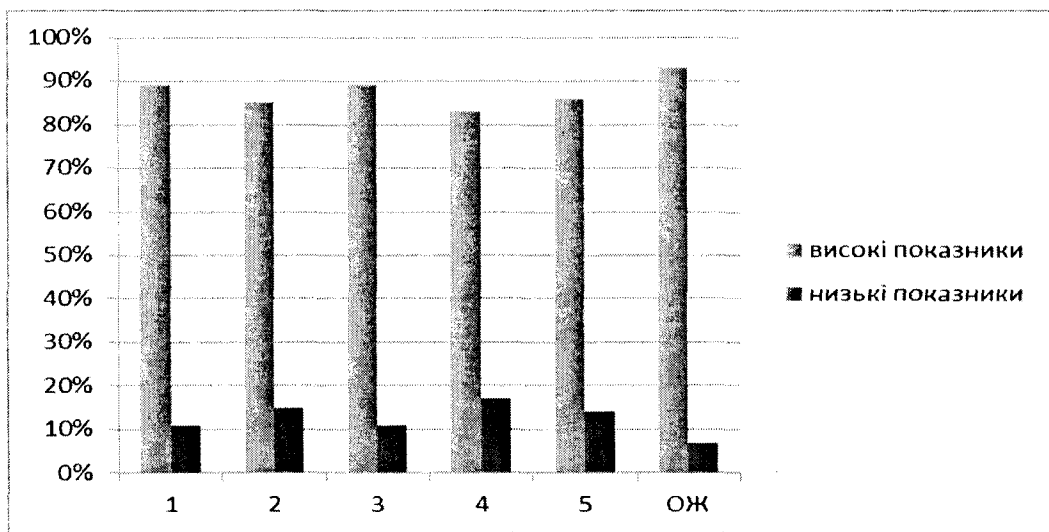


Рис. 1. Порівняльні результати методики "Тест смисложиттєвих орієнтацій"

Примітка* субшкали: 1 – цілі у житті; 2 – процес життя; 3 – результативність життя; 4 – локус контролю "Я"; 5 – локус контролю "життя"; ОЖ – загальний показник осмисленості життя.

Діаграма показує нам високі результати по всіх субшкалах, що дає змогу зробити наступні висновки (показники шкал):

- 1) більшість респондентів (237 осіб або 88%) мають життєво важливі плани, цілі та намагаються бути цілеспрямованими і поміркованими;

- 2) більшість досліджуваних (228 осіб або 85%) сприймає процес власного життя як змістовний, цікавий, наповнений сенсом та емоційно насичений;
 - 3) серед респондентів (237 осіб або 88%) переважає оцінка власного минулого як осмисленої, важливої частини життя, прожитої продуктивно;
 - 4) більшість досліджуваних (220 осіб або 82%) уявляють себе як сильну особистість, що у достатній мірі володіє свободою вибору і будує власне життя відповідно до своїх цілей та уявлень;
 - 5) у більшості досліджуваних (229 осіб або 85%) превалюють високі показники керованості власним життям, отже, вони вважають, що людині дано контролювати власне життя та вільно приймати рішення;
- Загальні показники осмисленості життя (ОЖ) у більшості респондентів (247 осіб або 92%) теж перебувають на високому рівні, що вказує на високий рівень осмисленості у житті серед молоді, на їх віру у себе та бажання знайти сенс власного життя.

Ранній юнацький вік є тим критичним періодом, протягом якого особистість стикається з багатьма проблемами, які стосуються сексуальності, кохання, дружби, моралі, вибору професії та визначають характер всього їх подальшого життя. Саме життєві ситуації так званої кризи наповнюють емоції молодих людей власне екзистенційним контекстом. Екзистенційні переживання продукують унікальний досвід відкриття феноменів внутрішнього світу особистості, формують ціннісні диспозиції по відношенню до себе і навколишнього світу, надають внутрішнім переживанням юної особистості інтимного й унікального характеру і закладають готовність до діалогічності та відкритості по відношенню до зовнішнього світу.

Висновки

Результати дослідження екзистенційних переживань особистості у ранній юності засвідчили:

- 1) респондентами було виділено дві найбільш актуальні життєві цінності – "особистісне зростання" (25,6%), куди опитані віднесли матеріальний успіх, духовне збагачення і професійне становлення, самовизначення і самореалізацію; та "міжособистісні контакти і спілкування" (24%), що вказує на прагнення встановлювати контакти і будувати стосунки з іншими, залежність від оточення;
- 2) результати діагностики за опитувальником "Шкала самотності" показали, що багато респондентів (37,8%) переживають стан дисоційованого виду самотності – найбільш небезпечного для самореалізації особистості. Це вказує на поширення таких характерологічних особливостей, як збудливість, тривожність, демонстративність характеру, егоїстичність, схильність бути підлеглим, конфліктність у міжособистісних стосунках. Особливу увагу звернемо на те, що 17,67% опитаних одночасно переживають 2 стани самотності, що відбирає внутрішні ресурси особистості, не дає змоги

зосередитися на саморозвитку та самоактуалізації, спрямовує всі сили на подолання гострого почуття самоти й відчуженості;

3) більшість респондентів мають показники самодистанціювання, самотрансценденції, відповідальності, свободи, екзистенції, персональності та загального показника екзистенції на середньому рівні, що вказує на готовність до саморозвитку, прагнення розвивати діалогічну позицію по відношенню до оточення, будувати і підтримувати зрілі стосунки з іншими людьми. Слід підкреслити високий процент прояву екзистенційності на середньому рівні (94%), що вказує на готовність до відповідальності по відношенню до себе та інших, відкритість до нового, до змін і саморозвитку.

4) тест смисложиттєвих орієнтацій Д. О. Леонтьєва) показав, що серед представників раннього юнацького віку превалює позитивний і осмислений погляд на життя, переконання в тому, що власними силами можна творити власне життя, контролювати його і знаходити сенс.

1. *Экзистенциальный анализ А. Лэнгле* // Бюллетень, – № 1. – 2009, – Москва. – С.141–170.
2. *Корчагина С. Г.* Психология одиночества. [Учебное пособие.] / С. Г. Корчагина – М. : Московский психолого-социальный институт, 2008. – 214 с.
3. *Леонтьев Д. А.* Внутренний мир личности. Смысл жизни // Психология личности в трудах отечественных психологов / Сост. Л.В. Куликов – СПб : Питер, 2000. – С. 372–377.
4. *Фетискин Н. П.* Социально-психологическая диагностика развития личности и малых групп / Н. П. Фетискин, В. В. Козлов, Г. М. Мануйлов. –М. : Изд-во : Издательство Института психотерапии, 2005. – 496 с.
5. *Чип Р.* Психологічні особливості переживання життєвої кризи особистістю в ранньому юнацькому віці // Психологія особистості. – 2011. – № 1 (2). – С. 289–296.

REFERENCES

1. Existential Analysis A. Lengle. – № 1 // Bulletin – 2009 – Moscow, Russia (rus).
2. *Korchagina, S. G.* (2008). Psychology of loneliness. [Tutorial] / S. G. Korchagina – М. : Moscow Psychological and Social Institute (rus).
3. *Leontiev, D. A.* (2000). The inner world of the individual. The meaning of life // Psychology of personality in the works domestic psychologists / Comp. L. Kulikov – SPb: Peter , 372–377 (rus).
4. *Fetiskin, N. P., Kozlov, V. V., Manuilov, G. M.* (2005). Socio-psychological diagnosis of personality development and small groups / N. P. Fetiskin, V. V. Kozlov, G. M. Manuylov. – М. : Publishing house: Publishing Institute of Psychotherapy (rus).
5. *Chip, R.* (2011). Psychological characteristics of personality experiences lifecrisis in early adolescence // Psychology, № 1 (2). – Kyiv, 289–296 (ukr).

Tetiana Svatenkova

PSYCHOLOGICAL FEATURES OF THE EXPERIENCE THE CRISIS IN EARLY ADOLESCENCE

(results of empirical research)

The article deals with the empirical research of psychological peculiarities experiences purport crisis in early adolescence, revealed the relevance of research and diagnostic tools. The basic results of research in the form of percentages, tables and charts. The study involved 267 students and third-rate (age 16 - 19 years) for 2010-2014.

The main content of the article reveals the essence of the phenomenon of existential experiences during adolescence. The specific structure and existential experiences as an important phenomenon in the inner world of the individual and the basic prerequisites for the formation of individual personal values. The role and place of existential experiences in philosophical and psychological context of the subject and how age and educational psychology. Deals with the phenomenological and theoretical and methodological aspects of existential experiences, the study proved the relevance of existential experiences.

Given the results of empirical research describes a psychological phenomenon existential experience. Existential experiences is the emotional and affective state of a person, accompanied by mental activity, a broad time perspective, encourages identity before making unusual decisions and creative action characterized by value-creating feature and brings personality to the rank creator of their own destiny through awareness givens of death, loneliness, the meaning of life and freedom.

Based on comprehensive empirical research and hermeneutical existential experiences in adolescence described structural characteristics and personal experiences of the psychological characteristics of this phenomenon in the study age period. Improved, tested and implemented in research methodology "Unfinished sentences" to study the psychological characteristics of existential experiences in early adolescence.

Keywords: *early adolescence, existential experiences purport crisis, values of life, loneliness, existential.*

УДК 378.147

doi: 10.15330/ps.6.1.232-241

Марина Лапіна

ДВНЗ "Приазовський державний технічний університет"

lapin-71@mail.ru

ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГІЧНІ ОСОБЛИВОСТІ ПРОФЕСІЙНОГО НАВЧАННЯ СОЦІАЛЬНИХ ПРАЦІВНИКІВ

Статтю присвячено проблемам професійного навчання соціальних працівників, зокрема розглянуто психолого-педагогічні аспекти процесу підготовки висококваліфікованих фахівців. Зазначено що в професійній психології та педагогіці набуває поширення компетентнісний підхід до сучасної освіти. Акцентовано увагу на особистісно-орієнтованому та психолого-акмеологічному напрямках професійної освіти та навчання. Особистісні якості фахівця розглядаються як метапрофесійні компетенції, що забезпечують якість праці майбутнього соціального працівника. На основі аналізу специфіки підготовки фахівців соціономічних професій окреслено загальні напрями формування професійних компетенцій соціальних працівників: пріоритет професійно-особистісного розвитку для досягнення високого рівня професіоналізму фахівця; формування психологічної, особистісної та рефлексивної компетентності; практична зорієнтованість процесу навчання. Розглянуто методи та технології активного формування психологічної та особистісної компетентності фахівця в процесі професійного навчання, а саме методика контекстного (знаково-контекстного) навчання та психолого-акмеологічні методи та процедури професійного розвитку. Стверджується, що включення до навчального процесу інноваційних, заснованих на взаємодії педагога та учня, психолого-педагогічних технологій активного навчання має формувати особистісні

зони розвитку майбутніх фахівців, удосконалити способи та засоби професійного становлення, що значно підвищує якість професійного навчання соціальних працівників.

Ключові слова: професійне навчання, соціальні працівники, психологічна компетентність, особистісна компетентність.

Актуальність проблеми. Інформаційна революція і становлення постіндустріального суспільства принципово змінюють роль інформації і знань у соціальному та економічному розвитку. Знання починає займати ключові позиції в громадському розвитку і стає основним джерелом вартості в суспільстві. Набуття нових знань, інформації, умінь, навичок, світоглядних орієнтацій на їх оновлення стають фундаментальними характеристиками працівників у постіндустріальній економіці.

В умовах, що виникли, професійна освіта наповнюється новим змістом і орієнтація майбутнього фахівця на розвиток творчих здібностей і саморозвиток особистості набуває професійно-ціннісного змісту, а професійна спрямованість навчання, особливо в соціальній освіті, передбачає міждисциплінарну інтеграцію. Розв'язання основних завдань педагогічної психології, психології праці, професійної педагогіки, акмеології та інших наукових дисциплін вимагають розробки засад процесу професійної підготовки фахівців професій, які найбільш затребувані сучасним суспільством, однією з яких є соціальна робота. Саме цій актуальній проблемі присвячена наша стаття.

Соціальна робота в Україні перебуває на етапі становлення, але на сьогодні все більш зростають протиріччя між потребою суспільства в компетентних фахівцях з соціальної роботи, що володіють не тільки високим рівнем практичних умінь і навичок, а й відповідними професійними особистісними якостями, та недостатньою розробленістю умов і методів їх ефективного формування. Сучасна практика соціальної роботи має сталі вимоги до підготовки майбутнього соціального працівника до практичної діяльності, але недостатньо розроблене методичне забезпечення даного процесу в умовах неперервної професійної освіти. Таким чином, науково-дослідницький пошук нових підходів, ефективних форм, методів, засобів та умов, що забезпечують успішне формування професійних якостей особистості майбутнього соціального працівника, є важливою сучасною проблемою.

Аналіз останніх публікацій. Загалом психолого-педагогічні засади професійної освіти ґрунтуються на положеннях системного діяльнісного підходу до освіти, який склався на основі класичних робіт Л. С. Виготського, О. М. Леонтьєва, С. Л. Рубінштейна, В. В. Давидова, Г. С. Костюка, С. Д. Максименка та ін. Разом з цим сучасні моделі освіти, компетентнісний підхід у вищій і професійній освіті розглядається педагогами та психологами А. А. Вербицьким, І. А. Зимньою, О. В. Овчарук, Н. В. Кузьміною, А. К. Марковою, В. П. Бехом, Ю. М. Швалбом.

Концептуальні засади професійного навчання сформульовані С. Я. Батишевим, А. М. Новіковим, Е. Ф. Зєром, А. К. Марковою, Н. В. Кузьміною, зокрема враховуючи дослідження специфіки професійної

підготовки педагогів (Н. В. Кузьміна, А. К. Маркова, Л. М. Мігіна, В. А. Сластьонін та інші), психологів (Н. С. Пряжников, Г. С. Абрамова, В. Ю. Міняйло, І. В. Дубровіна, І. В. Вачков та ін.), медичних працівників (М. А. Юровська, Б. Д. Карвасарський, В. П. Андронов, А. С. Попов, Б. А. Ясько, Л. О. Васильєва, С. І. Філіпченкова та ін.), юристів (А. І. Алексеев, І. П. Башкатов, І. В. Біочинський, І. В. Горлинський, Ю. В. Чуфаровський, В. Л. Васильєв, А. В. Кікоть, А. М. Столяренко, І. В. Шмаров та ін.), можна виділити загальні напрямки професійної підготовки фахівців гуманітарних професій.

Разом із цим М. В. Фірсов, Є. І. Холостова, Н. Б. Шмельова, П. Д. Павлюнок, В. І. Курбатов, Ю. М. Швалб, Л. Т. Тюптя розробляють теоретичні засади соціальної роботи як професійної діяльності та різні аспекти підготовки соціальних працівників.

Незважаючи на молодість соціальної роботи, вченими розроблені стандарти соціальної роботи, навчальні плани підготовки кваліфікованих фахівців з соціальної роботи, розробляються загальні та спеціалізовані навчальні курси з психології, соціології, права, управління та інших для соціальної працівників. Загалом в Україні сформовано систему безперервної підготовки соціальних працівників, основними структурними компонентами цієї системи у вищих навчальних закладах є різнорівнева професійна підготовка за освітньо-кваліфікаційними рівнями (ОКР) "молодший спеціаліст", "бакалавр", "спеціаліст" та "магістр". Однак досі питання формування особистісних і соціальних компетенцій соціальних працівників у процесі професійного навчання та освіти залишаються недостатньо розробленими.

Тому мета статті полягає у виявленні та обґрунтуванні психолого-педагогічних аспектів професійного навчання соціальних працівників.

Виклад основного матеріалу. Як наукова категорія поняття навчання розглядається в тісному зв'язку з такими категоріями: освіта, виховання, викладання й учіння. Навчання разом із вихованням утворюють цілісне поняття освіти, яке є інтегральним педагогічним механізмом соціального розвитку індивіда.

Одним з важливих складових системи сучасної освіти є професійна освіта. На сьогоднішній день теоретичні та прикладні проблеми професійної освіти та професійного навчання розробляються в психології та педагогіці.

Сучасна професійна педагогіка згідно з думками С. Я. Батишева та О. М. Новікова розглядає теорію безперервного навчання як систему міждисциплінарних наукових знань, предметом якої є процес формування професійно значущих якостей особистості з урахуванням специфічних особливостей професійної освіти того чи іншого рівня і профілю [1].

У вищій та професійній освіті набуває поширення компетентнісний підхід, практична спрямованість якого в професійній освіті реалізується через створення ключових компетентностей професіоналів. Ключові компетентності пов'язують особистісні та соціальні складові освіти, відображають комплексне оволодіння сукупністю способів діяльності, які

учень набуває не тільки при вивченні предметів, але й засобами неформальної освіти, в результаті впливу середовища і т. д. [2].

Предметом психології професійної освіти, що склалася на межі психології праці та педагогічної психології, є психологічні особливості, закономірності та механізми професійного навчання, виховання та розвитку особистості. Психологія професійної освіти пов'язана з вивченням професійного самовизначення, формування професійної самосвідомості, аналізом етапів професійного розвитку суб'єкта і пов'язаних з ними психологічних проблем супроводу професійної діяльності. У психології сучасної професійної освіти можна виділити особистісно-орієнтований і психолого-акмеологічний напрямки.

Е. Ф. Зеер розглядає особистісно-орієнтовану професійну освіту як об'єднання двох ліній розвитку людини – особистісного та професійного, значення кожної з ліній розвитку змінюється на різних стадіях формування професіонала. "Системоутворюючим фактором особистісно-орієнтованої професійної освіти стає професійний розвиток учнів в процесі організації взаємодії всіх суб'єктів навчання з урахуванням їх попереднього досвіду, особистісних особливостей, специфіки навчального матеріалу і конкретного навчально-просторового середовища" [3, с. 123].

Важливою характеристикою якості професійного навчання в постіндустріальному суспільстві стає формування метапрофесійних якостей людини – властивостей, здібностей, рис особистості, що зумовлюють продуктивність виконання пізнавальної, соціальної та професійної діяльності. За думкою Е. Ф. Зеера, до них відносяться інституціоналізм, професійна мобільність, інноваційність, референтність, практичний інтелект, самоефективність та інші [4].

Як стверджує А. К. Маркова, у процесі професійного навчання не тільки вид праці висуває вимоги до психіки професіонала, а й особистість індивіда перебудовується, перетворює під себе певні аспекти професійного досвіду. На кожному з етапів оволодіння професією необхідно формувати професійно важливі якості відповідно з тими професійними завданнями, які в даний час освоюються в навчанні [5].

Психолого-акмеологічний підхід розглядає професійну освіту як один із напрямів досягнення найвищого рівня розвитку людини – "акме". Ключовою ідеєю акмеологічного походу є вивчення людини як цілісного феномена (Б. Г. Ананьєв, О. О. Бодальов), коли індивідуальні, особистісні та суб'єктно-діяльнісні характеристики вивчаються в єдності, у взаємозв'язках один з одним для того, щоб сприяти досягненню вищих рівнів розвитку людини [6].

Важливим напрямком акмеологічного підходу до професійної освіти є виявлення умов і факторів досягнення людиною високої професійної компетентності (О. О. Бодальов, А. О. Деркач, В. Г. Зазикін, Н. В. Кузьміна). Потреба сучасної освіти в компетентності фахівців є великою мірою смислотвірною і потребує подальшої розробки. При акмеологічному підході до професійної освіти переважає проблематика формування акмеологічних

інваріант професійного розвитку суб'єкта праці. В якості базових аспектів акмеологічного підходу постають віковий, освітній і професійний аспекти, які об'єднуються в прикладній галузі науки – акмеології освіти. Таким чином в проблематиці теорії професійного навчання відбувається перехід від вивчення формування професійних знань, умінь і навичок до досліджень професійної культури особистості.

Підготовка соціальних працівників як окремий напрямок професійної освіти і професійної діяльності почала формуватися в на початку 1990-х років. Соціальна робота як професія згідно з класифікацією Є. О. Клімова відноситься до групи соціономічних професій, головною особливістю яких є те, що людина або спільнота людей виступають в якості об'єкта і суб'єкта діяльності. Основним елементом професії є структурована "допомагаюча поведінка", тому діяльність професіонала багато в чому зумовлена морально-етичними принципами по відношенню до свого об'єкту, тобто професія має деонтологічний статус.

Аналізуючи дослідження специфіки професійної підготовки педагогів, психологів, медичних працівників, фахівців у галузі права, можна виділити загальні напрямки професійної підготовки фахівців гуманітарних професій.

Головною характеристикою професійної освіти представників соціономічних професій є пріоритет професійно-особистісного розвитку для формування високого рівня професіоналізму фахівця. Описи професій гуманітарної сфери містять модель діяльності фахівця і модель особистості фахівця. Особлива увага при професійній підготовці надається формуванню професійно-важливих якостей особистості фахівця, тому в процесі навчання потрібно гармонійно поєднувати традиційні навчальні форми з глибоким виховним впливом на студента.

Не менш важливим компонентом є формування у майбутніх фахівців психологічної, особистісної та рефлексивної компетентностей і на її основі професійної культури фахівця. З психолого-педагогічної точки зору це означає, що система професійної підготовки гуманітаріїв набуває нових якостей, вона повинна готувати не споживачів результатів науково-технічного прогресу, а потенційних суб'єктів професійної творчості, від яких залежатиме соціально-економічний розвиток суспільства, його соціальна стабільність.

Характерною особливістю підготовки фахівців соціономічних професій у ВНЗ є практична орієнтованість процесу навчання – максимально можлива прив'язка теоретичних знань до реальних практичних випадків, що передбачає велику питому вагу виробничої практики студентів.

Організаційно процес підготовки будується в рамках природничо-наукового підходу, поєданого з гуманітарним, соціальним і філософським підходами. На думку Є. О. Соколкова, соціальна сутність професійного навчання і виховання полягає у формуванні в людини готовності до виконання професійних обов'язків як провідної формі прояву соціальної активності особистості фахівця-гуманітарія. З психологічної точки зору,

професійним навчанням і вихованням є формування знань, умінь і навичок, розвиток якостей характеру і здібностей, професійної мотивації до діяльності фахівця-гуманітарія, які забезпечують реалізацію на практиці такого системного якості особистості, як готовність до діяльності в галузі гуманітарних професій [7].

Є. І. Холостова стверджує, що сьогодні в системі соціальної освіти не існує власних традицій підготовки соціальних працівників, тому в побудову навчання у сфері соціальної роботи переноситься досвід підготовки з інших спеціальностей. Але за своєю ціннісною та функціональною природою соціальна робота – це найскладніший і найбільш різноплановий вид діяльності, який вимагає від фахівця виконання різноманітних функцій на різних рівнях реалізації соціальної політики держави – від психологічної підтримки до функцій управління, організації, діагностування соціальних систем. Однією з істотних відмінностей соціальної роботи від інших професій соціономічного типу є також вимога до діяльності професіонала на макрорівні розвитку суспільства – рівні прямих взаємовідносин з державними органами, на якому можливе визначення політики держави з соціальної роботи.

Тому необхідна розробка концепції підготовки фахівців соціальної роботи, вихідними положеннями якої є цілі професійної діяльності, модель соціальної роботи як професії, професійні компетенції, необхідні працівникам відповідно до видів і завдань професійної діяльності.

Серед науковців і до сьогодні немає одностайної думки щодо визначення мети соціальної роботи. З точки зору Є. І. Холостової, мета соціальної роботи полягає в наданні допомоги тим членам суспільства, які її потребують, стимулюванні їх до подолання власними зусиллями особистих, сімейних, групових, виробничих та інших проблем [8].

Загальна модель спеціальності "Соціальна робота" міститься у ключових орієнтирах для розробки та реалізації освітніх програм у цій предметній галузі, розроблених колективом російських авторів. Когнітивна модель освітньої програми за напрямом "Соціальна робота" містить в собі розуміння мети і основної місії соціальної роботи, визначення видів і рівнів професійної діяльності, визначення професійною і академічною спільнотою метакомпетенцій, які необхідні і достатні для професійної діяльності в умовах вільного ринку праці. Авторами були виділені інструментальні компетенції, які функціонують як засоби для досягнення мети, міжособистісні компетенції сприяють процесам взаєморозуміння, соціальної взаємодії і співробітництва та системні компетенції, що відносяться до системи в цілому [9].

На жаль, сучасна система професійної підготовки не реалізує повною мірою можливості формування психологічної та особистісної компетентностей майбутніх соціальних працівників до професійної діяльності (С. А. Белічева, В. І. Жуков, І. Г. Зайнишев, Л. Г. Лаптев; П. Д. Павльонко, Є. І. Холостова та ін.). Аналіз психолого-педагогічної літератури показує, що найбільш повно цим завданням відповідають

методика контекстного (знаково-контекстного) навчання та психолого-акмеологічні розвивальні методи і процедури професійного розвитку.

Сутність знаково-контекстного навчання, згідно з визначенням А. А. Вербицького, становить "організація активності студентів згідно із закономірностями переходу від навчальних текстів, знакових систем як матеріальних носіїв минулого досвіду до професійної діяльності, яка ведеться в динамічно змінюваних і тому кожен раз нових умовах, і має сумісний характер" [10, с. 34]. На думку А. А. Вербицького, при переході до контекстного навчання у вузі докорінно перетворюється зміст основних форм організації діяльності студентів – від лекцій до написання дипломного проекту. Академічна лекція перетворюється в проблемну лекцію або семінар-дискусію, де намічається контекст професійної діяльності. Друга базова форма діяльності – квазіпрофесійна діяльність студентів – полягає у відтворенні на аудиторних заняттях умов і динаміки виробництва, відносин і дій зайнятих у ньому людей. Найбільш яскраво квазіпрофесійна форма діяльності проявляється в ділових іграх та інших ігрових формах, де є можливість моделювати професійну діяльність з використанням термінології відповідних навчальних дисциплін. Максимально повно професійна діяльність і контекст змісту навчання у ВНЗ поєднуються в навчально-професійній діяльності студентів у системі науково-дослідної роботи студентів (НДРС), на виробничій практиці та в дипломному проектуванні. Беручи участь у наукових дослідженнях, працюючи на виробництві, студенти залишаються в позиції учнів і в той же час реально створюють духовні та матеріальні цінності, дізнаються нове і застосовують отримані знання на практиці. Основною одиницею роботи студента і викладача в контекстному навчанні стає не "порція інформації", а ситуація, яка має такі ж самі характеристики предметної та соціальної невизначеності та суперечливості, як і реальна професійна ситуація [10].

У зв'язку з цим особливий інтерес в роботі зі студентами викликають інтерактивні методи навчання. "Інтерактивний" означає той, що ґрунтується на взаємодії, метою інтерактивного процесу є зміна і поліпшення моделей поведінки учнів. В інтерактивному процесі кожна використовувана методика виконує свою функцію і включається на різних етапах проведення заходу.

До інтерактивних методів повною мірою можна віднести сучасні акмеологічні технології навчання. Згідно з А. О. Деркачем, акмеологічні технології передбачають інтенсифікацію процесу навчання, що базується на створенні в навчальному процесі психофізіологічних умов для комплексної активізації резервних можливостей особистості учня, які приховані в звичайному житті і недоступні для використання через існуючі психологічні бар'єри. Психолого-акмеологічні технології згідно з акмеологічним принципом цілісності опираються на досвід досліджень в галузі психології, психофізіології, кібернетики, педагогіки та інших наук про людину.

В якості основних розвивальних акмеологічних методів і процедур А. О. Деркач називає: 1) методи самовдосконалення та саморозвитку (методи

духовного самовдосконалення, робота з цінностями; методи особистісного та професійного вдосконалення, рефлексивні методи як методи розвитку професійного мислення і особистісно-професійного вдосконалення, аутотренінги); 2) ігротехніки і різного роду групові тренінги як акмеолого-психологічні технології і особистісного, і психологічного, і професійного вдосконалення; 3) методи НЛП і метод "розширення свідомості"; 4) адаптовану до акмеологічних завдань психотерапію та інші [11].

Таким чином, важливою складовою соціально-захисної політики держави є соціальна робота як професійна діяльність, спрямована на надання допомоги тим категоріям громадян, котрі потрапили в складні життєві обставини. Соціальна робота – це складна, суперечлива, інтегративна інтелектуальна діяльність, яка висуває високі вимоги до професійної компетентності, особливо соціальної та особистісної компетентності фахівця.

Виходячи з вищезазначеного, можна дійти до висновку про те, що сучасне якісне професійне навчання та освіта соціальних працівників має орієнтуватися не тільки на модель діяльності, але й на модель особистості висококваліфікованого професіонала, процес професійного навчання соціальних працівників має містити в собі великий компонент виховання та формування професійної спрямованості особистості. Щоб досягти цього, поряд з традиційними методами необхідно застосовувати інноваційні, засновані на взаємодії педагога та учня, психолого-педагогічні технології активного навчання. У психолого-педагогічній науці сьогодні розроблені та впроваджені методи контекстного навчання та акмеологічні навчальні технології цілеспрямованого формування професійно значущих якостей особистості соціального працівника.

У контекстному навчанні замість орієнтації на засвоєння ЗУНів реалізується установка на майбутню професійну діяльність, метою діяльності студента стає засвоєння інформації, яке повинно згодом має бути застосовано в професійній діяльності. Акмеологічні технології навчання, включаючи цілий комплекс природничих і гуманітарних знань, здатні найбільш повно розкрити духовні та ціннісні риси особистості. Комплексні аспекти акмеологічних технологій дозволяють моделювати і розвивати інтелектуальну, емоційну, комунікативну, соціальну та морально-етичну культуру психічної активності людини. Об'єктом технологізації стають особистісні зони розвитку соціальних працівників, способи і засоби професійного становлення. У цих межах полягає шлях самовдосконалення соціальних працівників: професіоналізується самосвідомість, визначаються, диференціюються самопізнання і саморозвиток особистості, актуалізується мета самовизначення, формуються способи самоорганізації фахівців.

1. Профессиональная педагогика: учебник для студентов, обучающихся по педагогическим специальностям и направлениям / С. Я. Батышев. – М.: Ассоциация "Профессиональное образование", 1997. – 512 с.

2. Компетентнісний підхід у сучасній освіті: світовий досвід та українські перспективи: бібліотека з освітньої політики / Н. М. Бібік [та ін.] ; заг. ред. О. В. Овчарук. – К. : "К.І.С.", 2004. – 112 с.
3. Зеер Э. Ф. Психология профессий / Э. Ф. Зеер. – М. : Академический проспект; Екатеринбург : Деловая книга, 2003. – 336 с.
4. Зеер Э. Ф. Психология профессионального развития / Э. Ф. Зеер. – М. : Академия, 2009. – 240 с.
5. Маркова А. К. Психология профессионализма / А. К. Маркова. – М. : МГФ "Знание", 1996. – 308 с.
6. Акмеология: методология, методы и технологии: материалы научной сессии, посвященной 75-летию члена-корреспондента РАО, Президента МААН Н. В. Кузьминой / общ. ред. А. А. Деркача. – М. : РАГС, 1998. – 230 с.
7. Соколов Е. А. Профессиональное становление личности специалиста-гуманитария. / Е. А. Соколов. – М. : Университетская книга, 2009. – 479 с.
8. Теория социальной работы: учебник / под. ред. Е. И. Холостовой. – М. : Юрист, 1999. – 334 с.
9. Ключевые ориентиры для разработки и реализации образовательных программ в предметной области "Социальная работа": учебно-методический комплекс / В. Заботкина [и др.]. – Бильбао : Университет Деусто, 2013. – 114 с.
10. Вербицкий А. А. Концепция знаково-контекстного обучения в вузе // Вопросы психологии. – 1987. – № 5. – С. 31–39.
11. Деркач А. А. Начинающему исследователю-акмеологу: о логике акмеологического исследования / А. А. Деркач. // Акмеология. Научно-практический журнал. – 2013. – № 4 (48). – С. 11–24.

REFERENCES

1. Professionalnaya pedagogika: uchebnik dlya studentov, obuchayuschihya po pedagogicheskim spetsialnostyam i napravleniyam [Professionial pedagogics] / S. Ya. Batyishev. – М. : Assotsiatsiya "Professionalnoe obrazovanie", 1997 (rus).
2. Kompetentnisniy pidhid u suchasniy osviti: svitoviy dosvid ta ukrayinski perspektivi [Competence approach in modern education: world experience and ukrainian perspective] / N. M. Bibik [ta in.]; zag. red. O. V. Ovcharuk. – К. : "K.I.S.", 2004 (ukr).
3. Zeer, E. F. (2003). Psihologiya professiy [Psychology of professions] / E. F. Zeer. – М. : Akademicheskij prospekt; Ekaterinburg : Delovaya kniga (rus).
4. Zeer, E. F. (2009). Psihologiya professionalnogo razvitiya [Psychology of the the professional development] / E. F. Zeer. – М. : Akademiya (rus).
5. Markova, A. K. (1996). Psihologiya professionalizma [Psychology of the professionalism] / A. K. Markova. – М. : MGF "Znanie" (rus).
6. Akmeologiya: metodologiya, metody i tehnologii: materialyi nauchnoy sessii, posvyaschennoy 75-letiyu chlena-korrespondenta RAO, Prezidenta MAAN N.V. Kuzminoy [Akmeology: methodology, techniques and technologies] / obsch. red. A. A. Derkacha. – М. : RAGS, 1998 (rus).
7. Sokolov, E. A. (2009). Professionalnoe stanovlenie lichnosti spetsialista-gumanitariya [Professional formation of the personality of specialist-humanitarian] / E. A. Sokolov. – М. : Universitetskaya kniga (rus).
8. Teoriya sotsialnoy raboty: uchebnik [Theory of social work] / pod. red. E. I. Holostovoy. – М. : Yurist, 1999 (rus).
9. Klyuchevyie orientiryi dlya razrabotki i realizatsii obrazovatelnyih programm v predmetnoy oblasti "Sotsialnaya rabota": uchebno-metodicheskiy kompleks [Key reference points for the development and implementation of educational programs in the subject area "social work"] / V. Zabotkina [i dr.]. – Bilbao : Universitet Deusto, 2013 (rus).

10. Verbitskiy, A. A. (1987). Kontseptsiya znakovo-kontekstnogo obucheniya v VUZe [Conception of the signed- contextual learning in higher education] // Voprosyi psihologii, № 5, 31–39 (rus).
11. Derkach, A. A. (2013). Nachinayuschemu issledovatelyu-akmeologu: o logike akmeologicheskogo issledovaniya [To the novice researcher-acmeologist: about the logic of akmeology investigation] / A. A. Derkach. // Akmeologiya. Nauchno-prakticheskiy zhurnal, № 4 (48), 11–24 (rus).

Maryna Lapina

**PSYCHOLOGICAL AND PEDAGOGICAL FEATURES OF VOCATIONAL TRAINING
OF SOCIAL WORKERS**

The article deals with the problems of vocational training of social workers. They are particularly considered with psychological and pedagogical aspects of training highly qualified specialists. It specifies that competence-based approach to modern education gets spreading in the professional psychology and pedagogy. The article is accented on personality-oriented and psycho-akmeological directions existing in the psychology of professional education and training. Personal qualities of the professional are considered as metaprofessional competences which ensure the future social worker's quality of work. The general directions of formation professional competence of social workers are identified on the base of the analyses of the specific professional training socionomic professions: priority of vocational and personality development for achievement a high level of professionalism; formation of the psychological, personal and reflective competence; practical orientation of the learning process. The methods and technologies of active formation of psychological and personality's competence of the specialist during the vocational training are reviewed in the article, specifically the method and technique of signed-contextual learning and psycho-akmeological methods and procedures of professional development. It is alleged that the inclusion in the educational process of preparation innovational, psychological and pedagogical techniques of active learning, based on the interaction between the teacher and the student, should generated personal's development zones of the future professionals, refine the methods and means of the professional development that significantly improves the quality of social worker's professional training.

Keywords: vocational training, social workers, psychological competence, personality's competence.

УДК : 159.98

doi: 10.15330/ps.6.1.241-249

Анна Шийчук

Прикарпатський національний університет імені Василя Стефаника

anna.shyichuk@gmail.com

**ПРОФЕСІЙНЕ СТАНОВЛЕННЯ МОЛОДОГО ПСИХОЛОГА:
ОПИС КОНСУЛЬТАТИВНОГО ВИПАДКУ**

На старті кар'єри психолога виникає цілий спектр тривог і переживань, особливо, якщо молодий фахівець шукає власну нішу на ринку праці. Тривоги поширюються на всі рівні потреб, починаючи вітальними: "Чи зможу я прогнати себе за допомогою цієї професії?", закінчуючи екзистенційними: "Хто я в професії? Яке моє місце в ній?". У статті описано хід психотерапевтичної роботи з клієнтом на його шляху від скарг щодо професійного становлення до поступової актуалізації ідентичності психолога-

консультанта. Описано внутрішньо-психічну структуру особистості клієнта, що дає змогу прослідкувати невротичні драйвери та сімейні концепції, які підтримують суб'єктивні страждання. Консультативний випадок інтерпретується, опираючись на поняттєвий апарат, теорію і практику Позитивної психотерапії (далі – ПП). Акценти в описі: внутрішньо-психічна динаміка особистості клієнта, його історія у відповідності з темою, характеристики психотерапевтичних стосунків, психотерапевтичні інтервенції. Висновки сформовано на основі інтроспекції, супервізії та інтерв'ю з клієнтом за межами психотерапевтичної роботи.

Ключові слова: консультативний випадок, позитивна психотерапія, психолог-початківець, внутрішньо-психічна динаміка особистості.

Актуальність проблеми. Опис і порівняння конкретних прикладів з практики дозволяє розвивати методичне підґрунтя та емпіричну складову психотерапії як науки. В першу чергу, це дає можливість зібрати первинну інформацію, розширити контекст, звужити фокус досліджень. Опис випадків поживає комунікацію між професіоналами і створює нові грані для обміну досвідом. Презентація напрацювань через представлення своєї роботи з клієнтом дозволяє розвинути глибинне розуміння психотерапевтичної роботи [5]. Останніми роками в англійських наукових публікаціях спостерігається виразний тренд описувати конкретні випадки роботи з клієнтом (англ. "casestudy"). До прикладу, за останні десять років кількість статей з таким дескриптором налічує близько 13 тисяч. В українській науковій літературі такий формат теж починає розвиватися.

Аналіз останніх досліджень. Дана стаття присвячена розбору внутрішньо-психічних закономірностей, які проявилися в ході психотерапевтичної роботи з психологом-початківцем. Наукові публікації за темою молодих психологів-консультантів інформують, що основною проблемою на початку консультативної практики (від трьох місяців до одного року) є сумніви та дефіцит професійної впевненості [2]. Richard J. Bischoff у своїх публікаціях присвячує увагу опису динаміки ідентичності молодих фахівців та визначає такі фактори, які сприяють становленню професійного "я": супервізія, робота з клієнтами, контакт з колегами (такого самого рівня розвитку) та проживання особистого рівня стресу [3; 6]. Наталія Босовська звертає увагу на важливість дотримання балансу між професійною роллю та особистісною складовою в ідентичності практикуючого психолога [1]. Дисбаланс у рольовій ідентифікації збільшує ризик професійної деформації, а у особистісній – емоційного вигорання. Відтак, дві невід'ємні частини на здоровому кар'єрному шляху психолога-консультанта – це супервізія та власний клієнтський досвід [4].

Мета статті. У статті представлено опис випадку саме клієнтського досвіду з молодим психологом-консультантом. Показано взаємозв'язок сумнівів та невпевненості у професійній сфері з сімейними концепціями і внутрішніми конфліктами особистості.

Виклад основного матеріалу

Загальні відомості про клієнта та роботу

Клієнт. Молода жінка, 26 років. Худорлява, невисокого зросту, карі очі, світле волосся, тонка посмішка. Психолог за вищою освітою, проводить

тренінги для підлітків про спілкування та для організацій про менеджмент часу і планування. Працювала на роботах, не пов'язаних з психологією, зараз приймає рішення розвиватися професійно за своєю спеціальністю. Мама мешкала за кордоном кілька років, останні півтора місяці повернулася і поселилася з донькою. Батько помер 4 роки тому. Є старша сестра, з власною сім'єю проживає самостійно. Близько півроку клієнтка в стосунках з чоловіком. Ставлення до віри – агностик.

Запит і мотивація. В ідентичності "професіонал" мотивація до психотерапії – поглибити особистий досвід, оскільки прагне розвивати консультативну практику, а також як людина – прийшла "поремонтуватися". Звернулася зі скаргою на велику кількість незавершених справ. Протягом всієї роботи ми стабілізували актуальний запит і поглибили його. Першочерговий запит – відкладання "всього на світі", відтермінування справ на потім. Тема, з якою працюємо зараз, – самоцінність, незалежність від ставлення інших. Глибинна потреба у психотерапії – страждання від внутрішнього самоосуду, знецінення, конфлікт прагнень виправдовувати очікування інших та жити своє життя. Попереднього досвіду індивідуальної терапії не було, був досвід тренінгів особистісного розвитку. Ставлення до терапії – позитивне, з вірою в результат, мотивована до змін.

Контракт. Адміністративний: одна зустріч в тиждень, тривалість сесії – 60 хв.; фіксована вартість, оплата в кінці кожної зустрічі; 20 зустрічей (сумарна тривалість 6,5 місяців). Робота ще триває, контракт не завершений. Терапевтичний: робота з темою "відкладання справ", на рівні внутрішнього і актуального конфліктів, на рівні внутрішнього і базового – залежність від думки інших, вплив внутрішнього критика, прагнення більше опиратися на власну систему цінностей.

Контакт. Відкритий, довірливий і теплий. Перші зустрічі були наповнені здебільшого описами ситуативних подій та скаргою на стан справ, згодом – все частіше про почуття, переживання та внутрішній світ. Стосунки схожі на задушевні бесіди після опівночі "про тонкі ноти серця".

Змістовий аналіз процесу терапії

Психотерапевтичний процес з цією клієнткою мав різну динаміку та тематичне наповнення сесій. Перші 10 зустрічей пройшли з опорою на принципи психологічного консультування: коротко-фокусність, прерогатива роботи на актуальному рівні, акцент на темі (скарзі) та мотивації вирішення. Запит, що згодом вів до ключових рішень і нормалізації стану, викристалізувався, коли ми почали працювати з почуттями внутрішнього і базового конфліктів. Відповідно, бачимо особливість – первинний запит і глибинна потреба в психотерапії можуть відрізнятись. Це і підтвердилося в діагностичному інтерв'ю, яке було проведено після 16 зустрічі, поза межами консультативного процесу. У відповідь на питання: "Що з того, що я (психотерапевт) робила, було найцінніше?", – пролунала відповідь: "Затишок. Атмосфера, де можна бути собою і дитинкою, бути ранимою, де не страшно зняти панцир, свою черепашку". Саме простір взаємодії, зокрема

психотерапевтичні стосунки стають одним з вирішальних факторів у допомозі клієнтові.

Разом з цим тематичне наповнення сесій робить свою тиху справу – дає привід та зміст зустрічей. Первинний запит зосереджено в ідентичності "молодий майбутній професіонал", проте більшість роботи зроблено з ідентичностями "дівчина", "жінка", "людина", проте результати помітні в ідентичності "молодий професіонал".

Розглянемо динаміку внутрішніх переживань на основі трьох рівнів структури особистості в Позитивній психотерапії. На актуальному – беруться до уваги: ситуативні скарги, бажання та реакції в теперішньому часі. Відповідно, клієнтський запит: "хочу робити, а не робиться". Разом з цим актуальною є потреба у відпочинку та відновленні емоційних сил. Актуальний конфлікт розгорнувся між цією потребою та цілеспрямованістю щодо завершення початих справ у сфері професійної реалізації.

Паралельно розвивається і Ключовий конфлікт особистості, в ПП – це процес прийняття рішення щодо того, як виявити реакцію, що утворилася у відповідь на фактор внутрішньої чи зовнішньої реальності. Відтак, у даній роботі він проявляється між прямою (бажанням заявляти про власні потреби) і стриманістю (бажанням зберегти стосунки, оскільки потреба іде всупереч батьківським концепціям та ставленню оточення). Первинна сімейна система клієнтки багата на моральні норми, повчання, насадження численних концепцій (інтроєктів), часто несвідоме підтримання сорому і вини. Ввічливість вважається цінністю та чеснотою, а прямота оповита стереотипами, прихованими заборонами, зневагою і знеціненням. Разом із цим, існує ставлення до вміння відстоювати свої інтереси як до очевидно-зрозумілого явища, відповідно, наявне подвійне послання: "прямота – це егоїзм", з одного боку, і "соромно не вміти відстоювати свої інтереси" – з іншого. Власне, в такому світлі ключовий конфлікт і підсилює несвідомі концепції базового рівня, оскільки дисбаланс у бік "стриманості" актуалізує звичку приховувати власні потреби.

Базовий рівень особистості – неусвідомлені або напівусвідомлені процеси психіки – найчастіше проявляються у вигляді емоційних установок (ставлення до себе, партнера, групи, світу) та концепцій (категоричні переконання), які не піддаються свідомому сумніву та розглядаються особистістю як єдино правильні. Відповідно, внутрішньо-психічна динаміка розгортається таким чином: потреба у відновленні сил стала в житті актуальною, проте базові концепції суперечать цьому: "відпочинок треба заслужити", "треба щось робити, не можна просто сидіти", "все треба робити одразу". В емоційному несвідомому клієнтки відпочинок сприймається як "неробство" і очікується осуд ззовні.

Мама та старша сестра багато працюють, всі сенси зосереджено саме в діяльності, мало відпочивають і дратуються, коли хтось (в даному випадку клієнтка) не працює. Жіночі фігури контролюючі, домінуючі; у передачі концепцій емоційно "зливаються" в одне ціле. Фігура тата більш приймаюча, проте "рідкісна" – часто їздив в інші країни на тимчасові

роботи, менше займався вихованням, зараз його взагалі немає (оскільки, помер 4 роки тому). Така сімейна традиція транслюється в доросле життя як підвищена чутливість до ставлення інших учасників малої групи та авторитетних осіб.

Під час роботи клієнтка навела дуже влучну метафору щодо внутрішніх переживань: "Цей велосипед!.. Це як моє життя: боюсь впасти. ... Таке враження, що весь світ зупиниться й буде сміятися з мене". Тут звучать переживання, які і стали одним з важливих акцентів у психотерапевтичній роботі, а саме: страх осуду, сором за невідповідність, прагнення жити своє життя.

Повернемося до зв'язку первинного запиту і базових концепцій. Відкладання справ сприймається на несвідомому рівні як генералізований "Я-": "халявщиця", "погана", "не ідеальна", що в свою чергу провокує іншу групу концепцій: "якщо я не ідеальна, мене покинуть", "люблять лише найкращих". Близькість сприймається із зовнішньою обережністю і внутрішнім страхом: "той, хто близько, побачить мої невдачі, помилки і покине мене". Свідченнями невдачі (що провокує "Я-") є: "не знати чогось", "проявляти почуття", "потребувати похвали", "жаліти себе".



Рис. 1. Динаміка конфліктів особистості

Внутрішній рівень особистості – це саме те "місце" у психіці, де актуальна ситуація зустрічається з переконаннями базового рівня, звісно, викликаючи велику кількість протиріч, а відповідно, й емоційної напруги,

тривоги та страждання. Конфлікт тут розгорається за рахунок того, що приховувати власний відпочинок стає неможливо, оскільки видимою є актуальна ситуація з відкладанням та невиконанням обов'язків. Відтак, потреба у відпочинку провокує неусвідомлене відчуття "Я-" та можливість самотності. Графічно динаміка конфлікту подана на рис. 1.

Ключем до стабілізації емоційного стану є ресурс на базовому рівні, а саме – наявність внутрішнього Его-стану Турботливого опікуна, всеприймаючої, люблячої фігури, яка здатна надавати підтримку, визнання, сумніватися в концепціях дитинства та у внутрішній критиці. Такий архетип є проєкцією реального батька, який подібно поведився в дитинстві, проте, оскільки його участь у вихованні була менш значною, то і внутрішнє відображення справляє незначний вплив на динаміку переживань.

Аналіз психотерапевтичних стосунків

Робочий альянс з клієнтом – це один із ключових аспектів психотерапії. Він характеризується наявністю глибини в обговоренні тем та тривалістю в часі. Якісний стан стосунків можна описати цілою палітрою переживань і почуттів протягом всієї роботи. В даному пункті статті опишу змістове наповнення взаємодії в процесі роботи.

З перших сесій я слухала клієнтку з переважаючими думками: "Та це ж як в мене! Навіть такими ж словами!", інколи було навіть соромно і ніяково: "От жінка хоче щось змінювати, рухається, а в мене теми ті ж і нічого не змінюється", відчувала свою недостатню компетентність. На щастя, вистачило розуму залишати ці роздуми на рівні співпереживання і не розмішувати в терапевтичному просторі стосунків. Саморозкриття стосувалося лише моментів: "подібності і співчуття" та "сумнівів у власній компетентності". Терпіння дозволило мені дослухати історії та зрозуміти, що схожість, звісно, є, але вона окрема особистість зі своєю динамікою, наша подібність – це ресурс до глибшого розуміння на рівні сенсів, а не до побудови гіпотез. Воднораз дані переживання були цінним індикатором та віддзеркаленням почуттів, які стали потім ключовими до поглиблення запиту.

Перенос: подруга, мама (турботлива батьківська фігура). За гіпотезою, власне в такому переносі клієнтка "добудовує" свою внутрішню частину Турботливого опікуна шляхом реального діалогу. Контр-перенос: подруга, наставник, мама. В роботі це проявилось наступним чином – особливо у періоди яскравих скарг, хотілося: рятувати, вирішувати труднощі за неї, ніжно підтримувати. Легалізація таких інтенцій у діалозі дозволила зберегти психотерапевтичну позицію: професійні границі, ставлення до клієнтки з вірою в здібності та з впевненістю у самодопомогу.

Загальна картина психотерапевтичних стосунків відображає взаємодію, де стабільна фігура (психотерапевт, психотерапія, сеттінг) є одним із факторів, що здійснює значущий вплив на клієнта. Підтверджується висновок колег, що саме робочий альянс є ключовим механізмом зміцнення.

Аналіз психотерапевтичних інтервенцій

У роботі найчастіше опиралася на принципи Позитивної психотерапії: надія та самодопомога. Перший принцип реалізувався у побудові якісного контакту у спосіб прийняття, співпереживання, підтримки, віддзеркалення, активного слухання. Другий – спонукав передавати відповідальність клієнці у ситуативних кроках, звертати увагу на реальні факти та фасилітувати прийняття рішень.

Технології і техніки, які спрацювали: уточнювальні рефлексивні питання, перефразування, увага до почуттів та потреб, активне слухання, Балансна модель Н. Пезешкіана, робота з батьківськими концепціями, конкретизація заборон, метафора, розробка форми для Щотижневого самозвіту справ та досягнень, діалог про майбутнє, мрії та бажання, робота з ДАО (Диференційно-аналітичний опитувальник), позитивна реінтерпретація.

Вдало працювали домашні завдання (які клієнтка виконувала в періоди між зустрічами): Контракт з собою про зміни в мікроподіях та мікрокроках, листи до різних Его-станів, "Щоденник концепцій", лист собі в 12 років, діалог між Его-станами, аналіз справ за пріоритетами, Інструкція по користуванні собою, уважність до необхідності в самопідтримці, діалог з Турботливим опікуном.

Опираючись на діагностичне інтерв'ю, найефективнішим для клієнтки виявилася підтримуюча атмосфера і стосунки – простір, де безпечно можна наблизитися до внутрішньої реальності.

Клієнці близька схема Транзакційного аналізу про три Его-стани: Опікун (рос. "Родитель"), Дитина, Дорослий, тому ми брали її в роботу. Особливо цінною було розмежування Турботливого і Контролюючого опікунів, оскільки психічна напруга посилюється дисбалансом у бік контролю та критики, тобто Контролюючої частини.

В даній роботі також була поєднана позитивна і гештальт психотерапії. Ключові вміння останньої знадобилися для інтервенцій щодо конкретизації феноменології клієнтки, побудови контакту, віддзеркалення почуттів та усвідомлення переживань в даний момент часу. В такому ключі поєднання є органічним, а не штучним. В цьому допомагає внутрішня пауза між бажанням відреагувати і власне реакцією в терапевтичному процесі. Вона (пауза) створює простір для прийняття рішення щодо логіки переходу між різними методичними складовими, а отже, неквапливість терапії підтримує рефлексивні прагнення в клієнці.

Результати роботи

Основним суб'єктивним результатом роботи стало зміцнення автономної, впевненої позиції щодо життєвих переконань. Словами клієнтки це звучало: "Так, ви не помилилися. Я серйозно!". Інша цікава її метафора описала зміни в ході терапії: "Коли я вперше прийшла, була схожа на ділове мишеня – мале, беззахисне, але ділове, яке хоче змін і прийшло зі своєю позицією. Зараз тут частіше сидить доросла жінка". Водночас психотерапія вплинула на мотивацію та на розширення кола контактів і їх змістового

наповнення – в оточенні побільшало людей з відповідними клієнтці цінностями. Справи "перестали бути тягарями, тепер вони тягарики". Необхідність відповідально доводити справи до завершення з примусової категорії "треба" поступово переходять у реєстри "можу", "хочу". Клієнтка повернулася до щотижневого планування, веде звіти результатів. Підвищилася любов та повага до себе і до виконаних справ. Починає розвивати плани, які вже давно відкладені, проте бажані. Зробила перші кроки до рекламування і позиціонування себе на ринку психологічних послуг.

Контракт ще триває, тому і результати будуть змінюватися з часом. Стратегія роботи в майбутньому – приділяти більше уваги внутрішньому конфлікту, глибинним почуттям, а також переживанням самотності.

Висновки

У статті описано випадок консультативної роботи з молодим спеціалістом-психологом на старті кар'єри. У процесі становлення професійної ідентичності клієнт стикається з труднощами реалізації задумів, оскільки професія потребує самостійного менеджменту та безпосередньої активності. Своєю чергою це підвищує екзистенційну тривогу і запускає дію сценарних установок, сімейних концепцій, які є автоматичною відповіддю у ситуаціях невідомості чи стресу.

Суб'єктивні страждання клієнта виникають з внутрішніх конфліктів та лише запускаються актуальною ситуацією. Тригери мають безпосередню або метафоричну подібність з емоційно забарвленим досвідом минулого, що викликає дію несвідомої концепції чи установки. Внутрішній конфлікт є переважно неусвідомлюваним і здійснює колосальний вплив на діяльність, емоційний стан, характер стосунків та прийняття рішень.

В описаному випадку спостерігалася тенденція, коли терапевтичні стосунки стають більш значущими для результативності роботи, ніж професійна технологічна база. Це відбувається, оскільки за первинні десять-одинадцять зустрічей вибудовується робочий альянс між терапевтом і клієнтом, що дає можливість поглибити запит та сфокусуватися на менш свідомих пластах психіки. Відповідно, ефективність роботи зростає через усвідомлення початкових причин і розуміння механізмів виникнення симптому.

1. *Босовская Н. А.* Баланс роли и личности в работе психотерапевта – лекция, программа Мастер-курса Позитивной психотерапии.
2. *Bischoff Richard J.* Themes in therapist development during the first three months of clinical experience / Richard J. Bischoff // *Contemporary Family Therapy*. – 1997. – № 9 (4). – P. 563–580.
3. *Bischoff Richard J., Barton Marci, Thober Jody, Hawley Rachel.* Events and experiences impacting the development of clinical self confidence: a study of the first year of client contact / Richard J. Bischoff // *Journal of Marital and Family Therapy*. – 2002. – V. 01.28, № 3. – P. 371–382.
4. *Schroeder K. R., Pomerantz A. M., Brown D. L., Segrist D. J.* Psychologists' responses to the disclosure of personal therapy by a professional colleague / K. R. Schroeder // *Counselling and Psychotherapy Research*. – 2004. – V.5. – P. 26–34.

5. *Vangermain D.a , Brauchle G.b.* Poor but happy?: Income and job satisfaction of freelance psychotherapists in Germany / D.a Vangermain // *Psychotherapeut.* – 2013. – Volume 58, Issue 3.– P. 276–284.
6. *Moss Julie M., Gibson Donna M., Dollarhide Colette T.* Professional Identity Development: A Grounded Theory of Transformational Tasks of Counselors / Julie M. Moss // *Journal of Counseling & Development.* – 2014. – V. 92. – P. 3–12.
7. *Topolinski Sascha, Hertel Guido.* The role of personality in psychotherapists' careers: Relationships between personality traits, therapeutic schools, and job satisfaction / Sascha Topolinski // *Psychotherapy Research.* – 2007. – V. 17, Issue 3. – P. 130–143.

REFERENCES

1. *Bosovskaya, N. A.* (1997). Balans roli i lichnosti v rabote psichoterapevta [The balance of the role and identity in the work of the therapist] – programme of Master-course of Positive psychotherapy (rus).
2. *Bischoff, Richard J.* (1997). Themes in therapist development during the first three months of clinical experience / Richard J. Bischoff // *Contemporary Family Therapy, № 9* (4), 563-580.
3. *Bischoff, Richard J., Barton, Marci, Thober, Jody, Hawley, Rachel* (2002). Events and experiences impacting the development of clinical self confidence: a study of the first year of client contact / Richard J. Bischoff // *Journal of Marital and Family Therapy, V. 01.28, №. 3, 371–382.*
4. *Schroeder, K. R., Pomerantz, A. M. , Brown, D. L., Segrist, D. J.* (2004). Psychologists' responses to the disclosure of personal therapy by a professional colleague / K.R. Schroeder // *Counselling and Psychotherapy Research, V.5, 26–34.*
5. *Vangermain, D.a , Brauchle G.b.* (2013). Poor but happy?: Income and job satisfaction of freelance psychotherapists in Germany / D.a Vangermain // *Psychotherapeut, Volume 58, Issue 3, 276–284.*
6. *Moss, Julie M., Gibson, Donna M., Dollarhide, Colette T.* (2014). Professional Identity Development: A Grounded Theory of Transformational Tasks of Counselors / Julie M. Moss // *Journal of Counseling & Development, V. 92, 3–12.*
7. *Topolinski, Sascha, Hertel, Guido.* (2007). The role of personality in psychotherapists' careers: Relationships between personality traits, therapeutic schools, and job satisfaction / Sascha Topolinski // *Psychotherapy Research, V. 17, Issue 3, 130–143.*

Anna Shyichuk

PROFESSIONAL GROWTH OF PSYCHOLOGIST: A CASE STUDY

Young psychologist raises a variety of concerns and experiences, especially seeking its own niche for the job. Anxiety concerns all levels of needs, from "Will I be able to feed themselves with this profession?" to "Who am I as a profession? What is my place in it?". The article describes the case of therapeutic work with an early career psychologist. Intra-psychic structure of personality was described according to neurotic and family concepts that support the subjective suffering. Advisory case was interpreted based on conception, theory and practice of Positive Psychotherapy. Accents in the description: intra-psychical dynamics of personality, characteristics of psychotherapeutic relationship and psychotherapeutic intervention. The methods used are introspection, supervision and interviews outside the therapeutic work.

Keywords: *counseling, positive psychotherapy, psychologist, intra-psychical dynamics of personality.*

УДК : 159.9 (075)

doi: 10.15330/ps.6.1.250-260

Тетяна Яблонська

Інститут психології імені Г.С. Костюка НАПН України

t_yablonska@ukr.net

ТЕОРЕТИКО-МЕТОДОЛОГІЧНІ ОСНОВИ ДОСЛІДЖЕННЯ РОЗВИТКУ ІДЕНТИЧНОСТІ ДИТИНИ В СИСТЕМІ СІМЕЙНИХ ВЗАЄМИН

У статті обґрунтовано теоретико-методологічні засади дослідження розвитку ідентичності дитини в системі сімейних взаємин. Основним методологічним принципом дослідження розвитку ідентичності дитини в системі сімейних взаємин виступив принцип системності, який передбачає розгляд процесу особистісного становлення у його цілісності, в єдності та взаємозв'язку різних складників. Також обґрунтовано положення про особистість як активного суб'єкта життєдіяльності та самотворення, принципи детермінації та суб'єктної активності; положення експериментально-генетичного методу та синергетичного підходу. Згідно з обґрунтованими принципами ідентичність особистості необхідно розглядати як багаторівневу, ієрархічно організовану систему взаємопов'язаних елементів, що зумовлюється складною детермінацією особистісного розвитку; а становлення і розвиток ідентичності дитини в системі сімейних взаємин – як багатоплановий, багаторівневий і багатовимірний динамічний процес, що детермінується, з одного боку, сімейними впливами, а з іншого боку – самодетермінується завдяки самосвідомості, суб'єктності дитини, що розширюється і набуває провідного значення з її віком. Розвиток систем "ідентичність", "особистість дитини", "сімейні взаємини", які виступають складними системами, що самоорганізуються, відбувається шляхом наростаючої складності та впорядкованості.

Ключові слова: ідентичність, розвиток ідентичності, особистість, сімейні взаємини, системний підхід.

Актуальність. Проблема розвитку ідентичності особистості сьогодні набуває особливої актуальності, що виявляється у різних аспектах. Один з аспектів – теоретико-методологічний – пов'язаний з необхідністю подальшої розробки і концептуалізації поняття "ідентичність", яке в сучасних психологічних дослідженнях трактується вельми неоднозначно. Важливим є також дослідження розвитку ідентичності особистості як складного процесу, що детермінований як внутрішніми, так і зовнішніми чинниками.

Аналіз психологічних досліджень свідчить про те, що ідентичність особистості є складним, багатовимірним феноменом, який розглядається у психологічних дослідженнях різних напрямків: особистісно-орієнтованого (А. Маслоу, К. Роджерс, В. Франкл та ін.); в рамках соціально-психологічної проблематики (Г. М. Андреева, Е. Еріксон, В. І. Павленко, Д. Тернер, Г. Теджфел і др.); в контексті теорій вікових криз розвитку як специфічний феномен юності (М. Й. Боришевський, А. Ватерман, І. В. Дубровіна, Е. Еріксон, І. С. Кон, Дж. Марсія та ін.); як глибинний феномен (Д. Віннікотт, Х. Кохут, К. Хорні та ін.).

Ідентичність особистості розглядається як синтез ідентифікацій, які виникають в процесі соціалізації (Е. Еріксон, Дж. Марсія та ін.). У структурі

ідентичності дослідники виокремлюють особистісний і соціальний складники (Дж. Мід, Ю. Хабермас та ін.), які відображають співвідношення соціальної детермінації ідентичності й самодетермінації особистості. Різні аспекти особистісної, соціальної та професійної ідентичності вивчаються у працях М. Й. Боришевського, В. Л. Зливкова, В. В. Москаленко, О. Л. Солдатової, Л. Б. Шнейдер та інших дослідників. При цьому різновекторність і багатоплановість наявних досліджень проблеми ідентичності зумовлюють необхідність обґрунтування теоретико-методологічних підходів до вивчення розвитку ідентичності дитини в системі сімейних взаємин.

Метою статті є обґрунтування теоретико-методологічних основ дослідження розвитку ідентичності дитини в системі сімейних взаємин.

Виклад основного матеріалу. Основним методологічним принципом дослідження розвитку ідентичності дитини в системі сімейних взаємин виступив принцип системності, який передбачає розгляд процесу особистісного становлення у його цілісності, в єдності та взаємозв'язку різних його складників. Системне уявлення про особистість, визначення закономірностей побудови її психологічної структури як теоретико-методологічний підхід є актуальним для сучасних психологічних досліджень. Актуальність такого підходу зумовлена обмеженістю одновимірних досліджень особистості, наприклад, заснованих на погляді на особистість як на комплекс різноманітних властивостей, якостей. Упродовж останніх років з'явилося чимало праць, які реалізують підхід до особистості як до цілісної структури елементів, що характеризуються взаємозв'язками, структурно-функціональними характеристиками, рівнем розвитку тощо [3].

На думку С. Д. Максименка, системний підхід у психології являє собою спосіб теоретичного та практичного дослідження, який передбачає, що кожний психічний процес, явище чи стан людини, що виступає предметом дослідження, розглядається як система [13]. Істотна особливість підходу полягає в тому, що система досліджується як єдиний організм з урахуванням внутрішніх зв'язків між окремими елементами і зовнішніх зв'язків з іншими системами та об'єктами, що сприяє побудові цілісної картини об'єкта.

Б. Ф. Ломов сформулював основні системні принципи розгляду психічних явищ: 1) різноплановості; 2) багатовимірності; 3) багаторівневості; 4) ієрархічності; 5) системної детермінованості; 6) розвитку [12]. Згідно з названими принципами дослідження розвитку ідентичності дитини в системі сімейних передбачає:

- розгляд феномену ідентичності особистості в декількох планах: як відокремленої якісної одиниці, як частини макроструктури, якою виступає особистість, у плані мікросистем (складників ідентичності);
- розгляд ідентичності особистості у різних системах вимірів;
- необхідність розгляду феномену ідентичності як багаторівневої системи;
- аналіз ідентичності особистості як ієрархічно організованої системи взаємопов'язаних елементів, що зумовлюється складною детермінацією особистісного розвитку [2; 6; 8];

- розгляд детермінації становлення та розвитку ідентичності дитини як багатопланового, багаторівневого і багатовимірного феномену [8; 14];
- розгляд ідентичності в динаміці її становлення та розвитку [14; 16]. Так, і в системі "особистість", і в системі "ідентичність" всі елементи перебувають у стані постійного розвитку, внаслідок чого різні підструктури та їх компоненти розвиваються нерівномірно – одні швидше, інтенсивніше, інші – повільніше, слабше.

У системному розумінні феномену ідентичності особистості ми слідуємо за ідеями Г. С. Костюка, який, розглядаючи психічний розвиток людини, виходив з того, що людський індивід є частиною біологічної й соціальної систем, що зумовлює становлення особистості: "Особистість стосовно суспільства – "підсистема", але разом з тим вона сама є складною системою, цілісною системою систем, внутрішньо пов'язаних між собою, ієрархізованих" [9, с. 166]. Це твердження цілком справедливе й по відношенню до феномену "ідентичність", що розглядається нами як системне утворення, яке має свою структуру, психологічні механізми, закономірності розвитку. Засновуючись на поглядах Е. Еріксона, О. Л. Солдатової, Л. Б. Шнейдер та інших вчених, ми визначаємо *ідентичність* особистості як складну динамічну систему уявлень особистості про саму себе і пов'язаних з ними переживань, котра складається в результаті синтезу визначень індивіда значущими іншими та його самовизначень і апробується в актах вибору.

Ідентичність виступає ядром особистості як складної психологічної системи, яка перебуває в процесі розвитку і включена в сімейну систему, котра також відзначається певною динамікою функціонування і розвитку. Таким чином, системне бачення розвитку ідентичності дитини в сім'ї передбачає аналіз взаємозв'язку і взаємодетермінованості психологічних феноменів на рівні таких складних систем: "ідентичність" – "особистість" – "сім'я" – "суспільство", кожна з яких виступає елементом більшої системи.

Положення про багатовимірність, системний підхід до особистості є концептуальним положенням таких психологічних напрямів, як персонологічний, гуманістичний, екзистенційний, феноменологічний. В їх основі лежить ідея про персону як живу унікальну цілісність, спрямовану на реалізацію мети й відкриття світу. При цьому особистість як цілісність не зводиться до суми її компонентів, вона характеризується здатністю активно впливати на життя.

Системний, диференційований підхід частково був реалізований вже у працях, присвячених феномену Я. Зокрема, У. Джеймс розглядав Я як складну систему, виокремивши такі його форми: "матеріальне Я", "соціальне Я", "духовне Я" та Я як почуття власної ідентичності. За У. Джеймсом, особистісне начало вибудовується з кількох систем відносин Я з тими цінностями, на які воно спрямовувалося.

Представники гуманістичної психології – А. Маслоу, Р. Мейлі, Г. Олпорт, К. Роджерс, В. Франкл – розглядали людину як унікальну, відкриту світові істоту, котра прагне самоактуалізації. Вони вважали, що людина народжується як цілісний організм, а особистістю стає під впливом

різних чинників. Отже, екзистенційно-феноменологічний підхід до особистості як втілення ідей цілісності та системності став методологічною основою дослідження. Основними положеннями цього підходу є наступні:

- людина є цілісною живою соціосистемою і повинна вивчатися системно;
- вона відкрита світові, її переживання є головною психологічною реальністю;
- людське життя слід розглядати як єдиний процес становлення і буття особистості;
- людина має потенції до безперервного розвитку і самореалізації, що є її природними тенденціями;
- вона володіє внутрішньою свободою щодо зовнішнього спричинення завдяки смислам і цінностям, якими керується у своєму виборі;
- кожна особа є активною, самодостатньою, творчою істотою.

Однією з ліній дослідження розвитку ідентичності дитини в системі сімейних взаємин є врахування процесуальності досліджуваних явищ та феноменів. Саме тому основні психологічні феномени (ідентичність, образ Я, сімейні взаємини тощо) розглядаються як динамічні утворення, що мають певні передумови становлення, логіку розвитку, специфічні ознаки та прояви. Ці психологічні феномени необхідно розглядати в генетичному аспекті: ідентичність – від становлення її передумов в ранньому дитинстві до оформлення власне ідентичності в підлітковому й ранньому юнацькому віці; сімейні взаємини – в контексті цілісного процесу народження, розвитку й функціонування сім'ї.

Важливим методологічним положенням дослідження став також *експериментально-генетичний метод*, який дозволяє відійти від вивчення ізольованих особливостей і спрямувати пошук на цілісні характеристики психічного розвитку (Л. С. Виготський, С. Д. Максименко, С. Л. Рубінштейн та ін.). Зокрема, важливо реалізувати такі положення цього методу: принцип аналізу за одиницями, сутність якого полягає у вичленуванні вихідних зв'язків та відношень, що лежать в основі ідентичності як цілісного феномену; принцип історизму, який спрямований на поєднання генетичної та експериментальної ліній дослідження ідентичності дитини в різні вікові періоди її розвитку; принцип проектування, тобто активного моделювання як на етапі побудови психологічних моделей дослідження, так і в ході формувального експерименту [13].

Вихідною є також *ідея розвитку* як саморуху, взаємозалежності розвитку, саморозвитку, виховання і навчання. Таким чином, однією з основних для нашого дослідження є категорія *розвитку*. Як зазначав Г. С. Костюк, психічний розвиток має свої специфічні особливості і закони, які характеризують "внутрішню логіку онтогенетичного становлення особистості як свідомої суспільної істоти, її спрямованості, здібностей та інших властивостей" [15, с.168]. Під внутрішньою логікою онтогенетичного розвитку С. Д. Максименко розуміє внутрішньо необхідні рухи особистості від нижчих до вищих рівнів [13].

Поряд із категорією *розвитку* ми послуговуємося поняттям *становлення*. Г. С. Костюк зазначає: "Становлення особистості – обумовлений процес і разом з тим процес, що саморозвивається. Це внутрішньо необхідний рух від нижчих до вищих рівнів...", в якому зовнішні причини завжди діють через внутрішні умови [9, с.13]. Слідом за Г. С. Костюком, ми розуміємо під становленням початковий етап розвитку, виникнення та оформлення певного психічного феномена, зокрема ідентичності.

Розвиток особистості розглядається нами, слідом за М. Й. Боришевським, як процес безперервного саморуху, постійного самооновлення шляхом перебудови внутрішніх структур, їхніх взаємозв'язків, взаємовпливів у нерозривній діалектичній єдності з перебудовою, поступовим ускладненням і вдосконаленням взаємодії особистості з навколишнім середовищем [4]. Процес становлення і розвитку ідентичності, базуючись на певних психологічних процесах і властивостях особистості, сам є визначальним для багатьох аспектів розвитку та життєдіяльності особистості. У змісті та структурі ідентичності, її особливостях відображаються істотні тенденції активності особистості, ціннісно-сміслові аспекти, життєвий досвід, потенціал особистісного зростання. Саме тому дуже важливим є вивчення чинників, які впливають на становлення ідентичності особистості, її генези та можливостей для моделювання сприятливих умов розвитку, а одним із провідних методологічних положень нашого дослідження є *принцип активності та самоактивності особистості* як загальної форми існування особистості (М. Й. Боришевський).

Отже, особистість розглядається як суб'єкт поведінки і діяльності, який активно перетворює свій внутрішній суб'єктивний світ, змінює свою свідомість, ставлення до себе і навколишнього предметного середовища. Таким чином, визначальною характеристикою особистості, джерелом її саморозвитку є суб'єктність (К. О. Абульханова-Славська, М. Й. Боришевський, А. В. Брушлінський, З. С. Карпенко, С. Б. Кузікова, О. М. Леонтьєв, А. В. Петровський, С. Л. Рубінштейн, В. О. Татенко та ін.), в основі якої лежить здатність індивіда до самодетермінації, до керування власним життям, здійснення зважених життєвих виборів.

Розглядаючи розвиток ідентичності дитини в системі сімейних взаємин, ми керувалися також *загальним принципом детермінізму* (Г. С. Костюк, С. Л. Рубінштейн), суть якого полягає в тому, що дія зовнішніх умов пояснюється особливостями їх відображення в особистості як цілісній системі внутрішніх умов: "Все в психології особистості, яка формується, так чи інакше зовнішньо зумовлене, але ніщо в її розвитку не виводиться безпосередньо із зовнішніх впливів. Закони зовнішньо зумовленого розвитку особистості – це внутрішні закони. З цього має виходити справжнє розв'язання важливої проблеми розвитку і навчання, розвитку і виховання" [9, с. 33]. Отже, сімейні впливи діють на дитину не однозначно, раз і назавжди визначеним чином, а заломлюючись через сприйняття дитини, що зрештою й визначає їх значущість і наслідки для її подальшого розвитку.

Говорячи про розвиток ідентичності дитини, ми обмежені певним віковим періодом, проте зрозуміло, що розвиток ідентичності, як складова особистісного розвитку, триває впродовж подальшого життя людини. Близькою до наших поглядів є концепція *необмеженого розвитку* (Б. Г. Ананьєв, Л. І. Анциферова, А. В. Брушлінський, К. К. Платонов, Е. Еріксон та ін.), згідно з якою розвиток не припиняється до кінця життя людини, змінюючись тільки за напрямком, інтенсивністю, характером і якістю. При цьому розвиток розуміється як складний еволюційно-інволюційний поступальний рух, в ході якого відбуваються прогресивні й регресивні інтелектуальні, особистісні та діяльнісні зміни. Отже, однією з ключових для розуміння процесу особистісного розвитку є теза про те, що він ніколи не завершується, що він є динамічним, таким, що перебуває в постійному русі [19]. Саме таке уявлення про становлення й розвиток особистості як нескінченну низку народжень, трансформацій, якісно-кількісних змін уможливорює розширення дослідницьких горизонтів, відмову від нереальної схеми спрощеного тлумачення особистості як досягнутої довершеності.

Процес становлення людської особистості включає в себе невід'ємний компонент – формування її свідомості та самосвідомості, які стають суттєвими чинниками становлення ідентичності, багато в чому визначають її зміст. Згідно з узагальненнями провідних психологів, самосвідомість виникає в процесі розвитку свідомості особистості мірою того, як вона стає самостійним суб'єктом. Розвиток самосвідомості нерозривно пов'язаний з реальним розвитком особистості та вирішальними подіями її життєвого шляху.

Аналізуючи процес становлення особистості, дослідники підкреслюють, що внутрішні рушійні сили цього процесу полягають у вихідній подвійності зв'язків суб'єкта зі світом, у їх подвійній опосередкованості предметною діяльністю та спілкуванням. Важливим етапом становлення особистості є етап стихійного, не спрямованого самосвідомістю становлення (І. С. Кон); саме на цьому етапі надзвичайний вплив на становлення особистості дитини має сімейне оточення. В онтогенезі пізнання людиною самої себе починається з вирізнення зовнішніх, поверхневих властивостей, їх аналізу, порівняння, вироблення елементарних узагальнень. Згодом виникає здатність виокремлювати в собі суттєве, диференціювати його від другорядного. Особистість, так би мовити, народжується двічі: вперше, коли в дитини з'являється полімотивованість і супідрядність дій, вдруге – коли виникає свідомою особистість. У цьому процесі важливу роль відіграє співвіднесення мотивів, що детермінує виникнення системи особистісних смислів [10]. Таким чином, розвиток самосвідомості, яку більшість вітчизняних і зарубіжних дослідників вважають ядром особистості і яка виступає істотним складником та умовою ідентичності, проходить низку етапів: від наївного уявлення про себе до глибокого самопізнання. Центр тяжіння в ході онтогенетичного розвитку переноситься із зовнішнього її боку на внутрішній, з відображення випадкових рис на цілісне самосприйняття.

Розглянуті вище методологічні положення, що були проаналізовані насамперед в контексті розвитку ідентичності дитини як особистісного феномену, виступили засадовими й при вивченні сім'ї як специфічної соціальної

системи та агента впливу на особистість дитини. Водночас, оскільки дослідження сім'ї в сучасній психологічній науці фактично стали окремим напрямом наукового пошуку, виникає потреба докладніше розглянути основні їх методологічні засади щодо вивчення розвитку ідентичності дитини в системі сімейних взаємин.

Як свідчить аналіз наукових досліджень, сім'я стала предметом психологічного вивчення відносно недавно, причому в полі зору науковців опинилися насамперед порушені сімейні стосунки. Перші спостереження стосувалися сімей психічно хворих пацієнтів і включали в себе відомості про особливості інтеракцій та комунікацій у цих сім'ях, і причина сімейної дисгармонії вбачалася переважно в індивідуальних характеристиках членів сім'ї [18]. Подальше накопичення фактів тривало в основному в рамках психотерапевтичної практики: практично всі значущі психотерапевтичні школи адаптували терапію до досліджень сім'ї. Загальною для західної психології є тенденція психологізації терапії: якщо раніше на сім'ю впливали з метою лікування хворого, то згодом сім'я стала груповим пацієнтом, а порушення стосунків у ній стало предметом вивчення та корекції. Щоправда, як зазначає О. С. Сермягіна, застосування системного підходу не було послідовним: шлюб та сім'я розглядалися здебільшого як відносно автономні явища у відриві від соціального контексту.

Загалом, ідея системності реалізується досить повно і послідовно у психологічних дослідженнях сім'ї лише упродовж останніх десятиріч. До цього періоду накопичення емпіричного матеріалу відбувалося переважно у дослідженнях парціальних, хоча і дуже важливих характеристик сім'ї – стильових особливостей взаємодії, специфіки подружніх та дитячо-батьківських взаємин.

Ідея системності щодо функціонування сім'ї найбільш повно і послідовно представлена у системному сімейному підході, який на сьогоднішній день охоплює значну кількість напрямків – структурний підхід (С. Мінухін), трансгенераційний (М. Боуен), інтегративний (О. В. Черніков) та ін.

При дослідженні психологічних характеристик сім'ї ми спираємося на соціально-психологічне розуміння останньої як малої групи зі специфічним цільовим призначенням і зумовленими ним особливостями, що відрізняють сім'ю від інших груп. Такими особливостями сім'ї є:

- нормативна заданість (залежність від суспільних інститутів, що регулюють порядок вступу та розірвання шлюбу, уявлення про шлюбний вік, розподіл влади та обов'язків у сім'ї тощо);
- гетерогенність складу сім'ї за статтю та віком, що має наслідком відмінності у сфері потреб, цінностей тощо;
- закритість (входження до сім'ї нових членів регламентовано; природним та унікальним шляхом її розширення є народження дитини);
- поліфункціональність (причому функції сім'ї не завжди доповнюють одна одну і можуть вступати в суперечність в силу відмінностей об'єктивної значущості їх для суспільства і суб'єктивної значущості для членів сім'ї);

- тривалість історії сім'ї, що включає якісно різні етапи розвитку;
- привнесення досвіду батьків у власну сім'ю, причому не лише на свідомому, а й на несвідомому рівні;
- "тотальний" характер включення індивіда у сім'ю, оскільки люди значну частину часу проводять у ній; при цьому характер внутрішньосімейного спілкування нормативно заданий як емоційно позитивний, хоча в дійсності може бути і негативним, і амбівалентним; успішність сімейного життя має вплив і на психічний, і на соматичний статус людини [11; 18].

У системному підході сім'я розглядається як система, що має такі ознаки:

- взаємовплив та взаємодетермінованість різних елементів системи;
- цілісність: окремі елементи системи, об'єднуючись у ціле, набувають нових властивостей, що відрізняються від початкових характеристик;
- структурна організація, основними параметрами якої є ієрархічність, наявність меж, що описують внутрішньосімейні взаємини й відносини сім'ї та наколишнього середовища; згуртованість; рольова структура сім'ї;
- специфічність внутрішньосімейних процесів;
- динамічність, або здатність розвиватися;
- здатність до самоорганізації, що дозволяє сім'ї залишатися цілісною, збалансованою системою, не руйнуватися;
- діалектика гомеостазу і розвитку (К. Вітакер, Е. Г. Ейдемільер, С. Мінухін, М. Ніколс, В. Сатир, О. В. Черніков, В. В. Юстицькіс та ін.).

Особистість дитини і сім'я, сімейні взаємини виступають складними системами, що самоорганізуються, а їхній розвиток, з точки зору синергетичного підходу, детермінований зсередини, а не ззовні й відбувається шляхом наростаючого ускладнення та впорядкування. Крім того, у циклі розвитку таких систем виокремлюються дві фази: період плавного еволюційного розвитку з добре передбачуваними лінійними змінами, що в результаті підводять систему до деякого нестійкого критичного стану; вихід із критичного стану миттєво, стрибком і перехід у новий стан з вищим ступенем складності й впорядкованості [7]. Як стосовно розуміння сімейних взаємин, так і щодо можливостей розвитку особистості дитини важливо розуміти, що, згідно із синергетичним підходом, хаотичність, притаманна одній із фаз розвитку, може мати не лише руйнівне, але й конструктивне значення; розвиток більшості складних систем має нелінійний характер, а отже, завжди існує декілька можливих шляхів еволюції таких систем; розвиток здійснюється через випадковий вибір однієї з можливостей подальшої еволюції в точці біфуркації. Такою точкою біфуркації в контексті нашого дослідження може вважатися, очевидно, сімейна криза, нормативні (вікові) та ненормативні кризи в розвитку особистості, зокрема криза ідентичності.

Близьким нашому баченню є також положення синергетичного підходу щодо можливостей та шляхів розвитку складних систем: хоча шляхів еволюції (цілей розвитку) багато, але з вибором шляху в точці розгалуження, тобто на певних етапах еволюції, виявляється певна переддетермінованість розгортання процесів. Справжній стан системи визначається не тільки її досвідом, але й

будується, формується з майбутнього (самопроекування). Це положення, на нашу думку, дає можливість глибше зрозуміти складну діалектику взаємодії принципу детермінації розвитку людини та її самоактивності, а стосовно нашого дослідження – розуміння становлення ідентичності дитини як процесу, що детермінується, з одного боку, її досвідом (значною мірою раннім, довербальним, неусвідомленим), а з іншого боку – самодетермінується завдяки самосвідомості, суб'єктності, самопроекуванню дитини, що розширюється і набуває провідного значення з віком.

Підводячи підсумки, можна зазначити, що підходи, які склалися у сучасній психологічній науці до розуміння онтогенетичного розвитку, в основному визначають його як безперервний, нерівномірний та гетерохронний процес системних змін, що торкається різних психічних структур. Розвиток ідентичності особистості є важливим складником цього цілісного процесу, надає йому певної спрямованості. Основними методологічними засадами дослідження розвитку ідентичності особистості дитини в системі сімейних взаємин обґрунтовано: системний підхід, положення про особистість як активного суб'єкта життєдіяльності та самотворення, принципи детермінації та суб'єктної активності; положення експериментально-генетичного методу та синергетичного підходу. Ідентичність особистості необхідно розглядати як багаторівневу, ієрархічно організовану систему взаємопов'язаних елементів, що зумовлюється складною детермінацією особистісного розвитку; важливо розглядати ідентичність дитини в динаміці її становлення та розвитку та у взаємозв'язку зі змістовими й процесуальними ознаками сімейних взаємин.

1. Абульханова-Славская К. А. Типология активности личности / К. А. Абульханова-Славская // Психологический журнал. – 1985. – Т. 6. – № 5. – С. 3–18.
2. Анциферова Л. И. К психологии личности как развивающейся системы / Л. И. Анциферова // Психология формирования и развития личности. – М. : Наука, 1981. – С. 3–19.
3. Барабанщиков В. А. Б. Ф Ломов: системный подход к исследованию психики // Психологический журнал. – 2002. – Т. 23. – № 4. – С. 27–38.
4. Боришевський М. Й. Дорога до себе: від основ суб'єктності до вершин духовності: монографія / М. Й. Боришевський. – К. : Академвидав, 2010. – 416 с.
5. Брушлинский А. В. Проблемы психологии субъекта / А. В. Брушлинский. – М. : Директмедиа Паблицинг, 2008. – 221 с.
6. Выготский Л. С. Собрание сочинений: В 6-ти т. Т.4. Детская психология / Под ред. Д. Б. Эльконина. – М. : Педагогика, 1984. – 432 с.
7. Князева Е. Н. Синергетика как новое мировидение: диалог с И. Пригожиным / Е. Н. Князева, С. П. Курдюмов // Вопросы философии. – 1992. – № 12. – С. 3–20.
8. Коростелина К. В. Система социальных идентичностей: опыт анализа этнической ситуации в Крыму / К. В. Коростелина. – Симферополь : "Доля", 2002. – 255 с.
9. Костюк Г. С. Навчально-виховний процес і психічний розвиток особистості / Г. С. Костюк – К. : Радянська школа, 1989. – 608 с.
10. Леонтьев А. Н. Проблемы развития психики / А. Н. Леонтьев. – М. : Политиздат, 1981. – 584 с.
11. Лидерс А. Г. Семья как психологическая система. Очерки психологии семьи / А. Г. Лидерс. – М. : Исследовательская группа "Социальные науки" . – М., – Обнинск: ИГ– СОЦИН, 2004. – 296 с.
12. Ломов Б. Ф. Системный подход и система детерминизма в психологии / Б. Ф. Ломов // Психологический журнал. – 1989. – Т. 10. – № 4. – С. 19–33.

13. Максименко С. Д. Генетическая психология (методологическая рефлексия проблем развития в психологии): [монографія] / С.Д. Максименко. – М. : Рефл-бук, К. : Ваклер, 2000. – 320 с.
14. Москаленко В. В. Соціальна психологія / В. В. Москаленко. – К. : Центр навчальної літератури, 2005. – 624 с.
15. Принцип развития в психологии / Под ред. Л. И. Анцыферовой, Г. С. Костюка. – М. : Наука, 1978. – 358 с.
16. Солдатова Е. Л. Эго-идентичность в нормативных кризисах развития / Е. Л. Солдатова // Вопросы психологии. – 2006. – № 5. – С. 74–84.
17. Рубинштейн С. Л. Проблемы общей психологии / С. Л. Рубинштейн. – М. : Педагогика, 1973. – 523 с.
18. Сермягина О. С. Эмоциональные отношения в семье (социально-психологическое исследование) / О. С. Сермягина. – Кишинев.:Штиинца, 1991. – 85 с.
19. Эриксон Э. Идентичность: юность и кризис / Э. Эриксон. – М.: Прогресс, 1996. – 344 с.

REFERENCES

1. Abulhanova-Slavskaya, K. A. (1985). *Psychologiya aktivnosti lichnosti* / K. A. Abulhanova-Slavskaya // *Psychologicheskij zhurnal*, T 6, № 5, 3–18 (rus).
2. Antciferova, L. I. (1981). *K psyhologii lichnosti kak razvivajuschejsya sistemy* / L. I. Antciferova // *Psychologiya formirovaniya i razvitija lichnosti*. – М. : Наука, 3–19 (rus).
3. Barabanshikov, V. A. (2002). *B. F. Lomov: sistemnyj podhod k issledovaniju psihiki* / V.A. Barabanshikov // *Psychologicheskij zhurnal*, T.23, № 4, 27–38 (rus).
4. Boryshevskij, M. J. (2010). *Doroga do sebe: vid osnov subyektности do vershyn duhovnosti: monografiya* / MyroslavBoryshevskij. – К. : Akademvydav (ukr).
5. Brushlinskij, A. V. (2008). *Problmy psyhologii subjekta* /A.V. Brushlinskij. – М. : Dyrektmedia Publishing (rus).
6. Vygotskij, L. S. (1984). *Sobranie sochinenij : v 6-ti t. – T.4. Detskaja psyhologija* / Podred. D.B. Elkonina. – М. : Pedagogika (rus).
7. Knyazeva, E. N. (1992). *Synergetika как novoje mirovidenije: dialog s I. Prigozhinym* / E.N. Knyazeva, S.P. Kurdjumov // *Voprosy filosofii*, № 12, 3–20 (rus).
8. Korostelina, K. V. (2002). *Systema sotsialnyh identychnostej: opyt analiza etnicheskoj situaytsii v Krymu* / K.V.Korosytelina. – Simferopol : "Dolja" (rus).
9. Kostjuk, G. S. (1989). *Navchalno-vyhovnyj protsec i psyhichnyj rozvytok osobystosti* / G. S. Kostjuk. – К. : Radianskashkola (ukr).
10. Leontjev, A. N. (1981). *Problemy razvitija psihiki* / A.N. Leontjev. – М. : Politizdat (rus).
11. Liders, A. G. (2004). *Semja как psyhologicheskaja sistema. Oчерki psyhologii semji* / A.G. Liders. – М. : Issledovatel'skaja gruppa "Sotsialnye nauki". – М., Obninsk : IF SOTSIN (rus).
12. Lomov, B. F. (1989). *Sistemnyj podhod i problema determinizma v psihologii* / B.F. Lomov // *Psihologicheskij zhurnal*, T.10, № 4, 19–33 (rus).
13. Maksimenko, S. D. (2000). *Geneticheskaya psyhologija (metodologicheskaya refleksija problem razvitija v psyhologii)* : [monografiya] / S. D. Maksimenko. – М. : Refl-buk, К. : Vakler (rus).
14. Moskalenko, V. V. (2005). *Sotsialnaja psyhologija* / V. V. Moskalenko. – К. : Tsentr navchalnoji literatury (ukr).
15. Printsip razvitija v psyhologii / pod red. L.I. Antsiferovoy, G.S. Kostyuka. – М. : Nauka, 1978.
16. Soldatova, E. L. (2006). *Ego-identychnost v normativnyh krizisah razvitija* / E .L.Soldatova // *Voprosy psyhologii*, № 5, 74–84 (rus).
17. Rubinshtejn, S. L. (1973). *Problemy obschej psyhologii* / S. L. Rubinshtejn. – М. : Pedagogika (rus).
18. Sermyagina, O. S. (1991). *Emotsionalnye otnoshenija v semje (sotsialno-psyhologicheskoje issledovanije)* / O. S. Sermyagina. – Kishinev : Shtiintsa (rus).

19. Erikson, E. (1996). Identichnost: yunost i krizis / E. Erikson. – M. : Progress (rus).

Tatiana Yablonska

**THEORETICAL AND METHODOLOGICAL FOUNDATIONS OF RESEARCH
IDENTITY OF CHILD RELATIONSHIPS IN THE FAMILY**

The article describes the theoretical and methodological bases of research of the identity of the child in the system of family relationships. The main methodological principle study of the child's identity in the system of family relations made the principle of systems that provides personal development review process in its entirety, in unity and relationship of the various components. Also reasonable provision for the person as an active subject of life and self-creation, the principles of determination and subjective activity; provisions experimental genetic method and synergetic approach. According to the principles of reasonable individual identity should be seen as a multilevel, hierarchically organized system of interrelated elements, due to a complex determination of personal development; and the formation and development of the child's identity in the system of family relationships - as a multidimensional, multilevel and multidimensional, dynamic process is determined on the one hand, family influences, on the other hand - thanks self-determinate identity, subjectivity child that expands and takes on leading role with its age. The development of "identity", "the child's personality," "family relationship", which are the complex systems, self-organizing, there by increasing complexity and order.

Keywords: *identity, identity development, personality, family relationships, systematic approach.*

УДК 159.9:37

doi: 10.15330/ps.6.1.260-269

Марія Августюк

Національний університет "Острозька академія"

maria.avgustiuk@mail.ru

**ІЛЮЗІЯ ЗНАННЯ ЯК ПРОБЛЕМА
В НАВЧАЛЬНІЙ ДІЯЛЬНОСТІ СТУДЕНТІВ**

У статті здійснено аналіз ілюзії знання як проблеми у навчальній діяльності студентів. Наведена характеристика основних чинників ілюзії знання. Виявлено, що надмірна впевненість у розумінні інформації та виконанні завдань, в основі якої лежать некомпетентність суб'єктів, когнітивний оптимізм та вплив соціального оточення, є однією з основних причин негативного впливу ілюзії знання на навчальну діяльність. Іншими можливими варіантами пояснення ілюзії знання також можуть бути швидкість винесення передбачень, знайомість інформації за підказками, доступність інформації, легкість виконання тощо. Також проаналізовано ефект недостатньої впевненості та ефект складності-легкості, що залежать як від ступеня складності завдання, так і від відведеного на виконання часу. Окреслено роль ілюзії знання у контексті основних теорій метапізнання (зокрема, звернено увагу на Брунсвікську теорію впевненості та подано опис моделей виникнення надмірної впевненості). Крім того, описано наявні у науковій літературі з цієї проблеми можливі шляхи нівелювання негативного впливу ілюзії знання на ефективність навчальної діяльності, серед яких відзначено сприятливий вплив здатності студентів абстрагуватися від уже знаного навчального матеріалу, повторного

опрацювання матеріалу, зворотного зв'язку, відкладених суджень після виконання завдання, оцінювання інформації перед формулюванням суджень про вивчене, самоопитування щодо істинності власного знання тощо.

Ключові слова: ілюзія знання, метакогнітивний моніторинг, навчальна діяльність, надмірна впевненість, судження.

Постановка наукової проблеми та її значення. Проблема переоцінки власних знань є досить поширеною в сучасній системі освіти, адже багато студентів навіть не усвідомлюють, що неправильно витлумачують знання, яке педагоги намагаються їм донести. Як наслідок, багато хто отримує незадовільну оцінку за предмет, який, на їхнє переконання, вони знали і знали добре. Судження метакогнітивного моніторингу як навички відслідковування процесу і результату виконання пізнавальної задачі є важливим джерелом того, як той, хто навчається, регулює власне пізнання в навчанні. Надмірно завищена, або, навпаки, занижена самооцінка має вагомий вплив на об'єктивність метакогнітивного моніторингу і, як правило, призводить до виникнення відповідних вражень після отримання оцінок ефективності виконаної роботи. Насамперед тут простежується зв'язок із усвідомленням студентами рівня фактичного розуміння навчального матеріалу. Помилкова впевненість, що інформація є зрозумілою, коли це не так, створює ілюзію знання, тобто надмірно суб'єктивне, помилкове відчуття впевненості у знанні.

Необхідність зосереджувати увагу на такому метакогнітивному явищі, як ілюзія знання зумовлена сучасною системою освіти, яка потребує врахування не лише результативних характеристик діяльності того, хто навчається (наприклад, академічна успішність), але й різноманітних параметрів, здатних характеризувати уявлення суб'єкта про сам процес навчання і його результати. Саме ці суб'єктивні уявлення і знаходять вираження у можливостях індивіда засвоювати окремі навчальні дисципліни та отримувати освіту загалом. І оскільки ілюзія знання є проблемою об'єктивності метакогнітивного моніторингу навчальної діяльності, то варто окреслити особливості її впливу на суб'єкта навчання та здійснити пошук можливих шляхів її нівелювання у навчальній діяльності.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Основні положення ілюзії знання як метакогнітивного явища викладені в працях А. Гленберга, А. Вілкінсона, В. Епстайна, Д. Еакін, Л. Майерса тощо. Питання функціонування ілюзії знання у метакогнітивному моніторингу та вплив цього явища на ефективність навчальної діяльності розглядають Д. Еакін, А. Коріат, А. Гленберг, А. Ч. Вілкінсон, В. Епстайн, Дж. Меткалф, М. Серра, Т. Нелсон, Л. Наренс, Л. Редер, Ф. Ріттер, Т. І. Доцевич, А. В. Карпов, Є. Ю. Савін, А. Є. Фомін та ін. Так, ілюзію знання вчені трактують як відчуття знання (А. Коріат, 2000), описують через моніторинг розуміння (Л. Майерс, 1989), розглядають у контексті проактивної інтерференції (Д. Еакін, 2005), ототожнюють з явищем когнітивного оптимізму (Дж. Меткалф, 1998). Крім того, цей феномен відносять до компонентної моделі метапізнання, окреслюючи техніки дослідження відчуття знання (Т. Нелсон та Л. Наренс,

1990) і наголошуючи на важливості точності моніторингу знань (С. Тобіас і Г. Еверсон, 2002), а також досліджують у контексті суб'єктивної впевненості під час навчальної діяльності (Є. Ю. Савін і А. Є. Фомін, 2013) тощо. Праці цих та інших науковців і становлять теоретичну джерельну базу дослідження особливостей впливу ілюзії знання на навчальну діяльність. Однак аналіз наукової літератури свідчить про те, що проблема ілюзії знання в метакогнітивному моніторингу навчальної діяльності студентів є недостатньо дослідженою і потребує нових підходів до її розв'язання, систематизації та теоретичного узагальнення.

Метою статті є здійснити теоретичний аналіз ілюзії знання як проблеми у навчальній діяльності студентів.

Виклад основного матеріалу й обґрунтування отриманих результатів. Ілюзією знання є надмірна суб'єктивна впевненість у правильності розуміння інформації, яка, будучи збереженою в пам'яті, не є правильно сприйнятою, а, навпаки, об'єктивно викривленою, і ускладнює таким чином оцінку метакогнітивних суджень. Феномен може мати місце під час опрацювання текстового матеріалу, коли суб'єкти висловлюють надмірно необґрунтовану впевненість у тому, що інформація зрозуміла, тоді як насправді це не так [4]; може виступати переконанням у правильності розуміння під час винесення суджень впевненості, коли потрібно відповідати на запитання щодо розуміння [2]; або ж під час вивчення слів у парних асоціаціях, оскільки суб'єкти часто схильні переоцінювати ймовірність того, що зможуть їх згодом пригадати на тесті. Як правило, негативний вплив відводиться судженням, здійсненим відразу після опрацювання необхідного матеріалу, адже засвоєна інформація все ще перебуває у робочій пам'яті [8].

Найчастіше ілюзія знання має місце під час роботи з текстовим матеріалом, коли отримані результати не співпадають із винесеними передбаченнями щодо точності розуміння. Причинами виникнення ілюзії є наявність у суб'єктів помилкового відчуття знайомості інформації, плавності сприймання, а також заміна загального знання, наявного у тексті, зі знанням суб'єктивним, отриманим із тексту. Можливими варіантами пояснення ілюзії знання також можуть бути швидкість здійснення передбачень, знайомість за підказками, доступність інформації, загальна або спеціальна (по темі) знайомість, легкість виконання. У рамках безпосередньої навчальної діяльності це може бути результатом звикання до стилю викладача або того, хто подає інформацію, а також фактичне розуміння субстантивних аспектів лекції, а не легке для сприймання мовлення лектора та структури речень. Впливати на формування ілюзії розуміння також можуть неспроможність визначати суперечності та переоцінка рівня розуміння, хоча жодним із цих аспектів не пояснюються причини помилкової суб'єктивної впевненості у правильності розуміння інформації. Успішне визначення суперечностей не є запорукою того, що ілюзія знання не виникне, оскільки нерідко в індивіда може виникнути задоволення щодо досягнутого рівня розуміння.

Причинами неадекватних оцінок студентами власних пізнавальних можливостей під час навчання також можуть бути некомпетентність (ефект Даннінга-Крюгера) та вплив соціального оточення (соціальне порівняння виступає вагомим предиктором надмірної впевненості). Крім того, на неадекватну впевненість у знанні впливають попередні успіхи, які провокують ілюзію знання та компетентності на фоні відсутності цього знання, а також обсяг інформації, знайомість інформації, мотивація та самооцінка, індивідуальні відмінності, настрої, налаштованість на ефективність виконання, статеві відмінності.

Дж. Меткалф вважає, що в основі ілюзії знання, тобто так званого "когнітивного оптимізму", нерідко лежить самообман, що може, утім, оптимізувати процес діяльності. Знаючи, що їхні відповіді є неправильними, суб'єкти схильні переконувати себе у протилежному, оскільки їм притаманна лєвова частка бажаного мислення про високий рівень власної когнітивної здатності до відтворення інформації [5].

Це все є свідченням того, що вагомий вплив на ілюзію знання має впевненість у правильності виконання завдань та формулювання суджень. Помилки суб'єкта можуть тлумачитися по-різному, зважаючи на його ступінь впевненості. Так, якщо людина вибирає неправильну відповідь, це пояснюється її неінформованістю, тобто незнанням відповіді. Якщо ж суб'єкт є надмірно впевненим у правильності вибору неправильної відповіді, говорять, що він є неправильно поінформованим. У рамках навчальної діяльності необхідним є виявлення таких помилок з метою підвищення точності метакогнітивного моніторингу.

Оскільки судження впевненості здебільшого не є точними, у науковій літературі є три ефекти, які впливають на виникнення ілюзії знання і які визначають помилки на рівні метапізнання. Це ефект надмірної впевненості, ефект недостатньої впевненості та ефект складності-легкості.

Ефект надмірної впевненості має місце, коли показники суджень впевненості є вищими за отриманий рівень фактичного виконання. Мова йде про помилки у калібруванні, спричинені надмірною самовпевненістю індивідів у тому, що вони знають більше, ніж це насправді так.

Як правило, надмірна впевненість є поширеною серед суб'єктів, які показують низькі рівні успішності [6], оскільки вони частіше за інших переконані в тому, що отримають кращі результати, що часто не підтверджується. Також спостерігається залежність надмірної впевненості від мнемічних підказок або евристик, що не завжди є надійним джерелом правильності рішень.

Щодо функціональної природи надмірної впевненості, то численні дослідження доводять лише неефективність у винесенні суджень, а не наявність систематичних помилок. Це означає, що надмірна впевненість, будучи досить поширеним явищем, не є явищем універсальним (Д. Канеман і А. Тверські, 1996). Вона не зменшується через випадковий вибір завдань, не зникає під час винесення оцінок, і не є цілковито негативним, регресивним явищем. Також доведено, що більший рівень контролю над виконанням

завдань не завжди є причиною надмірної впевненості (Д. Мур і Д. Кейн, 2007).

Моделями виникнення надмірної впевненості є:

- 1) Надмірна впевненість в оцінці власних здібностей (*overestimation*). Наприклад, якщо студент переконаний, що відповідь правильно на п'ять запитань із десяти, а фактично отримує лише три правильні відповіді, йдеться про те, що він / вона переоцінює свій результат [7; 1].
- 2) Надмірна впевненість у відносних судженнях (порівняння власних суджень із судженнями інших) (*overplacement*). Отримано дані, що для індивіда характерно переоцінювати себе порівняно з іншими в знайомих сферах та недооцінювати у незнайомих або складних ситуаціях [7; 1].
- 3) Надмірна впевненість у судженнях відносно інтервалів точності передбачень (*overprecision*), які є надто незначними, коли індивіди надмірно впевнені у тому, що знають правильну відповідь [2; 7; 6].

Продовженням однієї з найдавніших традицій вивчення впевненості як залежної змінної від кількості наявних варіантів відповіді є розроблена Г. Гігерензером з колегами теорія ймовірнісних ментальних моделей (інша її назва – Брунсвікська теорія впевненості), основою яких є використання інформації з пам'яті або застосування елементарних логічних операцій [3]. Модель включає розгляд оцінок впевненості в контексті невизначеності або ймовірності ситуації. Надмірна впевненість тут виступає різницею (у відсотковому відношенні) між ступенем передбачення (суб'єктивна ймовірність) та відносною частотністю (отримані результати).

Оскільки ілюзія знання є демонстрацією впливу на процеси контролю суб'єкта за власною пізнавальною діяльністю, вона може мати місце незалежно від вибору суб'єкта вивчати щось ґрунтовно, чи ні. Коли студенти переконані, що вивчили матеріал (незалежно від того, чи це справді так), вони вирішують не продовжувати вчити. Якщо ж вони вважають, що не до кінця засвоїли необхідний матеріал, вони будуть продовжувати опрацьовувати його.

Наслідками помилкової надмірної впевненості є неефективне виконання завдань, причиною чого, крім недостатнього рівня навчальних досягнень та неможливості встановити різницю між знаною давно або завжди та недавно вивченою інформацією, також є неефективний розподіл часу та уваги. Так, студент, який надто оптимістично оцінює свої можливості, може приділити недостатньо часу та зусиль на підготовку до іспиту, і, як наслідок, вивчення матеріалу буде поверховим, що не зможе позначитися на результаті. Отримані згодом низькі оцінки можуть спровокувати щире здивування. Г. Шро та Т. ДеБейкер Родель встановили, що певний відсоток надмірної впевненості у правильності виконання завдання залежить від наявних у суб'єкта очікувань щодо виконання [9]. Іншим проявом ілюзії знання є вибір неправильної відповіді навіть за умови,

що індивіди можуть "знати" правильну відповідь, або не знати того, що знають, або ж не докладати достатньо зусиль для її пошуків.

Ілюзія знання як помилка моніторингу розуміння може бути вагомою перешкодою ефективності навчальної діяльності, адже незнання того, коли була пропущена важлива інформація, нерідко здатне сповільнювати процес вивчення. Крім того, ілюзія знання здатна оптимізувати навчальний процес загалом, що також сприяє виникненню численних помилок метакогнітивного моніторингу і нерідко призводить до неефективності навчальної діяльності.

В основі оптимізації лежить надмірна впевненість, що розуміння досягнуто, коли насправді цього не сталося (А. Гленберг, А. Вілкінсон, В. Епстайн, 1982; 1985). Це може бути впевненість у правильності виконання післятекстових завдань (Дж. Данлоскі, К. Ровсон, Е. Мідлтон, 2005) або пригадування відповіді (Т. Нелсон, Л. Наренс, 1980; П. Колеус, С. Палсф, 1976), у легкості пригадування інформації (К. Келлі, Д. Ліндсай, 1993), у здатності запам'ятати інформацію, яку згодом не можна пригадати (Д. Еакін, 2005) тощо, що здебільшого притаманна здійсненим відразу після вивчення судженням про вивчене. Часто надмірна впевненість є причиною ускладнень під час оцінювання рівня правильності метакогнітивних суджень (В. Епстайн, А. Гленберг, М. Бредлі, 1984).

Негативно позначається на ефективності моніторингу розуміння та засвоєння матеріалу недостатня впевненість. Невпевненість в успішному виконанні нескладних завдань нерідко призводить до того, що суб'єкт може приділяти необґрунтовано більше часу на опрацювання вже засвоєного матеріалу і набагато менше часу та зусиль відводить на вивчення питань, що дійсно вимагають більшої уваги (має місце так звана "ілюзія незнання"). Однією з умов виникнення недостатньої впевненості може бути використання неточних методів оцінки майбутніх результатів, або надмірно велика кількість важливої інформації, яку суб'єкт плутає з менш важливою, тим самим зменшуючи продуктивність своєї діяльності та впевненість у собі.

Залежить недостатня впевненість, як і надмірна, від ступеня складності завдання (що легшим є завдання, то частіше спостерігається недостатня впевненість) та від часової імплікативності (що ближчим є час виконання, то більшою є ймовірність виникнення недостатньої впевненості). Однак часто ефект недостатньої впевненості не є потенційною загрозою при вивченні матеріалу, а, навпаки, проковує суб'єкта на дію контролю та повторення вивченого.

Ще одним чинником ілюзії знання є ефект складності-легкості, який стосується характеристик навчального матеріалу. Так, найбільший вплив на надмірну впевненість, і, як наслідок, на появу ілюзії знання, мають складність завдання та його структура. Суть ефекту складності-легкості полягає в тому, що суб'єкти парадоксальним чином недостатньо впевнені у правильності виконання легких завдань і надмірно впевнені у правильності виконання складних завдань. При збільшенні ступеня складності завдання

кількість правильних відповідей зменшується, однак впевненість людей у їхній правильності зростає. Відповідно, при зменшенні складності завдання кількість правильних відповідей збільшується, але ступінь впевненості суб'єктів знижується. Як правило, коли рівень виконання є високим, його недооцінюють, але коли він є низьким, простежується схильність до переоцінки. Істотну роль також відіграють ступінь вивченого, частотність та недавність виконання.

Причиною виникнення ефекту складності-легкості є нерозуміння суб'єктами ступеня складності, чи, навпаки, легкості завдання [3], адже існують складні завдання, які визнаються суб'єктами як такі, і складні завдання, які в силу певних обставин здаються легкими. Іншими словами, людям властиво найбільше помилятися тоді, коли вони є надто впевненими у правильності своїх рішень.

Згідно з Дж. Меткалф і Н. Корнелл [10], першим кроком на шляху до уникнення помилок моніторингу має бути здатність студентів абстрагуватися від уже знаного навчального матеріалу. Звичайно, зробити це не просто, оскільки може помилково відкидатися ще добре не засвоєна інформація. Пропонованим варіантом виходу з цієї ситуації є повторне опрацювання матеріалу. У випадку, якщо вже знана інформація відходить на другий план, студентам потрібно визначити ступінь засвоєння все ще необхідної до вивчення інформації з метою її поглибленого опрацювання. Зробити це ефективно, як показує досвід, не завжди легко, хоча, якщо це вдається, можна отримати високі результати. Важливу роль також відіграє здатність ефективно планувати діяльність.

Нівелювати ілюзію знання, як і інші метакогнітивні ілюзії, нерідко можна за допомогою зворотного зв'язку, хоча цей вплив може бути незначним. Обговорення вибраних відповідей, зміна структури речень тощо також відіграють сприятливу роль. Допомогти уникненню ілюзій знання можна, надавши суб'єктам можливість виконувати тест вимірювання рівня розуміння, подібний до того, який буде виконуватися після завершення процесу опрацювання інформації.

Сприяють підвищенню точності метакогнітивних суджень відкладені судження після вивчення, цілеспрямоване вправління у виконанні завдань, а також оцінювання тієї чи іншої інформації перед формулюванням суджень про вивчене. Так, зокрема, відкладені судження про вивчене сприяють виникненню у студентів здатності розрізняти між тим, що вони знають, і тим, чого насправді не знають. До складу відкладених суджень про вивчене входять два процеси: розпізнавання підказки (знайомість інформації) та намагання відтворити інформацію. Якщо підказку не розпізнали, що сприяє швидкому виникненню суджень типу "я не знаю", то другий процес не є актуальним.

Інколи запитання можуть бути сформульовані таким чином, щоб у суб'єкта була змога розпізнати ймовірність виникнення метакогнітивних ілюзій. Наприклад, у осіб, яких запитують, чи вони пригадають інформацію

на тесті, реакція буде іншою, ніж у тих, хто розмірковуватиме, чи зможе її забути [10].

Заохочувати розвиток відчуття істинності власного знання студенти можуть, ставлячи перед собою питання типу "Що я знаю?", "Що я не знаю?", "Що мені потрібно знати?" тощо. Пошук відповідей на такі запитання стимулює суб'єктів краще осмислити те, що вони знають і хочуть знати, вивчаючи той чи інший матеріал, і є одним із етапів на шляху до більшої незалежності у навчанні і, відповідно, до підвищення ефективності всього навчального процесу.

Висновки і перспективи подальших досліджень. Ілюзія знання, будучи досить поширеним та контрверсійним явищем, не лише є помилкою метакогнітивного моніторингу, але й істотною проблемою навчальної діяльності студентів. Причинами феномена, що має місце як під час опрацювання текстового матеріалу, так і під час вивчення слів та тверджень, є неспроможність визначити суперечності, переоцінка рівня розуміння, вплив соціального оточення тощо. Вагомий вплив на виникнення ілюзії знання має впевненість у правильності виконання завдань та винесення суджень. Оптимізуючи навчальний процес загалом, феномен призводить до виникнення численних помилок метакогнітивного моніторингу, що в результаті негативно впливає на ефективність навчальної діяльності.

Необхідність подальшого вивчення ілюзії знання та її впливу на навчальну діяльність зумовлена наявністю порівняно невеликої кількості досліджень щодо впливу низьких показників калібрування на ефективність навчання та вибір правильних навчальних стратегій. Відкритою для досліджень також залишається потреба не лише вчитися виносити точні метакогнітивні судження, але й знати способи їхньої ефективної імплементації безпосередньо у навчальну діяльність.

1. Волков Д. Н. Проявление когнитивного бессознательного в феномене сверхуверенности / Д. Н. Волков, Е. В. Зиновьева // Вестник СПбГУ. – 2011. – Сер. 12, Вып. 1. – С. 314–323.
2. Dunlosky, J. What constrains the accuracy of metacomprehension judgments? Testing the transfer-appropriate monitoring and accessibility hypotheses / J. Dunlosky, K. A. Rawson, E. L. Middleton // Journal of Memory and Language. – 2005. – Vol. 52. – P. 551–565.
3. Gigerenzer, G. Probabilistic mental models: A Brunswikian theory of confidence / G. Gigerenzer, U. Hoffrage, H. Kleinbölting // Psychological Review. – 1991. – Vol. 98, No. 4. – P. 506–528.
4. Glenberg, A. M. The illusion of knowing: Failure in the self-assessment of comprehension / A. M. Glenberg, A. C. Wilkinson, W. Epstein // Memory and Cognition. – 1982. – Vol. 10, No. 6. – P. 597–602.
5. Metcalfe, J. Cognitive optimism: Self-deception or memory-based processing heuristics? / J. Metcalfe // Personality and Social Psychology Review. – 1998. – Vol. 2, No. 2. – P. 100–110.
6. Miller, T. M. Unskilled but aware: Reinterpreting overconfidence in low-performing students / T. M. Miller, L. Geraci // Journal of Experimental Psychology: Learning, Memory, and Cognition. – 2011. – P. 1–5.
7. Moore, D. The trouble with overconfidence / D. Moore, P.J. Healy // Psychological Review. – 2007. – Vol. 115, No. 2. – P. 502–517.

8. Nelson, T. O. When people's judgments of learning are extremely accurate at predicting subsequent recall: The "delayed-JOL effect" / T. O. Nelson, J. Dunlosky // *Psychological Science*. – 1991. – Vol. 2. – P. 267–270.
9. Schraw, G. Text difficulty and judgment bias / G. Schraw, T. DeBacker Roedel // *Memory and Cognition*. – 1994. – Vol. 22, No. 1. – P. 63–69.
10. Serra, M. J. Effective implementation of metacognition / M. J. Serra, J. Metcalfe // In D. J. Hacker, J. Dunlosky, A. C. Graesser (Eds.), *Handbook of Metacognition and Education*. – New York, 2009. – P. 278–298.

REFERENCES

1. Volkov, D. N. (2011). Proiavlenie kognitivnogo bessoznatelnogo v fenomene sverhuverenosti [Cognitive unconscious manifestation of the phenomenon of overconfidence] / D. N. Volkov, Ye. V. Zinovieva // *Vestnik CPbGU*. Vol. 12, No. 1, 551–565 (rus).
2. Dunlosky, J. (2005). What constrains the accuracy of metacomprehension judgments? Testing the transfer-appropriate monitoring and accessibility hypotheses / J. Dunlosky, K. A. Rawson, E. L. Middleton // *Journal of Memory and Language*. Vol. 52, 551–565.
3. Gigerenzer, G. (1991). Probabilistic mental models: A Brunswikian theory of confidence / G. Gigerenzer, U. Hoffrage, H. Kleinbölting // *Psychological Review*. Vol. 98, No. 4, 506–528.
4. Glenberg, A. M. (1982). The illusion of knowing: Failure in the self-assessment of comprehension / A. M. Glenberg, A. C. Wilkinson, W. Epstein // *Memory and Cognition*. Vol. 10, No. 6, 97–602.
5. Metcalfe, J. (1998). Cognitive optimism: Self-deception or memory-based processing heuristics? / J. Metcalfe // *Personality and Social Psychology Review*. Vol. 2, No. 2, 100–110.
6. Miller, T. M. (2011). Unskilled but aware: Reinterpreting overconfidence in low-performing students / T. M. Miller, L. Geraci // *Journal of Experimental Psychology: Learning, Memory, and Cognition*, 1–5.
7. Moore, D. (2007). The trouble with overconfidence / D. Moore, P.J. Healy // *Psychological Review*. Vol. 115, No. 2, 502–517.
8. Nelson, T. O. (1991). When people's judgments of learning are extremely accurate at predicting subsequent recall: The "delayed-JOL effect" / T. O. Nelson, J. Dunlosky // *Psychological Science*. Vol. 2, 267–270.
9. Schraw, G. (1994). Text difficulty and judgment bias / G. Schraw, T. DeBacker Roedel // *Memory and Cognition*. Vol. 22, No. 1, 3–69.
10. Serra, M. J. (2009). Effective implementation of metacognition / M. J. Serra, J. Metcalfe // In D. J. Hacker, J. Dunlosky, A. C. Graesser (Eds.), *Handbook of Metacognition and Education*. – New York, 278–298.

Maria Avgustiuk

THE ILLUSION OF KNOWING AS A PROBLEM IN EDUCATIONAL ACTIVITY OF STUDENTS

The article analyzes the illusion of knowing as a problem in educational activity of students. Characteristics of the main factors influencing the illusion of knowing are given. It is found that overconfidence in understanding the information and solving the problems based on incompetence of individuals, cognitive optimism and influence of social environment, is one of the main reasons for the negative impact of the illusion of knowing on learning activities. Other possible variations explaining the illusion of knowing may also be the speed of predictions, cue familiarity, availability of information, ease of processing, etc. The effect of underconfidence and hard-easy effect that depend on the complexity of the task and on spent time are also analyzed. The role of the illusion of knowing in the context of the main theories of metacognition is outlined (in particular, the attention is drawn to the Brunswikian Theory of Confidence and to the description

of the models of overconfidence). Moreover, there is the description of the available in scientific literature on this issue possible ways of leveling the negative impact of the illusion of knowing on the effectiveness of learning activities, including the favorable impact of the ability of students to ignore the already well-known learning material, re-processing the material, feedback, delayed judgments of learning, assessment of information before making judgments of learning, self-questioning about the truthfulness of knowledge and so on.

Key words: educational activity, illusion of knowing, judgments, metacognitive monitoring, overconfidence.

УДК 159.922.8

doi: 10.15330/ps.6.1.269-276

Марія Заміщак

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

ПСИХОЛОГІЧНІ ЧИННИКИ ПРОФЕСІОНАЛІЗАЦІЇ МАЙБУТНЬОГО ПЕДАГОГА

Аналізуються психологічні чинники особистісної професіоналізації майбутнього педагога. Розглянуто особистісне становлення у взаємозв'язку із самовизначенням особистості під час професійного навчання. Виділено, що професіоналізація у вищому навчальному закладі є процесом самоактуалізації особистості в умовах навчально-професійної діяльності та спілкування, що спрямований на максимальну реалізацію власних можливостей та професійно-особистісних особливостей. Визначено значущість психологічної, соціальної, моральної та духовної ситуації вищого навчального закладу, який впливає на самовизначення майбутнього педагога, формування його світоглядних орієнтацій, здатностей, професійних компетентностей, прийняття та засвоєння ним цінностей, прогнозування життєвих цілей. Обґрунтовано суть професіоналізації в студентів – майбутніх педагогів як цілісного психолого-педагогічного процесу, її впливу на самовизначення та самореалізацію, розвиток готовності до рішення професійних завдань та самовиховання особистісних здатностей, значущих для набуття професіоналізму майбутніми педагогами. Показано, що уже з першого курсу при вивченні предмету загальної психології структура психолого-педагогічного супроводу особистісного розвитку майбутнього педагога має включати: уявлення про професію, знання про вимоги професії до особистості, про особистість як соціальний, психологічний, моральний та духовний феномен.

Ключові слова: особистісна професіоналізація, самовизначення, самореалізація, психолого-педагогічний супровід, здатності, майбутній педагог.

Постановка проблеми. Перед сучасною освітою в Україні стоїть важливе завдання формування самостійної та самодостатньої особистості, здатної до постійного професійного розвитку, активної адаптації на сучасному ринку праці та творчої самореалізації. Тому вагомою значущістю сьогодні набувають питання пошуку оптимальних шляхів психолого-педагогічного супроводу самовизначення і самореалізації студента як майбутнього педагога. Професія педагога є особливим видом діяльності, який вимагає, окрім знань, специфічних особистісних здатностей, особливої

структури професіоналізму. Тому однією з найактуальніших проблем у сфері професійної освіти майбутніх педагогів у вищих навчальних закладах стає формування в них професіоналізму, що потребує комплексного психолого-педагогічного супроводу та створення відповідних умов.

Як свідчить аналіз психолого-педагогічної літератури та досліджень учених, фахова підготовка майбутніх педагогів і сьогодні залишається значною мірою чисто формальною, а формування професіоналізму майбутніх фахівців здійснюється стихійно й значно зумовлюється впливом випадкових факторів, а не цілеспрямованим психолого-педагогічним супроводом майбутніх фахівців.

Мета статті полягає у розкритті суті професіоналізації в студентів – майбутніх педагогів як цілісного психолого-педагогічного процесу, її впливу на самовизначення та самореалізацію, розвиток готовності до вирішення професійних завдань та самовиховання особистісних здатностей, значущих для набуття професіоналізму майбутніми педагогами.

Виклад основного матеріалу. Майбутній педагог, як стверджує М. Савчин [15], має володіти сильним, цілісним, не розколотим Я, в якому гармонійно поєднане індивідуально-неповторне, загальнолюдське та духовне. Особистість із сильним Я – розумна, мудра, досвідчена, щаслива. Вона ефективно рефлексує та трансцендує, контролює себе, прогнозує, діагностує, планує, регулює свою активність, коректує та моделює свою діяльність і поведінку, володіє свободою та відповідальністю. Їй притаманні стани безпристрасності, безмовності, чесності. Така особистість поповнює сили в духовній сфері, долаючи в такий спосіб свою слабкість, немочі, духовні, психічні та психологічні травми.

Професіоналізація у вищому навчальному закладі, як зазначає І. Колосова [7], є процесом самоактуалізації особистості в умовах навчально-професійної діяльності та спілкування, що спрямований на максимальну реалізацію власних можливостей та професійно-особистісних особливостей. Цей період навчання включає вибір фаху з урахуванням своїх здібностей, його освоєння та розвиток власної особистості засобами професії.

Науковці [16; 17] стверджують, успішність професіоналізації значною мірою залежать від можливостей студента освоїти нове середовище, включитися в умови життєдіяльності, увійти у складну систему адаптації та створити зону власної активності та самоактивності (М. Савчин), коли він ознайомлюється з новими формами навчання, виробляє активне ставлення до майбутньої професії, пристосовується до нового колективу та включається в його життєдіяльність, студентську субкультуру в цілому.

М. Савчин [15] зазначає, що основними складовими вдосконалення професіоналізму виступають такі умови: 1) особистісна і професійна спрямованість (світогляд, потреби, інтереси, орієнтації, схильності, здібності, якості особистості, стиль діяльності та ін.); 2) володіння знаннями інформаційно-теоретичного і прикладного характеру; 3) професійно-технологічний компонент, уміння і навички, які сприяють успішному

виконанню діяльності.

Проблема професійного становлення розглядається у зв'язку з динамікою особистісного самовизначення впродовж життєвого шляху (Т. В. Кудрявцев). О. М. Коропецька [8] також підкреслює, що важливою складовою професійного розвитку людини є професійне самовизначення як процес активного та свідомого пошуку нею свого місця у світі професій, вироблення індивідуального ставлення до всіх спеціальностей загалом і до конкретної, обраної нею особисто майбутньої професійної діяльності.

Вивчаючи професійне становлення студентів вищих навчальних закладів, Ж. Вірна розглядає професійне самовизначення як суб'єктивну інтерпретацію процесу взаємодії суб'єкта діяльності і змісту професії, результатом якої може бути переживання задоволеності або незадоволеності обраною професією. "Професійне самовизначення як усвідомлення людиною не тільки рівня розвитку своїх професійних здібностей та структури професійних інтересів і мотивів, але й усвідомлення відповідності тим вимогам, які ставить перед нею діяльність, дозволяє стверджувати, що переживання цієї відповідності можна розглядати як почуття задоволеності обраною професією" [3, с. 16].

Розглядаючи особистісне становлення у взаємозв'язку із самовизначенням особистості під час професійного навчання, В. Мицько виділяє аксіопсихологічні чинники процесу професійної освіти майбутніх психологів. Етапи розвитку особистості виокремлені автором на основі аксіологічної моделі структури і розвитку індивідуальної свідомості, запропонованої З. Карпенко. Перший етап пов'язаний з розвитком почуття справедливості як професійної цінності шляхом раціонального обґрунтування та комунікативних вправлянь. Другий етап передбачає прийняття соціального розуміння добра й альтруїстичної моральної мотивації. Третій – розвиток прагнення студента до ідеального образу психолога через внутрішнє прагнення до самотворчості, критерієм якої є відчуття внутрішньої краси і гармонії. На четвертому етапі особистість знаходить власний життєвий шлях, особисте покликання, відбувається саморозкриття та злиття з Абсолютом, що відчувається як досягнення блага і прийняття благодаті [12]. Ці ідеї повною мірою стосуються професії педагога.

Л. Б. Шнейдер [19] також приділяє увагу власній активності особистості, тобто процесам самовизначення, самоорганізації та персоналізації. Констатується, що процес професійного самовизначення передбачає набуття особистісних смислів праці (цілісність), процес професійної персоналізації пов'язаний із процесом входження до професійної спільноти (тотожність), процес самоорганізації стосується процесу структурування часу, впорядковування, самостійності в організації життєдіяльності (визначеність). Л. Б. Шнейдер виокремлює три головні структурні компоненти професіоналізації: "справа" – її функціональні та смислові аспекти; "професійне середовище", "професійний образ Я". Для з'ясування особливостей професійної ідентифікації майбутніх педагогів

особливо важливими є такі положення: 1) професійна ідентичність розглядається через єдність функціонального "Я" (діяльність, дії) та екзистенціального "Я" (смисли та цінності діяльності); 2) людина є інтегрованою у професійну та соціальну спільноту, тобто у процесі набуття ідентичності значущим є вплив професійного оточення; 3) у процесі професійного самовизначення у педагога формується уявлення про себе як фахівця, представника професійної спільноти, тобто є сформованим адекватний образ "Я-професіонал". Прояви кризи професійної ідентичності стосуються її структурних компонентів, характеристик, параметрів.

Слід зазначити також про значущість психологічної, соціальної, моральної та духовної ситуації вищого навчального закладу, який впливає на самовизначення майбутнього педагога, формування його світоглядних орієнтацій, здатностей, професійних компетентностей, прийняття та засвоєння ним цінностей, прогнозування життєвих цілей. Л. Іванцев вказує на основні чинники життєздійснення особистості у студентському віці: усвідомлення та виявлення життєвих цілей, цінностей, життєвого призначення; виховання у собі здатності реагувати на можливі проблеми, правильно оцінюючи їх і корегуючи згідно із системою прийнятих цінностей [5]. С. Д. Максименко стверджує, чим зрозуміліше людині її покликання, тим більше з'являється можливостей для якнайповнішого самоздійснення [10]. На думку А. Адлера, всім людям притаманне вроджене прагнення до досконалості й домінування, без яких життя не має сенсу. Залежно від індивідуально обраного способу досягнення життєвих цілей прагнення до домінування може зумовлювати конструктивний чи деструктивний характер розвитку особистості. Основною умовою особистісного зростання як конструктивного розвитку потреби в домінуванні вважається особистісна зацікавленість у благополуччі інших людей. Відповідно, психологічний ріст – це, перш за все, рух від зосередженості на собі до завдань соціально корисного розвитку у співробітництві з іншими людьми [13].

У теорії особистості А. Маслоу ідея особистісного зростання людини, так само як і у К. Роджерса, розкривається через поняття самоактуалізації, яке відображає прагнення людини стати тим, ким вона може стати. Таким чином, підкреслюється, що у кожної людини свій потенціал самоактуалізації, й особистість відповідальна за реалізацію наданих їй можливостей розвитку. А. Маслоу вважає, що творчість є універсальним способом розвитку, який веде до всіх форм самовираження. На його думку, вияв творчості можливий у будь-якій професійній діяльності [11].

У дослідженні Д. Леонтьєва, Е. Шелобанової професійне самовизначення розглядається як подія, яка радикально змінює хід життя і впливає не лише на професійну, а й на всі сфери життя. Вибір професії кваліфікується як екзистенційний або особистісний вибір, який трактується як внутрішня діяльність з конструювання альтернатив майбутнього і критеріїв для їх порівняння [9].

Г. Балл пропонує розмежовувати терміни "особистісний вибір" та "особистісне самовизначення", вважаючи, що для опису визначення

людиною спрямованості власного життя слід говорити не про особистісний вибір, а особистісне самовизначення і його ключові моменти – акти прийняття стратегічно важливих рішень. Розглядаючи феномен вибору в контексті соціальної поведінки, автор вважає, що психологічний зміст вибору може бути різним. Акт вибору може здійснюватися як операція, як свідома цілеспрямована дія, як учинок, набуваючи ознак особистісного вибору, який може бути стратегічним вибором, коли "альтернативи, що зіставляються, по-різному визначають долю людини, спрямованість життєвого шляху" [2, с. 7].

За логікою аналізу припускаємо, що вибір професії у процесі професійного самовизначення може здійснюватися як простий вибір, операція, а може виявитися для людини стратегічним, особистісним, життєвим вибором. Вплив уявлень людини про своє майбутнє, а також ціннісних орієнтацій, які формують ці уявлення, на процес вибору професії описано у працях Є. Головахи. На думку автора, процес вибору залежить від суб'єктивної регуляції життєдіяльності людини, елементами якої є життєві плани, цілі та ціннісні орієнтації. Труднощі професійного вибору пояснюються нестійкістю або конкуренцією ціннісних орієнтацій, а також їх позапрофесійною спрямованістю [4].

Н. Савелюк представляє ієрархію ціннісно-сміслових орієнтацій студентів, зокрема, 1) "моральність у власній поведінці та поведінці інших"; 2) "самореалізація та особистісне зростання"; 3) "міжособистісні зв'язки та спілкування"; 4) "задоволення та внутрішній комфорт"; 5) "любов та прив'язаність"; 6) "навчальна діяльність та успіхи в ній"; 7) "автономність, самоповага"; 8) "матеріальний успіх"; 9) "здоров'я"; 10) "захищеність та надійність у житті"; 11) "гідний рівень усіх сфер життя"; 12) "слід на землі після себе"; 13) "духовність та релігійність" [14,11]. Саме обрані молоддю цінності надалі значною мірою зумовлюватимуть успішність професійної самореалізації. З цього приводу В. Чудновський розглядає „гармонійну структуру смисложиттєвих орієнтацій, яка визначає максимальне розкриття здібностей та інші індивідуальні особливості особистості у професіоналізації. Вчений пов'язує даний процес з пошуком і знаходженням смислу життя, становленням системи цінностей, зі змістом і вибором життєвого шляху. Тобто, як підкреслюють науковці [18, с. 650-651], процес професійної підготовки студента повинен розглядатися як його істотний внесок у „побудову" власної долі. Наукові дослідження Е. Ісаєва та С. Пазухіної підтверджують, що у студентів зі сформованим ціннісно-смісловим ставленням до майбутньої професійної діяльності відмічаються осмислені, глибокі особистісні та професійні інтереси. Сенси обраної професії такі особистості пов'язують як із самопізнанням, самовдосконаленням, так і з розвитком інших людей [6].

Висновок. Отож, особистісно-професійне становлення майбутнього педагога в умовах професійної підготовки буде ефективнішим за умови психолого-педагогічного супроводу всіх суб'єктів фахового освітнього процесу. При цьому змістовну основу особистісно-професійного становлення

майбутнього педагога повинні складати певні соціально-психологічні умови, які ініціюють формування особистісних та професійно важливих здатностей. Так, уже з першого курсу при вивченні предмету загальної психології структура психолого-педагогічного супроводу особистісного розвитку майбутнього педагога має включати: уявлення про професію, знання про вимоги професії до особистості, про особистість як соціальний, психологічний, моральний та духовний феномен. Пізнання себе [15] (індивідуальних особливостей, темпераменту, характеру, здібностей на основі рефлексії), ведення особистого щоденника; внутрішня визначеність; розвиток у себе головної людської чесноти – здатності любити оточуючих людей, життя і світ; здатність володіти внутрішньою і зовнішньою свободою та відповідальністю; внутрішня налаштованість на безумовне творення добра і боротьбу зі злом; володіння сенсом життя, спроможність узгодити усвідомлений смисл з реальною спрямованістю життя та своїми внутрішніми ресурсами та схильностями; життєстійкість у складних, кризових, екстремальних, конфліктних ситуаціях та в ситуаціях життєвих випробувань, керування життєвим шляхом; залучення у взаємодію з навколишнім світом; уміння ставити правильно життєві цілі; здібність до взаємодії; прагнення до постійного особистісного зростання; творчі (креативні) здібності як здатність до нових способів вирішення проблем; рефлексивні здібності; творення особистого життєвого досвіду; саморегулювання власних внутрішніх станів діяльності та поведінки; трансцендування (вихід за власні межі) у просторі, часі, у смисловій сфері; робота з часом (взаємопереходи: минуле–сучасне–вічність) від повсякденності до неповсякденності, творення щасливої не повсякденності і основ свого буття, де інтегрується індивідуальна доля та доля спільноти (загальнолюдська доля), пошук опори в інших людях та в Божественній Благодаті; підтвердження свого Я; розвиток розуму і життєвої мудрості, творчої уяви, пам'яті, сприйняття.

Як показує аналіз психолого-педагогічного досвіду, впровадження програми особистісно-професійного розвитку сприяє ефективному самовизначенню та самореалізації майбутніх педагогів.

1. Адлер А. Очерки по индивидуальной психологии / Альфред Адлер; [пер. с нем.]. – М.: Когито-Центр, 2002. – 220с. (Классики психологии).
2. Балл Г. Феномен вибору в контексті соціальної поведінки / Г. Балл // Соціальна психологія. – 2005. – № 2. – С. 3-13.
3. Вірна Ж. П. Професійна ідентифікація психолога / Ж. П. Вірна // Актуальні проблеми діяльності психологічної служби системи освіти: матеріали Всеукраїнської наук.-практ. Конф, 11 – 12 квітня 2006р. – Суми, 2006. – 141 с.
4. Головаха Е. И. Жизненная перспектива и профессиональное самоопределение молодежи / Е. И. Головаха. – К: Наукова думка, 1988. – 144 с.
5. Іванцев Л. І. Становлення майбутнього вчителя як суб'єкта життєтворчості : монографія / Л. І. Іванцев. – Івано-Франківськ : Тіповіт, 2007. – 208 с.
6. Исаев Е. И. Становление и развитие профессионального сознания будущего педагога / Е. И. Исаев, С. Г. Косорецкий, В. И. Слободчиков // Вопросы психологии. – 2000. – №3. – С.57-66.

7. Колосова И. Г. Влияние ценностных ориентаций на профессиональную социализацию студентов : автореф. диссертации на соиск. уч. степени канд. психол. наук : спец. 19.00.07 „Педагогическая психология" / И. Г. Колосова. – Курск, 2006. – 26 с.
8. Коропецька О. М. Профорієнтація та профвідбір: навч. посібник / О. М. Коропецька. – Івано-Франківськ, 2005. – 236 с.
9. Леонтьев Д. А. Профессиональное самоопределение как построение образов возможного будущего / Д. А. Леонтьев, Е. В. Шелобанова // Вопр. психол. – 2001. – № 1. – С. 57–66.
10. Максименко С. Д. Психологія в соціальній та педагогічній практиці: методологія, методи, програми, процедури: [навч. посібник для вищої школи] / С. Д. Максименко. – К. : Наукова думка. – 1998. – 226 с.
11. Маслоу А. Мотивация и личность / А. Маслоу. – 3-е изд.; / пер. с англ. Т. Гутман, Н. Мухина. – СПб.: Питер, 2008. – 352 с.
12. Мицько В. М. Аксіопсихологічні чинники професійної освіти майбутніх психологів / В. М. Мицько // Збірник наукових праць: філософія, соціологія, психологія. – Івано-Франківськ: Плай, 2004. – Вип. 9, ч. 1. – С. 178–185.
13. Роменець В. А. Психологія творчості / В. А. Роменець. – К. : Либідь, 1971. – 288 с.
14. Савелюк Н. М. Психосемантичні особливості громадянської свідомості студентської молоді: автореф. дисертації на здобуття наук. ступеня канд. психол. наук : спец. 19.00.07 „Педагогічна і вікова психологія" / Н. М. Савелюк. – Івано-Франківськ, 2008. – 20 с.
15. Савчин М. В. Теоретико-методологічні засади створення та реалізації програми особистісно-професійного розвитку майбутнього педагога / М. В. Савчин / Особистісно-професійний розвиток майбутнього педагога: монографія / за ред. проф. М. В. Савчина. – Дрогобич : Видавничий відділ Дрогобицького державного педагогічного університету імені Івана Франка, 2014. – С. 9–18.
16. Скрипченко О. В. Вікова та педагогічна психологія / О. В. Скрипченко, Л. В. Долинська, З. В. Огородпійчук. – К. : Просвіта, 2001. – 416 с.
17. Уит И. Э. Индивидуализация и дифференциация обучения / И. Э. Уит. – М.: Педагогика, 1990. – 192 с.
18. Чудновський В. Э. Нравственная устойчивость личности : психологическое исследование / В. Э. Чудновский. – М.: Педагогика, 1981. – 208 с.
19. Шнейдер Л. Б. Экспериментальное изучение профессиональной идентичности / Л. Б. Шнейдер. – М. : Принт, 2000. – 128 с.

REFERENCES

1. Adler, A. (2002). Oчерky po yndyvudualnoi psykhohohyy / Alfred Adler; [per. s nem.]. – М. : Kohyto- Tsentr (rus).
2. Ball, H. (2005). Fenomen vyboru v konteksti sotsialnoi povedinky / H. Ball // Sotsialna psykhohohiia, № 2, 3–13 (ukr).
3. Virna, Zh. P. (2006). Profesiina identyfikatsiia psykhohoha / Zh. P. Virna // Aktualni problemy diialnosti psykhohohichnoi sluzhby systemy osvity: materialy Vseukrainskoi nauk.-prakt. Konf, 11 – 12 kvitnia 2006 r. (ukr).
4. Golovakha, Ye. I. (1988). Zhiznennaya perspektiva i professionalnoe samoopredelenie molodezhi / Ye. I. Golovakha. – K. : Naukova dumka (rus).
5. Ivantsev, L. I. (2007). Stanovlennia maibutnoho vchytelia yak subiekta zhyttietvorchosti : monohrafiia / L. I. Ivantsev. – Ivano-Frankivsk : Tipovit (ukr).
6. Isaev, Ye. I. (2000). Stanovlenie i razvitie professionalnogo soznaniya budushchego pedagoga / Ye. I. Isaev, S. G. Kosoretskiy, V. I. Slobodchikov // Voprosy psikhologii, № 3, 57–66 (rus).
7. Kolosova, I. G. (2006). Vliyanie tsennostnykh orientatsiy na professionalnuyu sotsializatsiyu studentov : avtoref. dissertatsii na soisk. uch. stepeni kand. psikhol. nauk : spets. 19.00.07 „Pedagogicheskaya psikhologiya" / I. G. Kolosova. – Kursk (rus).

8. Koropetska, O. M. (2005). Proforiientatsiia ta profvidbir: navch. posibnyk / O. M. Koropetska. – Ivano-Frankivsk (ukr).
9. Leontev, D. A. (2001). Professionalnoe samoopredelenie kak postroenie obrazov vozmozhnogo budushchego / D. A. Leontev, Ye.V. Shelobanova // Vopr. psikhol., № 1, 57–66 (rus).
10. Maksymenko, S. D. (1998). Psykholohiia v sotsialnii ta pedahohichnii praktytsi: metodolohiia, metody, prohramy, protsedury: [navch. posibnyk dlia vyshchoi shkoly] / S. D. Maksymenko. – K. : Naukova dumka (ukr).
11. Maslou, A. (2008). Motivatsiia i lichnost / A. Maslou. – 3-e izd.; / per. s angl. T. Gutman, N. Mukhina. – SPb. : Piter (rus).
12. Mytsko, V. M. (2004). Aksiopsykholohichni chynnyky profesiinoi osvity maibutnikh psykholohiv / V.M. Mytsko // Zbirnyk naukovykh prats: filosofii, sotsiolohiia, psykholohiia. – Ivano-Frankivsk: Plai, Vyp.9, ch.1., 178–185 (ukr).
13. Romenets, V. A. (1971). Psykholohiia tvorchosti / V. A. Romenets. – K. : Lybid (ukr).
14. Saveliuk, N. M. (2008). Psykhosemantychni osoblyvosti hromadianskoi svidomosti studentskoi molodi: avtoref. dysertatsii na zdobuttia nauk. stupenia kand. psykol. nauk : spets. 19.00.07 „Pedahohichna i vikova psykholohiia“ / N. M. Saveliuk. – Ivano-Frankivsk (ukr).
15. Savchyn, M. V. (20-14). Teoretyko-metodolohichni zasady stvorennia ta realizatsii prohramy osobystisno-profesiinoho rozvytku maibutnoho pedahoha /M. V.Savchyn/ Osobystisno-profesiinyi rozvytok maibutnoho pedahoha: monohrafiia / za red. prof. M. V.Savchyna. – Drohobych: Vydavnychi viddil Drohobytskoho derzhavnoho pedahohichnoho universytetu imeni Ivana Franka, 9–18 (ukr).
16. Skrypchenko, O. V. (2001). Vikova ta pedahohichna psykholohiia / O. V. Skrypchenko, L. V. Dolynska, Z. V. Ohorodniichuk. – K. : Prosvita (ukr).
17. Unt, I. E. (1990). Individualizatsiia i differentsiatsiia obucheniya / I. E. Unt. – M. : Pedagogika (rus).
18. Chudnovskiy, V. E. (1981). Nравstvennaya ustoychivost lichnosti : psikhologicheskoe issledovanie / V. E. Chudnovskiy. – M. : Pedagogika (rus).
19. Shneyder, L. B. (2000). Eksperimentalnoe izuchenie professionalnoy identichnosti / L. B. Shneyder. – M. : Print (rus).

Mariia Zamishchak

PSYCHOLOGICAL FACTORS PROFESSIONALISATION FUTURE TEACHERS

Analyzes the psychological factors of personal future teacher professionalization. We consider the formation of personal relationship with self-identity during training. Highlight that professionalisation in higher education is a process of self-actualization in terms of educational and professional activities and communication that aims to maximize the opportunities and their own professional and personal characteristics. Determined the significance of psychological, social, moral and spiritual situation of the university, which affects the determination of future teachers, the formation of his philosophical orientation, ability, professional competence, acceptance and assimilation of values, life goals forecasting. Grounded in the essence of the professionalization of students - future teachers as a complete psycho-pedagogical process, its impact on self-determination and self-realization, developing preparedness solutions professional tasks and personal self-ability, important for acquiring professional future teachers. It is shown that already with the first course in the study of the subject of psychology structure of psycho-pedagogical support of personal development of future teachers should include: understanding of the profession, knowledge of the requirements of the profession to the personality of the individual as a social, psychological, moral and spiritual phenomenon.

Keywords: *personal professionalization, self-determination, self-realization, psychological and pedagogical support, the ability, the future teacher.*

УДК 37.034:130.122

doi: 10.15330/ps.6.1.277-285

Світлана Заблоцька

Дрогобицький державний педагогічний університет імені Івана Франка

svitlana.zabolotska@ukr.net

ОСОБЛИВОСТІ СТАНОВЛЕННЯ ДУХОВНОСТІ У НАВЧАЛЬНО-ВИХОВНОМУ ПРОЦЕСІ

Аналізується вплив дорослого на розвиток духовності учнів в навчально-виховному процесі. Охарактеризовано розвиток духовності учнів та різні її прояви. Акцентовано увагу на духовній позиції самих вихователів та визначеність їхніх ідеалів, розвиток духовних цінностей, релігійної свідомості та самосвідомості особистості.

У статті здійснено ґрунтовний теоретичний аналіз дослідження проблеми особливостей духовного розвитку особистості у сучасній психолого-педагогічній науці. Автором проаналізовано основні аспекти поняття духовності, розглянута його структура та види. Наводиться перелік особистісних характеристик рис людини, які засвідчують міру наявності у неї духовності. Зазначається, що становлення духовності нерозривно пов'язане з саморозвитком, а одиницею аналізу духовності є ціннісні орієнтації особистості. Обґрунтовано значення цієї тематики (проблематики) для духовного розвитку особистості майбутнього педагога. Визначено проблеми та перспективи подальших досліджень розвитку духовності особистості майбутніх педагогів.

Ключові слова: *духовність, навчально-виховний процес, соціалізація, ідентифікація, психолого-педагогічний супровід, особистість, духовність, духовний розвиток, особистість майбутнього педагога, духовна культура, духовна культура вчителя, духовність учителя, духовне самовдосконалення особистості.*

Актуальність. Проблема становлення духовності особистості є актуальною і в науці, і в суспільній практиці. На перехідних етапах історичного розвитку нації значущість духовності набуває особливої ваги. Науковці констатують недостатній рівень поширення духовних цінностей серед дітей та молоді, домінування в них суто прагматичних інтересів.

Духовний розвиток – це довгий і складний шлях до вдосконалення. Він трансформує структуру особистості. Шлях, який стимулює свідомість до духовного розвитку в різних проявах – інтелектуальній, вчинковій, соціальній, моральній – це шлях звільнення психічного від залежності зовнішньою детермінацією.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Вивчаючи психологічні закономірності проблеми духовного становлення, С. Максименко зазначає, що розвиток духовності залежить від соціально-психологічних очікувань, образу Я, рівня домагань, самооцінки – структурних компонентів самосвідомості. Група науковців, чий дослідження торкаються складного процесу духовного становлення (С. Максименко [8–10], М. Боришевський [3], В. Москалець [11], М. Савчин [14] та ін., вважають, що умовою успішного духовного становлення особистості вважається духовна позиція самих вихователів та визначеність їхніх ідеалів, наявність духовних цінностей, релігійної свідомості та самосвідомості особистості.

Формування особистості дитини відбувається через входження в навколишнє середовище та різностороннє його пізнання, перетворення на суспільного індивіда, долучення до соціального життя як активної і дієвої сили.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Проблема духовності стала об'єктом дослідження таких науковців, як: О. Асмолов, М. Бердяєв, Б. Братусь, Ю. Вяземський, О. Зеліченко, М. Каган, В. Кемеров, С. Франк та ін. Духовний розвиток особистості відображений у працях багатьох учених, таких як: А. Адлер, Р. Алперт, С. Гроф, О. Климишин, О. Олексюк, Г. Райх, К. Роджерс, О. Семашко та інші. Проблема духовного розвитку особистості є предметом досліджень у вітчизняній педагогіці та психології (К. Абульханова-Славська, І. Бех, Г. Балл, Л. Божович, М. Боришевський, Ф. Василюк, Л. Виготський, І. Зязюн, О. Киричук, О. Леонт'єв, Ж. Маценко, Е. Помиткін, М. Савчин, О. Сухомлинська, Ж. Юзвак та інші автори).

Аналіз досліджень показує, що науковці у своїх дослідженнях відображають один аспект духовності. Така ситуація визначається багатоваріантністю визначення поняття "духовність", а також складністю його дослідження.

Метою статті є теоретичний аналіз дослідження проблеми особливостей духовного розвитку особистості майбутнього педагога.

На думку М. Савчина [13], упродовж усього життя людина як істота соціальна стикається з потребою бути серед людей, взаємодіяти з ними, тобто входити в системи міжособистісних відносин. Для цього їй необхідно володіти навичками соціально-психологічної компетенції, яка формується в ході засвоєння систем спілкування через включення у суспільну діяльність. Така компетентність як процес соціалізації особистості є дуже складним явищем. Тут і вміння орієнтуватися в соціальних ситуаціях, і здібності правильно визначати особистісні особливості та емоційні стани інших людей, і здатність вибирати адекватні способи поведінки з ними та реалізувати ці способи в процесі взаємодії.

Важливим аспектом активності індивіда в процесі соціалізації є ідентифікація як ототожнення себе з іншою людиною, групою, колективом, що дає змогу успішно оволодівати різними видами соціальної діяльності, засвоювати і трансформувати у власні об'єктивно значущі соціальні норми та цінності, брати на себе певні соціальні ролі. Ідентифікація здійснюється в найрізноманітніших формах, що відрізняються одна від одної психологічним механізмом, характером видів діяльності, засвоєними ролями, нормами та цінностями, а також ступенем ефективності цього засвоєння.

Основним механізмом соціалізації індивіда є інтеріоризація – переведення вироблених людством у цілому і різними суспільними групами зокрема зовнішніх норм, цінностей та установок у власний внутрішній світ і використання їх як регуляторів поведінки.

Основою процесу виховання науковці вважають формування прагнення до найвищих загальнолюдських цінностей: гуманістичних ідеалів

злагоди, милосердя, правди, справедливості; переважання альтруїстичних мотивів, готовності поступитися особистими інтересами заради інтересів інших; потреби безкорисливо чинити добро [2].

Першим осередком формування духовності особистості дитини є її сім'я. Значний вплив на формування духовності у сім'ї мають батьківські настанови, бесіди, особистий приклад, сімейні звичаї. В першу чергу батьки забезпечують умови для нормального розвитку дитини. Наслідуючи дорослих, дитина присвоює їх якості і намагається в сюжетно-рольових іграх презентувати себе через сукупність запозичених у значущих дорослих властивостей.

На жаль, дослідження окремих науковців демонструють, що переважна більшість сучасних батьків неспроможна повною мірою дбати про духовний розвиток своїх нащадків [2]. Більшість дорослих у першу чергу націлюються на задоволення матеріальних потреб дитини, не приділяючи належної уваги формуванню вищих, морально-духовних її інтересів.

Розвиток моральних форм поведінки дитини відбувається при особистій участі у взаємодіях зі значущим дорослим. Так, у роботах В. Давидова, В. Кудрявцева підкреслюється, що індивідуальність суб'єкта визначається на основі внесків у сукупну цілісну діяльність за ступенем участі дитини й дорослого в "проектуванні" цієї діяльності, її побудови й розвитку (Д. Ельконін). У цьому зв'язку В. Слободчиков і А. Шувалов вказують на те, що дорослий для дитини стає не просто однією з умов її розвитку, а є фундаментальною онтологічною підставою самої можливості виникнення людської автономності, фактором нормального морального, духовного розвитку й повноцінного життя [15, с. 91–105].

Становлення духовності особистості в дитинстві пов'язане також з реалізацією потреби у визнанні (В. Мухіна, М. Лісіна, Д. Фельштейн, Л. Божович, Л. Виготський). Домагання у визнанні як пред'явлення дитиною своїх прав на суспільну повагу з боку інших характеризує її як соціальну істоту і як унікальну індивідуальність. Вирішення цього завдання пов'язане з реалізацією домагань на особистісно значущий статус та реалізацією людських цінностей. При цьому дитина має засвоїти чітку, впевнену, позитивну самооцінку: "Я добрий". Депривація реалізації домагань у визнанні призводить до емоційної напруги, розвитку таких негативних утворень, як заздрість, агресивність, невпевненість, а головне – до знецінювання іншого. Розв'язання цього завдання сприяє відстоюванню психологічної самостійності та внутрішньої незалежності, результатом чого є позитивна самооцінка, почуття власної значущості (Н.І. Непомнящая).

Аналіз чинних програм, за якими працюють дошкільні навчальні заклади України, засвідчує, що в їх змісті передбачено завдання, які відповідають основній лінії розвитку особистості – становленню довільності.

У практиці дошкільної освіти розповсюджене розуміння довільності як самовизначення і самопримусу, проте для формування істинної

довільності поведінки в дошкільному віці необхідно розвивати такі якості, як ініціативність, активність дитини як суб'єкта діяльності.

Процес спілкування має цілісний характер, отже, усвідомлення й орієнтація дошкільників на партнерське спілкування у групі й створює необхідний контекст, у якому стає можливим пошук нових ресурсів для налагодження взаємин з батьками та вихователями.

Аналізуючи проблеми морального та духовного розвитку, М. Боришевський зазначає: "Оволодіння законами моралі, формування здатності активно й невідступно протидіяти злу – чи не найскладніший процес в особистісному становленні людини" [3, с. 167]. Як зазначає Д. Ельконін [15], уже в дошкільному віці відбувається відкриття дитиною свого внутрішнього життя, яке тісно пов'язане і скоординоване із зовнішньою діяльністю. Найбільш яскраво моральна сфера особистості виявляється в самооцінюванні та осмисленні своїх моральних переживань. Процес становлення моральності та духовності проходить у вигляді відображення етичних смислів Я, що виникають у результаті співвіднесення власних дій людини з мотивами її діяльності.

Об'єктом наслідування може стати і вихователь, який бере безпосередню участь у вихованні дитини. Спостережувані у житті дорослих норми дитина реалізує в системі особистісних стосунків. Ефективність виховного впливу спілкування дитини з вихователем залежить від його вимог, які мають бути справедливими, обґрунтованими, послідовними, спрямовуваними; від його зауважень (важливо, щоб вони були необразливими, а доброзичливими, не принижували гідності дитини), а також оптимального співвідношення позитивних і критичних оцінок. Довірливе, педагогічно ефективне спілкування з дітьми можливе за умови, що педагог є розвинутою особистістю, прагне морального самовдосконалення. Важливе значення має індивідуальний стиль його діяльності.

Важливою частиною виховного процесу є вербальні звернення вихователя до дітей. Повинна звертатися увага на всі його аспекти: зміст, емоційна сторона, яка включала б усю палітру позитивних і негативних емоцій вихователя; висловлені виховні наміри – оцінювання, інформація про навчання; тривалість й частота індивідуальних звернень. Контакти між вихователем і дитиною повинні бути достатньо емоційними для того, щоб впливати на настрій виховання і його готовність до взаємодії з оточуючими. Емоційні стани та звернення вихователя мають не менше виховне значення, ніж спеціально організована спільна продуктивна та ігрова діяльність.

У повсякденному житті групи рекомендується звертати увагу на прояви моральних норм у поведінці дітей та сприяння один одному під час прибирання, підготовки до гри, допомоги дорослим, ігрової та навчальної діяльності, тобто сприяти перенесенню моральних уявлень дітей у реальні ситуації і схвалювати прояви їх моральної спрямованості на оточуючих.

Вихователям рекомендується проводити з дітьми бесіди з приводу кожного конфлікту, що виникає між ними, в яких аналізувати причини

виникнення кожної конфліктної ситуації і особливо зупинятися на можливих наслідках їхніх конфліктів. Слід не лише зосереджувати увагу на необхідності дотримання моральних правил поведінки, а опиратися на емоційні переживання дітей: битися не можна не лише тому, що це правило поведінки, а й тому, що бійка несе фізичний та душевний біль іншому. У відношенні конфліктів вихователів з батьками ми рекомендували вирішувати їх без присутності дітей.

Це відбувається ефективно за певних психолого-педагогічних умов: а) чіткої постановки виховних завдань, спрямованих на створення гуманних стосунків у дитячому колективі; б) гуманного ставлення вихователя до дітей, прагнення зрозуміти дитину, її стан, мотиви вчинків; в) створення умов для активної діяльності дітей, що формує доброзичливі стосунки, сприяє освоєнню колективізму як норми поведінки.

Прихильники навчально-дисциплінарної моделі взаємодії педагога і дитини вказують на те, що педагог повинен бути суворим, вимогливим, постійним у своїх стосунках з дітьми тощо. Однак вихователі, які наділені сильною або інертною нервовою системою, віддають перевагу особистісно-зорієнтованій моделі виховання, для якої характерні довіра і повага до дітей. Вони не лише спрямовуватимуть, а й уміло організовуватимуть діяльність дітей, дбаючи про те, щоб вона була для них цікава і розвивальна.

В молодшому шкільному віці проходить опанування моральним, духовним і соціальним досвідом шляхом регуляції своєї поведінки відповідно до норм та засвоєних цінностей. Кожного дня молодший школяр постає перед необхідністю вибору, взаємодії з оточуючими та адекватного самооцінювання. Тому дитина діє згідно з нормами не через те, що боїться зовнішніх санкцій, а тому, що не може вчинити інакше.

Як зазначає М. Савчин, у молодшому шкільному віці закладаються основи спрямованості спонукальної сфери. Одним із моральних мотивів поведінки молодшого школяра, на думку автора, є ідеал, попри те, що у цей період він характеризується ще високою конкретністю, нестійкістю та незначним рівнем дієвості. О. Галян [4] підкреслює, що важливим моментом розвитку спонукальної сфери молодшого школяра виступають знання ним норм і правил поведінки, які регламентуються вчителем через пред'явлення вимог, визначення мети дій, ієрархізацію цілей. Важливим є розвиток сумління, на основі чого виникають моральні емоційні переживання (сором, провина, задоволення від доброго вчинку, власна гідність). Докори сумління, незадоволення собою, каяття не можуть виникнути в людини поза зв'язком з її міркуваннями, раціональними оцінками. У цьому виражається тісний взаємозв'язок емоційного з інтелектуальним, який особливо виразно проявляється у функціональній структурі моральної саморегуляції.

Домінуюче значення, підкреслює С. Білозерська [1], мають моральні мотиви поведінки, зокрема, досягнення позитивних результатів у поведінці та уникнення невдач; мотиви дружнього спілкування; формування морального обов'язку; статусний мотив "бути учнем"; моральне самоствердження в колективі класу. Така ієрархізація мотивів призводить до моральної стійкості особистості, визначає її спрямованість, дозволяє дитині

в кожній конкретній ситуації зайняти адекватну моральну позицію. Тобто, мотиви служать з'єднувальною ланкою між вимогами моралі і внутрішнім світом особистості (моральної свідомості) та виражаються у діях і вчинках. Якраз діалогічне спілкування передбачає можливість і необхідність визнання точки зору іншої людини, а відтак розвиток нових форм співробітництва з дорослими і однолітками.

У вітчизняній психології моральний розвиток молодшого школяра розглядається як набуття власної системи цінностей (Б. Братусь, Л. Орбан-Лембрик, А. Титаренко), як засвоєння особистісних цінностей (І. Бех, С. Максименко, В. Москалець, М. Савчин), як становлення мотиваційної готовності (Л. Божович, І. Булах), як здатність до саморегуляції (М. Боришевський, С. Якобсон), як генеза емоційно-ціннісних переживань (З. Карпенко). Школяр стає моральною особистістю тоді, коли оволодіє моральним та духовним досвідом.

Під моральним вихованням підлітків ми розуміємо спрямування їх до наполегливого засвоєння та послідовного впровадження в життєдіяльність загальнолюдських духовно-моральних цінностей; гуманності у вигляді доброти, співпереживання, милосердя, надання допомоги тим, хто її потребує; Розвиток моральної культури підлітків характеризується відносною самостійністю, національною самобутністю, гуманістичною спрямованістю, єдністю національного і загальнолюдського та крос-культурними зв'язками і взаємовпливами, слугує для нагромадження та збереження аксіологічної інформації.

Сьогодні важливого значення в моральному та духовному вихованні надається національним традиціям, цінностям, ідеалам українського народу, зумовленим історичними, економічними умовами, що відображують реальні відносини між людьми. Важливим орієнтиром в цьому напрямі є нова концепція виховної роботи. В ній відображене як основне завдання гуманізації виховання формування моральної культури. В умовах перевантаження навчальної програми сучасної української школи особливу роль у формуванні моральної культури підлітків відіграє позаурочна діяльність. Вона містить значний потенціал активних форм, методів, засобів і прийомів роботи. Дуже важливим є проведення виховних годин, які не тільки дають певне коло знань у моральній сфері, а й активно залучають школярів до духовних надбань нашого народу. При проведенні виховних годин доречно використовувати весь арсенал відомих методів виховання: настанови через пояснення, переконання, бесіди, аналіз проблемних ситуацій, методичні й рольові ігри, драматизацію, метод незакінчених речень, спільне читання або перегляд кінострічок з обговоренням, малювання, ведення особистих щоденників, виконання спеціальних домашніх завдань [6].

Зазначимо, що особливу цінність у справі морального виховання підлітків, крім виховних годин, відіграють й інші форми позакласної та позашкільної виховної роботи. Це – тематичні вечори, вечори запитань і відповідей, конференції, тижні різних предметів, конкурси, олімпіади,

фестивалі, гуртки, екскурсії, походи, класні години (про які вже було сказано), читання художньої літератури тощо.

Виховання моральності пов'язане з необхідністю уважного ставлення до індивідуальних "духовних святих" кожного учня, що передбачає розуміння та створення передумов для духовно-морального самоствердження учня. Допомогти підростаючому поколінню адаптуватися до нових умов, ознайомити його зі світовими художніми, моральними, культурними цінностями, розкрити багатство досягнень людського духу – ці завдання повинна розв'язати сучасна українська школа.

Проте саме дорослий виступає у ролі еталона-зразка відповідної поведінки, її дотримання залежить від ініціативи дорослого, його ставлень та спонукань. Моральна поведінка повинна стати потребою дитини, лише тоді вона буде реалізуватися повною мірою і незалежно від ситуації контролю з боку дорослих.

Висновки. Проведений теоретичний аналіз дослідження проблеми особливостей духовного розвитку особистості у сучасній психолого-педагогічній науці засвідчив, що духовність багатогранний феномен. Потреба у духовному розвитку властива людині від природи. Саме духовність забезпечує повноцінний розвиток і саморозвиток, є засобом самореалізації особистості, універсальним засобом вираження її внутрішнього світу. Процес духовного розвитку особистості майбутнього педагога слід розуміти як такий, що відбувається шляхом пізнання себе та своїх потенціалів.

Розвиток морально-духовних якостей дитини є важливим фактором профілактики девіантної й аморальної поведінки. Отже, для оптимальної комунікативної взаємодії з дітьми важлива адекватна оцінка вихователями та педагогами власних професійних якостей. Завищена професійна самооцінка може призвести до того, що педагоги зі слабкою нервовою системою, для яких типовими є м'які, обережні впливи на дітей, намагатимуться використовувати суворі методи виховання.

1. Білозерська С. Моральні цінності як регулятор поведінки молодшого школяра / С.І. Білозерська // Наукові записки. Серія "Психологія і педагогіка". – Острог : Вид-во НаУ "Острозька академія", 2008. – Вип. 10. Психологія. – С. 17–23.
2. Боришевський М. Й. Духовні цінності в становленні особистості громадянина / М. Й. Боришевський // Педагогіка і психологія. – 1997. – № 1. – С. 3–11.
3. *Борышевский М. И.* Психологические особенности самосознания подростка / М. И. Боришевський – К.: Вища школа, 1980. – 167 с.
4. Галян О. Молодші школярі: вікові аспекти виховання. / О. Галян // Навчальний посібник з педагогічної психології для студентів педагогічних спеціальностей ОКР "Бакалавр" - Дрогобич: Редакційно-видавничий відділ ДДПУ імені Івана Франка, 2009. – 46с.
5. Жигайло Н. І. Психологічні проблеми адаптації студентів першокурсників і шляхи їх вирішення // Педагогіка і психологія професійної освіти // Науково-методичний журнал / Н. І. Жигайло. – 2004. – № 1. – С.107–112.
6. Журба К. Виховання духовної культури підлітків // Шкіл. світ. – 2004. – № 34.
7. Максименко С. Д. Підлітковий вік з позиції генетичної психології // Психолог / С. Д. Максименко. – 2006. – Січ. (№ 4). – С. 4–7.

8. Максименко С. Д. Поняття особистості в психології // *Практ. психологія та соц. Робота* / С. Д. Максименко. – 2006. – № 7. – С. 1–7. – Бібліогр. : 14 назв.
9. Максименко С. Д. Психологічна генеза буття особистості : // *Наук. зап. Ін-ту психології ім. Г. С. Костюка АПН України* ; [за ред. С. Д. Максименка] / С. Д. Максименко. – К., 2006. – Вип. 27. – С. 7–24.
10. Максименко С. Д. Психологія і педагогіка : підруч. для студ. вищ. навч. закл. / С. Д. Максименко, М. Б. Євтух, В. В. Клименко та ін. – Вінниця : Нова книга, 2007. – 367 с.
11. Москалець В. П. Психологія релігії : посібник / В. П. Москалець. – К. : Академвидав, 2004. – 240 с.
12. Моральна свідомість та самосвідомість особистості : монографія / [М. В. Савчин, О. І. Галян, Л. П. Василенко, С. І. Заболоцька та ін.]. – Дрогобич, 2009. – 288с.
13. Савчин М. В. Вікова психологія : навч. посіб. / М. В. Савчин, Л. П. Василенко. – К. : Академвидав, 2006. – 359 с.
14. Савчин М. В. Педагогічна психологія : навч. посіб. / М. В. Савчин. – Київ : Академвидав, 2007. – 422 с.
15. Эльконин Д. Б. Избранные психологические труды / Даниил Борисович Эльконин. – М. : Просвещение, 1989. – 554 с.

REFERENCES

1. Bilozerska, S. (2008). Moralni tsinnosti yak rehuliator povedinky molodshoho shkoliara / S.I. Bilozerska // *Naukovi zapysky. Scriia "Psykhologhiia i pedahohika"*. – Ostroh : Vydvo NaU "Ostrozka akademiia", Vyp. 10. Psykhologhiia, 17–23 (ukr).
2. Boryshevskiy, M. Y. (1997). Dukhovni tsinnosti v stanovleni osobystosti hromadianyna / M. Y. Boryshevskiy // *Pedahohika i psykhologhiia*, № 1, 3–11 (ukr).
3. Boryshevskiy, M. I. (1980). Psikhologicheskie osobennosti samosoznaniya pidrostka / M.Y. Borishevskiy – K.: Vishcha shkola (rus).
4. Halian, O. (2009). Molodshi shkoliari: vikovi aspekty vykhovannia. / O. Halian // *Navchalnyi posibnyk z pedahohichnoi psykhologii dlia studentiv pedahohichnykh spetsialnostei OKR "Bakalavr"* – Drohobych : Redaktsiino-vydavnychiy viddil DDPU imeni Ivana Franka (ukr).
5. Zhyhailo, N. I. (2004). Psykhologichni problemy adaptatsii studentiv pershokursnykiv i shliakhy yikh vyrishennia // *Pedahohika i psykhologhiia profesiinoi osvity* // *Naukovometodychnyi zhurnal* / N. I. Zhyhailo, № 1, 107–112 (ukr).
6. Zhurba, K. (2004). Vykhovannia dukhovnoi kultury pidlitkiv // *Shkil. svit*. № 34 (ukr).
7. Maksymenko, S. D. (2006). Pidlitkovyi vik z pozytsii henetychnoi psykhologii // *Psykholog* / S. D. Maksymenko. – Sich. (№ 4), 4–7 (ukr).
8. Maksymenko, S. D. (2006). Poniattia osobystosti v psykhologii // *Prakt. psykhologhiia ta sots. Robota* / S. D. Maksymenko, № 7, 1–7. – Bibliohr. : 14 nazv (ukr).
9. Maksymenko, S. D. (2006). Psykhologichna heneza buttia osobystosti : // *Nauk. zap. In tu psykhologii im. H. S. Kostiuka APN Ukrainy* ; [za red. S. D. Maksymenka] / S. D. Maksymenko. – K., Vyp. 27, 7–24 (ukr).
10. Maksymenko, S. D. (2007). Psykhologhiia i pedahohika : pidruch. dlia stud. vyshch. navch. zakl. / S. D. Maksymenko, M. B. Yevtukh, V. V. Klymenko ta in. – Vinnytsia : Nova knyha (ukr).
11. Moskalets, V. P. (2004). Psykhologhiia relihii : posibnyk / V. P. Moskalets. – K. : Akademvydav (ukr).
12. Moralna svidomist ta samosvidomist osobystosti : monohrafiia / [M. V. Savchyn, O. I. Halian, L. P. Vasylenko, S. I. Zabolotska ta in.]. – Drohobych, 2009 (ukr).
13. Savchyn, M. V. (2006). Vikova psykhologhiia : navch. posib. / M. V. Savchyn, L. P. Vasylenko. – K. : Akademvydav (ukr).
14. Savchyn, M V. (2007). Pedahohichna psykhologhiia : navch. posib. / M. V. Savchyn. – Kyiv : Akademvydav (ukr).

15. Elkonin, D. B. (1989). *Izbrannye psikhologicheskie trudy / Daniil Borisovich Elkonin.* – М. : Prosveshchenie (rus).

Svitlana Zabolotska

SPECIFICS FORMATION OF SPIRITUALITY IN THE EDUCATIONAL PROCESS

Influence on adult spiritual development of students in the educational process. The characteristic spiritual development of students and different its various manifestations. The attention to position themselves spiritual teachers and certainty of their ideals, the development of spiritual values, religious consciousness and self-identity.

The article presents a detailed analysis of the theoretical study of the problem characteristics of spiritual development of the individual in contemporary psychological and educational science. The author analyzes the main aspects of the concept of spirituality, the structure and types. A list of personal characteristics of the human qualities that show as available in her spirituality. It is noted that the formation of spirituality is inextricably linked to self-development, spirituality and the unit of analysis is the value orientation of the individual. It is proved the importance of this theme (issues) for the spiritual development of the person of the future teacher. Identify the problems and prospects of further development of the research of spirituality of the person of the future teachers.

Keywords: *spirituality, the educational process, socialization, identification, psychological and educational support, personality, spirituality, spiritual development, the person of the future teacher, spiritual culture, spiritual culture of the teacher, the teacher spirituality, spiritual self-improvement of the individual.*

УДК: 159.9.316.6

doi: 10.15330/ps.6.1.285-292

Інна Стрілецька

Херсонський державний університет

inna.strileckaya@mail.ru

СОЦІАЛЬНИЙ ІНТЕЛЕКТ ЯК ЧИННИК ПРОФЕСІЙНОГО СТАНОВЛЕННЯ ОСОБИСТОСТІ

Статтю присвячено теоретичному аналізу місця і ролі соціального інтелекту в процесі професійного становлення особистості. Узагальнено напрямки розробки проблематики впливу соціального інтелекту на професійне становлення майбутніх фахівців у працях сучасних українських та російських авторів. Проаналізовано психолого-педагогічні погляди на сутність поняття "професійне становлення" та з'ясовано, що його прикметною характеристикою є соціальний інтелект як здатність, що зумовлює ефективність міжособистісної взаємодії, соціальної адаптації та реалізації професійних функцій фахівця. Обґрунтовано роль соціального інтелекту в досконалому оволодінні майбутніми фахівцями своєю професійною діяльністю і продуктивному вирішенні фахових завдань, для чого необхідно правильно розуміти власну поведінку та поведінку інших людей, уміти налагоджувати ефективну взаємодію у групі та формувати команду. Встановлено, що соціальний інтелект відіграє важливу роль у фаховій підготовці студента, він дає змогу розуміти самого себе та вчинки інших людей, їх вербальні і невербальні реакції, отже, виступає важливою когнітивною складовою структури комунікативних здібностей

особистості. Соціальний інтелект забезпечує розширення меж комунікативного простору в контексті процесів глобалізації, розвитку міжкультурної комунікації, посилення інтегративних тенденцій в науці, відповідає за закономірності побудови "картини соціального світу", тобто функціонування механізмів перцепції, декодування і конструювання уявлень про широке коло соціальних реалій. Саме соціальний інтелект забезпечує адекватність соціального пізнання, допомагає прогнозувати розвиток міжособистісних відносин, загострює інтуїцію та гарантує успішність фахової підготовки особистості.

Ключові слова: соціальний інтелект, професійне становлення, міжособистісна взаємодія, фахівець, комунікативна компетентність, самореалізація, самовизначення, концепція.

Постановка наукової проблеми. В процесі соціалізації сучасне суспільство висуває підвищені вимоги до підготовки фахівців у будь-якій сфері діяльності, воно потребує громадян, які сприятимуть інноваційному розвитку світового устрою. Крім того, соціально-економічні зміни, які відбуваються в нашому суспільстві, загострили проблему знеособлення людини у взаємодії з соціальним середовищем. Саме тому, сьогодні є нагальною потребою в забезпеченні фахівців, наділених високим рівнем соціального інтелекту, що виступає як умова та як складова практично будь-якої предметної діяльності [6, с. 305].

Аналіз останніх досліджень із зазначеної проблеми. Соціальний інтелект як психологічна характеристика особистості становить основну складову її професійно важливих якостей, які в роботах багатьох дослідників (О. Беляєва, Ж. Вірна, О. Власова, С. Максименко, Е. Носенко, В. Панок, Н. Пов'якель, Н. Романова, С. Руденко, А. Федоренко, Н. Чепелева та ін.) представлені у вигляді списків якостей та теоретичних моделей особистості фахівця. А отже, місце соціального інтелекту у системі професійно важливих якостей спеціаліста визначене не досить чітко і представлено: через комунікативну компетентність, соціально-психологічну компетентність, соціальну сміливість, ефективність взаємодії, психологічну проникливість, вербальну і невербальну чутливість, соціальне мислення. Водночас ці дослідження свідчать про недостатність уваги науковців до проблем ролі соціального інтелекту в період професійного становлення фахівця, що і зумовило мету нашої роботи, якою є аналіз ролі та місця соціального інтелекту у період професійного становлення особистості.

Виклад основного матеріалу. Професійне становлення майбутнього фахівця набуває особливого значення в умовах інформатизації, технологізації, проблемності професійної діяльності. Сучасна вища школа повинна створювати відповідні умови для підготовки компетентного фахівця, орієнтованої на постійний професійний розвиток, самовдосконалення, що забезпечить надалі високий рівень конкурентоспроможності, продуктивності професійної діяльності, і як наслідок, кар'єрне зростання та самореалізацію. Крім успішного оволодіння необхідною базою знань і вмінь відповідно до специфіки обраної спеціальності, важливим також є володіння максимально вираженими професійно необхідними якостями та практичними навичками, що є

передумовою ефективного здійснення професійних функцій на будь-якому етапі професійного становлення та розвитку особистості [6 с.305].

Під професійним становленням розуміють формування професійної спрямованості, компетентності, соціально значущих та професійно важливих якостей і їх інтеграція, готовність до постійного професійного зростання, пошук оптимальних прийомів якісного і творчого виконання діяльності у відповідності до індивідуально-психологічних особливостей людини. [1; 4, с. 30; 7].

А. Маркова виділила такі етапи оволодіння професією: 1) адаптація до професії; 2) самоактуалізація в професії – пристосування людини до професії; 3) гармонізація з професією – людина легко виконує завдання за засвоєними технологіями (працює, ніби "граючись"); 4) перетворення, збагачення своєї професії – справжня творчість припускає пошук нових, більш досконалих способів досягнення бажаного результату; 5) вільне володіння декількома професіями; 6) етап творчого самовизначення себе як особистості – прагнення реалізувати свою головну життєву ідею [1; 7, с. 12].

Н. Воляннюк розглядає професійне становлення як динамічний багаторівневий процес формування комплексу професійно важливих якостей, а дії спеціаліста – як відтворення отриманих умінь та засобів виконання діяльності в певних ситуаціях. Отже, процес професійного становлення як психологічна категорія відображає процес саморозвитку людини впродовж життя, у межах якого відбувається становлення специфічних видів суб'єктної активності особистості на основі розвитку і структурування сукупності професійно орієнтованих її характеристик, що забезпечують реалізацію функцій пізнання, спілкування та регуляції в конкретних видах діяльності і на етапах професійного шляху [1; 7].

На думку С. Максименка, сутність професійного становлення полягає в тому, що індивід, прийнявши на себе професійну роль, лише розпочинає освоєння функціонального змісту професійної діяльності. Зазначимо, що на думку науковців, найбільш ефективним чинником формування професійних якостей в особистісно-зорієнтованому процесі навчання та виховання майбутнього фахівця є врахування його потреб та інтересів, які узгоджені з потребами суспільства (І. Бех, А. Бойко, І. Зязюн, В. Лозова, А. Мудрик, Н. Ничкало, Е. Косенко, В. Семиченко, Т. Сущенко та ін.).

У працях Н. Чепелевої виокремлено трьохкомпонентну концепцію професійної підготовки майбутнього фахівця (на прикладі практичного психолога): 1) *підготовчий*, тобто диференціювання студентів за рівнем їх професійної придатності до роботи з людьми; 2) *діагностичний*, який складається з процесу опанування студентами 2–3 курсів основ психодіагностики та самопізнання, а також усунення особистісних перешкод на шляху особистісно-професійного зростання; 3) *особистісно-професійно-корекційний етап*, тобто робота з виявленими на другому етапі професійної підготовки особистісними проблемами студентів 3–4 курсів і формування в них професійно значущих умінь за допомогою активних методів навчання та психотерапії з програванням обох ролей – клієнта і психолога [1; 7].

Е. Зеєр у своїх дослідженнях виокремлює такі етапи професійного становлення особистості майбутнього фахівця у процесі навчання: адаптацію, інтенсифікацію та ідентифікацію. На початковому етапі навчання (перший курс) важливими є такі загальнопрофесійні важливі якості: прагнення до саморозвитку, високий рівень працездатності, сумлінність, дисциплінованість, принциповість і відповідальність. Усе це пояснюється тим, що на цьому етапі професійного становлення студенти адаптуються до умов та змісту професійно-освітнього процесу, відбувається засвоєння навчально-пізнавальної діяльності, визначаються нові соціальні ролі особистості і налагоджуються стосунки між однокурсниками та викладачами вищого навчального закладу. Психологічними критеріями успішності проходження цього етапу є адаптація до навчально-пізнавального середовища, особистісне самовизначення і формування нового стилю життєдіяльності [3; 4; 7].

Таким чином, охарактеризувавши сучасні погляди на сутність поняття професійного становлення, можна стверджувати, що його основною характерологічною складовою є соціальний інтелект як здатність, що зумовлює ефективність реалізації професійних функцій фахівця.

Соціальний інтелект являє собою багатокomпонентну здатність, засновану на досвіді соціальної взаємодії, котра проявляється в адекватному розумінні психічних властивостей, процесів і станів людини за зовнішніми ознаками, прогнозуванні поведінки і взаємовідносин. Він базується на комплексі особистісних, інтелектуальних, комунікативних і поведінкових рис, які зумовлюють успішність соціальної взаємодії: встановлення та підтримку контактів з іншими людьми, вплив на інших людей, забезпечення спільної діяльності [12, с. 53–54].

Вперше соціальний інтелект (СІ) як професійно важлива якість особистості був досліджений М. Аміновим та М. Молокановим. Вони розглядають СІ як умову вибору профілю діяльності у практичних психологів (наукова чи практична діяльність). На думку дослідників, головним компонентом психологічної діяльності, осмисленої комунікативної роботи з людьми є саме СІ (здатність до розуміння поведінки інших людей) та фасилітація (підтримуючий, наснажувальний стиль соціальних відносин) [3; 5].

Слід зазначити, що з початком активного використання терміна "соціальний інтелект" у психологічній літературі дана категорія найчастіше зустрічається саме в переліку важливих якостей, необхідних для ефективності професійного становлення особистості. Так, у дослідженнях Р. Каверіної, до числа професійно важливих якостей, окрім спрямованості на тип діяльності у сфері міжособистісної взаємодії, спілкування, емпатії, розвиненим мовленням і здатністю володіти собою та іншими людьми, значна роль відводиться саме СІ, який піддається цілеспрямованому формуванню в процесі професійного становлення.

В даний час більшість дослідників мають схожу точку зору на те, що рівень розвитку СІ багато в чому зумовлює успішність професійної

діяльності керівника, менеджера (О. Беляєва, Г. Геранюшкіна, Є. Моргунов, Г. Ожубко), психолога (І. Баширов, Л. Ляховець, В. Жукова, В. Панок, С. Руденко, К. Саутіна, Т. Титаренко, А. Федоренко, Н. Чепелева), педагога (Є. Михайлова (Альошина), А. Федоренко,) та й студентів взагалі незалежно від обраного фаху (І. Кудінова, О. Лунєва, А. Молокостова, К. Саутіна, М. Тарасенко та ін.) [5; 10; 12, с. 57–58; 13].

Так, у своїх працях А. Молокостова робить акцент на вивчення особливостей СІ студентів з різним психологічним типом особистості. Авторка розглядає когнітивні критерії СІ, які співвідносяться з наступними характеристиками: здатність передбачити наслідки поведінки людей; здатність до логічного узагальнення; виділення загальних істотних ознак з різними невербальними реакціями людини; здатність розуміти зміну значення похідних вербальних реакцій людини залежно від контексту ситуації, яка її викликала; здатність розуміти логіку розвитку ситуації взаємодії та значення поведінки людей в даній ситуації. Результати дослідження А. Молокостової дозволяють стверджувати, що оптимальним є середній рівень розвитку СІ, який дає можливість особистості адекватно оцінювати реакції і умови соціального середовища і на основі цього ефективно взаємодіяти з іншими [8, с. 56].

Вивчаючи соціальний інтелект як чинник професійного становлення значний внесок зробила С. Руденко, розробивши та впровадивши власну модель соціального інтелекту, яка забезпечує успішність педагогічної діяльності [10].

У свою чергу О. Беляєва, вивчаючи взаємозв'язок СІ з особистісними якостями керівника, відзначає, що СІ є одним із професійно значущих якостей керівника. Згідно з думкою автора, СІ являє собою перш за все інтелектуальну здатність, котра проявляється в ситуаціях, які дозволяють давати чітку структуровану інформацію про поведінку, наміри людей, які спілкуються.

І. Кудінова виділила психологічні умови, які впливають на становлення СІ старшокласників та студентів. В їх основу авторка покладає: стиль виховання, товариськість та допитливість [8].

Розглядаючи роль СІ в період професійного становлення, також слід відзначити О. Власову, яка досліджувала структуру та розвиток соціальних здібностей за допомогою структурно-функціонального та системно-функціонального аналізу. Згідно з концепцією О. Власової, невід'ємними структурними компонентами загальних соціальних здібностей є когнітивна, емоційна, мовленнева та конативні складові, а також змістовні особистісні утворення (світогляд, особистісні еталони, життєві і соціальні стратегії). Саме в основу когнітивної складової автор вкладає соціальний інтелект як здатність до адекватного усвідомлення, аналізу і трансформації когнітивної й некогнітивної інформації соціального змісту (міжособистісна рефлексія, каузальна атрибуція, децентрація, співчуття, передбачення). О. Власова вважає, що соціально-пізнавальний потенціал пов'язується з переходом від досвідно-інтуїтивних уявлень буденного життя до стереотипної

категоризації соціальної дійсності. Саме інтелектуальні та особистісно-регулятивні компоненти потенціалу соціальних здібностей за умов достатнього розвитку здатні перетворювати людину на дійсного суб'єкта соціальної життєдіяльності [2, с. 16–17; 9; 11, с. 226].

Висновок. Аналіз психолого-педагогічної літератури засвідчив, що умовою конструктивного професійного зростання особистості майбутнього фахівця є розвиток певних професійно важливих якостей, а саме: відповідальності, спрямованості, компетентності, адаптації до навчально-пізнавального середовища, особистісне самовизначення, формування нових стилів взаємодії, освоєння нових соціальних ролей, принциповості та дисциплінованості, що покладені в основу соціального інтелекту. Саме соціальний інтелект виступає в ролі важливої професійної якості фахівця як спеціальна здатність, яка полягає в розумінні самого себе, інших людей, їхніх взаємин, а також у прогнозуванні перебігу міжособистісних подій на основі індивідуальних мисленневих процесів, афективного реагування на особистісний і соціально-психологічний контекст ситуації взаємодії та соціального досвіду і, як наслідок, є суттєвою детермінантою успішності соціальної взаємодії та професійної реалізації особистості.

1. *Алексеева Т. В.* Професійне становлення особистості в системі вузівської підготовки: теоретико-методологічний аналіз проблеми / Т. В. Алексеева // Вісник Національної академії Державної прикордонної служби України. – Вип. 4. – Режим доступу: http://nbuv.gov.ua/j-pdf/Vnadps_2013_4_18.pdf
2. *Власова О. І.* Психологічна структура та чинники розвитку соціальних здібностей : автореф. на здобуття наук. ступеня дис. док. псих. наук : спец. 19.00.07 "Педагогічна та вікова психологія" / О. І. Власова. – Київ, 2006. – 44 с.
3. *Зарубінська І. Б.* Соціальна компетентність та соціальний інтелект / І. Б. Зарубінська // Наукові записки ВДПУ ім. М. Коцюбинського. Сер. Педагогіка і психологія. – 2008. – Вип. 23. – С. 179–184.
4. *Зеер Э. Ф.* Психология профессии: Учебн. пособие. – 3-е изд. перераб. и доп. – М. : Академический Проект, Фонд "Мир", 2005. – 336 с.
5. *Кожушко С. П.* Соціальний інтелект як інтегральна властивість, що забезпечує ефективність професійної взаємодії майбутніх фахівців комерційної діяльності / С. П. Кожушко // Педагогіка формування творчої особистості у вищій і загальноосвітніх школах. – 2013. – Вип. 31. – С. 241–247.
6. *Козирев М. П.* Професійне становлення фахівця в умовах вищого навчального закладу / М. П. Козирев, Ю. Р. Козловська // Науковий вісник Львівського державного університету внутрішніх справ. Серія психологічна. – Вип. 1. – Львів, 2013. – С. 305–313.
7. *Кокун О. М.* Психологія професійного становлення сучасного фахівця: Монографія. – К. : ДП "Інформ.-аналіт. агентство", 2012. – 200 с.
8. *Михалёва М. В.* К проблеме изучения социального интеллекта в отечественной психологии / М. В. Михалёва, Е. А. Кедярова // Проблемы теории и практики современной психологии. – Иркутск : Изд-во ИГУ, 2013. – С. 54–56.
9. *Руда Н. Л.* Соціальний інтелект психолога як чинник професійної діяльності / Н. Л. Руда // Науковий вісник МНУ ім. В. О. Сухомлинського. Сер. : Психологічні науки. – 2012. – Т. 2, Вип. 9. – С. 202–205.
10. *Руденко С. В.* Соціальний інтелект як чинник успішності педагогічної діяльності : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. псих. наук : спец. 19.00.01 "Загальна психологія; історія психології" / С. В. Руденко. – Київ, 2008. – 19 с.

11. Сасько О. О. Проблема визначення соціального інтелекту в психологічній науці / О. О. Сасько // Наука і освіта. – 2011. – № 9. – С. 224–227.
12. Федоренко А. В. Влияние социального интеллекта на процесс адаптации будущих педагогов-психологов к учебно-профессиональной деятельности и его развитие во время обучения в ВУЗе / А. В. Федоренко // Вестник военного университета. – 2011. – № 3 (27). – С. 53–56.
13. Федоренко А. В. Социальный интеллект: сущность и проблемы развития у студентов педагогических специальностей / А. В. Федоренко // Вестник военного университета. – 2011. – № 4 (27). – С. 54–60.

PEFERENCES

1. Aleksjejeva, T. V. Profesijne stanovlennja osobystosti v systemi vuzivs'koi' pidgotovky: teoretyko-metodologichnyj analiz problemy [Professional identity formation in the system of university training: theoretical and methodological analysis of the problem] – Rezhym dostupu : http://nbuv.gov.ua/j-pdf/Vnadps_2013_4_18.pdf (ukr).
2. Vlasova, O. I. (2006). Psihologichna struktura ta chynnyky rozvytku social'nyh zdbnostej [Psychological factors of structure and social abilities]: avtoref. dys. na zdobuttja nauk. stupenja dok. psyhol. nauk: spec.: 19.00.07 / APS of Ukraine / O.I. Vlasova. – Kyiv (ukr).
3. Zarubins'ka, I. B. (2008). Social'na kompetentnist' ta social'nyj intelekt [Social competence and social intelligence] / I.B. Zarubins'ka // Naukovi zapysky VDPU im. M. Kocjubyns'kogo. Ser. Pedagogika i psihologija, № 23, 179–184 (ukr).
4. Zeer, Je. F. (2005). Psihologija professii: Uchebn. Posobie [Psychology profession: textbook]. – M.: Akademicheskij Projekt, Fond "Mir" (rus).
5. Kozhushko, S. P. (2013). Social'nyj intelekt jak integral'na vlastyvist', shho zabezpechuje efektyvnist' profesijnoi' vzajemodii' majbutnih fahivciv komercijnoi' dijal'nosti [Social intelligence as an integral feature that provides professional interaction effectiveness of future business professionals] / S.P. Kozhushko // Pedagogika formuvannja tvorchoi' osobystosti u vyshhij i zagal'noosvitnih shkolah, № 31, 241–247 (ukr).
6. Kozyrjev, M. P. (2013). Profesijne stanovlennja fahivecja v umovah vyshhogo navchal'nogo zakladu [Professional growth in terms of professional higher education institution] / M.P. Kozyrjev, Ju.R. Kozlov's'ka // Naukovyj visnyk L'viv's'kogo derzhavnogo universytetu vnutrishnih sprav. Serija psihologichna. – No 1. – Lviv, 305-313 (ukr).
7. Kokum, O. M. (2012). Psihologija profesijnogo stanovlennja suchasnogo fahivecja [Psychology of professional development of modern specialist]: Monografija. – K. : DP "Inform.-analit. agentstvo" (ukr).
8. Mihaljova, M. V. (2013). K probleme izuchenija social'nogo intellekta v otechestvennoj psihologii / M.V. Mihaljova, E.A. Kedjarova // Problemy teorii i praktiki sovremennoj psihologii. – Irkutsk : Izd-vo IGU, 54-56 (rus).
9. Ruda, N. L. (2012). Social'nyj intelekt psihologa jak chynnyk profesijnoi' dijal'nosti [To the problem the study of social intelligence in the national psychology] / N. L. Ruda // Naukovyj visnyk MNU im. V.O.Suhomlyns'kogo. Ser. : Psihologichni nauky, T. 2, No 9, 202–205 (ukr).
10. Rudenko, S. V. (2008). Social'nyj intelekt jak chynnyk uspishnosti pedagogichnoi' dijal'nosti [Social Intelligence as a factor of successfulness of pedagogical activity]: avtoref. dys. na zdobuttja nauk. stupenja kand. psyhol. nauk: spec.: 19.00.01 / APS of Ukraine / S. V. Rudenko. – Kyiv (ukr).
11. Sas'ko, O. O. (2011). Problema vyznachennja social'nogo intellekta v psihologichnij nauci [The problem of the definition of social intelligence in psychological science] / O.O. Sas'ko // Nauka i osvita, № 9, 224–227 (ukr).
12. Fedorenko, A. V. (2011). Vlijanie social'nogo intellekta na process adaptacii budushhij pedagogov-psihologov k uchebno-professional'noj dejatel'nosti i ego razvitie vo vremja obuchenija v VUZe [The impact of social intelligence in the process of adaptation of the

future teachers-psychologists in educational and professional activities and its development during the training at the university] / A. V. Fedorenko // Vestnik voennogo universiteta, No 3 (27), 53–56 (rus).

13. Fedorenko, A. V. (2011). Social'nyj intellekt: sushhnost' i problemy razvitija u studentov pedagogicheskikh special'nostej [Social intelligence: the nature and problems of students of pedagogical specialties] / A.V. Fedorenko // Vestnik voennogo universiteta, № 4 (27), 54–60 (rus).

Inna Striletskaya

SOCIAL INTELLIGENCE AS A FACTOR OF PROFESSIONAL FORMATION OF THE PERSONALITY

The article is devoted to theoretical analysis of the role and place of social intelligence in the process of professional formation of the personality. Summarizes directions of development perspectives of the influence of social intelligence on professional formation of future specialists in the works of modern Ukrainian and Russian authors. Analyzed psychological and pedagogical views on the essence of the concept "professional development" and found that its distinguishing characteristic is social intelligence as the ability that determines the effectiveness of interpersonal relations, social adaptation and realization of the professional duties of a specialist. The role of social intelligence in the perfect mastering by future specialists in their professional activity and productive decision of professional problems, which is necessary to properly understand their behavior and the behavior of other people, to be able to establish effective communication in the group and building a team. Found that social intelligence plays an important role in the professional preparation of the student, it gives you the opportunity to understand themselves and the actions of others, their verbal and nonverbal reactions, therefore, is an important cognitive component of the structure of communicative abilities of the individual. Social intelligence provides the expansion of the boundaries of the communicative space in the context of globalization, intercultural communications, strengthening of the integrative trends in science, is responsible for the patterns of constructing a "picture of the social world", that functioning mechanisms, perception, decoding and the construction of ideas about a wide range of social realities. Social intelligence provides the adequacy of social cognition that helps to predict the development of interpersonal relationships sharpens intuition and guarantees the success of professional training of the individual.

Key words: social intelligence, professional development, interpersonal interaction, professional, communicative competence, self-realization, self-determination, concept.

УДК 159.9

doi: 10.15330/ps.6.1.292-301

Целюк Тетяна

Східноєвропейський національний університет імені Лесі Українки
tanyatseluk@gmail.com

**ПОНЯТТЯ ПЕРФЕКЦІОНІЗМУ:
ПОЗИТИВНИЙ ТА НЕГАТИВНИЙ АСПЕКТИ**

Стаття розкриває поняття перфекціонізму в контексті типологічного підходу. Проведений огляд наукових джерел засвідчив, що існують різні типи та форми представленого феномену. Автор здійснює теоретичний аналіз досліджень західних вчених, що підтверджують припущення про наявність двох форм чи типів перфекціонізму:

"здорового" (нормального) і "патологічного" (невротичного). Невротичні прояви перфекціонізму мають значущі кореляційні зв'язки з психологічними труднощами та розладами особистості, а прояви нормального перфекціонізму пов'язані з високими досягненнями у спорті, творчості, науці. Залежно від вектору спрямованості перфекціонізм набуває трьох різних форм: "я-орієнтований" перфекціонізм (*selforientedperfectionism*), перфекціонізм, орієнтований на інших (*sociallyorientedperfectionism*), "соціально-притисуваний" перфекціонізм (*sociallyprescriptedperfectionism*). Крім зарубіжних підходів, було розглянуто погляди українських та російських психологів на досліджуваний феномен. У статті, ґрунтуючись на даних експериментів і психотерапевтичної практики, виокремлено характеристики перфекціоністів та узагальнено їх щодо критеріїв, які диференціюють респондентів на ці два типи. Проведено порівняльний аналіз основних психологічних моделей перфекціонізму, а саме "британської моделі" R. Frost та "канадської моделі" G. Flett, P. Hewitt. Обґрунтовано також прогнози щодо майбутніх досліджень у цій сфері.

Ключові слова: перфекціонізм, типологічний підхід, "здоровий" перфекціонізм, "патологічний" перфекціонізм, адаптація.

Постановка проблеми. Проблема перфекціонізму традиційно вивчалася психологічною наукою в контексті невротичного прагнення особистості досягти досконалості. Підтвердженням значущої ролі перфекціонізму в розвитку певних психологічних і психіатричних розладів стали теоретичні та емпіричні дослідження зарубіжних і вітчизняних вчених (P. L. Hewitt, G. L. Flett; R. Shafran, W. Mansell; Т. Ю. Юдєсва, Н. Г. Гаранян) [1; 12; 16]. Останні десятиліття ознаменувалися розробкою типологічного підходу, представники якого (D. E. Hamachek; D. M. Dunkley, L. A. Terry-Short) [7; 11] відмовилися від традиційного одностороннього бачення даного конструкту та диференціювали перфекціонізм на нормальний (здоровий, позитивний) та патологічний (невротичний, негативний). Проте й на сьогодні не існує єдиної загально визнаної концепції цього феномену у зв'язку із розрізненими психологічними даними та відсутністю теоретичної моделі, яка би повноцінно могла представити всі грані перфекціонізму в одному спільному континуумі.

Аналіз останніх досліджень. Проблема позитивних і негативних аспектів перфекціонізму спочатку вивчалася в рамках досліджень обдарованості, а саме: психологічних труднощів обдарованих дітей та підлітків. Деякі із західних вчених сферу своїх інтересів вбачали в патологічних проявах цього явища (D. Burns, R. Frost, R. Pacht, S. Blatt) [5]. Результати їх досліджень засвідчили те, що перфекціоністи мають труднощі у спілкуванні та прийнятті рішень. Вони характеризуються уповільненістю, самокритичністю, тривожністю, нав'язливими сумнівами та страхами, є "трудоголіками". Однак низка психологів присвятили свої роботи дослідженню саме позитивних аспектів перфекціонізму, насамперед моральної обдарованості перфекціоністів (K. Debrowski, T. Piechovsky) [1]. У сучасних наукових працях враховуються обидва аспекти даного конструкту (S. Peters, P. Hewitt&G. Flett) [8].

Дослідженням описуваного феномену також займалися і українські, і російські психологи. Серед українських вчених насамперед варто згадати З. С. Карпенко [2], яка представила перфекціонізм у контексті мотивації

професійної діяльності та показала, що це явище є диспозиційною основою кар'єрного зростання педагога. Також вивченням перфекціонізму займалися І. А. Гуляс, О. А. Чала, Т. А. Колтунович, Ж. П. Вірна, С. С. Заланюк, Г. Л. Чепурна та ін. Серед представників Російської Федерації значний внесок у розробку даної проблеми зробили С. В. Воликова, Н. Г. Гаранян, І. І. Грачова, С. М. Єніколопов, О. А. Золотарьова, А. Б. Холмогорова, Т. Ю. Юдеева, В. О. Ясная. Наприклад, Н. Г. Гаранян та А. Б. Холмогорова [1] представили дослідження, в якому патологічні прояви перфекціонізму призводять до низки психологічних розладів, таких як депресивні стани, високий рівень тривожності й ворожості. О. А. Золотарьова в силу відсутності валідного та надійного діагностичного інструментарію розробила диференціальний тест перфекціонізму, який розподіляє досліджуваних на різні типи відповідно до наявних у них характеристик перфекціонізму[3].

Важливо констатувати, що на даному етапі досліджень психологи намагаються розробити методики, прийоми психокорекційної роботи, які сприяли б адаптації осіб з високим рівнем перфекціонізму та реалізації їх потенціалу (А. Kerr, S. Peters) [9].

Спираючись на теоретичні та емпіричні здобутки в цьому напрямку, ми ставимо за мету проаналізувати дослідження з проблеми перфекціонізму як конструкту, що включає в себе і позитивний, і негативний аспекти. **Завдання теоретичного дослідження:** 1) виокремити базові диференціальні характеристики здорового і патологічного перфекціонізму; 2) систематизувати основні підходи до визначення позитивного та негативного аспектів перфекціонізму.

Виклад основного матеріалу. На ранніх етапах вивчення перфекціонізму, як зазначалося вище, психологи однозначно сприймали його тільки в негативному контексті (D. Burns, R. Frost, R. Pacht, S. Blatt) [5; 14]. Зокрема, представники когнітивної психології та психоаналізу (D. Burns) [6] стверджували, що надто високі стандарти щодо себе можуть призвести до емоційних порушень, підвищення ризику суїцидальної поведінки та зниження або взагалі блокування продуктивної діяльності.

Закономірно, що пізніше дослідники почали ставити питання про те, як пояснити ті випадки, коли високі стандарти якості та прагнення досконалості, навпаки, сприяли продуктивній діяльності діячів мистецтва, культури й т. д.; а також, яким чином можна диференціювати невротичне прагнення бути досконалим і здорову мотивацію досягнення.

Згодом перфекціонізм стали розуміти як багатовимірний феномен, який може набувати як здорової форми, так і патологічної. Такий підхід встановився завдяки низці досліджень (D. E. Hamachek, D. M. Dunkley, L. A. Terry-Short). Зокрема, представник когнітивної психотерапії D. E. Hamachek, опираючись на теорію мотивації досягнення, виокремив два типи особистості: "здорові перфекціоністи" та "перфекціоністи-невротики". В основі мотивації "здорових" перфекціоністів лежить сподівання на успіх, відповідно, вони без надзвичайної тривоги розпочинають діяльність,

адекватно оцінюють свої ресурси та обмеження, ставлять реалістичні цілі. Все це дозволяє даному типу особистості відчувати задоволення у процесі роботи, підвищувати продуктивність та якість діяльності й досягати значних результатів. Під час виконання якого-небудь завдання вони відчувають легке хвилювання й азарт, концентрують увагу на власних ресурсах і на раціональних способах виконання задачі. "Здорові" перфекціоністи здатні насолоджуватися досягнутим результатом і таким чином підвищувати свою самооцінку[11].

Натомість невротичний тип перфекціоністів до дій переважно мотивує страх невдачі. Особи з невротичним прагненням бути досконалими мають високий рівень тривоги (G. Flett, P. Hewitt, A. Greene) [12], часто не можуть почати якусь справу і відкладають її через інтенсивність емоцій та страх можливих помилок чи невдач (так звана прокрастинація). Керуючись надзвичайно високими очікуваннями щодо себе та пред'являючи нереалістичні вимоги до інших, "перфекціоністи-невротики" відчувають тривогу, сором і провину. В процесі діяльності вони фокусують свою увагу не на конкретних завданнях, а на особистих недоліках і думках про можливі помилки. Для такого типу особистостей не є характерним відчуття задоволеності роботою чи її результатом, навіть незважаючи на те, що завдання виконано якнайкраще.

В наведеній нижче таблиці виокремлено диференціальні критерії "здорового" та "патологічного" перфекціонізму згідно з поглядами D. E. Hamachek (Таблиця 1):

Таблиця 1

**Характеристики "здорового" та "патологічного" перфекціонізму
(за D. E. Hamachek)**

Критерії	"Здоровий" перфекціонізм	"Патологічний" перфекціонізм
<i>Задоволення</i>	Особистість відчуває глибоке задоволення від виконаної роботи, що сприяє підвищенню самооцінки на основі досягнутих результатів.	Особистість відчуває постійне незадоволення, результат, на її думку, завжди може бути кращим.
<i>Оцінка ресурсів</i>	Пристаючи до діяльності, оцінює як власні ресурси, так і обмеження.	Керується лише високими очікуваннями щодо себе.
<i>Мотивація діяльності</i>	Основним мотивом є надія на успіх, відчуває легке хвилювання та азарт.	Основним мотивом є страх невдачі, відчуває сильну тривогу, сором, провину.
<i>Активність</i>	Легко включається в активність.	Надає перевагу поведінці, що передбачає уникнення активності.
<i>Концентрація уваги</i>	Концентрує увагу на особистому потенціалі та на тому, як виконати завдання правильно.	Концентрує увагу на власних недоліках і на тому, як уникнути помилок.

Згодом S. Blatt, продовжуючи дослідження цього феномену, описав життєву драму особистості з патологічним типом перфекціонізму. Вчений вважав, що глибоке почуття неповноцінності та вразливості призводить до того, що будь-яка звичайна ситуація може стати загрозливим викликом, коли людина починає руйнувати саму себе, тобто свою особистість. Виявляється (на її думку), що яких би зусиль не доклала людина, їх все одно буде недостатньо. Тому перфекціоніст постійно шукає прийняття та підтримки серед оточення й намагається уникати помилок і невдач. Відповідно до цього всі обставини, які якимось чином торкаються самооцінки перфекціоніста, будуть породжувати стресову ситуацію та інтенсивний негативний афект (S. Blatt) [5].

Численні спостереження дають підстави стверджувати, що перфекціонізм – це складний багатовимірний конструкт, який має як нормальні, так і патологічні прояви, причому останні заважають адекватно адаптуватися в соціумі. Але загалом намагання людини виконувати свою роботу на високому рівні, досягати значущих результатів, прагнути до успіху не можна розглядати як патологічне явище. Згідно з дослідженнями W. Missildine та R. Pacht [13; 14], особистість відчуває задоволення після добре виконаного завдання, а рівень її позитивної самооцінки значно зростає. Постановка та досягнення реалістичних цілей дає можливість індивіду бути емоційно включеним в діяльність, відчувати задоволення й відповідно до цього підвищувати продуктивність та якість праці, досягати хороших результатів (G. Flett, P. Hewitt, K. Blankstein, S. Mosher) [8].

Після аналізу зарубіжних досліджень можна висунути декілька припущень, що пояснюють відмінності в типах перфекціонізму. Перше припущення обґрунтовує те, що високі стандарти не призводять до патологічних наслідків, якщо людина, намагаючись відповідати цим високим стандартам, відчуває задоволення після завершення справи та не знецінює власну особистість через допущені помилки (P. Slade) [17].

Згідно з другою гіпотезою, для людини важливо усвідомлювати та приймати власні обмеження в ресурсах, здібностях, потенціалі, а також зовнішні обставини, що складаються незалежно від її волі чи бажання (R. Pacht) [14]. Два вищенаведених припущення разом демонструють, що прагнення досягнути хороших результатів може мати конструктивний характер (R. Frost, P. Marten, C. Lahart, R. Rosenblate) [10].

Відповідно до третього припущення, поєднання високих вимог та очікувань із заборонаю на помилку чи невдачу може провокувати виникнення й розвиток деструктивних поведінкових стратегій (G. Flett, P. Hewitt, K. Blankstein, S. Mosher, S. Koledin, B. Thompson, R. Davis, L. Davidson) [8, 10]. M. Antony та R. Swinson серед цих стратегій виділяють obsesivні перевірки власної діяльності, компульсивні пошуки підтримки та прийняття від інших людей, постійне прагнення виправляти інших, надто довгі роздуми перед прийняттям рішення тощо [4]. Можливі й альтернативні варіанти – відкладання або взагалі уникнення завдання,

оскільки людина ще до початку діяльності налаштована на незадовільний результат (M. Antony, R. Swinson) [4].

Низка зарубіжних вчених (R. Frost, A. Turcotte, R. Heinberg, J. Mattia, C. Holt, A. Hope) отримали часткове підтвердження окремих із висунутих припущень: респонденти, що мають високі показники перфекціонізму, не роблять більше помилок порівняно з іншими досліджуваними, проте вони більш чутливі та вразливі до факту наявності цих помилок [9].

Емпіричні дослідження в рамках власне типологічного підходу були започатковані у 90-х рр. XX ст. За кордоном найбільш відомими стали "британська" (R. Frost) [10] і "канадська" (P. Hewitt, G. Flett) [12] моделі перфекціонізму. У британській моделі виділено шість його параметрів: високі особисті стандарти, занепокоєння помилками, сумніви в діях, високі батьківські очікування, батьківська критика, прагнення до порядку та організованості. У канадській моделі виділяють три параметри перфекціонізму: "я-орієнтований" перфекціонізм, "соціально-приписуваний" перфекціонізм і перфекціонізм, орієнтований на інших. 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).

R. Frost разом із колегами здійснив дослідження з використанням одразу двох цих методик на визначення перфекціонізму. Було проведено факторний аналіз отриманих на 553 респондентах даних. У результаті R. Frost із колегами виокремили два первинні фактори [10]:

- 1) неадаптивне побоювання оцінки (maladaptive evaluative concerns),
- 2) позитивне прагнення досягнень (positive achievement striving).

Неадаптивне побоювання оцінки пов'язане з такими параметрами британської моделі, як занепокоєння помилками, батьківські очікування та сумніви у діях. Щодо канадської моделі перфекціонізму, то такий зв'язок був установлений з параметром "соціально-приписуваний перфекціонізм". Цей фактор має значущі кореляційні зв'язки з показниками негативного афекту. Дослідники (R. Frost, A. Turcotte) вважають, що дані параметри відображають негативний аспект перфекціонізму. Позитивне прагнення досягнень пов'язане з параметром "я-орієнтований" перфекціонізм за канадською моделлю та такими складовими британської моделі, як високі особистісні стандарти та прагнення до порядку й організованості. Дані за цими пунктами також корелювали з показниками позитивного афекту. Тому цей фактор вчені (R. Heinberg, J. Mattia, C. Holt, A. Hope) інтерпретують як позитивний аспект перфекціонізму [9].

Дискусійні моменти щодо розгляду перфекціонізму відобразилися у сучасній термінології. Так, W. Parker виокремив два типи цього конструкту: 1) "здоровий" перфекціонізм, який пов'язаний із параметром "сумлінність" (модель "Велика П'ятірка"); 2) "нездоровий" перфекціонізм, що має зв'язок із низькою самооцінкою. Дослідники R. Slaney та J. Ashby виділили адаптивний та неадаптивний типи перфекціонізму. Біхевіористи P. Slade та G. Owens розробили біхевіоральну модель "подвійного процесу". В рамках

цієї моделі існує позитивний перфекціонізм як функція позитивного підкріплення, що мотивує наближатися до бажаного стимулу й, відповідно, негативний перфекціонізм як функція негативного підкріплення, що приводить до постійного уникнення загрозованих стимулів [17]. Психологи К. Adkins та W. Parker запропонували поділяти перфекціонізм на: пасивний – створює перешкоди для продуктивної діяльності та має значущий зв'язок із високим ризиком суїцидальної поведінки; активний – стимулює досягати хороших результатів і не має зв'язку із суїцидальними думками й намірами [15].

Відмінності між різними типами перфекціонізму були продемонстровані низкою порівняльних досліджень. Наприклад, згідно з дослідженнями R. Frost неадаптивне побоювання оцінки має зв'язок з переліком дезадаптивних характеристик, таких як ірраціональне мислення, самокритика, схильність до самозвинувачення і звинувачення інших, прокрастинація, низька продуктивність праці та професійної кар'єри загалом, неадаптивна навчальна мотивація, складність пошуку допомоги, наявність міжособистісних труднощів і проблем, емоційна дезадаптація (прояви депресії, тривоги, психосоматики, суїцидальної поведінки, obsesivні думки та компульсивні дії, реакції на стрес по типу А, неадаптивні копінг-стратегії. Також К. Blankstein та D. Dunkley не встановили значимих кореляційних зв'язків цього типу перфекціонізму із позитивними характеристиками особистості [7; 10].

Натомість R. Frost із колегами було встановлено численні зв'язки позитивного прагнення досягнень з адаптивними якостями індивіда, як-от: конструктивне прагнення досягати результатів, позитивний афект, адекватна самооцінка, висока самоефективність, самоактуалізація, ефективні стратегії навчання, хороша академічна успішність, позитивні якості в міжособистісних стосунках, впевненість у собі, соціальні установки на альтруїзм, адаптивні копінг-стратегії. Такі результати досліджень ще раз підтверджують думки R. Frost про те, що прагнення перфекціоністів ставити високі стандарти й відповідати їм не є по суті своїй патологічним явищем.

Водночас є і статистично значущі дані щодо негативного аспекту даного конструкту. Експерименти в популяційній та клінічній вибірках виявили, що існує тісний зв'язок негативного аспекту перфекціонізму із провинною, нарцисизмом, проявами депресії та високим рівнем тривоги. Але, незважаючи на неоднозначність отриманих результатів, чимало психологів пов'язують високі стандарти (очікування та вимоги) саме з позитивними особистісними характеристиками. Такий підхід склався через зв'язок високих стандартів індивіда з адаптивними якостями, що, у свою чергу, припускають наявність саморегуляції та відносного самоконтролю негативних проявів і станів (К. Blankstein, D. Dunkley) [7].

Отже, перфекціонізм – багатовимірний конструкт, який неоднозначно проявляється в різних особистостей. Він може набувати як позитивних характеристик, що стимулюють індивіда розвиватися та самовдосконалюватися, так і негативних характеристик, які призводять до

незадоволеності життям або ж взагалі до психологічних розладів. А саме питання про те, чому перфекціонізм так по-різному може проявлятися і впливати на життя людини потребує більш детального дослідження. Мабуть, значущу роль тут відіграють психофізіологічні характеристики самої особистості, особливості батьківського виховання та, зокрема, психотравми дитинства. Але це – лише попередні припущення, які потрібно ретельно дослідити й підтвердити чи спростувати їхню значущість.

Висновки та перспективи подальших досліджень. Психологічна наука на сьогодні накопичила чимало теорій, моделей, результатів експериментів щодо такого конструкту, як перфекціонізм. Проте досі не вироблено відносно чіткого розподілу цього феномену на два типи (нормальний та патологічний), який би ґрунтувався не на узагальнених випадках з психотерапевтичної практики, а на розвиненій концептуальній основі, що розкривала б психологічну сутність понять "здорового" та "невротичного" перфекціонізму. Крім того, спроби зарубіжних вчених створити валідну та надійну методику, здатну диференціювати перфекціонізм на ці два основні його типи, наразі не увінчалися успіхом.

Тому сферою наших наступних досліджень виступатиме не просто виокремлення позитивних та негативних аспектів перфекціонізму, а й вивчення реальних особливостей психологічного благополуччя особистості залежно від його рівня і типу.

1. *Гаранян Н. Г.* Перфекционизм и враждебность как личностные факторы депрессивных и тревожных расстройств : дис. докт. псих. наук : 19.00.04 / Гаранян Н. Г. – Москва, 2010. – 419 с.
2. *Карпенко З. С.* Перфекціонізм у структурі мотивації професійної діяльності особистості / З. С. Карпенко // Вісник Прикарпатського університету. Філософські і психологічні науки. – 2004. – № VI. – С. 131–134.
3. *Золотарева А. А.* Дифференциальная диагностика перфекционизма / А. А. Золотарева // Психологический журнал. – 2013. – № 2. – С. 117–128.
4. 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 ClinPsychol.* – 1995. – № 1. – Т. 36. – P. 125–138.
6. *Burns D.* The Perfectionist's script or 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. 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. A comparison of two measures of perfectionism / [R. Frost, R. Heinberg, C. Holt та ін.] // *Pers. Individ. Differences.* – 1993. – № 14. – P. 119–121.
10. 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., PocketBooks. – 1963. – P. 75–90.
14. *Pacht R.* Reflections on perfection / R. Pacht. // *American Psychologist.* – 1984. – № 39. – P. 386–390.
15. *Parker W.* Perfectionism and adjustment in gifted children / W. Parker. // *Perfectionism: Theory, research and treatment.* – 2002. – P. 133–149.
16. *Shafran R.* Perfectionism and psychopathology: a review of research and treatment / R. Shafran, W. Mansell // *Clinical Psychology Review.* – 2001. – № 10. – Т. 21. – P. 879–903.
17. *Slade P.* A dual process model of perfectionism based on reinforcement theory / P. Slade, G. Owens. // *Behavioral Modification.* – 1998. – № 33. – Т. 21. – С. 372–390.

REFERENCES

1. *Garanyan, N. G.* (2001). Perfekcionizm, depressiya i trevoga [Perfectionism, depression, anxiety] / N. G. Garanyan, A. B. Xolmogorova, T. Yu. Yudeeva // *Moskovskiy psixoterapevtycheskiy zhurnal* / Gl. red. T. V. Snegireva, № 4, 18–48. – URL: <http://psychlib.ru/inc/absid.php?absid=57370> (rus).
2. *Karpenko, Z. S.* (2004). Perfekcionizm u strukturi motyvatsiyi profesijnoi diyalnosti osobystosti / [Perfectionism in the structure of professional motivation of the individual]. Z. S. Karpenko // *Visnyk Prykarpatskogo universytetu. Seriya: Filosofski i psixologichni nauky. Vypusk VI.* – Ivano-Frankivsk : Vyd-vo "Plaj" Prykarpatskogo universytetu imeni Vasylya Stefanyka, Vyp. 6, 131–134 (ukr).
3. *Zolotareva, A. A.* (2013). Differentsialnaya diagnostika perfektsionizma [Differential diagnosis perfectionism] / A. A. Zolotareva // *Psihologicheskij zhurn.*, T. 34, № 2, 117–128.
4. 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.* (1995). Impact of perfectionism and need for approval on the brief treatment of depression / S. Blatt, D. Quinlan, P. Pilkonis. // *J. Consult and Clin Psychol.*, № 1, Т. 36, 125–138.
6. *Burns, D.* (1980). The Perfectionist's script or self-defeat / D. Burns // *Psychology today*, № 11, 34–52.
7. *Blankstein, K.* (2002). Evaluative concerns, self-critical, and personal standards perfectionism: a structural equation modeling strategy / K. Blankstein, D. Dunkley. // *Perfectionism: Theory, research and treatment*, 285–317.
8. Components of perfectionism and procrastination in college students / G. Flett, K. Blankstein, P. Hewitt, S. Koledin. // *Social Behavior and Personality.* – 1992. – № 20, 85–94.
9. A comparison of two measures of perfectionism / [R. Frost, R. Heinberg, C. Holt та ін.] // *Pers. Individ. Differences.* – 1993. – № 14, 119–121.
10. The dimensions of perfectionism / R. Frost, P. Marten, C. Lahart, R. Rosenblate // *Journ. of Cognitive Therapy and Research.* – 1990. – № 19, 449–468.
11. *Hamachek, D.* (1978). Psychodynamics of normal and neurotic perfectionism / D. Hamachek. // *Psychology*, № 15, 27–33.
12. *Hewitt, P.* (1991). 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, 456–470.
13. *Missildine, W.* (1963). Perfectionism – if you must strive to "do better" / W. Missildine. // N.-Y., PocketBooks, 75–90.

14. Pacht, R. (1984). Reflections on perfection / R. Pacht. // American Psychologist, № 39, 386–390.
15. Parker, W. (2002). Perfectionism and adjustment in gifted children / W. Parker // Perfectionism: Theory, research and treatment, 133–149.
16. Shafran, R. (2001). Perfectionism and psychopathology: a review of research and treatment / R. Shafran, W. Mansell // Clinical Psychology Review, № 10, T. 21, 879–903.
17. Slade, P. (1998). A dual process model of perfectionism based on reinforcement theory / P. Slade, G. Owens. // Behavioral modification, № 33, T. 21, 372–390.

Tetiana Tseluk

THE CONCEPT OF PERFECTIONISM: POSITIVE AND NEGATIVE ASPECTS

The article reveals the concept of perfectionism in the context of a typological approach. The review of scientific research showed that there are different types and forms of the present phenomenon. The author provides a theoretical analysis of studies of American and European scientists that confirm the assumption of the existence of two forms or types of perfectionism, "healthy" (normal) and "pathological" (neurotic). Neurotic perfectionism has significant correlation with psychological difficulties and personality disorders, and normal signs of perfectionism are associated with high achievements in sports, art, science. Depending on the orientation, perfectionism takes different forms: focus on themselves (self-oriented perfectionism), focus on the other (socially oriented perfectionism) or the projection onto oneself (socially pre-scripted perfectionism). We consider the views of perfectionism of Ukrainian and Russian psychologists. In the paper, based on data from experiments and psychotherapeutic practices, we single out features of perfectionists and summarize the criteria that differentiate respondents in these two types. In this article, we conducted a comparative analysis of the basic psychological models of perfectionism, namely "British model" R. Frost and "Canadian model" G. Flett, P. Hewitt. We also made forecasts of future research in this area.

Keywords: perfectionism, typological approach, "healthy" perfectionism, "pathological" perfectionism, adaptation.

НАШІ АВТОРИ

Августюк Марія Миколаївна – аспірант кафедри психолого-педагогічних дисциплін Національного університету "Острозька академія".

Віговська Ольга Олексіївна – аспірант кафедри загальної та соціальної психології Східноєвропейського національного університету імені Лесі Українки (м. Луцьк).

Вірна Жанна Петрівна – доктор психологічних наук, професор, декан факультету психології Східноєвропейського національного університету імені Лесі Українки (м. Луцьк).

Галушко Любов Ярославівна – кандидат психологічних наук, доцент кафедри практичної психології Кіровоградського державного педагогічного університету імені Володимира Винниченка.

Горбунова Вікторія Валеріївна – доктор психологічних наук, професор кафедри психології Українського Католицького Університету (м. Львів).

Дворник Марина Сергіївна – кандидат психологічних наук, викладач кафедри практичної психології Херсонського державного університету (м. Херсон).

Дзюба Тетяна Михайлівна – кандидат психологічних наук, доцент кафедри загальної, вікової та практичної психології Полтавського національного університету імені В.Г. Короленка.

Заболоцька Світлана Ігорівна – кандидат психологічних наук, доцент кафедри психології, Дрогобицького державного педагогічного університету ім. Івана Франка (м. Дрогобич).

Заміщак Марія Ігорівна – кандидат психологічних наук, доцент кафедри психології, Дрогобицького державного педагогічного університету ім. Івана Франка (м. Дрогобич).

Злобіна Олена Геннадіївна – доктор соціологічних наук, професор, завідувач відділом соціальної психології Інституту соціології НАН України (м. Київ).

Карпенко Зіновія Степанівна – доктор психологічних наук, професор, керівник науково-дослідного Центру "Психологія розвитку особистості", завідувач кафедри педагогічної та вікової психології Прикарпатського національного університету імені Василя Стефаника (м. Івано-Франківськ).

Кікінежді Оксана Михайлівна – доктор психологічних наук, професор, директор Центру гендерних студій Тернопільського національного університету імені В. Гнатюка.

Лазорко Ольга Валеріївна – кандидат психологічних наук, доцент, докторант кафедри загальної та соціальної психології Східноєвропейського національного університету імені Лесі Українки (м. Луцьк).

Ланіна Марина Дмитрівна – старший викладач ДВНЗ "Приазовський державний технічний університет" (м. Маріуполь).

Литвин-Кіндратюк Світлана Данилівна – кандидат психологічних наук, доцент кафедри педагогічної та вікової психології Прикарпатського національного університету імені Василя Стефаника (м. Івано-Франківськ).

Міщиха Лариса Петрівна – доктор психологічних наук, професор кафедри загальної та клінічної психології Прикарпатського національного університету імені Василя Стефаника (м. Івано-Франківськ).

Прахова Світлана Анатоліївна – аспірант Інституту психології імені Г. С. Костюка НАПН України, лабораторія ім. І. О. Синиці (м. Київ).

Радчук Галина Кіндратівна – доктор психологічних наук, професор, завідувач кафедри практичної психології Тернопільського національного університету імені В. 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.

Савченко Костянтин Васильович – науковий співробітник Національного наукового центру "Інститут ґрунтознавства та агрохімії ім. О.Н. Соколовського" НААН України (м. Харків).

Савченко Олена В'ячеславівна – кандидат психологічних наук, доцент кафедри загальної та соціальної психології Східноєвропейського національного університету імені Лесі Українки, докторант (м. Луцьк).

Савчин Мирослав Васильович – доктор психологічних наук, професор, завідувач кафедри психології Дрогобицького державного університету імені Івана Франка (м. Дрогобич).

Сватенкова Тетяна Іванівна – кандидат психологічних наук, старший викладач кафедри загальної та практичної психології Ніжинського державного університету імені Миколи Гоголя.

Старовойтенко Олена Борисівна – доктор психологічних наук, професор, завідувач кафедри психології особистості Національного дослідного університету "Вища школа економіки" (м. Москва, Росія).

Стрільцька Інна Ігорівна – аспірант кафедри загальної та соціальної психології Херсонського державного університету.

Татенко Віталій Олександрович – доктор психологічних наук, професор, головний науковий співробітник Інституту соціальної та політичної психології НАПН України, член-кореспондент НАПН України (м. Київ).

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).

Целюк Тетяна Лонгіївна – аспірант Східноєвропейського національного університету імені Лесі Українки (м. Луцьк).

Черенщикова Дар'я Вікторівна – кандидат психологічних наук, доцент кафедри практичної психології Сумського державного педагогічного університету імені А.С.Макаренка.

Шийчук Анна Олександрівна – аспірант кафедри педагогічної та вікової психології Прикарпатського національного університету імені Василя Стефаника (м. Івано-Франківськ).

Яблонська Тетяна Миколаївна – доктор психологічних наук, старший науковий співробітник лабораторії психології особистості імені П. Р.Чамати Інституту психології імені Г. С. Костюка НАПН України (м. Київ).

CONTENTS

	Zinoviia Karpenko	
	Methodological problems of personality psychology: from the history of ukraine-wide scientific seminars	6
<i>Personological models and concepts</i>	Tetiana Tytarenko	
	Practices of personal life-creation: multiplicity as a chance	12
	Vitaliy Tatenko	
	Subject-deed approach at the service in social psychology	20
	Olena Starovoytenko	
	Hermeneutics of a person as a method of modern personology	32
	Myroslav Savchun	
	Theoretical-methodological resources of the spiritual paradigm of psychology in studying a personality	42
	Oksana Kikinezhdi	
	Egalitarian person in modern social space	52
	Larysa Mishchykha	
	Experient in a discussion circle of the positioning category "creative potential"	62
	Viktoriya Horbunova	
	Methods and methodology of scientific studies in area of psychological help	71
	Halyna Radchuk	
	Axiological foundations of modern education development.....	81
	Svitlana Lytvyn-Kindratiuk	
	Social and psychological rhythmic of ritual behaviour in the context of historical transformations of religiosity	89
	Nataliia Saveliuk	
	Psychological aspects of substantiation and analysis of the concept of a "religious discursive personality"	99

	Ljubov Halushko	
	Problem of motivation different theoretical and methodological going near understanding and cognition of psyche	108
	Daria Cherenshchikova	
	Positive subject-value model of pedagogical intercourse at the university as fundamental and technological basis its optimization	117
	Marina Dvornyk	
	Postmodern sentences of kidult figure	129
	Olha Lazorko	
	Professional safety of prrsnality: categoricfl and methodological status of phenomenon	139
<i>Empirical research in applied personality psychology</i>	Olena Zlobina	
	Personality in the social crisis: emotional transformations trends	150
	Zhanna Virna	
	Coordination of personal and regulatory changes value orientations in the range professional adaptation of personality	161
	Tetiana Dziuba	
	Destructive features of professional self-attitude and their impact on teacher's occupational professional	172
	Olga Vigovska	
	Determination of psychological dominant instinct of self-realization in a constructive self- determination of women	184
	Svitlana Prahova	
	Longitudinal research of the frustration phenomenon of students of different ages	194
	Olena Savchenko	
	The value-motivational component of the personality's reflektive competence	202
	Kostiantyn Savchenko	
	Personal motivation study in the process of getting first and second higher education	215
	Tetiana Svatenkova	
	Psychological features of the experience the crisis in early adolescence	223

	Maryna Lapina	
	Psychological and pedagogical features of vocational training of social workers	232
	Anna Shyichuk	
	Professional growth of psychologist: a case study	241
<i>Theoretical</i>	Tatiana Yablonska	
<i>workshops of</i>	Theoretical and methodological foundations of research identity of child relationships in the family	250
<i>topical</i>	Maria Avgustiuk	
<i>personological</i>	The illusion of knowing as a problem in educational activity of students	260
<i>problems</i>	Mariia Zamishchak	
	Psychological factors professionalisation future teachers	269
	Svitlana Zabolotska	
	Specifics formation of spirituality in the educational process	277
	Inna Striletskaya	
	Social intelligence as a factor of professional formation of the personality	285
	Tetiana Tseluk	
	The concept of perfectionism: positive and negative aspects	292
	AUTHORS	302
	CONTENTS	305

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 – 10-16 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 600dpi, 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 (100-150 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 кириличними мовами), то в списку *references* його необхідно подати *латинськими літерами*, наприклад:

Shevelov, Yu. *Narys Suchasnoii Ukrainskoi 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 кожну 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].

Психологія особистості

2015. № 1 (6).

Головний редактор журналу,
відповідальна за випуск

Зіновія Карпенко

Літературна редакція

Зіновія Карпенко

Набір та макетування

Юрій Сидорик

Комп'ютерна правка

Ольга Климишин,
Влад Бондарев

Коректура

Оксана Турчин

НБ ПНУС



805730

Друк: підприємець Голіней О.М.
м. Івано-Франківськ, вул. Галицька, 128
тел. (0342) 58 04 32, +38 050 540 30 64
папір офсетний, друк цифровий
формат 70x100 /16, ум. друк. 18,02 арк.
Зам. № 274 від 25.12.2015, наклад 100 прим.