

Полтавський національний педагогічний університет
імені В. Г. Короленка
Інститут психології імені Г. С. Костюка НАПН України

ПСИХОЛОГІЯ І ОСОБИСТІТЬ

Науковий журнал

Заснований у травні 2011 року

Виходить два рази на рік

**№ 2 (24)
2023**

Полтава – Київ
2023

Poltava V. G. Korolenko National Pedagogical University
G. S. Kostiuk Institute of Psychology at National Academy
of Educational Sciences of Ukraine

PSYCHOLOGY AND PERSONALITY

Scholarly Journal

Founded in May 2011

Biannual

**№ 2 (24)
2023**

Poltava – Kyiv
2023

ISSN 2226-4078 (Print)
ISSN 2410-3527 (Online)
УДК 159.9 + 37.015.311 (051)
https://doi.org/10.33989/2226-4078.2023.2

Засновники

Полтавський національний педагогічний університет імені В. Г. Короленка
Інститут психології імені Г. С. Костюка НАПН України

*Затверджено вченою радою Полтавського національного педагогічного університету
імені В. Г. Короленка, протокол № 1 від 31.08.2023 р.*

Головний редактор

Бочелюк В. Й. – доктор психологічних наук, професор, завідувач кафедри психології Національного університету «Запорізька політехніка».

Заступники головного редактора

Седих К. В. – доктор психологічних наук, професор, завідувач кафедри психології Полтавського національного педагогічного університету імені В. Г. Короленка.

Тітов І. Г. – кандидат психологічних наук, доцент кафедри психології Полтавського національного педагогічного університету імені В. Г. Короленка.

Відповідальний секретар

Лаврінченко В. А. – кандидат психологічних наук, старший викладач кафедри психології Полтавського національного педагогічного університету імені В. Г. Короленка.

Редакційна колегія

Aqeel M. – Lecturer, Department of Psychology, Foundation University, Rawalpindi Campus, Pakistan.

Giacomuzzi S. – Dr., Professor, Free University of Bolzano, Italy.

Stelcer B. – Dr., Ass. Professor, Karol Marcinkowski University of Medical Sciences, Poland.

Дзюба Т. М. – кандидат психологічних наук, доцент кафедри психології Полтавського національного педагогічного університету імені В. Г. Короленка.

Власова О. І. – доктор психологічних наук, професор, завідувач кафедри психології розвитку, Київський національний університет імені Тараса Шевченка.

Коваленко О. Г. – доктор психологічних наук, професор, головний науковий відділу андрагогіки Інституту педагогічної освіти і освіти дорослих імені І. А. Зязюна НАПН України.

Кочарян О. С. – доктор психологічних наук, професор, завідувач кафедри психологічного консультування і психотерапії Харківського національного університету імені В. Н. Каразіна.

Кряже І. В. – доктор психологічних наук, професор кафедри прикладної психології, Харківський національний університет імені В. Н. Каразіна.

Кузікова С. Б. – доктор психологічних наук, професор, завідувач кафедри психології Сумського державного педагогічного університету імені А. С. Макаренка.

Кузнєцов М. А. – доктор психологічних наук, професор кафедри практичної психології, Харківський національний педагогічний університет імені Г. С. Сковороди.

Морзун В. Ф. – кандидат психологічних наук, професор кафедри психології Полтавського національного педагогічного університету імені В. Г. Короленка.

Полянничко О. М. – кандидат психологічних наук, доцент кафедри спорту та фітнесу Київського університету імені Бориса Грінченка.

Співак Л. М. – доктор психологічних наук, професор кафедри теоретичної та консультативної психології, Національний педагогічний університет імені М. П. Драгоманова.

Хомуленко Т. Б. – доктор психологічних наук, професор, завідувач кафедри практичної психології Харківського національного педагогічного університету імені Г. С. Сковороди.

Шандрук С. К. – доктор психологічних наук, професор кафедри психології та соціальної роботи, Тернопільського національного економічного університету.

Швалб Ю. М. – доктор психологічних наук, професор, завідувач лабораторії екологічної психології, Інститут психології імені Г. С. Костюка НАПН України.

Шестопалова Л. Ф. – доктор психологічних наук, професор, завідувач відділом медичної психології, Інститут неврології, психіатрії та наркології НАМН України.

Свідчення про державну реєстрацію: КВ №23463-13303ПР від 2.07.2018 р.

*Журнал внесено до Переліку наукових фахових видань України з психології, категорія «Б»
(Наказ Міністерства освіти і науки України №409 від 17.03.2020 р.)*

Журнал внесено / проіндексовано в таких наукометричних базах: Google Scholar, Index Copernicus, Ulrichsweb Global Serials Directory, Research Bible, Open Academic Journals Index (OAJI), OpenAIRE.

© ПНПУ імені В. Г. Короленка, 2023

© Інститут психології імені Г. С. Костюка НАПН України, 2023

ISSN 2226-4078 (Print)
ISSN 2410-3527 (Online)
UDC 159.9 + 37.015.311 (051)
<https://doi.org/10.33989/2226-4078.2023.2>

Founders

Poltava V. G. Korolenko National Pedagogical University
G. S. Kostiuk Institute of Psychology at National Academy of Educational Sciences of Ukraine
*Approved by scientific advice board of Poltava V. G. Korolenko National Pedagogical University
protocol № 1 from August 31, 2023*

Editor-in-Chief

V. Bocheliuk – Dr., Professor, Zaporizhzhya Polytechnic National University.

Editors-in-Chief Deputies

K. Sedykh – Dr., Professor, Poltava V. G. Korolenko National Pedagogical University.

I. Titov – PhD, Assoc. Professor, Poltava V. G. Korolenko National Pedagogical University.

Executive Secretary

V. Lavrinenko – PhD, Senior Lecturer, Poltava V. G. Korolenko National Pedagogical University.

Editorial College

Aqeel M. – Lecturer, Department of Psychology, Foundation University, Pakistan.

Dziuba T. – PhD, Assoc. Professor, Poltava V. G. Korolenko National Pedagogical University.

Giacomuzzi S. – Dr., Professor, Free University of Bolzano, Italy.

Khomulenko T. – Dr., Professor, Kharkiv G. S. Skovoroda National Pedagogical University.

Kovalenko O. – Dr., Professor, I.A. Zyzziun Institute of Pedagogical Education and Adults Education at National Academy of Educational Sciences of Ukraine

Kocharian O. – Dr., Professor, Kharkiv V. N. Karazin National University.

Kryazh I. – Dr., Professor, Kharkiv V. N. Karazin National University.

Kuzikova S. – Dr., Professor, Sumy A. S. Makarenko State Pedagogical University.

Kuznetsov M. – Dr., Professor, Kharkiv G. S. Skovoroda National Pedagogical University.

Morgun V. – PhD, Professor, Poltava V. G. Korolenko National Pedagogical University.

Polianychko O. – PhD, Assoc. Professor, Kyiv B. Grinchenko University.

Spivak L. – Dr., Professor, M. P. Dragomanov National Pedagogical University.

Shwalb J. – Dr., Professor, G. S. Kostiuk Institute of Psychology at National Academy of Educational Sciences of Ukraine.

Shandruk S. – Dr., Professor, Ternopil National Economic University

Shestopalova L. – Dr., Professor, Institute of Neurology, Psychiatry and Narcology at National Academy of Medical Sciences of Ukraine.

Stelcer B. – Dr., Assoc. Professor, Karol Marcinkowski University of Medical Sciences, Poland.

Vlasova O. – Dr., Professor, Kyiv Taras Shevchenko National University.

Certificate of state registration: KB №23463-13303PIP from 2.07.2018.

*Journal is included to the List of Professional Editions of Ukraine in the field of «Psychology»,
category “B” (Resolution of Ministry of Education and Science of Ukraine №409 from March 17, 2020)*

*Journal is registered/indexed in Google Scholar, Index Copernicus, Ulrichsweb Global Serials
Directory, Research Bible, Open Academic Journals Index (OAJI), OpenAIRE*

ЗМІСТ

ТЕОРЕТИКО-МЕТОДОЛОГІЧНІ ПРОБЛЕМИ ПСИХОЛОГІЇ ОСОБИСТОСТІ

Фурман А. В.

МЕТОДОЛОГІЯ І ПСИХОЛОГІЯ В РЕФЛЕКСИВНІЙ
АРХІТЕКТОНІЦІ КОНЦЕНТРІВ МЕТОДОЛОГУВАННЯ..... 9

Соловійов О.В., Літвінова О. В., Герасименко Л. В., Куц О. С.

ЧИ ВЖЕ Є ПСИХОЛОГІЯ КОНЦЕПТУАЛЬНО ДОВЕРШЕНОЮ,
АБО ПРО ІНФОРМАЦІЙНУ АКТИВНІСТЬ МОЗКУ,
ЩО «НАВ'ЯЗЛИВО» СУПРОВОДЖУЄТЬСЯ ПСИХІЧНОЮ
АКТИВНІСТЮ 84

Рибалка В. В.

ФІЛОСОФІЯ УРОКУ ЯК ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГІЧНОЇ
ОДИНИЦІ АНАЛІЗУ ОСВІТНЬОГО ПРОЦЕСУ З РОЗВИТКУ
ОСОБИСТОСТІ УЧНЯ 127

ЕКСПЕРИМЕНТАЛЬНІ ТА ПРИКЛАДНІ ДОСЛІДЖЕННЯ

Яновська Т. А.

УСВІДОМЛЕННЯ ВИНИ НЕПОВНОЛІТНІМИ ЗЛОЧИНЦЯМИ
ЯК УМОВА УСПІШНОЇ РЕСОЦІАЛІЗАЦІЇ 159

Калюжна Ю. І., Гончаренко А. М.

ОСОБЛИВОСТІ РОЗВИТКУ ЛІДЕРСЬКИХ ЯКОСТЕЙ
МАЙБУТНІХ ПСИХОЛОГІВ З РІЗНИМИ КАР'ЄРНИМИ
ОРІЄНТАЦІЯМИ 180

АКМЕОЛОГІЧНА КУЛЬТУРА ОСОБИСТОСТІ ЯК СУБ'ЄКТА ПРАЦІ ТА СПІЛКУВАННЯ

Мирошник О. Г.

КОНЦЕПТУАЛЬНІ ПІДХОДИ ДО ВИВЧЕННЯ
СОЦІАЛЬНО-ПСИХОЛОГІЧНИХ ЧИННИКІВ УПЕРЕДЖЕННЯ... 195

Калюжна Ю. І.

РОЗВИТОК ГОТОВНОСТІ ДО ПРОФЕСІЙНОЇ ПРАЦІ
МАЙБУТНІХ ПСИХОЛОГІВ У НАВЧАЛЬНОМУ ПРОЦЕСІ 209

Кукса Ю.В.

ОСОБЛИВОСТІ МІЖОСОБИСТІСНОЇ ВЗАЄМОДІЇ
МАЙБУТНІХ ФАХІВЦІВ ТЕХНІЧНОГО ПРОФІЛЮ
З РІЗНИМ ТИПОМ ІНТЕРАКТИВНОЇ СПРЯМОВАНОСТІ..... 222

ПСИХОДІАГНОСТИКА ОСОБИСТОСТІ

Католік Г. В.

ПСИХОЛОГІЧНЕ ОБГРУНТУВАННЯ ТА ОПИС
АВТОРСЬКОЇ ПСИХОДІАГНОСТИЧНОЇ ПРОЄКТИВНОЇ
МЕТОДИКИ СЕДНОР 233

ОСОБИСТІТЬ В УМОВАХ ВІЙНИ

Коваленко І. С., Березан О. І., Помогайбо В. М.

ПОСТТРАВМАТИЧНИЙ СТРЕСОВИЙ РОЗЛАД
У ВІЙСЬКОВОСЛУЖБОВЦІВ: ТЕОРІЯ, ДОСЛІДЖЕННЯ
ТА ЛІКУВАННЯ..... 263

КЛІНІКО-БІОЛОГІЧНІ АСПЕКТИ ОСОБИСТІСНИХ РОЗЛАДІВ

Буняк Н. А., Шандрюк С. К.

ДВОЗНАЧНИЙ АСПЕКТ ТА СВОЄРІДНІСТЬ ПРОЯВІВ НЕДУГ
ОСОБИСТОСТІ 279

Помогайбо В. М., Березан О. І., Петрушов А. В.

ГЕНЕТИКА ЗАЛЕЖНОСТІ ВІД КАНАБІСУ 290

НАУКОВЕ ЖИТТЯ

Кобильченко В. В., Омельченко І. М.

ВНЕСОК ІНСТИТУТУ СПЕЦІАЛЬНОЇ ПЕДАГОГІКИ
І ПСИХОЛОГІЇ ІМЕНІ МИКОЛИ ЯРМАЧЕНКА НАПН УКРАЇНИ
У РОЗВИТОК ТЕОРІЇ І ПРАКТИКИ СПЕЦІАЛЬНОЇ ПСИХОЛОГІЇ ... 304

CONTENTS

THEORETICAL AND METHODOLOGICAL PROBLEMS OF PERSONALITY PSYCHOLOGY

Furman A.

METHODOLOGY AND PSYCHOLOGY IN REFLECTIVE
ARCHITECTURE OF METHODOLOGY CONCENTERS..... 9

Soloviov O., Litvinova O., L. Herasymenko, O. Kushch

IS PSYCHOLOGY ALREADY CONCEPTUALLY COMPLETED, OR
ABOUT INFORMATIONAL ACTIVITY OF THE BRAIN WHICH IS
“OBSESSIVELY” ACCOMPANIED BY MENTAL ACTIVITY 84

Rybalka V.

THE PHILOSOPHY OF THE LESSON AS A PSYCHOLOGICAL
AND PEDAGOGICAL UNIT ANALYSIS OF THE EDUCATIONAL
PROCESS FOR THE DEVELOPMENT OF THE STUDENT’S
PERSONALITY..... 127

EMPIRICAL AND APPLIED RESEARCHES

Yanovska T.

AWARENESS OF GUILT BY JUVENILE CRIMINALS
AS A CONDITION FOR SUCCESSFUL RESOCIALIZATION..... 159

Kalyuzhna Y., Honcharenko A.

FEATURES OF THE DEVELOPMENT OF LEADERSHIP
QUALITIES OF FUTURE PSYCHOLOGISTS
WITH DIFFERENT CAREER ORIENTATIONS 180

ACME CULTURE OF PERSONALITY

Myroshnyk O.

CONCEPTUAL APPROACHES TO THE STUDY
OF SOCIAL-PSYCHOLOGICAL FACTORS OF PREJUDICE 195

Kalyuzhna Y.

DEVELOPMENT OF FUTURE PSYCHOLOGISTS’ READINESS
FOR PROFESSIONAL WORK IN THE EDUCATIONAL PROCESS 209

Kuksa Y.

PECULIARITIES OF INTERPERSONAL INTERACTION
OF FUTURE TECHNICAL PROFILE SPECIALISTS
WITH DIFFERENT TYPES OF INTERACTIVE ORIENTATION 222

PSYCHODIAGNOSTICS OF PERSONALITY

Katolyk H.

PSYCHOLOGICAL SUBSTANTIATION AND DESCRIPTION
OF THE AUTHOR' S OF THE PSYCHODIAGNOSTIC
PROJECTIVE TECHNIQUE SEDNOR 233

PERSONALITY AND WAR

Kovalenko I., Berezan O., Pomohaibo V.

POST-TRAUMATIC STRESS DISORDER FOR MILITARY
SERVANTS: THEORY, RESEARCH AND TREATMENT 263

PERSONALITY DISORDERS

Buniak N., Shandruk S.

DOUBLE ASPECT AND PECULIARITY OF THE PERSON
DISEASE MANIFESTATIONS..... 279

Pomohaibo V., Berezan O., Petrushov A.

GENETICS OF CANNABIS ADDICTION..... 290

SCIENCE AND LIFE

Kobylchenko V., Omelchenko I.

THE CONTRIBUTION MADE BY MYKOLA YARMACHENKO
INSTITUTE OF SPECIAL EDUCATION AND PSYCHOLOGY OF THE
NAES OF UKRAINE TO DEVELOPMENT OF THE THEORY AND
PRACTICE OF SPECIAL PSYCHOLOGY 304

ТЕОРЕТИКО-МЕТОДОЛОГІЧНІ ПРОБЛЕМИ ПСИХОЛОГІЇ ОСОБИСТОСТІ

УДК 159.922.27 : 171/177.7

© А. В. Фурман, 2023

orcid.org/0000-003-1550-6955

<https://doi.org/10.33989/2226-4078.2023.2.288169>

ФУРМАН Анатолій Васильович

*доктор психологічних наук, професор, професор кафедри психології
та соціальної роботи Західноукраїнського національного університету
(м. Тернопіль)*

МЕТОДОЛОГІЯ І ПСИХОЛОГІЯ В РЕФЛЕКСИВНІЙ АРХІТЕКТОНІЦІ КОНЦЕНТРІВ МЕТОДОЛОГУВАННЯ

Фундаментальне дослідження присвячене рефлексивному обґрунтуванню логіко-змістової архітектоніки ко н ц е н т р і в методологування – філософського і філософсько-психологічного, що узаasadнюють тематико-концептуальну цілісність структури і змісту підсумкового (п'ятого) тому авторської хрестоматії «Система сучасних методологій» (2015, 2021), призначеної для здобувачів третього (освітньо-наукового) рівня підготовки з академічного вишколу докторів філософії різних спеціальностей. Головна і д е я обопільного раціокультурного збагачення обох розглядуваних наук полягає у їх сутнісному діалектичному взаємопроникненні, коли психологія зможе розв'язати власні ключові проблеми і вирішити найскладніші завдання тільки шляхом задіяння новітніх здобутків філософської методології, натомість остання спроможеться вийти із воб'єктного в текстах, значеннєво дистильованого й особисто відстороненого стану тільки за умов використання продуктивних можливостей психології як людинознавчої царини і, першорядно, як усеохватної сфери миследіяльності й у такий спосіб відкриє власну свободу-практику – ковітального, мислекомунікаційного, мудро-дайного м е т о д о л о г у в а н н я. Об'єктом наукового конструювання є архітектоніко-концентрична організація методологічних творів провідних мислителів минулого і сучасності за двома тематичними напрямками: а) фундаменталії і перспективи розвитку філософської методології і б) новаційні засоби та евристичні ресурси професійного методологування, що унаслідують бінарне взаємо-

доповнення багатокілевих утворень зі спільними центрами. Ці складноструктуровані утворення й становлять розлоге предметне поле здійсненого мислевчинення із нерозривними полюсами буттєвості, а саме с в і т у методології як можливості розширеної свідомості, що узаasadнює трансцендентальна методологія І. Канта, і с ф е р и методологування як дійсності її живого екзистенційовання, що унааялює винятково ґрунтовне методологічне дослідження історичної значущості психологічної кризи Л.С. Виготського. Від зазначених полюсів-фокусів відходять своєрідні тематико-змістові кола (тексти) різної культуротворчої вагомості. Так, з одного боку, висвітлено ш і с т ь методологічних концентрів усе більш розширеного формату світоглядної дії – чітко рубриковані т в о р и: Ж.-П. Сартра і М. Гайдеггера про сутність гуманізму, що виконані у річизі екзистенційного напрямку, проте у різних вимірах і стилях філософування; М. О. Бердяєва про філософську істину та інтелігентську правду, але із поправкою на парадоксальність та органічність брехні; М. М. Бахтіна та О. Є. Самойлова про одиначне та виняткове буття-подію як про спосіб уприсутнення людини у подієвій архітектоніці реального вчинення і, відповідно, про діалогічне позиціонування щодо одного й того ж об'єкта осмислення у формі постановки теоретичної проблеми та про задіяння при цьому ідеї як засобу мислення; І. Лакатоша про філософське упрозорення історії науки та про її відомі раціональні реконструкції із зосередженням уваги на перевагах авторської методології дослідницьких програм; наші творіння (А. Ф.) про метатеоретичну мозаїку життя с в і д о м о с т и і про методологічну реконструкцію системомислєдїяльнїсного підходу до її розуміння як атрибутивного способу людської буттєвості та як квазіоб'єктної дійсності новітньої методології; і на завершення – уперше презентована новостворена нами категорійна матриця вітакультурної методології як канонічної форми методології взагалі, що становить новітню, філософськи зорієнтовану і раціогуманітарно змістовлену, світоглядну мапу новітнього методологічного знання і в разі вмілого її застосування перетворюється на потужний інструмент професійного методологування. З іншого боку, роз'яснено філософсько-психологічне наповнення ш е с т и (включаючи тематично актуальну післямову) концентрів методологування, які символізують поступове розширення кіл-звершень низки фундаментальних п р а ц ь: С. Л. Рубінштейна і М. С. Гусельцевої про суть принципу творчої самодїяльності, що вказує на спосіб вирішення однієї радикальної проблеми – співвідношення об'єктивного буття і суб'єкта свідомості, та про реальні здобутки столітньої розробки суб'єктно-дїяльнїсного підходу у наступності його (С. Л.) трьох періодів методологічної творчості:

неокантіанського, марксистського, антропологічного (екзистенційного); Г. П. Щедровицького та А. В. Фурмана про інтелектуальні джерела, базові уявлення, категорійні засоби, системні засновки, відтворювально-діяльнісні схеми, логічні принципи, оргдіяльні нормативи та інваріанти різносвідомісного позиціонування загальної теорії діяльності, а також про результати рефлексивно-вчинкової реконструкції цієї теорії за логікою всезростаючої методологічної рефлексії та з допомогою авторськи сконструйованої метаметодологічної оптики, що уможливили оновлення існуючої мозаїки ідей і тематизмів, концептів і концепцій, засновків і принципів, уявлень і конструктів, понять і категорій, мислешем і моделей, матриць і парадигм; наша розробка багатопараметричних моделей методологічних оптик класичної, некласичної і постнекласичної наукової раціональності як різнодосконалих інструментів мислевчинення; Ю. І. Яковенка та О. Є. Фурман про нагальну проблематику постановня методології соціогуманітарних наук у двох аспектах – про виникнення невідрадного факту методологічної травми та умови її подолання і про методологічно доцільне збагачення поняттєво-термінологічного поля завжди актуальних к а т е г о р і й простору і часу в діалектичному взаємодоповненні методів індукції та дедуції з опертям на авторську теорію інноваційно-психологічного клімату організацій; Г. П. Щедровицького та А. В. Фурмана й О. Є. Фурман про перспективи співмобілізації епістемологічних і рефлексивно-інтерпретаційних ресурсів розвитку психології та методології і про альтернативний до науково-предметного розуміння погляд на психологію як на універсум людської ковітальності й відтак як на особливий світогляд, що обґрунтований за чотириетапною логікою утвердження стратегем психологічного мислевчинення; авторський твір про багатоджерельне аргументування появи в найближчому майбутньому винятково популярної п р о ф е с і ї методолога, котрому будуть притаманні розширений горизонт ідеальної буттєвості свідомості у її особливому осередді – унікально самоорганізованій дійсності методологічного мислення, котре уможливорює постійно відновлювальну рефлексивність і мислевчинково досконале методологування. У підсумку висновується, що п р и й д е ш н е методології пролягає поки що незвіданим магістральним курсом пізнання, проєктування, сценарування і творення локальних оаз модульно-розвивального часопростору вмотивованого екзистенціонування мотрійково низхідних, трансцендувально згармонізованих і функційно взаємоспричинених, зонайменше чотирьох субстанційних дійсностей індивідуального чи командного життєздійснення: свідомості – рефлексування – мислення – думання.

Ключові слова: світ методології, сфера методологування, свідомість, психіка, психологічна наука, методологічна проблема, концентр методологування, методологічна оптика, процедура концентрування, трансцендентальна методологія, мислесхема, практичне, екзистенціоналізм, гуманізм, методологема, думка, мова, філософська істина, парадокс брехні, діалогіка, онтологія вчинку, вчинення, ідея, теоретична проблема, раціональна реконструкція, дослідницька програма, метатеорія свідомості, методологічна реконструкція, свідома здатність особи, системомислєдїяльнїсний підхід, канонічне мислєвчинення, вітакультурна методологія, категорійна матриця, типологічний підхід, методологічне дослідження, психологічна криза, творча самодїяльність, суб'єктно-дїяльнїсний підхід, загальна теорія дїяльності, методологічне мислення, генеза рефлексії, метаметодологічна оптика, наукова раціональність, методологічна травма, простір і час, циклічно-вчинковий підхід А. В. Фурмана, психологія як сфера мислєдїяльності, професія методолога, предметне поле методології.

*«Можливість психології як науки
зонайперше є методологічна проблема...».*

(Лєв Вїготський, 2023, с. 176)

*«Поza рамок методологічної думки
нїякої психології бїльше бутї не може».*

(Георгїй Щєдровїцький, 2021, с. 125)

Актуальність проблемної теми методологічного дослідження. Чотиритомна хрестоматія під назвою «Система сучасних методологій» (2015, 2021) готувалася до видання упродовж двадцяти років і побачила світ улітку 2015, коли в мене як упорядника, відповідального редактора, перекладача та автора солідної добірки статей уперше з'явилася нагода вести курс «Методологія та організація наукових досліджень» для здобувачів третього (освітньо-наукового) рівня підготовки з академічного вишколу докторів філософії із 23 спеціальностей тепер уже класичного багатoproфільного національного університету (див. авторську програму із названої дисципліни: Фурман А., 2023а, с. 209-244). Тоді т е т р а л о г і я охопила 122 статті загальним обсягом 146 др. арк., які були рубриковані за *восьми розділами*, зважаючи на два засадничі критерії відбору кожної статті до певного розділу та її місце в окремішній наступності мережива методологічних праць: а) від найзагальнішої проблематики культури, методології, науки, філо-

софської методології до методологій наукового пізнання, парадигмальних досліджень, науково-дослідницьких програм і соціогуманітарних наук; б) від класичних філософських творів із самотутніми організаційними схемами-способами рефлексивного пізнання до некласичних методологічних розробок світоглядного і раціогуманітарного характеру й далі до новітніх методологій фундаментального дисциплінарного формату – системомислєдїяльнїсної і вітакультурної та до авторської системи професійного методологування як інноваційної інтелектуально-духовної п р а к т и к и неприродного сферного творення засобами та інструментами саморефлексивних мислення, діяльності і мислєвчинення *загостреного почуття-просвітлення свідомості* й відтак розширення і збагачення її всеможливих екзистенційних горизонтів інобуттєвості – концептних, понятійних, мислєсхемних, символічних, образних, конотаційних, сенсосмислових, категорійних та ін. При цьому перших три томи були видрукувані в 2015 році, тоді як четвертий, будучи повністю підготовлений до оприлюднення, суто із матеріальних і технічних причин, був виданий без змін у 2021-ому.

Очевидно, що за ці вісім років, зважаючи на лавиноподібне зростання інформаційно-знаннєвого капіталу сучасного глобалізованого людства, відбулося чимало істотних епістемологічних і суто культурно вагомих зсувів у *всесвітї методології*, передусім у її двох найважливіших, хоча й дещо полярних за призначенням, проте взаємопрониклих й обопільно збагачувальних за змістово-засобовим наповненням, ц а р и - н а х : з одного боку, в її найвищому – метатеоретичному – обширі інноваційного розвитку, а саме у часопросторі *філософської методології*, з іншого – у силовому полі *професійного методологування* як новітньої свободи-практики рефлексивно самоорганізованих, методично вивірених та інструментально забезпечених мислєдїяльності і мислєвчинення, тобто як універсальної форми екзистенційного практикування й заразом творення самої методології. Звідси цілком логічним є доповнення восьми наявних розділів хрестоматії ще двома, які б відображали тенденції розвитку і перспективи употужнення зазначеного – біфуркаційно-рекурсивного – утвердження діалектичної єдності методології-

як-учення і методологування-як-практики: **розділ 9** «Фундаменталії і перспективи розвитку філософської методології» та **розділ 10** «Іноваційні засоби та евристичні ресурси професійного методологування».

Постановка методологічної проблеми дослідження діалектичного взаємозв'язку методології і психології. Для багатьох дослідників, котрі займаються пізнавальною творчістю у сфері соціогуманітаристики і так чи інакше рефлексують *новітній кризовий стан психологічної науки*, сьогодні зрозуміло, що лівова частина засадничих проблем і невирішених, здавалося б, тупикових завдань перебувають не в мислєдіяльнісній площині *моно- чи навіть поліпредметного теоретизування*, а у форматі **компетентного методологування**, причому не стільки наукового, скільки ф і о с о ф с ь к о г о, тобто вітакультурно змістовленого, множинно рефлексивного, канонічно еталонного за універсальною свідомісною оргсхемою мудрости мислєвчинення. Інакше кажучи, там, де *теоретичні пошуки*, центруючись довкола об'єктних і предметних ідеалізацій, що штучно виокремлені думкою із живильної цілісности самобутньо організованої психічної реальності, перестають давати бодай якісь конструктивні психологічні знання, на допомогу приходять *методологічні дослідження*, які, з одного боку, обґрунтовують форми, методи, принципи і норми коректних пошукувань будь-якого спрямування і змісту в царині психології, з іншого – створюють та опрацьовують засоби й інструменти, часто надскладні та інтелектоємні, ефективного здійснення рефлексивної мислєдіяльності професійного психолога-дослідника.

Серед великого набору не теоретичних, а суто *методологічних проблем* сучасної психології однозначно, хоча й поки що контурно, вкажемо на найважливіші:

1) на обґрунтування більш складного об'єкта психології як соціогуманітарної вітасофійної науки (сутнісно від психіки, психічної реальности до психодуховного, психодуховної дійсности) й на оновлене визначення значно розлогішого, чітко структурованого й полісегментного, її *предметного поля*, котре б відповідало сутнісному змісту тій незвідано хитромудрій – об'єктивно-суб'єктивній – комбінації психічного і духовного, яка правдєшньо вивчається психологами. Саме на

цю позауявлювану складність майже сто років тому звертав увагу Л. С. Виготський: «...У жодній науці немає стількох труднощів, нерозв'язних контроверз, поєднання різного в одному, як у психології. Предмет психології – найважчий з усього, що є у світі, найменш піддається вивченню; *спосіб його пізнання* повинен бути повний особливих хитрощів і пересторог, щоб дати те, чого від нього чекають» (Виготський, 2023, с. 176);

2) на вихід психології в останні кілька десятиліть за межі тотально панівних до цього природоцентризму та емпіризму, за яких науковому пізнанню підлягає *психіка* як суто органічне (природне) явище у її різних формах (головно у вигляді психічних процесів, станів, властивостей, тенденцій), функціоналах (нижчі і вищі, пізнавальні, регуляційні та інструментальні психічні функції) і численних гносеологічних конструктах (до прикладу, *відношення, мотив, домагання, афект, інтелект, особистість, індивідуальність, Я-концепція, самоактуалізація*), проте за умов оприявлення чи віднесення їх до емпірики – певного психічного явища чи групи таких явищ (до слова, ще Л. С. Виготський висноував, що поняття емпіризму «суто негативне і за історичним походженням, і за методологічним змістом...», 2023, с. 153); натомість таке обмежене настановлення на вивчення досвідно підтвердженого, феноменально унаявленого істотно звужує формат пізнання буттєво вкорінених, але не проявлених сфер психодуховного (скажімо, мислення, свідомости, віри, любови, свободи) як неприродних, ноуменальних, переважно трансцендентних;

3) на переборення психологією, щонайперше як людинознавчою наукою, реальної загрози стати винятково прикладною галуззю раціогуманітарного знання, у якій домінують різноманітні психотехніки і психопрактики, причому часто сумнівної концептуальної довершеності й аматорського вишколу; мовиться про *вкрай шкідливу тенденцію універсалізації практики* у психології, як і про спокусу все піддавати практикуванню у суспільному житті взагалі, де практика неспроможна «розв'язувати екзистенційні проблеми» (Кримський: Система..., 2015, т. 1, с. 230-232). У цьому рефлексивному аспекті очевидно, що «*психології бракує методології...*» (Виготський, 2023, с. 151) і головне, що 96 років потому її можна створити, якщо прийняти *альтернативну методологему*

опрацювання психології як універсуму людської мислєдїяльностї й одночасно як особливого, людиноцентричного, світогляду, до формування якого причетні всі соціалізовані особи шляхом здійснення тієї чи іншої, посильної для них, психологічної роботи (див. Фурман А., Фурман О., 2021);

4) на методологічну реконструкцію, істотне оновлення і якісне збагачення існуючого арсеналу методів, способів, засобів та інструментів психологічних пізнання, конструювання, мислєдїяння, рефлексування в напрямку створення психологією, за задумом Л. С. Виготського, «методології своєї апаратури» (2023, с. 134). І перші серйозні кроки в цьому напрямку нами нещодавно здійснені щонайменше у чотирьох напрямках розробки *новітніх методологічних оптик*: а) постнекласичної наукової раціональності (Фурман А., 2022б), б) багаторівневого модульно-розвивального комплексу (Фурман А., 2023б), в) рефлексивно-вчинкового сценарію метаметодологування (Фурман А., 2022а), г) творення категорійних матриць у психології і методології (Фурман А., 2020, 2023б).

Аналіз останніх досліджень і публікацій із проблемної теми дослідження. Найповніший виклад відомих на сьогодні у загальнолюдській культурі *тематично-змістових концентрів світу методології* містить підготовлена і видрукувана нами у 2015 і 2021 роках чотиритомна хрестоматія під назвою «Система сучасних методологій», що адресована здобувачам другого (магістр) і третього (доктор філософії) освітньо-наукових рівнів підготовки для всіх спеціальностей за вісьмома тематичними блоками: «Культура, методологія, наука у сфері суспільного життя», «Філософська методологія», «Методологія наукового пізнання», «Методологія парадигмальних наукових досліджень», «Методологія науково-дослідницьких програм». «Методологія соціогуманітарних досліджень». «Системомислєдїяльнісна методологія», «Вітакультурна методологія і система професійного методологування» (Система..., 2015, 2021). Проте за восьмирічний цикл творчої праці вдалося як уперше перекласти на українську мову і надрукувати у журналі «Психологія і суспільство» знакові роботи із філософської методології всесвітньо відомих мислителів (Ж.-П. Сартр, М. Гайдеггер, М. О. Бердяєв, М. М. Бахтін, І. Лакатош, С. Л. Рубінштейн, Г. П. Щедровицький), так і опублікувати в

цьому періодичному виданні методологічні праці знаних психологів, соціологів (Л. С. Виготський, М. С. Гусельцева, О. С. Самойлов, А. В. Фурман, Ю. І. Яковенко та ін.), що поставило надзавдання підготувати п'ятий, додатковий, том названої хрестоматії.

Мета чинного дослідження: рефлексивне обґрунтування логіко-змістової архітекτονіки двох взаємозалежних концентрів методологування – філософського і філософсько-психологічного, що узасаднюють тематико-концептуальну цілісність структури і змісту підсумкового (п'ятого) тому авторської хрестоматії «Система сучасних методологій».

Об'єктом конструювання є архітектоніко-концентрична організація методологічних творів провідних мислителів минулого і сучасності за двома тематичними напрямками: а) фундаменталії і перспективи розвитку філософської методології та б) новачинні засоби й евристичні ресурси професійного методологування.

Предмет мислевчинкового творення становлять бінарно взаємозалежні *концентри методологування*, що мають два центри або полюси буттєвості – *світ* методології як можливість розширеної свідомості і *сфера* методологування як дійсність її живого екзистенціювання, від яких відходять тематико-змістові кола (тексти) різної культуротворчої вагомості.

Методологічна оптика дослідження охоплює:

1) вчення І. Канта про архітектоніку як про «мистецтво [побудови] систем», як «про Наукове в нашому пізнанні взагалі», що «необхідно належить до методології» (Кант, 2000, с. 470);

2) авторську конструкцію *рефлексивно-вчинкового методологування*, тобто надскладного пристрою метаметодологічної оптики дослідження наявних теорій та епістемологічних систем (Фурман А., 2022а);

3) ідеали, принципи, взірці, норми і параметри *постнекласичного типу наукової раціональності* у їх системному методологічному рефлексуванні (Фурман А., 2022б);

4) логіко-методологічну процедуру концентрування, здійснювану у сферному контексті ресурсів професійного методологування та з урахуванням шести обґрунтованих нами ознак концентрувально-методологічного мислення (див. Віта-

культурна...2019, с. 381-390; Фурман А., 2009, с. 4-12, 2016а, а також далі).

Виклад основного матеріалу дослідження.

1. КОНЦЕНТРИ МЕТОДОЛОГУВАННЯ ТА ЇХ СУТІСНІ ОЗНАКИ

Концентр (від лат. *con* – разом, спів, і *centrum* – центр, осердя, основоположення) як термін первинне застосування одержав в освітній практиці та педагогіці, зокрема в дидактиці та методиці викладання іноземних мов. Так, на сьогодні зміст поняття «концентр» витлумачується у таких значеннях: а) це окремий ступінь навчання, що пов'язаний із попереднім єдністю змісту і водночас відмінний від нього більшою складністю та більшим обсягом; тому викладання та учіння розмежовано принаймні на два центри; б) це також відносно замкнутий цикл освітнього процесу, під час якого учні чи студенти оволодівають певним обсягом мовного і мовленнєвого матеріалу; причому вже після першого концентру вони можуть брати участь у справжньому мовленнєвому спілкуванні, хоча й у рамках дуже обмеженого кола тем і ситуацій, а також спроможні читати і розуміти деякі типи тестів; кількість центрів визначається цілями та умовами навчання і водночас задає його певну етапність, циклічність; в) на довершення це ще й однокорінне похідного поняття «концентризм», яке у педагогіці набуло статусу *методичного принципу* навчання, що передбачає розподіл і систему подачі навчального матеріалу у вигляді відносно замкнених циклів, тобто центрів, що уможливають поступове розширення й поглиблення, а тому забезпечують цілісність і наступність освітнього процесу на різних його етапах, ступенях.

В 2009 році нами переконливо аргументовано, що є етимологічні, лексико-граматичні і суто методологічні підстави ввести в теоретичний дискурс соціогуманітарної науки широке розуміння змісту, обсягу і значення поняття «концентр». Річ у тім, що кількома роками раніше П. П. Кононенко, обґрунтовуючи періодизацію етноісторичного поступу українства як обширної раціогуманістичної системи, виокремлює *низку центрів українознавства* й уперше доводить, що цілісне теоретичне знання найкраще подавати у вигляді *концентрів як*

своєрідних ідей-згустків, або досконалих мислеформ довершено промислової дійсності; причому кожний окремий концентр не виникає сам собою, а формується у процесі тривалої миследіяльності інтелектуалів, наукових шкіл і навіть глобальних культурних спільнот. У своєму промисленому і відкомунікованому завершенні він постає як потужний інструмент уреальнення засадничих першооснов у багато-параметричній взаємодії «Людина – Світ», відображає організованість концентрованого – згущеного та інтерференційного – наукового знання (див. детальну Фурман А., 2009, с. 5-6).

Наступний важливий методологічний крок у цьому напрямку пошукувань у той час був здійснений нами, коли вдалося перейти від аналізу концентрів як одиничного (освіта, педагогіка, методика навчання) і як особливого (українознавство) і до їх обґрунтування як загального (теоретизування, методологічна робота, оргдіяльнісні, пошуково-імітаційні, карнавальні та інші форми людського ковітального практикування) і як універсального (типи філософування, системомиследіяльнісна і вітакультурна методології, професійне методологування). В такий спосіб, з одного боку, відкрилися перспективи розробки *концентра як категорійного поняття і світоглядної універсалії* (категорії культури), з іншого – уможливилось пізнання і відтворення реальної діалектики мисленневої роботи у різних значеннево-сміслових полях опрацювання *концентра як потужного концепту сучасного теоретизування*, котре зреалізовується на всіх чотирьох рівнях організації наукової раціональності – класичне, некласичне, посткласичне і постнекласичне (Фурман А., 2016а, с. 195-198). Але найголовніше те, що постання *концентрів як гармонійних мислеформ* актуальне для розвитку самої методології, особливо тієї, котра сповідує *вітакультурні еталони* філософськи зорієнтованої, науково продуктивної, епістемно цілісної, ковітально здійснюваної, вчинково повновагомої і канонічно довершеної особливо в багатоманітті її форм, способів і засобів власної свободи-практики – *сфери методологування* (Фурман А., 2016а). У цьому разі виникає ситуація збагачення сфери вітакультурної методології ще одним високоточним *інструментом* категорійного аналізу, коли мовиться про концентр як універсалію, і водночас новітньою *логіко-методологічною про-*

цедурою виняткової вагомості для розширення часопростору мисленнєвої культури і наддосконалої діяльності, коли йдеться про процесний перебіг-здійснення *концентрування*, що потребує окремого дослідження.

Наразі визначимо **шість ознак концентрувально-методологічного мислєдїяння** на будь-який предмет, що у синтетичній єдності й забезпечують отримання бажаного продукту – окремої архітектоники центрів методологування (*Вітакультура...*, 2019, с. 384):

- *поєднувальність* в основоположних, засадничих, центральних ідеях, епістемах, позиціях, поглядах, підходах, діях, речах;

- *ступенєвість* чи *рівнєвість* у взаємозалежному розміщенні центрів, що критерійно визначається зростанням складності – формальної і змістової, кількісної та якісної;

- *циклічність*, яка є атрибутивною характеристикою розвиткового функціонування будь-якого повноцінного центру;

- *усвідомлюваність* центрів як своєрідних ідей-згустків, думок-вузлів чи стрижневих мислєформ довершено просвітленої свідомістю дійсності;

- *відкрита розвитковість* та *незавершеність* гармоніки концептів як наддосконалих інструментів мислєдїяльності і професійного методологування, а відтак й уреальнення засадничих першооснов багатопараметричної взаємодії у форматі “Людина – Світ”;

- *універсальність* світоглядного розвою пізнання і відтворення діалектики мисленнєвої роботи у різних значеннєво-сміслових полях опрацювання *мережі центрів* як потужного концепту сучасних теоретизування, методологування, проектування та інших форм рефлексивного практикування.

2. ТРАНСЦЕНДЕНТАЛЬНА МЕТОДОЛОГІЯ І. КАНТА ЯК СПІЛЬНЕ ОСЕРЕДДЯ ВИТОКУ КОНЦЕНТРІВ ФІЛОСОФСЬКОГО МЕТОДОЛОГУВАННЯ

Відбір найфундаментальніших тематичних творів до *розділу 9* спричинений потребою подати оптимальну сукупність *філософсько-методологічних центрів*, які текстово

оприявнюють самотні способи рефлексивного мислення того, що таке *світ методології* із його ідеями і концептами, поняттями і принципами, засновками і підходами, епістемними формами і категорійними засобами. Безумовно, що своєрідною точкою відліку, від якої відходять концентричні кола, тут є *трансцендентальна методологія Іммануїла Канта*, що покликана розкрити формальні умови постання системи чистого (себто незалежного від досвіду чуттєвого сприйняття) розуму (Кант, 2000). Його критика – це «вимога до розуму знову розпочати найскладнішу із його справ, а саме самопізнання, і встановити розсуд, який міг би виправдовувати кожне його правомірне домагання і водночас відхиляти безпідставні зазіхання». Свій метод цей усесвітньо відомий мислитель називає «трансцендентальним», зважаючи на те, що він вивчає, як можливий перехід апіорних (загальних, незалежних від досвіду) форм пізнання у систему знань, тобто як конструюються нашою пізнавальною здатністю умови досвіду. Розум, переходячи межі спроможності пізнання, незалежно від будь-якого досвіду й утворює *поняття та ідеї*. І це вже не пізнання, а мислення, які треба чітко розрізняти. Світ, душа, Бог, воля, безсмертя тощо, на думку філософа, – це уявлення, ідеї, які можна і навіть потрібно помислити, однак їх не можна пізнати. Тому спроба мислити предмети як необхідні, проте досвідно не підтверджені й теоретично не довідні, «є витонченим пробним каменем того, що ми припустили як змінений метод способу мислення, **а саме, що ми можемо пізнавати про речі а пріорі лише те, що ми самі в них вклали**». Якщо чуттєвість – це здатність відчувати уявлення, то розсуд – здатність утворювати уявлення, ідеї. Причому чисте споглядання є просто формою, у якій щось споглядається, а чисте поняття – тільки формою мислення взагалі. Лише чисті споглядання і поняття можливі а пріорі, емпіричні – лишень а posterіорі, із досвіду. Звідси постає така максима: *думки без змісту порожні, споглядання без понять сліпі*. Відтак *трансцендентальним* є таке пізнання, «яке спрямоване не на предмети, а загалом на наш спосіб пізнання предметів, оскільки воно має бути можливим а пріорі». В цьому уможливленні процес пізнання проходить три стадії: а) розмаїття чистого споглядання, б) синтезу цього розмаїття у здатності уяви, в) кате-

горії, які надають цій чистій синтезі єдність. Категорійна єдність функційно й становить загальність, чистоту розсуду, або ще *трансцендентальну єдність самосвідомості* як уможливлення пізнання а ріогі.

Отже, за І. Кантом, *трансцендентальна методологія* – це «визначення формальних умов [для] завершеної системи чистого розуму» як дисципліни, канону, архітектоніки та історії. Наразі із багатоманіття понятійних конструкцій, тематизмів та узагальнень цього ґрунтового твору звернемо увагу читачів на два важливі моменти.

Перший стосується відповіді на питання, яке мислитель ставить самому собі: «Як узагалі можна застосовувати чисті поняття розсуду до явищ?» Він розмірковує, що це «має бути щось третє, що, з одного боку, схоже на категорії, з іншого – на явища й уможливлює застосування перших до других». І це – *трансцендентальна схема*, тобто уявлення-опосередкування, своєрідний місток чи зв'язуюча ланка між категорією і явищем, між чистим поняттям розуму і чуттєвістю. Ця *с х е м а*, як і функціонально близьке (головно за формою, а не за змістовленням) поняття «*мислєсхема*», що введене нами в інтелектуальний дискурс у 2005 році (див. Фурман А., 2016а, с. 182-209), оприявнює фундаментально неочевидне: наші чисті поняття виникають не через абстракцію, а через *конструювання*, через продуктивну силу виображати, у нашому випадку не тільки символічно і семантично, а ще й графічно. Інакше кажучи, образ поняття конструюється у процесі споглядання, його утворенням і є *схема* окремого поняття. Тому *схеми* – це не образи і не відбитки предметів, а уявлення, або *м о д е л і* для утворення можливих предметів досвіду. «Насправді, у засновку наших чуттєвих понять перебувають не образи, а *схеми*», точніше – *мислєсхеми*; до прикладу, «схема трикутника не може існувати ніде, окрім думок, й означає правило синтези для сили виображати з огляду на образи простору». *Схема* такої сили – це також «правило визначення нашого уявлення відповідно до загального поняття».

Другий методологічно вагомий момент стосується канонічного розуміння І. Кантом *практичного*, яким «*є все те, що можливе через свободу*», і в цьому контексті про кінцеву мету чистого застосування нашого розуму, щонайперше стосов-

но трьох предметів: свободи волі, безсмертя душі та існування Бога. Мовиться про чисті практичні закони, а саме про моральні закони, що «належить до практичного вживання чистого розуму й дозволяють певний к а н о н» як «сукупність апріорних засад правильного використання певних пізнавальних спроможностей узагалі». Отож слушно оперувати «поняттям свободи лише в практичному сенсі» і *практичним* називати все те, що пов'язано – чи то як підстава, чи як наслідок – із *вільною самоволею*. Таке філософське позиціонування Канта суголосне аргументованим настановам **Сергія Кримського** стосовно *небезпеки універсалізації практики* як кочче негативного явища та її, більш ніж скромного місця у вирішенні екзистенційних проблем людини (див. Система..., 2015, т. 1, с. 230-232). Більше того, на цьому шляху особи вживання у буття високо імовірною є небезпека помилки. Її апеляція до практики тут не допомагає, навіть п р а к т и к а як перетворювальна чи виробнича діяльність здебільшого безсила, адже вона лише розбалансовує екзистенційну потугу цілого, ускладнює пізнавальний процес загостренням колізії, що виникає між софійністю і практичною потребою. Відома ленінська фраза (цитата із «Фауста» Гете): «теорія, мій друже, суха, а дерево життя-то вічно зеленіє», – це слова диявола – Мефістофеля, котрий є викінченим практиком, хитруном, циніком. І саме можливістю практичної зміни світу, виходом із наукової лабораторії у сферу суспільної практики він спокушає чесного вченого Фауста: спочатку виконує його домагання зробити всіх людей багатими, але через шалену інфляцію всі стають жебраками; далі теж саме стається із будівництвом каналів для мореплавання: знищується дзвіниця, тому що дзвоновий передзвін не матеріальний, гинуть старі – Філемон і Бавкида; потім диявол, формально приймаючи роль піклувальника, у вигляді турбот проникає до Фауста і засліплює його; як людина він думає, що будує канали, а насправді лемури риють йому могилу й урешті-решт скидають його в неї, коли той в екстазі вигукує: «Зупинись мить, ти чудова!» Аналогічне відбувається і сьогодні в театрі жахів російсько-української війни: кремлівські практики, втративши людську подобу, а не те що гуманістичні орієнтири міжнародного співжиття, сатанинськи п р а к т и к у ю т ь всеможливі способи тероризму, жорстокости, людиновбивства. І з кожним простріляним

московитами черепом чи з кожною розірваною грудною кліткою українця летять у прірву небуття століття людської цивілізації, скочуючи обреханий ординський народ до здичавіння, варварства, нелюдськості. Проте й у цих трагічних обставинах діють зворотні сили, викликані таким страшним практикуванням, що унаочнює смертельні небезпеки від універсалізації практики на противагу *мудрости мислевчинення* і водночас веде до нульових і негативних ситуацій парадоксального змісту: воскресіння через смерть, світло через темряву, благодать через усвідомлення гріхів, добро через зло і т.ін. Навіть перед лицем Бога як владики вічності людина спиною відчуває холод неунікної безодні небуття.

3. ПЕРШИЙ МЕТОДОЛОГІЧНИЙ КОНЦЕНТР – ТВОРИ Ж.-П. САРТРА І М. ГАЙДЕГГЕРА

У пропонованій синхроніці першопочаткови й концентр становлять дві роботи про сутність гуманізму чи не найвідоміших мислителів ХХ століття – *Жана-Поля Сартра* (2022) і *Мартіна Гайдеггера* (2023), що виконані у річищі екзистенційного напрямку, проте вочевидь у різних вимірах і стилях філософування. Так, невелика, проте змістовно ємна, праця першого «*Екзистенціалізм – це гуманізм*» (1946) у популярній формі оприявнює світогляд ні основоположення *філософії екзистенціалізму*, аргументовано висвітлює культурнофілософські здобутки *екзистенціалізму як учення* що уможливорює людське життя й приймає за аксіому твердження, що всяка істина і будь-яка дія передбачають довіклля та суб'єктивність, котра організується або як поведінка, або як учинок. Фундаментальний засновок цього вчення формулюється у вигляді максими: «*існування передує сутності*», по-іншому, «*потрібно виходити із суб'єкта*», що стала на десятиріччя беззаперечною ідеологією екзистенційного руху. А це означає, що особа спочатку існує, зустрічається, з'являється у світі й тільки потім визначається та набуває автентичності; відтак вона передусім є *проект*, який переживається й реалізується суб'єктивно, творячи у такий спосіб із себе людину. Звідси постає *гуманістичний сенс* світоглядної доктрини екзистенціалізму: він віддає кожній особі у володіння її реальне буття і покладає на неї повну відповідальність. Причому в цій доктрині

заперечується натуралістичний детермінізм, ~~як~~ обстоюється думка, що немає жодної природи людини, як немає і Бога, котрий би її задумав. Тому сутність людини перебуває в ірраціональній площині, пов'язана із *повною свободою діянь*, почуттями смутку і страждання, спонтанними хвилями екзистенційного страху, нездоланною абсурдністю суспільного повсякдення, врешті-решт із випадковістю і пережиттям покинутості-самотності. У цих драматичних обставинах переповненого марноттям і безглуздістю світу *людина приречена бути вільною*, потенціалом власної свідомости створювати особисті цінності і визначати *сенс життя*, існувати для постійного здійснення себе, утверджуватися у стосунках з навколишніми через сукупність своїх учинків, розширюючи внутрішні горизонти як власної автентичності, так і конкретної інтерсуб'єктивності. Вона завжди перебуває віч-на-віч із змінною ситуацією, тому вибір повсюдно є вибором у чітко визначеному ситуаційному контексті буття. Отож екзистенціалізм – це філософська доктрина дії, уприсутнення людиною себе у світі й відтак учення оптимістичне, звільняльне, гуманістичне, тому являє собою *своєрідний гімн людській суб'єктивності*, неперехідній цінності особистого існування, врешті-решт перспективі проєктування людиною самої себе шляхом оволодіння власним буттям у відповідальних учинках.

Отже, у творчості Ж.-П. Сартра як мислителя-достойника *екзистенціалізм – це самобутня методологема філософування*, яка до болю правдиво висвітлює проблемні зони людського існування (екзистенціали страху і жаху, нудоти і розгубленості, туги і відчаю тощо) та зосереджує рефлексивні зусилля на суб'єктивному досвіді мислення, почуттів, діянь, буденної поведінки. Він, віддаючи кожній людині у повне володіння її буття, уможливорює переповнене афектами та емоціями життя «тут-і-тепер», де будь-яка істина чи дія передбачають довкілля, невимушену суб'єктивність й акти вчинення, що є прикладом для навколишніх. Актуалізуючи власну свідомість, люди створюють індивідуальні цінності і визначають сенс свого життя. Та й дійсність буде такою, якою її сконструює сама особа. Автор відкидає «детерміністське виправдання», стверджуючи, що людина вільна, що вона і є с в о б о д а, котра узадає всі цінності і котра приймає за основний критерій

екзистенційної зрілості себе та інших. Страждання на життєвому шляху спонукають кожного усвідомити, що його вчинки керують людством і дозволяють висновувати про оточуючих на засадах їхнього ставлення до свободи. Загалом людина – це проєкт самої себе, вона існує настільки, наскільки себе здійснює у світі інших людей своїми зобов'язальними вчинками, перебуваючи віч-на-віч із змінними життєвими ситуаціями. Відтак екзистенціалізм – це філософія свободи, дії, самовизначення і самотворення людини в гуманістичній перспективі її життєреалізування.

Праця М. Гайдеггера «*Лист про гуманізм*» (1947) має канонічне методологічне значення, адже у сутнісному вимірі екзистенційно чистої філософської думки оригінально висвітлює авторське бачення *смислу буття*, головне – шлях і засоби буттєво-історичного уприсутнення самого запитуваного, того, хто прагне здійснити сутнісне уможливлення себе як «людяної людини» в ось-бутті. За призначенням цей текст становить розлоге послання відомого німецького мислителя французькому філософу Жану Гофре (1907–1982), який одразу після виходу брошури Жана-Поля Сартра «Екзистенціалізм – це гуманізм» запитував свого вчителя і друга про перспективи оновлення змісту широковживаного категорійного поняття *«гуманізм»*. Його критика гуманізму здійснюється в контексті осуду людського розуму, *ratio*, загалом і *знеславлення метафізики* зокрема, котра, як стверджується, спричинила не лише «забування» буття, а й неможливість углядіти сенс нею ж цілевизначеного суцього. Крім того, наслідком розгортання метафізики є відчуження людини від самої себе та її бездомність. Знаходження істини буття і сутності людини можливо через *мову як дім буття* у його стихії думки-мислення і в екзистенції як у стоянні в сутнісному просвіті ось-буття. Іншими словами, активна присутність людини у світі подієво відбувається в двох взаємоперехідних вимірах *ось-буттєвості*: у *здійсненні діяльності* що виявляє її сутність, та у *діянні думки* котра мислить, дозволяє буттю захопити себе і дає йому слово, організуючись як м о в а.

Буття як стихія думки, на жаль, «приноситься на вітар технічній інтерпретації мислення». Точність думки зводиться до оперування словами, коли окреме слово не залишає чистої стихії

буття і розпросторує його різноманітні зміслові виміри. І навпаки, «думка добігає кінця, коли ухиляється від своєї стихії», стаючи, проте, інструментом виховання, вишколу і далі – справою культури. Тому д у м к а «є мислення буття», де мова – дім його істини, «знаряддя нашого панування над сущим». Відтак «мова є дім буття», просвітлювально-приховувальне його унаявлення. Воднораз «стояння у просвіті буття... – це екзистенція людини» як тільки їй притаманний *спосіб буттєвості* та як атрибутивна властивість саме людського творіння. Тільки в екзистенції перебуває сутність ось-буття, або по-іншому: буття світлого (= свідомого) «ось» відзначено найголовнішою ознакою-рисию екзистенції. У цьому сенсі людина – це субстанційно виокремлене буття «ось», його наявний п р о с в і т, а разом й «екстатичний вихід в істину буття». Метафорично максима Гайдеггера сформульована так: «*Людина – пастух буття*», де останнє – це те найближче, що для неї «залишається найдальшим, адже вона опрацьовує думкою тільки існуюче, суще і не здатна мислити буття як таке». Звідси логічно слідує, що близькість існує як сама мова, тобто як «дім буття, живучи у якому людина екзистенціює, оскільки, оберігаючи його істину, належить їй».

Людяність особи виявляється у бутті як ось-екзистенції, котре наявне в дійсності як призначення, «стає визначальною подією історії», тому що, уприсутнюючись у цей момент, дарує себе і водночас відмовляє у собі. У цьому сенсі буття – «подія просвіту», *трансценденція*! далі, «відому *«бездомність»* новоєвропейської людини» можна осмислити тільки у світлі буттєвої історії і в контексті батьківщини як близькості до буття, адже *вона* – ознака його забуття; а це означає, що «людина розглядає та опрацьовує завжди лише суще», себто те, що існує для неї, а не буття як утаємничену, хоча й приховано наповненою ним істиною, п о д і ю. На цій рефлексивній амплітуді розмірковувань Гайдеггер більш категоричний: «бездомність викликана фатумом буття в образі метафізики, котрою зміцнена й одночасно нею ж як бездомність прихована»; та й «людина екзистенціює у покинутості», сутнісно «є суще, чиє буття, будучи екзистенцією, полягає у проживанні поблизу» нього. Висвітлюючи обмеження людського розуму, мислитель *критикує гуманізм* саме через його метафізичне розуміння. І справді,

метафізика не ставить питання про і с т и н у буття, а навпаки, наполягає на його забуванні. Тому слову «гуманізм» треба повернути буттєво-історичне значення, розкрити його зміст заново, передовсім шляхом осмислення *єства* людини, його подієвості, екзистенціювальної здійсненості. Крім того, виправданою є турбота про повернення людині (homo) людяності (humanitas).

В цьому вимірі *суть екзистенції* як екстатичності становить «відкритість буття у світі». «Буття є покриття, яке вкриває людину, її екзистенціювальну сутність, у своїй істині, вибудовуючи домом екзистенції м о в у. Відтого *мова є заразом дім буття і домівка особи*». Буттєва думка переходить за межі будь-якого теоретизування, тому що дбає про с в і т л о (= свідомість). Ця думка, прислухаючись до просвіту буття, є д і я, що перевершує формат будь-якої практики. «Думка проривається крізь дію і вчинення... завдяки дріб'язковості свого безрезультативного здійснення». Екзистенціювальна думка всього-навсього «дає у своєму мовленні с л о в о невимовному смислу буття», яке проривається у просвіт, організуючись як мовний спосіб оприявлення самого буття. У цьому конструктивному розрізі «перший з а к о н думки – *доречність мови прбуття як про подію істини*, у якій владарюють «строгість осмислення, ретельність мови, скупість слова». Отож, висновує Гайдеггер, у нинішній світовій скруті потрібно менше філософії, а більше уваги до д у м к и, котра в майбутній зрілості є вже не філософія, а *екзистенція*, що «мислить ближче до джерел» і «прокладає своєю розповіддю непомітні борозни в мові». Вочевидь для рефлексивно мислячих дослідників буде цікаво проникнутися докорінно іншою, принаймні порівняно з авторським дискурсом Сартра, методологемою філософування цього яскравого мислителя у розумінні сутнісних горизонтів та багатоманітних відтінків гуманізму, позбавленого як не-виправданого піетету до людської суб'єктивності, так і одно-сторонніх та збіднених поняттєвих конотацій усталеного осмислення людини як розумної істоти.

4. ДРУГИЙ МЕТОДОЛОГІЧНИЙ КОНЦЕНТР – ФІЛОСОФСЬКІ ТВОРИ М. О. БЕРДЯЄВА

Наступний важливий *концентр* утворюють дві праці не менш знаного вітчизняного релігійного філософа **Миколи Бердяєва**, що демонструють унікальний досвід екзистенційно-персоналістичного розмірковування про філософську істину та інтелігентську правду, але все ж із неуніклою поправкою на парадоксальність та органічність брехні (2017), яка реально присутня в усіх тоталітарних суспільствах і є злом проти людяності (2014). Зокрема, мислитель, констатуєчи вкрай низький рівень філософської культури російської інтелігенції, зауважує, що інтереси розподілу й зрівнювання у їхній свідомості та відчуттях завжди домінували над захопленістю продукуванням і творчістю, причому на тлі явної неповаги до *святини знання*. До цього треба додати тривале захоплення провідників інтелігенції матеріалізмом як «самою елементарною і низькою формою філософування» у відриві від світових філософських традицій. І тоді, як «*філософія є школа любові до істини*», то із московитською інтелігенцією трапилося ось таке нещастя: любов до зрівняльної справедливості, до суспільного добра, до народного блага паралізувала любов до істини, майже знищила інтерес до неї». Натомість справжня любов до людей – це пристрасть «не проти істини і Бога, а в істині і в Бозі, не жалість, котра заперечує гідність людини, а визнання рідного Божого образу в кожній людині». Таке помилкове людино- і народолобство спричинило патологічне утвердження у філософських шуканнях і течіях методу запідозрювання і розшуку, занепадного поділу філософії на «пролетарську» і «буржуазну», на «ліву» і «праву», утвердження двох істин – корисної і шкідливої. Крім того, «демагогія деморалізує душу нашої інтелігенції і створює гнітючу атмосферу. Розвивається моральне боягузтво, згасає любов до істини і відвага думки». «Класові» пояснення різних ідеологій і філософських учень перетворюються у марксистів у якусь хворобливу нав'язливу ідею. Скажімо, «науковий позитивізм, як і все західне, був сприйнятий у своїй крайній формі і перетворений не тільки на примітивну метафізику, а й ще на особливу релігію, що замінює всі колишні релігії». Відтак дух наукового позитивізму був редукований до політичної прогресивності і до соціального радикалізму. Російськими

марксистами оволоділа демонічна любов до рівності та виняткова віра у близькість соціалістичного кінця і можливість досягти його саме в росії, де «філософія економічного матеріалізму перетворилася виключно на «класовий суб'єктивізм, навіть у класову пролетарську містику». Власне, так виникла і завладарювала *атеїстична філософія*, що «не могла санкціонувати ніякої святині, тоді як інтелігенція самій цій філософії надавала характеру священного і поцінювала свій матеріалізм і свій атеїзм фанатично, майже по католицьки». На тлі приниження розумового стрижня, властивого нашим мислителям, *інтелігентська свідомість* потребує радикальної вищисувальної реформи і вимагає народження нової філософії, яка синтезує знання і віру, теорію і практику, джерельну істину і правдиву справедливість. «Адже філософія, – висновує Бердяєв, – є орган людського духу, причому орган не індивідуальний, а надіндивідуальний і соборний», що здійснюється лише на підґрунті традиції універсальної і національної.

Друга невелика, проте повно змістовна в теоретичному і методологічному відношенні, праця М. О. Бердяєва є логічним продовження попередньої, адже проливає світло філософської істини на природу такого глобально розповсюдженого та різноликого психосоціального явища, як б р е х н я. Причому *методологема* філософування й тут залишається тією ж, добре авторськи опрацьованою, що в нашій рефлексивній реконструкції становить завершений *учинок свободи духу* – філософської творчості. Так, с и т у а ц і й н и й компонент характеризує нічим невинувдану колосальну роль брехні в соціальному житті людей, котра все більше керує світом, узадає організацію окремих суспільств і, закликаючи все перевіряти на практиці, змушує групи, спільності й навіть цілі народи зупинитися у пошуку істини й натомість шукати сили та потребувати могутності – державної, партійної, адміністративної, інституційної, ковітальної. М о т и в а ц і й н и й складник непересічного вчинення являє собою світоглядне і мислєдїяльнісне перебування особи, організації чи соціуму на стороні *правди*, коли «дух визначає суспільство», та із *непохитною вірою* «в існування сили, яка витає над світом, сили надсвітової Істини, себто Бога»; і навіть якщо весь світ просякнутий неправдою, то все ж є така об'єднувальна Істина,

що існує як чиста від усілякої заплямованості брехнею, надприродна, верховна, духовна субстанція. Д і я л ь н и й компонент учинення тут полягає у здійсненні «геройної боротьби за свободу духа, тобто за п р а в д у, котра розвінчує» її соціальну та особисту потрібність, та у намаганні щоденно розширювати простір достеменної правдивості, навчитися і прагнути жити без пліток, інсинуацій, облудності, що можливо тільки за умов реалізації *відчуття свободи*, зміцнення с о в і с т и як внутрішнього морального регулятора у глибинах психодуховного світу особистості та розширення сфери Богонаступного життєпотуку с в і д о м о с т и як духовного побратимства з навколишніми людьми в Істині; тоді кінцевим пунктом *перемоги правди* буде достеменно звільнення громадян від влади облудливої колективної свідомості, від кайданів сатанинської опанованою волею до могутності, від пошуку расового чи класового ворога і від виправдання тотального насилля заради уможутнення держави.

П і с л я д і я л ь н и й компонент вчинку творчості М. Бердяєва у висвітленні *парадоксу брехні* має особливу системотвірну вагомість, тому що у його прискіпливій самобутній *методологічній рефлексії*, головно шляхом задіяння авторських світоглядних універсалій, передусім кодів, схематизмів і категорій як межових засновків і найзагальніших понять, надпредметно й надсистемно опрацьовані ситуаційний, мотиваційний і діяльний складники-кроки здійсненого вчинення на якісно іншому – надрефлексивно-синтетичному – рівні філософування – *майстерного оперування філософськими категоріями*, що становлять інтелектуальний результат переосмислення та реінтерпретації відомих універсалій культури і категорій науки. У підсумку цим талановитим мислителем змальовується переконлива *онтологічна картина брехні*, композиція, фон і деталі якої епістемно фіксуються мереживом дефініцій і визначень, котрі доконче п р а в д и в о проєктуються на сучасну тотально здержавлену дійсність московії-росії й на джерела, важелі та фікції теперішньої, широкомасштабної, вкрай руйнівної і винятково жорстокої, *російсько-української війни*. Зафіксуємо систематику фрагментів і подробиць цієї к а р т и н и:

а) світ захлинається від брехні, тому що люди живуть або в обіймах постійного страху, або через власний егоїзм і непомірні амбіції, або із співчуття чи жалості, або, що найтипівіше, із-за громадянського обов'язку;

б) вкорінені в масову свідомість міфи, наклепи, інсинуації, стереотипи, плітки – це все форми оприявлення *соціальної неправди*, причому привласнені загалом міфи є свідомо організованою брехнею, що узаasadнює життєдіяльність майже всіх суспільств;

в) політика в особі держслужбовців і лідерів партій як практика управління людськими масами ґрунтується на міфах, демагогії і навішуванні ярликів усім неугоdним, а тому передбачає свідомо здійснювану брехню;

г) брехня становить основу основ тоталітарних – і фашистських, і комуністичних, і деспотичних – держав, які створені на фіктивних чи облудних ідеологемах і гаслах та існують завдяки *всеохопному тиражуванню брехні* як священному обов'язку, як повинності в умогутненні держави-нації та обраного класу, владарюючої касты чи хунты;

д) брехня, повторена тисячу разів і більше, сприймається населенням як абсолютна правда, адже зберігає динамізм еволюційного повсякдення, слугує утвердженню повноцінності життя, що надає силу в боротьбі із вигаданими внутрішніми і зовнішніми ворогами;

е) *діалектична брехня* заснована на свідомому досвіді «корисної» дезінформації і завуальованої неправды для загального блага введеного в оману суспільства у великих масштабах практикування, передусім у фашистській німеччині, радянській (сталінській, хрущовській, брежнєвській тощо) і сучасній путінській росії, коли попередні політичні та ідеологічні здобутки верховної влады повно заперечуються, що, проте, визнається першорядним для великої державотворчої мети, загальнонародного добра (до прикладу, німецький інтелігент стає есесівцем-убивцею, фанатично відданий революційній справі пролетаріату комуніст перетворюється на фашиста, а московитські сільські хлопці, отруєні крайнім шовінізмом і позбавлені будь-яких моральних зобов'язань перед «ворогом», стають радикальними рашистами – терористами, гвалтівниками, вбивцями);

є) нетерпимість і жорстокість до расового чи класового ворога – це вищого порядку *невігластво*, адже ворог (у фашизмі – євреї і марксистки, у радянському соціалізмі – куркулі, націоналісти і «вороги» народу, у сьогочасній росії – «бандерівці») й урешті-решт усі українці) – чиста ф і к ц і я, потрібна для накручування ковітально нездорового ентузіазму, для виправдання необмеженого насилля та геноциду іншого народу і для декларативного нарощування власної державної могутности;

ж) окомилуванням просякнуті не тільки політичні системи тоталітарних держав і країн-агресорів, а й, здавалося б, цілком виправдані, *всеможливі фронти* – антикомуністичний, антифашистський, національно-визвольний та ін., тому що впадають у крайність, розподіляючи світ на два полюси: «своїх» і «чужих», «друзів» і «ворогів»; і це у ситуації, коли фашизм/комунізм/рашизм ліквідує приватний капітал і монополю замінює його державним чи повно узалежненим від корумпованих державних інтересів;

з) на дезінформації, байках і неправді постають та розвиваються всі, причому без винятку, *політичні партії*, що наочно підтверджують, з одного боку, реально нездійсненні високопарні гасла передвибірних кампаній, з іншого – оманлива у своїй суті, розлога *демагогія* її лідерів і представників, що фундується на свідомо вишуканій брехні; тому високосяжні програмні цілі партій насправді прикривають край егоїстичні інтереси і вельми вбогі персональні амбіції;

и) здержавлене суспільне життя завжди містить *діалектику істини і брехні*, їх певний взаємоперехід; істина, будучи розпрозорена Ісусом Христом як безмірна свобода духу й апокаліптичний вибух світу, все ж за століття нової ери пристосована християнством до повсякденних ковітальних інтересів людської маси, що унебезпечує існування як окремої особи, котра наважилася віддано служити істині, так і всього цього світу, який потребує більше втішальної та обнадійливої вигадки, аніж правди; і справді, брехня може і навіть здатна підтримувати організацію держави і життєдіяльність соціуму, хоча саме вона спустошує та руйнує особистість, тоді як істина її зміцнює, збагачує, утврдує;

і) художня література, висвітлюючи глибини людської брехливості, здебільшого актуалізує питання *правдолюбства*, показує ганебність гріхопадіння та брехні особи перед собою і перед Богом й одночасно демонструє велич християнських святостей і душевного потягу до істини; натомість наука, шукаючи раціональну істину й уникаючи неправди, на жаль, часто міфологізує свої відкриття, невинувато універсалізує здобуті об'єктивні знання, світоглядно підносячи на п'єдестал сцієнтизм і втамовуючи дослідницьку гординю самих учених; водночас і художня і наукова творчість рясніють прикладами духовної та моральної деградації особистості її діячів, непорядністю і фальшивістю їх психосоціального доккілля;

ї) зростання у сучасних масштабах глобалізованого людства, здавалося б, часто виправданої й особливо злобної невинуватої брехні спричиняє зміну структурно-функціонального поля як індивідуальної, так і суспільної свідомості; причому осереддям такої зміни є інтеріоризація с о в і с т и із глибини окремої, передовсім впливової, зверхньої, особистості на совість колективну, інституційну – класову, партійну, церковну, військову, державну, громадянську, корпоративну тощо; саме в інтересах нації, партії, класу, спільної справи та інше доводиться до паралічу особиста совість і натомість утверджується могутність масового «Ми», що отруєна людиноненавистницькою ідеологією та у своїй суті облудлива; це вражає повно в історії ХХ століття продемонстрували фашистська німеччина і комуністична росія, а сьогодні показує путлерівська московія;

й) на деструктивне переродження індивідуальної свідомості росіян, які у переважній більшості підтримують війну в Україні, в імперськи деформовану, *патологічно викривлену свідомість*, що визначена ідеологією і манією величі колективної путінської деспотії в окомилувальному образі т. зв. «російського світу» вказує щонайменше два найочевидніші факти: удержавленій ксенофобській свідомості москвитів надано безальтернативне право визначати просякнуту тотальною брехнею суспільну реальність, тоді як персональна свідомість окремого громадянина не береться до уваги, виноситься за цю реальність у небуття (до прикладу, загарбницьку війну, терор і геноцид в Україні називати «священною війною за звільнення своїх тери-

торій од націоналістів-бандерівців»); крім того, у масовому світогляді населення цієї ментально ординської країни владарює абсолютно облудлива брехня: воно широко переконане, що саме демократичні країни ЄС, Великобританії і США, НАТО прагнуть війни, мріють їх завоювати, тоді як їхній диктаторський режим не бажає війни і послідовно бореться за мир;

к) коли особиста свідомість і совість не може прорватися на поверхню соціального повсякдення із-за всюдисущого тотального тиску держави, то й у владі, і в народі *зникає правдива картина світу*, істина стає ілюзорною та недосяжною, буйним цвітом розквітає внутрішнє рабство і поклоніння зверхникам, зате відбувається неабияке умогутнення диктатури;

л) воля до могутності втілюється у життя диктатурами тільки з допомогою *брехливої ідеології*, фальшивого урапатріотизму і всеможливими засобами обдурювання народних мас і за жорстокою діалектикою боротьби між класами, партіями, кланами за верховну владу; так, для особистої свідомості і совісті зрозуміло, що розстріляні на зорі становлення срср старі комуністи були переконливими комуністами абсолютно, а не шпигунами і не фашистами; проте для клікової свідомості генеральної лінії партії більшовиків брехня про старих комуністів як «ворогів народу» стала об'єктивною суспільною реальністю;

м) брехня, безперечно, є ганебне психосоціальне явище, але людина п о с а д и, високого чину, граючи перед собою та підлеглими свою окрему домінуючу роль, *облудоточить і неправдиво маніпулює іншими*, делегуючи право певному колу підлеглих чи присутніх обстоювати такі ж надумані, окозамилувальні, або й зовсім фальшиві, погляди, позиції, діяння; ось чому д и к т а т о р завжди постає особою, котра забрехалася, причому ця нещирість і неправдивість визначена його зверхнім рольовим репертуаром перед зовнішнім – національним і глобальним – світом;

н) відчуття свободи, яке екзистенційно посилене свідомим протистоянням будь-якій дезінформації, облуді чи знахабнілій неправді і яке наснажене на *розширення території правди* – це магістральний шлях звільнення людини і суспільства від брехні; незламний дух ментально вкоріненого національного єднання, гуманітарна аура всеохватної і незламної українськості, не-

похитна віра у Бога та Україну, вимогливе побратимство в істині заради Перемоги – головні психодуховні важелі майбутнього нашої національної держави і кожного українця.

5. ТРЕТІЙ МЕТОДОЛОГІЧНИЙ КОНЦЕНТР – ТВОРИ М. М. БАХТІНА ТА О. Є. САМОЙЛОВА

Даний концентр формують дві парадигмально близькі праці не менш відомих і вишукано потужних українських мислителів *Михайла Бахтіна* та *Олександра Самойлова*: перший своїм філософуванням прагне створити в ч е н н я про «одиничне та виняткове буття-подію», онтологічною умовою якого є *спосіб буттєвості* людини у його подієвій архітектоніці реального вчинення (Бахтін, 2019), другий методологічним арсеналом ді а л о г і к и розглядає умовно взаемосуперечливі розумінневі позиції одного і того ж об'єкта осмислення як необхідну форму постановки теоретичної проблеми, успішне розв'язання якої спричинене конструктивним задіянням і д е ї як засобу мислення і як розумового знаряддя логіко-понятійної роботи (Самойлов, 2020).

Зокрема, пропонований читачам незавершений трактат відомого філософа, філолога, літературознавця і теоретика культури М. М. Бахтіна (1895–1975), характеризуючи початковий етап його пізнавальної творчості (1919–1921), є програмною філософською працею, покликаною вибудувати так звану першу філософію (*prima philosophia*), тобто філософію нового типу, яка «через «звернення до єдиної і непересічної моральної відповідальності» покликана не тільки здолати «пагубну незлитість культури і життя», а ще й посередництвом «зсередини реального, неповторного, цілісного й завжди лише одного у своїй відповідальності» в ч и н к у забезпечити «підхід до єдиного та унікального буття у його конкретній дійсності»». Відтак постає *основне завдання авторського філософування* – створити вчення «про одиничне та виняткове буття-подію», онтологічною умовою якого є спосіб буття людини у його подієво відповідальній розгортці реально здійснюваного вчинку. Тому закономірно, що поняття «вчинок» набуває категорійного статусу, й саме навколо нього теоретично викристалізовується *онтологія вчинку* як система філософських знань «про єдину подію унаявлюваного буття». Вчинок – це

завжди самотутня подія в аспекті його втілення. У самому своєму сповнюванні, будучи єдиним і неповторним прожиттям, учинок є «більш ніж раціональний – він відповідальний». Його відповідальність передбачає врахування в ньому всіх факторів: і смислової вагомості, і фактичного звершення в усій його реальній історичності та індивідуальності; в такому вчинку співіснують єдиний план і єдиний принцип, що осяжні у його відповідальності як здійснення рішення безвихідно, непоправно і безповоротно. Вчинок, за філософемою Михайла Бахтіна, – «останній підсумок, усебічний остаточний висновок, він стягує, співвідносить і дозволяє у єдиному та унікальному й уже останньому контексті і сенс, і факт, загальне й індивідуальне, реальне та ідеальне, бо все входить у його відповідальну мотивацію; у вчинку вихід із тільки можливості в неповторність реалізується раз і назавжди» (Бахтін, 2019, с. 16).

В. А. Роменець, висвітлюючи вчинкові засади рефлексивності на шляху пізнання-обґрунтування універсальності та відповідальності людського буття (1998, 2017), цілком слушно пише, що «Бахтін оберігає *філософію вчинку* від *психології вчинку*», вочевидь пов'язуючи останню із суб'єктивізмом у рамках тогочасного інтроспективного розуміння предмета психології. Підтвердженням цього є бахтінські максими: «найменше у житті-вчинку я маю справу із психічним буттям...», «вчинок розвивається і живе не у психічному світі» та ін. (Роменець, Маноха, 2017, с. 135-140). І справді, відповідальний спосіб існування людини передбачає здійснення нею вчинків на фундаменті визнання свого «не-алібі у житті». А це означає активну причетність кожної особи до безмежжя останнього, поперше, «зі свого одного-однісінького місця у бутті» й, по-друге, у відповідальному ставленні до іншого чи інших як до співучасників або як до свідків такого вчинкового самозасвідчення себе у світі життя. Причому реальний світ учинку й теоретичний світ культури (зокрема й науки) не співвідносяться. Іншими словами, людина вчиняє впевнено, коли діє не від себе, а від іманентно наснаженої потреби сенсу окультуреної причетності до життя, тоді утверджується *безсуб'єктність учинення*, а «шлях від ідеї до висновку відбувається свято й безгрішно».

Отож подієве втілення відповідального способу дієвої присутності у світі – це водночас визнання особою свого неалібі в бутті, тобто «киданням себе на саму свою власну здатність-стати-винуватим», або ж спроможність відповідати за себе у бутті з іншими. Тому в Бахтіна філософія вчинку є *естетичною правдою вчинення*, хоча вона й містить розгорнуту критику «естетичного і теоретичного світів» за притаманне їм відсторонення від «нудної дійсності єдиного й неповторного відповідального буття» і протиставляє їм «*відповідальну єдність мислення і вчинку*». Крім того, висновується, що теоретична та естетична сфери є лише окремими моментами практичного розуму. Водночас примат останнього – це «насправді переважання однієї теоретичної царини над усіма іншими, і тільки тому, що це володіння самого... загального». Бахтін також уводить в науковий обіг поняття «вчинкове мислення» і «причетне мислення» та концепт «емоційно-вольовий тон». Воля, стверджує він, «описує коло, замикає себе, виключаючи індивідуальну та історичну дійсну активність учинку. Даність емоційно-вольового тону – це його необхідний складник, що «обтікає всі смислові змістовлення думки у вчинку і відносить його до неповторного буття-події». Таким чином презентована україномовним читачам філософія вчинку Бахтіна являє собою своєрідну **онтологію вчинку**, з якого через десятиліття постане *теорія і психософія вчинку* В. А. Роменця, у якій вчинок стає логічним осередком системи психології, категорією сучасної гуманітарної науки і, більше того, трансформується у потужні методологічні засади сучасного пізнання – у вчинковий п р и н ц и п, циклічно-вчинковий п і д х і д і вчинково-канонічну схему організації рефлексивної мислєдіяльності філософсько-психологічного формату.

Фундаментальне методологічне дослідження знаного українського науковця **Олександра Самойлова** (нар. 1949 р.) доводить, що теоретичні проблеми здебільшого виникають у ситуації зіткнення взаємоне прийнятних положень окремої теорії, які перебувають у стані активного протиборства. На можливі шляхи або способи розв'язання цих проблем зазвичай указують і д е ї – *своєрідні психологічні знаряддя мислення*, структура і функціональне призначення яких дозволяють відображати об'єкт осмислення різнобічно і цілісно, запобігаю-

чи тим самим перспективі оформлення його крайніх проявів як взаємосуперечливих понять односторонніх теоретичних уявлень-підходів. При цьому особливість процесу *формотворення ідеї* визначається тим, що мислення, стимулюючи функціональне призначення ідеї, використовує у процесі власного розгортання вдосконалені ним самим **п р а в и л а** виведення понять і змінені **п р и н ц и п и** доведення їх істинності, які відмінні від тих, що спричинили виникнення *теоретичної проблеми*. Удосконалення цих правил і зміна принципів здійснюється завдяки врахуванню функції операційної складової мислення як такої, що залишає за його категорійною складовою лише завдання джерела посилянь, які підлягають реорганізації. Розумовими операціями, котрі здійснюють цю реорганізацію, постають *тріадичні умовиводи*, використання яких мисленням як психологічних знарядь уможливлується завдяки наданню змісту мислимого форми *діалогіки*, тобто своєрідної логіки діалогу двох логік, що відповідає вимогам діалогічної сутності мислення і принципам діалектики (Самойлов, 2020).

Діалогіка розглядає формально взаємосуперечливі розуміннєві позиції одного й того ж об'єкта осмислення, організуючи їх як позитивно значущу форму постановки теоретичної проблеми. Для її успішного розв'язання діалогіка використовує *ідею як розумове знаряддя*, котрому надана форма діалектико-логічного **п о н я т т я**, здатного відображати сутність конкретної теоретичної проблеми, що оприявнюється у вигляді діалектичної єдності формально протилежних теоретичних положень. Найголовніше, що ідея як розумове знаряддя відображення сутності проблеми підіймає *теоретичне осмислення* досліджуваного об'єкта над функціональним ступенем знаходження його місця в окремій концепції чи парадигмальній моделі і відкриває перед ним перспективу його упредметнення на метапарадигмальному рівні у вичерпній категорійно-методологічній повноті. У такий спосіб розлого і логічно переконливо аргументується винятково неперехідна значущість *методологічно компетентного теоретизування* у розвитку будь-якої галузі науки і водночас обґрунтовується найважливіша роль **т е о р і ї** у безперервному епістемному (знаннєвому) прогресі пізнавальної творчості.

6. ЧЕТВЕРТИЙ МЕТОДОЛОГІЧНИЙ КОНЦЕНТР – ФУНДАМЕНТАЛЬНИЙ ТВІР І. ЛАКАТОША

Наступний *концентр* розділу 9 оприявнює одна, проте вихова для розвитку філософії науки і філософського методологування, праця «*Історія науки та її раціональні реконструкції*» (1978) широко відомого англійського мислителя другої половини ХХ століття *Імре Лакатоша* (1922–1974). Він, як відомо, є автором філософської концепції, що отримала назву «*Методологія наукових дослідницьких програм*» (див. Лакатош, 2016). Суть цієї концепції полягає в тому, що наука у своїй історичній розгортці еволюціонує не просто від теорії до іншої, здебільшого загальнішої й досконалішої, теорії, і навіть не від панівної парадигми через наукову революцію до нової парадигми (Т. Кун), а від зміни у процесі тривалої боротьби (тобто відходу наявної і постання нової, або витіснення існуючої й утвердження більш прогресивної) сутнісно складнішого логіко-змістового (головно раціонально-епістемологічного) утворення – *дослідницької програми*. Вона, будучи започаткована найабстрактнішими твердженнями, охоплює низку методологічних п р а в и л: одні з них указують на те, яких шляхів дослідження потрібно уникати (т. зв. негативна евристика), інші передбачають те, які шляхи треба обирати і як ними рухатися (позитивна евристика). Причому негативна евристика формує «тверде ядро» програми із допоміжних гіпотез як із своєрідного «захисного пояса» цього скостенілого ядра, що й визначає саму програму або як успішну, коли вона забезпечує прогресивний теоретичний зсув проблем, або як неуспішну, у разі унявлення їх регресивного зсуву. Натомість позитивна евристика, постаючи особливим щитом перед океаном аномалій, «утворюється із сув'язі доказів, більш-менш зрозумілих, і припущень, більш-менш вірогідних, спрямованих на те, щоб змінювати і розвивати «спростовні варіанти» дослідницької програми, і водночас модифікувати, уточнювати «спростовний» захисний пояс» (І. Лакатош).

Пропонована у цьому томі праця названого мислителя обґрунтовує індуктивізм, конвенціоналізм, фальсифікаціоналізм і методологію науково-дослідницьких програм як *конкуруючі методологічні концепції* та подає їх інваріанти сутнісної раціональної реконструкції як ключа до розуміння реальної

історії науки. Не вдаючись до рефлексивного аналізу змісту, переваг і недоліків цих чотирьох різних «логік відкриття», зафіксуємо головні *методологічні засновки-приписи*, дотримання яких дає змогу І. Лакатошу (2016) компетентно здійснити раціональну реконструкцію історії науки.

1. Філософія науки створює і використовує *нормативну методологію*, що уможливорює відтворення «внутрішньої історії» розвитку науки і тим самим дає раціональне пояснення накопиченню людством об'єктивного знання.

2. Дві і більше конкуруючі методології, що організовані у форматі концепції чи теорії, є можливість оцінити шляхом і засобами нормативно інтерпретованої історії як окремої сфери мислення і діяльності.

3. Будь-яка успішна раціональна реконструкція історії завжди потребує доповнення емпіричною, передусім соціально-психологічною, «зовнішньою історією».

4. Внутрішня історія науки є первинною, а зовнішня – вторинною; і це спричинено тим, що перша, на відміну від другої, характеризується автономністю та сутнісною самобутністю, є визначальною для розуміння ідеї і призначення науки, тоді як історична традиція тут не має істотного значення.

5. Раціональна реконструкція історії науки – це ключ до розуміння реальної історії, проте тільки за умов наявності певної *зрілої методології*, яка обґрунтовує доцільність і конструктивність кількох теорій у рамках дослідницької програми, концептуально опрацьовує низку норм і правил для здійснення ефективного теоретизування і понятійно-критерійного оцінювання.

6. У другій половині ХХ століття сформувалося чотири найважливіших, відкрито конкуруючих методологічні концепції раціональної реконструкції історії науки, в осередді яких перебувають *відмінні логіки відкриття*: індуктивізм – конкретних наукових фактів та індуктивних узагальнень, конвенціоналізм – схваленої системи класифікації фактів та їх заміни більш простими системами, фальсифікаціоналізм – великої кількості сміливих припущень, прийняття за угодою фактичних одиничних «базових тверджень» і теоретичних поліпшень, авторська методологія – створення складноструктурованих дослідницьких програм, що забезпечують прогресив-

ний чи регресивний зсув проблем й одночасно утверджують високий ступінь автономності теоретичної науки.

7. Кожна методологічно грамотно організована і проведена продуктивна реконструкція історії пізнавальної творчості створює окрему модель зростання об'єктивного достовірного знання, так чи інакше збагачуючись зовнішньою історією. У будь-якому разі філософія науки без історії порожня, тоді як історія науки без філософської методології – сліпа. І тут найбільш евристичним продовженням цієї лінії інтелектуальної творчості є нещодавно запропонована нами (А. В. Фурман, 2022б) *концепція методологічної оптики* як інструменту мислевчинення (див. далі).

8. П'ЯТИЙ КОНЦЕНТР – ТВОРИ АВТОРА (А. В. ФУРМАНА) З МЕТАТЕОРІЇ СВІДОМОСТІ ЯК КВАЗІОБ'ЄКТНОЇ ДІЙНОСТІ МЕТОДОЛОГІЇ

Цей текстово оформлений *концентр* генерують два кола, що характеризують наші напрацювання за останні п'ять років у конструюванні засобів і процедур надскладної авторської *методологічної реконструкції*, з одного боку, метатеоретичної мозаїки *життя свідомості* як «єдиної сфери, непізнаваної до кінця» (І. Кант), але перетвореної новітньою методологією через низку мисленнєвих опосередкувань у сферний *квазіоб'єкт* творення-вивчення-збагачення-рефлексування, з іншого – системомиследіяльнісного підходу *до розуміння свідомості* як до атрибутивного інваріанту-способу власне людської буттєвості, котрий уперше стає концептуальним засобом методологування і надважливим інтелектуальним ресурсом *канонічного мислевчинення*.

Зважаючи на винятково важливе значення свідомості у суспільному та особистому повсякденні людини, вкрай нагально, по-перше, розібратися, що таке свідомість як окремий пласт чи вимір буттєвості, по-друге, створити методологічну концепцію *надпредметного* (метатеоретичного) розуміння екзистенційного життєпотoku свідомості, по-третє, віднайти можливості та опосередкування коректної *методологічної роботи* із цією трансцендентно вкоріненою сферою-субстанцією-дійсністю. Ось чому пропонуване авторське фундаментальне дослідження присвячене створенню *онов-*

леної версії метатеорії свідомості інтелектуальними засобами реконструювання її первинної версії (М. К. Мамардашвілі, О. М. П'ятигорський, М. Ю. Савельєва) у форматі поєднання філософського і науково-гуманітарного вимірів метатеоретизування з допомогою задіяння свідомісних і суто рефлексивних інструментальних ресурсів професійного методологування загалом і циклічно-вчинкового підходу зокрема. Логіка побудови вказаної версії, що втілена цим авторським дослідженням, здійснена у чотирьох тематично центрованих і концептуально оформлених етапах або *вчинкові такти мислення* (див. Фурман А., 2018а).

На першому проаналізовані дві, найбільш системно довершені та культурно значущі, парадигмальні течії філософсько-наукового конструювання теорії свідомості – граматологічна (семіотична) і метатеоретична (метафізична), що кардинально відмінні своїми засновками і настановленнями, поняттями і моделями, мереживом концептуальних і теоретичних побудов, а головне – обстоюваною ними *різною методологічною оптикою* пізнання того, що визначально являє собою свідомість як буттєво вкорінена дійсність людського життя. Доведено, що альтернативність названих течій відповідно стосується або заперечення, або підтримки та розвитку *метафізичного статусу* свідомості поза знаковим простором, відкиданні або прийнятті форми чи так званої «чистої форми» (пустого змісту) за сутність свідомості й відтак у нівелюванні або рефлексивному опрацюванні цієї сфери як трансцендентного засновку та атрибутивної події-властивості позалогічного буття; тому *вактуальнення свідомого акту-досвіду* – це його постійне розпросторення назовні, за межі реальності, тобто перебування у стані безупинного цілісного *трансцендування*. Крім того, аргументована альтернативність указаних течій за поняттєво-категорійним тезаурусом, дослідницькими стратегіями і мислекомунікаційними дискурсами, самодостатніми наборами методів, процедур, засобів та інструментів методологування, а також за конкретикою складноструктурованих методологічних оптик. У ситуації з *метатеорією* остання дає змогу вивчати й описувати свідомість опосередковано як *встановлення умов функціонування свідомої здатності людини*, причому безвіднос-

но до культури і зовнішнього світу, безмістовно, із формальних позицій, безособово і безсуб'єктно, у непрямий спосіб та із задіянням новітніх ресурсів *метаметодології* відносно трансцендентного засновку – ф о р м и як сутності свідомості.

На *другому етапі* метатеоретизування зреалізована *циклічно-вчинкова мислесема* розгортання його основних процедурних напрямків, що аргументує буттєствердну сутність свідомості й уможливилює відшукання основи с в і д о м і с н о г о, власне прагматичного, уприсутнення людини у світі, у центрі якого перебуває майже безперервна її боротьба із власною свідомістю, що спрямована на упокорення, обмеження чи, принаймні, на раціональне унапрямлювання її надмірних самодостатності і самоактивності. Це спричинило здійснення низки методологічних заходів, серед яких обов'язковим стало прийняття *сфери свідомості* як квазіпредметної, псевдопросторової, позачасової, розуміння її онтологічного вкорінення (статусу) й відтак розгляду м е т а с в і д о м о с т і як самобутньої пізнавальної сфери поверх психічних процесів і логічних процедур, а також використання близьких до повсякденного мовлення термінів і понять стосовно їх уживання як властивостей роботи зі свідомістю та оперування ними у форматі *метамови* як каналу її пояснення та опису. Водночас на цьому етапі вперше уведено в науковий обіг термін «*опанування свідомістю*», зміст та обсяг якого фіксує відносно оптимальний режим згармонювання просякнутого енергетикою свідомої здатності матеріалу і ставить проблему *самоопанування* свідомістю власним подієвим ритмом. Аргументовано, що на ситуаційному етапі метатеоретизування як учинення досягається р о з у м і н н я свідомості як рамкової умови всієї подальшої р о б о т и саме як із *метасвідомістю*, на мотиваційному – вакуальнюється та інтенціюється поле б о р о т ь б и зі свідомістю, коли спонукального піку досягає прагнення особи внутрішньо здолати її необмежену спонтанність і самодіяльну плинність, котрі протистоять раціонально-вольовому обрамленню психічного життя, на діяльнісному – здійснюється різноаспектна робота зі свідомістю, спрямована на виявлення умов перебігу *свідомого вчинення*, на вивчення внутрішньої картини актуалізації свідомого д о с в і д у як зусилля виходу людини за межі наявної реаль-

ності й одночасно за рубежі себе як «світу всередині свідомості», на післядіяльному – відбувається відносно нетривке о п а н у в а н н я особистістю свідомістю як ситуаційне збалансування її онтологічно вкоріненого життя-трансцендування і водночас досягається *володіння* свідомістю життєвим шляхом самої особистості.

На *третьому етапі* метатеоретизування здійснено системне рефлексивне поєднання двох парадигмальних напрямів або методологем вивчення свідомості – теоретичного (предметоцентрованого, емпірично психологічного) і метатеоретичного (онтологічного, квазіпредметного, метафізичного). Обґрунтовано, що у психології свідомість незмінно розглядається у дійсності психіки, психічних процесів і предметного змісту, у її єдності і взаємному зумовленні із несвідомим, тобто у напрямку виявлення її феноменального і суто емпіричного багатоманіття та безміру створених теоретичних конструктів, що в кращому разі поіменують і конвенційно розмежовують ознаки, властивості та особливості розвитку психодуховних явищ. Яскравим прикладом тут є добре відомі, парадигмально близькі, теоретичні системи – психоаналіз З. Фрейда та аналітична психологія К. Г. Юнга, а також популярні на сьогодні нейробіологічні теорії свідомості, що ґрунтуються на штучній «натуралізації», матеріалізації (шляхом вимірювання інфоенергетичних імпульсів різних ділянок мозку) цієї «сфери забутого буття», що ніколи до кінця не пізнана (І. Кант). Виокремивши несвідоме і надавши йому вповні міфологічного наукового статусу (як «депозиту всього людського досвіду», як тієї «готової до реагування, живої і відкритої системи, котра невидимими шляхами, а тому найдієвішими, регулює індивідуальне життя» тощо), лідери Віденської школи психології здійснили *підміну предмета дослідження*: реально вивчаючи індукцію умов набуття нового свідомого досвіду кожним з учасників психоаналітичного процесу, вони піддавали аналізу мисленнево сконструйоване несвідоме (відповідно індивідуальне та колективне) як якийсь бездонний предмет, котрий не можна зліквідувати, а лише завдяки здійсненню певної теоретичної роботи з ним розвинути та употужнити свідому здатність, розширити буттєвий горизонт їх власної свідомості. Саме у цьому – о н т о л о г і ч н о м у – сенсі

«несвідомого не існує» (М. К. Мамардашвілі), воно найчастіше становить певну плинну межову точку свідомості, тому зрозуміти невідоме означає перейти її своєрідний рубікон, за яким відбувається освітлення щілин та закутків буття. Тому висновається, що свідомість – це єдина справжня сила – енергія теперішнього як *здатність духу* в ідеальній площині екзистенціювання вибудовувати порядок із хаосу, добувати й примножувати *мудрість* свідомісними ресурсами дослідження і самопізнання, мислевчинення і самотворення. Субстанційною перевагою свідомості тут є спонтанність і свобода екзистенції її прозорі духовної енергетики, яка й уможливує життя на якісно вищому рівні самоконструювання і самотворення ось-буття – в особі людини розумної, діяльної, креативної.

На *четвертому етапі*, відштовхуючись від шести базових засновків побудови самотутнього термінологічного апарату метатеорії свідомості, доказана оптимальна наявність *восьми категорійних понять*, що співвіднесені між собою за принципами циклічно-вчинкового підходу та в бінарний спосіб. У результаті отримані й охарактеризовані за обсягом, змістом і значенням такі бінарні щеплення вторинних і первинних термінів *метамови*: *ситуація*: «сфера свідомості» і «свідома здатність», *мотивація*: «стан свідомості» і «текст свідомості», *дія*: «матеріал свідомості» і «форма свідомості», *післядія*: «структура свідомості» і «свідомий досвід». Обидві четвертинних організованості термінів у синтезі та різноякісних взаємозв'язках первинних (так званих *прагмем*) і вторинних (базових метапонять) згустків метамови дають змогу із метатеоретичних позицій створити *довершену картину свідомості* як онтологічно вкоріненої, напівоприятвненої у реаліях людського повсякдення, властивості.

Другий авторський твір продовжує і збагачує новаційне розуміннє витлумачення *свідомості* (Фурман А., 2021б). Цілевизначальним орієнтиром цього стала докорінна реорганізація на циклічно-вчинкових засадах етапів історичного становлення *методологічної концепції свідомості* у рамках теорії діяльності та СМД-методології (див. Система..., т. 4, с. 5–122) як відомої вітчизняної філософської течії другої половини ХХ ст. (Г. П. Щедровицький і його школа). Процес оновлення

принципів і нормативів СМД-підходу до розуміння категорії і механізму свідомості став можливим завдяки *метатеоретичному настановленню* у її витлумаченні як атрибутивного інваріанту-способу людської буттєвості у взаємопроникненні та єдності її таких модальностей, як ноуменальне і феноменальне, трансцендентне та іманентне, непізнаване і пізнаване, безмовне й мовленнєве, неозначене (непоіменоване) й означене (назване). Для вирішення цього надзавдання здійснено *три кроки пошукування*, що виявляють як авторське бачення проблемного контексту філософського методологування у роботі зі свідомістю та основних модусів її розуміннєвого осягнення (свідомість-феномен, свідомість-ноумен, свідомість-категорія, свідомий досвід, свідомість-буття) у форматі інтегральних напрямів розвитку філософії (онтологія, метафізика, феноменологія, поліметодологія), так і принципи, умови та особливості *системомислєдїяльнїснїх уявлєнь* про свідомість як про концептуальний засіб методологічної роботи та інтелектуальний базис і водночас ресурс колективної та індивідуальної мислєдїяльностї.

Передусім, відштовхуючись від аргументованого розрізнення *двох дослідницьких стратегій* пізнання-конструювання реальності (науково-природничої і метафізичної), що формують сутнісно різні *онтологічні картини свідомості*, висновується про екстенсивність і навіть тупиковість першої та евристичність і продуктивність другої. Остання вимагає не лише критично-рефлексивного задіяння наявного обширу філософських знань, а й здійснення *компетентного філософського методологування* на шляху створення *метатеорії свідомості*. Власне така робота, в межах окресленого кола мети й завдань, і здійснена у форматі вказаного дослідження: за принципом квінтетності виокремлено оптимальне число *м о д у с і в розуміння свідомості*, де кожен з них підданий *метаопису* за визначенням, сутнісними ознаками і функційними характеристиками, та побудована п'ятерна *мислєсхема*, що у постнекласичному стилі взаємоузгоджує ці розуміннєві модуси.

У головній частині змістового метарозгляду піднято методологічної проблематики доведено, що культурні здобутки СМД-методології в осмисленні ресурсного потенціалу людської свідомості є унікальними, по-перше, зважаючи на відхід її

представників од науково-предметного розгляду феномену свідомості, а зреалізування суто методологічного підходу, по-друге, враховуючи особливості обстоюваного ними способу використання *категорії свідомості*, а саме як концептуального засобу, мислеінструментально. Так, є всі підстави стверджувати, що Г. П. Щедровицьким і його гуртківцями здійснено повновагомий *учинок колективної миследіяльності*, зокрема й у спільній розуміннєвій роботі зі сферою свідомості, яка реконструйована нами за *етапами канонічного мислевчинення*:

1) *с и т у а ц і й н и й* етап – концептуальне і категорійне опрацювання проблеми свідомості здійснено на досягненнях логіки, а пізніше методології, з їх основним предметом – *мисленням* і настановленням на створення його змістово-генетичної теорії *засобами діяльнiсного підходу*;

2) *м о т и в а ц і й н и й* – свідомість, відштовхуючись від узагальнень культурно-історичної теорії розвитку вищих психічних функцій Л. С. Виготського, була осмислена як інтелектуальний засіб окультурення і соціалізації особи через опанування нею *з н а к а м и* як знаряддям визначального впливу інтерсуб'єктної співдіяльності з навколишніми на противагу другорядному значенню знань, функціоналів свідомості;

3) *д і я л ь н и й* – широке знаково-інструментальне використання концепту і категорії свідомості в колективній та індивідуальній миследіяльності, зонайперше у таких поняттєвих зорганізованостях, як *«табло свідомості»* (потік образів свідомості, що інтенціюються як на упередметнених діях, так і на знаннях), *«механізми свідомості»* (породжують мислення в чуттєвій формі як плин образів або об'єктивних узмістовлень, або знакової форми), *«чиста свідомість»* (спонтанна, беззмістовна, безструктурна, самопричинна – незалежна від досвіду чуттєвого сприймання, від дії будь-якої емпірії), *«організована свідомість»* (ритмічно збалансована у функціонуванні, наповнена психокультурними утвореннями, хоча й не тривка, плинна, вимагає неабияких внутрішніх (мотиваційних, інтелектуальних, вольових тощо) зусиль особи для свого утримання, згармонування всього наявного матеріалу, що потрапив до її сферного життєпоток, при цьому *чиста свідомість, організуючись, втрачає свою спонтанність, уневільнюється*;

4) п і с л я д і я л ь н и й – обґрунтування *рефлексивності* як одного з головних визначників ефективності кооперації кількох актів діяльності й одночасно зрілості та досконалості свідомості; на рефлексію покладається відповідальність за організацію свідомості, котра, проте є допоміжною, тоді як діяльність сама структурно задає *дійсність рефлексії*; тільки в рефлексивно збагаченому, мислекомунікативному оргпросторі методологічних семінарів і сесій, оргдіяльнісних та організаційно-вчинкових ігор *функціонали свідомості знаходять свій знаково-семантичний прихисток, свідоцький осідок* (передусім у текстах, формулах, схемах, моделях, рисунках).

9. ШОСТИЙ КОНЦЕНТР – АВТОРСЬКИЙ ТВІР З ОБҐРУНТУВАННЯ КАТЕГОРІЙНОЇ МАТРИЦІ ВІТАКУЛЬТУРНОЇ МЕТОДОЛОГІЇ

Завершальний, *сутнісно вершинний, концентр* передового краю розвитку філософськи зорієнтованої *вітакультурної методології* становить уперше презентована нами *категорійна матриця* цього найбільш перспективного дисциплінарного напрямку пізнавальної творчості й одночасно найпродуктивнішого, евристичного, хоча й мало освоєного, материка чи сегмента інтелектуального практикування людства (Вітакультурна..., 2019). Сутнісно мовиться про вирішальний крок уперед – про *вчинково-рефлексивне конструювання* нового методологічного знання, а саме про авторське обґрунтування *світу методології і сфери методологування* у їх синергійному взаємопроникненні та діалектичному взаємодоповненні як *учення-теорії і як свободи-практики* в саморефлексивно вивіреному, еталонно окультуреному вигляді – у формі *категорійної матриці* (Фурман А., 2023б).

Ідея і перший узіреть категорійної матриці отриманий нами в 2001 році при міждисциплінарному дослідженні української ментальності у сферному контексті розвитку національної культури, дещо пізніше, в 2008 і 2016 роках, цей різновид матриці аргументовано як один з найважливіших і найдосконаліших *інструментів* в миследіяльності та професійного методологування, й нарешті у 2019, при висвітленні категорійного ладу теоретичної психології, обґрунтовано названі матриці у філософії та соціогуманітарних

науках як *етапи еволюції* раціонального знання, а також розкриті структура, функції та композиційні особливості такої матриці як складного знаряддя рефлексивного мислевчинення (Фурман А., 2020). Крім того, окремі методологічні семінари наукової школи (№20 – 26.09.2006; №41 – 04.03.2011; №53 – 31.01.2012; №94 – 03.02.2020) були присвячені презентації авторських матриць та обговоренню принципів і нормативів їх створення, оптимізації архітекτονіки та комплексної експертизи у філософії і соціогуманітаристиці.

Загалом методологія творення категорійних матриць розроблена нами досить детально (див. Фурман А., 2020). У нашому випадку її квінтесенцію становить цілеспрямоване зреалізування *циклічно-вчинкової оргсхеми* створення категорійної матриці ***вітакультурної методології як канону філософської методології***, що фокусується у чотирьох взаємозумовлених засадничих *ракурсах-етапах* розгортання пізнавально-конструювальної творчості:

а) у рамках культурно вагомих здобутків методологічно зорієнтованих філософських шкіл і систем Новоевропейського часу, постання і розвою системомиследіяльнійної методології і філософії науки у другій половині ХХ на початку ХХІ століття (*ситуаційна складова*);

б) у форматі авторського визначення методології як «самобутнього організму творення загостреного почуття свідомости у його джерельному осередді *чистого мислення* і водночас як самоекзистенційної сфери напруженого – проблемно-діалогічного, конфліктно-комунікаційного – *життя людської свідомости* на межі іманентного і трансцендентного у її канонічних рефлексивних формах – філософського і наукового методологування» (Фурман А., 2023а, с. 209) та у створенні вітакультурної методології і концепції професійного методологування (*мотиваційна складова*);

в) у логічно і категорійно аргументованому наборі взаємозалежних умов, закономірностей, процедур і характеристик здійснення *типологічного* підходу як точного, досконалого й воднораз багатомодульного і поліфункціонального *інструменту* компетентної методологічної роботи, що й уможливив у результативному підсумку створення

категорійної матриці самобутнього всесвіту методології (*діяльна складова*);

г) у взаємодоповненні рефлексивного методологування (власне метаметодологування) і категорійного аналізу та термінологічного конфігурування, коли інтелектуальному опрацюванню підлягали як наявні поняттеві і категорійні засоби сучасної методології, так і *авторська новостворена модель вітакультурної методології*, що сутнісно постає як окремий – самобутній, вітасвідомісний, культуротворчий – с в і т форм, методів, норм, засобів та інструментів мислення, діяльності, мислевчинення, професійного методологування у *восьми категорійних координатах*, організованих за дедуктивним принципом: «буття – свідомість», «світ – людина», «культура – життя», «філософія – соціальний досвід», «наука – мистецтво», «теорія – практика», «мислення – діяльність», «думання (думка) – вчинення (вчинок)».

Окремо зауважимо, що *методологічна оптика* типологічного творення зазначеного напрямку категорійного ладу авторськи сконструйована за принципами, канонами і нормативами *постнекласичної наукової раціональності* та у вигляді *п'ятимодульного набору лінз-інструментів рефлексивного мислевчинення* від відносно простих до найскладніших на таких рівнях:

к о н к р е т н о г о – це кватерна або квінтетна *мислесхема* як базовий матеріал-засіб здійснення методологічної діяльності, що уможливує не лише створення штучно-ідеальних конструктів рефлексивної свідомості та внутрішнє збалансування категорій і понять сучасної методології, а й упорядковує хаотично розсіяне, головню позадосвідне, всезагальне, апріорне, знання (ідеї, концепти, принципи, постулати, світоглядні універсалії) у взаємодоповненні методології-як-учення і методологування-як-практики;

о д и н и ч н о г о – *конструкція категорійної матриці*, що містить дві структури: а) центральну частину як систему із 12 мислесхем або таксонів категорійної кватерності, що семантично презентують вітакультурну (філософську) методологію як окрему унікальну свідомісну буттєвість взаємозалежного розвитку-самоорганізації світу методології і сфери методологування, і б) зовнішній контур, що обгортає цю

внутрішню частину двома поясами: перший зліва і зверху утворюють однаково названі ланцюжки діалектичних категорій «загальне – особливе – одиничне – конкретне – універсальне», другий – відповідно їх двополусне поіменування: «світ методології – сфера методологування» і «методологія як складова культури – вітакультурне (канонічне) методологування, що уможлиблює порівнявеве розвиткове функціонування методології»;

о с о б л и в о г о – типологічний підхід у діалектичній мозаїці його понять, принципів, нормативів, процедур, параметрів та інтелектуальних знарядь, що дає змогу отримати оптимально оприявнену *типологію категорійних засобів* вітакультурної методології, яка постає однією із базових, власне канонічних, версій методології взагалі як штучно сконструйованої вітаантропологічної дійсності взаємозалежно організованих свідомости, розуміння, мислення, діяльності, рефлексії;

з а г а л ь н о г о – сфера професійного методологування як самобуття свобода-практика екзистенційного уприсутнення розширеного життєпотуку свідомости, котра є діалектичним продовженням і мислевчинковою конкретизацією світу методології як окремого, унікального для культури, знанневого ресурсу (передусім форм, методів, засобів та інструментів мислєдїяльностї) у його центральній ланці – у *субстанційному засвїті методологічного мислення*;

у н і в е р с а л ь н о г о – вітакультурна методологія як канонічна форма методології взагалі, котра є осмислєним авторським проектом та інтегральною дослідницькою програмою із 2005 року, що перебувають на етапі їх інтенсивного виконання у висвітленні її восьми сегментів, напрямів або «материків» розвитку, що пояснюються та описуються у відповідних *категорійних координатах*: «буття – свідомість», «світ – людина», «культура – життя», «філософія – соціальний досвід», «наука – мистецтво», «теорія – практика», «мислення – діяльність», «думання (думка) – вчинення (вчинок)»; у цій новітній світоглядній самобутностї постановня методології не лише збагачує семіотичну повноту культури і соціального досвїду глобалізованого людства, а й розширює донині незвідані горизонти ковітальної зорганізованостї індивідуальної, групової і масової свідомости, уможливлєючи

миследіяльне і мислевчинкове практикування високої досконалості в усіх сферах і галузях суспільного життя.

Загалом пропонує нами матриця вкотре доводить свою евристичність як оригінальний і вкрай продуктивний, хоча і надскладний, і н с т р у м е н т професійного методологування, що характеризує новітній етап еволюції раціогуманітарного знання у його вершинному осередді – в *категорійній генезі методології* і як окремого самобутнього *з а с в і т у* «розширеного почуття свідомості», і як найнеобхіднішої *с к л а д о в о ї* сучасної культури. Крім того, уперше унаочнено аргументовано, що обидва вектори постання *канонічної методології* можуть успішно розвиватися лише в онтологічній екзистенційності та діалектичній єдності із *вітакультурним* (себто еталонно канонічним) *методологуванням* і як зі *с ф е р о ю* практики-свободи мислення, діяльності та мислевчинення, і як зі *с п о с о б о м* порівневого розиткового функціонування самої методології, що спрямовані перш за все на творення-примноження ідеальних форм думання-миследіяння розпростореної за межі всього природного *людської свідомої здатності* досягнути донедавна незбагненне. Воднораз сподіваємося, що переконливими є як переваги цього самодостатнього інтелектуального інструменту (фундаментальність змісту, логічність формопобудови, оптимальність структури-конфігурації, ідеальність категорійної картини, практичність категорійних і таксономічних засобів оперування), так і його широкі функційні можливості – структурно-системні, логіко-пізнавальні, організаційно-синтезувальні, мислекомунікаційні та інструментально-методологічні, причому на тлі якнайкращої *а р х і т е к т о н і к и* отриманої симетричної таблиці, яка в центральній частині містить систематику із шістнадцяти взаємоузгоджених й у певних ієрархічних комбінаціях згрупованих *таксономічних категорій методології*, що зорганізовані у вісім *т а к с о н і в*, а також гіпотетично вказує на найбільш імовірнісі її дисциплінарні відгалуження – методософію, методологіку, методоінженерію. І це створює надійне теоретичне підґрунтя для вирішення наступного дослідницького завдання: обґрунтувати найкраще з можливих *категорійне плетиво метаметодології* як дотепер утаємниченого способу життя свідомості.

10. МЕТОДОЛОГІЧНЕ ДОСЛІДЖЕННЯ Л. С. ВИГОТСЬКОГО ЯК ТОЧКА ВІДЛІКУ ПРОФЕСІЙНОГО МЕТОДОЛОГУВАННЯ

Упорядкування наукових праць *розділу 10* здійснено відповідно до заявленого тематичного формату і до розширювальної послідовності *п'яти концентрів*, що виходять із засадничої точки відліку, тобто із своєрідного єдиного першопочатку, що задає всю систему координат наступних кроків *філософсько-психологічного методологування*. Такою відпочатковою платформою стало фундаментально здійснене свого часу методологічне дослідження відомого самобутнього психолога *Лева Віготського* «Історичне значення психологічної кризи» (1927), що проливає світло істини на дискурс становлення «наукової методології на історичних засадах» узагалі та методології психології зокрема, що склалася на початку ХХ століття у світовому масштабі (Віготський, 2023). На думку автора, унаявленою атрибутивною ознакою кризи – як психологічної, так і методологічної – є протиборчий несистемне співіснування дисциплін і напрямів, а причиною – відсутність, з одного боку, «загальної науки», яка б уможлиблювала перевірку і синтез всеохватних даних та розробляла методи, поняття і принципи цієї науки, з іншого – «завершеної методології психології» та у «нехтуванні методологічної природи кризи». Вихід із кризи вбачається у *марксистській психології*, котра «є не школа серед шкіл, а єдина істинна психологія як наука, іншої психології, окрім цієї не може бути», проте її «ще немає, її потрібно розуміти як історичне завдання, але не як даність», що насамперед «є методологічна проблема». Звідси вибудовується хибний світоглядний купол *основоположень* на кшталт особистої переконаності «у неможливості безпартійної психології сьогодні», в існуванні «реальної методології епохи, що співпадає з марксизмом», у надзавданні «створити теорію психологічного матеріалізму», а тому саме «матеріалістична гілка повинна називатися *психологією*» та ін.

Попри невиправдану заідеалізованість і відкритий позитивізм у розумінні місця науки в практиці суспільного життя, пропоноване монографічне дослідження є *взірцево методологічним і системним*, повним оригінальних ідей,

узагальнень, метафор і фактичних прикладів, які й донині, майже через столітню часову дистанцію, не втратили своєї актуальності. Щонайперше мовиться про: а) «можливість методології на історичних засадах», б) п'ятистадійну «схему лінії розвитку пояснювальних ідей», в) «скелет загальної науки як про систему основних законів, принципів, фактів», г) спеціальну «роботу над поняттями» і про цілеспрямовану «розробку понять, методів, теорій», д) дві альтернативні «позиції у визначенні загальної та окремих дисциплін», е) «методологічну беззаконність спроб еклетичного комбінювання нових психологічних систем», є) «метод логічного накладення понять», ж) «методологічну цінність окремої теорії», з) «ступінь методологічної обґрунтованості положень», і) «методологічне значення принципу» і про усвідомлення «методологічної природи кожної ідеї», й) постановня «непрямого (опосередкованого) методу пізнання психічних явищ», к) «методологічно різнорідний матеріал» і «методологічну цінність категорії», л) пояснення самоспостереження (інтроспекції) «із постулату, методу і загального принципу психології», м) мову як «знаряддя думки та інструмент аналізу» і про «слово як теорію позначуваного факту», н) психологічну термінологію як про «цінний методологічний факт і засадничий каркас науки», о) гіпотезу як про «складник філософського світогляду», п) «методологічну роботу, що здійснюється в самій науці», р) «методологічне обґрунтування психологічної кризи, її історичний етап», зміст, природу та імовірний результат, с) негативність «поняття емпіризму за історичним походженням і за методологічним змістом», т) тенденцію до метатеоретизування і до створення метапсихології, у) «хибність методологічної конструкції емпіричної психології», ф) повнообсяговий «розвиток прикладної психології як про головного рушія кризи в її останній фазі», х) «діалектичну єдність методології і практики» та перспективи розвитку «психотехніки, або філософії практики», ц) перебудову «всієї методології науки на засадах принципу практики», ч) аналіз як «застосування методології до пізнання факту» і про «методологічну систему принципів», ш) експеримент як про аналіз у думці-дії, де «сила аналізу – в абстракції, а сила експерименту – в штучності», щ) виняткову важливість «розгадати клітинку психології» як

про «ключ до всієї психології» у її головному упредметненні – природничо-історичного спричинення-розвитку психіки і в аналітичному «розрізненні гносеологічного та онтологічного аспектів» висвітлення, ю) «неможливість опанувати психологією як наукою безпосередньо без допомоги методології» і про «створення методології як про перший крок виходу із психологічної кризи», я) схему загальної психології та її адекватне поіменування і витончено логічний поділ дисциплін усередині самої психології і т.п. У будь-якому разі *грунтовне рефлексивне опрацювання* пропонованого діамантового осереддя творчого спадку оригінального мислителя, без сумніву, істотно збагатить світоглядний горизонт українських шукачів істини як теоретичними ідеями, концептами, тематизмами, поняттями та узагальненнями, так і способами, засобами та інструментами професійно вишколеного методологування. Звісно, потрібна критична оцінка всього викладеного матеріалу, інтенсивний внутрішній діалог з автором, а головне – різнобічна реконструкція досягнутого змісту, зважаючи на культурно-історичні здобутки методології і психології упродовж останнього століття. До того ж треба розуміти, що й сьогодні сфера психології – це «передусім методологічна проблема», адже «в жодній науці немає стількох труднощів, нерозв'язаних суперечностей, поєднання відмінного в одному, як у психології. Предмет психології – найскладніший з усього, що є у світі, найменше піддатливий для вивчення; спосіб його пізнання повинен бути багатий особливих хитрощів і безпечних заходів, щоб дати те, чого від нього очікують».

11. ПЕРШИЙ КОНЦЕНТР МЕТОДОЛОГУВАННЯ – ФІЛОСОФСЬКО-ПСИХОЛОГІЧНІ ПРАЦІ С. Л. РУБІНШТЕЙНА І М. С. ГУСЕЛЬЦЕВОЇ

Відпочатковий *концентр* у змістовно розширювальній синхроніці філософського методологування становлять дві методологічні праці, виконані у річищі *узаasadнення суб'єктно-діяльнісного підходу* в філософії і науці. Перша – це невелика програмна стаття «*Принцип творчої самодіяльності*» відомого вітчизняного мислителя *Сергія Рубінштейна* 1922 року, що ставить і пране відшукати спосіб «вирішення однієї радикальної проблеми», а саме проблеми співвідношення об'єктивного буття

і суб'єкта свідомості (пізніше – буття і свідомості), обстоюючи при цьому низку продуктивних основоположень: *«Об'єктивно не те, що дано, а те, що завершено»*, *«об'єктивність не тільки не виключає, вона закономірно охоплює елемент творчої самодіяльності»*, *«суб'єкт у своїх діяннях, в актах своєї творчої самодіяльності не тільки виявляється і проявляється, він у них твориться і визначається»*, *«Лише в організації світу думок формується мислитель; в духовній творчості постає духовна особистість. Є тільки один шлях – якщо [взагалі] є шлях – для створення великої особистості: велика робота над великим творінням. Особистість тим величніша, чим більше її сфера дії, той світ, у якому вона живе, і чим вивершуваніший цей останній, тим більш досконалою є вона сама»* (Рубінштейн, 2021, с. 99, 101).

Друга стаття цього базового концентру – наукова праця **Марини Гусельцевої** 2021 року, що підсумовує реальні здобутки столітньої розробки *суб'єктно-діяльнісного підходу* методом ревізії його філософсько-методологічних передумов наявними ресурсами критичного аналізу неокантіанських, марксистських та антропологічних засад учення С. Рубінштейна (Гусельцева, 2021). Засвідчується, що «сторінки історії радянської психології нерідко містять лакуни, зумовлені як неповнотою чи недоступністю джерел, так і ідеологічними спотвореннями сприйняття та інтерпретації подій епохи тоталітаризму. Історико-психологічні реконструкції, наснажені в наші дні архівними і ревізійними поворотами, а також методологією латентних змін, пропонують інші інтерпретаційні моделі, котрі, з одного боку, долають усталені міфологеми, з іншого – виявляють складну, суперечливу й неоднозначну картину розвитку соціогуманітарного знання першої половини ХХ ст. Під впливом глобалізації і транснаціональних дослідницьких проєктів сучасна історіографія так чи інакше оновлює методологічний інструментарій, звертається до поліпарадигмальності і трансдисциплінарності, намагається переходити від лінійних схем інтерпретації до конструкцій, котрі охоплюють, поряд з канонічними, маргінальні та неочевидні наративи і дискурси. У форматі нової інтерпретаційної моделі, що враховує історіографічні матеріали суміжних наук і приховані течії радянської культури, в

інтелектуальній біографії С. Л. Рубінштейна виділені для аналізу три методологічні віхи: неокантіанський, марксистський, антропологічний (екзистенційний) періоди його наукової творчості. Підкреслюється, що радянська історіографія практично не залишала сумнівів щодо марксистських підстав суб'єктно-діяльнісного підходу цього мислителя-психолога, проте інші інтерпретаційні моделі не тільки занурюють історію психології в контексти епістемологічних поворотів соціо-гуманітарного знання XX століття, а й проблематизують сформовані уявлення, ставлять їх під сумнів. Серед таких проблематизацій постає проблема осмислення неокантіанських і марксистських передумов учення С. Л. Рубінштейна. Стверджується, що принцип творчої самодіяльності, уявлення про саморозвиток та про індивідуалізацію суб'єкта, проблеми етики та цінностей як внутрішніх орієнтирів розвитку людини оприявнюють латентне неокантіанство в інтелектуальній біографії цього відомого вітчизняного мислителя» (Гусельцева, 2021, с. 121).

12. ДРУГИЙ КОНЦЕНТР МЕТОДОЛОГУВАННЯ – ПРАЦІ Г. П. ЩЕДРОВИЦЬКОГО Й А. В. ФУРМАНА ЩОДО ПОСТАННЯ ЗАГАЛЬНОЇ ТЕОРІЇ ДІЯЛЬНОСТІ ТА ЇЇ МЕТОДОЛОГІЧНОЇ РЕКОНСТРУКЦІЇ

Даний *концентр* утворюють дві фундаментальні праці філософськи канонічного діапазону змістовлення. Зокрема, це узагальнювальна робота Георгія Щедровицького 1975 року, що висвітлює інтелектуальні джерела, базові засадничі уявлення, категорійні засоби, науково-предметні ресурси, системні і власне поліструктурні засновки, відтворювально-діяльнісні схеми, логічні принципи та оргдіяльні нормативи, а також інваріанти рефлексивного, натуралістичного і діяльнісного позиціонування *загальної теорії діяльності* (Щедровицький, 2022), і наше міждисциплінарне дослідження 2022 року, що присвячене *рефлексивно-вчинковій реконструкції* цієї капітальної теорії як складнокомпонованої організованості онтологічних уявлень, понять і категорій інтеграційно-діяльних можливостей і схематизацій *методологічного мислення*, що зосереджуються в поетапному становленні всезростаючої

методологічної рефлексії (Фурман А., 2022а). Так, перший твір узагальнює результати виконання неформальною групою самоідентифікованих методологів під керівництвом Г. П. Щедровицького *другої великої програми*, а саме створення теорії діяльності й утвердження діяльнісного підходу в філософсько-науковому дискурсі, починаючи із 60-х років минулого століття. Примітно те, що ця теорія постає на *засадах системного підходу* з його атрибутивними характеристиками поліструктурності, розвиткової функціональності, морфологічної та процесної цілісності, продуктивно використовує його категорійні засоби і понятійні можливості наукового предмета як епістемологічної системи. Загалом *категорія діяльності* із регулятивного важеля перетворюється на системотвірне осереддя світоглядно широких онтологічних уявлень і з об'єктивного принципу – на основний предмет дослідження-конструювання. Щонайперше це підтверджують схеми «вдтворення діяльності і трансляції культури», «акту діяльності» та «рефлексивного виходу», що у взаємодоповненні виявляють *методологічні ресурси* мислення як діяльності, тобто розкривають механізм передачі культурних норм, парадигм і, власне, способів і засобів самого мислення в соціокультурному, історичному плині повсякдення. Серед ядерних новоутворень методологічного мислення обґрунтовується *рефлексія*, яка ініціюється проблемними ситуаціями і водночас є специфічним механізмом розвитку діяльності завдяки різноманіттю форм та організованостей людської кооперації. У підсумку збагачення отримує не лише сам *методологічний проєкт*, що обстоє своєрідну «тоталізацію» рефлексії і рефлексивне «замикання» усієї сукупної сфери діяльності, а й перспектива третьої великої інтелектуальної програми, що виникає на рубежі 1980 років, – *системомислєдїяльнїсної методології* або СМД-методології.

Наше нещодавно здійснене дослідження з допомогою авторськи сконструйованої *метаметодологічної оптики* обґрунтовує загальну теорію діяльності у її онтологічному, архітектонічному, епістемологічному та філософсько-методологічному аспектах, висвітлює у полісистемній архітектонічній мозаїці її ідеї і тематизми, концепти і концепції, засновки і принципи, уявлення і конструкти, мислєсхеми і моделі, матриці і парадигми, а головне – у свідомому мислєдїяльному оперуван-

ні нею постає як довершений *системодіяльнісний підхід*, що є провісником *новітньої методології* як самотубного організму чи унікальної сфери мислєдіяльності. Сутнісний горизонт такої методології першочергово зорієнтовує діяча-мислителя не на науково-предметні уявлення, картини і знання, а на перетворення і розвиток засобів, методів і структури взаємопрониклих мислення і діяльності, тобто на їх *рефлексію* у центральній ланці – *методологічній організації мислення*. У підсумку, істотно збагачуючи нормативний (зокрема знаково-символічний) простір культури, *світ методології* сконструйовано як один у своєму роді, оригінальний і неповторний, пласт чи вимір людської буттєвості – уможливлення мислєдіяльності, мислєвчинення, професійного методологування. Зважаючи на предметне поле чинного дослідження, по-перше, *рефлексія* висвітлена як атрибутивне осереддя методологічного мислення і методології загалом, по-друге, проаналізовані стадії розвитку *методологічної рефлексії* як компоненти вчинення, по-третє, вперше створена *матриця генези* вказаної рефлексії як учинку т в о р е н н я методології, по-четверте, розкрито спосіб конструювання метаметодологічної оптики детального вивчення теорії діяльності на матеріалі реінтерпретованого *рефлексивно-вчинкового сценарію сподіяння* натхненника системодіяльнісної методології.

У нашому авторському варіанті компонування *метаметодологічна оптика* є складним механізмом підбору та уконкретнення лінз-модулів узаємозалежних мислення, розуміння, діяльності, рефлексії, що організовані *квінтетною схемою* філософських категорій як засновків розрізнення системного рефлексивного знання: роль у н і в е р с а л ь н о г о виконує розроблювана нами *вітакультурна методологія*, місце з а г а л ь н о г о посідає обстоювана нами *сфера професійного методологування*, положення о с о б л и в о г о займає пропонуваній нами *циклічно-вчинковий підхід*, позицію о д и н и ч н о г о запосідає авторська *схема-модель мислєвчинення*, місце к о н к р е т н о г о займає така мінімальна фрактальна цілісність особливого, понятійно різностороннього, уявлення про предмет, що знаходить графічне вираження у вигляді *мислєсхеми* (квадрат, огорнутий колом) і чотирьох або п'яти категорійних визначень цього предмета. Загалом основна

частина дослідження присвячена всебічному узмістовленню кожної із п'яти *аргументованих стадій становлення методологічної рефлексії* як компонентів повноцінного вчинення: *пропедевтична стадія* – п е р е д с и т у а ц і я, квінтесенцію якої становить ідея діяльнісного підходу і методологічна організація мислення, *перша стадія* – с и т у а ц і я, осердя якої утворює конструювання онтологічних схем діяльності та організації процесу її відтворення, *друга стадія* – м о т и в а ц і я, де найістотнішими актами є рефлексивне занурення мислення у світ діяльності і постановня онтології мислєдіяльності, *третьа стадія* – в ч и н к о в а д і я, головна суть якої зводиться до рефлексивного занурення онтології МД в субстанційний горизонт мислення і до дотримання вимог принципу множинного знання, *четверта стадія* – п і с л я д і я, у якій найвагомим є рефлексивне замикання методологічного мислення через різні рефлексивні отождоження. Таким чином тематично й змістовно деталізована горизонталь новоствореної матриці г е н е з и методологічної рефлексії, котра становить сутність *самодумного* – філософського й відтак методологічного – *мислення* та альфу й омегу методології в цілому (Фурман А., 2022а).

Воднораз серед найбільш значущих покрокових творчих продуктів авторського виконання слушно окремо відмітити: а) *концепцію метаметодологування*, що уможливила створення новітньої метаметодологічної оптики скрупульозного опрацювання теорії діяльності за логікою вчинкового сценарювання творчого шляху фундатора СМД-методології; б) мислєсхему складників-тактів *методологічного повороту мислення* як рефлексивно-канонічного вчинення; в) циклічно-вчинкову реконструкцію *методу системного аналізу* в єдності різновагомих процедур і стадій його проведення; г) чотири-етапну схему *еволюції наукового предмета* у двох ортогональних дихотомійних вимірах здійснення методологічної роботи: «емпіричне (чуттєве) – логічне» і «конкретне – абстрактне»; д) *абстрактну онтологічну схему діяльності* як повноцінного вчинку її відтворення у циклічному взаємодоповненні онтологом ситуювання, актуалізації, трансляції і рефлексивного практикування та в контексті вітакультури; е) бікватерні організованості *корпусу епістемологічних одиниць*

(ідея, онтологія, універсум, СМД-підхід і схема, категорія, теорія, СМД-методологія) у полісистемному обґрунтуванні *миследіяльнісних уявлень*; є) мислесхеми зв'язку онтогенетичних стадій рефлексивно-вчинкового замикання методологічного мислення із різними рефлексивними ототоженнями та ін. У результаті проведеного дослідження висновується, що вперше отримана *модель рефлексивно-сценарного закілювання методології* на сьогодні являє собою цілісну *онтологічну картину методологічної МД*, а в перспективі – *всесвіту миследіяльності і мислевчинення в цілому*. Яскравим підтвердженням цього є поки що унікальний подієвий спектр *компетентного методологічного практикування* – від творення, розвитку і використання різних технологій методологічної роботи і рефлексивного метаметодологування до канону зорієнтованих методологічних семінарів і сесій, оргдіяльнісних та оргчинкових ігор.

13. ТРЕТІЙ КОНЦЕНТР – АВТОРСЬКА РОЗРОБКА БАГАТОПАРАМЕТРИЧНИХ МОДЕЛЕЙ МЕТОДОЛОГІЧНИХ ОПТИК ТИПІВ НАУКОВОЇ РАЦІОНАЛЬНОСТІ

Названий концентр утілює в інтелектуальне життя авторська робота еталонно зреалізованого філософського методологування, у підсумку якого створено складний комплекс багатомодульної *методологічної оптики мультидисциплінарного дослідження* постнекласичного способу-рівня миследіяльнісного здійснення, що надрефлексивно й метасистемно взаємодоповнює:

а) відповідні багатопараметричні оптики класичного, некласичного і постнекласичного т и п і в наукової раціональності за логікою їх категорійного, критеріального, атрибутивного та мислевчинкового ускладнення;

б) п'ятирівневу структурно-функціональну організацію (здійснену за філософськими категоріями «універсальне – загальне – особливе – одиничне – конкретне») *методологічних модулів* як збірних інструментів професійного методологування у рамках найбільш культурно значущих методологій;

в) ідеали, принципи, стратегії та норми тільки зароджуваної постнекласичної методології, яка обстоює взаємопрониклий тип зв'язку між усіма науками, налагоджує діалог культур, інтегрує єдність істини і моральності, раціонального знання та етичної поведінки, легалізує змішані методи, парадигми, методологеми;

г) засновки-постулати, категорії, канони та епістемологічні організованості *метаметодологічної оптики*, котра нині утворюється, як новітній постнекласичний проєкт взаємопов'язаних траєкторій розвитку філософії, науки, методології, фундується на розумінні оптики як інтегрального механізму чи складного комплексу засобів підбору та укомплектування лінз-модулів узаємозалежних розуміння, мислення, діяльності, рефлексії у канонічному форматі зреалізування вчинку *метаметодологування*, предметом якого є дослідження наявних методологічних теорій і систем (Фурман А., 2022б).

При цьому саме методологічна оптика являє собою головне синтетичне упредметнення і парадигмальне осереддя обстоюваної тут версії *постнекласичної методології*. Насамперед у зв'язку з цим за *вчинковим принципом* розкрито сутнісні четвірні змістовлення, головні спричинення, інструментально-категорійні модулі логічно довершеної методологічної оптики, а також визначальні критерії типологічного розрізнення історично змінних і культурно відмінних за значущістю та впливом ідеалів *наукової раціональності*. Водночас уперше створені й детально охарактеризовані моделі методологічних оптик *класичної, некласичної і постнекласичної науки*, чітко визначений їх усезростаючий кількісно і якісно параметричний набір, описані структурно-функціональні зв'язки, інваріантно прийняті ідеали і норми пізнавальної діяльності та основні епістемологічні організованості і продукти. Крім того, деталізовані та систематизовані аргументи-позиції постання *постнекласичної епістемології* у взаємодоповненні гносеологічного і суто знанневого аспектів рефлексивного розгляду. Аргументована *п'ятирівнева категорійна схема* чітко організованих лінз-модулів новітньої методологічної оптики теоретичного конструювання і психологічного пізнання модульно-розвивальної взаємодії як складно-системного психосоціального явища. У результаті методо-

логічна оптика обґрунтована у чотирьох вимірах чи модах власної мислевчинкової буттєвості, а саме як: 1) метафоричний конструкт і категорійне поняття філософської і наукової методологій; 2) особливе налаштування дослідницької та конструювальної свідомості у її сутнісному осередді – інтенційності методологічного мислення – на власну саморефлексію; 3) самотутнє розмірковувальне знаряддя та ефективний інструмент мислевчинення і компетентного методологування; 4) інноваційний модульний комплекс саморефлексивних лінз (головним чином методів, засобів, механізмів та інструментів) конструювання, пізнання і перетворення дійсності-реальності, що використовується за конкретних умов, завдань, ресурсів, спроможностей.

14. ЧЕТВЕРТИЙ КОНЦЕНТР – ОРИГІНАЛЬНІ ПРАЦІ Ю. І. ЯКОВЕНКА ТА О. Є. ФУРМАН ІЗ НАЗРІЛОЇ ПРОБЛЕМАТИКИ МЕТОДОЛОГІЇ СОЦІОГУМАНІТАРНИХ НАУК

Перша робота відомого вітчизняного соціолога-мислителя *Юрія Яковенка* (1950–2022) порушує питання реального стану логіки і методології соціогуманітарних досліджень у сучасній Україні та осмислює новопосталий невідрадний *факт методологічної травми* (Яковенко, 2022). Зокрема, ним різнобічно аргументується канонічна вимога повернути підготовку проєктів наукових досліджень і наступну публікацію їх результатів і висновків до генерування в них такого концептуального ладу (передусім написання вступу), що обов'язково містить нормативну *постановку наукової проблеми* у вигляді теоретичного питання щодо когнітивних суперечностей, котрі виникають унаслідок існуючих практик отримання нового раціонального знання згідно з трьома різновидами епістемологічної матриці соціологічного пізнання, що визначають одну із дослідницьких позицій – бути спостерігачем, інтерпретатором чи діячем. Акцентується увага на тенденції зниження вимогливості стосовно обов'язкового представлення методологічної бази дослідження у його програмі, звітних матеріалах, публікаціях за одержаними результатами, щонайперше щодо нормативного оформлення статей, які друкуються у фахових виданнях України із соціології

та інших людинознавчих наук. Наводяться приклади порушення зазначеної норми у статтях, опублікованих протягом 2015 та 2016 років у двох провідних вітчизняних періодичних виданнях соціологічної спрямованості. Зазначається, що претензії деяких авторів на теоретичну значущість їхніх публікацій є необґрунтованими у випадку відсутності постановки наукової проблеми, формулювання якої має обов'язково передбачати низку питань теоретичного змісту. Підкреслюється, що ситуація, яка склалася в українській соціології, психології і навіть методологіях цих наук може бути пояснена так званою *методологічною травмою*, яка є характерною й для дослідників інших пострадянських країн. Формулюється висновок про те, що розвиток соціологічної науки у її теоретичних та емпіричних контекстах можливий лише за умов подолання методологічної травми, яку переживають соціологи, психологи та інші представники соціономічного дослідницького дискурсу.

Друга наукова праця четвертого концентру виконана проф. **Оксаною Фурман** у новій збагаченій редакції об'ємної публікації 2017 року (Фурман О., 2017) й демонструє компетентно здійснену *методологічну реконструкцію* завжди актуальної проблематики простору і часу ресурсами двох діалектично пов'язаних *методів* – і н д у к ц і ї (рух-пошук від одиничного до загального), коли аналізується в соціогуманітарному пізнанні взаємодоповнення їх онтологічного, феноменологічного і категорійного аспектів розгляду, й д е д у к ц і ї, коли від загального – створення авторської *теорії інноваційно-психологічного клімату* (див. Фурман (Гуменюк), 2008; Фурман О., 2015) – здійснюється перехід до окремого й конкретного (висвітлений взаємозв'язок ПК і простору-часу). У процесі використання першого методу охарактеризовані вертикальні та горизонтальні параметри як властивості багатовимірності соціального простору, різновиди простору як життєвої даності (психологічний, соціальний, біологічний, персональний, благодатний тощо), а також з'ясовані параметри вимірювання власне соціально-психологічного простору (цілісність, структурність, автономність, саморозвитковість). Стверджується, що існує два полярних погляди на природу часу – науковий та езотеричний, у форматі яких дослідники обґрунтовують різні інваріанти перебігу часу:

безпосередній (власний біологічний «годинник» індивіда) й опосередкований (суб'єктивний, тобто той, коли особа задіяна у сприйняття і конструювання подій). У результаті здійсненого пошукування доведено, що простір і час – це узагальнені категорії психологічного впливу, з допомогою яких пізнається і пояснюється його сутність та особливості плину в повсякденні людського буття. Під час застосування другого – дедуктивного – методу Оксаною Фурман аргументуються: а) оргдіяльнісна модель створення ППК, б) етапи і зміст реалізації програми вивчення інноваційно-психологічного клімату (ППК) як багатопараметричного явища, в) методологічна план-карта дослідження ППК і його чотирьох базових параметрів та аналізується й науково доводиться, що перший параметр ППК – соціально-психологічний вплив – взаємопов'язаний із вітакультурним простором-часом. Отож, уперше співвіднесено просторові характеристики і часові виміри («цілісність – структурність – автономність – саморозвитковість» і «минуле – теперішнє – майбутнє – вічне») із класами впливу (пізнавально-суб'єктивний, нормативно-особистісний, ціннісно-індивідуальнісний, духовно-універсумний) та етапами самотворення особи: «знання – поведінка – суб'єкт»; «норми – діяльність – особистість»; «цінності – вчинкові дії – індивідуальність»; «духовність – осягання – універсум».

15. П'ЯТИЙ КОНЦЕНТР МЕТАМЕТОДОЛОГУВАННЯ – ПРАЦІ Г. П. ЩЕДРОВИЦЬКОГО ТА А.В. Й О.Є. ФУРМАНІВ ЩОДО ПЕРСПЕКТИВ СПІВОРГАНІЗАЦІЇ І РОЗВИТКУ ПСИХОЛОГІЇ ТА МЕТОДОЛОГІЇ

Перша робота відомого методолога, характеризуючи останній етап його творчого шляху (1987), а саме повновагомого становлення системомиследяльнісної методології і практичне освоєння ідеї оргдіяльнісних ігор, у колективній мислекомунікації автора з аудиторією університетських науковців-психологів висвітлює *історичні перспективи розвитку психології* (Щедровицький, 2021). Лектор пропонує відмовитися від галілеєвської моделі науки і вундтівської моделі психологічної науки зокрема через їх відірваність від життя та функціонування у власних штучних ареалах законів і

закономірностей як ідеальних абстракцій. Тому він, однозначно заперечуючи психологізм будь-якого гатунку, підтримує не природничо-наукову стратегію употужнення психології, а *розуміннєву, рефлексивно-інтерпретаційну*, яку цікавлять пояснення, конструювання та опис достеменної психічної реальності за адекватно визначеними цілями і цінностями, формами і методами, способами і засобами здійснюваного мислення. Засаднича теза тут формулюється вкрай категорично: *«поза рамок методологічної думки ніякої психології більше бути не може»*. Аргументується це тим, що тільки методологічне мислення уможлиблює мислення будь-якого психологічного змістовлення відповідними засобами, методами, формами, адекватними конкретній життєвій ситуації. До того ж прогнозоване збагачення предметного поля психології в наступні десятиліття і визначатиметься не наявним матеріалом і не онтологічним змістом, а *методологічним підходом*, або повноцінною філософськи зрілою методологією, хоча саме «мислення не може вивчатися психологічно». Оптимальною формою організації та інтегральною умовою розвитку колективної мислєдїяльностї, зокрема й у сферї психологїї, є *орґдїяльнїсна гра*, котра водночас, за принципом трьох «с», забезпечує самодїяльность, самоорґанїзацію і саморозвиток її учасникїв, якї дїють у зїмїтованїй, проте реальнїй, проблемно-конфлїктнїй ситуації.

Друга стаття цього максимально розширеного концентру являє собою наше авторське (у співтовариствї) – аргументоване, рїзнобїчне, метасистемне, надрефлексивне – методологічне обґрунтування *альтернативного погляду на психологію* як на універсум людської життєдїяльностї і відтак як на особливий світгляд і на здатнїсть бачити все у фокусї людини (Фурман А., Фурман О., 2021). Ця альтернативнїсть відштовхується від вїдомої ідеї Г.П. Щєдровицького, висловленої у 1980 році, розглядати психологію не як науку, що має свїй предмет і метод, а як «увесь свїт, сприйнятїй із певної точки зору». При цьому аргументується, що таке розлоге розуміння психологїї як сфери мислєдїяльностї, по-перше, не заперечує наукового (об'єкт-предметного) методу до її полїдисциплїнарної розробки, хоча й указує на його редуцїйнї фїльтри та пояснювальнї обмеження, по-друге, виявляє універсальнїй

спосіб розширення компетентнісного горизонту впливу психології на особисте і суспільне життя та на культурний розвиток громадян і всього людства.

Комплексним інструментом вирішення останнього надзавдання став *авторський циклічно-вчинковий підхід*, що дав змогу змістовно деталізувати канонічну оргсхему розгортання вчинку В. А. Роменця у вигляді чотирьох тематизованих дослідницьких стратегем персонального мислевчинення. Зокрема, *на етапі ситуації* сфера психології висвітлюється як взаємопроникнення різних раціогуманістичних знань і психологічної роботи будь-яких змісту та спрямування, самобутнього світогляду й антропоцентричного миследіяння і в підсумку всюдисущої форми конструювання соціального довкілля і способу життєздійснення людини, що пояснюється такими інноваційними епістемними продуктами, як схема миследіяльності, шестирівнева модель професійного методологування, парадигмально-дослідницька карта та ін.

На етапі мотивації ця сфера має позбутися існуючої самоплинності й отримати чітку методологічну організацію, яка б згармонізувала психологічні дослідження, проєктні і методичні розробки, техніки і практики у єдиний ковітальний організм розвитку всієї психодуховно зорієнтованої миследіяльності, котра, зі свого боку, стимулювала б соціокультурне утвердження таких основних складових сферного психологування, як робота, мислекомунікація, рефлексивна діяльність, мислення, мислевчинення.

Етап учинкової дії – це відповідальний для кожного і для всіх період закріплення в індивідуальній і масовій свідомості розуміння психології як уже сформованої й розвиненої сфери миследіяльності, що долає вузькі рамки суто природничонаукового розгляду психодуховної дійсності й первинно цікавиться інтенціями, цілями і цінностями здійснення психологічної роботи у чотирьох вимірах (розвитку психологічного знання, чистого мислення, миследіяльності і використання психологічного інструментарію) та у п'яти базових видах (теоретичної, науково-проєктної, прикладної, емпіричної, психокультурної).

Змістом післядіяльного етапу має стати безперервна і майже тотальна рефлексія індивідуального, колективного і

суспільного мислевчинкового творення багатовидового світу *психологічного практикування* й відтак добування нових знань і компетентностей та збагачення досвіду психологічної роботи всіх, хто відносить себе до цієї сфери.

Насамкінець, головно задля прикладного унаочнення обстоюваних ідей, концептів і методологем, здійснена детальна характеристика ситуаційної, мотиваційної, діяльної і післядіяльної складових освітнього у змістовлення новоствореної авторської програми із дисципліни *«Психологія як сфера миследіяльності»*, що кілька років успішно реалізується при підготовці докторів філософії із психології (див. Фурман А., 2021а).

16. ПІСЛЯМОВА ЯК НАЙШИРШИЙ КОНЦЕНТР: МЕТОДОЛОГ – ПРОФЕСІЯ МАЙБУТНЬОГО

Логічним завершенням сходження від загального до конкретного в обґрунтуванні *внутрішньої методології* хрестоматійного викладу відібраного текстового матеріалу є авторська *п і с л я м о в а*, що актуалізує проблематику професіоналізації методологічної діяльності й різнобічно обґрунтовує постання в найближчому майбутньому *професії методолога* як однієї з найперспективніших за предметним полем інтелектуального практикування і водночас як культурно та соціально найнеобхіднішої, зважаючи на те, що компетентне продукування форм, методів, способів, засобів та інструментів мислення, діяльності, колективного та індивідуального мислевчинення всеможливих спрямування та змістовлення поки що залишається або ексклюзивним, езотеричним, або здійснюється аматорськи й переважно недосконало, не-ефективно (Фурман А., 2016б). Аргументовано доводиться, що оновлювальною тенденцією сучасної культури є *методологічне мислення*, яке, охоплюючи у знятому вигляді всі інші форми і типи розмірковування, характеризується надпредметністю, проблематизаційністю, рефлексивністю, дискурсивністю, універсальністю і самобутньою практичністю. При цьому першумова досконалого розвитку такого мислення полягає не стільки в оволодінні фахівцем фундаментальними знаннями і практичними вміннями, скільки в опануванні *методом* як

інструментом мислєдїяльностї у поєднаннї з освоєнням його розлого функціонального поля, котре уможливлєє вїдшукання за конкретних обставин дїлового повсякдення оптимальних способів постановки та розв'язання професійних завдань і проблем.

Воднораз встановлено, що *процеси професіоналізації і соціалізації* методології стимулюються сьгодні не лише революційною ситуацією у царині продукування і демонстрації можливостей нових методів, форм і схем діяльної організації пізнання та інтенсивним розвитком її різноманітних напрямів (системомислєдїяльнісна, раціогуманістична, вітакультурна та інші методології). Вирішальну роль у становленнї професії методолога вїдїграє багаторівнева, різномодульна і динамічна полікомпонентна **система методологування** як метасфера професійної діяльності, модульно-розвивальний оргпростір якої, охоплюючи принципи, підходи, методи і способи як свої базові форми, уможливлєє проблемно-модульну і водночас рефлексивну *мислєдїяльність*, себто є головним каналом удїяльнення досконалого методологічного мислення. Спрямування, узмістовлення, особливості перебігу та результиуюча ефективність останнього залежать від актуалізованого в дискусії *типу методологічного модуля* (інтенційно-індивідний, пізнавально-суб'єктний, нормативно-особистісний, ціннісно-індивідуальнісний, духовно-унїверсумний), повноти використання процедур схематизації, конфїгурування, модулювання і картографування й у підсумку вїд ґрунтовності новостворених *продуктів* методологування – мислєсхем, моделей, програм, проєктів, методологічних план-карт дослідження, парадигмально-дослідницьких карт, категорійних матриць (див. Фурман А., 2016а, 2017).

Загалом констатована евристичність *концепції методологічного модуля* при дослідженнї *людської свідомості* як екзистенційно-буттєвої даності, підтвердженням чого є істотне упрозорення методологічного горизонту пізнання цього винятково парадоксального явища. З іншого боку, сама свідомість у розширених межах необмеженої свободи розміковувань і проблемної комунікації становить дійсний, хоча й сутнісно трансцендентний, ноуменальний, а тому феноменально безпосередньо не проявлений, **квazіоб'єкт**

методології, а методологічна робота-діяльність безпосередньо пов'язана із розширенням смислодайних обріїв свідомості, для забезпечення якого створює спеціальні інтелектуальні засоби. Однозначно висновується, що *свідомість і самосвідомість*, унаслідок найвищі форми буттєвої присутності людини у світі і світу в людині, є *рамковою умовою існування та розвитку* досконалих мислення, діяльності, вчинення, методологування. На цих концептах і засновках постає авторська версія **циклічно-вчинкового підходу**, який у взаємодоповненні логічно аргументованих принципів, закономірностей і похідних правил-нормативів дав змогу обґрунтувати повний парадигмальних цикл колективної пізнавальної творчості вчених, логіко-змістову структуру вчинків пізнання Імре Лакатоша як відомого представника посткритицизму другої половини ХХ ст., а також повноцінної гри-учинення як онтофеноменальної даності.

Крім того, у прикінцевій частині дослідження, відштовхуючись від вимог *принципу кватерності*, сформульовані правила колективного думання, професійні ролі і головні принципи мислєдіяльності методолога. Зокрема, аргументовано, що його мінімальний рольовий набір має становити одночасну компетентну діяльність як філософа, епістемолога, аналітика і практика з організації, керівництва та управління, а для забезпечення *професійного згармонювання* світу методології і сфери методологування потрібно домогтися унаслідок чотирьох системних характеристик: постійно відновлюваних ґрунтовних методологічних знань; присутності особи методолога, здатної до чистого мислення, схематизації, проблемно-діалогічної свідомості і відповідного способу життя; діяльності груп та організацій, спроможних ефективно здійснювати філософське і прикладне методологування; систематичного відповідального методологічного самопрактикування того, хто називає себе методологом у лоні розвитку методологічної Касталії.

17. СВІДОМІСТЬ І МИСЛЕННЯ ЯК СУБСТАНЦІЙНІ ДІЙСНОСТІ ТА ЯК МАЙБУТНЄ МЕТОДОЛОГІЇ

Тепер підкреслимо засадниче. Підвищений інтерес у нашій науковій школі (Вітакультурна..., 2019; Методологія і ..., 2019) до феноменології людської свідомості і до створення її повноцінної метатеорії (див. Фурман А., 2017б, 2018а, 2018б, 2021б) пояснюється першорядною умовою: саме свідомість як іманентно-трансцендентна, саморозвитково пульсуюча, сферна буттєвість, внутрішні умови її своєрідних ритмопотоків функціонування, розширення, збагачення і рефлексування як притомної здатності-присутності, а ще точніше – *інобуттєвий засвіт* загостреного почуття свідомості у його джерельному осередді чистого мислення і плинного самоекзистенціювання, у перше становить **квaziоб'єкт методології** як епістемно оприявленого неповторного життя власне людської свідомості на межі чи у просвіті буття, тобто на перетині іманентного і трансцендентного у її канонічних рефлексивних формах – миследіяльності, мислевчинення, вітакультурного (канонічного) методологування.

Звідси постає основне *культуротворче призначення методології*: домогтися, здавалося б, малоімовірного, або й узагалі неможливого, – перевести життєпотік людської свідомості із функціонально-розвиткового режиму хаотичного, безладного, нестримно вактуального перебігу переживань, змислів, схематизмів, думок до внутрішньо зорганізованого, ситуаційно доладного, екзистенційно влучного, самокерованого її буттєствердного ритму-просвітлення через вироблення відповідних її (передусім як свідомої здатності і свідомісної можливості) *сутнісній подієвості* форм, методів, засобів та інструментів надпредметно і полірефлексивно здійснюваних миследіяльності, мислевчинення, філософського і прикладного методологування. Іншими словами, мовиться про істотне розширення і сенсосмислове збагачення донині незвіданих горизонтів, поясів, сегментів, функціоналів, ноуменалів, тональностей *сферного засвіту свідомості* унікальними ресурсами новітньої вітакультурної – філософської, канонічної – методології і персоналізованими – індивідуальними, груповими, колективними – формами її ковітального уможливлення у

взірцевих п р а к т и к а х живодайного *професійного методологування* (щонайперше у лоні методологічних семінарів і сесій, оргдіяльнісних та оргчункових ігор). Саме все зазначене у метасистемній саморозвитковій цілісності врешті-решт і дає змогу методологічно компетентному інтелектуалу будь-якого фаху чи амплуа адекватно *поіменовувати* щойно виявлене, відкрите, або сконструйоване, створене, логічно правильно формулювати і віднаходити оптимальні шляхи-способи вирішення як повсякденних життєвих завдань, так і малопіддатливих для здолання всеможливих суспільних та особистих проблем, продуктивно діяти і стабільно вчиняти в невизначених та екстремальних соціальних ситуаціях, нарешті повчально для себе й доквілля *рефлексувати* те, що відбулося, що існує сьогодні і вірогідно станеться у близькій чи віддаленій перспективі.

Предметне поле методології в авторському варіанті її мислевчинкового творення становить особлива, інтенційно-екзистенційна і водночас осмислювально-рефлексивна, *ідеальна дійсність свідомости* у її винятково загостреному, буттєствердному осередді – в *методологічному мисленні*, котре, охоплюючи та знімаючи переваги інших типів мислення і зняряддево употужнюючи інтелектуальні спроможності людства у розв'язанні складних і глобальних проблем, є:

а) *ідеально змістовленим* у лоні плинного функціонування свідомости (головно як пізнавальної, дослідницької діяльності) із можливістю невербального об'єктивування його продуктів «заднім числом» на дошці чи папері у графіко-символічній формі;

б) *інтенційно інтегрувальним* в напрямку поєднання у знятому вигляді всіх відомих типів мислення і в контексті ситуаційно удіяльненого уприсутнення людини у світі «тут-і-тепер» як вактуальнений зріз чи просвітлена щілина ось-буття;

в) *субстанційно інобуттєвим, самочинним*, проте інтенційно спрямованим на об'єкт і феноменальний світ та просякаюче іманентно пов'язаним із діяльністю і вчиненням як найдосконалішими формами свідомої здатности людини;

г) *універсально загальним роздумовуванням* у своїй постійно відновлювальній надпредметності і безперервній рефлексивній самоорганізованості в конкретно визначеному відборі чи наборі

форм, методів, засобів та інструментів його розвитку як транс-персонального процесу в контекстному часопросторі діалогу, гри, діяльності, або вчинку-події.

У цьому новосвітоглядному сенсі, скажімо, отримана нами *категорійна матриця вітакультурної методології* як канону філософського мислевчинення та еталону методології взагалі, реалізуючи принципи, закономірності і нормативи низки потужних підходів (перш за все вітакультурного, типологічного, таксономічного, системомиследіяльнісного і циклічно-вчинкового), не тільки дала змогу в п е р ш е програмно оприявнити поняттєво-категорійну кульмінацію усіх дотепер фахово здійснених досліджень і розробок у царині філософської і наукової методологій, а й окреслила, головню акумулювавши приховані буттєво-екзистенційні ресурси якісно іншого – метафункціонального, полірефлексивного – ритму-способу життя свідомості, новітні горизонти розвитку методології й унікально широкі можливості компетентного методологування. А це означає, що с в і д о м і с т ь і м и с л е н н я як субстанційні ноуменали бодай незначною мірою будуть освоюватися і використовуватися на благо духовного вдосконалення Людини.

Список використаних джерел

- Бахтін М. До філософії вчинку. *Психологія і суспільство*. 2019. № 1. С. 5–34. DOI: <https://doi.org/102307/431748>
- Бердяєв М. Парадокс брехні. *Психологія і суспільство*. 2014. № 4. С. 20–23.
- Бердяєв М. Філософська істина та інтелігентська правда. *Психологія і суспільство*. 2017. № 4. С. 6–15. DOI: <https://doi.org/10.35774/pis2017.04.006>
- Виготський Л. Історичне значення психологічної кризи. *Психологія і суспільство*. 2023. № 1. С. 102–190. DOI: <https://doi.org/10.35774/pis2023.01.102>
- Вітакультурна методологія. До 25-річчя наукової школи професора А. В. Фурмана: колективна монографія. Тернопіль: ТНЕУ, 2019. 980 с.
- Гайдеггер М. Лист про гуманізм. *Психологія і суспільство*. 2023. № 2. С. 51–74. DOI: <https://doi.org/10.35774/pis2023.02.051>

- Гусельцева М. Суб'єктно-діяльнісний підхід С. Л. Рубінштейна: неокантіанство і марксизм. *Психологія і суспільство*. 2021. № 2. С. 102–121. DOI: <https://doi.org/10.35774/pis.2021.02.102>
- Кант І. Критика чистого розуму / пер. з нім. І. Бурковського. Київ : Юніверс, 2000. 504 с.
- Лакатош І. Історія науки та її раціональні реконструкції. *Психологія і суспільство*. 2016. № 3. С. 13–23.
- Методологія і психологія гуманітарного пізнання. До 25-річчя наукової школи професора А. В. Фурмана : колективна монографія. Тернопіль : ТНЕУ, 2019. 998 с.
- Роменець В. А., Маноха П. І. Історія психології ХХ століття : навч. посіб. 3-є вид. Київ : Либідь, 2017. 1056 с.
- Рубінштейн С. Принцип творчої самодіяльності. *Психологія і суспільство*. 2021. № 2. С. 97–101. DOI: <https://doi.org/10.35774/pis.2021.02.097>
- Самойлов О. Діалогіка формотворення ідеї як засобу мислення. *Психологія і суспільство*. 2020. № 3. С. 5–27. DOI: <https://doi.org/10.35774/pis.2020.03.005>
- Сартр Ж.-П. Екзистенціалізм – це гуманізм. *Психологія і суспільство*. 2022. № 2. С. 49–61. DOI: <https://doi.org/10.35774/pis.2022.02.049>
- Система сучасних методологій : хрестоматія у 4-х томах / упоряд., відп. ред., перекл. А. В. Фурман. Тернопіль : ТНЕУ, 2015. Т. 1. 314 с. Т. 2. 344 с. Т. 3. 400 с. 2021. Т. 4. 400 с.
- Фурман А. В. Авторська парадигма із дисципліни «Методологія та організація наукових досліджень». *Психологія і суспільство*. 2023а. № 1. С. 209–244. DOI: <https://doi.org/10.35774/pis.2023.01.209>
- Фурман А. В. Авторська програма із дисципліни «Психологія як сфера мислєдїяльності». *Психологія і суспільство*. 2021а. № 1. С. 160–185. DOI: <https://doi.org/10.35774/pis.2021.01.160>
- Фурман А. В. Архітектоніка теорії діяльності: рефлексивно-вчинковий сценарій метаметодологування. *Психологія і суспільство*. 2022а. № 1. С. 7–94. DOI: <https://doi.org/10.35774/pis.2022.01.007>
- Фурман А. В. Ідея і зміст професійного методологування: монографія. Тернопіль: ТНЕУ, 2016а. 378 с.

- Фурман А. В. Категорійна матриця вітакультурної методології: від мислевчинення до канону. *Психологія і суспільство*. 2023б. № 2. С. 6–50. DOI: <https://doi.org/10.35774/pis2023.02.006>
- Фурман А. В. Категорійна матриця теоретичної психології. *Психологія і суспільство*. 2020. № 2. С. 13–51. DOI: <https://doi.org/10.35774/pis2020.02.013>
- Фурман А. В. Метатеоретична мозаїка життя свідомості. *Психологія і суспільство*. 2018а. № 3/4. С. 13–50. DOI: <https://doi.org/10.35774/pis2018.03.013>
- Фурман А. В. Метатеоретичні концепти пізнання свідомості. *Психологія особистості*. 2018б. № 1 (9). С. 5–11. DOI: <https://doi.org/10.15330/ps.9.1.5-11>
- Фурман А. В. Методолог – професія майбутнього. *Психологія і суспільство*. 2016б. № 1. С. 16–42.
- Фурман А. В. Методологічна оптика як інструмент мислевчинення. *Психологія і суспільство*. 2022б. № 2. С. 6–48. DOI: <https://doi.org/10.35774/pis2022.02.006>
- Фурман А. В. Методологічна реконструкція системомиследіяльнісного підходу до розуміння свідомості. *Психологія і суспільство*. 2021б. №1. С. 5–35. <https://doi.org/10.35774/pis2021.01.005>
- Фурман А. В. Модульно-розвивальна організація миследіяльності – схема професійного методологування. *Психологія і суспільство*. 2005. № 4. С. 40–69.
- Фурман А. В. Модульно-розвивальний оргпростір методологування: аргументи розширення. *Психологія і суспільство*. 2017а. № 1. С. 34–49. DOI: <https://doi.org/10.35774/pis2017.01.034>
- Фурман А. В. Рефлексивне обгрунтування концентрів вітакультурної методології. *Вітакультурний млин*. 2009. Модуль 10. С. 4–12.
- Фурман А. В. Свідомість як рамкова умова пізнання і методологування. *Психологія і суспільство*. 2017б. № 4. С. 16–38. DOI: <https://doi.org/10.35774/pis2017.04.016>
- Фурман А. В., Фурман О. Є. Методологічне обгрунтування психології як сфери миследіяльності. *Психологія і особистість*. 2021. № 2. С. 9–45. DOI: <https://doi.org/10.33989/2226-4078.2021.2.239951>
- Фурман (Гуменюк) О. Є. Теорія і методологія інноваційно-психологічного клімату загальноосвітнього закладу : монографія. Ялта ; Тернопіль : Підручники і посібники, 2008. 340 с.

- Фурман О. Є. Психологічні параметри інноваційно-психологічного клімату загальноосвітнього закладу : автореф. дис. ... д-ра психол. наук : 19.00.07. Одеса, 2015. 37 с.
- Фурман О. Простір і час у психологічному дискурсі. *Психологія і суспільство*. 2017. № 1. С. 79–132. DOI: <https://doi.org/10.35774/pis2017.01.079>
- Щедровицький Г. Засадничі уявлення та категорійні засоби теорії діяльності. *Психологія і суспільство*. 2022. № 1. С. 95–126. DOI: <https://doi.org/10.35774/pis2022.01.095>
- Щедровицький Г. Психологія і методологія: перспективи співорганізації. *Психологія і суспільство*. 2021. № 2. С. 122–142. DOI: <https://doi.org/10.35774/pis2021.02.122>
- Яковенко Ю. Методологічна травма в соціогуманітарних науках. *Психологія і суспільство*. 2022. № 1. С. 127–148. DOI: <https://doi.org/10.35774/pis2022.01.127>

References

- Bakhtin, M. (2019). Do filosofii vchynku [To the philosophy of action]. *Psykhohohiya i suspilstvo [Psychology and society]*, 1, 5-34 [in Ukrainian].
- Berdyayev, N. (2014). Paradok's brekhni [The paradox of lies]. *Psykhohohiia i suspilstvo [Psychology and society]*, 4, 20-23 [in Ukrainian].
- Berdyayev, N. (2017). Filosofs'ka istyna ta intelihent'ska Pravda [Philosophical truth and intellectual true]. *Psykhohohiia i suspilstvo [Psychology and society]*, 4, 6-15 [in Ukrainian].
- Furman, (Humeniuk), O. I. (2008). *Teoriia i metodohiia innovatsiino-psykhohohichnoho klimatu zahalnoosvitnoho zakladu [Theory and methodology of innovation-psychological climate of the general educational institution]*. Yalta;Ternopil: Pidruchnyky i posibnyky [in Ukrainian].
- Furman, A. V. (2005). Modulno-rozvyvalna orhanizatsiia myslediialnosti – skhema profesiinoho metodolohuvannia [Modular and developmental organization of thinking – a scheme of professional methodology]. *Psykhohohiia i suspilstvo [Psychology and society]*, 4, 40-69 [in Ukrainian].
- Furman, A. V. (2009). Reflek'syvne obhruntuvannya kontsentriv vitakul'turnoyi metodolohiyi [Reflexive justification of concentrates of vitacultural methodology]. *Vitakulturnyi mlyn [Viticultural mill]*, 9, 4-12 [in Ukrainian].

- Furman, A. V. (Ed.). (2015). *Systema suchasnykh metodolohii [The system of modern methodologies]: khrestomatiia* (4 vol.). Ternopil: TNEU [in Ukrainian].
- Furman, A. V. (2016a). *Ideia i zmist profesiinoho metodolohuvannia [The idea and content of professional methodology]*. Ternopil: TNEU [in Ukrainian].
- Furman, A. V. (2016b). Metodolog – profesiia majbutn'ogo [Methodologist – profession of the future]. *Psykholohiia i suspilstvo [Psychology and society]*, 1, 16-42 [in Ukrainian].
- Furman, A. V. (2017a). Modulno-rozvyvalnyi orhprostir metodolohuvannia: arhumenty rozshyrennia [Modular-developmental organizational space of methodology: arguments of expansion]. *Psykholohiia i suspilstvo [Psychology and society]*, 1, 34-49 [in Ukrainian].
- Furman, A. V. (2017b). Svidomist yak ramkova umova piznannia i metodolohuvannia [Consciousness as a framework condition for cognition and methodology]. *Psykholohiia i suspilstvo [Psychology and society]*, 4, 16-38 [in Ukrainian].
- Furman, A. V. (2018a). Metateoretychna mozaika zhyttia svdomosti [Metatheoretical mosaic of the life of consciousness]. *Psykholohiia i suspilstvo [Psychology and society]*, 34, 13-50 [in Ukrainian].
- Furman, A. V. (2018b). Metateoretychni kontsepty piznannia svdomosti [Metatheoretical concepts of cognition of consciousness]. *Psykholohiia osobystosti [Personality psychology]*, 1 (9), 5-11 [in Ukrainian].
- Furman, A. V., Furman, O. I., Shandruk, S. K. (Eds.). (2019). *Vitakulturna metodolohiia: antolohiia. Do 25-richchia naukovoï shkoly profesora A. V. Furmana [Viticulturnal methodology: an anthology. To the 25th anniversary of professor A.V. Furman's Scientific School]*. Ternopil: TNEU [in Ukrainian].
- Furman, A. V., Furman, O. I., Shandruk, S. K. (Eds.). (2019). *Metodolohiia i psykholohiia humanitarnoho piznannia. Do 25-richchia naukovoï shkoly profesora A. V. Furmana [Methodology and psychology of humanitarian cognition. To the 25th anniversary of professor A. V. Furman's scientific school]*. Ternopil: TNEU [in Ukrainian].
- Furman, A. V. (2020). Katehoriina matrytsia teoretychnoi psykholohii [Categorical matrix of theoretical psychology]. *Psykholohiia i suspilstvo [Psychology and society]*, 2, 13-51 [in Ukrainian].
- Furman, A. V. (2021a). Avtorska programa iz disyplinu "Psykholohiia iak sfera muslediialnosti" [Author's program of the discipline

- “Psychology as a field of thinking-activity”. *Psykholojiia i suspilstvo [Psychology and society]*, 1, 160-185 [in Ukrainian].
- Furman, A. V. (2021b). Metateoretychna rekonstruktsiia systemomuslediialnisnyi pidkhid do rosuminnia svidomosti [Methodological reconstruction of system-thought-activity approach to consciousness understanding]. *Psykholojiia osobystosti [Personality psychology]*, 1 (10), 5-35 [in Ukrainian].
- Furman, A. V. (2022a). Arhitektonika teoriiy diyal'nosti: reflexivno-vchunkoviyi scenariyi metametodolohuvannia [Architectonics of activity theory: reflexive-deed scenario of metamethodologization]. *Psykholojiia i suspilstvo [Psychology and society]*, 1, 7-94 [in Ukrainian].
- Furman, A. V. (2022b). Metodolohitchna optyks yak instrument myslevtchunenia [Methodological optics as a thought-activity tool]. *Psykholojiia i suspilstvo [Psychology and society]*, 2, 6-48 [in Ukrainian].
- Furman, A. V. (2023a). Avtorska programa iz disziplinu “Metodologiia ta organizatsiia naukovyh doslidzhen” “Author’s program on the discipline “Methodology and organization of scientific researches”. *Psykholojiia i suspilstvo [Psychology and society]*, 1, 209-244 [in Ukrainian].
- Furman, A. V. (2023b). Katehoriina matrytsia vitakulturnoi metodolohii: vid myslevchynennya do kanonu [Categorical matrix of vitacultural methodology: from thinking to the canon]. *Psykholojiia i suspilstvo [Psychology and society]*, 2, 6-50 [in Ukrainian].
- Furman, A. V., & Furman, O. Ye. (2021). Metodolohichne obhruntuvannia psyhlohohii yak sfery myslediial'nosti [Methodologicak justification psychology as areas of thought]. *Psykholojiia osobystosti [Personality psychology]*, 2, 9-45 [in Ukrainian].
- Furman, O. Y. (2015). *Psykhologichni parametry innovatsiino-psykhologichnoho klimatu zahalnoosvitnoho zakladu [Psychological parameters of the innovation-psychological climate of a secondary school]*. (Extended abstract of D diss.). Odesa [in Ukrainian].
- Furman, O. Ye. (2017). Prostir i chas u psykhologichnomu dysk'ursi [Space and time psychological discourse]. *Psykholojiia i suspilstvo [Psychology and society]*, 1, 79-132 [in Ukrainian].

- Guseltseva, M. (2021). Sub'yek'no-diyal'nisnyy pidkhid S. L. Rubinshteyna: neo-k'antianstvo I marksizm [Subjectactivity of S.L. Rubinstein: Neo-Kantianism and Marxism]. *Psykholohiia i suspilstvo [Psychology and society]*, 2, 102-121 [in Ukrainian].
- Heidegger, M. (2023). Lyst pro humanism [Letter on 'humanism']. *Psykholohiia i suspilstvo [Psychology and society]*, 2, 51-74 [in Ukrainian].
- Kant, I. (2001). *Krytyka chystoho rozumu [Critique of pure reason]*. Kyiv [in Ukrainian].
- Lak'stos, I. (2016). Istoryia nauky ta yiratsional'ni rekonstruk'tsii [History of a science and its rational reconstructions]. *Psykholohiia i suspilstvo [Psychology and society]*, 3, 13-23 [in Ukrainian].
- Romenets, V. A., & Manokha, P. I. (2017). *Istoriia psykholohii XX stolittia [History of psychology of the twentieth century]*. Kyiv: Lybid [in Ukrainian].
- Rubinstein, L. (2021). Pryntsyp tvorchoyi samodijal'nosti [The principle of creative self-activity]. *Psykholohiia i suspilstvo [Psychology and society]*, 2, 97-101 [in Ukrainian].
- Samoylov, O. (2020). Dialohika formotvorenniya ideyi yak zasobu myslennya [Dialogics of idea form-creation as a means of thinking]. *Psykholohiia i suspilstvo [Psychology and society]*, 3, 5-27 [in Ukrainian].
- Sartre, J.-P. (2022). Ekzystentsializm – tse humanism [Existentialism – is a humanism]. *Psykholohiia i suspilstvo [Psychology and society]*, 2, 49-61 [in Ukrainian].
- Shchedrovitsky, G. (2021). Psykholohiia I metodologii: perspektyvy spivorhanizatsiyi [Psychology and methodology: prospects of co-organization]. *Psykholohiia i suspilstvo [Psychology and society]*, 2, 122-142 [in Ukrainian].
- Shchedrovitsky, G. P. (2022). 'Zasadnuchi yivlennia ta katehorijni zasoby teorii diial'nosti [Basic ideas and categorical means of activity theory]. *Psykholohiia i suspilstvo [Psychology and society]*, 1, 95-126 [in Ukrainian].
- Vygotsky, L. (2023). Istorychne znachennya psykholohichnoyi kryzy [The historical meaning of the psychological crisis]. *Psykholohiia i suspilstvo [Psychology and society]*, 1, 102-190 [in Ukrainian].
- Yakovenko, Yu. (2022). Metodolohichna travma v sotsiohumanitarnykh naukakh [Methodological trauma in the socio-humanitarian

sciences]. *Psykhologhiia i suspilstvo [Psychology and society]*, 1, 127-148 [in Ukrainian].

A. Furman

METHODOLOGY AND PSYCHOLOGY IN REFLECTIVE ARCHITECTURE OF METHODOLOGY CONCENTERS

The fundamental study is dedicated to the reflexive justification of the logic-content architectonics of concentrers in methodology – philosophical and philosophical-psychological, which establish the thematic-conceptual integrity of the structure and content of the final (fifth) volume of the author’s anthology “System of Modern Methodologies” (2015, 2021), intended for applicants of the third (educational and scientific) level of training from the academic training of philosophy doctors in various specialties. The main idea of the mutual rational and cultural enrichment of both considered sciences is their essential dialectical interpenetration, when psychology will be able to solve its own key problems and the most difficult tasks only by using the latest achievements of philosophical methodology, instead, the latter will be able to get out of the objectified in the texts, a meaningfully distilled and personally detached state only under the conditions of using the productive possibilities of psychology as a field of humanities and, first of all, as an all-encompassing sphere of thought activity and in this way will discover its own freedom-practice – a co-vital, thought-communicative, wisdom-giving methodology. The object of scientific construction is the architectural-concentric organization of methodological works of leading thinkers of the past and present in two thematic directions: a) fundamentals and prospects for the development of philosophical methodology and b) innovative means and heuristic resources of professional methodology, which represent the binary complementarity of multi-circle formations with common centers. These complexly structured formations constitute a vast subject field of realized thinking-activity with inseparable poles of materiality, namely, the world of methodology as the possibility of expanded consciousness, which is justified by I. Kant’s transcendental methodology, and the sphere of methodology as the reality of its living existence, which presents an exceptionally thorough methodological study of the historical significance of L. S. Vygotsky’s psychological crisis. From the specified poles-focuses peculiar thematic-content circles (texts) of different cultural importance depart. Thus, on the one hand, six methodological centers of an increasingly expanded format of worldview action are highlighted. These are clearly categorized works: J.-P. Sartre and M. Heidegger’s works about the essence of humanism, which were made in the realm of existential direction, but in different dimensions and styles of philosophizing; M. O. Berdyaev’s works about philosophical truth and intellectual truth, but with an amendment to the paradoxical and organic nature of lies; M. M. Bakhtin and O. Ye. Samoilov’s works about a single and exceptional being-event as a way of human presence in the event architecture of a real act and, accordingly, about dialogic positioning in relation to the same object of understanding in the form of posing a theoretical problem, and about the use of ideas as a means of thinking; I. Lakatos’ works on the philosophical insight into the history of science and its well-known rational reconstructions with a

focus on the advantages of the authors' methodology of research programs; our works (A. F.) on meta-theoretical mosaic of the life of consciousness and methodological reconstruction of the system-thought-activity approach to its understanding as an attributive way of human essentiality and as a quasi-objective reality of the newest methodology; and in conclusion, we presented for the first time the newly created categorical matrix of vitacultural methodology as a canonical form of methodology in general, which constitutes the newest, philosophically oriented and rational-humanitarian worldview map of the latest methodological knowledge and, in the case of its skillful application, turns into a powerful tool of professional methodology. On the other hand, the philosophical and psychological content of the six (including the thematically relevant afterword) methodology centerers, which symbolize the gradual expansion of circles of a number of fundamental works, is clarified: S. L. Rubinstein and M. S. Huseltseva's works on the essence of the principle of creative self-activity, which indicates a way to solve one radical problem – the relationship between objective existence and the subject of consciousness, and about the real achievements of the century-long development of the subject-activity approach in the succession of his (S. L.) three periods methodological creativity: neo-Kantian, Marxist, and anthropological (existential); H. P. Shchedrovitskyi and A. V. Furman's works about intellectual sources, basic concepts, categorical means, system foundations, reproductive and activity schemes, logical principles, organizational norms and invariants of the multi-conscious positioning of the general theory of activity, as well as about the results of reflexive and practical reconstruction of this theory according to the logic of the ever-growing methodological reflection and with the help of meta-methodological optics constructed by the author, which made it possible to update the existing mosaic of ideas and themes, concepts and concepts, foundations and principles, ideas and constructs, concepts and categories, thinking schemes and models, matrices and paradigms; our development of multi-parameter models of methodological optics of classical, non-classical and post-classical scientific rationality as versatile tools of thinking; Yu. I. Yakovenko and O. Ye. Furman's works about the urgent problems of the emergence of the methodology of social and humanitarian sciences in two aspects – about the occurrence of the unpleasant fact of methodological trauma and the conditions for overcoming it, and about the methodologically expedient enrichment of the conceptual and terminological field of the relevant categories of space and time in the dialectical complementarity of induction and deduction methods based on the author's theory of innovative and psychological climate in organizations; H. P. Shchedrovitskyi and A. V. Furman, and O. Ye. Furman's works about the prospects for the co-mobilization of epistemological and reflexive-interpretive resources for the development of psychology and methodology and about an alternative to the scientific-objective understanding of psychology as a universe of human co-vitality and therefore as a special worldview based on the four-stage logic of establishing a strategy of psychological thinking; the author's work on the multi-source argumentation of the emergence in the near future of an exceptionally popular profession of a methodologist, who will have an expanded horizon of the ideal materiality of consciousness in its special environment – the uniquely self-organized reality of methodological thinking, which enables constantly renewing reflexivity and perfect

methodology in thought and action. As a result, it is concluded that the advent of the methodology runs along a so far unexplored highway course of cognition, design, scripting and creation of local oases of modular-developmental space-time of motivated existence of descending, transcendently harmonized and functionally interrelated, at least four substantial realities of the individual or team realization of life: awareness – reflection – thinking – reasoning.

Key words: *the world of methodology, sphere of methodology, consciousness, psyche, psychological science, methodological problem, center of methodology, methodological optics, procedure of concentration, transcendental methodology, thought scheme, practical, existentialism, humanism, methodology, thought, language, philosophical truth, paradox of lies, dialogic, ontology of act, acting, idea, theoretical problem, rational reconstruction, research program, meta-theory of consciousness, methodological reconstruction, conscious ability of a person, systems thinking approach, canonical thinking, vitacultural methodology, category matrix, typological approach, methodological research, psychological crisis, creative self-activity, subject-activity approach, general theory of activity, methodological thinking, genesis of reflection, meta-methodological optics, scientific rationality, methodological trauma, space and time, A. V. Furman's cyclical practical approach of, psychology as a sphere of thinking, the profession of a methodologist, the subject field of methodology.*

УДК 130.1+159.91

© О. В. Соловійов, О. В. Літвінова, Л. В. Герасименко, О. С. Куш, 2023

orcid.org/0000-0003-0560-3321

orcid.org/0000-0001-5261-6358

orcid.org/0000-0003-3725-8681

orcid.org/0000-0003-3373-0053

<https://doi.org/10.33989/2226-4078.2023.2.288290>

СОЛОВІЙОВ Олег Володимирович

доктор психологічних наук, професор кафедри психології, педагогіки та філософії Кременчуцького національного університету імені Михайла Остроградського

ЛІТВІНОВА Ольга Володимирівна

кандидат психологічних наук, доцент, завідувачка кафедри психології, педагогіки та філософії Кременчуцького національного університету імені Михайла Остроградського

ГЕРАСИМЕНКО Лариса Віталіївна

доктор педагогічних наук, професор кафедри психології, педагогіки та філософії Кременчуцького національного університету імені Михайла Остроградського

КУЩ Олександр Сергійович

кандидат психологічних наук, доцент кафедри психології, педагогіки та філософії Кременчуцького національного університету імені Михайла Остроградського

**ЧИ ВЖЕ Є ПСИХОЛОГІЯ КОНЦЕПТУАЛЬНО
ДОВЕРШЕНОЮ, АБО ПРО ІНФОРМАЦІЙНУ
АКТИВНІСТЬ МОЗКУ, ЩО «НАВ'ЯЗЛИВО»
СУПРОВОДЖУЄТЬСЯ ПСИХІЧНОЮ АКТИВНІСТЮ**

У статті розглядається «парадоксальна», загально-науково значима ситуація, яка може бути сформульованою у питанні «Чому мозок людини, будучи фізичною сутністю, тим не менш, переробляє інформацію біологічно чи соціально доцільно?», хоча ані жоден фізичний закон не підтримує цього. Пропонується вихід з цієї ситуації. Він полягає у вказівці на те, що лімбічна область мозку реалізує здатність людини суб'єктивно оцінювати біологічну (соціальну) цінність зовнішніх об'єктів та явищ. Такий пояснюючий концепт, який, по суті, є «продуктом», одночасно, гуманітарного та природничого знання, дозволяє, за нашою думкою, «перетнути» межю

концептуального та категоріального непорозуміння між цими «непримиренними» гілками пізнання. І це перетинання здійснюються через розуміння сутності інформаційної активності мозку, яка відбувається за допомогою психічних явищ.

Стверджується, що в нейронних мережах мозку, поряд зі звичайною фізичною причинністю, діє інформаційна причинність, що оркеструє цю фізичну причинність. Але вона діє через наявність в мозку, знову ж таки, психічних явищ. І передусім, здатності людини суб'єктивно оцінювати (чи позитивно, чи негативно) навколишній світ, а тож, бути мотивованою до певних інформаційних операцій, до елімінації станів невизначеності через процес інтеграції (об'єднання) інформації, що відбувається переважно через процес мислення. Таким чином усе найсуттєвіше, що стосується в мозку переробки інформації, відбувається саме в психіці. Нейронні ж мережі, які їх реалізують, мають «лише» забезпечувати психічний процес.

Розглядається провідна роль психології у вирішенні цієї загальнонаукової проблеми – передусім з причини масштабності її об'єкта дослідження, яким є психіка. Тож, психіка, на перевірку, є еволюційно визрілим «інструментом» безпосереднього пристосування людини до постійно змінюваного світу, до невизначеності та дефіциту інформації.

Ключові слова: здатність суб'єктивно оцінювати біологічну/соціальну цінність інформації, психічні явища, нейронні мережі мозку, інтеграція інформації, невизначеність, концептуальна довершеність психології.

Постановка проблеми. Багато хто міг бачити в інтернет-мережах чи в якійсь книзі майже усім відомого віслюка, якого, завдяки його пристрасті до моркви, людина, що ним управляє, пошила в дурні, тримаючи моркву, прив'язану до вудилища, у нього перед мордою, спонукаючи тягти важку повозку. Це зображення, бо воно непогано демонструє причинну здатність таких психічних феноменів як бажання, мотивації та суб'єктивні цінності, ілюструє, на нашу думку, радикально нове уявлення, про те, як в мозку переробляється інформація. І таке уявлення полягає в наступному: в мозку достатньо еволюційно розвинених живих істот, на кшталт віслюків та людей, під час переробки інформації, діють, крім звичайних фізичних

(фізіологічних)¹ процесів та законів, ще інші феномени, інші причинно-наслідкові зв'язки та інші закономірності, які ігноруються сучасною brain science. Ця затримка у пізнанні була обумовлена тим, що в попередні десятиріччя в науці про мозок панували біхевіористські та фізикалістські уявлення, які ігнорували психіку як феномен незрозумілої природи, приписуючи не властиві їй «ролі» чи то епіфеноменів інформаційної активності мозку чи ілюзій, чи хиб людського концептуального мислення.

Тож, явищами, що чомусь тотально переслідують людське буття, є психічними явищами – емоціями, думками, психічними образами, відчуттями, переживаннями, вольовими зусиллями, прийняттями рішень, ностальгіями, розчаруваннями, переживаннями щастя та таке ін. Цими ж причинами, що, «на додаток» до фізичних причин, діють у нашому мозку, є причини, пов'язані з функціонуванням у нейронних мережах мозку психічно діючих живих істот феномена інформації (Соловійов, Літвінова, 2022, 2023), який функціонує в мозку в першу чергу завдяки тому, що в ньому функціонують психічні явища. Психічні явища, без яких нейронні мережі (далі НМ) мозку є геть не здатними переробляти інформацію так, як вони її реально переробляють. Ми побачимо тут, що маленький віслюк, явно «заперечуючи» фізикалістський погляд на сутність інформаційної активності мозку, вправно тягне важку повозку – і чим сильніше його *бажання* з'їсти моркву, чим більше він має моркву за свою *суб'єктивну цінність*, тим більше він буде мотивований тягти важчу вагу. Тобто, мозок віслюка (а з ним разом і наш людський мозок), якимсь чином є влаштованим таким чином, що діюче в ньому *психічне* (у даному випадку *бажання* та *мотивація* віслюка) може бути причинним фактором по відношенню до фізично здійснюваних, напрочуд системно організованих, моторних дій віслюка. Це значить, що

¹ Фізіологічні процеси ми, в певних випадках, асоціюємо з фізичними тому, що, по-перше, вони дійсно, досліджуються переважно через заміри їх фізичних параметрів та характеристик, що вказує на їх фізичну природу, а по-друге, тому, що, за великим рахунком, фізіологічні процеси є фізичними процесами, які відібрала еволюція через еволюційний відбір та мутаційні механізми.

величезний потік біоелектрики, упорядкований у мозку, розповсюджується у м'язи віслюка якимсь, поки що нерозумілим нам чином, структуруючись, систематизуючись в мозку. Немов би якась розумна сила, на кшталт «середньовічної вітальної сили», «змушує» фізично функціонуючі м'язи діяти таким «дивовижно» системним чином. Розгадка (а точніше, концептуальне пояснення) причинної дії *бажань* чи нашої *знатності щось суб'єктивно оцінювати*, і буде одним з основних пріоритетів цієї статті.

Але вже зараз, аби дійти до розуміння цієї причинної дії *психічного* на *фізичне*, ми маємо прийняти, поки що хоча б як постулат, факт того, що таке психічне явище, як *психічний образ*, є саме інформаційним психічним феноменом, адже в структурі *психічного образу* є фіксованою інформація про об'єкт, якій цей образ відображає. При чому *психічний образ* є таким психічним феноменом, що, чомусь, відображає в своїй структурі саме суб'єктивно значимі для людини об'єкти на явища. Бо ми є істотами, що є тотально просякнутими нашою суб'єктивністю, нашою упередженістю, часто, а іноді занадто часто, не враховуючи те, що у соціальному існуванні вважається істиною, об'єктивністю. Відновіть в своїй пам'яті, наприклад, образ людини, яку Ви любите і яку Ви вже давно на бачили. І Ви побачите, як цей *психічний образ* з часом «викидає» з своєї структури усю «погану» інформацію, а залишить у ній лише суб'єктивний позитив. Тут, до того ж, ми маємо не на мить не позбуватись розуміння того, що цей *психічний образ* є інформацією, що просто зараз функціонує в Вашому мозку і має обумовлювати Вашу, фізично здійснювану, поведінку.

Інформаційну природу психіки ми можемо непогано відчувати на прикладі ще одного психічного феномену – думки. І насправді, якщо ми, вирішуючи якусь важливу для нас проблему нашого життя, – хай вона буде, наприклад, чи то екзистенційно важливою, чи то науковою, чи то проблемою вибору місця вашої цьогорічної відпустки або канікул, ми маємо, незважаючи на занадто емоційну ангажованість, навіть і наперекір їй, продумати все до деталей. Якщо цього не станеться, якщо ми ретельно не «порисемося» в своїй пам'яті, якщо ми, через вольовий процес, не додумаємось до її відносного «остаточного» ідеалу, ми вирішимо свою проблему

аж ніяк не кращім чином. А тож, ми не зможемо зробити ті моторні рухи – що, втілюють у реальність відповідні розумні вчинки – що «вимовляють» розумні слова, що дозволяють нам ефективно впливати на оточуючий нас світ, змінювати його «на краще». Таким чином, ми бачимо, що *думка* – це, можливо, і є безпосередній процес переробки інформації в мозку, процес актуалізації саме суб'єктивно важливої інформації для вирішення проблеми, процес інтеграції різних фрагментів пам'яті у *більш складні психічні інформаційні концепти*, які дозволяють нам реалізовувати розумні вчинки та розумну поведінку, що роблять наше життя більш самокерованим, сталим та цікавим.

Тож, які два попередні висновки ми вже маємо зробити, аби далі ефективно здійснювати поступовий рух до удосконалення нашого розуміння того, що роблять психічні явища та процеси у мозку, як вони «змушують фізику» нашого тіла підкорятись нам. Перше, це те, що ми, люди (як, до речі, і інші живі істоти, нейронні мережі (далі НМ) мозку яких встигли еволюціонувати до відповідного рівня, що вже може забезпечувати психічне буття) є просякнутими суб'єктивністю, однією з головних функціональних особливостей якої є здатність живої істоти оцінювати оточуючий світ, його прояви, його об'єкти, його явища, за допомогою суб'єктивної оцінки. Суб'єктивної оцінки, що реалізується у певних структурах лімбічної області мозку, і яка реалізується переважно у формі емоцій. Другий попередній висновок, який має зорієнтувати нас в подальшому, може бути сформульованим у такому твердженні: ми є суб'єктивними істотами саме тому, що саме через нашу суб'єктивність в нашому мозку переробляється інформація, і що наші бажання та суб'єктивні цінності є засобом переробки інформації. І ще: саме через феномен *суб'єктивної оцінки*, який фундує собою виникнення в нашій психіці інших фундаментальних психічних феноменів – *бажання та вмотивованості*, бо ми бажємо лише *того, що нам подобається*, – інформація стає каузальним, тобто причинно дієвим фактором в мозку. А тож, вона, інформація, саме через *суб'єктивну оцінку*, стає фактором, що управляє нашою поведінкою. У той же час *психічне*, як вже ми побачили на прикладі феномена *думки*, та скориставшись метафорою Вільяма Джеймса, ми можемо розглядати в якості деякого

«віртуального потоку», де переробляється інформація під впливом фактору суб'єктивної оцінки.

Зважаючи на не дуже приємний натяк на психологію як на науку, що ще не є концептуально строгою, присутнє в назві цієї статті, далі ми спробуємо розтлумачити цей натяк на більш концептуально розвернутому рівні, чим це було зроблено на її попередніх сторінках. І тут нам треба буде подивитись на об'єкт дослідження психології – психіку – з набагато ширшої концептуальної перспективи, яка має включати в себе три, незвичних для психології, фундаментальних загальнонаукових об'єкти дослідження. Першим з них є мозок та його функціонування. Другим – феномен інформації. Третім – фізичний, оточуючий живу істоту, світ та діюча в ньому, природна для нього, фізична причинність.

1. Фундаментальний «парадокс» активності мозку та його неостаточне, але ж все ж таки, вирішення

Тут, забігаючи трохи наперед, вкажемо на те, що проблема виявлення каузальної (причинної) природи психічних явищ (у тому числі і феномену бажання) аніяк не може бути досягнутою, якщо не віднестись до мозку, що їх реалізує, як до органу, по-перше, накопичення, по-друге, збереження, по-третє, інтеграції збереженої інформації (тобто об'єднання різних фрагментів пам'яті у більш складні інформаційні концепти). При чому всі перелічені інформаційні операції в певному сенсі відбуваються заради втілення цієї інтегрованої інформації у моторні акти, що мають змінювати оточуючий світ зі стану «не бажаного теперішнього» у стан «бажаного майбутнього». І дійсно, чи не є людина (а разом з нею і будь-яка тварина з достатньо розвиненим мозком) такою, що прагне через свої психічно функціонуючі бажання та викликані ними «розумні» (чи, принаймні, біологічно або соціально доцільні) моторні, м'язові, фізично здійснювані, дії змінити в майбутньому оточуючий її світ «на краще». І чи не є ці моторні (м'язові) дії такими, що фундується, фактично, на накопиченому живою істотою досвіді (інформації). Чи не є, наприклад, моторні дії віслюка, з якого ми почали це дослідження, базованими на його знанні про те, що морква має приємний смак, а його м'язові зусилля мають забезпечити йому цей смак в безпосередньому

майбутньому. (Віслюк, звісно ж, може «помилитися», але хто сказав, що накопичена інформація може не «зраджувати» свого володаря). Та і взагалі, чи не є інтуїтивно вірною думка, що «розумний» моторний акт людини є розумним рівно настільки, наскільки він фундується на інформації, що була накопичена у її мозку. Мало того, саме розумний рух більш імовірно приводить до «бажаного майбутнього». Причому рівно настільки, наскільки він фундується на більш складних, більш інтегруючих інформаційних конструктах (проще кажучи, психічних образах та думках), сформованих у відповідному мозку. І у цій статті ми намагатимемося перевтілити таку нашу інтуїцію у концептуальну схему, що б вона пояснювала, як інформація в мозку накопичується та пізніше інтегрується саме через дію в мозку психічних явищ. Тож, почнемо це робити вже зараз.

Задамо собі одне, достатньо влучне і провокуюче на відповідь питання, що виводить нас на «парадокс», який ми маємо тут врахувати. Ось це питання: Чому наш мозок, будучи тотально фізичною сутністю, з усіма його біоелектричними, нейромолекулярними, нейроіонними, біохімічними процесами та структурно-мережевими особливостями, які в дослідженнях мозку представлені саме у фізичних параметрах, тим не менш, з якихось причин, «парадоксально» переробляє інформацію біологічно чи соціально доцільно. Нібито якась утаємничена, управлінська сила діє в мозку на користь біологічним та соціальним інтересам людей та тварин? «Парадоксальність» цієї особливості інформаційної активності мозку стає очевидною не тільки на тлі факту фізичної природи самого мозку та фізичних (фізіологічних) процесів, що відбуваються в ньому (Соловійов, Літвінова, 2023), а ще і з урахуванням іншого факту. Факту того, що інформація, яка поетапно опрацьовується в нейронних мережах мозку, рано чи пізно, втілюється саме у фізично (м'язово) здійснювані моторні акти. (Наприклад, коли Ви, запам'ятавши колись дорогу, яка Вам знадобиться в подальшому, відновлюючи її *просторовий образ* зараз, вправно рухаєтесь по ній). Тобто досвід живої, психічно діючої істоти, що накопичується, зберігається та інтегрується (об'єднується) в її мозку, і який в якості інформації втілюється у її моторні акти, робить їх розумними, чи, принаймні, доцільними, якимсь чином

«підкоряючі» м'язову активність, оркеструючи її. Нас, зрозуміло, концепція з «середньовічною вітальною силою, що робить такі дива» не може задовольнити, а ось концепт «*втіленої у моторні акти інформації*» може, і має. І саме він далі допоможе нам, зняти містичну завісу з цієї, досі не зрозумілої, сторони самоорганізації живих істот через психічні явища.

Проблематику, що виводить нас на усвідомлення протиріччя того, що мозок, маючи фізичну природу, тим не менш, якимсь «несподіваним» чином, може переробляти інформацію біологічно чи соціально доцільно, дуже доречно б було вже тут проінтерпретувати більш концептуально глибоким чином. Ми, наприклад, можемо зауважити, що ані жоден фізичний закон (хай навіть і будь-яка квантово-механічна закономірність) аніяк не підтримує нашої внутрішньої, суб'єктивної ангажованості біологічною чи соціальною проблематикою нашого внутрішнього, психологічно здійснюваного життя. Інакше кажучи, «фізика» (не виключаючи і ту, яка діє у нашому мозку) є «байдужою» до того, що цікавить нас у нашому суб'єктивно здійснюваному бутті. А нас, живих істот та, одночасно, суб'єктів, в першу чергу, як про це свідчить людська історія, і як на тому «наполягає» піраміда Маслоу, цікавить факт нашого виживання. І аж потім, коли ми вже є «ситими та в теплі», нас цікавить наш соціальний статус, наша постійна внутрішня, психічно забезпечувана спрямованість на формування соціально значущих цілей і їх досягнення. Тож, аби щойно згадане «протиріччя» між, з одного боку, «фізикою» нейронних мереж мозку, неспроможною опікуватись інформаційними процесами в самому цьому мозку, та, з іншого боку, ангажованістю самих цих інформаційних процесів біологічними чи соціальними проблемами нашого внутрішнього буття, вже зараз почало працювати на виявлення ролі психічних явищ в ході переробки інформації в мозку, скористаємось одним цікавим фактом із історії дослідження мозку. Фактом, який, не очікувано для тих часів (а це відбувалось в середині минулого сторіччя), зіштовхнув дослідників мозку з психологічною проблематикою «ніс до носу». Одначе, в силу методологічної незрілості тогочасної Brain Science цей факт залишився не інтерпретованим до наших часів (принаймні в рамках тих

уявлень про інформаційну активність мозку, які є представленими у цій статті).

Усе почалося з того, що в арсеналі нейрофізіологічних методів на початку 20-го сторіччя з'явився *метод електродного подразнення нейронних структур і шляхів мозку*, який дозволяв подразнювати їх відповідно невеличким током. Самі електроди уявляли собою надтонкі (хоча на тлі сучасних електродів вони вже такими не здаються) металеві проводки, або скляні трубочки, в середині яких знаходилась наелектризована рідина, яка була призначена визивати біоелектричну активність нейронів та груп нейронів, що подразнюються електродом.

Одним з перших, експериментів, який надав дослідникам можливість інтерпретувати такі подразнення в мозку, – на початку це були мізки мишей та щурів, – був проведений в американській лабораторії Олдса. Спочатку експериментатори, як і в будь-якій іншій подібній лабораторії, просто навмання погружали електроди в крихітний мозок піддослідної тварини і спостерігали ефекти таких подразнень. У тому числі і на рівні поведінкових реакцій (а оскільки в нервовій тканині мозку немає больових рецепторів, така процедура не заважала тваринам знаходитись у відносно комфортному стані). Однак, в лабораторії Олдса такий примітивний метод, заснований на випадковому пошуку, дозволив сформувати більш складну схему дослідження. Дослідники помітили, що коли електрод подразнював певні області так званої лімбічної області мозку в певному районі *гіпоталамуса* (підкіркова структура мозку) щурів та мишей, останні ставали неактивними, завмирили, та і в загалі, переставали мотивуватись якимись зовнішніми подразниками, які зазвичай для них були позитивними. Цей факт наштовхнув на вдосконалення експерименту, яке полягало у наступному. Точно локалізований і закріплений у цьому місці в мозку піддослідної тварини електрод був зв'язаний проводом з невеличким важелем в одному з кутів клітки. Тож, натискання на цей важіль мало призводити до подразнення певного ядра гіпоталамуса у мозку. Сутністю такого експерименту було наступне: тварини, в мозок яких були вживлені електроди, і що вільно рухались у клітці, мали, рано чи пізно, випадково торкатись цього важеля, і, таким чином, збуджувати електрод, а з ним і відповідні НМ у їх власному мозку. Таким чином у

тварини у цьому випадку була можливість, через випадкові торкання до важеля, рано чи пізно, навчитись навмисно нажимати цей важіль. Результати експерименту здивували дослідників, а для деяких з тваринок стали трагічними. Ці результати полягали в тому, що щури та миші дійсно, через деяку кількість випадкових торкань цього важеля, таки «збагнули», що через ці торкання можна було за своїм власним бажанням стимулювати власний мозок, а тож, отримувати відповідні відчуття. Навчившись довільно збуджувати свій власний мозок таким чином, вони поводили себе схоже з тим, як і в попередніх дослідах без важеля, тільки безперервно нажимаючи важіль. Причому тварини, дорвавшись до жаданого важеля, могли безперервно збуджувати себе до 1000-чі разів, що часто скінчувалось загибеллю тварини, якщо експеримент не переривався вчасно. Ще один важливий факт полягав в тому, що під час безпосереднього проведення цих експериментів тварини відмовлялись і навіть не помічали усіх інших, на загал привабливих для них, подразників – чи то їди, чи то води, чи то особи протилежного полу.

Але більш глибока інтерпретація цього експерименту на мишах і щурах стала можливою пізніше, коли аналогічні електродні процедури стало можливим застосовувати в нейрохірургічних операціях на людях, хворих на дуже важку епілепсію (найбільш інтенсивно такими операціями із застосуванням електродів займався відомий канадсько-американський нейрохірург W. Penfield (Penfield, 1937, 1964; Soloviov, 2023). Справа у тому, що, люди, на відміну від тварин володіючи мовою, можуть розповідати психологу, що асистує нейрохірургу, про свої відчуття та переживання під час подразнення свого мозку (тут треба врахувати і факт того, що в нервовій тканині мозку немає больових рецепторів, тож спілкуванню хворого та психолога ніщо не заважає). Ось тут остаточно з'ясувалось, чому олдсівські миші та щури були такими наполегливими нажимаючи важіль. Пацієнти, коли електрод нейрохірурга потрапляв у відповідні ділянки гіпоталамусу чи інших структур лімбічного мозку, відповідаючи на запитання психолога, говорили, що вони відчувають величезне задоволення, а деякі з них просили нейрохірурга ще тримати електрод в їх мозку. Мало того, були серед пацієнтів і такі, що

потім роками переслідували нейрохірурга, аби він зробив їм ще раз таку операцію.

Тепер спробуємо проінтерпретувати цей факт з висоти сьогодення. Сучасні дослідження знаходять в мозку велику кількість структур, ядер та нейронних мереж, спеціалізація яких полягає у реалізації здатності живої істоти суб'єктивно оцінювати біологічну та/або соціальну доцільність зовнішніх об'єктів (Soloviov, 2015, 2019, 2021, 2022). І подразнювані Олдсом області гіпоталамусу, що реалізують відчуття задоволення в мишиних мозках (сучасна наука пов'язує такі НМ з нейромедіатором *дофаміном*) не є єдиними, що займаються такою оцінкою. В лімбічній області мозку, як в її підкірковій, так і в її кірковій частинах, сучасна наука знаходить, зараз вже обходячись більш сучасними та гуманними методами, аніж електродні (наприклад, із застосуванням fMRI), інші прояви здатності живих істот суб'єктивно оцінювати зовнішні об'єкти, «вираховуючи» їх біологічну (а пізніше в еволюції і соціальну) цінність. Оцінювати їх саме якісно – в термінах «добре-недобре», «присмно-неприсмно», «боляче», «люблю», «ненавиджу» і таке ін., чого принципово не може робити сучасний комп'ютер, що робить такі оцінки кількісно, через кодування. При цьому параметри кодування, та і взагалі, самі «цінності», якими «буде опікуватись комп'ютер», визначаються людьми (розробниками, користувачами комп'ютерів та програмістами).

Повернемося до мозку, аби говорити про нього більш конкретно в контексті його здатності формувати під час інформаційної роботи ті різноманітні «психічні засоби», без яких інформаційний процес принципово не може здійснюватись. Тут треба сказати, що саме людський мозок, як апогей еволюційної складності мозкових мереж, частіше за все, демонструє найрізноманітніші, вражаючі (а, іноді, трагічні, хоча іноді і курйозні), приклади порушення психічної активності у зв'язку з порушеннями відповідної неврології. Якщо ми захочемо перелічити усі різноманітні форми суб'єктивних оцінок, які застосовує людина у своїх стосунках з оточуючим її фізичним і соціальним світом, то вряд чи ми зможемо перелічити їх. А-ось ще один цікавий приклад з психіатричної практики можна привести: в одному з великих американський міст в лікарні випадково виявили, що мозок молодій жінки був

позбавлений дуже важливої для емоційного буття людини структури підкіркового мозку. А саме – амігдали (і лівої, і правої її частини), яку вона загубила в останні роки свого життя у зв'язку з дією в її мозку певних мікроорганізмів. Внаслідок цього ця молода жінка була вщент позбавлена переживань *страху* та *люті*, за наявність яких в мозку відповідає саме амігдала. Але ця жінка, живучи у великому місці, була напрочуд не погано адаптованою до життя в ньому. Цей «парадокс» можна пояснити тим, що вона, отримавши в першій половині життя непоганий виховний та культурний доробок в сім'ї та в соціумі, вже не мала чого боятись і на що лютитись, при тому зберігаючи здатність підтримувати своє життя на активному та інтелектуальному рівні. Зрозуміло, що її культурні навички та стереотипи їй би не допомогли якщо б вона раптом опинилась в джунглях. Але в цивілізованому місті вона явно не виглядала пацієнтом психіатричної лікарні, і навіть була успішною.

Усе це має наштовхнути нас на думку, що і переживання страху, і переживання люті, і переживання задоволення, і всі інші психічні прояви, які мають відношення до оціночної функції, є тим, з чого взагалі має починатись будь-який інформаційний процес у мозку. Тут, в якості прикладу, ми можемо стверджувати, що людська думка в загалі не може розгортатись, якщо вона не мотивується відповідними емоційними проявами людського буття. Хай то буде *переживання зацікавленості*, емоція *страху*, чи щось інше, що мотивує думку, спрямовану на отримання нової інформації в умовах певної невизначеності.

2. Ми є просякнутими нашою суб'єктивністю, аби якнайбільш ефективно виживати та бути соціально успішними в умовах невизначеності

Якщо зазирнути в мозок людини, а, точніше, саме туди, де спинний та довгастий мозок переходять у великий, тобто головний мозок, то там ми маємо побачити найбільш архаїчні, тобто найраніше створені еволюцією структури та ядра мозку, які реалізують найбільш архаїчні феномени *суб'єктивних оцінок*, через які живі істоти вперше в еволюції стали психічно-діючими. Та найбільш цікавим для нас тут є вже згадуваний *гіпоталамус* та деякі інші підкіркові структури та нейронні ядра

(скупчення нейронів), наприклад, *прилегле ядро*. Електродні подразнення цих структур визивають у людей та тварин не тільки згадуване тут *відчуття сильного задоволення*, а також інші психічні оцінюючі феномени, які допомагали, і навіть зараз допомагають виживати живим істотам. Це усім відомі із власного життя відчуття *болю, жаги, голоду, смаку, сексуального задоволення, тілесного комфорту, тілесного дискомфорту*. Тут треба сказати, що *переживання задоволення* є деяким узагальнюючим засобом суб'єктивної позитивної оцінки зовнішніх біологічно доцільних об'єктів та явищ, на дії якого фундуються усі більш конкретні оціночні психічні засоби позитивної оцінки, такі наприклад, як *сексуальний потяг*, або *відчуття приємного смаку*. Деякі з цих «психічних інструментів» людського (і не тільки людського) буття часто добряче «псують» нам наше буття, але деякі з них його явно «прикрашають». Тим не менш, обидві ці групи відчуттів є корисними і без них наші предки навряд чи пронесли б естафету життя до наших часів, зберігши феєрично багату генетику саме для людей.

Далі познайомимось з класифікацією психічного оціночного інструментарію, що реалізується в мозку, і без якого в його НМ неможлива ані жодна операція переробки інформації, бо *позитивна суб'єктивна оцінка* є тригером і, у якості причини *бажання*, рушієм будь-якого розгортання психічного процесу – чи то мрій, чи то мислення, чи то планування, чи то вольового зусилля. Але справедливості заради треба врахувати і те, що *негативна емоція страху* теж непогано продукує такі ж самі психічні феномени.

Взагалі то, на нашу думку, можна виділити три види (вони ж, одночасно, і три еволюційні рівні) психічної здатності виявляти біологічну (чи соціальну) цінність об'єктів та явищ оточуючого живі істоти світу. Це, по-перше, здатність оцінювати світ найбільш примітивним образом через *відчуття*, по-друге, більш складна форма *суб'єктивної оцінки*, що відбувається через *емоції*, і, по-третє, йдеться про найбільш складну форму суб'єктивного оцінювання – *переживання* (що доступна переважно людині). Не вдаючись поки що в подробиці, вкажемо лише на те суттєве, що допоможе ввести нас в конкретику феномену здатності живих істот до *суб'єктив-*

ного оцінювання. Мозкові структури, НМ, які здатні реалізовувати *суб'єктивну оцінку* за посередництвом *відчуттів*, є розташованими в мозку трохи еволюційно «вище», аніж структури та ядра, що забезпечують безпосереднє функціонування гомеостатичних функцій організму, тобто функції, які забезпечують його життєві процеси, його виживання. Цей рубікон *психічно* та *не психічно* («автоматично») (Соловійов, Літвінова, 2022) функціонуючого мозку розташований приблизно біля границі довгастого та підкіркового мозку. Можна сказати, що локалізація НМ, які реалізують гомеостатичні, тобто пов'язані з виживанням, *відчуття*, є найбільш архаїчними НМ в мозку людини, бо гомеостаз є найбільш еволюційно раннім процесом підтримання життєвого процесу у організмів, що мають вже досить складний мозок. Тому і не дивно, що навіть змістовне порівняння «гомеостатичного ряду» відчуттів – *болу, голоду, жаги, смаку* і такого ін. (Rizzolatti, Sinigaglia, 2008), та більш еволюційно пізніх засобів *суб'єктивного оцінювання*, таких, наприклад, які відбуваються через емоції *страху* та *люті*, нам дає підстави говорити про більш складну інформаційну природу останніх. *Біль*, та, наприклад, *страх*, принципово різняться тим, що другий з них має фундаментись на пам'яті, а біль не обов'язково. І хоча *відчуття* та *емоції* мають, і не можуть не мати, спільні риси, наприклад, те, що вони в одному своєму прояві мають одночасно представляти і інформацію про навколишній світ, і її оціночну складову (*біль* як *відчуття* тут є найбільш показовим); і *страх* як емоція, теж проявляє себе одночасно з проявом в ньому суто інформаційної складової у вигляді відповідного психічного образу як «джерела страху». І це є природнім – адже тільки так («на очах» оцінюючого фактора) може відбутись сам акт оцінювання зовнішнього об'єкта через *відчуття* та *емоцію*. Тож, вже тут, ми маємо добре усвідомлювати, що саме в сфері психіки відбувається сам психічний процес переробки інформації, бо в ньому діє фактор *суб'єктивної оцінки*. А відповідні НМ є «лише» тим, що реалізують *психічний процес*, тим, заради чого вони фізично функціонують.

Тим не менш, *відчуття* та *емоції*, не зважаючи на їх загальну функціональну спільність, яка проявляє себе у функції біологічної (соціальної) оцінки об'єктів реальності, мають і

свою специфіку. Якщо відчуття, як більш архаїчні психічні утворення, принципово здатні забезпечувати *суб'єктивну оцінку* лише одної якоїсь якості об'єкту, наприклад, *відчуття температури* оцінює лише ступень відхилення температури від задовольняючої гомеостаз живої істоти норми, то емоція, наприклад, *страху*, оперує більш складними комплексами інформації, переважно *образами* тих зовнішніх об'єктів, які несуть загрозу життю. *Психічні образи* є інформаційними конструктами, які можуть фіксувати в собі не тільки інформацію про контури об'єкта, не тільки колір чи його відтінки, не тільки просторові координати об'єкту, що відображається в психіці, а і можуть бути асоційованими з певними запахами та звуками. До того ж, психічний образ можна вважати тим інформаційним конструктом, який формується саме через *суб'єктивну оцінку*. Бо емоція виокремлює та ідентифікує на фоні «індиферентного» оточуючого світу саме біологічно (чи соціально) значимі об'єкти в їх цілісності, які є цінними саме цій живій істоті. Таким чином, завдяки *психічному образу*, який формується через емоцію, жива істота «адсорбує» значиме з не значимого, виділяє кордони значимого та не значимого, а тож, актуалізує з усіх НМ мозку, що фіксують в своїй структурі довгострокову пам'ять, саме ту інформацію, яка є значимою для неї на даний момент, яка представляє в інтегрованому, цілісному виді той об'єкт оточуючого світу, який є геть значимим для її існування на даний момент. Приклад: антилопа, що пасеться в саванах центральної Африки, має дуже добре пам'ятати, – і саме тому, що вона боїться, – образ левиць, які полюють на антилоп. Образ, в якому представлені усі головні характеристики зовнішнього вигляду хижаків – колір шкіри з усіма відтінками, динамічно змінюваний у русі контур їх тіла, їх рик, який вони мають відчувати через як найбільшу відстань. Тож, *страх* (як, до речі, і *лють*, що є оцінюючим антиподом *страху*, які, до речі, мають «миттєво» реалізовувати себе на рівні поведінки), у силу своєї еволюційної просунутості у порівнянні з відчуттям, реалізується в мозку іншою, більш пізньою еволюційною структурою – амігдалою, яка розташована у мозку вже набагато ближче до кори мозку.

Далі декілька слів про *переживання*, як еволюційно вищій психічний засіб суб'єктивного оцінювання, що реалізується вже корковими структурами мозку людини (та й взагалі, переживання можуть демонструвати переважно люди, в арсеналі яких вже з'являється раціональна форма психічного функціонування). Тут теж скористаємось поки що лише одним прикладом, відкладаючи на подальші наші дослідження інші еволюційно просунуті прояви людських переживань. Відновіть у Вашій пам'яті, наприклад, досить докладний *образ* своєї бабусі (скільки б не було вам зараз років, чи як давно Ви її вже не бачили). Ваша пам'ять в більшості випадків, саме через *оціночну функцію переживання* (бо бабуся є для більшості з вас *цінністю*), чітко вихоплює з усього величезного континууму інформації, що фіксована в Вашому мозку, саме ту її інтегровану цілісність, яка характеризує її – контури її тіла, колір її очей та волосся, тембр її голосу, її смаки та забаганки, найбільш цікаві (тобто *суб'єктивно значимі*) епізоди Вашого сумісного життя-буття, які можуть визвати у Вашій свідомості навіть оцінки, що ціннісно суперечать одна одній. Тож вже тут, на прикладі такого *переживання*, ми можемо інкримінувати нашій здатності *суб'єктивно оцінювати* деяку управлінську, психічно здійснювану, функцію, яка «розгортається» на НМ нашого мозку, як на інформаційній матриці. Адже *суб'єктивна оцінка* ідентифікує та актуалізує інформацію, відбирає її на усьому континуумі всієї інформації, фіксованої в конкретному мозку, аби використати в певній ситуації дефіциту інформації. І цю думку ми в подальшому будемо послідовно відстоювати, незважаючи на те, що вона може дуже не подобатись дослідникам мозку, які все ще хочуть розглядати інформаційні процеси у НМ мозку виключно через призму традиції класичного фізичного детермінізму². Тобто традиції, яка, ще з часів Галілея, Ньютона та Лапласа, намагається усе пояснювати через фізичні закони, де фізична причинність вважалась єдиним причинним фактором, який може «строго» науково пояснити

² Класичний фізичний детермінізм є методологічним принципом дослідження та тлумачення досліджуваних процесів та явищ, який наполягає на тому, що будь-які процеси можуть бути поясненими через фізичні закони та фізичну причинність.

все що завгодно. Але тут лише згадаємо, що в ті далекі часи наука ще не стикалася з такими складними об'єктами дослідження, як мозок, соціальна процесуальність, інформаційні процеси, хаос, динамічно неврівноважені процеси, феномен *передбачення* (який, зрозуміло, також не може відбутись без *суб'єктивного оцінювання*, бо яку ж живу істоту має цікавити «нецікаве» майбутнє), індетерміністські процеси, психічні процеси. Словом, усе те, що так чи інакше, стосується інформаційної активності мозку.

3. Про віртуальний «простір перевтілення» небажаного теперішнього у бажане «майбутнє», де у зв'язку з цим виникає феномен невизначеності

Сучасна «строга» природнича наука, навіть і та, що не дуже довіряє метафізичним «малодоказовим» теоріям гуманітарної науки про суб'єкта та його свободу, може пишатись користуванням в своїх «строгих» концепціях витонченим поняття «невизначеність». Тут, ми спробуємо показати, що сам *феномен невизначеності*, на здивування науковців від «строгої» науки, є суто психічно існуючим, і що об'єктивно такого феномена геть не існує. Він, за великим рахунком, є суб'єктивно функціонуючим в психіці тільки людини (бо мозок будь-якої живої істоти, крім людського, поки що не спромігся до цього доєволюціонувати). Він є психічно функціонуючим «інструментом» суто переважно людського буття – проше кажучи, *поняттям*, яке формується в психіці через *здатність людини усе суб'єктивно оцінювати*, а тому, і узагальнювати. Бо коли людина декілька разів стикається із схожим за якимись суб'єктивно значимими признаками зовнішніх явищ, то вона, виокремлюючи ці *суб'єктивно значимі признаки*, може через них досягати бажаного, елімінуючи невизначеність.

Тож тепер, ознайомившись з фундаментальною роллю *відчуттів, емоцій та переживань* (які за своєю функціональною суттю є формою суб'єктивного оцінювання) в детермінації (організації) інформаційних процесів в мозку, ми маємо змогу сформуванати декілька ключових для руху вперед тверджень. Послідовність цих тверджень має дозволити нам прояснити питання про те, як через *здатність суб'єктивно оцінювати* біологічну (чи соціальну) доцільність зовнішніх об'єктів та

явищ, *психічне* стає тим фактором активності мозку, завдяки якому тільки і може виникнути сам феномен *невизначеності*. Тут треба ще раз наголосити на тому, що йдеться не про усвідомлення існування того, що ми звемо *невизначеністю*, а саме про те, що вона, *невизначеність*, принципово може існувати тільки як психічний конструкт, і тільки в сфері самого цього *психічного*, де безпосередньо відбувається операція суб'єктивної оцінки будь-якої інформації, а тож, і *інформації про дефіцит інформації*, що і є, власно кажучи, *невизначеністю*). І дійсно, як тільки жива істота стає здатною щось бажати, а вона стає здатною на це тільки тоді, коли вона вже може щось *суб'єктивно оцінювати* як «добре» чи «не добре», «як задоволення» чи «не задоволення», як біль чи її відсутність, так в неї неодмінно має виникати бажання досягти чогось «доброго», чогось, що ми маємо назвати «задоволенням» (а то і щастям), від того, що ми досягли бажаного чи позбулись небажаного на кшталт болю, страху чи тривоги. І як тільки в середині нас «загориться та заграє» якесь *бажання*, зразу ж у межах нашого власного *психічного* має виникнути стан, який в сучасній науці називається *станом невизначеності* або *станом дефіциту інформації*. І насправді, як тільки в нас виникає бажання чогось, яке стимулює нас досягти це «чогось», так, відразу ж, в нас має сформуватись цілеспрямованість, яка є тим, що дозволить нам досягти цю ціль. А це вказує на те, що *суб'єктивна оцінка* та спровоковане нею *бажання* є тим, через що жива істота має здійснити у майбутньому усі ті послідовні дії – фізичні та розумові, які мають привести її до цілі, елімінуючи *невизначеність*, яка виникла у зв'язку нестачі інформації при постановці цілі.

Далі наша думка має спрямовуватись одним з ключових положень інформаційної науки, що якщо в певній, інформаційно активній системі виникає *стан невизначеності* у її відносинах з оточуючим середовищем, вона має переробляти інформацію аби елімінувати цей стан *невизначеності* або дефіциту інформації. Тож в даній статті ми будемо розглядати психіку, як створювану фізичною (нейронною) активністю мозку сферу переробки інформації, де фактор *суб'єктивної оцінки*, «підкоряючи» собі фізичні процеси у мозку, оркеструючи їх (Соловійов, Літвінова, 2022, 2023), «змушує» їх

функціонувати біологічно (чи соціально) доцільно. Тут буде доречним запитати, а чому живій системі так необхідно спочатку розвертати стан невизначеності (стан невідомого, стан, який у людей призводить тотально часто до фрустрацій, депресій, а іноді й суїцидів), а потім його обов'язково згортати? Обов'язково згортати, бо тільки певна однозначність «розуміння проблемної ситуації», досягнута процесом мислення, що стимулюється, «підштовхується» *суб'єктивною оцінкою*, може дозволити живій істоті формувати ймовірно «розумні» (чи, принаймні, доцільні) у цій проблемній ситуації моторні акти.

Тут, може і не очікувано для людини, яка глибоко не замислювалась про природу *невизначеності* та *дефіциту інформації*, ми маємо ще раз констатувати, що ці два поважних у науці явища (які на загал можуть бути одним і тим же), виникають в живих істотах лише тоді, коли ці живі істоти щось бажають(!), коли вони спромагаються щось оцінити як суб'єктивно дуже доцільне. Неочікуваність, принаймні для психолога, полягає тут в тому, що два суто психологічні терміни «суб'єктивна цінність» та «бажання» опиняються у епіцентрі загальнонаукових роздумів про природу інформаційних процесів. Треба тут додати, що *стан невизначеності*, викликаний певним *бажанням* живої істоти, у природному, динамічно змінюваному середовищі, часто може формуватись в психічному контурі існування живої істоти саме з причини динамічної змінюваності оточуючого середовища.

Тож, відповідь на питання, чому функціонуючий психічно мозок, коли «він вирішує» якусь конкретну проблему, спочатку розгортає, а потім згортає *стан дефіциту інформації* у «психічному просторі» що ним формується, буде такою. Це відбувається тому, що розгортаючи у відповідь на викликаний *відчуттям бажання* стан невизначеності і згортаючи його за рахунок інформації про минулий досвід, отриманої ззовні інформації та інтегрованої в процесі думки інформації (Соловійов, Літвінова, 2022, 2023) мозок, фактично, підключає до вирішення ще «йому» невідомої, нової проблеми нову, породжувану «ним» інформацію. Мало того, інтеграція (об'єднання, сумація) інформації у більш складні інформаційні конструкти (образи, думки, поняття) дозволяє «мозку» сформувати більшу кількість ступенів свободи у вирішенні

наявної проблеми. Так жива система з високорозвиненим мозком отримує здатність відповідати на новизну середовища своєю внутрішньою, що породжується через інтеграцію інформації, новизною. Так жива істота, вперше в еволюції опановує чудовий «інструмент» буття, який ми зараз називаємо *творчістю*, за рахунок якого вона стає здатною бути *«причиною-зсередини-себе»* (Соловійов, 2020) та перетворювати навколишній світ з «стану не бажаного», в «стан бажаного. І це стає можливим саме тому, що будь-який акт *вільного вибору*, будь-який творчий акт, може відбутись саме тому, що в його основі лежить наша здатність *бажати*, а тож, первинно, наша здатність щось *суб'єктивно цінувати*. Бо вибирати можна лише те, що ти *бажаєш*, що ти *суб'єктивно цінуєш*, а тож, беззаперечно хотів би втілити у своє «реальне майбутнє», якщо мав би можливості. Але одна справа – зробити цей вибір у *сфері свого власного віртуального психічного*, а інша – зробити його в сфері реального оточуючого нас фізичного світу.

І ось тут, застосувавши в попередньому абзаці ключові словосполучення *«ступені свободи»* та *«здатність суб'єктивно оцінювати»*, а також поняття *бажання* і *творчість*, в одному смисловому вузлі, ми досягаємо того концептуально гострого моменту нашого дослідження, який буде багато в чому визначати його подальший напрямок. Крім цього, маємо мати тут на увазі, що основний, найбільш узагальнений спосіб функціонування НМ мозку, за рахунок якого він є здатним використовувати щойно перелічені «психічні інструменти» переробки інформації, і який в наших попередніх статтях пояснюється через ієрархію нейронних мереж мозку може бути охарактеризованим наступним чином. В мозку існують два глобальних, найбільш узагальнених потоки інформації, які, услід за Gazzaniga, ми можемо назвати *bottom-up & top down* потоки інформації, тобто потоки «уверх» спрямованої та «униз» спрямованої інформації. Сутністю цього глобального механізму є те, що ці два потоки інформації, будучи ієрархічно організованими саме через *психічні явища*, і в першу чергу через ті, які були щойно перелічені, можуть інтегрувати інформацію, тобто створювати нову інформацію, аби елімінувати невизначеність. І це відбувається за рахунок того, що «на верху», тобто в сфері активності управлінських мереж мозку (на кшталт

фронтальної кори), інформація, що поступає «знизу» (сенсорні структури, структури що реалізують пам'ять та формують моторні акти) інтегрується аби, породжуючи відповідно нову інформацію, елімінувати стан невизначеності. Цей механізм є схожим з будь-яким управлінським соціальним процесом, коли, наприклад, управлінські органи країни, на кшталт, парламентів та урядів, збирають «знизу» інформацію, аби спустати «на низ» управлінські рішення. Тут ми маємо не випустити з уваги той красномовний факт, що і соціальне управління будується на суб'єктивних цінностях. Адже учасниками будь-якого соціального процесу є люди. Більш докладно цей глобальний мозковий механізм з участю психічних явищ описаний за дороги спеціально створеної для цього графічної схеми у (Соловійов, Літвінова, 2022).

Далі буде доречним продовжити одним з ключових тверджень цієї статті, яке, при більш глибокому розумінні сутності інформаційної активності мозку, має вже задовольнити як «строгу» природничу науку, так і гуманітарну науку. (Тут ми маємо розуміти, що досліджуючи суб'єктивні феномени на «тлі» фізичного мозку, що переробляє інформацію, ми опиняємось, одночасно, не «території» цих двох «неприкладних» гілок науки). Це твердження наполягає на факті включеності нашого суб'єктивного існування у «тотально» фізичний світ. Ми, усі, живі істоти з відповідно розвиненим мозком, починаючи з маленьких ящірок та «мишей Олдса», віслюків та левів, і закінчуючи людиною, яка найбільш успішно опанувала засіб «суб'єктивного оцінювання світу», але ще не встигла досягти відповідного рівня «суб'єктивного самооцінювання», живемо в рамках фундаментального правила: наш фізично активний мозок, забезпечуючи потік нашого психічного, робить це з однією-єдиною ціллю. Він функціонує аби перевтілювати оточуюче середовища із стану «не бажаного теперішнього» у стан «бажаного майбутнього» (якщо тільки володарі цих мозків не є «клієнтами психіатричної лікарні»). Тож, ця стаття про *психічне*, може вважатись, за великим рахунком, ще і статтею про фізичну природу мозку, який адаптує нас до фізичного ж, оточуючого нас світу. І тому, як мінімум, ані фізікалізм, ані соліпсизм, як в певній мірі хибні сучасні філософські вчення, вже не мають бути тими філо-

софськими вченнями, які захоплюють мізки поціновувачів знання про онтологічні глибини суб'єктивного існування людини у «тотально» фізичному світі. У той же час і біхевіоризм, продуктивні часи якого вже теж, мабуть, пройшли, не буде продукувати пізнавальну безсилість психології, бо вона вже буде здатна пояснювати те, чому без *суб'єктивно активної психіки* в мозку не може бути і людини як інтелектуального діяча. Але якщо це не так, то нам, услід за аналітичною філософією, треба розуміти людину як добре відомого у філософії «філософського зомбі», тобто як *апсихічну* істоту, яку можна вважати якимсь «біологічним автоматом», який, на перекір своєму автоматичному «буттю», може парадоксально формувати нові поведінкові акти в нових, череватих невизначеності, умовах.

Тут ми маємо ступити на «слизький лід» нашого бажання проінтерпретувати усе вже сказане та тим посприяти «виправленню викривлених» світоглядних позицій, що можуть заважати будь-якій людині «якісно» існувати у цьому, «насиченому» невизначеністю та дефіцитом інформації світі. І насправді, освічена сучасна людина має знати, що розгортання її власного «психічного горизонту» за рахунок пам'яті та сприйняття – це і є пошук необхідної інформації заради елімінації невизначеності через маніпуляцію цієї інформації за посередництвом фактора *суб'єктивної оцінки*. Але, ця освічена людина має також знати, що її власне *Я*, як управлінська інстанція психічної природи, що формується переважно у нейронних мережах фронтальної кори її мозку, і що уявляє собою передусім, ієрархічно побудовану систему її власних *суб'єктивних цінностей* (на кшталт піраміди Маслоу, але із значними індивідуальними відхиленнями), і є тим, чим, передусім, і є ця людина. Тобто, людина, передусім, є *ціннісною* істотою (як прикро це не було усвідомлювати це людям з радикально матеріалістичними поглядами на природу світу). Тож, сучасна людина, не схильна до саморефлексії на «фоні» можливих цінностей, має знаходити шляхи позбутись цієї «розтяжки» між «моїм тілесним *Я*», «полоненим» своєю біологічною надмірною ангажованістю, та «моїм соціальним *Я*», іноді, а іноді занадто часто, схильним все ще занадто глибоко «занурюватись» у колективні ціннісні вирви. Між тим,

цей ціннісний конфлікт, що переслідує майже кожну сучасну людину (будь-то внутрішньо-психічний конфлікт людини з зайвою вагою, палко бажаною, крім цього, бути струнким, або внутрішньо-психічний конфлікт політика, який робить спробу одночасно «всидіти на двох стільцях»), можна, і навіть необхідно, інтерпретувати у термінах фізики та фізіології. Бо він, за великим рахунком, є ще і конфліктом між підкірковою архаїчною природою мозку його володаря, та його ж фронтальною корою, що тягне його у «дійсно людяне» людське майбутнє.

4. Про концептуальну незрілість психології та прихований конфлікт природничого і гуманітарного знання

Усе сказане у попередніх розділах нашого дослідження, так чи інакше, може і не напряму, натякало на те, що психологія поки що не є зрілою наукою. Тепер ми маємо сформулювати думку про те, чому, враховуючи, що було сказано вище, а також у (Соловійов, Літвінова, 2022, 2023), ми вважаємо сучасну психологію поки що концептуально недовершеною наукою. Наша впевненість у цьому фундується, як мінімум, на тому, що вона ще «не знає» про об'єкт свого дослідження, – психіку, – найсуттєвішого. Це найсуттєвіше полягає в наступному: вона, психологія, ще не спромоглась, по-перше, відповісти на питання «що таке *психіка?*» (спроб відповісти на це питання було, насправді, дуже багато, але було і не менше щодо них зауважень, принаймні, онтологічних підвалин існування і функціонування психіки ніхто навіть не намагався розглядати). По-друге, психологія поки що не змогла знайти свого місця в структурі сучасних уявлень про світ, в якому існують та самоорганізуються живі істоти, включаючи людину, входячи з властивостей самого цього світу. І, по-третє, вона, психологія, ще не знає того, навіщо психічні явища так «настирливо» супроводжують інформаційну активність мозку. І тут важко не зважити на цей пункт наших «претензій» до неї, бо, намагаючись відповісти на питання «а чому, дійсно, психічні явища є присутніми саме у мозку, а не, наприклад, на горищі бабусиного дому?», ми можемо узнати про неї дещо настільки суттєве, що воно може дозволити нам сформувати уявлення про

те, «як усе це працює». Заради справедливості треба сказати, що сама психологія принципово не може відповісти на такі запити сучасності. Адже для відповіді на них треба розглядати психічні феномени у рамках даних багатьох інших наук, серед яких фізика, семіотика, неврівноважена термодинаміка, теорія інформації. Така концептуальна незрілість психології, яка є «відповідальною» за розуміння людством природи свого основного «інструменту» буття, звісно ж, має вносити значний дисонанс між природничим та гуманітарним знанням. Дисонанс, який не дозволяє зрозуміти, якими чином *людський суб'єкт*, що має *свободу вибору*, існує в фізичному світі, в якому, за канонами фізичної науки не може бути аніякої свободи.

Вже довгі сторіччя, задовго до Галілея, Ньютона, та Лапласа (саме того Лапласа, який на питання Наполеона «чи вірить він в Бога?» відповів, що його уявлення про світ цієї гіпотези не потребує) ми спостерігаємо в науці «дивну» річ: світ начебто один, а наук про нього аж дві. Одна – про зовнішній фізичний світ, а інша – про внутрішнє буття людини. При чому відносини цих двох сфер людського знання «іскрять» між собою і на рівні категоріальному (вони геть застосовують різні поняття, які не можуть співіснувати в одному пояснюючому концепті), і на рівні концептуальному, і на рівні спроб сумісно хоча б сформуванню певне розуміння цих неузгодженостей. Обидві вони, наприклад, геть нездатні проводити сумісні конференції, де б можна було формувати сумісний об'єкт дослідження. Тож йдеться про природниче та гуманітарне знання.

Одним з основних методологічних принципів природничої науки, усі гілки якої мають за взірць фізику, до недавніх часів був *принцип класичного фізичного (механістичного) детермінізму*, який стверджує, що будь-яке фізичне явище має свою причину чи комплекс причин. При чому причини мають відбуватись у часі раніше за своїх наслідків. Але такий детермінізм, базований на даних найбільш досконалої (математично точної) гілки фізики – механіки, аніяк не допускає між причиною та наслідком аніяких посередників іншої, аніж фізична, природи. (До речі, ми у цій статті та у (Соловійов, Літвінова, 2022, 2023; Soloviov, 2015, 2022, 2023; Soloviov та ін., 2019)

заперечуємо безапеляційність цього твердження, показавши, що під час інформаційної активності мозку в ньому відбувається співпраця фізичної причинності, та причинності інформаційної. І це відбувається в ньому через дію психічних явищ). Фізичний детермінізм механістичного штибу пізніше був ускладненим включенням в розгляд феноменів *випадковості, імовірності та невизначеності* і став, спираючись на статистичні закони, називатись імовірнісним детермінізмом. Первинний механістичний лапласівський детермінізм був, але тільки у вузькій царині механіки, безпомилковим «віщуном майбутнього», спираючись на математизовані і добре концептуально розроблені закони механіки. А от імовірнісний (статистичний) детермінізм вже був не настільки «бездоганим математиком», видаючи свої математичні викладки у імовірнісній формі. Ефективність тут все ж таки досягалась як найбільш повним та ретельним збором первинних даних, відносно повним знанням відповідних фізичних законів, які управляли процесами у жорстко обмеженій царині пояснюваних відповідною наукою фактів, та простим розумінням того, що об'єкт є настільки складним, що буде чесним признати його передбачуваність в деяких випадках недосяжною. Але, тим не менш, тільки ці дві форми детермінізму і могли бути методологічною основою математики, що могла відносно точно передбачати майбутнє. Це і створювало «строгий» природничій науці ореол найліпшої форми пізнання, здатною найбільш простим та зрозумілим способом описувати навколишній світ. І насправді, майже усі природничі науки - хімія, невірноважена термодинаміка, анатомія, і, навіть конче потрібна нам тут нейрофізіологія, продовжували і до наших часів цілком собі ефективно та доцільно досліджувати об'єкти своєї зацікавленості фізичними методами через виявлення фізичних параметрів їх активності. Тут, для нас найбільш показовими є сучасні дослідження мозку методами fMRI, EEG, PET та ін.

А що до гуманітарних наук? Одними з основних наукоутворюючих категорій гуманітарного знання є поняття «суб'єкт» та «свобода вибору» (які на дух не терплять «строгі» природничі науки в силу їх категоріальної не розробленості та «занадтої» метафізичності). Зробимо далі певні, нескладні порівняння «строгого» природничого та «недолугого» гумані-

тарного знання, концентруючи увагу на причинах «недолугості» останнього, бо ця «недолугість» на фоні такого порівняння має пролити світло на певні особливості гуманітарного знання, які його виправдовують. І насправді, «строга» наука може, за посередництвом математики, вираховувати далеке майбутнє (наприклад, точні координати ракети в космосі через кілька років). «Недолуга» ж гуманітарна наука не спроможна передбачити поведінку людини чи тварини навіть через хвилину у певних неоднозначних умовах. Категоріальний апарат «точної» природничої науки є дійсно точним і не двозначним. Натомість основні категорії гуманітарного знання (суб'єкт, вільний вибір та ін.) все ще перебувають в стані свого становлення. Тож, де ж тут взятись точним передбаченням. Тому, наша відповідь на таке положення речей в сучасній науці, чимось схоже на психіатричний діагноз роздвоєння особистості (бо об'єкт дослідження у людського пізнання один, – це світ, а фундаментальних гілок науки, які мають різні методології дослідження, є дві) має бути такою. «Точна» природнича наука є відносно точною саме тому, що об'єкти її дослідження історично знаходились в первинному фокусі уваги людини – сенсорні органи, і її мозок були еволюційно пристосовані щоб пізнавати саме зовнішній фізичний світ. Та і сама практика людського буття була налаштована на пізнання цього зовнішнього по відношенню до суб'єкта світу – там, назовні, діють безпосередні загрози життю живої істоти, там, назовні, можна знайти їжу чи сексуального партнера. Тоді як об'єктом гуманітарної науки є до сих пір утаємничені процеси, що відбуваються у мозку та у міжсоціальних стосунках володарів цих мозків, які, до того ж, мають ймовірнісну, а іноді індетерміністську природу (тобто природу з невизначеною причинністю). Тож, у даній статті ми, вже, розуміючи оманливу природу «недолугості» гуманітарного та «переоцінену» строгість природничого знання, будемо намагатись створювати таке концептуальне бачення оточуючого нас фізичного світу, де суб'єкт, з його можливістю вільно маніпулювати оточуючими його фізичними речами, але, одночасно, будучи і сам фізичною річчю, є концептуально включеним у цей фізичний світ як фізичне тіло, що має свій, відповідно розвинений мозок. А ось цей мозок діє психічно, надаючи суб'єкту можливість бути

суб'єктом через його здатність здійснювати через психіку певні інформаційні операції і, на їх основі, акти вільного вибору на «інформаційному просторі психіки» за допомогою *суб'єктивної оцінки*.

Тому він, цей суб'єкт, є не простим фізичним тілом, але тілом, яке змінюється та змінює свої просторові координати не тільки під впливом зовнішніх причин. Він, суб'єкт, як володар власного мозку, є ще і власником особистісної свободи, а тож, він є причиною-зсередины-себе. Тож, далі ми покажемо, що всі ці особливості (переваги) існування та функціонування суб'єкту є спричиненими фактом того, що його мозок є інформаційним органом, який діє психічно. А це значить, що зрозуміти феномен суб'єкта у контексті його каузальної (причинної) природи поки що є нетривіальною задачею. Принаймні, цей фізичний об'єкт з інформаційним органом всередині нього змушує нас розглядати його як такий, що має складну форму саморегулюючих процесів, пов'язаних з причинністю, що має інформаційну природу. Але хто не вірить (хоча однієї віри, тут, зрозуміло, не достатньо) в автономність інформаційних процесів в мозку від фізичної процесуальності, яка реалізує ці інформаційні процеси в мозку, хай вже зараз спробує відповісти собі на питання про те, «Чому його власне фізичне тіло рухається у відповідності з його *власними бажаннями і набутим досвідом*, хоча зовнішні фізичні впливи у момент, що безпосередньо передує цим рухам, зовсім не є конгруентними зовнішнім фізичним впливам?» А така конгруентність може траплятись з імовірністю, що впевнено наближається до нуля.

Тут у нас є необхідність звернутись до теорії англійського вченого К. Фрістона (Friston, 2010), яка за звичай зветься «Free energy principle» («принцип вільної енергії»). Така назва цієї теорії може тлумачитись у контексті нашого дослідження і за допомогою термінології самого Фрістона наступним чином. «Активний висновок» (Фрістон застосовує це словосполучення як термін, що описує інформаційні процеси у мозку³)

³ Один з авторів цієї статті мав змогу поспілкуватись з К. Фрістоном на конференції в Германії у 2019 р. Під час цієї зустрічі і виникло уявлення про те, що «віртуальний процес мислення людини може відбуватись тільки за рахунок «вільної енергії», яка, будучи не

відбувається за рахунок вільної енергії, накопиченої в мозку. Тож здається, що фізична енергія (чи, точніше, так звана *вільна енергія*, що постійно, через поглинання їжі накопичується в організмі і є не займаною іншими функціями в організмі, знаходиться в ньому у «вільному», (як кажуть у фізиці) стані здійснити роботу, може бути через мозкові процеси підпорядкованою інформаційним, психічно здійснюваним процесам, передусім фактору *суб'єктивної цінності*. Це, важливе для наших уявлень *інформаційної активності мозку через психічні явища* гіпотетичне твердження теж, як і інші їх, більш обґрунтовані твердження, має стати тим концептуально важливим їх елементом, який, може привнести певну цілісність, чи як то кажуть, закрити гештальт, у їх загальному, остаточно інтегрованому вигляді вже в якості теорії.

Далі, понижуючи градус інтелектуальної напруги, спробуємо остаточно розібратись у складних відносинах гуманітарного та природничого знання, бо ця апеляція до їх стосунків може допомогти нам зрозуміти значимість наших постійних «копирсань» у мозку, у його фізиці та його здатності переробляти інформацію саме через психічні явища, що докладно описано у (Соловійов, Літвінова, 2022, 2023). І от тут, ми маємо згадати про дві гілки науки, одна з яких, а саме, психологія, явно вже «мріє» підвищити свій статус і стати «точною» та концептуально досконалою. А інша, яка є гілкою самої психології, а саме *психофізіологія*, страждає на щось схоже на загострення психіатричного діагнозу «роздвоєння особистості», яке тягне її однією іпостассю свого «захворювання» в бік природничих наук, а іншою – все ще в бік «недолугою» гуманітарної науки. Але ми тут спробуємо побачити у цьому «негативному» діагнозі психофізіології величезну її потенційну перевагу у справі досягнення концептуальної цілісності загальнонаукових уявлень про оточуючий нас світ. І дійсно, психо-фізіологія та нейро-психологія (ми навмисно розділили ці дві назви цікавих нам тут наук дефісом), з одного боку, а саме з того, що є означеним в

здіяною в організмі аніякими іншими важливими функціями, може бути витраченою на здійснення психічної активності, яку сам Фрістон називає процесом Active Inference.

цих словах часткою *психо-*, апелює до гуманітарних наук, адже його змістовність складається з фізично не існуючих *психічних феноменів*, що функціонують, як це вже було показано у вступі, суб'єктивно. Феноменів, які не можна помацати руками, побачити в мікроскоп, відчутти на смак, понюхати. Інша ж частка, а саме – *фізіологія (нейро-)*, навпаки, є проявом «строгої» природничої науки, де математика та мікроскопи явно дають нам змогу ефективного, але все ж обмеженого парадигмальними кордонами пізнання. Варто лише згадати той факт, що обидві ці гілки пізнання іноді «примудряються» говорити в одному ж і тому самому тексті про *психічне* та *фізичне* взагалі випускаючи з уваги те, що вони можуть бути пов'язані в мозку якимись конкретними функціональними обов'язками.

Тож, почнемо саме з психофізіології (нейропсихології)⁴. Прийнята нами в цій статті думка про кероване, оркестроване *бажаннями, цінностями та мотиваціями* фізичне функціонування нашого мозку явно вводить нас у контекст більш широкого, аніж психологія сама по собі, чи фізика сама по собі, загальнонаукового знання. Тож ми, вже усвідомлюючи, що об'єкт нашого дослідження (суб'єкт у фізичному світі) не належить окремо ані гуманітарному, ані природничому знанню, маємо апелювати знову, але вже з більшим розумінням такої необхідності, до факту, що в нашому геть фізичному мозку, тим не менш, для чогось (?!), функціонують суб'єктивно функціонуючі психічні явища. І найбільш причетною до тлумачення цього факту має бути саме психофізіологія. Але чи здатна вона здійснювати таке тлумачення на даному відрізку пізнання, користуючись тими методами, якими вона користується зараз? Чи є в неї ті методологічні інструменти, які дозволять їй ефективно здійснювати експериментальні дослідження, які б виявляли складні функціональні (а тож, і каузальні) відносини між психічними явищами та нейронними

⁴ Великої різниці нам тут немає. Адже і у випадку з психофізіологією, і у випадку з нейропсихологією, йдеться про дихотомію *фізичне-психічне*. Перший випадок просто є ширшим за своєю змістовністю, адже фізіологія описує більш ширший континуум процесів в організмі, аніж нейропсихологія.

мережами мозку, які їх реалізують. Особливо беручи до уваги факт, що до недавніх часів уся brain science тільки і займалась пошуками «примітивних» корелятив між психічними змістами та нейронними мережами, які їх реалізують.

Однак, у сучасній англомовній Brain science, у тиші багатомільйонних лабораторій, вже не тільки виявляють кореляти відповідних суб'єктивних феноменів та об'єктивних даних про фізичну активність нейронних мереж, що реалізують ці феномени, а й намагаються виявити якийсь функціональний зв'язок між психічними та відповідними фізіологічними (фізичними) фактами під час нейронної активності. Але і такий рівень простих пошуків корелятив між *фізичним* і *психічним* та знаходження між ними функціональних зв'язків під час переробки інформації у нейронних мережах мозку людини, теж не є здатним відповісти на питання «навіщо активність нашого мозку постійно супроводжує «психічний фон», який, на перевірку, не є фоном, а є безпосередньою переробкою інформації (Солойов, Літвінова, 2022, 2023). У той час як активність нейронних мереж (біоелектрична, біохімічна, біомолекулярна та таке ін.) є тим, що забезпечує цю безпосередню, психічно здійснювану, переробку інформації. Тож, тут, одним з наших завдань є показати концептуальну правоту цього твердження, без якого, за нашою думкою, взагалі неможливо вибудувати те, що у сучасній науці зветься *загальною теорією мозку (ЗТМ)*, тобто неможливо пояснити, як наш мозок в принципі опрацьовує інформацію. До речі, і в самих західних лабораторіях, принаймні в деяких з них (А. Clark, К. Friston, А. Сафрон, N. Lahav), наближаються до думки, близької до передбачень видатного американського психолога кінця 19 початку 20 сторіччя Вільяма Джеймса (William James), який стверджував, що «психічний потік» (в його термінології «потік свідомості») є «потокком», що керується в першу чергу ідеєю виживання живих істот. Тобто «опікується» біологічною проблематикою. Свідомість у своєму «плині», за Джеймсом, сама вибирає свої цілі, дістає з пам'яті (мозку) ті фрагменти досвіду, які потребує наявна ситуація взаємодії з оточуючою реальністю. А ми, можемо тут продовжити цю чудову метафору видатного науковця тим, що в подальшому будемо намагатись перетворити в концептуально оформлене знання. «Потік психіч-

ного», як невпинна річка, може пливати відносно незалежно від «своїх берегів», що, на рівні сучасного знання властивостей структури нейронних мереж мозку та інформаційних функцій психічних явищ (передусім, суб'єктивних цінностей та мотивацій) можна проінтерпретувати наступним чином. Хоча *структура нейронних мереж* мозку в цілому і є тою структурою, на якій, як на інформаційній матриці, розгортається обмежений нею цілісний інформаційний процес, все ж таки, в межах цієї цілісної матриці інформація (окремо взятого мозку) має перероблятися під егідою, як тут вже було сказано, *суб'єктивних цінностей* та *мотивацій* володаря цього мозку. Можна сказати ще і так: в рамках розгалуження нейронних мереж наше психічне «гуляє» вже не під «керівництвом» фізичних законів, а під егідою суб'єктивних цінностей та мотивацій живої істоти. Але якщо так, то ми змістовно і категоріально вже знаходимо себе десь між гуманітарною та природничою сферами знання, створюючи принципово нове бачення мозкової реальності, де *психічне* має свої причинні важелі управління інформаційним процесом, а *фізичне* – свої. Тож, як бачимо, ця «сира» метафорична конструкція, що поки аніяк не тягне на концептуально «строге» твердження, тим не менш, вже пов'язує в один пояснюючий вузол *психічне* та *фізичне*, тобто, психічну (інформаційну) каузальність і «просту» фізичну каузальність. І це пояснення не є вже обмеженим «примітивною» просторовою кореляцією *психічного* та *фізичного* в мозку, чи «простою» схематикою функціональних зв'язків структур мозку, інтуїтивно пов'язаних між собою саме тими психічними явищами, які були просторово ідентифіковані в мозку психофізіологічними (нейропсихологічними) методами за допомогою електродів, ЕЕГ та fMRI.

Тож, у цій статті ми, у кінцевому підсумку, маємо показати, що психічне як таке, є каузально (причинно) включеним у фізіологічну (за великим рахунком фізичну) активність нейронних мереж мозку під час переробки інформації. Щоб показати, що у такому концептуальному підході є глибокий теоретичний узагальнюючий сенс, вдамося зараз лише до одного з можливих суджень, які дозволяють показати, що дихотомія «*психічне* – *фізичне*» є край продуктивною під час дослідження інформаційної активності мозку. Це судження

полягає в наступному. Якщо розглядати такий феномен, як *фізичний час* (Р. Мюллер, 2019) в контексті дослідження функцій психічних явищ в нашому мозку, то можна виявити між феноменами *часу* та *психіки* такий функціональний зв'язок, що може злегка шокувати нас, і який, до того ж, можна виявити тільки через феномен інформації. І дійсно, *минулого* фізично вже нема, але воно, *минуле*, може зберігатись в структурі нейронних мереж нашого мозку у формі інформації, що представлена нам у вигляді психічних образів, відчуттів чи думок. *Майбутнього* ж, навпаки, ще фізично нема (тай, якщо глибше подумати, його взагалі фізично ніколи не існує). Крім цього, воно, *майбутнє*, може бути представленим нам у вигляді наших планів, мрій, процедури прийняття рішень і таке ін. Тобто, знову ж таки, у формі психічних змістів – образів, відчуттів та думок. Тож, *мрії*, *плани* та *прийняття рішення* безперечно мають психічну природу – психічну онтологію, якщо використовувати філософську термінологію. Тож ми бачимо, що і *минуле* і *майбутнє*, тобто інформація про них, можуть бути представлені людині тільки у формі психічних явищ – психічних динамічно змінюваних образів, думок, відчуттів. Що ще раз свідчить про те, що людське психічне буття інтимним чином має функціональне відношення до фізичного, оточуючого нас світу, який є представленим в мозку в якості інформації за посередництвом психічних змістів. Не кажучи вже про те, що ми б і згадки не мали про фізичне явище часу, якщо б ми не були психічно активними.

У практиці психічної активності людини під час її взаємодії з оточуючим *фізичним світом* спостерігається така закономірність: те, що задумує людина, про що вона мріє, що планує, (а *мрії* та *плани* є прямим наслідком дії у мозку нашої здатності все оцінювати *суб'єктивно*), якщо ця людина достатньо наполеглива та інтелектуальна, має втілюватись у фізичну реальність. Практичний же досвід людини, з свого боку, виявляє те, що саме у людей, що мають більший життєвий чи якісь спеціалізований досвід, у людей більш творчих, і, до того ж, вольових, наполегливих, моделювання майбутнього та втілення психічних моделей у реальність реалізується більш успішно, аніж в протилежному випадку. Вони є в більшій мірі творцями оточуючого їх фізичного світу. Тож, наша людська

психіка якимсь чином (який нам ще належить наполегливо з'ясовувати) є причетною до моделювання відносин людини з своїм фізичним середовищем (у тому числі, тій його іпостасі, яка представляє соціальність) на основі накопиченого в її мозку досвіду. І ця *моделююча здатність психічного*, на нашу думку, і є однією з фундаментальних його функцій. Адже що може бути найфундаментальнішим у цьому випадку за те, завдяки чому жива істота отримує можливість змінювати на основі накопиченого досвіду сам фізичний світ зі «стану не бажаного нею» в «стан бажаного нею». І знову ж таки, «розкинувши» мозками та «порившись» у нашому (може і не багатому) власному досвіді, ми знову можемо, – хто приємно, а хто і неприємно, – здивуватись: о! так мій мозок і оточуючий мене світ є таким, що через «мое власне бажання» я э принципово здатним змінювати своє власне майбутнє буття, перетворюючи його у «бажане мною».

5. Про «остаточну» концептуальну довершеність психології: людське буття породжується у віртуальності психічного

Відштовхнемось тут від того, з чого почали, ставлячи питання, чому наш фізичний мозок «парадоксально» функціонує біологічно чи соціально доцільно. Тепер ми вже знаємо, що «фізика» мозку підкорюється фактору суб'єктивної значимості об'єктів та явищ оточуючого світу, який, у силу своєї каузальної здатності і психічної змістовності, створює деякий віртуально функціонуючий, тобто незалежний від фізичного, але, все ж таки, обмежений рамками фіксованої в мозку інформації, «простір» її переробки. З цього ми і будемо виходити, відповідаючи на питання про те, що в цілому робить *психіка* у мозку. Адже сказати, що вона моделює майбутнє формуючи «інформаційно-насичені» моторні акти заради перевтілення «небажаного теперішнього» у «бажане майбутнє», це зробити лише пів справи. Закрити гештальт у цій складній справі ми можемо лише тоді, коли вкажемо на той «механізм» у мозку, який забезпечує цей процес моделювання. І зараз вже достиг час зробити це.

Тож, нейронні мережі, проявляючи свою фізичну (біоелектричну, нейро-іонну, біомолекулярну і т. ін.) активність, забезпечують «лише» можливість здійснення в мозку фактору

суб'єктивної оцінки. А ось цей фактор, через психічний феномен *бажання*, і забезпечує сам процес переробки інформації, розгортає усю ту динаміку *психічного*, яка забезпечує отримання необхідної інформації. Динаміку психічного, що починається від сприйняття мозком інформації і аж до втілення цієї інформації у «розумні» моторні акти.

Але що відбувається, за своєю суттю, між сприйняттям інформації та її втіленням у моторні акти, які психічні події, у їх концептуальному вимірі, відбуваються, метафорично кажучи, між лівим та правим вухами людини. А відбувається там таке: сприйнята інформація, якщо вона не використовується зараз же для формування моторних дій, зберігається у спеціалізованих для цього структурах та коркових полях. Далі, вона, інформація, актуалізуючись у разі потреби у *відчуттях* та *психічних образах*, інтегрується у *думки* та *уявлення* заради формування «розумних» моторних актів на основі усієї накопиченої інформації у даному мозку. І у цьому випадку ми маємо говорити про *свободу вибору*. У «віртуальному інформаційному просторі», що ми зазвичай називаємо *психікою*, наша *суб'єктивність* (чи у своїй формі *простой здатності живої істоти щось суб'єктивно оцінювати*, чи у формі надскладної структури «*мультиціннісного людського Я*» (Соловійов, Літвінова, 2022) постійно маніпулює інформацією, фіксованою в нейронних мережах мозку. Це є можливим тому, що фрагменти досвіду людини актуалізуються саме під час біоелектричної активності нейронних мереж, що зберігають в своїй структурі досвід, а суб'єктивна цінність, як засіб управління *психічним фізичного*, має актуалізувати цю біоелектричну активність, відбираючи саме потрібну інформацію (Soloviov, 2023). Так відбувається маніпулювання інформацією, коли фактор суб'єктивної цінності постійно, через власну здатність вільно вибирати, відбирає з усього континууму наявної в мозку інформації саме потрібну, «вирішує», яку з якою інформацією інтегрувати (об'єднати), аби, в кінці кінців, створити (!) більш складні пояснюючі інформаційні конструкти (образи, думки). Але і це створення більш складних інформаційних конструктів, в свою чергу, відбувається заради «найрозумніших моторних актів» у конкретній проблемній ситуації. («Найрозумніші моторні акти бувають дуже великою

рідкістю, але зазвичай відбуваються такі, що хоч в якійсь мірі є біологічно чи соціально доцільними). І все це відбувається у рамках ієрархічних відносин нейронних мереж мозку, що належать різним структурам мозку, одні з яких реалізують управлінські функції саме через реалізацію ними відповідних управлінських психічних явищ, на кшталт *здатності суб'єктивно оцінювати, бажань, актів вільного вибору, прийняття рішень, вольових зусиль*. І у ролі цих управлінських структур зазвичай виступають фронтальна та поясна кора мозку, гіпоталамус, прилегле ядро та інші структури підкіркового мозку. А у ролі підконтрольних мереж – структури, що виконують сенсорні, моторні функції та функції пам'яті.

Тож тут ми маємо наполягати на тому, що *свобода вибору* є, передусім, психічним феноменом, а вже потім філософські на соціально досліджуваним. Адже будучи причетною до створення та функціонування психічного «поток» в нашій психіці, вона, *свобода вибору*, первинно стає проявленою саме в якості психічного динамічного явища, що є одним з рухів психічної процесуальності. А вже потім, у процесі занурення людини у соціальність, з'являються похідні цієї її первинної психічної іпостасі. Такі, як свобода слова, віросповідання і таке ін. Тож, зважаючи на це, можемо вже зараз констатувати, що психологія є наукою, яка є здатною породжувати твердження, причетні до розуміння природи людини у світі та самого цього світу. Адже *свобода вибору* у контексті щойно сказаного, тобто на онтологічному рівні свого функціонування, є феноменом, що через інші феномени *суб'єктивної оцінки, мотивації та бажання*, може бути поясненим як «вихід причинності за межі фізичної причинності». І цей вихід стає, взагалі, еволюційною основою виникнення та еволюціонування живих істот, складніших за «біологічні автомати» (Соловійов, Літвінова, 2022). Не кажучи вже про людину, яка інтелектуально перевершила усі інші живі істоти саме за «*критерієм вільного вибору, що здійснюється на континуумі найбільшої кількості інформації та через дію більш складних операторів переробки інформації, на кшталт «мультиціннісного людського Я»*.

Але для чого «сліпа» еволюція, через *випадковість* мала створити такий «заморочливий», та той, що «порушує» фізичні закони, моторний акт? Відповідь на це питання докладно дана в

роботах (Соловійов, Літвінова, 2022, 2023). Тут з цього приводу лише коротка ремарка. Ключовими словами цього проблемного вузлу є *новизна* та багато разів тут згадувана *невизначеність*. Тож, здатність вільно вибирати, як один з аспектів інформаційної активності мозку, який дозволив живим істотам, за рахунок комбінування інформації та її інтегрування, формувати нові поведінкові акти відповідати своєю власною новизною на новизну середовища за рахунок накопиченого та інтегрованого досвіду. І ця здатність є онтологічною предтечею творчості як такої.

Щоб завершити опис онтологічного ядра знання про психіку, ми маємо ще проговорити тут коротко про семіотичну природу психічних явищ. Тобто, про те, що складає найбільш невідому сторону інформаційної активності мозку. І насправді, з чого складається сама «тканина» «психічного простору» (у філософії та комп'ютерній науці це може ще зватися «концептуальним простором»? У філософії зараз прийнято вважати такими найменшими складовими, «одинацями» будь-якого психічного процесу та явища, так звані квалія (*qualia*). З чим ми також можемо погодитись зважаючи на те, що самі *qualia*, вже у своїй власній «неподільній» структурі мають дві фундаментальні для їх інформаційної суті, особливості. Якщо ми перелічимо декілька *qualia*, наприклад, *зелене, солоне, чорне, біле, приємне, біль, лихо, хитрий, чесний*, то побачимо, що вони є деякими «знаками» певних явищ у реальному, фізичному, оточуючому нас світі. Але вони, одночасно, є тим, що фіксує в мозку певну інформацію про універсальні «речі», що нас оточують. Причому не просто інформацію, а саме суб'єктивно значиму біологічно (*біль*, наприклад), чи соціально (*чесний*, наприклад) інформацію. Ці первинні психічні елементи, їх набір, їх континуум, за нашою думкою, і є тим «матеріалом», з якого і формується («сплітається») весь психічний «потік», що постійно супроводжує наше буття. Нейропсихологічні дані, що впливають, наприклад з електродних даних нобелівських лауреатів минулого сторіччя Хьюбела та Візела, або з сучасних даних, отриманих через fMRI, показали, що в зоровій корі людей та тварин, яка і опікується зором, є нейронні мережі, що на певному рівні зорової кори реалізують різні кольори та їх

відтінки. Теж саме ми можемо говорити і з приводу інших аналізаторних систем мозку.

Тож ця двоїста природа *qualia* полягає в тому, що, з одного боку, вони є, узагальненою інформацією про найбільш поширені у середовищі явища, але ж з іншої сторони, вони є дуже зручними для суб'єктивного оцінювання тих «складно-структурованих» об'єктів зовнішнього світу, які можуть нас потенційно оточувати та зацікавлювати нас. І наша суб'єктивність (аж до нашого «мультиціннісного Я») маніпулюючи *qualia* та їх комбінаціями, може перевтілювати психічні моделі «небажаного теперішнього» в моделі «бажаного майбутнього», аби потім, в свою чергу, втілювати сформовану психічну модель «бажаного майбутнього» у фізичну реальність через дію фізично здійснюваних «розумних» моторних актів.

Висновки та перспективи подальших розвідок. Базова ідея цієї статті може бути реалізованою в твердженні про те, що мозок людини, будучи суто фізично існуючим та фізично активним, тим не менш, «парадоксально» переробляє інформацію біологічно чи соціально доцільно, хоча ані жодний фізичний закон «не опікується» біологічною чи соціальною проблематикою живих істот. Це твердження є базовим саме тому, що дає нам змогу сформулювати відповідь на цей «парадокс». Відповідь полягає у тому, що у мозку діє фактор здатності живих істот суб'єктивно оцінювати оточуючи їх об'єкти та явища, функціональна сутність якого і полягає у тому, щоб оцінювати біологічну або соціальну «ціну» цих об'єктів та явищ. І вона, така відповідь, проливає світло не тільки на те, чому наш мозок переробляє інформацію доцільно. Вона, на нашу думку, має в собі потенції об'єднати в єдину систему наукових поглядів дві «непримиренні» гілки людського знання – природничу та гуманітарну науку. Адже саме через питання «чому фізично активний мозок, тим не менш, опрацьовує інформацію біологічно чи соціально доцільно?» ми можемо пояснити, як у фізичний світ (який ми можемо описувати фізичними законами) є каузально (причинно) включеним людський суб'єкт, що має *свободу вибору* за «інструмент» свого буття. Створюючи через цей концепт систему загальнонаукових категорій, ми маємо тепер змогу

зруйнувати границі між цими двома «непримиренними» гілками наукового знання, зробивши суттєвий шаг до створення єдиної науки про суб'єкта, що існує у фізичному світі. І тим самим ми маємо зробити навколишній світ трохи більш зрозумілим для самого цього суб'єкта.

Які ж наслідки проникнення психологічного (гуманітарного) знання у вирішення фундаментальної проблематики інформаційної активності мозку можна чекати в подальшому? Коротше кажучи, що може дати концептуально освічена психологія, яка вже знає ціну того, що її об'єкт дослідження – *психіка* - здійснює в мозку, «недолугий» brain science, яка і досі не знає, яким чином об'єкт її дослідження, – мозок – переробляє інформацію. Один з цих наслідків може бути втілений у концептуальну схему розуміння того, за якими принципом, взагалі, будується структура нервової тканини мозку (бо ця структура і досі часто здається, навіть дослідникам мозку, аніяк не впорядкованою «плутаниною» нейронних мереж; і це, до речі, вже років зо ста турбувало їх ще з часів Шеррінгтона.

Так-от, виходячи з декларованого тут та в (Соловійов, Літвінова, 2022, 2023) твердження про те, що фізичні процеси в нейронних мережах мозку є підпорядкованими фактору *суб'єктивної цінності*, а тож, і інтегрованій в мозку інформації (Tononi, 2008), яка формується самим цим мозком у рамках ієрархічних відносин нейронних мереж, ми маємо зробити декілька висновків. Така ієрархічна структура нейронних мереж (докладно див. у (Соловійов, Літвінова 2023), що виникає в мозку через функціональну змістовність психічних явищ, які формується в різних структурах мозку, є ключовим фактором переробки інформації в ньому – і це по-перше. По-друге, ми можемо вже зараз запропонувати на розгляд дослідників мозку один з, – може і найсуттєвіших, – принципів формування структури нейронної мережі. Структури, яка формується в мозку під час фіксації, збереження, та інтегрування інформації саме через функціонування в ньому психічних явищ. Це концептуально значиме твердження, яке є одним з потенційних інтелектуальних «інструментів», що включає в себе, одночасно, і елементи гуманітарного знання, і елементи природничого знання, може бути сформульованим таким чином. Якщо інформація, на основі якої формуються нейронні мережі мозку,

не є генетично сформованою, а є отриманою саме через реалізацію в ньому психічних феноменів, то формування в них синаптичних зв'язків, які і визначають зміст фіксованої в них інформації, обумовлюється не фізичними факторами, а фактором біологічної або соціальної значущості таких зв'язків. А ця значущість, в свою чергу, обумовлюється постійною дією у фізично функціонуючому мозку фактора *суб'єктивної оцінки* інформації. Але цей фактор *суб'єктивної оцінки* інформації діє не сам по собі. Він постійно опосередковується тим, що сам удосконалюється постійно накопичуваним досвідом живої істоти. Адже здатність до *суб'єктивної оцінки* живою істотою (а людина тут є найпоказовішою), постійно змінюється та нарощує свою функціональність і своє розмаїття у рамках ціннісної структури «людського Я» як мультиціннісного психічного управлінського конструкту (Соловійов, Літвінова, 2022), що формується нейронними структурами *фронтальної* та *поясної* кори в залежності від досвіду, який накопичується в мозку.

Список використаних джерел

- Мюллер Р. Фізика часу. Усе відбувається зараз. Київ : Наш формат, 2019. 342 с.
- Соловійов О., Літвінова О. Психічне оркеструє інформаційну активність мозку: від фізичного існування до психічно здійснюваного буття. *Психологія і особистість*. 2022. № 2. С. 41–84. DOI: <https://doi.org/10.33989/2226-4078.2022.2.265485>
- Соловійов О., Літвінова О. «Портрет» психіки на фоні фізичного світу: суб'єктивна оцінка та свобода вибору є рушіями інформаційного процесу в мозку. *Психологія і особистість*. 2023. № 1. С. 41–84. Взято з <http://psychpersonality.pnpu.edu.ua/article/view/274726/270427>
- Соловійов О. Чи вже існує загальна теорія мозку, або про те, як феномен інформації пояснює Mind-Problem, свободу вибору та «причинність-зсередини-себе». *Філософська Думка*. 2020. № 6. С. 58–77. <https://dumka.philosophy.ua/index.php/fd/article/view/501/488>
- Bolt T., Nomi J. S., Rubinov M., Uddin L. Q. Correspondence between evoked and intrinsic functional brain network configurations. *Hum Brain Mapp*. 2017. No. 38 (4). P. 1992–2007.
- Friston K. The free-energy principle: a unified brain theory? *Nature Reviews Neuroscience*. 2010. Vol. 11. P. 27–38.

- Penfield W., Erickson T.C., Thomas C.C. Epilepsy and cerebral localization: A study of the mechanism, treatment and prevention of epileptic seizures. (Translate from English to Russian). Russia, Moscow : Medicine, 1941.
- Penfield W, Roberts L. Speech and brain mechanisms (Transl. from Engl. to russian). Moscow : Medicine, 1964.
- Rizzolatti G., Sinigaglia C. Mirrors in the brain: How our minds share actions and emotions. (F. Anderson, Trans.). UK, Oxford: Oxford University Press, 2008.
- Soloviov O., Dyachenko Yu., Kozak R. Precise Behavioral Motor Response to an External Pain Stimulus Is Not Possible without a Subjective Experience of Pain. *Neurophysiology*. 2019. No. 51. P. 462–474.
- Soloviov O. Neuronal Networks Responsible for Genetic and Acquired (Ontogenetic) Memory. *Probable Fundamental Differences. Neurophysiology*. 2015. No. 47 (5). P. 419–431.
- Soloviov O. Biological expedience hierarchical relations between neuronal networks of different brain structures explains how and why the mental orchestrates the physical during information processing. *A conference on mathematical approaches in the scientific study of consciousness*. Stanford University, CA USA, September 5-9, 2022. P. 43. Retrieved from https://omcan.web.ox.ac.uk/sites/default/files/omcan/documents/media/moc3_conference-booklet_2022_v3.pdf
- Soloviov O. On the biological (or social) expedience of the mechanism of information integration in neural networks of the brain through mental phenomena. *The Cognitive Neuroscience Journal*. 2021. No. 4 (3).
- Soloviov O. (2023) Neuronal Cells Spontaneous Activity is One of the Key Functional Aspects of Brain Information Processing. *Neurosurgical Case Analysis*. 2023. Vol. 8, is. 6. Retrieved from <https://www.mathewsopenaccess.com/full-text/neuronal-cells-spontaneous-activity-is-one-of-the-key-functional-aspects-of-brain-information-processing-neurosurgical-case-analysis>
- Soloviov O. Towards A General Brain Activity Theory. *The Biological (Social) Expendicy of the Physical Activity of Neuronal Networks is Provided by the Informational and Causal Properties of Mental Phenomena*. Neurology World Conference. United States: Miami: September, 15. 2023. to 17, 23. Retrieved from <https://www.neurologyworldconference.com/speakers/Oleg-Soloviov>
- Tononi G. Consciousness as Integrated Information: A Provisional Manifesto. *The Biological Bulletin*. 2008. No. 215 (3). P. 216–242.

References

- Muller, R. (2019). *Fizyka chasu. Use vidbuvaetsia zaraz [Physics of time. All is happening now]*. Kyiv: Nash format [in Ukrainian].
- Soloviov, O., & Litvinova, O. (2022). Psykhichne orkestruie informatsiinu aktyvnist mozku: vid fizychnoho isnuvannia do psykhichno zdiisniuvanoho buttia [The mental orchestrates the informational activity of the brain: from physical existence to mentally realized existence]. *Psykhologhiia i osobystist [Psychology and personality]*, 2, 41-84. DOI <https://doi.org/10.33989/2226-4078.2022.2.265485> [in Ukrainian].
- Soloviov, O., & Litvinova, O. (2023). «Portret» psykhiky na foni fizychnoho svitu: subiektivna otsinka ta svoboda vyboru ye ruzhiiamy informatsiinoho protsesu v mozku [«Portrait» of the psyche against the background of the physical world: subjective evaluation and freedom of choice are the drivers of the information process in the brain]. *Psykhologhiia i osobystist [Psychology and personality]*, 1, 41-84. Retrieved from <http://psychpersonality.pnpu.edu.ua/article/view/274726/270427> [in Ukrainian].
- Soloviov, O. (2020). Chy vzhe isnuie zahalna teoriia mozku, abo pro te, yak fenomen informatsii poiasniuie Mind-Problem, svobodu vyboru ta «prychynnist-zseredyny-sebe» [Is there already a general theory of the brain, or how the phenomenon of information explains the Mind-Problem, freedom of choice and «causality-from-within-itself»]. *Filosofska Dumka [Philosophical thought]*, 6, 58-77. Retrieved from <https://dumka.philosophy.ua/index.php/fd/article/view/501/488> [in Ukrainian].
- Bolt, T., Nomi, J. S., Rubinov, M., & Uddin, L. Q. (2017). Correspondence between evoked and intrinsic functional brain network configurations. *Hum Brain Mapp*, 38 (4), 1992-2007.
- Friston, K. (2010). The free-energy principle: a unified brain theory? *Nature Reviews Neuroscience*, 11, 27-38.
- Penfield, W., Erickson, T. C., & Thomas, C. C. (1941). *Epilepsy and cerebral localization. A study of the mechanism, treatment and prevention of epileptic seizures*. (Translate from English to Russian). Russia, Moscow: Medicine.
- Penfield, W., & Roberts, L. (1964). *Speech and brain mechanisms* (Transl. from Engl. to russian) Moscow: Medicine.

- Rizzolatti, G., & Sinigaglia, C. (2008). *Mirrors in the brain: How our minds share actions and emotions*. (F. Anderson, Trans.). UK, Oxford: Oxford University Press.
- Soloviov, O., Dyachenko, Yu., & Kozak, R. (2019). Precise Behavioral Motor Response to an External Pain Stimulus Is Not Possible without a Subjective Experience of Pain. *Neurophysiology*, 51, 462-474.
- Soloviov, O. (2015). Neuronal Networks Responsible for Genetic and Acquired (Ontogenetic) Memory: Probable Fundamental Differences. *Neurophysiology*, 47 (5), 419-431.
- Soloviov, O. (2022). Biological expedience hierarchical relations between neuronal networks of different brain structures explains how and why the mental orchestrates the physical during information processing. *A conference on mathematical approaches in the scientific study of consciousness*. Stanford University, CA USA, September 5-9. (P. 43). Retrieved from https://omcan.web.ox.ac.uk/sites/default/files/omcan/documents/media/moc3_conference-booklet_2022_v3.pdf
- Soloviov, O. (2021). On the biological (or social) expedience of the mechanism of information integration in neural networks of the brain through mental phenomena. *The Cognitive Neuroscience Journal*, 4 (3).
- Soloviov, O. (2023). Neuronal Cells Spontaneous Activity is One of the Key Functional Aspects of Brain Information Processing: *Neurosurgical Case Analysis*, 8, 6. Retrieved from <https://www.mathewsopenaccess.com/full-text/neuronal-cells-spontaneous-activity-is-one-of-the-key-functional-aspects-of-brain-information-processing-neurosurgical-case-analysis>
- Solovyov, O. (2023). Towards A General Brain Activity Theory. *The Biological (Social) Expediency of the Physical Activity of Neuronal Networks is Provided by the Informational and Causal Properties of Mental Phenomena*. Neurology World Conference. United States: Miami: September, 15 17, 23. Retrieved from <https://www.neurologyworldconference.com/speakers/Oleg-Solovyov>
- Tononi, G. (2008). Consciousness as Integrated Information: A Provisional Manifesto. *The Biological Bulletin*, 215(3), 216-242.

O. Soloviov, O. Litvinova, L. Herasymenko, O. Kushch

**IS PSYCHOLOGY ALREADY CONCEPTUALLY COMPLETED,
OR ABOUT INFORMATIONAL ACTIVITY OF THE BRAIN
WHICH IS “OBSESSIVELY” ACCOMPANIED BY MENTAL ACTIVITY**

The article considers a “paradoxical” situation of general scientific significance, which can be formulated in the question “Why does the human brain, being a physical entity, nevertheless process information biologically or socially expediently?”, although no physical law supports this. A way out of this situation is offered. It consists in indicating that the limbic region of the brain realizes the ability of a person to subjectively evaluate the biological (social) value of external objects and phenomena. Such an explanatory concept, which is, in fact, a “product” of both humanitarian and natural knowledge, allows, in our opinion, to “cross” the line of conceptual and categorical misunderstanding between these “irreconcilable” branches of knowledge. And this intersection is carried out through understanding the essence of the information activity of the brain, which occurs with the help of mental phenomena.

It is argued that in the neural networks of the brain, along with the usual physical causality, there is an informational causality that orchestrates this physical causality. But it acts due to the presence in the brain, again, of mental phenomena. And above all, the ability of a person to subjectively evaluate (either positively or negatively) the surrounding world, and therefore, to be motivated to eliminate states of uncertainty through the process of information integration (unification, summation, accumulation), which in the language of psychology is mainly a thinking process.

The leading role of psychology in solving this general scientific problem is considered – primarily because of the scale of its research object, which is the psyche. Psyche, which, it is believed, is an evolutionarily mature “tool” of direct human existence and adaptation to constantly changing world – to uncertainty, to information deficit.

Key words: *the ability to subjectively assess the biological/social value of information, mental phenomena, neural networks of the brain, integration of information, uncertainty.*

УДК 373.3/.5.091.32.015.3:159.923.2:1

© Рибалка В. В., 2023

orgid.org/0000-0002-8279-7468

<https://doi.org/10.33989/2226-4078.2023.2.288292>

РИБАЛКА Валентин Васильович

доктор психологічних наук, професор, провідний науковий співробітник відділу психології праці Інституту педагогічної освіти і освіти дорослих імені Івана Зязюна НАПН України, головний науковий співробітник лабораторії прикладної психології освіти Українського науково-методичного центру практичної психології і соціальної роботи НАПН України (м. Київ)

ФІЛОСОФІЯ УРОКУ ЯК ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГІЧНОЇ ОДИНИЦІ АНАЛІЗУ ОСВІТНЬОГО ПРОЦЕСУ З РОЗВИТКУ ОСОБИСТОСТІ УЧНЯ

У статті висвітлюється досвід вирішення у філософському, психологічному та педагогічному плані проблеми аналізу уроку як основної форми, одиниці освітнього процесу. В основу дослідження покладені ідеї І. А. Зязюна, С. У. Гончаренка, В. Ф. Моргуна про освіту і педагогічну діяльність, зокрема щодо діалектизації педагогіки, впровадження у педагогіку законів діалектики, системного, синергетичного й особистісного підходів. На уроці наочно представлена дія законів єдності і боротьби (врівноваження) протилежностей, заперечення заперечення і переходу кількісних змін у якісні. Особливо продуктивними виявилися похідні від діалектичного структурний, функціональний і рефлексивний підходи І. А. Зязюна у вивченні педагогічної майстерності як вищого прояву педагогічної діяльності вчителя. З позицій діалектики в освітньому процесі слід чіткіше виявляти, у суб'єкт-суб'єктному плані, особистість педагога як провідного суб'єкта освіти і особистість учня (учнів) як ведомого(их) суб'єкту(ів) освіти. Притаманні ним педагогічна і учнівська діяльності мають бути інтегровані, узгоджені між собою всупереч численним чинникам дезінтеграції уроку, тобто через, так би мовити, технологічне втілення діалектичних законів єдності і боротьби (врівноваження) суперечностей, заперечення заперечення, переходу кількісних змін у якісні. Для реалізації вказаних законів доцільно застосовувати системний, синергетичний і особистісний підходи. Структура і функції особистості педагога і учня охарактеризовані в рамках авторської концепції тривимірної, поетапно конкретизованої психологічної структури особистості. Згідно з нею, у «горизонтальному», діяльнісному вимірі структури

особистості педагога і учня можуть бути виділені такі етапи їхньої діяльності, як: а) потребнісно-мотиваційно-смысловий; б) інформаційно-пізнавальний; в) цілеформувальний; г) операційно-результативний; д) емоційно-почуттєвий. У «вертикальній» функціональній ієрархії виділяються такі педагогічні дії, як дидактичні, діалогічні, інтелектуальні, рефлексивні та дії гуманістичного впливу, які забезпечують диференціацію та інтеграцію освітнього процесу, що доцільно позначити терміном «інтедифія», запропонованим В. Ф. Моргуном. У статті наведена докладна характеристика педагогічних дій вчителя і учнівських дій школярів і на цій основі запропонована структурно-функціонально-рефлексивна модель уроку як одиниці аналізу освітнього процесу з розвитку особистості учня, в якій концентруються суттєві характеристики освіти в цілому. На основі цієї моделі може бути побудований відповідний структурно-функціонально-рефлексивний тренінг розвитку педагогічної діяльності вчителя. Показане значення взаємозв'язку дидактичних, діалогічних, інтелектуальних, рефлексивних і гуманістичних впливових дій педагога на уроці для досягнення квантованого, дискретно-континуального, згідно з законом переходу кількісних змін у якісні, особистісного ефекту освіти, навчання і виховання учнів. Особливої уваги надається рефлексії, як родовій ознаці розвитку особистості і цивілізації та найважливішій функції педагога на уроці. В контексті особистісного підходу доцільно розглядати класно-урочну систему освіти як таку, що спрямована на опанування педагогами і учнями великої мега-теми «Особистість», послідовно представленої на кожному уроці за правилами інтедифії.

Ключові слова: філософія уроку, діалектика, педагог і учень, психолого-педагогічна одиниця, аналіз освітнього процесу, педагогічна та учнівська діяльність, структурно-функціонально-рефлексивна модель уроку, розвиток особистості учня.

Постановка проблеми і завдань дослідження. Урок як основна форма освітнього процесу має бути охарактеризований у філософському контексті, як це пропонує академік І. А. Зязюн у своїх поглядах на діалектизацію освіти і педагогіки, через закони діалектики. Актуальними в цьому плані є похідні від діалектичного системний, синергетичний і особистісний підходи. В уроці як певній одиниці аналізу освітнього процесу, концентруються принципові ознаки освіти в цілому і відображаються ключові значення таких філософських, психологічних і педагогічних понять, як простір і час,

історичний рух цивілізації, розвиток культури, науки, освіти, людини, особистості, суб'єкту і об'єкту педагогічної дії, взаємодії, діалогу, інтелекту, рефлексії, гуманістичного впливу, діяльності тощо. Постановка даної міждисциплінарної проблеми є актуальною і має передбачати вирішення наступних завдань:

1. Визначити філософську характеристику уроку як психолого-педагогічної одиниці освітнього процесу з розвитку особистості учня через закони діалектики, зокрема закони єдності і боротьби (врівноваження) протилежностей, заперечення заперечення, переходу кількісних змін у якісні, принципи і категорії психології і педагогіки.

2. Охарактеризувати методологічні підходи у психолого-педагогічному розумінні уроку, що здійснюється інтегрованими в єдиний освітній процес педагогічною та учнівською діяльностями вчителя й учня з розвитку особистості в останнього.

3. Провести структурно-функціонально-рефлексивний аналіз уроку в контексті концепції тривимірної, поетапно конкретизованої психологічної структури особистості в контексті її координат або вимірів – діяльсного, соціально-психолого-індивідуального та розвивального.

4. Обґрунтувати в даному контексті структурно-функціонально-рефлексивну модель уроку, що включає в себе взаємно узгоджені дидактичні та психолого-педагогічні дії педагога і учня, спрямовані на розвиток особистості в останнього.

5. Показати значення запропонованої структурно-функціонально-рефлексивної моделі уроку для теоретичної і практичної психології та педагогіки.

У статті розглядаються у філософському, психологічному та педагогічному планах на достатньо високому рівні узагальнення освітній процес та урок як його основна форма у загальноосвітньому закладі освіти, школі, та його головні учасники, педагоги, вчителі, і школярі, учні, без конкретизації їхнього віку, статі, класу, предмету викладання, типу уроку, що дозволяє проводити узагальнений аналіз проблеми з використанням доступних наукових категорій і понять для опису такого складного освітнього явища, як урок. Саме

завдяки цьому дане дослідження стало можливим й утворює стартову позицію для подальшої конкретизації його положень.

Основними методами дослідження є теоретичний аналіз проблеми на основі цілеспрямованого спостереження за освітніми процесами та актуалізації професійного досвіду, накопиченого автором впродовж майже п'ятидесятирічної роботи в якості теоретичного і практичного психолога і викладача психології в різних навчальних закладах української системи освіти.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. У своїй фундаментальній праці «Філософія педагогічної дії» академік І. А. Зязюн наголошує на актуальності впровадження у систему освіти законів діалектики, діалектизації педагогіки, зокрема вирішення питань урівноваження протиріч і протилежностей освіти, з чим пов'язані похідні від діалектики положення системного, синергетичного, особистісного підходів (Зязюн, 2008). Показово, що книга починається з аналізу проблем педагогічної діалектики, а завершується обґрунтуванням педагогічного діалогу як важливого діалектичного чинника розвитку особистості (Зязюн, 2008, с. 2, 7-9, 602-605). Вчений підкреслює величезну роль діалогу в уроці як процесі навчального спілкування, передачі знань від особистості вчителя до особистості учня, як специфічного між-особистісного, трансперсонального засобу трансляції знань і особистісного потенціалу цивілізації молодому поколінню.

І. А. Зязюн наголошує, що діалектичні протилежності функціонують в освіті не окремо один від одного (статика і динаміка, рівновага і нерівновага, детермінованість і стохастичність, складність і простота, перервність і неперервність, кінцеве і безкінечне і т.д.), а «в органічному переплетенні», в якому «жодна з сторін не може претендувати на статус абсолютної, але одна із протилежностей переважає і бере на себе управління. У підсумкові система змінюється у напрямку дії провідної протилежності. І цей рух набуває властивостей внутрішнього руху, або саморуху, саморозвитку...» (Зязюн, 2008, с. 11). Вказані філософські погляди мають бути спроектовані на урок з його педагогічними і психологічними характеристиками.

Виклад основного матеріалу дослідження. Розглядаючи урок у діалектичному плані, слід одразу виділити в ньому такі дві протилежні, але взаємодіючі, суб'єкт-суб'єктні сторони, як вчитель і учень, між якими відбувається трансперсональна взаємодія, освітній діалог. В ньому провідну, організаційну, гуманізуючу, розвивальну роль відіграє вчитель, котрий виконує освітні функції через певні гуманістичні дидактичні, діалогічні, інтелектуальні рефлексивні, впливально-дії, діяння, формувальну, конструктивну за свою сутністю, педагогічну поведінку і діяльність, що мають метою розвиток людяності, особистості в дитині. Саме такий складний освітній процес реалізує своєю професійною діяльністю педагог і для ефективного здійснення цієї діяльності йому дійсно необхідна справжня педагогічна майстерність, щоб організувати процес успішного навчання і виховання особистості в учня. Разом з тим, діалектично, паралельно з педагогічною діяльністю вчителя здійснюється й інша, учнівська діяльність юної особистості, яка може бути по-різному розвинута й узгоджена з педагогічною. Педагогам відомо, що учнівська діяльність деяких учнів на уроці може бути спрямована у сферу інших інтересів, розходитися з педагогічною діяльністю, ставати протилежною, навіть антагоністичною до неї.

Ця учнівська діяльність, на вищому рівні свого здійснення, має бути розвинута й узгоджена з педагогічною діяльністю і тоді педагогу-майстру відповідатиме учень-підмайстер, а педагогічній майстерності – учнівська підмайстерність. Саме ці дві сторони спільного освітнього процесу мав на увазі І. А. Зязюн, коли говорив про структурний, функціональний і рефлексивний підходи у розумінні педагогічної майстерності як вияву вищого рівня виконання педагогічної діяльності (Зязюн, 2004).

В ході проведеного вченим структурно-функціонально-рефлексивного аналізу педагогічної майстерності розглядалися такі фактори інтеграції, узгодження педагогічної та учнівської діяльності, як діалог, інтелект, рефлексія і педагогічна дія, тобто діяння, вплив педагога на учня. Останній має бути гуманістичним, адже відомо з історії педагогіки, що вплив педагога на учня може бути й авторитарним, навіть каральним, згадаємо методи грубого примусу, муштри, «березову кашу», биття

лінійкою, драння вух та застосування негативних оцінок до неуспішних учнів. В сучасних умовах урок характеризується використанням педагогом більш гуманних, демократичних засобів впливу з метою олюднення, персоналізації дитини. Ці методи демонструють дію в системі освіти діалектичного закону заперечення заперечення, коли гуманістичні методи протидіють, «заперечують» в освіті авторитарні методи.

Сучасний урок набуває своїх особливих гуманістичних ознак у дидактичному, педагогічному і психологічному відношеннях. Так, академік С. У. Гончаренко вважає урок основною організаційною формою навчально-виховної роботи в школі, яка є складовою частиною класно-урочної системи навчання (Гончаренко, 1997). Урок проводиться з постійним складом учнів класу, у межах точно встановленого часу, за сталим розкладом і чітко визначеним програмою квантованим змістом навчання. Поряд з освітніми, навчальними, учитель ставить перед учнями виховні і розвивальні завдання. Сучасна педагогічна теорія і практика виділяє за основною освітньою метою такі типи уроку, як: засвоєння знань; засвоєння навичок і умінь; узагальнення й систематизації знань; контролю і корекції; комбінований урок. Готуючись до уроку, учитель визначає освітню мету й відповідний до неї тип, структуру й методу урочного заняття. В контексті такого розуміння уроку його можна визнати типовою квантовою одиницею освітнього процесу, що забезпечує певний крок у цілісному поетапному розвитку психіки учня через освіту. В нашій статті урок як одиниця аналізу освітнього процесу розуміється у тому значенні, яке надається цьому поняттю у психології, тобто як «структурне або функціональне утворення, що виступає як мінімальна, нерозкладна частина цілісної психіки і зберігає основні властивості цього цілого» (*Психологічний тлумачний словник*, 2009, с. 287).

Особливістю уроку як психолого-педагогічної одиниці освітнього процесу є його закономірне багаторазове повторення в ході послідовно розширюваного у просторі-часі навчання у школі. Так, можна нарахувати близько 500 уроків у школі в одному лише навчальному році, 5500 уроків за одинадцять років навчання школярів. До цього слід додати повторення

урочної схеми у самостійній домашній підготовці учня до школи, в його заняттях у позашкільних закладах освіти – у гуртках, музичних, художніх школах, підготовчих курсах тощо. Слід також врахувати, що заняття у закладах, з одного боку, дошкільної, а з іншого боку, спеціальної, професійно-технічної та вищої освіти також базуються значною мірою на вказаній класно-урочній схемі. В даному плані урок як типова універсальна форма освіти сам по собі набуває унікальної розвивальної, формувальної сили і, як одиниця освіти, заслуговує особливого філософського, психологічного і педагогічного розгляду. Звичайно, що урок може виступати й організаційною, дидактичною, методичною одиницею аналізу освітнього процесу, але він цікавить нас передусім як психолого-педагогічна одиниця цього процесу, спрямованого на розвиток особистості. При цьому урок впливає на психічний розвиток людини своєю структурно-функціональною конструкцією, своєрідною психолого-педагогічною конституцією, котра може бути виражена, зокрема, в її психологічній побудові, про що ми скажемо далі.

Звичайно, що педагогічні дії на уроці підпорядковуються передусім принципам *дидактики*, які визначають зміст, організаційні форми й методи навчальної роботи школи, згідно з загальними цілями виховання, програмами й закономірностями процесу навчання. Основними дидактичними принципами, як свідчить С. У. Гончаренко, є: науковість навчання, виховуючий характер навчання, свідомість і активність у навчанні, міцність засвоєння знань учнів, систематичність і послідовність навчання, доступність навчання, індивідуальний й особистісний підхід до учнів тощо (Гончаренко, 2009, с. 88). Саме ці дидактичні принципи психолого-педагогічно реалізуються діалогічними, інтелектуальними, рефлексивними та гуманістично впливальними діями вчителів на уроці, що забезпечує досягнення навчального і виховного ефекту, педагогічного результату – у вигляді послідовно зростаючого в умовах класно-урочної системи освіти досвіду, компетентності, освіченості особистості учня. При цьому і сам урок має виступати як цілісна одиниця освітнього процесу, яку інтегрують спеціальні засоби, що знімають дію дезінтеграційних чинників. Тому таке велике

значення мають в цьому плані синергетичний, системний, особистісний підходи у процесі уроку і всієї освіти.

Через це у сучасній освіті утверджується синергетичний підхід – для узгодження, інтеграції педагогічної та учнівської діяльностей в єдиний освітній процес. Академік І. А. Зязюн вважає синергетичний підхід найбільш адекватним для нинішньої освіти (Зязюн, 2008). Адже, за визначенням авторів цього підходу, Пригожина і Хакена, поняття синергетики (в перекладі з грецької означає те, що діє обопільно, узгоджено) передбачає саме обопільну, узгоджену дію по самоорганізації та становленню нових упорядкованих структур у відкритих, зокрема соціальних, освітніх системах, в напрямку від хаосу до дедалі більшої впорядкованості, на основі певних параметрів порядку, в так званих патернах, або моделях поведінки. В процесі самоорганізації системи відбувається виникнення і самопородження смислу розвитку системи, її прагнення до певної впорядкованості за допомогою так званого атрактору. Цей розвиток процесуально здійснюється через так звані критичні точки біфуркації, в яких відбувається вибір шляху розвитку за певним антропним принципом. При цьому у малих спеціалізованих соціальних групах культивується і досягається ефект синергетичного резонансу, коли при досягненні певних «ідеальних» патернів взаємодії та цілеспрямованої дії на певні «акупунктурні» зони соціальних систем відбувається вивільнення надзвичайно великої кількості творчої енергії (Філософський енциклопедичний словник, 2002, с. 581). Про синергетичний характер навчання доцільно говорити, адже освітній процес на уроці не завжди є упорядкованим, цілісним, він іноді містить у собі елементи хаосу, якщо враховувати присутність на ньому декількох десятків учнів з не завжди передбачуваним і контрольованим проявом спонтанних, деструктивних чинників, з якими вони приходять до школи і не завжди можуть повністю позбутися їх впливу на власну учнівську поведінку і діяльність.

Важливим для синергетичної організації уроку виступає особистісний підхід, що розглядається як стратегічний в українській системі освіти, адже особистість визначається як певна психологічна система, що має свою структуру, функції та закономірності розвитку. За особистісним підходом, в центрі

філософського, психологічного і педагогічного аналізу освіти та уроку, як її одиниці, постає саме категорія особистості, як феномен культури, суб'єкт діяльності, творчості, поведінки. Культурні цінності є умовою, предметом і результатом освітнього процесу розвитку особистості. Серед цих цінностей І. А. Зязюн робить акцент передусім на духовних, таких як гармонійний розвиток особистості на засадах Істини, Добра, Краси, Творчості, Свободи – «у цілепокладанні історичних і новітніх освітніх парадигм засобами філософської любовності, з використанням психолого-педагогічних і дидактичних закономірностей» (Зязюн, 2008, с. 2).

І. А. Зязюн наводить слушне у філософсько-психологічному плані визначення особистості, сформульоване в моністичній теорії її багатовимірного розвитку В. Ф. Моргуном: «Особистість – це людина, яка активно опановує і свідомо перетворює природу, суспільство та власну індивідуальність-суб'єктивність, яка має унікальне співвідношення просторово-часових орієнтацій, потребнісно-вольових естетичних переживань, змістів, рівнів опанування й форм реалізації діяльності. Цим співвідношенням реалізується свобода особистості в її вчинках і мірі відповідальності за їхні наслідки (включаючи і підсвідомо непередбачені) перед природою, суспільством і своєю совістю» (див. Зязюн, 2008, с. 599).

Ми не можемо не згадати тут і про позитивне ставлення й підтримку академіком І. А. Зязюном наших психологічних досліджень особистості, її структури, діяльності й розвитку (Рибалка, 2009, 2023). Ці дослідження проводилися фактично під науковим керівництвом та за сприянням І. А. Зязюна в Інституті, який зараз носить його ім'я, впродовж майже тридцяти років. Так, спираючись на положення нашої концепції тривимірної, поетапно конкретизованої психологічної структури особистості, остання має три головні виміри або координати, що взаємопов'язані за ортогональним принципом – діяльнісний, соціально-психолого-індивідуальний та розвивальний (Рибалка, 2009). Відповідно до діяльнісного виміру структури особистості, можна стверджувати, що педагогічна та учнівська діяльності мають на уроці тотожну діялісну побудову, включаючи такі етапи і компоненти, як: а) потребнісно-мотиваційно-смісловий (об'єктивне значення, мотивація і

суб'єктивний сенс для педагога і учня конкретного уроку); б) інформаційно-пізнавальний (визначений програмою навчання предметний зміст уроку); в) цілеформувальний (навчальна мета як основа проблематизації уроку); г) операційно-результативний (педагогічний ефект, результат уроку) та д) емоційно-почуттєвий (почуттєво-супроводжуючий, емоційно-регулюючий, закріплюючий).

Дана сукцесивна послідовність етапів уроку утворює його певну діяльнісну «горизонталь», в якій можна виділити п'ять основних дієвих кроків, етапів педагогічної та учнівської діяльності. Ця «горизонталь» є умовною, оскільки етапи можуть дещо змінювати порядок і сферу своєї дії на уроці. Приміром, перший (а) потребнісно-мотиваційно-смысловий етап, так само як і емоційно-почуттєвий етап, можуть діяти не тільки на початку або в кінці уроку, але і впродовж усього його перебігу, дещо змінюючи своє функціональне призначення. За допомогою такої схеми з п'яти етапів долається певна обмеженість традиційної формальної тріади ЗУН, яка поступається більш психологічній, вітальній формулі навчання «мотиви і сенси – знання – уміння – навички – емоції та почуття».

Разом з тим, існує й «вертикаль» педагогічних дій, які пронизують вказану «горизонталь», так би мовити в глибину і висоту педагогічної та учнівської діяльності. Цю «вертикаль» реалізують власне дидактичні (підструктури духовності та психосоціальності в концепції структури особистості), діалогічні (підструктура спілкування), інтелектуальні (підструктура інтелекту), рефлексивні (підструктура само-свідомості) та гуманістично впливальні (підструктура спрямованості) дії. В педагогічній та учнівській діяльності на уроці відчутний також вплив підструктур психофізіології, психосоматики та психогенетики, який вчителю допомагають враховувати практичні психологи системи освіти.

Можна описати вказані «горизонтальні» та «вертикальні» дії на уроці засвоєння знань наступним чином.

Так, на першому етапі «горизонталі» уроку (а) здійснюється дидактичне, програмне визначення вчителем змісту поурочного навчання (внаслідок логічної диференціації навчального матеріалу та його інтеграції в єдине ціле, відповідно до

масштабу навчальної дисципліни та галузі науки, що вивчається); при цьому виділяється поурочний транс-персональний інформаційний квант знань (ТПК), визначається його об'єктивне значення і суб'єктивний смисл для кожного учня – в логічній послідовності попередніх і наступних етапів поурочного навчання за певною темою занять; саме вони виступають предметом подальшого «вертикального» опрацювання в ході дидактичного запуску уроку, навчального діалогу, інтелектуальної переробки змісту уроку, рефлексії та гуманістичного впливу вчителя на учня. Сумарний особистісний ефект навчання досягається за рахунок системного нарощування квантів навчання і виховання, коли, за діалектичним законом переходу кількісних змін у якісні, психологічні мікрозміни учня на одному уроці переходять у якісні особистісні зміни внаслідок його освічення в умовах послідовно діючої класно-урочної системи.

На другому етапі (б) вчителем визначається подвійний ТПК знання (попереднього та поточного уроків), що постає для учня як конкретний «одиничний» знаннєвий зміст уроку, на якому він має стати предметом контролю, оцінки засвоєння знання попереднього уроку і предметом передачі, засвоєння, пізнання нинішнього уроку. Саме вони стають змістом дидактичної організації навчання, діалогу, інтелектуальної роботи, рефлексії та гуманістичних впливів учителя на учня.

На третьому етапі (в) ТПК знання даного уроку постає як запитувальний, цільовий, задачний, проблемний предметний зміст інтелектуального опрацювання в ході передачі і засвоєння знань у вигляді дидактично визначених методів навчання умінням в ході діалогу, інтелектуалізації, рефлексії та гуманістичних впливів.

На четвертому етапі (г) ТПК знання уроку формується учнем як результативний предметний зміст засвоєння значень, смислів, знань, умінь у вигляді навичок в ході реалізації дидактично визначених методів навчання, відповідного діалогу, інтелектуальної роботи, рефлексії та гуманістичних впливів на учня з боку вчителя.

На п'ятому етапі (д) відбувається емоційно-почуттєве закріплення ТПК знання уроку шляхом загальної позитивної оцінки, діалогу, рефлексії, гуманістичного впливу (симпатія,

емпатія, позитивне емоційне санкціонування) вчителя на учня; на цьому етапі емоційно-почуттєва регуляція виконує свою акцентовано закріплюючу роль, але, як позитивна емоційно-почуттєва складова навчання, має супроводжувати усі попередні етапи уроку.

Саме ці етапи і компоненти педагогічної та учнівської діяльності реалізуються в ході цілеспрямованого освітнього процесу на уроці, внаслідок здійснення педагогічних і учнівських дій у складі їхньої спільної освітньої діяльності. Підкреслимо це: в єдиній освітній діяльності інтегруються педагогічна й учнівська діяльності, через які транслиються педагогами і сприймаються та засвоюються учнями культурні цінності цивілізації. При цьому вказані види освітньої діяльності регулюються такими базовими підструктурами особистості педагога і учня, за другим соціально-психолого-індивідуальним виміром структури особистості, як духовність, психосоціальність, спілкування, спрямованість, характер, самосвідомість, досвід, інтелект, психофізіологія, психосоматика, психогенетика (Рибалка, 2023).

Зрозуміло, що в освітній процес влітаються й інші об'єктивні й суб'єктивні, інтегруючі та дезінтегруючі чинники, адже перебіг вказаних діяльностей відчуває на собі вплив й деяких, не до кінця усвідомлюваних і контрольованих, чинників уроку, зокрема індивідуальних властивостей особистості вчителя і учня, в їх своєрідних для кожного суб'єкту освіти проявах, котрі не завжди сприяють здійсненню цілісної освітньої діяльності. Це впливає з діалектичної характеристики властивостей людини, наявності в особистості вчителя і учня, в їх діяльностях і розвитку певних протилежностей, суперечностей, які, за І. А. Зязюном, не завжди вдається повністю знімати, врівноважувати, узгоджувати на користь повноцінного гуманістичного розвитку особистості учня на уроці. Проте урок має за своєю структурно-функціонально-рефлексивною характеристикою величезні інтегральні можливості.

Адже він як центральний освітній чинник становлення особистості, людини, суспільства, цивілізації включає в себе такі провідні й тому інтегруючі діяльності, як гра, навчання, праця, профільна і професійна діяльність тощо.

Інтегруючою є і сама система уроків, завдяки якій здійснюється періодичний, циклічний, дискретно-континуальний розвивальний процес освічення юної особистості культурними цінностями в єдиному цивілізаційному просторі, в основі якої стоїть культура цивілізації, через що освіта набуває ознак культурно-історичного явища. В сукупності уроків поступово відбувається засвоєння культури новими поколіннями людства. За культурно-історичною теорією розвитку особистості Л. С. Виготського цей закономірний процес відбувається в освіті у квантованій і водночас синергетизованій урочній формі в ході філогенетично-онтогенетичного руху і саморуху від простого до складного, із минулого у майбутнє простору-часу культури.

Цей культурний рух реалізується дидактично цілісною системою уроків школи у широкому її розумінні як інституту культурного розвитку нових поколінь людства. Здобуті історично, у минулому, культурні цінності засвоюються молоддю під керівництвом дорослих у системі конкретних уроків «зараз і тепер» освіти задля здійснення успішної поведінки і діяльності особистості у майбутньому, в якому ці цінності втілюються у життя, трансформуються і розвиваються далі по діалектичній спіралі.

Зазначимо, що поурочний зміст і методи навчання програмно визначаються *дидактами*, як правило, з орієнтацією на психологічні властивості, зокрема *інтелектуальні*, «середнього» учня. Вже на цьому етапі дидактично, програмно проєктуються певні рефлексивно визначені трансперсональні інформаційні кванти поурочного знання і методи їх засвоєння. Але в системі освіти, на цьому дидактичному етапі «середня» рефлексія і гуманістичний вплив не закінчуються, оскільки вчитель має справу на уроці в класі не з «середніми», а реальними індивідуальними розбіжностями властивостей особистостей учнів. Ці розбіжності додатково рефлексивно визначаються вчителем, що сприяє накопиченню досвіду його роботи з кожним учнем. Наприклад, він фіксує цей досвід у вигляді виставлених учням оцінок і розподіляє їх на успішних і неуспішних, уважних і неуважних, обдарованих і посередніх, по-різному інтелектуально, особистісно розвинутих і т.д. Тобто вчитель приймає від дидактів естафету здійснення

«живої» рефлексії і гуманістичного впливу на учня, продовжуючи рефлексивне вивчення індивідуально-психологічних особливостей учнів, відпрацьовуючи індивідуально доцільні прийоми гуманістичного впливу на них, в чому йому допомагає шкільний психолог.

Маємо підкреслити, що головне місце при цьому займає поняття так званого трансперсонального інформаційного кванту знань (ТПК) й індивідуальних властивостей особистості учнів, синергетично виділених із системи сенсів, знань, умінь, навичок, емоційних регуляторів в ситуації конкретного уроку за певним навчальним предметом, та комунікаційно, інтелектуально, рефлексивно й інтенційно трансльованого педагогом учню й засвоюваного ним на уроці з конкретними дидактичними організаційними параметрами. Саме цей синергетично квантований елемент уроку виступає як змістовна основа уроку, що постає спільним, інтегральним для вчителя і учня предметом освітньої комунікації, інтелектуального опрацювання, рефлексії, гуманістичного впливу в процесі взаємопов'язаної в єдине освітнє ціле педагогічної та учнівської діяльності. Ми акцентуємо увагу саме на засобах інтеграції педагогічної і учнівської діяльності, оскільки цілісність уроку може бути дезінтегрована, в додаток до вказаних раніше, ще й такими індивідуальними розбіжностями в особистості учнів класу, як їх задатки, здібності, обдарування, таланти тощо, що розглядаються у третьому, розвивальному, вимірі нашої тривимірної, поетапно конкретизованої концепції психологічної структури особистості (Рибалка, 2023).

Розкриємо більш детально психологічну характеристику діалогу, рефлексії та гуманістичного впливу саме в інтегральному, синергетичному плані.

Синергетичну психолого-педагогічну сутність *діалогу* як процесу спілкування докладно досліджував Г. О. Балл, який виділяв в ньому такі етико-функціональні принципи або універсалії, як: принцип поваги до партнера; принцип прийняття партнера таким, яким він є з орієнтацією на його найвищі досягнення; принцип діалогічної взаємодії; принцип згоди або конкордантності щодо базових знань, норм, цінностей і цілей; принцип толерантності; принцип розширення і збагачення культурного поля особистостей; принцип повноти

або частковості отримуваних результатів і важливості навіть нульової результативності діалогу тощо (Балл, 2007, 2008).

Водночас, слід розглядати освітній діалог на уроці і в контексті функціональних особливостей, що властиві йому як цілісному процесу спілкування, таких як: афіліація, тобто потреба у спілкуванні; комунікація (обмін інформацією); перцепція (розуміння партнера зі спілкування); інтеракція (взаємодія); атракція (позитивні емоції та почуття – симпатія, емпатія, на протигагу апатії та антипатії). Діалог процесуально здійснюється партнерами дискретно-континуально, тобто почергово і неперервно, він має свої просторові і часові параметри, логічні, суб'єктно-об'єктні особливості, причиново-наслідкові умови і наслідки, а також види, такі як простий діалог, монологічний діалог, полілогічний діалог, діалог в ході дискусії, дебатів, власне діалектичний діалог, демократичний діалог між вчителем і учнем тощо. Діалог включає в себе також функції пізнання, акумуляції, оновлення інформації, інтеграції через спільний інформаційний контекст, рефлексію, гуманістичний вплив тощо. Протилежними, дезінтегруючими урок формами спілкування є, зокрема, безадресний «монолог у повітря» вчителя і відволікаюче від предмету уроку спілкування учнів між собою.

Слід підкреслити ту обставину, що інтегруючий синергетичний діалог між партнерами неможливий без *рефлексії*, до якої, свідомо чи несвідомо, вдаються і педагог і учень. Вони з необхідністю використовують спеціальні рефлексивні дії для здійснення кращого внутрішньо особистісного та міжособистісного усвідомлення контексту навчання на уроці, самоусвідомлення предмету та процесу уроку в ході викладання вчителем і сприймання учнем навчального матеріалу, методів викладання, самих особистостей вчителя та учнів як суб'єктів уроку, зокрема, в ході їхньої рольової рефлексії.

На виняткову роль рефлексії як родової ознаки людини в її цивілізаційному становленні вказував відомий французький філософ і палеоантрополог П. Т. де Шарден, а в українській педагогічній науці – вже згадуваний вище видатний український філософ, психолог і педагог І. А. Зязюн, який запропонував структурний, функціональний і рефлексивний підходи у

розумінні педагогічної майстерності як вищого прояву педагогічної діяльності вчителя.

Про функції рефлексії найбільш точно сказав саме П. Т. де Шарден, коли стверджував, що свідомості кожної людини притаманна триєдина рефлексивна здатність: *«все частково зосереджувати навколо себе; все більше зосереджуватися в собі; шляхом цього самого понадзосередження приєднуватися до усіх інших центрів, що оточують її»* (Шарден, 1987). В контексті рефлексивних положень учення П. Т. де Шардена про феномен людини краще розуміється структура особистості З. Фрейда, в якій австрійський психоаналітик виділяв такі рівні, як Над-Я (Супер-Его) – Я (Его) – Воно (Ід), котрі можна розглядати, як рівні самосвідомості, механізми рефлексії і цивілізаційний результат їх роботи – особистість, що визнається через Я (Психологічний тлумачний словник, 2009, с. 597-598).

Рефлексія розуміється сучасними психологами як феноменальна властивість особистості, що значно підсилює її потенціал, інтенсивніше, ніж це робить «звичайний» інтелект, тому рефлексію можна називати унікальним підсилювачем інтелектуальних й інших властивостей особистості. Рефлексія як функція інтелекту і самосвідомості дещо нагадує в цьому плані спілкування і діалог, оскільки останні теж, але соціально, примножують потенціал особистості. Рефлексія і діалог, так само, як і інші підструктури особистості, але більш виразно, будуються і функціонують на основі законів розвитку вищих психічних функцій, сформульованих Л. С. Виготським у культурно-історичній теорії. Наведемо ці закони у діалектичній формі, тобто поєднуючи в одній парі понять протилежні, але взаємопов'язані, закономірні явища, ставлячи на перше місце в кожній парі, за діалектичними поглядами І. А. Зязюна, провідну протилежність. Це закони соціогенезу-індивідогенезу, опосередкування-розопосередкування, інтеріоризації-екстеріоризації, ідентифікації-індивідуалізації, зони найближчого-найвіддаленішого розвитку вищих психічних функцій дитини в діалозі з дорослим і самостійно тощо.

Закономірності рефлексії, як унікального механізму розвитку потужного потенціалу і рівня функціонування особистості, досліджували такі вчені, як В. О. Лефевр,

Г. П. Щедровицький, І. Д. Бех, І. А. Зязюн, Н. І. Пов'якель, М. І. Найдьонов, Л. А. Найдьонова та інші спеціалісти. Вони показали виняткову роль рефлексії у розвитку особистості психологів, педагогів, фахівців різного профілю. У психолого-педагогічному, теоретичному і практичному планах рефлексія розглянута в нашій роботі (Рибалка, 2023).

Саме в ході дидактично визначеної діалогічної, інтелектуально здійснюваної рефлексії відбувається, інтегруючий педагогічну й учнівську діяльність, *гуманістичний вплив педагога на учня* на уроці. Гуманістичний вплив з боку вчителя на розвиток особистості учня є важливою стороною педагогічної дії, діяння, дієвості педагога. Проблема соціально-психологічного впливу в освіті завжди вважалася однією з ключових і вирішувалася історично різними засобами. В давнину головними виступали, як вже вказувалося вище, авторитарні види впливу, такі як примус, фізичне насилля, муштра, маніпулювання, моральне приниження, загрози, негативне санкціонування і т.п. В сучасну добу їм на зміну приходять гуманістичні та демократичні засоби впливу, приміром, приклад і наслідування (ідентифікація), зацікавлення, обґрунтоване смислове розвивальне запитання, аргументоване вимагання, логічне переконання, вправління, позитивне санкціонування, психічне зараження, навіювання, сугестопедія і т. п., що докладно вивчені у сучасній соціальній психології (Татенко, 2008). Зрозуміло, що гуманістичний вплив можливий саме на рефлексивній основі. Адже сучасна освіта здійснюється не як рефлекторний процес механічного реагування учня на вимоги вчителя, що часто відбувається на дезінтегрованому саме через це уроці, а передбачає рефлексивне усвідомлення вчителем внутрішнього світу, свого та учня, та рефлексивне розуміння учнем своїх дій на вимоги вчителя. Саме за допомогою рефлексії діалогічно передаються культурні цінності від вчителя до учня і навпаки.

В даному плані слід докладніше зупинитися на суті деяких прийомів *взаємного впливу* вчителя на учня і навпаки. Прикладом такого взаємовпливу можна назвати так званий запитувально-відповідний вплив, коли вчитель і учень можуть задавати одне одному в ході навчального діалогу такі запитання, як «Навіщо? Що? Для чого? Як? Наскільки добре?» і

т.д. І, звичайно, – відповідати на ці запитання. І в даному випадку провідну роль відіграє вчитель, навчаючи учнів мистецтву задавати запитання і давати адекватні відповіді на них, переводячи запитувально-відповідальний вплив у подальше формування цілей, завдань, проблем як урочного, так і позаурочного плану. Нагадаємо, що майже всі навчальні завдання за всіма дисциплінами ставляться у запитувальній формі. Наявність на уроці вже такого взаємного гуманістичного впливу між вчителем і учнем слугує засобом подолання дезінтеграційних впливів з обох сторін, зокрема прояву індиферентного ставлення вчителя до учня та неуважності учня до вчителя і предмету уроку.

Досягнення *результату* освітньої, педагогічної та учнівської, діяльності на уроці відбувається у вигляді квантованого і синергетичного зростання досвіду, компетентності учня – його мотивів-смислів, системи знань, світогляду, умінь, навичок, емоційно-почуттєвих регуляторів освітньої діяльності та життєдіяльності у просторово-часовому, віковому їх аспекті «тут і усюди-тепер і надалі».

Психолого-педагогічні ідеї Л. С. Виготського, В. І. Вернадського, П. Т. де Шардена, Г. С. Костюка, О. М. Леонтьєва, І. А. Зязюна, Г. О. Балла, С. У. Гончаренка та інших психологів і педагогів, а також проведене нами вивчення поставленої проблеми, дають підстави для формування структурно-функціонально-рефлексивної моделі уроку як психолого-педагогічної одиниці аналізу освітнього процесу з розвитку особистості, що включає основні дії педагога і учня по «горизонталі» і «вертикалі». Нижче така модель наводиться у табличній формі.

За даною структурно-функціонально-рефлексивною моделлю стоїть цілісний особистісний синергетичний механізм організації і поетапного здійснення освітньої, педагогічної та учнівської, діяльності вчителя й учня за допомогою конкретних дидактичних, діалогових, інтелектуальних, рефлексивних та гуманістично впливальних дій педагога на уроці.

Таблиця 1

Етапи діяльності педагога і учня на уроці Педагогічні та учнівські дії	а) потребні-мотиваційно-смісловий етап (мотиви, смисли уроку)	б) інформаційно-пізнавальний етап (прийом і переробка інформації) (зміст предмету уроку)	в) цілеутворювальний етап (прийняття рішення) (мета, завдання уроку)	г) операційно-результативний етап (методи отримання результату уроку)	д) емоційно-почуттєвий етап (емоційна регуляція уроку)
Дидактично, програмно визначені завдання і дії педагога з навчання і виховання особистості учнів на уроці (підструктури духовності і психосоціальності)	Дії педагога з формування наукового і громадянського світогляду і духовних, морально-естетичних властивостей особистості учнів в класі на уроці	Інформаційно-повідомні, пояснювальні і ілюстративні дії дослідницькі дії педагога з передачі навчального матеріалу учням у вигляді загальних інформаційних квантів сенсів, знань, умінь, навичок, емоцій	Дії педагога з формування в класі на уроці мети учнів та проблематичного викладу навчального матеріалу, в тому числі і у заданій формі	Дії педагога з формування, засвоєння, контролю і перевірки якості мотивів, знань, умінь, навичок і емоційної регуляції в учнів класу	Дії педагога з формування в учнів здатності до емоційної регуляції поведінки на уроці, почуття задоволення від уроку, їхньої впевненості у доцільності і корисності отриманого досвіду для життя і праці

Продовження таблиці 1

<p>Етапи діяльності педагога і учня на уроці</p> <p>Педагогічні та учнівські дії</p>	<p>а) потребні-мотиваційно-смысловий етап (<i>мотиви, змісти уроку</i>)</p>	<p>б) інформаційно-пізнавальний етап (передача, прийом і переробка інформації) (<i>зміст предмету уроку</i>)</p>	<p>в) цілеутворювальний етап (прийняття рішення) (<i>мета, завдання уроку</i>)</p>	<p>г) операційно-результативний етап (<i>методи отримання результату уроку</i>)</p>	<p>д) емоційно-почуттєвий етап (<i>емоційна регуляція уроку</i>)</p>
<p>Дії педагога по спілкуванню з учнями класу для інтеграції їх активності на уроці та діалогу з кожним учнем (<i>підструктура спілкування</i>)</p>	<p>Дії з розвитку усвідомлення учнем потреб, мотивів, сенсів спілкування (<i>афіліація</i>), повага і прийняття педагогом учня як партнера по діалогу</p>	<p>Дії з передачі та обміну інформацією (<i>комунікація</i>), дії з формування в діалозі єдиного культурного поля і базових культурних цінностей</p>	<p>Перцептивні дії з розуміння учня як партнера по спілкуванню (<i>перцепція</i>), толерантність педагога і учня до індивідуальних особливостей і розбіжностей їх особистості як партнерів по діалогу</p>	<p>Міжособистісні взаємодії з учнями класу на уроці (<i>інтеракція</i>), активність і результативність у діалогічній взаємодії з кожним учнем як партнером по спілкуванню</p>	<p>Позитивне емоційно-почуттєве ставлення педагога до кожного учня (симпатія, емпатія, дружність) (<i>атракція</i>), задоволення педагога і учня від діалогу</p>

Продовження таблиці 1

<p>Етапи діяльності педагога і учня на уроці</p> <p>Педагогічні та учнівські дії</p>	<p>а) потребні-мотиваційно-смиловий етап (<i>мотиви, змісти уроку</i>)</p>	<p>б) інформаційно-пізнавальний етап (передача, прийом і переробка інформації) (<i>зміст предмету уроку</i>)</p>	<p>в) цілеутворювальний етап (прийняття рішення) (<i>мета, завдання уроку</i>)</p>	<p>г) операційно-результативний етап (<i>методи отримання результату уроку</i>)</p>	<p>д) емоційно-почуттєвий етап (<i>емоційна регуляція уроку</i>)</p>
<p>Інтелектуальні дії педагога в ході спілкування та діалогу з учнями класу на уроці (<i>інструктура інтелекту</i>)</p>	<p>Пізнавальні, творчі, інтелектуальні настановлення педагога на учням на уроці, актуалізація їх інтересу до навчального матеріалу</p>	<p>Актуалізація та розвиток сенсорно-перцептивних, атенційних та мнемічних дій педагога і учня по сприйняттю і засвоєнню навчального матеріалу на уроці</p>	<p>Мисленнєві, імажинитивні дії педагога і учня з постановки та вирішення предметних питань, завдань і проблем на уроці</p>	<p>Розвиток автоматизованих операцій і навичок успішного результату вирішення завдань і проблем на уроці</p>	<p>Актуалізація інтелектуальних емоцій і почуттів – подиву від нових знань, сумніву, натхнення, задоволення переживання здорових навчальних стресів, прояви емоційного інтелекту педагога і учня на уроці</p>

Продовження таблиці 1

Етапи діяльності педагога і учня на уроці Педагогічні та учнівські дії	а) потребнісно-мотиваційно-смысловий етап (мотиви, зміст уроку)	б) інформаційно-пізнавальний етап (передача, прийом і переробка інформації) (зміст предмету, уроку)	в) цілеутворювальний етап (прийняття рішення) (мета, завдання уроку)	г) операційно-результативний етап (методи отримання результату уроку)	д) емоційно-почуттєвий етап (емоційна реакція уроку)
Рефлексивні дії педагога й учня на уроці в ході спілкування, діалогу, інтелектуального опрацювання навчального матеріалу та гуманістичного впливу і самовпливу (підструктури спілкування, самосвідомості, інтелекту)	Потребнісно та мотиваційні дії з самоусвідомлення власної особистості та рефлексивної ролі вчителя і учня (наприклад, з усвідомлення вчителя в ролі майстра і учня як підмайстра)	Самопізнання когнітивної сфери особистості засобами рефлексивної інформаційної діяльності педагога й учня щодо зростання обсягу і якості знань в ході навчання	Саморегуляція та самоконтроль на основі усвідомлення педагогом і учнем мети навчання шляхом здійснення рефлексивних, рефлексивно-задачних, рефлексивно-проблемних, рефлексивно-творчих дій на уроці	Рефлексивний самоаналіз і самореалізація та самоудосконалення внутрішнього світу шляхом рефлексивно-результативних дій засвоєння, контролю, перевірки педагогом і самим учнем якості розвитку сенсів, знань, умінь, навичок, емоцій і почуттів учня	Самоактуалізація емоційно-почуттєвих рефлексивно-самосвідомості і навчальної поведінки та діяльності на основі рефлексивно-емоційно-почуттєвих дій педагога і учня по взаємному емпатійному аналізу їх внутрішніх світів

Продовження таблиці 1

<p>Етапи діяльності педагога і учня на уроці</p> <p>Педагогічні та учнівські дії</p>	<p>а) потребнісно-мотиваційно-смысловий етап (мотиви, зміст уроку)</p>	<p>б) інформаційно-пізнавальний етап (передача, прийом і переробка інформації) (зміст предмету уроку)</p>	<p>в) цілеутворювальний етап (прийняття рішення) (мета, завдання уроку)</p>	<p>г) операційно-результативний етап (методи отримання результату уроку)</p>	<p>д) емоційно-почуттєвий етап (емоційна регуляція уроку)</p>
<p>Дії гуманістичного педагогічного впливу на уроці з боку вчителя на учня (підструктура спрямованості)</p>	<p>Подача педагогом своєї особистості як прикладу і предмету наслідування учнем, зацікавлення учня змістом і процесом навчання</p>	<p>Аргументація педагогом доцільності та актуальності інформації про зміст навчання, сенси, знання, уміння, навички, навчальні емоції та почуття для учня</p>	<p>Висування вимог, зокрема, через запиткування</p>	<p>Переконання і управління, самооцінка і самоконтроль</p>	<p>Санкціонування учнів, позитивне і негативне, в тому числі і через оцінку та самооцінку</p>

Продовження таблиці 1

<p>Етапи діяльності педагога і учня на уроці</p> <p>Педагогічні та учнівські дії</p>	<p>а) потребно-мотиваційно-смысловий етап (мотиви, зміст уроку)</p>	<p>б) інформаційно-пізнавальний етап (передача, прийом і переробка інформації) (зміст предмету, уроку)</p>	<p>в) цілевою-решальний етап (прийняття рішення) (мета, завдання, завдання уроку)</p>	<p>г) операційно-результативний етап (методи отримання результату уроку)</p>	<p>д) емоційно-почуттєвий етап (емоційна регуляція уроку)</p>
<p>Результати уроку як наслідок квантованого і синергетичного росту особистості через кількісне і якісне зростання досвіду і компетентності учня в умовах інтедифі педагогічної та діяльності і дій з розвитку, навчання, самонавчання особистості учня на уроці (тідеструктура досвіду, компетентності)</p>	<p>Квантоване зростання мотивації, сенсів, краще усвідомлення доцільності й ефективності уроку</p>	<p>Подальший квантований розвиток на уроці когнітивного досвіду, системи знань, картини світу, світогляду, кращого розуміння природи, суспільства і власної особистості</p>	<p>Квантоване вироблення й оновлення на уроці системи умнів з постановки і вирішення предметних завдань і проблем, в тому числі й умнів, самостійно вчитися</p>	<p>Подальше формування системи звичок, навичок учня з практичного і результативно го використання знань і умнів, відповідно до специфіки завдань і змісту уроку</p>	<p>Зміцнення на уроці системи емоційно-почуттєвої саморегуляції педагогічної та учнівської поведінки і діяльності, зокрема оптимізація рівня емоційного стресу (без дистресу, за Г. Селґе)</p>

З психолого-педагогічної точки зору шляхом класно-урочної системи особистісно орієнтованої освіти, навчання і виховання, вчитель і учні проводять в школі один великий мега-урок засвоєння сенсів, знань, умінь, навичок, емоцій, особистісних властивостей за однією головною темою. В умовах особистісного підходу в освіті цю тему доцільно назвати «Особистість». Як загальна тема вона диференціюється, квантується на часткові поурочні підтеми, що стосуються різних аспектів розвитку особистості учня – діяльнісних, соціально-психолого-індивідуальних, розвивальних тощо. Дидакти, філософи і психологи мають уточнити порядок диференціації та інтеграції, інтедифії, за вдалим висловом професора В. Ф. Моргуна, цієї великої теми так, щоб успішно й різнобічно розвивати особистість учня.

Філософський, психологічний і педагогічний аналіз освіти, школи та уроку, як розвивальних інструментів цивілізації, ставить в центр освітнього процесу саме особистість та її здатність діяльно, дієво оперувати відповідними смислами, знаннями, уміннями, навичками, емоціями та почуттями, що притаманні культурі людства. Причому слід, розрізняючи особистість учня і особистість учителя, водночас сприймати їх цілісно, як соборну особистість, що на уроці виконує єдину освітню, учнівську та педагогічну, діяльність, що в ході навчання здійснюються паралельно, почергово, інтегративно, синергетично – як вплетені одна в одну за допомогою дидактики, діалогу, інтелекту, рефлексії і гуманістичного впливу.

Наведені дані свідчать про важливу роль врахування структурно-функціонально-рефлексивної організації спільної освітньої, педагогічно-учнівської, діяльності як трансперсонального інформаційно-квантованого і тематично диференційованого й інтегрованого процесу передачі вчителем знань і особистісних властивостей учневі. При цьому, педагогічний діалог між вчителем і учнем містить у собі доцільну рефлексію і сукупність гуманістичних впливів, що забезпечує диференціацію та інтеграцію, інтедифію педагогічної та учнівської діяльності у єдиний освітній процес розвитку особистості. Адже спільна педагогічно-учнівська освітня діяльність, повторимо це, органічно включає в себе єдиний квантований та синергетично інтегрований предмет цих діяльностей, діалогіч-

ні та рефлексивні дії особистості вчителя і учня й дії гуманістичного соціально-психологічного впливу, в яких провідну розвивальну роль відіграє вчитель. Завдяки детермінаційним, змістовно квантифікованим предметним, діалоговим, рефлексивним і гуманістично-впливовим діям, як складовими їх інтегрованої освітньої, педагогічної та учнівської, діяльності, на уроці відбувається послідовне цілісне культурне, духовне зростання особистості учня і педагога.

Разом з тим, слід звернути увагу на ту обставину, що у запропонованому І. А. Зязюном структурно-функціонально-рефлексивному підході до педагогічної майстерності як вищого прояву педагогічної діяльності вчителя вченим виділяється саме рефлексія як універсальна родова функція особистості. Він підтримує таким чином відповідні ідеї відомих філософів, психологів і педагогів щодо визначальної ролі рефлексії у здійсненні ефективної поведінки та діяльності. Так, слід згадати, що ще Л. С. Виготський в одному із своїх визначень особистості ідентифікував її саме із самосвідомістю та рефлексією, як її основною функцією. А П. Т. де Шарден розглядав рефлексію як феноменальну ознаку людини. Відомо, яку величезну роль надають рефлексії сучасні психологи – В. О. Лефевр, Г. П. Щедровицький, І. Д. Бех, Н. І. Пов'якель, М. І. Найдъонов, Л. А. Найдъонова та ін., в контексті досліджень яких рефлексія розглядається як визначальний культурний, суспільний, індивідуальний й особистісний чинник інтенсивного розвитку людини і людства.

Якщо врахувати підмічену ще В. О. Лефевром особливість рефлексії, що має декілька рівнів свого здійснення – перший, другий, n-й порядок, то стає зрозумілим, що через рефлексію розвиток людства й особистості не знає меж і здійснюється безкінечно. Освіта, як рефлексивна за своєю сутністю галузь цивілізації, на глобальному рівні рефлексії першого порядку відображає культуру, мистецтво, науку, виробництво тощо. Разом з тим, освіта пропонує людству і конкретній людині рефлексивну перспективу розвитку на рівні другого порядку – у вигляді самоосвіти, самонавчання, самовиховання, саморозвитку. Проте рефлексія, як психологічна функція, не завжди здійснюється людиною на задовільному рівні. Наприклад, замість рефлексивної, поведінка людини може реалізовуватися і

на рефлексорному, «нульовому» рівні рефлексії. Для переведення діяльності з рефлексорного на рефлексивний рівень, для більш ефективного здійснення діяльності, особистості доцільно звертатися до можливостей спеціального рефлексивного тренінгу. Представлені в статті дані розглядаються нами саме як методологічна основа проектування структурно-функціонально-рефлексивного тренінгу педагогічної діяльності, розпочатого декілька років тому назад (Рибалка, 2023).

Висновки дослідження і перспективи подальших розвідок у даному напрямку.

1. Визначення уроку у філософському плані, зокрема через основний закон діалектики щодо єдності і боротьби (врівноваження) протилежностей, дозволяє чіткіше виділити в уроці такі дві протилежні суб'єкт-суб'єктні сторони, як особистість педагога і особистість учня (учнів) та притаманні вказаним суб'єктам педагогічну і учнівську діяльності, які можуть бути різною мірою інтегровані або дезінтегровані в освітньому процесі і тому потребують застосування різних засобів узгодження цих діяльностей при виконанні вчителем провідної ролі в такому узгодженні; діалектичний погляд на освіту дозволив І. А. Зязюну виділити такі важливі для успішного здійснення уроку педагогічні дії, як діалог і рефлексія між вчителем і учнем, та ін. Процес навчання і виховання на уроці в умовах класно-урочної системи підпорядковується також таким законам діалектики, як заперечення заперечення і переходу кількісних змін у якісні.

2. Врівноваження протилежностей уроку, інтеграція педагогічної та учнівської діяльності вчителя і учня в єдиний освітній процес розвитку особистості школяра, потребують застосування, поряд з діалектичним, таких методологічних підходів, як системний, синергетичний і особистісний підходи у розумінні уроку як психолого-педагогічної одиниці освітнього процесу з розвитку особистості в останнього, враховуючи те, що урок містить у собі принципові дидактичні та психолого-педагогічні ознаки, певні просторово-часові характеристики – повторення, квантування, диференціацію та інтеграцію змісту і методів навчання, орієнтацію на концептуальне уявлення про особистість тощо.

3. Структурно-функціонально-рефлексивний аналіз уроку, здійснюваний відповідно до поглядів І. А. Зязюна та його послідовників, в контексті концепції тривимірної, поетапно конкретизованої психологічної структури особистості, її вимірів або координат – діяльнісного, соціально-психолого-індивідуального та розвивального – дозволив виділити «вертикальні» діяльнісні етапи і компоненти уроку та «вертикальні» рівні ієрархії педагогічних дій, таких як дидактичні, діалогічні, інтелектуальні, рефлексивні та гуманістичного впливу; це дозволяє педагогу ефективно проводити урок і послідовно (в інтегративно-диференційованому плані, інтедифії), досягати його мети – розвитку особистості в учня.

4. Все це дозволило обґрунтувати в даному контексті структурно-функціонально-рефлексивну модель уроку, що включає в себе взаємно узгоджені дидактичні, діалогічні, інтелектуальні, рефлексивні та гуманістично-впливальні дії з досягнення квантованого, дискретно-континуального, психолого-педагогічного ефекту з послідовного кількісного і якісного зростання особистості учня в умовах класно-урочної системи освіти.

5. Виділення уроку як психолого-педагогічної одиниці аналізу освітнього процесу розвитку особистості має теоретичне і практичне значення для загальної, експериментальної, вікової та педагогічної психології, психології особистості, оскільки дозволяє проводити вивчення і розвиток особистості учня в масштабі конкретного урочного процесу з доступними для охоплення психологом і педагогом просторово-часовими і формально-змістовими квантовими характеристиками. Адже без такої квантової та синергетичної диференціації й інтеграції освітній процес виступає для психолога і педагога як надто масштабне, абстраговане і не завжди доступне для наявних методів психологічного і педагогічного дослідження явище. В уроці ж, як в одиниці аналізу освіти, як у голографічному молярному явищі достатньо інформаційно концентровано відображаються закономірні ознаки більш цілісного освітнього процесу. Це методологічно важливо, зокрема, для побудови методів роботи психолога і педагога, зокрема структурно-функціонально-рефлексивної моделі уроку

і відповідного до неї тренінгу здатності особистості вчителя до педагогічної діяльності, синергетично інтегрованої з учнівською діяльністю. Завдяки цьому на уроці, в його цілісному психологічному контурі, формуються сенси, знання, уміння, навички, мотиви уроку, нарощується досвід і компетентність учня та інші його особистісні властивості.

Розроблена концептуальна модель уроку дозволяє виявити нові точки доступу, дотику теоретичного і практичного психолога і педагога до освітнього процесу. Все це виступає психолого-педагогічною умовою послідовного і неперервного, через урок, формування особистості в умовах системи освіти. Разом з тим, дана модель і тренінговий розвиток особистості включаються у систему розвитку педагогічної майстерності учителя, розроблену І. А. Зязюном та його колегами і демонструє перспективи перетворення освітнього процесу, як в цьому був переконаний сам видатний філософ, психолог і педагог, у мистецтво розвитку особистості учня, а мистецтва, зокрема театрального, – в унікальну систему виховання особистості у людини.

Список використаних джерел

- Балл Г. О. Орієнтири сучасного гуманізму (в суспільній, освітній, психологічній сферах). Видання друге, доп. Житомир : ПП «Рута» ; Волинь, 2008. 232 с.
- Гончаренко С. У. Український педагогічний словник. Київ : Либідь, 1997. 376 с.
- Діалогічність як форма існування і розвитку особистості : монографія / за заг. ред.: Г. О. Балла, М. В. Папучі. Ніжин : Міланік, 2007. 343 с.
- Зязюн І. А. Філософія педагогічної дії : монографія. Черкаси : Вид. від. ЧНУ імені Богдана Хмельницького, 2008. 608 с.
- Моргун В. Ф. Концепція багатовимірної розвитку особистості та її застосування. *Філософська та соціологічна думка*. 1992. № 2. С. 27–40.
- Педагогічна майстерність : підручник / за ред. І. А. Зязюна. 2-ге вид., доп. і переробл. Київ : Вища школа, 2004. 422 с.
- Психологічний тлумачний словник найсучасніших термінів. Харків : Прапор, 2009. 672 с.
- Рибалка В. В. Аксиологічні основи психологічної культури особистості : навч.-метод. посіб. Київ : Ін-т пед. освіти і освіти дорослих ; Ін-т обдарованої дитини, 2009. 326 с.

- Рибалка В. В. Психологія розвитку особистісної готовності педагогів до професійної діяльності : методичні рекомендації. Київ : Інститут педагогічної освіти і освіти дорослих імені Івана Зязюна НАПН України, 2023. 160 с.
- Рибалка В. В. Теорії особистості у вітчизняній психології та педагогіці : навч. посіб. Одеса : Букаєв Вадим Вікторович, 2009. 575 с.
- Татенко В. О. Соціальна психологія впливу : монографія. Київ : Міленіум, 2008. 216 с.
- Філософський енциклопедичний словник / гол. ред. В. І. Шинкарук. Київ : Абрис, 2002. 744 с.
- Шарден П. Т. де. Феномен человека. Москва : Наука, 1987. 240 с.

References

- Ball, H. O. (2008). *Oriientyry suchasnoho humanizmu (v suspilnii, osvittii, psykholohichnii sferakh) [Landmarks of modern humanism (in social, educational, psychological spheres)]*. Zhytomyr: PP «Ruta»; Volyn [in Ukrainian].
- Ball, H. O., & Papucha, M. V. (Eds.). (2007). *Dialohichnist yak forma isnuvannia i rozvytku osobystosti [Dialogicity as a form of existence and development of personality]*: monohrafiia. Nizhyn: Milanik [in Ukrainian].
- Honcharenko, S. U. (1997). *Ukrainskyi pedahohichnyi slovnyk [Ukrainian pedagogical dictionary]*. Kyiv: Lybid [in Ukrainian].
- Morhun, V. F. (1992). Kontseptsiia bahatovymirnoho rozvytku osobystosti ta yii zastosuvannia [The concept of multidimensional personality development and its application]. *Filosofskata sotsiologichna dumka [Philosophical and sociological thought]*, 2, 27-40 [in Ukrainian].
- Psykhologichnyi tлумachnyi slovnyk naisuchasnishykh terminiv [Psychological explanatory dictionary of the most modern terms]*. (2009). Kharkiv: Prapor [in Ukrainian].
- Rybalka, V. V. (2009). *Aksiologichni osnovy psykholohichnoi kultury osobystosti [Axiological foundations of the psychological culture of the individual]*: navch.-metod. posib. Kyiv: In-t ped. osvity i osvity doroslykh; In-t obdarovanoi dytyny [in Ukrainian].
- Rybalka, V. V. (2023). *Psykhologhiia rozvytku osobystisnoi hotovnosti pedahohiv do profesiinoi diialnosti [Psychology of the development of personal readiness of teachers for professional activity]*: metodychni rekomendatsii. Kyiv: Instytut pedahohichnoi osvity i osvity doroslykh imeni Ivana Ziaziuna NAPN Ukrainy [in Ukrainian].

- Rybalka, V. V. (2009). *Teorii osobystosti u vitchyzniani psykhologii ta pedahohitsi [Personality theories in domestic psychology and pedagogy]: navchalnyi posibnyk*. Odesa: Bukaiev Vadym Viktorovych [in Ukrainian].
- Shynkaruk, V. I. (Ed.). (2002). *Filosofskyi entsyklopedychnyi slovnyk [Philosophical encyclopedic dictionary]*. Kyiv: Abrys [in Ukrainian].
- Sharden, P. T. de. (1987). *Fenomen cheloveka [Human phenomenon]*. Moskva: Nauka [in Russian].
- Tatenko, V. O. (2008). *Sotsialna psykhohihiia vplyvu [Social psychology of influence]: monohrafiia*. Kyiv: Milenium [in Ukrainian].
- Ziazium, I. A. (Ed.). (2004). *Pedahohichna maisternist [Pedagogical skill]: pidruchnyk*. Kyiv: Vyscha shkola [in Ukrainian].
- Ziazium, I. A. (2008). *Filosofiiia pedahohichnoi dii [Philosophy of pedagogical action]: monohrafiia*. Cherkasy: Vyd. vid. ChNU imeni Bohdana Khmelnytskoho [in Ukrainian].

V. Rybalka

THE PHILOSOPHY OF THE LESSON AS A PSYCHOLOGICAL AND PEDAGOGICAL UNIT ANALYSIS OF THE EDUCATIONAL PROCESS FOR THE DEVELOPMENT OF THE STUDENT'S PERSONALITY

The article highlights the philosophical, psychological and pedagogical experience of solving the problem of lesson analysis as the main form, unit of the educational process. The research is based on the ideas of I. A. Zyazyun, S. U. Honcharenko, and V. F. Morgun about education and pedagogical activity, in particular, regarding the dialecticization of pedagogy, the introduction of the laws of dialectics, systemic, synergistic, and personal approaches into pedagogy. In the lesson, the action of the laws of unity and struggle (balancing) of opposites, negation of negation and transition of quantitative changes into qualitative ones is clearly presented. I. A. Zyazyun's structural, functional and reflexive approaches derived from the dialectics proved to be particularly productive in the study of pedagogical mastery as the highest manifestation of the teacher's pedagogical activity. From the point of view of dialectics in the educational process, the identity of the teacher as the leading subject of education and the personality of the student (students) as the subordinate subject(s) of education should be more clearly identified on a subject-subject level. The pedagogical and student activities inherent in it must be integrated, coordinated with each other despite the numerous factors of disintegration of the lesson, that is, through, so to speak, the technological embodiment of the dialectical laws of unity and struggle (balancing) of contradictions, negation of negation, transition of quantitative changes into qualitative ones. To implement these laws, it is advisable to use systemic, synergistic

and personal approaches. The structure and functions of the teacher's and the student's personality are characterized within the author's concept of a three-dimensional, step-by-step concretized psychological structure of the personality. According to it, in the "horizontal" activity dimension of the teacher's and student's personality structure, such stages of their activity can be distinguished as: a) need-motivational-meaningful; b) informative and cognitive; c) goal-forming; d) operational-resultative; e) emotional and sensual. In the "vertical" functional hierarchy, such pedagogical actions as didactic, dialogic, intellectual, reflective and actions of humanistic influence are distinguished, which ensure the differentiation and integration of the educational process, which is expediently denoted by the term "intedifia" proposed by V. F. Morgun. The article provides a detailed description of the pedagogical actions of the teacher and student actions, and on this basis, a structural-functional-reflective model of the lesson is proposed as a unit of analysis of the educational process for the development of the student's personality, in which the essential characteristics of education as a whole are concentrated. On the basis of this model, an appropriate structural-functional-reflective training for the development of the teacher's pedagogical activity can be built. The significance of the interrelationship of didactic, dialogic, intellectual, reflective and humanistic influential actions of the teacher in the lesson to achieve a quantified, discrete-continuous, according to the law of the transition of quantitative changes into qualitative, personal effect of education, training and education of students is shown. Special attention is paid to reflection, as a generic sign of personality development and civilization and the most important function of the teacher in the lesson. In contrast to the personal approach, it is expedient to consider the class-lesson system of education as one aimed at mastering by teachers and students the great mega-theme "Personality", which is consistently presented in each lesson according to the rules of "intedifia".

Keywords: *philosophy of the lesson, dialectics, teacher and student, psychological and pedagogical unit, analysis of the educational process, pedagogical and student activity, structural-functional-reflective model of the lesson, development of the student's personality.*

ЕКСПЕРИМЕНТАЛЬНІ ТА ПРИКЛАДНІ ДОСЛІДЖЕННЯ

УДК 159.922.86:316.614

© Т. А. Яновська, 2023

orcid.org/0000-0002-7144-689X

<https://doi.org/10.33989/2226-4078.2023.2.288293>

ЯНОВСЬКА Тамара Анатоліївна

кандидат психологічних наук, доцент кафедри психології

Полтавського національного педагогічного університету імені В. Г. Короленка

УСВІДОМЛЕННЯ ВИНИ НЕПОВНОЛІТНІМИ ЗЛОЧИНЦЯМИ ЯК УМОВА УСПІШНОЇ РЕСОЦІАЛІЗАЦІЇ

Дана стаття присвячена теоретичному аналізу вивчення психологічних чинників усвідомлення вини неповнолітніми злочинцями. Аналізується поняття вини, її психологічний зміст та свідомо-вольова поведінка як ознака осудності особи. Вивчається проблема здатності до свідомо-вольової поведінки неповнолітніх, розкриваються особливості ресоціалізації неповнолітніх злочинців. Аналізуються процеси виправлення та ресоціалізації засуджених неповнолітніх, а також особливості виховної роботи з умовно засудженими неповнолітніми. Обґрунтовуються методологічні аспекти дослідження психологічних чинників усвідомлення вини як умови успішної ресоціалізації неповнолітніх злочинців. Експериментально доводиться вплив психологічних чинників усвідомлення вини неповнолітніми злочинцями на їх ресоціалізацію.

Ключові слова: *психологічні чинники, вина, усвідомлення вини, неповнолітні злочинці, свідомо-вольова поведінка, виправлення, ресоціалізація.*

Постановка проблеми. Злочинність неповнолітніх є складовою частиною злочинності взагалі, але також має свої специфічні особливості, що дозволяє розглядати її як самостійний об'єкт психологічного вивчення. У період зростання злочинності (в тому числі й серед неповнолітніх) перед державою та її структурами гостро постають питання

профілактики правопорушень, виправлення поведінки злочинців та ефективна й адекватна ресоціалізація підлітків, як вже скоїли злочин.

Успіх процесу ресоціалізації неповнолітнього злочинця великою мірою залежатиме від його власного бажання повернутись до нормального життя в якості законослухняного громадянина, від усвідомлення своєї вини. Тому що усвідомлення провини та щире каяття слід вважати найважливішою передумовою ресоціалізації неповнолітніх правопорушників. Актуальність вивчення проблеми усвідомлення вини неповнолітніми правопорушниками в наш час не підлягає сумніву як з погляду незмінного зростання та поширення рецидивів злочинів серед неповнолітніх, так й з точки зору соціально-психологічної значущості проблеми. Проблема усвідомлення вини за будь-яке правопорушення, в тому числі за злочин, є самостійним питанням, насамперед пенітенціарної психології, яке на сьогодні є недостатньо проаналізованим і вивченим.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Проблема вини у загальному вигляді є міждисциплінарною (філософська, психологічна, етико-правова).

Уперше визначення вини дав А. Піонтковський. Він розумів вину як психічне ставлення осудної особи до вчиненого нею злочинного діяння у формі умислу або необережності. У психічному змісті злочину на думку Р. Вереші, вина розглядається як психічне ставлення суб'єкта до оточуючої дійсності і скоєної дії та як психічний процес, що розвивається у часі й має свою динаміку, початок і завершення; цей процес відбувається на фоні певного психічного стану суб'єкта, що здебільшого відіграє важливу роль; вина у злочині має вираження у певних психічних властивостях, якостях особистості (Жацавець, 2018).

Складовими ознаками психічного ставлення є свідомість і воля, різні комбінації яких утворюють різні модифікації вини. Тому інтелект і воля в сукупності утворюють зміст вини. Таким чином, в кожний психічний акт певною мірою входять дві ознаки – інтелектуальна і вольова. Але деякі вчені, такі як, Б. Утевський, П. Дагель, Д. Котов, Ф. Гілязев, Л. Шеховцова виділяють ще й третю ознаку – емоційну. У реальному житті

інтелектуальні, вольові та емоційні ознаки взаємопов'язані і утворюють єдиний психічний процес, тому виділення їх є умовою, необхідною для з'ясування змісту вини. У психологічній науці проблема вини є складовою частиною проблеми соціальних емоцій, де вина визначається як «самооцінювальна» емоція. Вивченням особливостей свідомо-вольової поведінки засуджених займалися В. Медведєв, О. Бандурка, С. Бочарова, О. Землянська, які свідчили про наявність в свідомості особистості захисних мотивів, що з легкістю переростають у підлітків в негативні психічні стани.

Н. Малиш підкреслює, що в процесі формування особистості неповнолітніх правопорушників відбуваються перекручування у сферах самопізнання, самовідношення й саморегуляції, які детермінують їх девіантну поведінку. Ця обставина має вплив на зовнішні форми їх поведінки й внутрішні процеси оцінки вчиненого. Щодо зовнішніх форм, то О. Павлик зауважує, що мотиваційна сфера особистості неповнолітніх правопорушників має свої специфічні властивості та є психологічним чинником, який поряд з іншими детермінантами визначає суб'єктивну можливість скоєння злочину. Щодо особливостей внутрішніх психічних процесів Н. Грєса вказує, що процес усвідомлення вини неповнолітніми злочинцями ускладнює недостатнє оволодіння ними емоціями, погане розуміння та прогнозування поведінки своєї та оточуючих, недостатній розвиток правосвідомості (див. огляд: Красілова, 2020; Опальчук, 2014; Яновська, 2022).

Ресоціалізація неповнолітніх розглядається у працях українських дослідників, зокрема, виховна робота із засудженими неповнолітніми (В. Кривуша, П. Вівчар, В. Синьов); соціально-педагогічні і психологічні аспекти ресоціалізації неповнолітніх (П. Гусак, О. Караман, В. Лютий, А. Скіць, М. Фіцула, С. Харченко, О. Янчук); аспекти соціальної адаптації дітей та молоді, що відбували покарання в пенітенціарних закладах (О. Беца, В. Любченко, Н. Максимова, І. Пінчук, В. Сулицький, С. Толстоухова) (див. огляд: Дільна, 2020; Максимова, 2018; Романова, 2021). Незважаючи на широкий науковий інтерес до проблеми виправлення неповнолітніх правопорушників, питання усвідомлення ними вини в

процесі ресоціалізації залишається дослідженням на недостатньому рівні.

Постановка завдань. *Об'єктом* дослідження є особистість неповнолітнього злочинця. *Предметом* дослідження є психологічні чинники усвідомлення вини неповнолітніми злочинцями у процесі їх ресоціалізації.

Мета дослідження: дослідити психологічні особливості та чинники усвідомлення вини неповнолітніми злочинцями в контексті їх ресоціалізації.

Відповідно до мети, об'єкту і предмету дослідження визначені такі **завдання дослідження**:

1. Здійснити теоретичний аналіз джерел щодо вивчення проблеми вини.

2. Визначити психологічну структуру усвідомлення вини неповнолітніми злочинцями та обрати методи її дослідження.

3. Здійснити емпіричне дослідження та проаналізувати отримані результати щодо виявлення психологічних чинників усвідомлення вини неповнолітніми правопорушниками як умови їх успішної ресоціалізації.

Виклад основного матеріалу дослідження. Дослідження особливостей усвідомлення вини неповнолітніми злочинцями проводилося на базі державної установи «Кременчуцької виховної колонії». У ньому взяли участь неповнолітні злочинці віком 16-17 років (87 осіб), які скоїли злочини різного ступеня тяжкості і спрямованості та на час проведення дослідження знаходилися у колонії протягом 3-6 місяців (період адаптації). При аналізі скоєних неповнолітніми злочинів використовувалася класифікація злочинів на корисливі, насильницько-корисливі та насильницькі злочини (Кацавець, 2018). На першому етапі проводилось дослідження особливостей усвідомлення вини неповнолітніми злочинцями. Для вирішення задач цього етапу були використані методики: анкета «Усвідомлення вини» і модифікована методика «Незавершені речення» (Красілова, 2020).

Як видно з отриманих даних, 60,9% неповнолітніх злочинців скоїли корисливі злочини (крадіжки державного, суспільного майна чи особистого майна громадян). На другому місці знаходяться насильницько-корисливі злочини (29,9% –

грабіж або розбій). Менш за все неповнолітніми право порушниками скоєно насильницьких злочинів (9,2% – вбивство).

Проведення опитування досліджуваних дозволило виявити основні мотиви скоєних ними злочинів. Встановлено, що більшість правопорушень скоювались заради матеріальної наживи (40,2%) та за компанію (20,7%). 18,4% правопорушників вчинили свій злочин за іншими обставинами (наркотики, жадібність, честь, сімейні обставини та інше). Відчуття ризику стало мотивом злочину 14,9% неповнолітніх, а почуття радості, задоволення – 5,8% досліджуваних. На підставі контент-аналізу їх особових справ встановлено, що 52,8% респондентів виростили у повній сім'ї, 35,7% виховувалися у неповних сім'ях та 11,5% росли без батьків.

При аналізі когнітивної складової усвідомлення вини неповнолітніми злочинцями були розглянуті питання анкети та незавершених речень, які відбивають оцінку кримінально-правових наслідків злочинного злодіяння.

Результати свідчать, що 45,9% неповнолітніх злочинців вважають себе винними у тому, які скоїли злочин і потрапили в колонію. Інша частина досліджуваних покладають вину на інші фактори: друзі (26,4%), обставини (27,6%), працівники поліції (10,4%). Відповідальність за скоєний злочин беруть на себе 42,5% неповнолітніх, а 57,5% вважають, що вони швидше за все не несуть за це відповідальності.

Аналіз когнітивної складової усвідомлення вини за допомогою модифікованої методики «Незавершені речення» дозволив доповнити отримані результати дослідження усвідомлення вини неповнолітніми злочинцями. На таке речення, як «у моєму знаходженні в колонії винен(і)...» були отримані такі відповіді: мої друзі – 28,7%, я сам – 27,6%, обставини – 21,8%, працівники поліції – 11,5%, потерпілий – 5,8%, частково я, частково друзі – 6,4%, спиртні напої – 2,3%. Отже, більшість неповнолітніх злочинців вважають, що у скоєному злочині винні друзі та обставини, а свою вину у ситуації, що виникла, вбачає менша половина респондентів.

Продовження речення «моєю найбільшою помилкою було...» отримало варіанти: почав красти – 35,6%, не слухав батьків – 32,2%, почав вживати спиртні напої – 20,7%, коли почав колотися – 10,5%. Таке речення, як «я заслуговую...»

респонденти закінчили: свободи – 35,5%, покарання – 34,3%, умовно-дострокового звільнення – 17,3%. 8,1% неповнолітніх злочинців вважають, що заслуговують умовного терміну або меншого терміну покарання, а 7,8% досліджуваних бажають отримати любов своїх батьків. Речення «я винен в тому, що...» досліджувані закінчили так: скоїв злочин – 43,3%, слухав друзів – 21,8%, не слухав батьків – 13,5%, образив інших людей – 5,9%, убив людину – 3,5%, потрапив до поліції – 2,3%. Інакше кажучи, досліджувані намагаються перекласти свою відповідальність на інших за те, що вони скоїли злочин та знаходяться в колонії.

Підсумковий аналіз рівня усвідомлення вини в рамках когнітивної складової показав, що більшою мірою неповнолітнім злочинцям (52,9%) властивий низький рівень усвідомлення вини. Таким чином отримані дані свідчать про те, що більшість неповнолітніх злочинців не повною мірою усвідомлюють свою вини на когнітивному рівні.

Результати дослідження поведінкової складової усвідомлення вини неповнолітніми злочинцями говорять, що 55,2% респондентів не мали бажання після здійснення кримінального злочину признатися у всьому до арешту, а 50,6% досліджуваних не змогли б відкрито засудити свої злочинні попередні дії перед іншими засудженими. 44,8% респондентів майже були готові зізнатись у скоєному злочині до арешту та 49,4% - згодні відкрито засудити свої дії у будь-який час та серед друзів. 64,4% досліджуваних вчинили б знову правопорушення, якби опинились у аналогічній ситуації.

Аналіз поведінкової складової усвідомлення вини за допомогою модифікованої методики «Незакінчені речення» дозволив доповнити отримані дані дослідження. Неповнолітніми злочинцями речення «зробив би все, щоб забути...» було продовжено варіантами: роки в колонії – 31,3%, немає що забувати – 24,7%, про свій злочин – 18,4%, мені не заважає те, що я скоїв – 16,1%, все, що зі мною трапилось – 13,5%. Речення «якби у мене була можливість почати жити знову...» мало вигляд: слухав своїх батьків – 42,5%, почав життя спочатку – 22,7%, цієї можливості немає й не буде – 16,6%, не скоїв би злочину – 12,4%, повернути час – 9,2%. Речення «більше всього я б хотів...» було закінчено так: скоріше

звільнитись – 31%, умовно-дострокового звільнення – 27,6%, гарного життя – 21,6%, побачити свою сім'ю – 12,6%, все повернути назад – 9,1%. Респонденти на речення «настане той день, коли...» мали думку: я буду вільною людиною – 54,9%, звільнюсь та приїду додому – 32,1%, хочу, щоб швидше все скінчилось – 13,8%. Таким чином, отримані результати дослідження поведінкової складової вини свідчать про те, що неповнолітніми злочинцями погано усвідомлюється бажання зізнатися у скоєному злочині, осудити свої дії перед іншими засудженими. Загальний аналіз рівня усвідомлення вини в рамках поведінкової складової показав, що 44,8% неповнолітнім правопорушникам властивий низький рівень усвідомлення вини. Це свідчить про те, що більша частина неповнолітніх злочинців практично не усвідомлюють свою вину на поведінковому рівні.

Результати дослідження емоційної складової усвідомлення вини неповнолітніми злочинцями свідчать, що 85% досліджуваних розкаються у скоєному ними злочині, а 66,7% ще й співчують потерпілому. В цілому, 61,2% досліджуваних вважають, що заслуговують на отримане покарання та 86,2% респондентів, що вирок суду є майже справедливим.

Аналіз емоційної складової усвідомлення вини за допомогою модифікованої методики «Незавершені речення» дозволив доповнити отримані дані дослідження. Значна більшість неповнолітніх злочинців речення «я переживаю почуття сорому...» закінчили так: перед батьками – 50,6%, перед родичами та друзями – 20,6%. Інша частина досліджуваних переживають почуття сорому: дуже рідко – 9,2%, перед родичами – 8,4%, ніколи в житті – 8,1% та коли як – 2,3%. Речення «люди, що скоюють злочин, повинні зазнавати...» було продовжено так: відчуття провини – 40,2%, розкаяння совісті – 17,2%, відчуття сорому – 14,9%. 9,7% неповнолітніх злочинців повинні відчувати азарт, везіння – 8,4%, покарання – 6,6%, страх – 4,6%. Майже однакова кількість досліджуваних продовжили речення «я був би радий...» варіантами відповідей: свободі – 26,5%, якби отримати умовно-дострокове звільнення – 24,1%, потрапити додому – 22,7%. 14,9% неповнолітніх правопорушників були б раді повернути час назад, частіше бачити рідних.

Загальний аналіз рівня усвідомлення вини в рамках емоційної складової показав, що 62,1% неповнолітнім злочинцям властивий високий рівень усвідомлення вини. Таким чином, на емоційному рівні відбувається практично повне усвідомлення вини майже всіма неповнолітніми злочинцями та завдяки цьому вони мають можливість більш адекватно оцінювати своє ставлення до скоєного злочину, його наслідків, потерпілого та вироку суду.

Отримані результати по всім трьом складовим усвідомлення вини свідчать про те, що більшість неповнолітніх злочинців розкаються і усвідомлюють покарання, співчують потерпілому, вирок суду вважають справедливим (емоційна складова вини). В той же час інші засуджені не готові засудити свої попередні злочинні дії, знову вчинили б правопорушення, якби опинилися в аналогічній ситуації (поведінкова складова усвідомлення вини) та винними й відповідальними за скоєний злочин вважають інших людей, обставини, працівників правоохоронних органів, не в повній мірі розуміють зміст і міру покарання за скоєне ними правопорушення (когнітивна складова усвідомлення вини). Таким чином, усвідомлення вини у неповнолітніх засуджених більш відбувається на емоційному рівні, ніж на поведінковому та когнітивному.

На підставі проведеного аналізу когнітивної, поведінкової, емоційної складових усвідомлення вини всіх неповнолітніх злочинців було поділено на три групи залежно від рівня усвідомлення ними вини.

Першу групу склали неповнолітні злочинці (18 осіб) з високим рівнем усвідомлення вини (практично повністю усвідомлюють вину); *другу групу* – 43 особи з середнім рівнем (частково усвідомлюють вину); до *третьої групи* увійшли 26 неповнолітніх з низьким рівнем (практично відсутнє усвідомлення і переживання факту скоєного ними злочину).

Для першої групи випробовуваних характерно майже повною мірою усвідомлення своєї вини. У емоційному плані вони повністю переживають факт того, що скоїли злочин, а також практично повністю готові відповідати за свої вчинки і поведінку в цілому. Дана група неповнолітніх злочинців в своєму злочині розкається, переживає почуття сорому та вважає, що вирок повністю справедливий, і в тому, що з ними

відбулося, вони винні самі. Деякі юнаки з високим рівнем усвідомлення вини скоєний злочин вважають найбільшою помилкою у своєму житті. Також найбільшим їх бажанням є прагнення виправитися у майбутньому, слухатися старших і не повторювати свої помилки, які призвели до скоєння злочину. Контент - аналіз особових справ показав, що неповнолітніми злочинцями цієї групи скоєно 27,8% корисливих, 27,8% – насильницько-корисливих, 44,4% – насильницьких злочинів.

Для другої групи неповнолітніх злочинців характерно середній рівень усвідомлення вини. Вони не повною мірою переживають факт скоєного злочину, частково відповідають за свої дії та вчинки. В цілому дана група досліджуваних більшою мірою бачать провину інших людей і обставин в скоєному злочині, чим свою. Для них характерно почуття сорому, прагнення розпочати життя знову, бажання все забути, однак вони не повною мірою вважають вирок справедливим. Правопорушниками цієї групи скоєно 72,1% корисливих злочинів, 27,9% насильницько-корисливих злочинів.

Третю групу випробовуваних характеризує практично повна відсутність усвідомлення факту скоєного злочину. Їм властиве погане розуміння зв'язку між поведінкою і його наслідками, вони слабо орієнтуються в загальноприйнятих нормах і правилах поведінки. Дана група правопорушників у скоєному ними злочині не розкаюються, вважають себе не винними, а рішення суду – повністю не справедливим. У тому, що вони знаходяться в колонії винні інші люди, найчастіше друзі, збіги обставин і, взагалі, вважають колонію випадковістю. Найбільшим бажанням даної групи правопорушників є свобода. Основною метою життя вони бачать задоволення своїх потреб, що найчастіше пов'язані з накопичуванням грошей. Проте при досягненні поставленої мети у респондентів даної групи відсутня диференціація правових і протиправних засобів дій. Аналіз особових справ неповнолітніх злочинців з низьким рівнем усвідомлення своєї вини показав, що ними були скоєні як корисливі (65,3%), так й насильницько-корисливі (34,6%) злочини.

Порівняльний аналіз свідчить, що неповнолітні злочинці, які майже повною мірою усвідомлюють свою вину частіше скоюють насильницькі злочини (44,4%, $p_{1,2} < 0,01$, $p_{1,3} < 0,01$).

Навпаки, неповнолітні злочинці з середнім та низьким рівнями усвідомлення своєї вини частіше скоюють корисливі злочини (72,1%, 65,3%, $p_{1,2} < 0,05$, $p_{1,3} < 0,05$). Припустимо, що чим важчим є злочин, тим вищий рівень усвідомлення вини, але основним завданням дослідження полягало у вивченні основних психологічних чинників, які впливають на усвідомлення вини неповнолітніх злочинців.

Для вирішення задач другого етапу були використані методи: тест антиципаційної спроможності (за В. Менделевичем); методика «Локус контролю» (за Дж. Роттером, Є. Ксенофонтовою) (Красілова, 2020). За допомогою тесту антиципаційної спроможності проведено дослідження прогностичної компетентності неповнолітніх злочинців з різним рівнем усвідомлення вини, що дало можливість виявити та оцінити кількісні показники антиципаційних здібностей за трьома складовими: особистісно-ситуативної, просторової й часової.

Результати дослідження психологічних особливостей антиципаційної спроможності неповнолітніх злочинців з різним рівнем усвідомлення вини свідчать, що у неповнолітніх злочинців з високим рівнем усвідомлення вини найчастіше реєструється нормоваріантний тип особистісно-ситуаційної антиципаційної спроможності (83,3%). Для неповнолітніх злочинців з середнім та низьким рівнями усвідомлення вини характерна наявність моноваріантного типу (76,9%). Відповідно, особистісно-ситуаційна прогностична компетентність притаманна лише $\frac{1}{4}$ частці неповнолітніх другої та третьої груп (23,3% і 23,1%). Причому в першій групі нормоваріантний тип зареєстровано найчастіше, ніж в інших двох групах респондентів ($p_{1,2} \leq 0,001$ та $p_{1,3} \leq 0,001$), а моноваріативний – рідше ($p_{1,2} \leq 0,001$ та $p_{1,3} \leq 0,001$). Отримані дані свідчать, що більшість неповнолітніх першої групи здатні використовувати потенційні можливості співволодіння ситуацією, в той час як неповнолітні другої та третьої груп взаємовідносини з оточуючими будують на принципах «ти мені – я тобі», передбачають лише один результат подій, поведінки оточуючих, тобто їм властива ригідність як на рівні установок, так на рівні прогнозування наслідків цих дій.

Для всіх груп неповнолітніх правопорушників незалежно від рівня усвідомлення вини найбільш характерна просторова антиципаційна неспроможність (72,2%; 88,4%; 84,5%). В той же час моторна вправність реєструється рідше (27,8%, 11,6%, 15,5%). Для всіх респондентів типовою є низька здатність передбачати рух предметів у просторі, координувати власні рухи, проявляючи моторну незручність. Їм властиво часто здійснювати помилки як в «орієнтуванні на місцевості», так й в орієнтуванні у собі.

Хроноритмологічна антиципаційна спроможність у респондентів першої групи зустрічається найчастіше (77,8%; $p \leq 0,001$). Тобто, правопорушникам, які мають високий рівень усвідомлення своєї вини притаманна здібність правильно прогнозувати і точно розподіляти час. Для більшості неповнолітніх злочинців другої й третьої групи характерна наявність хроноритмологічної антиципаційної неспроможності, що не властиво досліджуваним першої групи (81,4%; 92,3%; $p \leq 0,001$). Тобто, для них типовими є непунктуальність, неможливість ефективно розраховувати і планувати час. Оцінка часу будується у них на емоційно-суб'єктивній основі, тобто для них час тече то надмірно швидко, то тягнеться катастрофічно повільно. Таким чином, високий рівень антиципаційної спроможності більш притаманний неповнолітнім з високим рівнем усвідомлення вини, а низький – неповнолітнім, які практично не усвідомлюють свою вину щодо скоєного злочину.

Результати, отримані при визначенні кореляції між усвідомленням вини неповнолітніми злочинцями та складовими антиципаційної спроможності говорять про позитивний зв'язок тільки з особистісно-ситуаційною складовою ($r = 0,294$; $p \leq 0,01$). Це вказує на те, що для високого рівня усвідомлення вини більш характерним є нормоваріантний тип антиципаційної спроможності, тобто із зростанням здатності правильно прогнозувати події, поведінкові реакції інших людей, власних вчинків зростає й рівень усвідомлення своєї вини.

Виявлено також кореляційний зв'язок між рівнем усвідомлення вини та загальним рівнем прогностичної компетентності ($r = 0,324$; $p \leq 0,01$). Можна стверджувати, що чим вищим є загальний рівень антиципаційної спроможності,

тим вищий рівень усвідомлення вини неповнолітніми злочинцями.

Проаналізуємо результати аналізу психологічних особливостей локусу контролю неповнолітніх злочинців з різним рівнем усвідомлення вини. Вони свідчать, що у респондентів у сфері досягнень середній показник значень перевищує 4 бали, що говорить про тенденції до інтернального локусу контролю для всіх груп досліджуваних, незалежно від рівня усвідомлення вини ($5,65 \pm 2,58$; $5,31 \pm 3,09$; $5,83 \pm 3,20$). Отже, неповнолітні злочинці вважають, що емоційно позитивні події і ситуації у їх житті були результатом власних дій, і що вони здатні досягти визначеної мети у майбутньому та відчують свою власну відповідальність за досягнуті успіхи. Отримані дані щодо середніх значень інтернальності у сфері невдач неповнолітніх злочинців доводять наявність зниження показників інтернальності залежно від рівня усвідомлення вини, причому максимально відрізняється від інших перша група ($6,38 \pm 1,85$; $3,73 \pm 2,92$; $3,69 \pm 1,40$, $p_{1,2} < 0,05$; $p_{1,3} \leq 0,05$). Тобто неповнолітні злочинці, які мають високий рівень усвідомлення вини більш здатні відчувати відповідальність за свої невдачі, що вже сталися або можуть відбутись у їх житті, а неповнолітні злочинці із середнім та низьким рівнями усвідомлення своєї вини, навпаки – відповідальність за свої невдачі здатні перекладати на зовнішні обставини, інших людей, вдачу або «долю».

У неповнолітніх злочинців першої групи середні показники за шкалою «схильність до самообвинувачення» має позитивне значення ($0,73 \pm 1,08$, $p_{1,2} \leq 0,05$, $p_{1,3} \leq 0,05$), в той час як у інших двох групах - негативні значення ($-1,56 \pm 2,21$; $-2,14 \pm 0,50$, $p_{1,2} \leq 0,05$, $p_{1,3} \leq 0,05$). Це свідчить про те, що неповнолітні, які майже повною мірою усвідомлюють свою вину вважають, що причина їх невдач – вони самі, а причина їх досягнень – хтось інший: «це випадково», «мені допомогли». Для неповнолітніх злочинців, які частково або практично не усвідомлюють свою вину, притаманне маловірне проявлення самозвинувачувальної поведінки, оскільки при успіхах вони частіше бачать їх причини у собі, а при невдачах здатні вважати, що «хтось інший винен, але не я».

У неповнолітніх злочинців першої групи середні показники інтернальності у сфері учбової діяльності є вищими по суб-

шкалам учбово-соціальний аспект інтернальності ($6,22 \pm 3,59$; $3,97 \pm 1,83$, $3,57 \pm 2,41$) та учбово-процесуальний аспект інтернальності ($5,94 \pm 2,29$; $3,97 \pm 1,83$, $3,80 \pm 2,32$), ніж в двох інших групах ($p_{1,2} \leq 0,05$; $p_{1,3} \leq 0,05$). Тобто, правопорушники з високим рівнем усвідомлення своєї вини схильні вважати, що отримані результати певної діяльності залежать від якості їх власних дій. Такі підлітки схильні до прийняття відповідальності на себе у сфері соціальних відносин, здатні проявляти ініціативу, а також мають певні навички забезпечення процесу учбової діяльності. Неповнолітнім злочинцям із середнім та низьким рівнями усвідомлення своєї вини важче пояснити причини та способи досягнення того або іншого результату своєї діяльності; вони здатні брати на себе відповідальність за результати діяльності. Їм властива відсутність прояву ініціативи та відповідальності за відносини, які складаються з однолітками та вихователями. Можна припустити, що в процесі вирішення конкретних навчальних задач, навіть за наявності відповідної мотивації, неповнолітні злочинці другої і третьої груп можуть стикатися з великими труднощами у зв'язку з недостатньо розвиненими навичками якісного здійснення самостійної діяльності.

У неповнолітніх злочинців трьох груп середні значення інтернальності у міжособистісному спілкуванні перевищують 4 бали, що свідчать про тенденцію до інтернального локусу контролю по компетентності у сфері міжособистісних відносин ($5,66 \pm 4,0$; $4,15 \pm 2,66$; $6,25 \pm 3,49$). Їм притаманно вважати себе достатньо компетентними у міжособистісних відносинах. При аналізі інтернальності у міжособистісному спілкуванні за субшкалою «відповідальність в сфері міжособистісних відносин», навпаки, реєструється зниження інтернальності залежно від рівня усвідомлення вини, причому максимально відрізняється від інших перша група ($6,05 \pm 2,29$; $3,60 \pm 2,76$; $3,87 \pm 3,12$, $p_{1,2} \leq 0,05$; $p_{1,3} \leq 0,05$). Отримані дані свідчать, що неповнолітні злочинці із середнім та низьким рівнями усвідомлення своєї вини, не здатні повною мірою брати на себе відповідальність за позитивні та негативні варіанти міжособистісних відносин.

Аналіз отриманих результатів середніх показників інтернальності неповнолітніх злочинців у сфері сімейних відносин доводить наявність зниження інтернальності від

першої до третьої групи, причому між показниками рівня інтернальності у сфері сімейних відносин між третьою та двома іншими групами розбіжності вірогідні ($6,21 \pm 3,91$; $5,39 \pm 2,29$; $3,61 \pm 2,72$; $p_{1,3} \leq 0,05$; $p_{2,3} \leq 0,05$). Неповнолітні злочинці першої і другої групи вважають себе більш відповідальними за події у сімейному житті, а досліджувані третьої групи вважають своїх партнерів відповідальними за значущі події і ситуації у сімейному житті. Для неповнолітніх злочинців трьох груп середні значення інтернальності у сфері власного здоров'я перевищують 4 бали, що свідчить про більш виражену тенденцію до інтернального локусу контролю у сфері здоров'я ($5,22 \pm 4,18$; $4,86 \pm 4,01$; $5,51 \pm 2,34$). При цьому більшість неповнолітніх злочинців незалежно від рівня усвідомлення вини вважають себе більш-менш відповідальними за стан власного здоров'я.

Аналіз отриманих результатів щодо інтернальності у запереченні активності доводить наявність статистично вірогідного зниження інтернальності від першої до третьої групи ($8,99 \pm 6,0$; $11,3 \pm 7,08$; $12,7 \pm 5,60$; $p_{1,2} \leq 0,05$; $p_{1,3} \leq 0,05$), причому між середніми показниками інтернальності у сфері заперечення активності за субшкалою «готовність до діяльності», яка пов'язана з подоланням труднощів, між третьою й першою групами розбіжності вірогідні ($4,44 \pm 2,14$; $6,38 \pm 1,44$, $p_{1,3} \leq 0,05$). Неповнолітні злочинці з високим рівнем усвідомлення своєї вини вірять у власні сили, які дають їм можливість впливати на своє життя, готові до діяльності, яка пов'язана з подоланням труднощів та до самостійного планування, здійснення діяльності та відповідальності за неї. Неповнолітні злочинці із середнім та низьким рівнями усвідомлення своєї вини пояснюють свою слабку активність законами всесвіту та не намагаються щось змінювати у своєму житті, їм властива слабка здатність до активності діяльності, її здійснення та відповідальності за неї.

У неповнолітніх злочинців, які мають високий рівень усвідомлення вини коефіцієнт локусу контролю склав $23,55 \pm 46,85$, в групі із середнім рівнем усвідомлення своєї вини $16,86 \pm 66,26$, а у неповнолітніх злочинців з низьким рівнем усвідомлення вини загальний коефіцієнт локусу контролю склав $14,53 \pm 2,58$ балів. При цьому, у неповнолітніх злочинців з

високим рівнем усвідомлення своєї вини середній показник загальної інтернальності виявився вірогідно вищим, ніж у неповнолітніх злочинців, які частково або взагалі не усвідомлюють свою вину ($p_{1,2} \leq 0,05$, $p_{1,3} \leq 0,05$). Також діагностуються вірогідні розбіжності за субшкалою «інтернальність суджень про життя взагалі» між неповнолітніми злочинцями які, усвідомлюють вину та досліджуваними, які частково або практично не усвідомлюють свою вину ($12,24 \pm 19,67$; $7,55 \pm 23,39$; $6,30 \pm 2,06$; $p_{1,2} \leq 0,05$; $p_{1,3} \leq 0,05$). Таким чином, за шкалою загальної інтернальності була отримана тенденція: із підвищенням показника інтернальності зростає й повнота усвідомлення неповнолітніми злочинцями своєї вини у скоєному злочині.

Для більш глибокого аналізу проаналізовано відсоткові показники загальної інтернальності неповнолітніх злочинців з різним рівнем усвідомлення вини. В групі неповнолітніх злочинців з високим рівнем усвідомлення своєї вини майже однаково реєструються екстернальний та інтернальний локус контролю (55,6%; 44,4%). Для неповнолітніх злочинців, які мають середній рівень усвідомлення вини, навпаки, більш характерним виявився екстернальний локус контролю при невеликій кількості інтернального типу локусу контролю (72,1%; 27,9%). Найбільш притаманним для неповнолітніх злочинців з низьким рівнем усвідомлення своєї вини виявився екстернальний локус контролю, а інтернальний локус контролю практично взагалі не властивий в цій групі юнаків (88,5%; 11,5%). Порівняльний аналіз показав, що для неповнолітніх злочинців першої групи внутрішній локус контролю більш притаманний, ніж для досліджуваних третьої групи (44,4%, 11,5%, $p_{1,3} \leq 0,001$). Навпаки, серед неповнолітніх злочинців із низьким рівнем усвідомлення своєї вини частіше реєструється екстернальний локус контролю, ніж в першій групі (88,5%, 55,6%, $p_{1,3} \leq 0,01$). Тобто, неповнолітнім злочинцям з високим рівнем усвідомлення вини більш властиво вважати, що сили, які впливають на долю людини, знаходяться усередині нього самого та відповідальність за власне життя покладати теж на самого себе, а не на зовнішні обставини та інших людей. Вони є більш незалежними та орієнтованими на своє Я, що в свою

чергу, дозволяє краще розуміти власну поведінку та вирішувати проблеми, що виникають.

Неповнолітнім злочинцям із середнім та низьким рівнями усвідомлення своєї вини властивий екстернальний локус контролю. Екстернали не схильні брати на себе відповідальність сповна, більш конформні та схильні до соціального, групового впливу. У екстерналів недостатньо розвинена здатність до визнання та адекватної оцінки своїх помилок, й як наслідок – складність їх виправлення. Екстерналам легше у складних ситуаціях перекласти відповідальність з себе на когось іншого; вони не здатні або здатні в меншому ступені, ніж інтернали до самореалізації, до самопізнання, до розуміння своїх помилок і до їхньої подальшої зміни. Також їм більш властива самовпевненість і переоцінка своїх можливостей, й як наслідок – неадекватна самооцінка, що може негативно позначитися на поведінці моделей поведінки в різних ситуаціях.

При вивченні взаємозв'язку між складовими інтернальності та рівнем усвідомлення вини було виявлено позитивну кореляцію за такими показниками: схильність до самообвинувачення ($r = 0,726$; $p \leq 0,001$), інтернальність у сфері невдач ($r = 0,438$; $p \leq 0,001$), інтернальність у сфері сімейних відносин ($r = 0,476$; $p \leq 0,001$). Отже, якщо для неповнолітніх злочинців більш притаманним є інтернальний локус контролю в даних сферах, то тим вище є рівень усвідомлення ними вини. Тобто чим вище здатність відчувати відповідальність за свої невдачі та значущі події і ситуації у сімейному житті, тим вище рівень усвідомлення вини. Що стосується інтернальності у сфері досягнень та інтернальності у сфері здоров'я, то значущого кореляційного зв'язку з усвідомленням вини виявлено не було.

Зафіксовано також існування значущого кореляційного зв'язку між усвідомленням вини та інтернальністю в учбовій діяльності ($r = 0,435$; $p \leq 0,001$), інтернальністю у міжособистісному спілкуванні ($r = 0,316$; $p \leq 0,01$), запереченням активності ($r = 0,384$; $p \leq 0,001$) та їхніми складовими. Тобто спостерігається тенденція: чим більше неповнолітнім злочинцям властиво учбово-соціальний та учбово-процесуальний аспект інтернальності, тим вище рівень усвідомлення вини. Тобто зі зростанням компетентності та відповідальності у сфері міжособистісних відносин, а також готовності до здійснення

діяльності, яка пов'язана з подоланням труднощів, а також готовності брати на себе відповідальність за свою діяльність й зростає рівень усвідомлення своєї вини.

Виявлено також наявність помірного кореляційного зв'язку між загальним рівнем інтернальності ($r = 0,306$; $p \leq 0,01$), його складовою «інтернальністю суджень про життя взагалі» ($r = 0,359$; $p \leq 0,01$) та усвідомленням вини. Не виявлено кореляційного зв'язку між інтернальністю при опису особистісного досвіду та усвідомленням вини. Даний факт відбиває таку закономірність: чим більше неповнолітнім злочинцям властивий інтернальний локус контролю в цілому, тим вище рівень усвідомлення вини та навпаки.

Виявлено значимий позитивний взаємозв'язок між складовими емоційного інтелекту (емоційна обізнаність, управління своїми емоціями, самомотивація, емпатія) та усвідомленням вини. Встановлено, що чим вище рівень емоційного інтелекту, тим вище рівень усвідомлення вини неповнолітніми злочинцями ($r = 0,651$; $p \leq 0,001$). В результаті кореляційного аналізу встановлено, що чим більше у неповнолітніх розвинені здібності орієнтуватися у суспільних нормах і правилах поведінки та правильно розуміти мовленнєву експресію в контексті конкретної ситуації, тим вище їх рівень усвідомлення вини. В цілому, чим вищим є рівень загального соціального інтелекту неповнолітніх злочинців, тим краще вони здатні усвідомлювати свою вину щодо скоєного злочину ($r = 0,385$; $p \leq 0,001$). Високий рівень соціального та емоційного інтелекту допомагає розуміти, співчувати та передбачати поведінку інших людей у певних ситуаціях та тим самим усвідомлювати вираз власних почуттів та їх відповідність нормам та цінностям суспільства.

Результати, отримані при визначенні кореляції між усвідомленням вини та значимими цінностями, говорять про значущий позитивний зв'язок між усвідомленням вини та такими значущими цінностями як «свобода» ($r = 0,693$; $p \leq 0,001$), «щасливе сімейне життя» ($r = 0,643$; $p \leq 0,001$), «розвиток себе» ($r = 0,353$; $p \leq 0,01$). Також виявлено наявність помірного зворотного кореляційного зв'язку між усвідомленням вини та значущими цінностями «матеріально-забезпечене життя» ($r = -0,360$; $p \leq 0,01$), «власний престиж» ($r = -0,323$; $p \leq 0,01$), «впевне-

ність у собі» ($r = -0,289$; $p \leq 0,01$). Це вказує на те, що, чим більше значущі для неповнолітніх злочинців цінності свобода, щасливе сімейне життя, розвиток себе та менш значущі такі цінності як впевненість у собі, власний престиж та матеріально-забезпечене життя, тим вище рівень усвідомлення вини.

За допомогою кореляційного аналізу також отримані результати, які вказують на сильний прямиий взаємозв'язок між усвідомленням вини та такими механізмами психологічного захисту як проєкція ($r = 0,698$; $p \leq 0,001$), інтелектуалізація ($r = 0,693$; $p \leq 0,001$), реактивні утворення ($r = 0,640$; $p \leq 0,001$). Виявлено наявність зворотного кореляційного зв'язку між усвідомленням вини та витисненням ($r = -0,689$; $p \leq 0,001$), запереченням ($r = -0,542$; $p \leq 0,001$). Тобто можна стверджувати, що чим більше притаманні неповнолітнім злочинцям реактивні утворення, проєкція та інтелектуалізація, а витиснення та заперечення в меншій мірі, то тим вищий рівень усвідомлення вини.

Виявлено позитивний значущий кореляційний зв'язок між ставленням до понять «покарання» ($r = 0,598$; $p \leq 0,001$), «закон» ($r = 0,512$; $p \leq 0,001$), «потерпілий» ($r = 0,445$; $p \leq 0,001$) та усвідомленням вини. Між ставленням неповнолітніх злочинців до понять «колонія» й «злочин» та усвідомленням ними вини зафіксовано зворотній кореляційний зв'язок, який відповідає рівню статистичної значущості $p \leq 0,001$ ($r = -0,612$, $r = -0,366$). Тобто спостерігається тенденція: чим гірше неповнолітні злочинці ставляться до колонії та скоєного ними злочину і краще до покарання, закону та потерпілого, тим вищим є рівень усвідомлення ними своєї вини.

Висновки і перспективи подальших розвідок. Психологічна структура усвідомлення вини характеризується наявністю трьох складових: когнітивної, емоційної та поведінкової. Когнітивна складова відбиває оцінку неповнолітнім кримінально-правових наслідків злочинного діяння, усвідомлення своєї ролі, ролі інших людей та обставин у скоєному злочині, оцінку ступеня своєї вини. Емоційна складова характеризує емоційно-оціночне ставлення до скоєного злочину, його наслідків, потерпілого та вироку суду. Поведінкова складова визначає певні дії щодо засудження скоєного злочину, каяття, бажання виправитися та ймовірність скоєння злочину у

майбутньому. Усвідомлення вини неповнолітніми злочинцями відбувається, насамперед, в межах емоційної складової при слабкій представленості когнітивної та поведінкової складових. Усвідомлення вини неповнолітніми злочинцями визначається кількісно-якісними характеристиками його складових, співвідношення яких визначає три рівні такого усвідомлення: високий (практично повне усвідомлення), середній (часткове усвідомлення) та низький (відсутність або слабе усвідомлення). За результатами дослідження більшість неповнолітніх злочинців частково усвідомлюють свою вину; 1/3 зовсім не усвідомлюють і тільки 1/5 частка неповнолітніх повністю усвідомлює свою вину щодо скоєного злочину. Виявлена залежність між рівнем усвідомлення вини та тяжкістю злочину свідчить, що чим тяжчий злочин, тим вищим є рівень усвідомлення вини.

Процес усвідомлення вини неповнолітніми злочинцями утруднює недостатнє оволодіння ними емоціями, погане розуміння й прогнозування своєї поведінки та поведінки інших людей, тенденція до «зовнішнього» локусу контролю, використання, насамперед, протективних механізмів захисту – витиснення та заперечення, індивідуалістична ціннісно-мотиваційна спрямованість, недостатній розвиток емоційно-оціночного компоненту правосвідомості.

У перспективі ресоціалізація неповнолітніх злочинців повинна бути спрямована на формування у них високого рівня усвідомлення вини та, паралельно, включати диференційований розвиток тих психологічних (особистісних) чинників, які детермінують цей рівень. Психолого-виховна робота з неповнолітніми злочинцями з високим рівнем усвідомлення вини, насамперед, повинна бути спрямована на корекцію їх емоційної сфери, з неповнолітніми з середнім рівнем усвідомлення своєї вини – на розвиток емоційного та соціального інтелекту, а з неповнолітніми злочинцями з низьким рівнем усвідомлення вини – на розвиток морально-етичних та емпатійних властивостей особистості.

Список використаних джерел

- Дільна З. Психологічні особливості ресоціалізації засуджених. *Порівняльно-аналітичне право*. 2020. № 1. С. 433–436.
- Кацавець Р. Пенітенціарна психологія : навчальний посібник. Київ : Алерта, 2018. 110 с.

- Красілова Ю. Соціально-психологічні чинники ресоціалізації неповнолітніх засуджених : дис.. ... канд. психол. наук : 19.00.05. Київ : КНУ імені Тараса Шевченка, 2020. 255 с.
- Максимова Н. Психологічні механізми ресоціалізації осіб з девіантною поведінкою в умовах суспільних змін : монографія. Київ : Інститут психології імені Г. С. Костюка НАПН України, 2018. 272 с.
- Опальчук Б. Принципи роботи соціального педагога з неповнолітніми в умовах позбавлення волі. *Вісник Національного університету оборони України*. 2014. № 3 (40). С. 133–137.
- Романова А. Психологічно-правові особливості ресоціалізації засуджених. *Науково-інформаційний вісник Івано-Франківського університету права імені Короля Данила Галицького. Право*. 2021. № 11 (23). С. 40–46.
- Яновська Т. Особливості мотивації вчинення посадових правопорушень особистістю. *Молодий вчений*. 2022. № 1 (101). С. 61–65.

References

- Dilna, Z. (2020). *Psychologichni osoblyvosti resotsializatsii zasudzhenikh*. [Psychological features of resocialization of convicts]. *Porivnialno-analitychne pravo [Comparative and analytical law]*, 1, 433-436 [in Ukrainian].
- Catsavets, R. (2018). *Penitentsiarna psykholohiia [Penitentiary psychology]: navchalnyi posibnyk*. Kyiv: Alerta [in Ukrainian].
- Crasilova, Yu. (2020). *Sotsialno-psykholohichni chynnyky resotsializatsii nepovnlitnykh zasudzhenykh [Socio-psychological factors of resocialization of juvenile convicts]*. (PhD diss.). Kyiv: Kyivskiy natsionalnyi universitet imeni Tarasa Shevchenka [in Ukrainian].
- Maksimova, N. (2018). *Psykholohichni mekhanizmy resotsializatsii osib z deviantnoiu povedinkoiu v umovakh suspilnykh zmin [Psychological mechanisms of resocialization of persons with deviant behavior in conditions of social changes]*. Kyiv: Institut psykholohii imeni G. S. Kostyuka [in Ukrainian].
- Opalchuk, B. (2014). *Pryntsypy roboty sotsialnoho pedahoha z nepovnlitnymi v umovakh pozbavlennia voli [Principles of work of a social pedagogue with minors in conditions of deprivation of liberty]*. *Visnyk Natsionalnoho universytetu obrony Ukrainy [Bulletin of the National Defense University of Ukraine]*, 3, 133-137 [in Ukrainian].

- Romanova, A. (2021). Psykholohichno-pravovi osoblyvosti resotsializatsii zasudzhennykh [Psychological and legal features of resocialization of convicts]. *Naukovo-informatsiyni visnyk Ivano-Frankivskoho universytetu prava imeni Korolia Danyla Halytskoho. Pravo [Scientific and information bulletin of the Ivano-Frankivsk University of Law named after King Danylo Halytskyi]*, 11 (23), 40-46 [in Ukrainian].
- Yanovska T. (2022). Osoblyvosti motyvatsii vchynennia posadovykh pravoporushen osobystistiu [Peculiarities of motivation for committing official offenses by an individual]. *Molodyi vchenyi [A young scientist]*, 1 (101), 61-65 [in Ukrainian].

T. Yanovska

AWARENESS OF GUILT BY JUVENILE CRIMINALS AS A CONDITION FOR SUCCESSFUL RESOCIALIZATION

This article is devoted to the theoretical analysis of the study of psychological factors of the awareness of guilt by juvenile criminals. The concept of guilt, its psychological meaning and conscious-willed behavior as a sign of a person's sanity are analyzed. The main sign of a person's sanity is the ability to consciously and voluntarily behave, which consists in the ability of a person to be fully aware of the actual nature of his actions (inaction) and to control them. An integral criterion of conscious-volitional behavior is considered to be «socially oriented management of behavior in a choice situation». It means the ability and opportunity: to approach the choice of goals and means of action, being aware of oneself as a member of society, that is, taking into account their consequences for others; to be aware of the cause-and-effect dependencies of the chosen behavior option; to be aware of this variant of behavior as a special case of a certain type and class of phenomena, using at the same time socially oriented evaluations; use the mechanism of criticality in the course of choosing a behavior option; make a decision about the appropriate option of behavior, while maintaining control over it. The problem of the capacity for conscious-willed behavior of minors is studied, the features of resocialization of juvenile criminals are revealed. The processes of correction and resocialization of convicted minors, as well as the peculiarities of educational work with conditionally sentenced minors, are analyzed. Resocialization is understood as an organized social-psychological-pedagogical process of restoring social status, lost or unformed social skills in convicts, reorientation of their social attitudes and referent orientations due to inclusion in new positively oriented relationships. The effectiveness of the resocialization of juvenile criminals depends on the use of a comprehensive approach, combining the efforts of the subjects of the resocialization process at all levels of management.

Key words: *psychological factors, guilt, awareness of guilt, juvenile criminals, voluntary behavior, correction, resocialization.*

УДК 378.04:159.9:37.035:316.46

© Ю. І. Калюжна, А. М. Гончаренко

orcid.org/0000 – 0002 – 7453 – 9637

orcid.org/0009-0007-6654-0420

<https://doi.org/10.33989/2226-4078.2023.2.288294>

КАЛЮЖНА Юлія Іванівна

кандидат психологічних наук, доцент кафедри психології

Полтавського національного педагогічного університету імені В. Г. Короленка

ГОНЧАРЕНКО Альбіна Миколаївна

магістрантка Полтавського національного педагогічного університету

імені В. Г. Короленка

ОСОБЛИВОСТІ РОЗВИТКУ ЛІДЕРСЬКИХ ЯКОСТЕЙ МАЙБУТНІХ ПСИХОЛОГІВ З РІЗНИМИ КАР'ЄРНИМИ ОРІЄНТАЦІЯМИ

Стаття присвячена проблемі розвитку лідерських якостей майбутніх психологів у процесі їх професіоналізації в умовах вищої школи. Розкривається значення кар'єрних орієнтацій молоді на шляху безперервного фахового самовдосконалення. Аналізується значення лідерства як складової професійної готовності психолога до виконання фахових функцій. Розглядаються особливості розвитку лідерських якостей студентської молоді у контексті їх уявлень про майбутній шлях професіоналізації. У статті представлено результати дослідження взаємозв'язку кар'єрних орієнтацій майбутніх психологів та специфіки їх тенденцій до реалізації лідерської поведінки. Аналізуються основні типи кар'єрних орієнтацій майбутніх психологів. Визначаються типи уявлень про майбутній трудовий шлях студентів, які найбільше пов'язані зі змістом професійної діяльності. Висвітлюється зміст кар'єрних орієнтацій юнацтва, які формуються переважно під впливом зовнішніх або внутрішніх чинників. Досліджується, як ці психологічні утворення зумовлюють значущість лідерства для професійної самореалізації особистості. Окреслюються можливі ускладнення та перешкоди на шляху розвитку лідерських якостей у навчальному процесі. На основі цього вказуються особливості застосування засобів дидактичного та виховного впливу на формування особистості майбутнього професіонала з метою цілеспрямованого розвитку лідерських якостей для подальшого самовдосконалення у фаховій діяльності

***Ключові слова:** професійна кар'єра, кар'єрні орієнтації, мотивація, ціннісні орієнтації, обрання та проектування кар'єри, лідерство, лідерські якості, інноваційні методи навчання.*

Постановка проблеми. Вибір майбутнього професійного шляху та засобів його освоєння стає у юнацькому віці, суттєво відрізняючись у школярів та студентства. У школі навчання спрямоване на розвиток soft skills – м'яких (універсальних) навичок, які дозволяють оптимально адаптуватися до нових умов, швидко реагувати на зміну сферу зайнятості, оперативно вирішувати нестандартні завдання, соціалізуватися у новому середовищі, тощо. У вищій школі відбувається розвиток hard skills – спеціалізованих навичок, необхідних для конкретної професії з урахуванням чітко визначених умов виробничого середовища (мети діяльності, засобів, можливих результатів, процесу роботи тощо). У студентському віці формується розуміння суті взаємозв'язку цих тенденцій, що стимулює молодь активніше зайнятися вирішенням основної проблеми професіоналізації: пошуком тієї кар'єри, яка б забезпечила водночас становлення особистості як успішного фахівця у соціумі. Адже від психологічної готовності до професійного розвитку буде залежати конкурентоспроможність та потенціал успіху у подальшій роботі особистості

Аналіз останніх досліджень. В Україні сьогодні зростають вимоги до фахівців-психологів, їх здатності до прогнозування життєвих цілей та шляхів їх досягнення. Важливе значення у цьому контексті займають кар'єрні орієнтації молоді, які передбачають усвідомлення змісту майбутньої професійної діяльності, комплексу мотиваційних тенденцій та особистісних якостей, необхідних для її успішної реалізації. Кар'єрні орієнтації виникають у процесі соціалізації в результаті накопичення досвіду комунікації, вони стійкі та характеризуються тривалою стабільністю.

Як вказують сучасні дослідники, факторами які обумовлюють вибір кар'єрних орієнтацій є пізнавальні інтереси, мотивація професійного вибору, рівень досягнень, самооцінка, вплив соціального середовища (Бондаренко, 2003; Бородулькіна, 2006; Виноградський, Виноградська, Шканова, 2002; Гойко, Столярчук, 2016; Гончарова, 2020; Калюжна, Кравченко, 2022; Кокун, 2012; Рева, 2018; Тітова, 2015 та ін.).

Особливе місце у цьому контексті посідають нахили особистості до того чи іншого типу професійної діяльності. При проектуванні кар'єри майбутніми психологами фактором, що забезпечує успіх фахової діяльності особливої значущості набуває розвиток лідерських якостей, які є запорукою ефективного впливу на поведінку людей, груп, колективів та успішного досягнення поставлених цілей.

Сьогодні вивченням феномену лідерства займаються такі вчені, як К. О. Кальницька, В. В. Карманенко, Н. М. Дятленко, Д. С. Лимар, А. Є. Книш, А. В. Мітлош, В. О. Моляко, В. С. Бажанюк, В. В. Камишин, В. П. Мороз, А. А. Несен, Ж. Б. Богдан, Л. М. Сергеева, В. П. Кондратьєва, М. Я. Хромей, М. М. Тесленко, Т. Є. Тітова та ін.

У сучасних дослідженнях, присвячених підготовці психологів у вищій школі, підкреслюється важливість усвідомлення студентами своїх лідерських якостей у контексті специфічних характеристик майбутньої професії. Саме вони дозволяють досягти ефективного професійного зростання (Дятленко, 2014; Рева, 2018). Особлива значущість лідерства виявляється при формуванні певних уявлень молоді про успішну подальшу кар'єру, коли здатність впливати на інших, брати на себе відповідальність за спільні дії визнаються основними чинниками успіху. Кар'єрні орієнтації, таким чином, виступають важливим чинником розвитку лідерського потенціалу особистості.

А. І. Куриця у своїй роботі зазначає, що серед факторів, які забезпечують лідерські прояви у поведінці особистості, можна виділити такі: мотиваційні (потреба в успіху, прагнення самоствердження і самореалізації); емоційно-вольові (емоційно-позитивне самопочуття, наявність волі); особистісні (оригінальне та творче мислення, комунікативні та організаторські здібності); ділові (готовність брати на себе відповідальність, знання, навички та почуття організованості) (Куриця, 2020). Зважаючи на мотивуючий вплив кар'єрних орієнтацій на діяльність студентів, ми намагалися виявити взаємозв'язок уявлень про специфіку професійного зростання з тенденцією до розвитку їх особистісних якостей.

Завданням нашого дослідження було виявити взаємозв'язок типу кар'єрних орієнтацій майбутніх психологів з самооцінкою їх

лідерських якостей та їх змістовними характеристиками. Особливу увагу привертали специфічні прояви лідерства у студентів, уявлення яких про майбутню кар'єру склалися під впливом внутрішніх чинників (переконань, цінностей, інтересів) та зовнішніх об'єктивних обставин (наявності сім'ї, робочого місця, тощо). Відповідно до окресленого завдання нами було обрано кілька методик дослідження. По-перше, це методика дослідження кар'єрних орієнтацій («Якоря кар'єри» за Е. Шейном), яка дозволяє виявити типи кар'єрних орієнтацій студентів. Другою стала методика діагностики лідерських якостей на основі їх самооцінки (Є. Жаріков, Є. Крушельницький). Для вивчення структури лідерських характеристик ми обрали методику «Оцінка лідерських якостей» (за Ю. Ф. Пачковським). Внаслідок їх комплексного застосування було здійснено аналіз уявлень про необхідні лідерські якості майбутніх психологів другого та четвертого курсів денної та заочної форми навчання. Всього у дослідженні брало участь 120 студентів. На основі отриманих результатів ми намагалися визначити можливі шляхи розвитку лідерських якостей майбутніх психологів у ході викладання психологічних дисциплін у вищій школі.

Виклад основного матеріалу дослідження. Аналіз емпіричних даних, отриманих за методикою Е. Шейна, дозволив виявити, що переважаючою кар'єрною орієнтацією студентів у цілому по вибірці є служіння. Таку тенденцією виявило 22% опитуваних, демонструючи стурбованість благополуччям інших людей. Основним покликанням психолога вони вважають забезпечення психологічного комфорту для оточуючих. Вони бажають приносити користь людям і суспільству, сприяючи розвитку їх особистості та вдосконаленню діяльності. У цій групі досліджуваних оцінка значущості служіння як кар'єрної орієнтації становить 6,1 бал.

Наступною за привабливістю для майбутніх психологів є орієнтація на професійну компетентність у подальшій фаховій діяльності. Її виявили 18% опитуваних. Запорукою професійного успіху такі студенти вважають наявність здібностей та талентів у певній галузі, а тому не пов'язують своє майбутнє з роботою, яка не дозволяє виявити їх фахові можливості, якості та обдарованість. Вони цінують компетентність та вправність у роботі як основні показники успішності професіонала. Середня

оцінка значущості професійної компетентності у цій групі опитуваних становить 8,9 балів.

Достатньо значущою для студентів виявилася також кар'єрна орієнтація типу менеджмент, вона притаманна для 15% опитуваних. Основна тенденція їх професійних зусиль – інтеграція дій інших людей та повна особиста відповідальність за остаточний результат. Саме тому значний внесок у діяльність організації визнається такими студентами як основний мотив подальшої успішної професіоналізації, який спонукає їх до прийняття та реалізації важливих рішень у спільній справі. Середня оцінка такого типу кар'єрної орієнтації у цій групі опитуваних становить 6,6 бали.

Результати дослідження свідчать також, що для 13% майбутніх психологів кар'єра пов'язана із загальним стилем життя, який передбачає гармонійне задоволення індивідуальних, сімейних та професійних потреб. Свою майбутню кар'єру вони не уявляють без підтримання певного способу життя, який би був для них максимально комфортним, а тому вважають його важливішим за успіх на роботі (середня оцінка ними такого типу становить 5,7 балів). Така кар'єрна орієнтація обумовлена переважно зовнішніми об'єктивними чинниками (наявністю сім'ї, умов для занять спортом, рівнем заробітної плати в організації, тощо).

Інші типи кар'єрних орієнтацій у студентів-психологів виражені значно менше. Так, 9% опитуваних прагнуть до автономії, тобто до свободи від організаційних правил та обмежень, самостійності як у постановці мети, так і у виборі засобів її досягнення. Тенденція до стабільності виявилася значущою для 8% студентів, які переважно орієнтуються на передбачуваність професійного середовища та соціальні гарантії з боку працедавця. З'ясовано, що 8% опитуваних мають орієнтацію на підприємництво, створення нового та оригінального продукту, організацію власного бізнесу. 7% студентів виявили схильність до реалізації кар'єри на основі виклику, а особливо привабливими для них є подолання перешкод, вирішення складних завдань та конкурентних ситуацій.

Аналізуючи переважуючі для студентів-психологів кар'єрні орієнтації можна зазначити, що для них у пріоритеті є служіння,

професійна компетентність, менеджмент. Усі вони мають в основі комплекс стабільних особистісних чинників: мотивів, ціннісних орієнтацій, здібностей та схильностей. Окрім цього, для опитуваних значущою виявилася кар'єрна орієнтація, пов'язана з інтегруванням стилів життя, яка переважно обумовлена низкою факторів зовнішнього оточення та можливістю їх оптимального узгодження. Проте неважко помітити, що здебільшого студенти орієнтуються на такі сторони майбутньої професійної діяльності, які відображають основні аспекти праці психолога: реалізацію суспільно значимої мети, забезпечення психологічного благополуччя людей, організацію спільної діяльності та основи професійних знань та навичок. Саме у контексті таких уявлень відбувається усвідомлення значущості лідерських якостей для майбутнього становлення фахівців.

Наступним кроком дослідження було виявлення особливостей лідерського потенціалу, притаманного представникам груп студентів з різними кар'єрними орієнтаціями. Для цього було використано методику діагностики лідерських якостей (Є. Жаріков, Є. Крушельницький).

Спочатку ми намагалися виявити вираженість лідерських якостей у цілому по всій вибірці досліджуваних. Вдалося встановити, що досить високі показники лідерства продемонстрували 37% опитуваних студентів. Вони відзначали тенденцію до залучення інших людей до досягнення спільних цілей, здатність переконувати та мотивувати оточуючих і водночас змінювати свої особистісні характеристики, якщо цього вимагають інтереси справи. Такі студенти вважають необхідними такі лідерські якості, як наполегливість та ініціативність, вольові прояви у поведінці.

Приблизно така ж частина досліджуваних (36 %) виявила середній показник при самооцінці лідерських якостей, вказуючи на деяку ситуативність лідерської поведінки, її залежність від специфіки соціального оточення та самої мети діяльності. Вони реально оцінюють власні вміння та можливості та усвідомлюють, що не завжди можуть організувати та націлити на спільну діяльність інших людей.

Вдалося також виявити групу студентів з низькими самооцінковими показниками лідерських якостей (27% від

загального числа досліджуваних). Зазвичай вони відзначали недостатню ініціативність у спільній з іншими діяльності, віддаючи перевагу чітко окресленим та регламентованим видам роботи, які не вимагають особистої відповідальності за успішні дії та їх результати.

Як було зазначено раніше, значущим чинником для розвитку лідерських якостей особистості є її мотивація у контексті цілісного уявлення про саморозвиток та професійні досягнення, тобто у ході становлення кар'єрних орієнтацій. Тому наступним кроком було виявлення взаємозв'язку типів кар'єрних орієнтацій та проявів лідерства у майбутніх психологів.

Вдалося виявити, що більшість студентів, з переважаючою кар'єрною орієнтацією типу служіння та професійна компетентність, мають високі показники лідерських якостей (відповідно 46% та 45% від кожної вищезазначеної групи досліджуваних). За свідченнями студентів, це пов'язано з розумінням суті майбутньої професії, яка націлена на роботу з людьми та безумовно передбачає наявність лідерських якостей. Також в практичній площині це може свідчити про готовність активно працювати в обраній сфері діяльності та прагнення до постійного саморозвитку. Високі лідерські якості виявили також студенти з орієнтацією на підприємницьку діяльність (40% опитуваних). Вони вважають, що активність, ініціативність у вирішенні завдань та готовність вирішувати складні проблемні ситуації впливають на можливість успішної побудови саме такого типу кар'єри.

Серед студентів з кар'єрною орієнтацією менеджмент 39% опитуваних виявили середній рівень розвитку лідерських якостей. При цьому вони зазначали, що знаходяться в процесі освоєння управлінських умінь та навичок, які ґрунтуються на лідерських якостях. Така ж тенденція виявилася у студентів з кар'єрними орієнтаціями на автономію (46% досліджуваних), стабільність (40% опитуваних) та інтеграція стилів життя (41%). Самі студенти такі посередні показники пояснюють недостатньо повним уявленням про змістовні характеристики таких кар'єрних перспектив. Окрім цього, слід зважати і на те, що орієнтації на стабільність та інтеграцію стилів життя обумовлені переважно зовнішніми об'єктивними чинниками, які незначною

мірою базуються на внутрішній дієвій мотивації, а тому не спонукають до активного саморозвитку лідерських якостей. Слід зазначити, що слабкий рівень розвитку лідерських якостей виявлено у значної частини студентів з типом кар'єрної орієнтації виклик (50%). Це пояснюється тим, що лідер прагне створювати команду та досягати мети разом з нею, а люди, що орієнтуються на виклик, швидше прагнуть прийняти складнощі, які виникли через зовнішні ситуації та відреагувати на них, аніж бути їх ініціатором.

Таким чином, серед усіх типів кар'єрних орієнтацій ми вирізняли ті, які мають найбільшу значущість для студентів-психологів. Ми виявили серед них ті, які обумовлюють зовнішні та внутрішні детермінанти розвитку лідерських якостей. До внутрішніх ми віднесли професійну компетентність, менеджмент та служіння, а до зовнішніх – інтеграцію стилів життя. Ми провели також порівняльний аналіз самооцінки лідерських якостей (за Ю. Ф. Пачковським) для опитуваних осіб в залежності від вищезазначених детермінант розвитку лідерських якостей.

Для студентів, у яких переважають зовнішні детермінанти розвитку лідерської поведінки, найсуттєвішими виявилися такі складові лідерства, як впевненість у своїх силах (середній бал 8,07), емоційна стійкість (середній бал 8,2) та наполегливість (середній бал 8,13). Таку тенденцію можна пояснити розвитком образу *Я* як успішного фахівця. Не маючи можливості використати достатню практичну підготовку (особливо це стосувалося студентів II курсу, які ще не мали досвіду проходження виробничих практик) майбутні психологи передусім оцінюють власні особистісні якості як необхідну основу для подальшої ефективної фахової діяльності. Середні показники студенти даної групи продемонстрували з тих складових лідерства, які насамперед стосуються морального аспекту взаємодії з соціальним середовищем. Серед них, наприклад, можна вирізнити дотримання норм моралі (середній бал 7,6), вміння брати відповідальність (середній бал 6,73), вірність слову (середній бал 6,4), дисциплінованість (середній бал 7,53), гуманізм (середній бал 6,6), культура поведінки (середній бал 7,67). Найнижчі показники ці студенти проявляють щодо якостей, які стосуються практичного аспекту

професійної діяльності. Це, наприклад, вміння розуміти інших (середній бал 5,27), ініціативність (середній бал 5,47), допитливість (середній бал 4,67) та підприємливість (середній бал 5,8).

Для студентів з переважаючими внутрішніми детермінантами розвитку лідерських якостей дуже значущими виявилися складові лідерства, які стосуються забезпечення взаємодії з іншими. Серед них можна відзначити, насамперед, вірність слову (середній бал 9), гуманізм (середній бал 8,9), прагнення допомагати людям (середній бал 8,78). Це можна пояснити досить чітким розумінням змісту діяльності психолога, його професійних функцій, типових проблем, з якими стикаються люди різних вікових категорій та шляхи їх розв'язання. Окрім цього, поступово формується уявлення про конкретне майбутнє професійне середовище, яке має забезпечити професійну кар'єру. Все це є основою налаштування на якісну роботу з об'єктом фахової діяльності і, відповідно, на можливість більш якісної допомоги клієнтам.

Для цієї групи досліджуваних притаманний середній рівень самооцінки тих лідерських якостей, які стосуються практичного аспекту професійної діяльності. Серед них, насамперед, варто відзначити швидкість та гнучкість розуму (середній бал 7,14), ерудованість (середній бал 6,36), вміння організувати справу (середній бал 6,44), дисциплінованість (середній бал 6,92), допитливість (середній бал 6,24), наполегливість (середній бал 6,9) та енергійність (середній бал 6,83). Отже, перевагу ці студенти надають саме реалізації професійних дій та навичок, як у комунікативній сфері, так і у фаховій праці. Найнижчі показники студентів цієї групи стосуються вміння ризикувати (середній бал 4,72), що обумовлено тенденцією до попереднього глибокого осмислення професійних дій та здатністю до попередньої розробки програми і послідовності реалізації взаємопов'язаних цілей. Обережність та поміркованість у цьому процесі вважаються студентами цієї групи пріоритетними, а тому схильність до ризику не сприймається ними як значуща лідерська якість.

Висновки та перспективи подальших розвідок. Отже, можна дійти висновку, що основою розвитку лідерських якостей у майбутніх психологів є кар'єрні орієнтації, спрямовані на

значущі характеристики їх професійної діяльності. Саме такі тенденції вимагають активної позиції особистості, а саме налаштування на професійну компетентність, роботу з людьми та забезпечення їх психологічного комфорту, а також на управління діяльністю груп та колективів у ході фахової діяльності. Тому особливої уваги варті сучасні дослідження специфіки та послідовності процесу розвитку лідерських якостей у навчальному процесі вищої школи. Так, на думку К. О. Кальницької, розвиток лідерських якостей у студентів ЗВО здійснюється за кілька етапів. Першим з них є послідовна орієнтація особистості на розуміння лідерських якостей та їх цінності для професійної діяльності. В основу цього покладено засвоєння студентами поняття особистості; її структури, ролі мотивації у діяльності, значення професійних навичок тощо. Цей етап реалізується на спеціальних заняттях із застосуванням проблемних діалогів, дискусій, індивідуальної роз'яснювальної роботи. Другим етапом є залучення студентів до лідерських дій у спеціально організованих імітаційних іграх та тренінгах. Третій крок передбачає збагачення лідерського досвіду студентів у позанавчальній діяльності. Вона реалізується в міні-курсах, спрямованих на опанування навичок самоорганізації професійного навчання та діяльності і, відповідно, на зміцнення впевненості у своїх лідерських здібностях.

Цей складний і різноплановий передбачає активну роботу як педагогів, так і самих студентів під час їх навчання у вищій школі. При цьому важливо поєднувати традиційні шляхи підготовки майбутніх психологів з їх включенням у таку спеціально організовану навчальну діяльність, яка б забезпечувала самопізнання і саморозвиток основних складових кар'єрних орієнтацій та особистісних якостей, які б сприяли їх оптимальній реалізації у подальшому житті. Передусім, це активні методи навчання, які впливають саме на практичну сторону навчальної діяльності студентів: дискусії, евристичні бесіди, тренінгові заняття. Їх комплексне застосування водночас спрямоване на формулювання конкретних цілей професійного зростання і на визначення шляхів їх реалізації завдяки особистісним якостям, у тому числі і лідерській позиції майбутніх психологів у цілому.

Список використаних джерел

- Бондаренко О. Ф. Психологічні особливості студентської молоді та проблеми професійної підготовки психологів-практиків. *Практична психологія та соціальна робота*. 2003. № 4. С. 8–11.
- Бородулькіна Т. О. Образ професії як чинник професійного становлення особистості. *Наукові записки Інституту психології імені Г. С. Костюка АПН України*. 2006. Вип. 31. С. 181–191.
- Виноградський М. Д., Виноградська А. М., Шканова О. М. Організація праці менеджера : навч. посіб. Київ : Кондор, 2002. 518 с.
- Гойко А. А., Столярчук О. А. Динаміка кар'єрних орієнтацій майбутніх психологів. *Наукові здобутки студентів Інституту людини*. 2016. № 1. С. 24–32.
- Гончарова Н. О. Психологічні особливості формування кар'єрних орієнтацій студентів. *Психологія і особистість*. 2020. № 2. С. 223–233.
- Дятленко Н. М. Лідерські якості студентів-психологів як складова їхньої професійної компетентності. *Компетентнісний підхід у професійній підготовці майбутніх психологів* : монографія / наук. ред. О. М. Лозова. Вінниця : Віндрук, 2014. С. 125–134.
- Кальницька К. О. Рольова диференціація лідерства: сутність, підходи до вивчення та крос-культурні відмінності. *Вісник Чернігівського державного педагогічного університету імені Т. Г. Шевченка. Психологічні науки*. 2009. Вип. 7. С. 192–201.
- Калужна Ю. І., Кравченко О. Д. Методичний аспект розвитку кар'єрних орієнтацій майбутніх психологів у контексті їх професіоналізації. *Психологія і особистість*. 2022. № 2 (22). С. 169–185.
- Кокурн О. М. Психологія професійного становлення сучасного фахівця : монографія. Київ : ДП «Інформ.-аналіт. агенство», 2012. 200 с.
- Куриця А. І. Змістові та методичні аспекти програми розвитку лідерських якостей студентів-логопедів. *Актуальні питання корекційної освіти*. 2020. Вип. 15. С. 56–77.
- Невідома Я. Г. Особливості соціалізації у юнацькому віці. *Проблеми сучасної психології* : збірник наукових праць К-ПНУ імені Івана Огієнка, Інституту психології імені Г. С. Костюка НАПН України. Кам'янець-Подільський, 2012. Вип. 17. С. 337–346.
- Панок В. Професійне становлення практичних психологів: досвід і перспективи. *Психологія і суспільство*. 2013. № 3. С. 135–141.

- Петровська І. Р. Психологічні особливості кар'єрних орієнтацій студентів-психологів. *Молодий вчений*. 2015. № 2 (17). С. 224–227.
- Радчук Г. К., Козак О. В. Теорії лідерства в сучасному психологічному дискурсі. *ΛΟΓΟΣ*: colección de documentos científicos: Integración de las ciencias fundamentales y aplicadas en el paradigma de la sociedad postindustrial: con actas de la Conferencia Científica y Práctica Internacional. Barcelona: Plataforma Europea de la Ciencia, 2020. Vol. 1. P. 109–112.
- Рева М. М. Особливості розвитку життєвої перспективи майбутніх психологів у процесі професійного навчання. *Психологія і особистість*. 2018. № 1 (13). С. 106–117.
- Тітова Т. Є. Проблема психологічного супроводу формування ціннісно-сміслової сфери майбутніх психологів. *Психологія і особистість*. 2015. № 1. С. 176–185.
- Schein E. N. Career anchors resisted/implications or career development in the 21st century. *Academy of Management Executive*. 1996. Vol. 10, № 4. P. 80–89.

References

- Bondarenko, O. F. (2003). Psykholohichni osoblyvosti studentskoi molodi ta problemy profesiinoi pidhotovky psykholohiv-praktykiv [Psychological features of student youth and problems of professional training of practicing psychologists]. *Praktychna psykholohiia ta sotsialna robota [Practical Psychology and Social Work]*, 4, 8-11 [in Ukrainian].
- Borodulkina, T. O. (2006). Obraz profesii yak chynnyk profesiinoho stanovlennia osobystosti [The image of the profession as a factor in the professional formation of an individual]. *Naukovi zapysy Instytutu psykholohii imeni H.S. Kostiuka APN Ukrainy [Scientific notes of the H. S. Kostyuk Institute of Psychology of the Ukrainian Academy of Sciences]*, 31, 181-191 [in Ukrainian].
- Diatlenko, N. M. (2014). Liderski yakosti studentiv-psykholohiv yak skladova yikhnoi profesiinoi kompetentnosti [Leadership qualities of psychology students as a component of their professional competence]. In O. M. Lozova (Ed.), *Kompetentnisnyi pidkhid u profesiinii pidhotovtsi maibutnikh psykholohiv [A competent approach in the professional training of future psychologists]: monohrafiy* (pp. 124-135). Vinnytsia: Vindruk [in Ukrainian].

- Hoiko, A. A., & Stoliarchuk, O. A. (2016). Dynamika kariernykh oriientsatsii maibutnykh psykholohiv [Dynamics of career orientations of future psychologists]. *Naukovi здобутky studentiv Instytutu liudyny [Scientific achievements of students of the Institute of Man]*, 1, 24-32 [in Ukrainian].
- Honcharova, N. O. (2020). Psykholohichni osoblyvosti formuvannia kariernykh oriientsatsii studentiv [Psychological features of the formation of students' career orientations]. *Psykholohiia i osobystist [Psychology and personality]*, 2, 223-233 [in Ukrainian].
- Kalnytska, K. O. (2009). Rolova dyferentsiatsiia liderstva: sutnist, pidkhody do vyvchennia ta kros-kulturni vidminnosti [Role differentiation of leadership: Essence, study approaches, and cross-cultural differences]. *Visnyk Chernihivskoho derzhavnoho pedahohichnoho universytetu imeni T. H. Shevchenka. Psykholohichni nauky [Bulletin of Chernihiv State Pedagogical University named after T. G. Shevchenko. Psychological sciences]*, 7, 192-201 [in Ukrainian].
- Kaliuzhna, Yu. I., & Kravchenko, O. D. (2022). Metodychnyi aspekt rozvytku kariernykh oriientsatsii maibutnykh psykholohiv u konteksti yikh profesionalizatsii [Methodical aspect of development of career orientations of future psychologists in the context of their professionalization]. *Psykholohiia i osobystist [Psychology and personality]*, 2 (22), 169-185 [in Ukrainian].
- Kokun, O. M. (2012). *Psykholohiia profesiinoho stanovlennia suchasnoho fakhivtsia [Psychology of professional development of a modern specialist]: monohrafiia*. Kyiv: DP «Inform.-analit. ahenstvo» [in Ukrainian].
- Kurytsia, A. I. (2020). Zmistovi ta metodychni aspekty prohramy rozvytku liderskykh yakosti studentiv-lohopediv [Content and methodical aspects of the program for the development of leadership qualities of speech therapist students]. *Aktualni pytannia korektsiinoi osvity [Current issues of correctional education]*, 15, 56-77 [in Ukrainian].
- Nevidoma, Ya. H. (2012). Osoblyvosti sotsializatsii u yunatskomu vitsi [Peculiarities of socialization in youth]. In *Problemy suchasnoi psykholohii [Problems of modern psychology]: zbirnyk naukovykh prats K-PNU imeni Ivana Ohienka, Instytutu psykholohii imeni*

- H. S. Kostiuka NAPN Ukrainy (Is. 17, pp. 337-346). Kamianets-Podilskyi [in Ukrainian].
- Panok, V. (2013). Profesiine stanovlennia praktychnykh psykholohiv: dosvid i perspektyvy [Professional formation of practical psychologists: experience and prospects]. *Psykholojiia i suspilstvo [Psychology and society]*, 3, 135-141 [in Ukrainian].
- Petrovska, I. R. (2015). Psykholohichni osoblyvosti kariernykh oriantatsii studentiv-psykholohiv [Psychological features of career orientations of psychology students]. *Molodyi vchenyi [A young scientist]*, 2 (17), 224-227 [in Ukrainian].
- Radchuk, H. K., & Kozak, O. V. (2020). Teorii liderstva v suchasnomu psykholohichnomu dyskursi [Theories of leadership in modern psychological discourse]. In *ΛΟΓΟΣ: colección de documentos científicos: Integración de las ciencias fundamentales y aplicadas en el paradigma de la sociedad postindustrial: con actas de la Conferencia Científica y Práctica Internacional (Vol. 1, pp. 109-112)*. Barcelona: Plataforma Europea de la Ciencia [in Ukrainian].
- Reva, M. M. (2018). Osoblyvosti rozvytku zhyttievoi perspektyvy maibutnykh psykholohiv u protsesi profesiinoho navchannia [Peculiarities of the development of life prospects of future psychologists in the process of professional training]. *Psykholojiia i osobystist [Psychology and personality]*, 1 (13), 106-117 [in Ukrainian].
- Schein, E. N. (1996). Career anchors resisted/implications or career development in the 21st century. *Academy of Management Executive*, 10, 4, 80-89.
- Titova, T. Ye. (2015). Problema psykholohichnoho suprovodu formuvannia tsinnisno-smyslovoi sfery maibutnykh psykholohiv [The problem of psychological support for the formation of the value-meaning sphere of future psychologists]. *Psykholojiia i osobystist [Psychology and personality]*, 1, 176-185 [in Ukrainian].
- Vynohradskyi, M. D., Vynohradska, A. M., & Shkanova, O. M. (2002). *Orhanizatsiia pratsi menezhera [Manager's work organization]: navchalnyi posibnyk*. Kyiv: Kondor [in Ukrainian].

Y. Kalyuzhna, A. Honcharenko

**FEATURES OF THE DEVELOPMENT OF LEADERSHIP QUALITIES
OF FUTURE PSYCHOLOGISTS WITH DIFFERENT CAREER
ORIENTATIONS**

The article is devoted to the problem of the development of leadership qualities of future psychologists in the process of their professionalization under the conditions of a high school. The importance of career orientations of young people in the context of continuous professional self-improvement is revealed. The importance of leadership as a component of the psychologist's professional readiness to perform professional functions is analyzed. The peculiarities of the development of leadership qualities of student youth in the context of their ideas about the future path of professionalization are considered. The article presents the results of the research on the relationship between the career orientations of future psychologists and the specifics of their tendencies to implement leadership behavior. The main types of career orientations of future psychologists are analyzed. The types of ideas about the future career path of students, which are most closely related to the content of professional activity are determined. The content of career orientations of youth, which are formed mainly under the influence of external or internal factors, is highlighted. It is studied how these psychological formations determine the importance of leadership for the professional self-realization of an individual. Possible complications and obstacles to the development of leadership qualities in the educational process are outlined. Based on this, the features of the didactic and educational influence on the formation of the future professional's personality are indicated for the purposeful development of leadership qualities for further self-improvement in professional activities.

Key words: *professional career, career orientations, motivation, value orientations, career choosing and designing, leadership, leadership qualities, innovative teaching methods.*

АКМЕОЛОГІЧНА КУЛЬТУРА ОСОБИСТОСТІ ЯК СУБ'ЄКТА ПРАЦІ ТА СПІЛКУВАННЯ

УДК 159.923.3.316.647.8

© О. Г. Мирошник, 2023

orcid.org/0000-0001-5956-1185

<https://doi.org/10.33989/2226-4078.2023.2.288295>

МИРОШНИК Олена Георгіївна

кандидат психологічних наук, доцент кафедри психології

Полтавського національного педагогічного університету імені В. Г. Короленка

КОНЦЕПТУАЛЬНІ ПІДХОДИ ДО ВИВЧЕННЯ СОЦІАЛЬНО-ПСИХОЛОГІЧНИХ ЧИННИКІВ УПЕРЕДЖЕННЯ

Статтю присвячено вивченню феномену упередження, аналізу наукових підходів щодо пояснення його ролі у функціонуванні особистості як суб'єкта життя. Для досягнення мети було застосовано методи теоретичного рівня (аналіз, синтез, порівняння, класифікація). За результатами дослідження встановлено, що передумовою формування упереджень є соціальний стереотип, як продукт масової поведінки, що підтримується соціальним середовищем. На відміну від стереотипу в упередженні, як схильності суб'єкта до сприймання, оцінки та відповідних дій щодо соціальних об'єктів або людини на основі прийнятих в групі цінностей, переважають емоційні аспекти ставлення. Серед існуючих підходів щодо пояснення психологічної природи упереджень особливе місце займають теорії соціального научіння, мотиваційно-когнітивна теорія, теорія соціальної ідентичності. За результатами аналізу цих, підходів встановлено, що в основі стереотипізації, як передумови упереджень, знаходяться операції категоризації. Категоризація дозволяє: розрізнати соціальні групи на «свої» та «чужі» групи; формувати власну соціальну ідентичність через усвідомлення належності до своєї соціальної групи та сприймати її як джерело самоповаги; створювати уявлення про себе, спираючись на результати порівняння своєї групи із зовнішніми групами. Категоризація спрощує реальність, проявляється автоматично поза наміром

людини. Категоріями поділу груп у суспільстві є існуючі соціальні норми. Вибір групи, що стане мішенню для упереджень у межах певної культури, а також діапазон відповідної поведінки по відношенню до неї залежить від соціального наочіння. Культурні відмінності будуть визначати об'єкт упередження, частоту переживання певного упередження та способи його прояву. Активізація впливу упереджень на поведінку людини виникає в ситуаціях загрози колективної самоповазі.

Ключові слова: упередження, соціальна установка, стереотипізація, категоризація, соціальна ідентичність.

Постановка проблеми. Дослідження різного роду упереджень (етнічних, гендерних, релігійних) набуває актуальності у зв'язку з пошуком шляхів оптимізації масової поведінки людей в умовах демократичного суспільства. Упередження дуже часто стають причиною знеособленого сприймання чужої групи, перешкоджають комунікації між різними спільнотами, є причиною соціальної напруги та ворожого ставлення. Упередження є також чинником, що обмежує можливості пізнання людиною соціального світу та самої себе. Саме цим пояснюється інтерес дослідників до розуміння природи упереджень.

Аналіз останніх досліджень та публікацій. Проблема упереджень розглядається у зв'язку з темою гендерної дискримінації в професійній діяльності (Ткалич, 2015; Чуйко, Куравська, 2019), проявом насильства (Марценюк, 2017), пошуком генезису гендерної рівності (Костіна, 2020), ролі виховання у становленні гендерної ідентичності (Говорун, Кікінеджи, 2006). Активно вивчається питання етнічних упереджень, зокрема аналізується роль мовного дискурсу як засобу передачі етнічних упереджень (Назаренко, Нестеренко, 2019), психологічної сутності етнічного стереотипу (Геджефел, 1981), етністорії як чинника національної ідентичності (Сміт, 1994), ролі етнічних упереджень в міжетнічному конфлікті (Євтух, 2006; Паніна, 2005), механізмів етнічної ідентифікації (Нельсон, 2005, Ван Дейк, 1984).

Виклад результатів дослідження. Відомо, що єдиного погляду на природу упереджень до цього часу немає. *Мета роботи* полягала в аналізі наукових підходів до розуміння соціально-психологічних чинників упередженості.

На початку з'ясуємо сутність та понятійний статус упередження в психологічній науці. Зміст поняття упередження має достатньо значний діапазон тлумачення. Одним з перших, хто надав його визначення був Гордон Олпорт. На його думку упередження – це антипатія (різке негативне почуття, засноване на помилковій та жорсткій генералізації). Його можна відчувати та виражати. Воно може бути спрямоване проти групи в цілому та проти окремого індивіда оскільки він являється членом цієї групи (Allport, 1954). Г. Олпорт у визначенні упередження звертає увагу на його емоційну складову як базову. Особливе значення надається афективному компоненту упередження в дослідженнях J. Dovidio, D. Hamilton, J. Sherman (за Eagly & Chaiken, 1993).

Водночас, існують уявлення про особливу роль когнітивної складової упереджень. Зокрема Т. Ван Дейк, аналізуючи природу етнічних упереджень, зазначає, що вони є як соціальним, так й когнітивним явищем. «Вони є не просто характеристикою індивідуальних переконань та почуттів певної особи стосовно якоїсь етнічної групи, а спільною формою соціальної репрезентації членів певної групи, набуті протягом процесу соціалізації і трансформовані та відтворені у соціальній комунікації та взаємодії» (Van Dijk, 1984, 13). У зв'язку з цим дискурсна взаємодія розглядається як засіб передачі етно-соціальних установок (Назаренко, Нестеренко, 2019). L. Jackson, надаючи аналітичний огляд підходів до визначення чинників упередженості, зазначає існування як біологічних так й соціальних передумов їх виникнення. Поєднання цих чинників є основою схильності людей у розумінні рівності щодо інших людей як представників зовнішніх груп (Jackson, 2011).

У соціально-психологічних дослідженнях упередження розглядають як соціальну установку (атитюд), що складається з трьох компонентів: когнітивного, емоційного та поведінкового (Eagly A.H. & S. Chaiken, 1993, Kostina, 2020). Когнітивний включає знання про об'єкт, емоційний визначає емоційно-оцінкове ставлення до об'єкту, поведінковий виражає готовність реалізувати модель поведінки стосовно об'єкту упереджень. Г. Олпорт розробив шкалу для опису поведінкового компоненту упереджень. За допомогою цієї шкали можна визначити рівень дискримінації на якому перебуває особистість. Зокрема визна-

чено п'ять рівнів: вербальний прояв антипатії через образливі висловлювання; збільшення психологічної дистанції через уникнення контактів із людьми або групами до яких проявляється антипатія; застосування обмежень до дискримінованих груп; прояв насильства; фізичне винищення (Allport, 1954).

Основою упереджень є соціальний стереотип. Поширеним є визначення соціального стереотипу як «сукупності когнітивних узагальнень (наприклад, переконань, очікувань) про якості й характеристики членів групи або соціальної категорії. Стереотипи, як і схеми, спрощують і прискорюють сприйняття й судження, але вони часто перебільшені, швидше негативні, ніж позитивні, і стійкі до перегляду навіть тоді, коли стикаються з особистостями з якостями, що не відповідають стереотипу» (Discrimination / APA Dictionary of Psychology).

J. Dovidio, D. Hamilton, J. Sherman розглядають стереотип як різновид соціальної установки. Центральним в структурі стереотипу є когнітивний компонент, натомість поведінковий та емоційний проявляються в упередженнях та дискримінації (за Eagly & Chaiken, 1993). Т. Нельсон зазначає, що соціальний стереотип – це форма управління, що спрямована на встановлення контролю за поведінкою людей (Nelson, 2005). Отже, передумовою формування упереджень є соціальний стереотип, як продукт масової поведінки, що підтримується соціальним середовищем. На відміну від стереотипу в упередженні, як схильності суб'єкта до сприймання, оцінки та відповідних дій щодо соціальних об'єктів або людини на основі прийнятих в групі цінностей, переважають емоційні аспекти ставлення.

Розуміння можливостей впливу на упередження потребує визначення його ролі у функціонуванні особистості як суб'єкта життя. Серед різноманітних спроб щодо вирішення цього питання можна визначити чотири підходи. Розглянемо їх основні положення.

Теорія соціального навічання розглядає набуття упереджень як процес схожий на набуття установок та цінностей в процесі соціалізації. Так, діти наслідують упередження дорослих, вони можуть отримувати позитивне підкріплення за використання принижуючих зовнішні етнічні групи жартів, асоціюючи конкретну меншість з бідністю, злочинністю та іншими негатив-

ними характеристиками. Упередження, як конвенціональні соціальні норми, можуть засвоюватися дітьми у дошкільному віці. У підлітковому віці упередження займають міцну позицію у відношеннях зі світом. Дослідження засвідчують про те, що упередження по відношенню до певних соціальних груп практично не змінюються протягом життя людини. Джерелом соціального наuczіння виступають засоби масової інформації. Вони відіграють важливу роль в посилення та закріпленні групових стереотипів.

Мотиваційні або психодинамічні теорії ґрунтуються на ідеях про те, що упередження допомагають людині задовольняти свої потреби. Зокрема, упередження розглядаються як форма зміщеної агресії. Людина в ситуації фрустрації переживає гнів, якщо джерело гніву є недоступним для неї, то вона обирає іншу мішень. Вона шукає доступний для неї об'єкт, частіше цим об'єктом стають групи або люди, до яких є упередження, що ґрунтуються на прийнятих соціальних стереотипах. Наприклад, дослідження Ховланда показало, що до другої світової війни лінчування афроамериканців на Півдні США частіше відбувалося під час важких для економіки часів.

Ще одним прикладом психодинамічної теорії є теорія авторитарної особистості. Поняття авторитарної особистості було впроваджене засновниками неофройдизму В. Райхом, Е. Фроммом і взяте на озброєння теоретиками франкфуртської школи М. Хоркхаймером, Т. Адорно, Г. Маркузе.

Авторитарна особистість страждає від почуття свободи, загубленості у складних соціальних ситуаціях та самотності. Її потреба у самоствердженні не може знайти виходу у демократично-орієнтованій соціальній діяльності. Вона намагається наслідувати харизматичним лідерам або соціальним групам, що мають авторитет у суспільстві. Авторитарна особистість описується в термінах підкорення владі, підвищеного рівня конформності по відношенню до конвенціональних стандартів поведінки, ворожості до «чужого». Ознаками авторитарного характеру Е. Фромм вважав гіпертрофовану прихильність у ставленні до влади і сили; поділ соціального світу на сильних та слабких; авторитарне мислення. Авторитарна особистість може проявляти схильність до бунту. Однак її бунт завжди спрямований проти влади, яку вона сприймає як слабку, і

поєднується з бажанням підкоритися владі «сильній» (Гуменюк, 2018). Іншими словами, почуття власної нікчемності авторитарна особистість намагається замінити шляхом ідентифікації зі зовнішнім об'єктом, який досягається за допомогою відносин панування або підпорядкування. Прагнення до ідентифікації посилюється, коли така особистість переживає фрустрацію, відчуває самотність.

Формування авторитарної особистості припадає на ранні етапи соціалізації у сім'ях з авторитарним батьком та емоційно дистанційованою матір'ю. Основними рисами авторитарної особистості, за Т. Адорно, є конвенціоналізм, авторитарне підпорядкування, авторитарна агресія, антиінтрацепція (нездатність до чуттєвого сприйняття світу), забобони і стереотипи, владність і «твердість», руйнівність і цинізм, заклопотаність сексом (моралізаторство, негативне ставлення до сексуальних меншин) (за Берон, Бірн, Джонсон, 2003). Б. Альтемеєр звужив опис авторитарної особистості до трьох головних характеристик: беззастережного підпорядкування владі та авторитетам, агресії стосовно груп, несхвалення і неприйняття яких сприймається як підтримуване владою, і прихильності до соціальних норм, санкціонованих владою (Altemeyer, 1996). М. Рокіч уважав, що центральним конструктором авторитарної особистості є догматизм (Rokeach, 1960). Така особистість, наголошував він, формує жорстку структуру нетерпимості і вибіркової терпимості до інших. Дж. Дакка описав авторитаризм як аспект ідентифікації індивіда зі соціальною групою. Люди з сильною груповою ідентифікацією розвивають авторитарні переконання тоді, коли цій групі хтось або щось загрожує. Експеримент, проведений Дж. Даккітом і К. Фішером, продемонстрував, що люди схильні надавати перевагу авторитарній формі управління, якщо вважають, що їх група знаходиться в небезпеці. Даккіт розробив опитувальник «Віра в небезпечний світ», який виявляє стабільні соціальні переконання особистості, пов'язані з її авторитарними уподобаннями (Duckitt, Fisher, 2003).

Мотиваційним підґрунтям упередженості може бути міжгрупова конкуренція. Міжгрупова конкуренція є результатом того, що суспільство складається з соціальних груп, що відрізняються за можливостями, доступом до економічних

ресурсів та інше. Домінуючі групи прагнуть підтримувати свої позиції, а підкорені групи мотивовані на зменшення нерівності. Є декілька варіантів цих теорій. Наприклад, теорія групового конфлікту розглядає упередження як наслідок конкуренції між групами, що ведуть боротьбу за ресурси або владу. З позиції такого розуміння природи упереджень, надії на зникнення останніх є нереальним, бо конфлікти групових інтересів є неминучими. Ще одним варіантом теорій міжгрупової конкуренції є пояснення групової конфліктності прагненням членів привілейованих груп захищати свої особливий статус та свої переваги над іншими. Почуття групової позиції таких груп включає: 1) віру у неперевершеність домінуючої групи, 2) сприймання представників меншості як людей іншого сорту, 3) впевненість у тому, що домінуючій групі належать законні права на володіння основними ресурсами, 4) тривоги про те, що інші групи прагнуть заволодіти цими ресурсами (за Берон, Бірн, Джонсон, 2003).

Pratto F. Sidanius J. запропонували теорію соціального домінування (Pratto Sidanius, 2011). На їхню думку суспільство прагне до групової ієрархії. Стабільність групових ієрархій є умовою сприятливого розвитку суспільства. Окремі індивіди схильні підтримувати цю ієрархію, через набутий соціальний статус, пов'язаний із владою. Орієнтація на соціальне домінування супроводжується проявом расових та етнічних упереджень. На думку авторів цієї теорії існує два способи збереження домінуючими групами свого привілейованого положення. Так, домінуюча позиція може бути збережена за рахунок поєднання патерналізму з боку домінуючих груп та проявом поваги з боку груп, що підкорюються. Поки останні «знають своє місце», представники обох груп можуть демонструвати близькі, емоційні позитивні відносини. Другий спосіб – це ідеологія. Домінуючі групи створюють міфи, надаючи їм законного статусу, що пояснюють неможливість зміни існуючій ієрархії.

Поширеною думкою щодо пояснення психологічної основи упереджень є положення про роль когнітивних процесів, які забезпечують соціальне сприймання інших. Представники когнітивної теорії наголошують на тому, що причиною упереджень та стереотипів є механізм категоризації, що дозво-

ляє людини формувати образ соціальної групи або іншої людини у процесі соціальної перцепції. Категоризація виявляється у розподілу людей за групами (стать, вік, етнічна приналежність, антропометричні дані, тощо). Операції категоризації здійснюється несвідомо та автоматично. Процес розрізнення має ґрунтуватися на багаточисельних категоріях. Люди використовують, як правило, лише ті, що залежать від конвенціональних соціальних норм. Зокрема, для людей із Лівану, Ізраїлю та колишньої Югославії визначальною є релігійна приналежність. Тобто будь яка людина для них є або мусульманином, або християнином, або іудеєм. Усі інші ознаки людини розглядаються скрізь призму належності до релігійної групи (за Берон, Бірн, Джонсон, 2003). Багато дослідників зазначають, що будь яке упередження активізується поза впливом нашої свідомості, по суті, воно є неконтрольованим та супроводжується емоційним переживанням. Акт категоризації може розділяти людей на своїх та чужих. Людина сприймає інших членів своєї групи як людей, у більшій мірі схожими на себе порівняно із учасниками зовнішніх груп (ефект припускаємої схожості). Учасники зовнішніх груп позбавленні виокремлення індивідуальних відмінностей, вони начебто усі на одне лице. Така особливість сприймання отримала назву ефекту гомогенності зовнішньої групи. Операції категоризації розглядають як основу ефекту вподобання представників своєї групи. Експериментальні дослідження цього ефекту, за методикою мінімальної міжгрупової ситуації, дозволили Г. Теджфелю сформулювати основні положення теорії соціальної ідентичності (Tajfel, 1981). Соціальну ідентичність він визначає як ту частину ідентичності індивіда, яка виникає з усвідомлення свого членства в соціальній групі та супроводжується переживанням цінності та значущості свого членства.

Ця теорія ґрунтується на трьох припущеннях: люди поділяють соціальний світ на «свої» та «чужі» групи; будучи членами своєї групи вони розглядають власну соціальну ідентичність як джерело для самоповаги; уявлення людини про себе частково залежать від результату порівняння своєї групи із зовнішніми групами. Отже, ця теорія ґрунтується на ідеях мотиваційного та когнітивного підходу одночасно. Так

когнітивна складова виявляється в акті категоризації, тобто поділі на групи, мотиваційна складова – у тому, що соціальна ідентичність задовольняє потребу у самоповазі. Остання слугує основою для пояснення сутності самоповаги. Вподобання своєї групи посилює соціальну ідентичність, тем самим підвищує самоповагу. Дискримінація чужої групи заради власної додає почуття позитивної відмінності, що сприяє становленню позитивної соціальної ідентичності та підвищує самоповагу. Продовженням таких ідей стала теорія самокатегоризації Дж. Тернера, яка передбачає набуття соціальної ідентичності в процесі соціальної категоризації. На думку Г. Теджфела, існують особистісні та колективні аспекти самоповаги (Tajfel, 1981). Повага до себе як член групи сприяє до більш високого уподобання своєї групи. Однак, повага до себе як особистості не впливає на ставлення людини до зовнішньої групи. Саме тому Ш. Тейлор, Л. Пипло та Д. Сирс уважають, що джерелом упереджень є перш за все є загроза колективній самоповазі.

Висновки та перспективи подальших озвідок.

Передумовою формування упереджень є соціальний стереотип, як продукт масової поведінки, що підтримується соціальним середовищем. На відміну від стереотипу в упередженні, як схильності суб'єкта до сприймання, оцінки та відповідних дій щодо соціальних об'єктів або людини на основі прийнятих в групі цінностей, переважають емоційні аспекти ставлення.

Аналіз підходів до пояснення природи упереджень (теорія соціального научіння, мотиваційна та когнітивна теорія та теорія соціальної ідентичності) дозволяють зробити такі висновки. В основі стереотипізації, як передумови упереджень, знаходяться операції категоризації. Категоризація дозволяє: розрізнати соціальні групи на «свої» та «чужі» групи; формувати власну соціальну ідентичність через усвідомлення належності до своєї соціальної групи та сприймати її як джерело самоповаги; створювати уявлення про себе, спираючись на результати порівняння своєї групи із зовнішніми групами. Категоризація спрощує реальність, проявляється автоматично поза наміром людини. Категоріями поділу груп у суспільстві є існуючі соціальні норми. Вибір групи, що стане мішенню для упереджень у межах певної культури, а також діапазон відповідної поведінки по відношенню до неї залежить від

соціального навчання. Культурні відмінності будуть визначати об'єкт упередження, частоту переживання певного упередження та способи його прояву. Активізація впливу упереджень на поведінку людини виникає в ситуаціях загрози колективної самоповазі. Перспективою подальшого дослідження є вивчення впливу упереджень на поведінку представників різних соціальних груп під час військових дій.

Список використаних джерел

- Берон Р., Бірн Д., Джонсон Б. Соціальна психологія. 2003. 512 с. URL: <http://ibib.ltd.ua/sotsialnaya-psihologiya.html>
- Гуменюк Л. Й. Авторитарна і тоталітарна особистість (психологічні концепти). *Науковий вісник Львівського державного університету внутрішніх справ*. 2018. Вип. 1. С. 24–32.
- Свтух В. Соціологія міжетнічного конфлікту: теоретичний аспект. *Політичний менеджмент*. 2006. № 6. С. 3–17.
- Костіна Т. О. Упередження та стереотипи як передумова для розгортання гендерної дискримінації. *Габитус*. 2020. Вип. 16. С. 145–150.
- Марценюк Т. Гендер для всіх. Виклик стереотипам. Київ : Основи, 2017. 256 с.
- Назаренко О. І., Нестеренко О. Є. Особливості вербальної актуалізації етнічних упереджень у дискурсі американських політиків-республіканців. *Вісник Житомирського державного університету імені Івана Франка. Філологічні науки*. 2019. Вип. 1 (89). С. 87–90.
- Паніна Н. Чинники національної ідентичності, толерантності, ксенофобії та антисемітизму. *Соціологія: теорія, методи, маркетинг*. 2005. № 4. С. 26–45.
- Сміт Е. Національна ідентичність / пер. з англ. П. Тарашук. Київ : Основи, 1994. 221 с.
- Ткалич М. Г. Психологія гендерної взаємодії персоналу організацій. Київ ; Запоріжжя, 2015. 316 с.
- Чуйко О., Куравська Н. Гендер і кар'єра : навчальний посібник. Івано-Франківськ : Супрун В.П., 2019. 372 с.
- Як навчати школярів долати гендерні стереотипи : конспекти занять : навч.-метод. посібник для загальноосвітніх навчальних закладів / Т. Говорун, О. Кікінежді та ін. ; за заг. ред. професора Т. Говорун. Київ : ТОВ «Дорадо-Друк», 2006. 804 с.

- Allport G. Nature of Prejudice. Cambridge, MA : Addison-Wesley, 1954. 498 p
- Altemeyer B. The Authoritarian Specter. Cambridge : Harvard University Press, 1996. 384 p.
- Discrimination / APA Dictionary of Psychology. URL: <https://dictionary.apa.org/discrimination> (дата звернення: 06.08.2022)ю
- Dijk T. A. van. Prejudice in Discourse : An Analysis of Ethnic Prejudice in Cognition and Conversation. Amsterdam : John Benjamins Publishing Company, 1984. 294 p.
- Duckitt J., Fisher K. The impact of social threat on worldview and ideological attitudes. *Political Psychology*. 2003. Vol. 24. 1. P. 201–202.
- Eagly A. H., Chaiken S. The psychology of attitudes. TX : Harcourt. Brace & Janovich, 1993. 794 p.
- Jackson L. The Psychology of Prejudice: From Attitudes to Social Action. American Psychological Association, 2011. 225 p.
- Nelson T. The Psychology of Prejudice. Allyn & Bacon : Pearson, 2005. 336 p.
- Pratto F., Sidanius J. Social Dominance Theory and the Dynamics of Intergroup Relations: Taking Stock and Looking Forward. *European Review of Social Psychology*. 2006. No. 17 (1). P. 271–320.
- Rokeach M. The open and closed mind: investigations into the nature of belief systems and personality systems. New York : Basic Books, 1960. 447 p
- Tajfel H. Human groups and social categories : Studies in Social Psychology. Cambridge University Press, 1981. 384 p.

References

- Allport, G. (1954). *Nature of Prejudice*. Cambridge, MA: Addison-Wesley.
- Altemeyer, B. (1996). *The Authoritarian Specter*. Cambridge: Harvard University Press.
- Beron, R., Birn, D., & Dzhonson, B. (2003). *Sotsialna psykholohiia [Social Psychology]*. Retrieved from <http://ibib.ltd.ua/sotsialnaya-psihologiya.html> [in Ukrainian].
- Chuiko, O., & Kuravska, N. (2019). *Hender i kar'iera [Gender and Career]: navchalnyi posibnyk*. Ivano-Frankivsk: Suprun V.P. [in Ukrainian].
- Discrimination / APA Dictionary of Psychology*. Retrieved from <https://dictionary.apa.org/discrimination>.

- Dijk, T. A. Van. (1984). *Prejudice in Discourse: An Analysis of Ethnic Prejudice in Cognition and Conversation*. Amsterdam: John Benjamins Publishing Company.
- Duckitt, J., & Fisher, K. (2003). The impact of social threat on worldview and ideological attitudes. *Political Psychology*, 24.1, 201-202.
- Eagly, A. H., & Chaiken, S. (1993). *The psychology of attitudes*. TX: Harcourt. Brace & Janovich.
- Humeniuk, L. Y. (2018). Avtorytarna i totalitarna osobystist (psykholohichni kontsepty) [Authoritarian and totalitarian personality (psychological concepts)]. *Naukovyi visnyk Lvivskoho derzhavnoho universytetu vnurishnykh sprav [Scientific Bulletin of the Lviv State University of Internal Affairs]*, 1, 24-32 [in Ukrainian].
- Hovorun, T. (Ed.). (2006). *Yak navchaty shkoliariv dolaty genderni stereotypy: konspekty zaniat [How to teach schoolchildren to overcome gender stereotypes]: navch.-metod. posibnyk dlia zahalnoosvitnykh navchalnykh zakladiv*. Kyiv: TOV «Dorado-Druk» [in Ukrainian].
- Jackson, L. (2011). *The Psychology of Prejudice: From Attitudes to Social Action*. American Psychological Association.
- Kostina, T. O. (2020). Uperedzhennia ta stereotypy yak peredumova dlia rozghortannia hendernoi dyskryminatsii [Prejudice and stereotypes as a prerequisite for the development of gender discrimination]. *Habytus [Habitus]*, 16, 145-150 [in Ukrainian].
- Martseniuk, T. (2017). *Hender dlia vsikh. Vyklyk stereotypam [Gender is for everyone. A challenge to stereotypes]*. Kyiv: Osnovy [in Ukrainian].
- Nazarenko, O. I., & Nesterenko, O. Ye. (2019). Osoblyvosti verbalnoi aktualizatsii etnichnykh uperedzhen u dyskursi amerykanskykh politykiv-respublikantsiv [Peculiarities of verbal actualization of ethnic prejudices in the discourse of American Republican politicians]. *Visnyk Zhytomyrskoho derzhavnoho universytetu imeni Ivana Franka. Filolohichni nauky [Bulletin of Zhytomyr Ivan Franko State University. Philological sciences]*, 1 (89), 87-90 [in Ukrainian].
- Nelson, T. (2005). *The Psychology of Prejudice*. Allyn & Bacon: Pearson.
- Panina, N. (2005). Chynnyky natsionalnoi identychnosti, tolerantnosti, ksenofobii ta antysemityzmu [Factors of national identity, tolerance, xenophobia and anti-Semitism]. *Sotsiologhiia: teoriia, metody, marketynh [Sociology: theory, methods, marketing]*, 4, 26-45 [in Ukrainian].

- Pratto, F., & Sidanius, J. (2011). Social Dominance Theory and the Dynamics of Intergroup Relations: Taking Stock and Looking Forward. *European Review of Social Psychology*, 17 (1), 271-320.
- Rokeach, M. (1960). *The open and closed mind: investigations into the nature of belief systems and personality systems*. New York: Basic Books.
- Smit, E. (1994). *Natsionalna identychnist [National identity]*. Kyiv: Osnovy [in Ukrainian].
- Tajfel, H. (1981). *Human groups and social categories: Studies in Social Psychology*. Cambridge University Press.
- Tkalych, M. H. (2015). *Psykhohohiia hendernoii vzaïmodii personalu orhanizatsii [Psychology of gender interaction of personnel of organizations]*. Kyiv; Zaporizhzhia [in Ukrainian].
- Yevtukh, V. (2006). Sotsiologhiia mizhetnichnoho konfliktu: teoretychnyi aspekt [Sociology of interethnic conflict: theoretical aspect]. *Politychnyi menezhment [Political management]*, 6, 3-17 [in Ukrainian].

O. Myroshnyk

CONCEPTUAL APPROACHES TO THE STUDY OF SOCIAL-PSYCHOLOGICAL FACTORS OF PREJUDICE

The article is devoted to the study of the phenomenon of prejudice, the analysis of scientific approaches to the explanation of its role in the functioning of the individual as a subject of life. To achieve the goal, theoretical level methods (analysis, synthesis, comparison, classification) were applied.

According to the results of the study, it was established that the prerequisite for the formation of prejudices is a social stereotype, as a product of mass behavior supported by the social environment. In contrast to the stereotype in prejudice, as the subject's tendency to perceive, evaluate and take appropriate actions in relation to social objects or a person based on the values accepted in the group, the emotional aspects of the attitude prevail.

Among existing approaches to explaining the psychological nature of prejudices, theories of social learning, motivational and cognitive theory, and theory of social identity occupy a special place. According to the results of the analysis of these approaches, it was established that the basis of stereotyping are categorization operations. Categorization allows: to distinguish social groups into "own" and "other" groups; form one's own social identity through awareness of belonging to one's social group and perceive it as a source of self-respect; to create an image of oneself, based on the results of comparing one's group with external groups. Categorization simplifies reality, manifests itself automatically beyond human intention. Existing social norms are the categories for dividing groups in society.

The choice of a target group for prejudice within a particular culture, as well as the range of appropriate behavior toward it, depend on social learning. Cultural differences will determine the frequency of manifestation of a certain prejudice, the object of prejudice and the ways of its manifestation. Activation of the influence of prejudices on human behavior occurs in situations of threat to collective self-respect.

Key words: *prejudice, social attitude, stereotyping, categorization, social identity.*

УДК 378.091.2:331.548

© Ю. І. Калюжна

orcid.org/0000-0002-7453-9637

<https://doi.org/10.33989/2226-4078.2023.2.288299>

КАЛЮЖНА Юлія Іванівна

*кандидат психологічних наук, доцент кафедри психології
Полтавського національного педагогічного університету імені В. Г. Короленка*

РОЗВИТОК ГОТОВНОСТІ ДО ПРОФЕСІЙНОЇ ПРАЦІ МАЙБУТНІХ ПСИХОЛОГІВ У НАВЧАЛЬНОМУ ПРОЦЕСІ

У статті розглядається одне з найважливіших питань сучасної вищої школи: розвиток готовності до виконання професійної діяльності студентів-психологів у ході навчального процесу. Аналізується поняття як готовності до праці у цілому, так і довготривалої готовності до реалізації фахових обов'язків особистістю. Вирізняються різні теоретичні підходи до вивчення проблеми психологічної готовності у вітчизняній психолого-педагогічній літературі. Особлива увага приділяється вивченню функціонального аспекту цього складного психологічного утворення. На основі цього наводяться результати опитування та тестового дослідження готовності студентів-психологів реалізовувати певний алгоритм налаштування на професійну діяльність. Він передбачає окреслення мети професійних зусиль, вибір оптимальних для її досягнення засобів і, зрештою, аналіз отриманого результату з метою подальшої корекції та вдосконалення фахових дій. Аналізуються перешкоди та ускладнення, які відчувають студенти на цьому шляху та вирізняються їх причини. Вказуються особливості організації процесу викладання психологічних дисциплін у вищій школі з метою оптимізації формування саме функціонального аспекту готовності студентської молоді до самостійної професійної діяльності та постійного самовдосконалення. Розглядаються чинники, які сприяють розвитку налаштованості майбутніх психологів на виконання фахових дій та шляхи їх активізації у навчальному процесі. Розкривається значення активних методів навчання у підготовці студентів до майбутньої ефективної трудової діяльності.

Ключові слова: *готовність до професійної діяльності, довготривала готовність до праці, мета, засоби, результат праці, напрямки розвитку готовності до професії.*

Постановка проблеми. Сучасні динамічні зміни, які відбуваються в суспільному житті України, висувають нові вимоги до такої підготовки фахівців, яка б забезпечила їх конкурентоспроможність на ринку праці, здатність до швидкого реагування на ускладнення змісту і форм професійної діяльності.

Прискорення науково-технічного прогресу та підвищення ролі людського фактора у виробничих процесах обумовлюють необхідність забезпечення психологічної готовності до праці майбутніх фахівців протягом їх навчання у вищій школі. Особливої уваги при цьому сьогодні заслуговує підготовка спеціалістів професій соціономічного типу, які передбачають роботу з людьми, соціальними групами, колективами. Така діяльність висуває вимоги до різнобічної компетентності фахівця у галузі психології, готовності до реалізації широкого спектру дій, спрямованих на реалізацію професійних функцій. В умовах вищої школи розвиток таких якостей супроводжується певними складнощами. На фоні досить обмеженого досвіду взаємодії студентів з психологічними проблемами осіб різних вікових категорій та соціальних груп у ході навчального процесу має відбутися поєднання глибоких теоретичних знань про сутність їх професійних обов'язків та специфічні засоби їх виконання з практичними навичками та вміннями. Це становить суттєву проблему у формуванні готовності молоді до професійної діяльності.

Аналіз останніх досліджень. Проблема становлення особистості майбутнього фахівця глибоко досліджувалася у роботах вітчизняних фахівців: Б. С. Братуся, С. Д. Максименка, Л. М. Карамушки, В. О. Сластьоніна, О. І. Бондарчука та ін. Так, зміст та структура готовності фахівця до професійної діяльності розглядалися в роботах Л. В. Кондрашової, В. О. Моляко, О. С. Тарановської, П. П. Горностая, О. М. Кокуна та ін. Проте варто зазначити, що, не дивлячись на велику кількість робіт з цього питання, проблема змісту та структури особистісної готовності до професійної діяльності потребує подальшого поглибленого вивчення та конкретизації.

У сучасній психолого-педагогічній літературі поняття готовності до праці вирізняється багатогранністю. Так, А. О. Смирнов до її складу, насамперед, включає характеристик-

ки, які стосуються загального позитивного ставлення до трудового процесу. Це, передусім, готовність виявляти установку на високу продуктивність праці та її якість; здатність організовувати та планувати власні дії. Окрім цього, готовність до праці передбачає високу дисципліну праці, яка базується на вольових якостях особистості; прояви ініціативи та творчості у праці; уміння працювати у колективі (Карамушка, 2013).

Аналіз сучасних наукових джерел з цих питання налаштування особистості на продуктивну професійну працю (Антонова, 2011; Байбекова, 2013; Білуха, 2005; Карамушка, 2003; Литвиненко, 2014; Моначин, Попик, 2016; Прокопенко, 2011 та ін.) дозволяє вирізнити різні теоретичні підходи до вивчення проблеми психологічної готовності. Серед них, насамперед, можна вирізнити особистісний та функціональний. У контексті особистісного підходу психологічна готовність до праці визначається як суттєвий компонент розвитку суб'єкта праці, яка зумовлює високу ефективність діяльності завдяки усвідомленню ним власних потреб, цінностей, прагнень і на основі цього – розвиток необхідних для успішної роботи професійно-важливих якостей. Така психологічна готовність є запорукою оптимальної працездатності та стабільної продуктивності фахової діяльності особистості. У рамках функціонального підходу готовність до праці розглядається як такий стан психічних функцій, який забезпечує ефективне виконання професійних обов'язків. З одного боку, він обумовлюється достатнім обсягом інформації щодо змісту, структури професійних функцій, а з іншого – внутрішніми характеристиками особистості, які сприяють успішності діяльності. При цьому психологічна готовність аналізується за такими основними аспектами, як цільовий (наявність усвідомленої мети діяльності), операційний (засвоєні навички та уміння, необхідні для реалізації цілей), інструментальний (оволодіння засобами та знаряддями для виконання професійних задач) та продуктивний, який полягає як у досягненні результату діяльності, так і в його адекватній оцінці самою особистістю. Таким чином, перший з цих підходів полягає в дослідженні особливостей комплексу психічних функцій, які забезпечують ефективність праці. Інший підхід передбачає вивчення довготривалої психологічної готовності як системи якостей, які є запорукою успішної діяль-

ності в різних ситуаціях. Проте варто зазначити, що у сучасних дослідженнях частіше розглядаються саме психологічні якості особистості, які утворюють стабільну систему і забезпечують передбачуваний успіх діяльності. Але не менш важливою проблемою для розвитку психологічної готовності до професійної праці в умовах вищої школи є вивчення її функціонального аспекту. Як зазначають сучасні дослідники, у контексті готовності до праці особистість виявляє спочатку здатність до постановки конкретної мети діяльності з урахуванням власних потреб та професійних завдань, створює певну модель подальших дій. Наступним кроком є підбір та застосування доцільних прийомів, засобів та знарядь, не обхідних для її втілення. Зрештою, людина реалізує готовність виконати професійну діяльність, порівнює як проміжні, так і кінцеві результати роботи з поставленою метою і при необхідності здатна коректувати увесь трудовий процес або його окремі фрагменти. Тому, організовуючи навчальний процес у вищій школі, варто орієнтувати студентів на такий алгоритм опанування професійними знаннями та вміннями, який і забезпечить оптимальну готовність до виконання фахової діяльності.

Завданням нашого дослідження було виявлення налаштованості студентів на реалізацію цих етапів професійної праці. Нами було застосовано методика А. А. Карманова «Мета–Засіб–Результат» та анкетування студентів I-II курсів психолого-педагогічного факультету. Вибірка досліджуваних складала 98 осіб віком 18-20 років.

Виклад основного матеріалу. Результати емпіричного дослідження дозволяють прийти до таких висновків.

У цілому студенти розуміють значення постановки системи послідовних цілей у ході розв'язання професійних задач. Але вони відзначали, що постановка конкретної мети як у ході аналізу психологічних феноменів, так і при опануванні практичними навичками часто вимагає вольових зусиль, а її зміст не завжди вдається достатньо логічно аргументувати. Тим більше ускладнення виникають у ситуаціях, коли необхідно визначити систему послідовних цілей для успішного виконання складного фахового питання. Так, опановуючи тему «Професійна консультація» при освоєнні курсу «Психологія праці» студенти зазвичай

вказують окремі цілі роботи психолога: корекційну, діагностичну чи просвітницьку. Неважко зрозуміти, що такі прояви пов'язані, передусім, з недостатнім практичним досвідом студентів. За шкалою «Мета» вищеозначеної методики середня оцінка по вибірці становить 2 бали, що свідчить про утруднення вирішення орієнтирів у виконанні професійних дій. Студенти вказували, що постановка конкретної мети як у ході аналізу психологічних феноменів поведінки дітей та дорослих, так і при опануванні практичними навичками нерідко вимагає від них значних вольових зусиль, а її зміст вони далеко не завжди здатні вичерпно пояснити. Таку тенденцію було виявлено у 41% членів вибірки. Тому значна частина студентів (38% від числа опитуваних) виявили схильність прийняти вказівку чи допомогу викладача, посилаючись на його професійний авторитет при формулюванні готової мети діяльності.

За шкалою «Засоби» середня оцінка по групі досліджуваних становить 1 бал. Це є свідченням того, що опитувана молодь відчуває періодичні значні труднощі у виборі засобів праці. Анкетування студентів виявило, що кожний третій з них пов'язував це з невиразністю поставленої мети, її невисокою особистісною значущістю або невеликою імовірністю її досягнення за рахунок власних зусиль. Досить значна частина студентів (42%) при опитуванні вказували також недостатній практичний досвід як основну причину ускладнень у виборі адекватних засобів та прийомів виконання конкретних професійних завдань. При цьому варто зазначити, що переважна більшість досліджуваних (67%) вбачали шляхи подолання ускладнень у розвитку цього аспекту готовності до майбутньої професії за рахунок освоєння засобів фахової роботи у ході практичних, лабораторних занять з психологічних дисциплін та під час виробничої практики.

Оцінка за шкалою «Результат» у середньому по вибірці становить 7 балів, що свідчить про деяку гіпертрофованість ставлення піддослідних до підсумку своїх зусиль. Результат освоєння змістових моментів майбутньої професії вони пов'язують переважно з оцінкою з боку викладача. При цьому 58% опитуваних відзначали, що висока оцінка вдалого результату викликає зазвичай перебільшені позитивні емоції, а невдачі – переживання розчарування та тривоги. Оскільки оцін-

ка результату при цьому має зовнішній характер, вона сприймається студентами як дещо непередбачувана, а інколи й випадкова. Проте 52% опитуваних відзначали необхідність створення у ході викладання навчальних дисциплін умов для взаємного оцінювання підсумків діяльності, аналізу та самооцінки студентами отриманих результатів. На їх думку, це дозволило б посилити аспект логічного обґрунтування правильності дій та шляхів їх вдосконалення у безпосередній професійній діяльності.

Отримані дані нашого дослідження дозволяють окреслити основні чинники та напрямки розвитку готовності до професійної діяльності у навчальному процесі майбутніх психологів.

Так, Л. М. Богдан вирізняє дві групи чинників формування психологічної готовності до професійної діяльності. До першої з них («умовно внутрішніх», або індивідуально-особистісних) відносяться усвідомлені протиріччя між наявними досягненнями студентів та необхідним рівнем професійного становлення. Окрім цього, ця група чинників охоплює також широкий спектр мотивів особистості, наявність потреби у постійному самовдосконаленні, а також чіткість уявлень про зміст професійних завдань та рефлексію професійного становлення у ході ідентифікації з професією. До іншої групи чинників («умовно зовнішніх», або соціально-педагогічних) автором відносяться суттєві аспекти організації навчального процесу у вищій школі. Серед найактуальніших з них можна вирізнити залучення студентів до активної діяльності; забезпечення позитивного емоційного клімату під час освоєння професійних знань, умінь та навичок, використання системи критеріїв адекватного оцінювання рівнів сформованості налаштованості на працю та створення умов для творчого підходу до навчання та підготовки майбутніх психологів у цілому (Богдан, 2016).

У навчальному процесі вищої школи особливої актуальності набуває проблема поєднання цих чинників. Так, В. О. Моляко зазначає особливу значущість наближення навчальних завдань майбутніх психологів до реальних виробничих умов. Еталоном майбутньої роботи має стати при цьому професійний рівень діяльності як певний орієнтир, який спрямовує зусилля студентів на освоєння процесу фахової праці (Моляко, 1989).

При цьому варто залучати майбутніх психологів до таких видів діяльності, які передбачають послідовну постановку мети, підбір засобів її досягнення та аналіз і оцінку досягнутого результату. Розвитку функціонального аспекту психологічної готовності до професійної діяльності може слугувати моделювання виробничих ситуацій, складання планів та розробок фахових дій, професіограм, узагальнених характеристик особистості тощо.

Особливої значущості при цьому набуває застосування активних методів навчання, які забезпечують максимальну самостійність студентів у визначенні та формулюванні цілей фахової праці та підбір адекватних засобів для досягнення її ефективності. При цьому викладач займає позицію організатора навчання, а студенти є активними учасниками начального процесу.

Так, застосування інтерактивних методів дозволяє створити важливі умови для підвищення як особистісної, так і колективної пізнавальної активності за рахунок низки суттєвих організаційних моментів. Суб'єктом навчання виступає не окремих індивід, а група взаємодіючих студентів, у якій відбувається реалізація моделі спілкування особистостей у реальній спільній творчій діяльності, спрямованій на виконання завдань професійного змісту.

Сьогодні найпоширенішими серед них є метод дискусії, мозкового штурму, обговорення наукових питань у вигляді круглого столу, ділові ігри та тренінгові заняття. Велика увага має приділятися підбору завдань для самостійного освоєння, які б стимулювали окреслення мети і умов її колективного досягнення. Навчальний матеріал при цьому варто орієнтувати на реальний рівень підготовленості студентів з урахуванням їх інтересів та потреб у знаннях. Таким чином викладач має можливість вчасно скоректувати навчальні задачі, максимально залучити студентів до формулювання як кінцевої мети, так і системи проміжних цілей, надати їм актуальності і особистісної значущості. Особлива увага при цьому приділяється розвитку інтегрованого мисленнєвого процесу. Для цього підбираються навчальні задачі, які студенти мають навчитися розв'язувати загальними способами, виходячи з уже засвоєних теоретичних знань. При цьому не варто недооцінювати попереднє усне або

письмове опитування молоді з приводу зацікавленості важливими проблемами з певної тематики, оскільки воно може бути основою для розробки завдань для спільного розв'язання та подальшого обговорення. Оцінка результатів пошукової діяльності здійснюється не за формальними ознаками, а за ефективністю використання набутих знань та вмінь у ході розв'язання завдань практичного змісту. Студентів заохочують аналізувати та пояснювати явища та процеси у контексті їх професійної діяльності. Важливого значення набуває також аналіз негативного досвіду студентів при розв'язанні професійних проблем. Тому до складу навчальних задач для інтерактивних занять можуть входити вивчення і аналіз помилок, допущених психологами у їх фаховій діяльності. Викладач може використати деякі завдання, які передбачають забезпечення помилок з боку учасників з метою подальшого аналізу їх причин. Студенти мають при цьому самостійно оцінити результативність власних дій, визначити причини помилки та розробити оптимальну послідовність розв'язку запропонованої задачі. Інтерактивне навчання дозволяє подолати розбіжність у часі між засвоєнням нових знань та їх практичним використанням, забезпечуючи поєднання здатності студентства до вирізнення професійних цілей, доцільного підбору засобів їх досягнення та застосування чітких критеріїв оцінки результативності власних дій.

Висновки та перспективи подальших розвідок. Аналіз суті функціонального підходу до вивчення та особливостей розвитку психологічної готовності до праці студентів у навчальному процесі вищої школи свідчить про важливість застосування інтерактивних методів викладання психологічних дисциплін для формування їх дієвої пізнавальної мотивації та ефективного професійного зростання. Створення професійно значущих ситуацій, які передбачають взаємодію студентів при розробці основних аспектів фахової діяльності, сприяє налаштуванню молоді на її освоєння як у теоретичному, так і практичному аспектах. При цьому застосування активних методів навчання у ході лекційних, практичних та лабораторних занять з психологічних дисциплін передбачає подальшу розробку цілеспрямованої системи педагогічних впливів на формування

особистості як суб'єкта праці у цілому, спрямованих на розвиток психологічної готовності до обраної професії.

Список використаних джерел

- Антонова Н. О. Психологічні детермінанти готовності до професійної діяльності психолога. *Науковий вісник Миколаївського державного університету імені В. О. Сухомлинського. Психологічні науки*. 2011. Т. 2, вип. 6. С. 20–24.
- Байбекова Н. Р. Формування готовності майбутніх психологів до консультативної роботи у вищих педагогічних навчальних закладах. *Вісник Харківського національного університету імені В. Н. Каразіна. Психологія*. 2013. № 4. С. 38–41.
- Барчій М. С. До проблеми професійного становлення майбутніх психологів. *Вісник Національного університету оборони України*. 2015. № 3 (46). С. 14–19.
- Білуха Т. І. Проблема професійного становлення психолога-практика. *Професійне становлення особистості: проблеми і перспективи* : матеріали III Міжнар. наук.-практ. конф., 21-22 жовтня 2005 р. Хмельницький : ХНУ, 2005. С. 27–33.
- Богдан Л. М. Психологічна готовність як складова професійної підготовки майбутніх фахівців соціальної сфери. *Актуальні проблеми психології*. 2016. Т. XI, вип. 14. С. 5–13.
- Бондаренко О. Ф. Психологічні особливості студентської молоді та проблеми професійної підготовки психологів-практиків. *Практична психологія та соціальна робота*. 2003. № 4. С. 8–11.
- Даниленко Н. В. Формування професійно важливих якостей студентів-психологів у процесі становлення їхньої особистісної зрілості. *Вісник Харківського національного педагогічного університету імені Г. С. Сковороди. Психологія*. 2015. Вип. 50. С. 47–53.
- Карамушка Л. М. Психологічна готовність студентів до здійснення майбутньої професійної кар'єри: зміст, структура, рівень і чинники. *Правничий вісник Університету «КРОК»*. 2013. Вип. 16. С. 211–219.
- Карамушка Л. М. *Психологія управління* : навч. посіб. Київ : Міленіум, 2003. 344 с.
- Книш А. Є. Структура особистісної готовності до професійної діяльності майбутніх психологів-тренерів. *Теорія і практика управління соціальними системами*. 2014. № 1. С. 84–91.
- Литвиненко І. С. Особистісний аспект – проблематика професійного становлення студентів-психологів. *Вісник ОНУ ім. І. І. Мечникова. Психологія*. 2014. Т. 19, вип. 1 (31). С. 186–194.

- Моляко В. О. Психологічна готовність до творчої праці. Київ : Знання, 1989. 48 с.
- Моначин І. Л., Попик Т. В. Сутність поняття психологічної готовності до діяльності. *Актуальні задачі сучасних технологій* : матеріали V Міжнар. наук.-техн. конф. молодих учених та студентів. Тернопіль, 2016. С. 351–352.
- Низовець-Кропта О. А. Впровадження інтерактивних методів навчання у процес професійної підготовки майбутніх психологів. *Український психолого-педагогічний науковий збірник*. 2016. № 9. С. 94–98.
- Прокопенко А. В. Психолого-педагогічні детермінанти формування психологічної готовності психологів до професійної діяльності. *Наукові записки. Психологія і педагогіка*. 2011. Вип. 18. С. 222–229.
- Чаплак Я. В. Формування готовності психолога-консультанта до професійної діяльності. *Науковий вісник Львівського державного університету внутрішніх справ*. 2011. № 2. С. 253–266.
- Шевченко Н. Ф. Становлення професійної свідомості практичних психологів у процесі фахової підготовки : монографія. Київ : Миллениум, 2005. 298 с.

References

- Antonova, N. O. (2011). Psykholohichni determinanty hotovnosti do profesiinnoi diialnosti psykholoha [Psychological determinants of readiness for the professional activity of a psychologist]. *Naukovyi visnyk Mykolaivskoho derzhavnoho universytetu imeni V. O. Sukhomlynskoho. Psykholohichni nauky [Scientific Bulletin of Mykolaiv State University named after V. O. Sukhomlynskyi. Psychological sciences]*, 2, 6, 20-24 [in Ukrainian].
- Baibekova, N. R. (2013). Formuvannia hotovnosti maibutnykh psykholohiv do konsultatyvnoi roboty u vyshchyykh pedahohichnykh navchalnykh zakladakh [Formation of readiness of future psychologists for consulting work in higher pedagogical educational institutions]. *Visnyk Kharkivskoho natsionalnoho universytetu imeni V. N. Karazina. Psykholohiia [Bulletin of Kharkiv National University named after V. N. Karazin. Psychology]*, 4, 38-41 [in Ukrainian].
- Barchii, M. S. (2015). Do problemy profesiinoho stanovlennia maibutnykh psykholohiv [To the problem of professional formation of future psychologists]. *Visnyk Natsionalnoho universytetu oborony Ukrainy [Bulletin of the National Defense University of Ukraine]*, 3 (46), 14-19 [in Ukrainian].

- Bilukha, T. I. (2005). Problema profesiinoho stanovlennia psykholoha-praktyka [The problem of professional development of a psychologist-practitioner]. In *Profesiine stanovlennia osobystosti: problemy i perspektyvy [Professional development of personality: problems and prospects]: materialy III Mizhnarodnoi naukovo-praktychnoi konferentsii* (pp. 27-33). Khmelnytskyi: KhNU [in Ukrainian].
- Bohdan, L. M. (2016). Psykholohichna hotovnist yak skladova profesiinoi pidhotovky maibutnikh fakhivtsiv sotsialnoi sfery [Psychological readiness as a component of professional training of future specialists in the social sphere]. *Aktualni problemy psykholohii [Actual problems of psychology]*, XI, 14, 5-13 [in Ukrainian].
- Bondarenko, O. F. (2003). Psykholohichni osoblyvosti studentskoi molodi ta problemy profesiinoi pidhotovky psykholohiv-praktykiv [Psychological features of student youth and problems of professional training of practicing psychologists]. *Praktychna psykholohiia ta sotsialna robota [Practical Psychology and Social Work]*, 4, 8-11 [in Ukrainian].
- Chaplak, Ya. V. (2011). Formuvannia hotovnosti psykholoha-konsultanta do profesiinoi diialnosti [Formation of the psychologist-consultant's readiness for professional activity]. *Naukovyi visnyk Lvivskoho derzhavnoho universytetu vnutrishnikh sprav [Scientific Bulletin of the Lviv State University of Internal Affairs]*, 2, 253-266 [in Ukrainian].
- Danylenko, N. V. (2015). Formuvannia profesiino vazhlyvykh yakosti studentiv-psykholohiv u protsesi stanovlennia yikhnoi osobystisnoi zrilosti [Formation of professionally important qualities of psychology students in the process of forming their personal maturity]. *Visnyk Kharkivskoho natsionalnoho pedahohichnoho universytetu imeni H. S. Skovorody. Psykholohiia [Bulletin of Kharkiv National Pedagogical University named after H. S. Skovoroda. Psychology]*, 50, 47-53 [in Ukrainian].
- Karamushka, L. M. (2013). Psykholohichna hotovnist studentiv do zdiisnennia maibutnoi profesiinoi kariery: zmist, struktura, riven i chynnyky [Psychological readiness of students to pursue a future professional career: content, structure, level and factors]. *Pravnychi visnyk Universytetu «KROK» [Law Bulletin of "KROK" University]*, 16, 211-219 [in Ukrainian].
- Karamushka, L. M. (2003). *Psykholohiia upravlinnia [Management psychology]: navch. posib.* Kyiv: Milenium [in Ukrainian].
- Knysh, A. Ye. (2014). Struktura osobystisnoi hotovnosti do profesiinoi diialnosti maibutnikh psykholohiv-treneriv [The structure of personal readiness for professional activity of future psychologist-

- trainers]. *Teoriia i praktyka upravlinnia sotsialnyimi systemamy [Theory and practice of social systems management]*, 1, 84-91 [in Ukrainian].
- Lytvynenko, I. S. (2014). Osobystisnyi aspekt – problematyka profesiinoho stanovlennia studentiv-psykholohiv [The personal aspect is the problem of the professional development of psychology students]. *Visnyk ONU im. I. I. Mechnykova. Psykholohiia [Bulletin of ONU named after I. I. Mechnikova. Psychology]*, 19, 1 (31), 186-194 [in Ukrainian].
- Moliako, V. O. (1989). *Psykhologichna hotovnist do tvorchoi pratsi [Psychological readiness for creative work]*. Kyiv: Znannia [in Ukrainian].
- Monachyn, I. L., & Popyk, T. V. (2016). Sutnist poniattia psykholohichnoi hotovnosti do diialnosti [The essence of the concept of psychological readiness for activity]. In *Aktualni zadachi suchasnykh tekhnolohii [Actual tasks of modern technologies]: materialy V Mizhnarodnoi naukovo-tekhnichnoi konferentsii molodykh uchenykh ta studentiv (pp. 351-352)*. Ternopil [in Ukrainian].
- Nyzovets-Kropta, O. A. (2016). Vprovadzhenia interaktyvnykh metodiv navchannia u protses profesiinoi pidhotovky maibutnikh psykholohiv [Implementation of interactive learning methods in the process of professional training of future psychologists]. *Ukrainskyi psykholoho-pedahohichnyi naukovyi zbirnyk [Ukrainian psychological and pedagogical scientific collection]*, 9, 94-98 [in Ukrainian].
- Prokopenko, A. V. (2011). Psykholoho-pedahohichni determinanty formuvannia psykholohichnoi hotovnosti psykholohiv do profesiinoi diialnosti [Psychological and pedagogical determinants of the formation of psychological readiness of psychologists for professional activity]. *Naukovi zapysky. Psykholohiia i pedahohika [Proceedings. Psychology and pedagogy]*, 18, 222-229 [in Ukrainian].
- Shevchenko, N. F. (2005). *Stanovlennia profesiinoi svidomosti praktychnykh psykholohiv u protsesi fakhovoi pidhotovky [Formation of professional consciousness of practical psychologists in the process of professional training]*: monohrafiia. Kyiv: Myllyenyum [in Ukrainian].

Y. Kalyuzhna

**DEVELOPMENT OF FUTURE PSYCHOLOGISTS' READINESS
FOR PROFESSIONAL WORK IN THE EDUCATIONAL PROCESS**

The article deals with one of the most important issues of modern higher education – the development of psychology students' readiness to perform professional activities during the educational process. The concepts of readiness for work in general and long-term readiness for the realization of professional duties by an individual are analyzed. There are different theoretical approaches to studying the problem of psychological readiness in psychological and pedagogical literature. Special attention is paid to the study of the functional aspect of this complex psychological formation. Based on this, the results of a survey and test study of psychology students' readiness to implement a certain algorithm of adjustment to professional activity are presented. This algorithm involves outlining the goal of professional efforts, choosing the optimal means to achieve it, and, ultimately, analyzing the obtained result aimed at further correction and improvement of professional actions. Obstacles and complications experienced by students on this path are analyzed and their causes are distinguished. The peculiarities of the organization of the process of teaching psychological disciplines in higher education are indicated in order to optimize the formation of the functional aspect of student youth's readiness for independent professional activity and constant self-improvement. The factors that contribute to the development of the disposition of future psychologists to perform professional actions and the ways of their activation in the educational process are considered. The importance of active learning methods in preparing students for future effective work is revealed.

Key words: *readiness for professional activity, long-term readiness for work, goal, means, result of work, directions of development of readiness for the profession.*

УДК 378.04:62:[159.9:316.47

© Ю. В. Кукса, 2023

orcid.org/0000-0001-7346-9529

<https://doi.org/10.33989/2226-4078.2023.2.288302>

КУКСА Юрій Володимирович

*аспірант кафедри психології Полтавського національного педагогічного
університету імені В.Г. Короленка*

ОСОБЛИВОСТІ МІЖОСОБИСТІСНОЇ ВЗАЄМОДІЇ МАЙБУТНІХ ФАХІВЦІВ ТЕХНІЧНОГО ПРОФІЛЮ З РІЗНИМ ТИПОМ ІНТЕРАКТИВНОЇ СПРЯМОВАНОСТІ

Статтю присвячено проблемі побудови міжособистісної взаємодії студентами технічного профілю. Зокрема, описано результати порівняльного дослідження особливостей побудови міжособистісної взаємодії студентами технічного профілю з різним типом інтерактивної спрямованості.

У статті під взаємодія мається на увазі будь-яка узгоджена дія двох чи більше людей. Серед умов, за яких можливе існування та перебіг взаємодії, визначені взаєморозуміння її учасників та усвідомлення кожним з учасників власного внеску у спільну діяльність.

За результатами емпіричного дослідження було виявлено, що хоча студентам технічного профілю притаманний певний рівень дисгармонії у міжособистісних відносинах, відносини більше половини з них все ж здебільшого досить гармонійні і носять стабільний характер. У цих студентів є прагнення враховувати індивідуальні особливості одне одного. Крім того, діагностика інтерактивної спрямованості опитаних майбутніх фахівців технічного профілю засвідчила, що переважна більшість студентів мають середній рівень орієнтації на особисті інтереси та орієнтації на взаємодію і співпрацю, а рівень маргінальної орієнтації серед них є здебільшого високим, тобто цим студентам притаманні прояви інфантилізму, неконтрольованості вчинків, наслідування.

Визначення особливостей побудови міжособистісної взаємодії студентами технічного профілю з різним типом інтер-

активної спрямованості показало, що чим вищий рівень прояву конфліктності у відносинах демонструють студенти, тим більше вони орієнтовані на переслідування виключно власних цілей. Крім того, чим більше досліджувані студенти демонструють підвищену

стурбованість відносинами, тим більше цим досліджуваним притаманні прояви інфантилізму та неконтрольованості вчинків. Також чим більше у студентів виражене прагнення дистанціюватися від інших людей, тим імовірніше у них проявляється схильність просто підкорятися обставинам і поводитися імпульсивно. Ми дійшли висновку, що майбутнім фахівцям технічного профілю з різним типом інтерактивної спрямованості притаманна відмінна специфіка побудови міжособистісної взаємодії.

Ключові слова: *взаємодія, міжособистісна взаємодія, дисгармонійність відносин, інтерактивна спрямованість, студенти технічного профілю.*

Постановка проблеми у загальному вигляді. Вивчення психологічних особливостей міжособистісної взаємодії є невід’ємним аспектом вирішення численних проблем соціально-психологічної природи у різних сферах соціуму, породжених збільшенням кількості та інтенсивності контактів між людьми. Винятково гострими вони є для фахівців професій технічного спрямування, оскільки вимагають високого рівня комунікативних навичок, взаємовідносин та організації сумісної діяльності, а фахівці цієї галузі часто виявляються неготовими до цього. У цьому контексті зростає роль знань про психологічну сутність феномену міжособистісної взаємодії, а також чинники її ефективного здійснення у професійній діяльності фахівців технічного профілю.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Попри значну актуальність проблеми міжособистісної взаємодії, вона є недостатньо дослідженою як у теоретичному, так і у практичному аспектах. У наукових роботах таких учених, як М. Аргайл, Е. Берн, О. Булгакова, Л. Велитченко, Є. Гусарова, Л. Журавльова, Т. Коломієць, В. Маралов, О. Молчанюк, В. Панфьоров, В. Перевалов, Л. Романюк, К. Седих, Г. Скиба, А. Хараш, Є. Хоменко, К. Хорні та інші здійснені спроби вивчення міжособистісної взаємодії у різних галузях психологічного знання. Узагальнення цих та подібних досліджень дає змогу констатувати неповну сформованість єдиного підходу до визначення поняття міжособистісної взаємодії і, відповідно, до розуміння ролі особистісної спрямованості у побудові міжособистісної взаємодії.

За цих обставин **метою статті** є здійснення порівняльного

аналізу особливостей побудови міжособистісної взаємодії студентами технічного профілю з різним типом інтерактивної спрямованості.

Виклад основного матеріалу дослідження. У «Великому тлумачному словнику сучасної української мови» поняття «взаємодія» трактується як «...взаємний зв'язок між предметами у дії, а також погоджена дія між ким-, чим-небудь» (Бусел, 2003). Звідси слідує, що будь-яка погоджена дія двох чи більше людей може називатися взаємодією.

Власне взаємодія – це процес прямої або непрямої взаємодії суб'єктів (об'єктів) одне з одним, що створює їх взаємний стан та відносини (Москаленко, 2007).

Серед умов, за яких можливе існування і перебіг взаємодії, наголошують на проблемі взаєморозуміння її учасників та усвідомлення кожним з учасників свого внеску у спільну діяльність (Ситнік, 2020).

Аналіз специфіки міжособистісної взаємодії майбутніх фахівців технічного профілю становить особливий інтерес у практичному плані. У зв'язку з цим нами було проведене емпіричне дослідження, яким було охоплено 120 студентів закладів вищої освіти технічного профілю Полтавської та Харківської областей. До програми емпіричного дослідження було включено методичку «Суб'єктивна оцінка міжособистісних стосунків» С. Духновського, яка спрямована на визначення характеристик дисгармонії міжособистісних відносин, та методичку «Діагностика інтерактивної спрямованості особистості» (Н. Щуркова), яка призначена для вивчення вектора інтерактивної спрямованості особистої соціалізації.

На першому етапі дослідження було проаналізовано особливості дисгармонії міжособистісних відносин, присутні у студентів технічного профілю (табл. 1).

За шкалою «Напруженість відносин» переважна більшість досліджуваних (45 %) демонструють середній рівень прояву, тобто їм притаманна помірно виражена напруженість у відносинах з оточуючими, а також необхідна підтримка інтенсивності відносин. Такі студенти технічного профілю можуть відчувати суб'єктивне емоційне благополуччя, комфорт у відносинах, адже серйозні труднощі та проблеми у відносинах відсутні або успішно вирішуються. Ці студенти, як правило,

задоволені тим, як складаються їхні стосунки з іншими людьми.

Таблиця 1

Розподіл майбутніх фахівців технічного профілю за проявом характеристик дисгармонії міжособистісних відносин (n=120, у %)

Характеристики дисгармонії \ Рівень прояву	Низький	Середній	Високий
Напруженість відносин	40	45	15
Відчуженість у відносинах	27	44	29
Конфліктність у відносинах	40	50	10
Агресія у відносинах	20	60	20
<i>Індекс дисгармонійності відносин</i>	32	51	17

Дещо менша частина студентів технічного профілю (40 %) мають низький рівень прояву напруженості відносин. Такі досліджувані зазвичай не замислюються про те, як складаються їхні відносини, можливо, вони не помічають справжнього ставлення щодо них інших людей. Низькі значення цих студентів можуть свідчити також про велику кількість соціальних контактів, які не мають достатньої глибини і значущості та носять переважно поверховий характер.

Найменша частина опитаних (15 %) мають високий рівень прояву напруженості у відносинах, тобто їм притаманна зайва зосередженість, поглиненість думками про відносини, підвищена стурбованість відносинами, які є нестійкими, що викликають занепокоєння та дискомфорт. Напруженість у відносинах у цих досліджуваних може супроводжуватись почуттям сум'яття, емоційною нестійкістю, підвищеною стомлюваністю, гнітючими почуттями.

За шкалою «Відчуженість у відносинах» переважна більшість студентів технічного профілю (44 %) демонструють середній рівень прояву, тобто почуваються добре серед людей, прагнуть встановлювати близькі, чуттєві, довірчі стосунки з іншими людьми. Вони відчують, що їх розуміють чи намагаються зрозуміти. Наявність симпатії і тяжіння до інших говорить про те, що беруться до уваги їхні упередження та

слабкості. Водночас цим досліджуваним невластиве почуття самотності та ізоляваності від інших людей.

Високі значення відчуженості у відносинах мають 29 % студентів технічного профілю. У них виражене прагнення дистанціюватися від інших людей. У відносинах має місце відсутність довіри, розуміння, близькості, тобто відносини не викликають у них почуття комфорту. Ці опитані обережні у встановленні близьких відносин та у виборі осіб, з якими створюють глибші емоційні стосунки.

Низькі значення відчуженості у відносинах притаманні для 27 % досліджуваних. Їхня поведінка характеризується демонстрацією залежності, конформності з метою уникнути самотності та «непотрібності». Властиве їм і прагнення наголосити на своїй причетності до інтересів більшості.

За шкалою «Конфліктність у відносинах» половина досліджуваних студентів технічного профілю (50 %) мають середній рівень прояву, тобто зазвичай у конфліктах вони орієнтовані на спільний пошук рішення, що задовольняє інтереси всіх сторін. Як правило, труднощі та протиріччя, які у них виникають, вирішуються конструктивно.

Низькі значення конфліктності у відносинах властиві для 40 % опитаних. Їм властива компромісна поведінка, нестримність у вияві дружелюбності, нерішучість, уникнення конфронтації між людьми, імовірно, зі страху бути відкинутими.

Найменша частина опитаних (10 %) мають високий рівень прояву конфліктності у відносинах, тобто їм притаманна наявність протиріч, протистояння. У відносинах кожен з цих досліджуваних орієнтується на свої інтереси, прагне нав'язати краще для себе рішення, а також відкрито бореться за реалізацію своїх інтересів.

За шкалою «Агресія у відносинах» переважна більшість досліджуваних студентів технічного профілю (60 %) демонструють середній рівень прояву, тобто у відносинах у них виражене прагнення зайняти позицію «на рівних». Цим досліджуваним властиві тактовність та дружелюбність, співробітництво, щирість та безпосередність у відносинах. Прояв люті, ворожості і заздрощі, негативна критика та роздратування щодо інших відсутні.

Високі значення агресії у відносинах мають 20 % опитаних студентів технічного профілю. Їм властива тенденція підкорити собі інших, домінувати серед них, використовувати їх. Крім того, можливий прояв непрямой агресії, різкості, грубості у відносинах (як у вербальній, так і у невербальній формі).

Низькі значення агресії у відносинах, які властиві для 20 % опитаних, є демонстрацією їхнього м'якосердя, альтруїзму, гіперсоціальності. Імовірно, агресивні наміри ними ретельно ховаються чи контролюються.

Говорячи про індекс дисгармонійності відносин, можемо зробити висновок, що більше половини опитаних студентів технічного профілю (51 %) демонструють середні показники, тобто їхні відносини здебільшого досить гармонійні і носять стабільний характер, що передбачає тривале збереження взаємодії у групі, що викликає позитивні почуття, емоційний комфорт у групі. У цих студентів є прагнення враховувати індивідуальні особливості одне одного, а їхні відносини носять відкритий природний характер.

Близько третини опитаних студентів технічного профілю (32 %) мають низький рівень індексу дисгармонійності відносин. Імовірно, у них надмірно виражені почуття, що зближують, такі як єдність, спільність між людьми, дружельюбність, добросердя, вдячність, повага, любов, що також говорить про дисгармонію у відносинах. Крім того, це може свідчити про те, що вони не помічають наявності труднощів, проблем у відносинах.

Ще 17 % опитаних мають високі показники індексу дисгармонійності відносин, що свідчить про наявність дисгармонії у міжособистісних відносинах, а саме відсутність єдності, злагоди з іншими людьми, ослаблення позитивних емоційних зв'язків, переважаючі роз'єднуючі почуття (самотність, неприязнь, агресія, вина, каяття, заздрість, сором, образа) над зближуваними почуттями.

Отже, за усіма характеристиками дисгармонії міжособистісних відносин та за сукупним індексом дисгармонійності відносин студенти технічного профілю демонструють здебільшого середні показники.

Результати дослідження інтерактивної спрямованості особистості студентів технічного профілю подано у табл. 2.

У групі досліджуваних студентів технічного профілю орієнтація на особисті (егоїстичні інтереси) представлена здебільшого на середньому рівні (44 %).

Таблиця 2

Характеристики інтерактивної спрямованості майбутніх фахівців технічного профілю (n=120, у %)

Типи інтерактивної спрямованості	Рівень прояву		
	Низький	Середній	Високий
Орієнтація на особисті (егоїстичні) інтереси	27	44	29
Орієнтація на взаємодію і співпрацю	40	45	15
Маргінальна орієнтація	20	38	42

Цими досліджуваними інтереси і цінності інших людей чи груп найчастіше ігноруються або розглядаються виключно в практичному контексті, що й зумовлює деяку конфліктність і ускладнення в міжособистісній адаптації. Ще 29 % досліджуваних мають високий рівень орієнтації на особисті (егоїстичні) інтереси. У взаємодії з іншими людьми ці студенти переслідують виключно цілі задоволення особистих потреб і домагань. 27 % студентів демонструють низький рівень прояву особистих (егоїстичних) інтересів. У них мотиви власного благополуччя не є визначальними.

Крім того, у групі досліджуваних студентів технічного профілю орієнтація на взаємодію і співпрацю представлена здебільшого на середньому рівні (45 %). Це говорить про їхню потребу у підтримці конструктивних відносин із членами малої групи, емпатії та про інтерес до спільної діяльності. 40 % студентів демонструють низький рівень прояву орієнтації на взаємодію і співпрацю. Ці опитані не зацікавлені у спільній діяльності з іншими. Ще 15 % досліджуваних мають високий рівень орієнтації на взаємодію і співпрацю. Їм притаманний оптимальний показник соціалізації та адаптації.

Серед досліджуваних студентів технічного профілю маргінальна орієнтація представлена здебільшого на високому рівні (42 %), тобто цим досліджуваним притаманні прояви інфантилізму, неконтрольованості вчинків, наслідування. Ще 38 % досліджуваних мають середній рівень маргінальної орієнтації, тобто їм властива схильність іноді просто підкоря-

тися обставинам і поводитися імпульсивно. Водночас 20 % студентів демонструють низький рівень прояву маргінальної орієнтації, тобто є виваженими та продуманими.

Отже, більшість студентів технічного профілю мають середній рівень орієнтації на особисті інтереси та орієнтації на взаємодію і співпрацю, а також високий рівень маргінальної орієнтації.

З метою визначення особливостей побудови міжособистісної взаємодії студентами технічного профілю з різним типом інтерактивної спрямованості, було здійснене порівняння результатів дослідження за методиками «Суб'єктивна оцінка міжособистісних стосунків» С. Духновського та «Діагностика інтерактивної спрямованості особистості» (Н. Щуркова) за коефіцієнтом лінійної кореляції r_{xy} Пірсона (Моргун, Тігов, 2012). Отримані результати представлені у табл. 3.

Таблиця 3

Обчислення кореляції між інтерактивною спрямованістю та особливостями побудови міжособистісної взаємодії студентами технічного профілю за коефіцієнтом лінійної кореляції r_{xy} Пірсона

Інтерактивна спрямованість Характеристики дисгармонії міжособистісних відносин	Орієнтація на особисті (егоїстичні) інтереси	Орієнтація на взаємодію і співпрацю	Маргінальна орієнтація
Напруженість відносин	0,106	0,025	0,512*
Відчуженість у відносинах	0,059	0,133	0,325*
Конфліктність у відносинах	0,625**	0,102	0,126
Агресія у відносинах	0,226	-0,085	0,195
<i>Індекс дисгармонійності відносин</i>	0,201	0,125	0,201

Отже, був виявлений статистично значущий помірний кореляційний зв'язок ($p \leq 0,01$) між конфліктністю у відносинах майбутніх фахівців технічного профілю та їх орієнтацією на особисті (егоїстичні) інтереси (0,625). Це говорить про те, що чим вищий рівень прояву конфліктності у відносинах демонструють студенти, тим більше вони орієнтовані на переслідування виключно власних цілей, і навпаки, задоволення

студентами тільки особистих потреб і домагань у взаємодії з іншими спричиняє підвищену конфліктність.

Крім того, було виявлено статистично значущий помірний кореляційний зв'язок ($p \leq 0,05$) між напруженістю відносин та маргінальною орієнтацією студентів технічного профілю (0,512). Це є свідченням того, що чим більше досліджувані студенти демонструють зайву зосередженість, поглиненість думками про відносини, тим більше їм притаманні прояви інфантилізму, неконтрольованості вчинків, наслідування, і навпаки, чим більш неконтрольованими є вчинки досліджуваних, тим більше вони схильні демонструвати підвищену стурбованість відносинами, які є нестійкими.

Також було виявлено статистично значущий помірний кореляційний зв'язок ($p \leq 0,05$) між відчуженістю у відносинах та маргінальною орієнтацією майбутніх фахівців технічного профілю (0,325). Така картина говорить про те, що чим більше у студентів виражене прагнення дистанціюватися від інших людей, тим імовірніше у них проявляється схильність просто підкорятися обставинам і поводитися імпульсивно, і навпаки, імпульсивна та неконтрольована поведінка здатні ще більше поглибити дистанцію з оточуючими людьми.

Висновки з даного дослідження і перспективи подальших розвідок у даному напрямку. Отже, взаємодією можна називати будь-яку узгоджену дію двох чи більше людей. За результатами емпіричного дослідження було виявлено, що студентам технічного профілю притаманний певний рівень дисгармонії у міжособистісних відносинах. Крім того переважна більшість студентів мають середній рівень орієнтації на особисті інтереси та орієнтації на взаємодію і співпрацю, а рівень маргінальної орієнтації здебільшого є високим.

Визначення особливостей побудови міжособистісної взаємодії студентами технічного профілю з різним типом інтерактивної спрямованості показало, що чим вищий рівень прояву конфліктності у відносинах демонструють студенти, тим більше вони орієнтовані на переслідування виключно власних цілей. Крім того, чим більше студенти демонструють підвищену стурбованість відносинами, тим більше цим досліджуваним притаманні прояви інфантилізму та неконтрольованості вчинків. Також чим більше у студентів виражене прагнення дистанцію-

ватися від інших людей, тим імовірніше у них проявляється схильність просто підкорятися обставинам і поводитися імпульсивно. Отже, майбутнім фахівцям технічного профілю з різним типом інтерактивної спрямованості притаманна відмінна специфіка побудови міжособистісної взаємодії.

У контексті обраної проблематики перспективи подальших досліджень полягають у поглибленому дослідженні питання формування навичок міжособистісної взаємодії у студентів у процесі їх фахової підготовки у закладах вищої освіти технічного профілю.

Список використаних джерел

- Великий тлумачний словник сучасної української мови / [уклад. і голов. ред В.Т. Бусел]. Київ ; Ірпінь : ВТФ «Перун», 2003. 1440 с.
- Москаленко В. В. Психологія соціального впливу. Київ : Центр учбової літератури, 2007. 448 с.
- Моргун В. Ф., Тітов І. Г. Основи психологічної діагностики. Київ : Слово, 2012. 460 с.
- Ситнік С. В. Психологія міжособистісної взаємодії : монографія. Одеса : ФОП Бондаренко М.О., 2020. 350 с.

References

- Busel, V. T. (Ed.) (2003). *Velykyi tлумachnyi slovnyk suchasnoi ukrainskoi movy [A large explanatory dictionary of the modern Ukrainian language]*. Kyiv; Irpin: VTF «Perun» [in Ukrainian].
- Morhun, V. F., Titov, I. H. (2012). *Osnovy psykholohichnoi diahnostryky [Fundamentals of psychological diagnostics]*. Kyiv: Slovo [in Ukrainian].
- Moskalenko, V. V. (2007). *Psykhohohiia sotsialnoho vplyvu [Psychology of social influence]*. Kyiv: Tsentr uchbovoi literatury [in Ukrainian].
- Sytnik, S. V. (2020). *Psykhohohiia mizhosobystisnoi vzaemodii [Psychology of interpersonal interaction]: monohrafiia*. Odesa: FOP Bondarenko M.O. [in Ukrainian].

Y. Kuksa

PECULIARITIES OF INTERPERSONAL INTERACTION OF FUTURE TECHNICAL PROFILE SPECIALISTS WITH DIFFERENT TYPES OF INTERACTIVE ORIENTATION

The article is devoted to the problem of interpersonal interaction creation by students of a technical profile. In particular, the results of a comparative study of the peculiarities of the interpersonal interaction creation by students of a technical profile with different types of interactive orientation are described.

In the article, interaction refers to any agreed action of two or more people. Among the conditions under which the existence and progress of interaction is possible, there are defined the mutual understanding of its participants and the awareness of each of the participants of their own contribution to the joint activity.

According to the results of the empirical study, it was found that although the technical profile students have a certain level of disharmony in interpersonal relationships, the relationships of more than half of them are mostly harmonious and stable in nature.. In addition, the diagnosis of the interactive orientation of the studied future technical profile specialists proved that the vast majority of students have an average level of orientation to personal interests and orientation to interaction and cooperation, and the level of marginal orientation among them is mostly high, that is, these students are characterized with manifestations of infantilism, uncontrollability of actions, imitation.

Determining the peculiarities of the interpersonal interaction creation by the technical profile students with different types of interactive orientation showed that the higher the level of manifestation of conflict in relationships students demonstrate, the more they are focused on pursuing their own goals exclusively. In addition, the more the studied students demonstrate an increased concern for relationships, the more these future technical profile students are characterized with manifestations of infantilism and uncontrollable actions. Also, the more students express a desire to distance themselves from other people, the more likely they are to simply obey to circumstances and behave impulsively. Thus the future specialists of technical profile with different types of interactive orientation are characterized with different specificity of interpersonal interaction creation.

Keywords: *interaction, interpersonal interaction, disharmony of relations, interactive orientation, technical profile students.*

ПСИХОДІАГНОСТИКА ОСОБИСТОСТІ

УДК 159.9.072

© Г. В. Католик, 2023

orcid.org/0000-0002-2169-0018

<https://doi.org/10.33989/2226-4078.2023.2.288303>

КАТОЛИК Галина Вікторівна

*доктор психологічних наук, професор кафедри практичної психології
Львівського державного університету внутрішніх справ*

ПСИХОЛОГІЧНЕ ОБГРУНТУВАННЯ ТА ОПИС АВТОРСЬКОЇ ПСИХОДІАГНОСТИЧНОЇ ПРОЄКТИВНОЇ МЕТОДИКИ СЕДНОР

Метою статті є розглянути процес створення авторської психодіагностичної методики СЕДНОР на основі різноманітних інтегрованих наукових підходів з урахуванням вікових особливостей особистості та умов перебування респондентів; проаналізувати результати багаторічного експериментального дослідження, спрямованого на вивчення та психодіагностику взаємозв'язку перцептивних, когнітивних процесів та творчого потенціалу особистості на прикладі учнів молодших класів; описати алгоритм авторської психодіагностичної проєктивної методики СЕДНОР, розробити загальні рекомендації по застосуванню та опрацюванню тестової методики із за діяння якісного та кількісного аналізу (із використання математичного апарату опрацювання результатів).

Використано наступні методи. Із групи теоретичного підґрунтя тест «Чорнильні плями» Роршаха, Семантичних диференціал (СД) Осгуда, шкалу нечітких оцінок, інтерпретацію методики неіснуючої тварини за використанням СД. Використану авторську методику СЕДНОР дослідження творчого потенціалу особистості (з урахування складних між стичних переплетень) шляхом задіяння перцептивних та уявних компонентів особистості школяра. У дослідження на протязі більш як 30-ти років прийняло участь загалом біля 30 000 респондентів різних вікових категорій, починаючи з дітей віком 7 років до представників ранньої зрілості. У дослідженні представлено результати лише по вибірці молодших школярів. Емпіричне дослідження здійснювалось на базі середніх шкіл м. Львова.

У всіх учасників дослідження була отримана інформована згода на участь в дослідженні.

Представлено теоретичний аналіз феномену «базового образу» та творчого потенціалу як психологічних феноменів, висвітлено їх особливості з точки зору різних тлумачень. Проаналізовано психологічні чинники виникнення образу та побудовано гіпотетичну модель його виникнення. Здійснено аналіз результатів проведеного емпіричного дослідження, метою якого було експериментально дослідити творчий потенціал молодшого школяра за допомогою авторської методики СЕДНОР. Обґрунтовано механізм впливу досліджуваних видів неструктурованих зображень на рівень творчого потенціалу особистості.

В результаті проведеного дослідження визначено високий рівень надійності пропонованої нами проєктивної психодіагностичної методики СЕДНОР як можливості сучасної діагностики творчого потенціалу особистості. Зазначено, що здійснено порівняльний аналіз результатів за психодіагностичною проєктивною методикою СЕДНОР та показниками контрольних методик з дослідження творчого потенціалу особистості, що вказує на можливість використання даної методики на теренах України так і можливості її адаптації у інших країнах. Розроблено спеціальні загальні рекомендації щодо використання психодіагностичної методики СЕДНОР та висновки за результатами діагностування.

***Ключові слова:** уява, моделювання тесту, СЕДНОР, діагностичний потенціал, семантичний диференціал, шкала нечітких оцінок, неструктуровані зображення.*

Постановка проблеми. Особливу наукову цінність для усвідомлення важливості проблеми творчого розвитку особистості має теоретична спадщина мислителів античності – Сократа, Платона, Аристотеля. Ідеї античної філософії стосовно проблеми творчості та творчого розвитку людини були продовжені мислителями середньовіччя і раннього Відродження: Ф. Аквінським, М. Кузанським, Ф. Парацельсом. Глибокі наукові процеси в пізнанні природи речей створюються як правило в тісному зв'язку з процесом творчого відповідного «базового» образу – продукту уяви. Це образ не готового рішення, а образ-проблема, яка стимулює думку. «Базовий» образ-проблема виникає в результаті співставлення деяких його елементів – фактів дійсності. Цей образ має незавершену структуру. Він аналогічний тим образам-завданням, які засто-

совували при вивченні уяви Г. Роршах, К. Гельброннер та ін. (Rorschach, 1924). Ці науковці чудово усвідомлювали, що творчість як процес проходить на різних рівнях: несвідомому, підсвідомому, свідомому, над свідомому (Католик, 1994, 1997; Католик, Бушак, 1999). У вітчизняній науковій літературі останніх років Г. Католик та Н. Калька зазначають, що кожний із цих рівнів має свою специфіку творення механізмів творчості та характеру її продуктів. Найвищий рівень розвитку творчості – взаємодія між зазначеними її рівнями, коли «креативне поле» захоплює всі ділянки мозку (Католик, Калька, 2022). Ще одне визначення, яке пропонують науковиці: «Творчість – це якщо дві функціонально різні системи, які виникли незалежно одна від другої, вступають у взаємодію, виникає неодмінна передумова того, що виникне нова якість, котра в первинних системах перетворюється на підсистему нової функціональної єдності» (Католик, Калька, 2022).

Теоретичне обґрунтування проблеми. Експериментальні тести (які складаються з текстів і малюнків), запропоновані Г. Роршахом та К. Гельброннером для дослідження, зокрема, уяви, були простою моделлю «образу» проблеми. Принцип доповнення, відтворення, якого в цих дослідженнях притримувались учені, є первинним, найпростішим принципом творчої уяви. На основі цих досліджень впливало, що для повного завершення побудови образу необхідне співставлення вербальних та превербальних (образних) складових когніцій (Rorschach, 1924; Rorschach, Oberholzer, 1924; Rorschach, Beck, 1932; Rorschach, Klopfer, 1938; Rorschach, 1942; Rorschach, 1948; Rorschach, 1951).

Важливо підкреслити, що в своїй основі творчість носить свідомий характер, що дозволяє дати раціональне обґрунтування ролі уяви, пояснити її функції – і тоді, коли вона виступає як розгорнутий процес, етапи якого простежуються; і тоді, коли вона протікає ніби раптово, «у формі інтуїції». Діяльність уяви пов'язана з ситуацією, яка носить назву проблемної. Її розв'язан -

ня полягає у створенні певного передбачення – рішення, що перебуває в стані пошуку шляхом побудови гіпотез, планів. Важливі функції належать при цьому уяві, яка виступає як засіб формування нового знання. Роль уяви в процесі творчого

пізнання можна визначити як один із способів використання наявних у людини знань, як перенесення знань з однієї області в іншу, властивості якої повинні бути вивчені для вивчення пізнавальних проблем.

Пізнання виражає не тільки те, що є, але й те, що повинно бути. Тому цілком природно, що однією з характерних особливостей людини є здатність передбачати. Наукове ж передбачення як продукт уяви і творчої діяльності загалом у своїх суттєвих рисах базується на відкритті того, що існування предметів та явищ, які пізнаються, підпорядковане уже пізнаним законам дійсності. Отож, для дослідження так званого «базового» образу, що дає певну можливість прогнозувати наявність творчого потенціалу особистості, нами була висунута наукова гіпотеза, що передбачала можливість психодіагностичного дослідження взаємопов'язаних процесів перцепції і уяви за допомогою проєктивної діагностичної методики. Обсяг і характер передбаченої в проєктивній методиці інформації дозволяє активізувати і процес уяви за зоровим сприйманням, і відтворюючу уяву тощо.

Методологія і метод. Для досягнення мети дослідження нами були висунуті наступні завдання, які в процесі досліджень були виконані:

1) діагностувати творчий потенціал особистості на різних етапах вікового розвитку;

2) встановити взаємозв'язок між нинішніми нахилами і спеціальними здібностями школярів і завтрашніми професійними характеристиками молодих спеціалістів;

3) розробити проєктивну діагностичну методику СЕДНОР, що здатна ефективно і з невеликими затратами часу визначити рівень творчого потенціалу на основі аналізу дії співвідношення перцептивних та уявних компонентів при сприйманні неструктурованих зображень;

4) провести серію експериментів з метою визначення творчого потенціалу особистості на основі дослідження взаємодії перцепції та уяви за допомогою вищезгаданої методики.

Надійність методики СЕДНОР і обґрунтованість результатів забезпечена:

- всебічним теоретичним аналізом проблеми;

- відповідністю методики меті і завданням дослідження;
- співвідношенням кількісного і якісного аналізу отриманих результатів;
- достатньою репрезентативною вибіркою респондентів (понад 20 000 чол. протягом 30-ти років);
- методами математичної статистики;
- порівнянням результатів досліджень за методикою СЕДНОР з результатами досліджень творчого потенціалу особистості за допомогою інших діагностичних методик (Католик, 1990; Католик, 1996).

Пропонуємо створену нами методику, спрямовану на аналіз сприйняття зображень об'єктів як процесу своєрідної актуалізації образів уяви. В цьому аспекті, зокрема, представляє інтерес вивчення проблеми співвідношення перцептивних і уявних компонентів при сприйнятті респондентами зображень об'єктів. Частково в основі даного дослідження закладена гіпотеза про те, що більш інтенсивно активізує діяльність уяви таке зображення об'єктів, що пропонується для сприймання, в якому невизначеність ситуації досить значна. Методи дослідження, згідно з поставленою проблемою та її гіпотезою, мали на меті експериментально створювати варіанти з певним обсягом перцепції, для чого цілеспрямовано збільшували брак інформації в різноманітних зображуваних об'єктах, які пропонувалися респондентам. Для вирішення цього завдання нами проведені експериментальні дослідження на виявлення динаміки розвитку взаємопов'язаних процесів зорового сприймання і уяви.

Для створення методики, що вивчає можливості розвитку особистості, були використані і покладені в основу такі оригінальні психодіагностичні методики: тест Роршаха та його варіації, семантичний диференціал (СД) Осгуда і шкала нечітких оцінок.

При моделюванні тесту на підставі вищезгаданих методик та їх теоретичних аспектів ми виходили з певних логічних міркувань. Обираючи основою нашої методики тест Роршаха, ми розраховували створити певні неструктуровані зображення, котрі були б модифікацією цього методу (Rorschach, 1924; Rorschach, Oberholzer, 1924; Rorschach, Beck, 1932; Rorschach, Klopfer, 1938; Rorschach, 1942; Rorschach, 1948; Rorschach,

1951). При цьому скомпоновані зображення відзначалися браком (недостатньою кількістю) інформації. Сам по собі тест Роршаха, дослідженням якого займалася і продовжує займатися велика кількість психологів, серед яких Т. Стриховський, І. Г. Беспалько, Л. Ф. Бурлачук, **В. Klopfer**, **W. H. Holtzman** та ін. – представляє достатньо розроблену парадигму, на основі якої може бути досягнуте вирішення даної проблеми (Католик, 1996).

Як відомо, інструментом тесту Роршаха є набір з десяти карток із симетричними плямами різноманітних кольорів і невизначеної форми. При демонстрації кожної плями респондентові дають запитання: «Що це таке, і на що це подібне?». Респондент, у свою чергу, повинен вбачати в кожній «непевній» плямі якийсь певний предмет, образ чи картину, котрі в подальшому розглядаються як проєкції окремих якостей його особистості. Припускається, що в створенні такого образу чи розгорнутої картини бере участь ряд психічних актів і тих психічних особливостей людини, які несуть на собі найяскравіший відбиток її індивідуальності. В першу чергу це винахідливість сприйняття, особливості перебігу асоціативних процесів, особливості установки та психічні стани. Ряд вчених вважає, що з моменту пред'явлення плями і до створення образу виникає ланцюг процесів. Насамперед, сама невизначеність дає поштовх до асоціацій, які усвідомлюються лише частково. Невизначеність асоціацій, що виникли, об'єднується в складні образи. Нарешті образ, який уже визначився, дає новий напрям асоціаціям, в результаті чого створюються закінчені, логічно обґрунтовані картини.

А. М. Веккер, розвиваючи теорію Роршаха, створив апарат опису психічних образів, виділивши чотири групи характеристик: простір, час, модальність та інтенсивність. На його думку, розвинутому цілісному образі притаманні всі ці властивості. Численні емпіричні фактори та загальний філософський контекст Роршахівської теорії відображення свідчить про те, що специфіка особистості, її діяльності є насамперед специфікою відображення світу. Образ світу, створюваний індивідуальною психікою, – вкрай складна, багаторівнева система. Важливою вкрай загальною диференційовано-психологічною характеристикою її чуттєвої тканини є співвідношення у ній інтеро- та

екстероцептивної сенсорики. Слід вважати, що певне значення повинна мати і внутрішня структура екстероцепції (наприклад, місце зорової інформації в індивідуальній картині світу). Підіймаючись на наступний поверх ієрархії чуттєвої тканини, дослідник зустрічається з тим ретельно розпрацьованим аналізом тканини зорового сприймання, котрий знаходиться в цьому місці. Переходячи до ще більш часткових аспектів, він має право зосередитися на внутрішній структурі будь-яких окремих компонентів зорової сенсорики (Католик, 1990; Католик, 1996).

У зв'язку з цим варто розглянути роботи, пов'язані з дослідженням дитячої уяви, які проводилися в різний час науковцями різних шкіл. У ході проведених різноманітних експериментів дітям пред'являлися малюнки невизначених форм, а ті, в свою чергу, повинні були уявити собі якісь предмети або їх поєднання. Проведені експериментальні дослідження підтверджували той факт, що рівень дитячого сприймання і фантазії залежить в першу чергу від загального рівня розвитку дитини, її віку і обов'язково від умов, у яких вона росте і виховується, тобто від зовнішнього середовища.

Подібні експерименти проводилися ученими ще в 70-ті роки ХХ століття на східних теренах Європи. В ролі респондентів були використані різні групи людей (в залежності від віку, професії та ін.). За допомогою набору зображень різноманітних геометричних форм і семантичного диференціалу Осгуда, вивчаючи різний рівень сприймання і уяви різноманітних груп людей, вчена впритул підійшла до проблеми вивчення особистості в цілому, тобто до семантичного коду. Це логічно, оскільки зорове сприймання не є пасивним актом відображення, а включає в себе поряд з сенсорними компонентами і активні моторні компоненти, що дозволяє вважати його специфічною пізнавальною діяльністю (Osgood, 1976; Rorschach, Beck, 1932; Rorschach, 1951).

Вітчизняними науковцями був також запропонований тест семантико-перцептивних універсалій, що використовується при дослідженні сприймання як нормальних здорових людей, так і людей з різного роду ураженням мозку. Результати експериментів були переконливими і довели, що існують комплексні уявлення про змістові властивості геометричних

форм, які одночасно актуалізуються при вирішенні «перцептивного в широкому сенсі завдання». Резюмуючи результати досліджень, було підкреслено, що характеристикою респондента є в певному сенсі мова опису. Подібним аналізом різноманітних досліджень із застосуванням плям Роршаха займався Б. І. Білий. Він підкреслював, що незважаючи на різноманітні модифікації цих досліджень і відповідно різноманітні висновки, однорідних якісних характеристик поки що не існує. Учений вказує, що вивчення рівня сприймання за плямами дозволяє звернутися до цієї проблеми з позицій гендерних відмінностей.

Тест Роршаха – далеко не вичерпана область досліджень. Евристична роль тесту, на наш погляд, не обмежується дослідженнями сприймання, уяви і норми чи патології особистості. Чуттєва тканина психічних образів, узагальнене поняття порогу, образний код емоцій і механізми когнітивно-афективної взаємодії, психічна природа художнього образу, структура гармонійної особистості – всі ці проблеми сучасної психології можуть розглядатися і розглядаються з урахуванням багатого досвіду тесту Роршаха.

При дослідженні методу семантичного диференціалу (СД) Осгуда, що входить до складу створеного нами тесту, необхідно зауважити, що центральним теоретичним поняттям експериментальної психології є «значення». Значення – універсальний і добре операціоналізований конструкт, котрий може служити об'єднуючою ланкою між психологією пізнавальних процесів і психологією особистості, дозволяє легко і оперативно переходити від мови експерименту до мови теорії і назад, дозволяє одночасно розкривати функціональний зміст проявів психічного відображення і психологічний (суб'єктивний) зміст явищ дійсності.

Центральна теза психосемантики: *значення – це одиниця психічного відображення і одиниця регуляції діяльності* (Osgood, 1976; Snider, Osgood, 1969).

В працях Осгуда, який розробив методику, «значення» визначається як асоційована з стимулом «репрезентативна» реакція. Ця реакція сама в поведінці не проявляється, вона лише репрезентує суб'єктові готовність реальної реакції. Тут психологічна структура значення розглядається лише у вузькому аспекті з боку поведінкового (прагматичного) або

конотативного значення. Знакові замітники об'єктів одержують конотативне значення в результаті утворення системи умовних зв'язків між реальним стимулом і реальною реакцією з одного боку, і заміщуючим стимулом (знаком) та репрезентативною реакцією – з другого.

У дослідженнях з застосуванням семантичного диференціалу основної методики вимірювання значень, взятої на озброєння Осгудом та його послідовниками, був, зокрема, встановлений важливий феномен «денотативного зчеплення». Суть його полягає в тому, що взаємовідносини, в яких знаходяться ознаки реакції на об'єкти, виявляються похідними від предметних (денотативних) властивостей самих об'єктів. Як відомо, найбільш загальні, інтегральні семантичні ознаки реакцій виявляються при застосуванні факторного аналізу до матриць інтеркореляцій шкал семантичного диференціалу. При цьому фактор чи координатори «конотативного семантичного простору» представляють «пучки» взаємно корельованих шкал, тобто ознак реакцій. Якщо факторний аналіз проводиться з урахуванням СД-даних, одержаних для різнорідного набору об'єктів, то в якості факторів стійко виділяються три «пучки» взаємно корельованих шкал, у центрі яких лежать шкали «добрий – поганий» (фактор оцінки), «сильний – слабкий» (фактор сили), «активний – пасивний» (фактор активності).

Процедура, що лежить в основі методу, така: респондентові пропонують набір біполярних шкал, кожна з котрих утворена парою прикметників-антонімів типу: «добрий – поганий», «спокійний – збуджений», «гострий – тупий» і т.п., а також набір стимулів. Респондент оцінює ступені відповідності стимулу тому чи іншому полюсові кожної шкали за певною системою (найчастіше семибальною). Шкала може бути представлена приблизно так (рис.1).

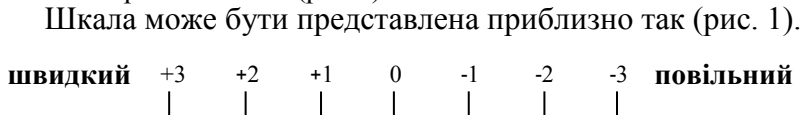


Рис. 1. Семибальна шкала семантичного диференціалу.

Варіанти СД, які застосовуються на практиці, звичайно складаються з 10-15 шкал. Кожна шкала – це ознака, котра може бути об'єктивно притаманна або не притаманна стимулові, що

оцінюється. Денотативному (об'єктивному) аспектові значення Остуд протиставляє аспект конотативний (суб'єктивний). Суть методу полягає в останньому аспекті (Osgood, 1976).

Стосовно створеної нами методики були відібрані такі шкали за відповідними факторами:

Фактор сили (Р)	Фактор активності (А)	Фактор оцінки (Е)
Сильний – слабкий	Швидкий – повільний	Добрий – поганий
Твердий – м'який	Гострий – тупий	Доброзичливий – злий
Широкий – вузький	Гарячий – холодний	Веселий – сумний
Високий – низький	Збуджений – спокійний	Чистий – брудний

Опрацювання результатів полягає в тому, що підраховуються деякі узагальнені характеристики індивідуального сприймання стимулу шляхом сумування шкальних оцінок за ключами, складеними на основі факторного аналізу. Цей метод спроможний дати змістовну картину внутрішнього світу особистості, її ставлення до самої себе, інших людей, значущих аспектів оточення та ін.

Прикладом застосування СД в нашій психологічній практиці може вважатися одна з нових малюнкових методик, «Малюнок неіснуючої тварини», структурована за семантичним диференціалом, що само по собі дає уявлення про якісну сторону сприйнятих об'єктів. Мета роботи полягає у перевірці кількох факторів, а саме – особистісних якостей (порядність, комунікабельність, активність, прагматизм, сенситивність). Експеримент проводився у дві серії. У першій серії респонденти оцінювали 20 зображень неіснуючих тварин за допомогою 60-шкального п'ятифакторного особистісного семантичного диференціалу (ОСД). Дослідники припускали, що кожному факторові відповідають певні графічні і змістові характеристики зображення. Аналіз здійснювався методом експериментальних груп. Групи порівнювались між собою. У другій серії перевірялася наступна гіпотеза: проекція в малюнку неіснуючої тварини пов'язана з «Его» прямими зв'язками. Для цього респонденти оцінювали себе за ОСД.

У подальшому респондентам було дано завдання намалювати неіснуючу тварину. Через тиждень вони оцінювали свою тварину за ОСД. Порівняння результатів привело до висновку, що самооцінка і оцінка «неіснуючої тварини»

практично співпадають. Даним дослідженням ще раз підтверджується той факт, що психосемантика породжує ідеальні форми – образи і поняття, дозволяє зрозуміти те й інше як квазісубстанціональні сутності, за якими приховані функціональні пристосування діяльності, засоби її саморегуляції – значення.

Психосемантична мова дає можливість розрізнити і від-рефлексувати неспівпадіння об'єктивної і суб'єктивної парадигми. Найважливішим є не те, що психосемантика пропонує розвивати суб'єктивну парадигму в мові теорії, але те, що вона перетворюється в експериментальну психосемантику (що в даний час нам вкрай необхідно) – пропонує конкретні способи реалізації суб'єктивної парадигми в емпірії, пов'язуючи теоретичні уявлення про системи значень та їх емпіричні моделі – семантичні простори і семантичні дерева – з системою операціональних та інтеропераціональних гіпотез.

Третьою складовою частиною нашої методики є шкала нечітких оцінок, суть якої наступна: невизначеність супроводжує людину на всіх стадіях її діяльності, починаючи із сприймання. Для психології проблема сприймання є центральною перш за все тому, що від її принципового вирішення залежить розуміння самої природи психічного. І на всіх стадіях сприймання виникає завдання оцінювання. Це має місце і тоді, коли аналізуються питання генезису сприймання (при аналізі ефектів поля, при розгляді перцептивної діяльності, при аналізі сприймання руху і рухливих об'єктів та ін.), і тоді, коли вирішується питання оцінки часу (сприймання послідовності, оцінка тривалості, орієнтування за часом і проблеми періодичності та ін.), і при сприйманні простору (зорового, слухового, тактильно-кінестетичного та пропріоцептивного, з координацією різних сенсорних модальностей), а також при сприйманні форми об'єктів. Саме оцінювання є центральною операцією, що забезпечує людині надійну орієнтацію в оточуючому середовищі.

Отже, розглянувши емпіричні методи психологічної діагностики і приклади їх практичного використання, необхідно перейти до викладу суті створеної нами методики. При цьому доцільно вказати на ще одне важливе феноменологічне

положення: задача на мислення, взята в психологічному аспекті, є *абстракція*. Досліджуватися повинен абстрактний психологічним механізм, а не матеріал конкретної задачі. Експериментальна задача повинна бути простою, вимагати мінімуму знань суб'єкта, нівелювати його минулий досвід і повинна відтворювати такі асоціації, котрі є максимально простими і є вихідними для більшості респондентів.

При моделюванні нашої методики ця теза була вихідним пунктом, тим більше, що контингент, вибраний нами для дослідження, представляє різноманітні вікові категорії, починаючи з учнів першого класу (тобто дітей 7-8 років) і закінчуючи абітурієнтами Національного університету «Львівська політехніка», учнями коледжів, а також працівниками деяких підприємств. В результаті узагальнення різних підходів і врахування викладених міркувань нами був створений синтетичний тест СЕДНОР, що відноситься до блоку проєктивних тестових методик дослідження особистості. СЕДНОР складається з трьох діаметрально протилежних методів дослідження: семантичного диференціалу, психоаналітичного підходу до психічної структури особистості та основної проєктивної частини, що базується на основних принципах роршахівської теорії (Католик, 1990, 1994, 1996, 1997).

Повністю методика СЕДНОР складається з 20 створених нами зображень (рис. 2).



Рис.3. Неструктуровані зображення психодіагностичної методики СЕДНОР: повний набір зображень (за авторством Г. Католик).

Для експерименту з експрес-діагностики з загального набору було відібрано п'ять зображень (рис.3).

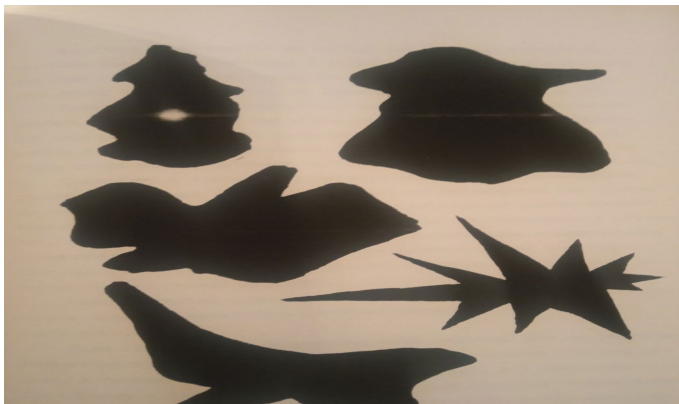


Рис. 3. Неструктуровані зображення психодіагностичної методики СЕДНОР: експрес-набір зображень (за авторством Г. Католик)

Слід вказати, що при розробці методики ґрунтовно вивчений вплив кольору на психологію сприймання. В запропонованому варіанті дослідження оптимальним виявилось використання чорного кольору як заповнювача неструктурованих зображень. Такий варіант кольорового вирішення дає можливість більш докладно абстрагувати і ширше асоціювати сприйняті образи, аніж коли вони були б вирішені в кольорах (припускається, що колір допомагає ототожнювати зображення з певними стереотипами, що підтверджено дослідженнями ряду вчених).

Під час проведення психодіагностичного дослідження на екрані, дисплеї чи листку паперу дається проєкція кожного *чітко стандартизованого* зображення зокрема, а респонденти повинні шляхом співставлення, аналізу і синтезу асоціацій, уявлень і т.п. дати відповідь на запитання, що вони бачать у зображенні. Далі, на другому етапі, респондентам пропонується оцінити уявлюваний ними образ (або їх групу) за семибальною шкалою семантичного диференціалу (СД) – якщо вважати, що

кожне зображення оцінювалося за дванадцятьма трьохфакторними шкалами, то загальне число шкал, за якими працювали респонденти, рівне 60.

Оскільки в основі експерименту лежить вербально-шкальна оцінка респондентами зображень, що їм пропонуються (при обробці враховуються дві групи показників: ступінь стандартності вербальної характеристики і конотативна шкальна оцінка об'єкта, який сприймається), то нами була зроблена спроба створення коефіцієнта, який відображає певний рівень взаємозалежності процесів зорового сприймання і уяви шляхом їх співставлення на основі вищевказаної методики.

При створенні формули були виділені такі параметри:

1.3 першої частини психодіагностичної методики (сприймання зображень);

а) фактор стандартного сприймання зображення, котрий обчислюється за відповідями, що зустрічаються найчастіше;

б) фактор «малостандартно» сприйнятих зображень або, як ми їх називаємо, «малостандартні» відповіді – (Н), який обчислюється за кількістю відповідей, що зустрічаються рідко;

в) «нестандартні» відповіді – (N) – кількість неодиноких відповідей.

Кількість стандартно сприйнятих відповідей у формулі окремо не враховується, тому що умовами експерименту передбачається обов'язкове сприйняття і осмислення всіх запропонованих зображень.

2.3 другої частини психодіагностичної методики – оцінювання сприйнятих, уявлених і осмислених зображень за шкалою СД - відзначимо окремо: оцінювати необхідно об'єкти, що виникли в уяві, а не безликі неструктуровані конфігурації, що зображені на бланку для дослідження (чотири параметри: Z, V, G, J – кількість відповідей за семибальною шкалою з урахуванням відповідно градацій «0», «+1», «+2», «+3», «-1», «-2», «-3».

При цьому були висунуті наступні припущення: люди, які сміливо оцінюють «творчі об'єкти» за так званими «екстремальними» градаціями – «1» і «3» («мало» і «багато»), не тільки наділені значно вищою варіативністю (маніпулятив-

ністю) об'єктами уяви, але ї повинні володіти набагато більшою здатністю самостійного прийняття рішень (останнє більш притаманне людям, що схильні до оцінки «+3», «-3»).

Припущення ґрунтується на такій основі: будь-якому поняттю завжди легко надати усереднену кількісну та якісну характеристику (за шкалою «+2», «-2»). Ми звикли до понять усередненості всюди і у всьому, тому, надавши об'єктові такого значення, не замислюючись, респондент безпроблемно «вбиває двох зайців»: дає «гарантовано» правильне оцінювання, не напружуючи тим самим своє мислення і «не вириваючись» із загальної усередненої маси. Таким чином, чим більше оцінок «+2», «-2» у респондента на другому етапі дослідження, тим, на нашу думку, нижчий його загальний показник, навіть якщо на першому етапі експерименту результати достатньо високі.

Про нульові шкальні відповіді нема потреби говорити окремо. Не зумівши оцінити уявлюваний об'єкт за конотацією, респондент тим самим дає можливість говорити про низький рівень розвитку досліджуваних процесів. Тобто, чим більше «0», тим нижчий відповідний показник.

Із всього викладеного вище можна резюмувати: респонденти, які детально аналізують сприйняті ними зображення, піддають їх ретельному оцінюванню і переоцінюванню, знаходять, як правило, різноманітні як «екстремальні», так і «усереднені» характеристики, виключаючи при цьому «0». Причому, кількість «екстремальних характеристик» майже завжди переважає над кількістю «усереднених». Виходячи з моделі перебігу творчого процесу та наявних типів уяви у особистості зазначимо, що на першому етапі дослідження, тобто при роботі безпосередньо з плямами, найактивніше включається в роботу така форма уяви, як *фантазія*. На другому етапі експерименту при роботі з конотативними оцінками активізується творчий процес, а саме критична робота над фіксованою інформацією, що дає можливість говорити про творчий потенціал.

Отже, враховуючи всі вищевказані фактори, ми зробили спробу змоделювати визначальну величину K , що дає можливість судити про творчий потенціал особистості:

$$K = m \cdot \left[\frac{1 + N + H}{M} \cdot \frac{V + J}{G + Z \cdot e \cdot (1 - e^{-z})} \right],$$

де M – кількість запропонованих і сприйнятих зображень ($M = 5$); N – кількість «нестандартно» сприйнятих зображень; H – кількість «малостандартно» сприйнятих зображень; V – кількість «+1», «-1» – шкальних градацій; J – кількість «+3», «-3» – шкальних градацій; G – кількість «+2», «-2» – шкальних градацій; Z – кількість «0» – шкальних градацій; t – емпіричним коефіцієнт, що виражає залежність N від H (дод.); $e = 2,72$.

Необхідно зауважити, що остання величина, введена нами в формулу, – емпіричний коефіцієнт t – виражає залежність показника N (кількість «нестандартно» сприйнятих зображень) від H (кількість «малостандартно» сприйнятих зображень), що дає нам можливість з більшою достовірністю судити про якісну сторону досліджуваних нами процесів. Дана залежність наведена в таблиці 1.

Таблиця 1.

Залежність показника t від показників N і H

№ п/п	Кількість «нестандартно» сприйнятих зображень, N	Кількість «малостандартно» сприйнятих зображень, H	t
1	0	0	1.00
2	0	1	1.05
3	1	0	1.10
4	0	2	1.10
5	0	3	1.15
6	1	1	1.15
7	1	2	1.20
8	2	0	1.20
9	0	4	1.20
10	2	1	1.25
11	1	3	1.25
12	0	5	1.25
13	1	4	1.30
14	2	2	1.30
15	3	0	1.30
16	2	3	1.35
17	3	1	1.35
18	3	2	1.40
19	4	0	1.40
20	4	1	1.45
21	5	0	1.50

Таким чином, одержавши результати за формулою, нам

необхідно було вибрати певний метод систематизації цих результатів. Для такої систематизації була вибрана шкала нечітких оцінок. Розподіл результатів дослідження за нормальною кривою дозволив вам систематизувати одержані результати так, що з'явилася можливість зіставити їх з шкалою нечітких оцінок «мало – багато», яка має наступний вигляд (табл. 2).

Таблиця 2

Шкала нечітких оцінок

№ п/п	Шкала нечітких оцінок (лінгвістичні характеристики)
1	дуже мало
2	мало
3	небагато
4	не дуже мало
5	немало
6	середньо
7	не дуже багато
8	багато
9	дуже багато

Значення K , отримані в ході дослідження, змінюються в межах $0.1 < K < 10.0$ (для різних контингентів респондентів і в залежності від віку). Тому, згідно з кривою нормального розподілу, стосовно до 9-бальної шкали шляхом процентного розподілу, ми одержали такі співставлення результатів з шкалою «М – М» (табл. 3).

Таблиця 3

Переведення кількісних оцінок у лінгвістичні еквіваленти рівня взаємозв'язку перцептивних і уявних компонентів

№ п/п	Ступінь взаємозв'язку перцептивних і уявних компонентів (математичний показник)	Лінгвістичний еквівалент
1	0.1	дуже мало
2	0.1 – 0.5	мало
3	0.5 – 0.9	небагато
4	0.9 – 1.3	не дуже мало
5	1.3 – 1.9	немало
6	1.9 – 3.7	середньо
7	3.7 – 6.0	не дуже багато

8	6.0 – 10.0	багато
9	10.0	дуже багато

Досліджуючи зв'язок між процесами зорового сприймання та уяви в контексті, наприклад, профвідбору, ми створили на основі одержаних раніше результатів певні рівні взаємозалежностей властивостей інтелекту та когніцій респондентів. Це було запропоновано з метою подальшого використання подібних результатів при встановленні взаємозв'язку між нинішніми інтелектуальними здібностями школярів і завтрашніми характеристиками молодих фахівців.

Запропоновані нами «інтелектуальні рівні» (діапазони), що ґрунтувалися на вивченні складних когнітивних процесів, підтверджуються розробками багатьох класиків та сучасних вчених, які базуються на дослідженні аспектів творчості (П. Торренса, Дж. Гілфорда, С. Д. Максименка, В. О. Моляко, Г. В. Католик, Н. М. Кальки, М. Й. Боришевського). У багатьох дослідженнях було запропоноване поняття інтелектуальної активності, котра виступає як цілісна властивість і відображає взаємодію інтелектуальних, креативних та особистісних факторів у їх нерозривній єдності. Здібності, до яких можна віднести і уяву (не слід плутати уявлення як психічний процес і уяву як здібність), складають фундамент інтелектуальної активності, але проявляються в ній не безпосередньо, а лише опосередковано – через мотиваційну структуру особистості. Специфічним проявом інтелектуальної активності є продовження розумової діяльності за межі безпосередньо заданого. Головними принципами і вимогами до методу дослідження та діагностування інтелектуальної активності є: відсутність зовнішньої і внутрішньої оцінкової стимуляції, відсутність «стелі» в дослідженні об'єкта і тривалості експерименту або діагностичного процесу, Це необхідно для того, щоб у респондента був час розгорнути творчу ініціативу (Католик, 1994, 1996).

Дослідження творчого потенціалу особистості за допомогою проєктивної методики СЕДНОР, має наступні етапи:

- пояснення респондентам умов експерименту;
- демонстрація кожного зображення окремо;

- відповідь респондентами на запитання «Що ви бачите?» (тобто, що виникло в уяві респондентів під час демонстрації зображення) і подальше фіксування відповіді на робочому бланку згідно з номером картки з зображенням (додаток);
- конотативна оцінка того, що уявив собі респондент на підставі сприйнятого зображення (робота проводиться на робочому бланку послідовно, у відповідності з нумерацією).

Слід зауважити, що з учнями 1-2 класів експеримент проводився за полегшеною схемою: побачивши зображення вони оцінювали образ, що виникав, тільки за полярними шкалами, опускаючи градації, тому що сприйняти шкальні значення їм ще надто важко. Починаючи з третього класу, діти досить легко давали собі раду з дотриманням умов дослідження. Пояснюється це тим, що рівень психічного розвитку в цьому віці вже дозволяє виконувати подібні завдання.

Узагальнюючи і аналізуючи одержані результати, можна констатувати, що всі відповіді поділяються на три категорії: «стандартні», «малостандартні» і «нестандартні» (табл. 4). Слід зауважити, що на даному етапі дослідження зняття ситуації невизначеності повинно було здійснюватися діяльністю уяви. Аналіз процесу актуалізації образів уяви в ситуації перцептуальної невизначеності, як ми припускали, дозволить розкрити деякі особливості співвідношення перцептивних і уявних компонентів при сприйманні зображень.

Таблиця 4

Рівень стандартності образів уяви

Класифікація відповідей	Зображення № 1	Зображення № 2	Зображення № 3	Зображення № 4	Зображення № 5
Стандартні	ялинка	Людина (що сидить у капелюсі)	голуб, птах	зірка, розбите скло	літак, чобіт
Малостандартні	листок (дубовий), букет (квітка), ведмідь, хмара, жінка	сукня, заєць, слон, птах (дятел), танцівниця, пінгвін	собака, носоріг, верблюд, обличчя людини	дикообраз, кактус, колючка, дірка (у вікні), космос тощо	дерево, різні види морських тварин і риб
Нестандартні	привид, чаклун, солом'яна	хмара, мішок, білка, сніговик та ін.	кінь, риба, кіт (що скаче) та	НЛО, пробоїна, безодня,	равлик, ворона, атлет

	людина та ін.		ін.	салют та ін.	(гімнаст). НЛЮ та ін.
До нестандартних відповідей належать природні явища, емоційні стани тощо.					

Дослідження продемонстрували те, що при наявності потужного психологічного захисту під час експерименту респонденти дають розмиті відповіді. Такі бланки обробляти не потрібно, тому що реальних результатів отримано не буде.

Особливо зазначимо: *кожних 5 років тест потребує адаптації у зв'язку із зміною інформації, що пост улає з джерел масової комунікації та ситуацій у суспільстві тощо.*

Даний варіант тесту адаптований для учнів 4-11 і класів шкіл України.

Другий етап дослідження за методикою СЕДНОР передбачав оцінку кожного з образів уяви (згідно зображенню) за шкалами Семантичного Диференціалу.

Характерною особливістю дитячого сприймання є те, що об'єкт сприймання викликає в учнів неоднозначну відповідь ь. Багато дітей на кожний малюнок давали кілька різних відповідей. Іншими словами, у свідомості дітей виникає одночасно кілька асоціацій. У деяких дітей при повторному аналізі виникали неоднозначні відповіді.

Знаючи кількість стандартних, малостандартних, нестандартних відповідей, можна визначити їх розподіл тобто одержати процентне співвідношення різних рівнів уяви в учнів.

Наступним етапом наших досліджень було визначення показника К, який характеризує творчий потенціал особистості (зазначимо, що *методика не прогнозує майбутні результати діяльності, а констатує наявні резервні можливості особистості, що при певних суб'єктивних і об'єктивних умовах можуть бути реалізовані*).

Визначення показника К проводилося, починаючи з учнів третіх класів, тобто, у дітей в віці 9-10 років. Виникає запитання, чому дослідження творчого потенціалу за даними показниками було вирішено почати саме з цього віку? Згідно із спостереженнями ряду українських та європейських вчених (В. Г. Запорожець, Б. І. Білий, В. С. Кузів, Ж. Піаже та ін.), у віці 9-10 років дитина починає оволодівати евклідовим простором на рівні уявлень, в цьому віці ілюзія досягає максимуму. Вік 9-10 років є «переломним» періодом в розвитку загальної психо-

логічної діяльності, характерною особливістю якої є підкорення собі моторних функцій. Виходячи з цього можна зробити висновок, що, починаючи з даного віку, показник К не є абсолютно залежним від віку респондента, як цього слід було б очікувати при дослідженні дітей молодших за 9-10 років. Він визначає рівні уяви виключно індивідуально і свідчить про наявність зрілих, сформованих процесів сприйняття дитиною зорової перспективи та її сформованих творчих здібностей.

На основі зіставлення результатів експерименту з індивідуальними характеристиками учнів, поданими в процесі дослідження класними керівниками і вчителями, вікові групи школярів були розбиті на «інтелектуальні» підгрупи, що характеризуються рядом показників.

Так, при аналізі кожної вікової групи виявлена певна закономірність в кожній групі, визначена стала кількість дітей (70-75%) з приблизно однаковими рівнями творчого потенціалу, подібними за оцінками сприйнятого, а також за конотативними характеристиками. Як правило, це діти з загальним середнім рівнем розвитку, середніми здібностями, середній бал успішності яких коливається у межах 7-10. Оцінюючи рівень їхнього творчого потенціалу за шкалою нечітких шкалою оцінок, ми виявили, що ці результати потрапляють у діапазон «немало» – «середньо».

Діти з невисоким рівнем інтелектуального розвитку в основному мають і знижений рівень творчого потенціалу, що неодмінно впливає на їх загальну успішність. Вони або не повністю справлялися з умовами поставленого перед ними тестового завдання, або ж показували досить низький результат. Виключення складала невстигаючі учні з середнім рівнем інтелектуального розвитку, що в силу певних причин не цікавились навчанням, а виявляли і спрямовували свої інтереси на певні заняття (малювання, читання, спорт і т.п.). Творчий потенціал таких дітей досить високий.

До наступної категорії можна віднести дітей середніх здібностей, але з підвищеною працьовитістю. Демонструючи на уроці високий рівень успішності і систематично набуваючи академічні знання, в експерименті вони зустрілися з певними труднощами і показали невисокий рівень творчого потенціалу.

У «здібних» і «обдарованих» дітей, як правило, все

відбувається неначе навпаки. Їхні успіхи в засвоєнні шкільної програми досягаються, основним чином, за рахунок підвищеного сприймання і нестандартного аналізу сприйнятого. Як показало дослідження, часто ці діти створюють вірші, музику, захоплюються мистецтвом або, навпаки, тяжіють до технічної творчості, тобто, діти, що творчо мислять. Такі діти з успіхом займають як місце лідера в учнівській групі, так і навпаки відкидаються нею. Рівень показника К у них високий і дуже високий.

За величиною певного показника К для кожного з респондентів можна було охарактеризувати досліджувану психічну властивість на різних вікових рівнях. Для більшої впорядкованості результатів діапазон зміни показника К був співвіднесений з шкалою нечітких оцінок, що дозволило скласти подану нижче таблицю.

Проведені дослідження за методикою СЕДНОР у середній школі наочно продемонстрували динаміку розвитку творчого потенціалу особистості дитини та, відповідно, дали загальну картину творчих нахилів учнів, а отже, визначили опосередковано інтелектуальні можливості як кожної дитини, так і навчальної групи в цілому.

Продовжуючи дослідження творчого потенціалу при зоровому сприйманні респондентами неструктурованих зображень, ми шукали додаткову можливість експериментальним шляхом варіювати об'єкт зорової перцепції. Це досягалось, на нашу думку, спеціальним добором зображень – тестів, які відрізнялися різними інформаційними характеристиками. Проаналізувавши результати досліджень за методикою СЕДНОР ми висунули припущення: з моменту пред'явлення «плями» і до створення конкретного образу виникає ланцюг процесів, що об'єднуються певними асоціаціями, котрі усвідомлюються частково. Причому у взаємодії перцепції і уяви важливо підкреслити не лише пряму, але і зворотну залежність. Нечіткі асоціації, що виникають в процесі перцепції, об'єднуються в складні образи. Образ, який виявляється підсумковим, дає новий напрям асоціацій, в результаті чого створюються закінчені образні картини. Розглядаючи зображення, респонденти асоціювали їх з образами, уже фіксованими у

свідомості, шукали подібності, порівнювали. В процесі порівняння і одержання певного результату в їх свідомості виникало, як правило, кілька варіантів відповідей. Процес тривав до того часу, доки не знаходився найбільш відповідний, на їх думку, варіант. Гіпотетична модель цього процесу могла б виглядати так, як це показано на рис. 4.

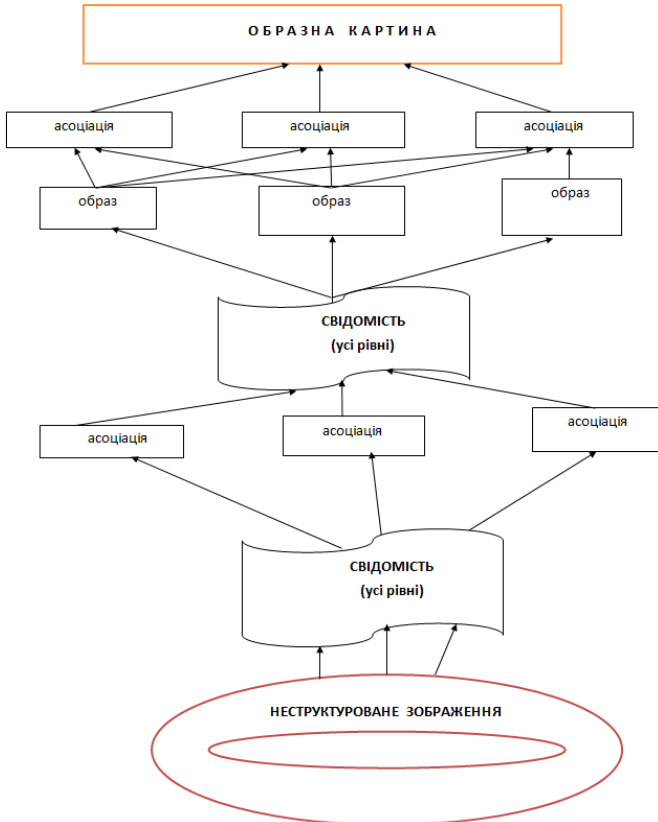


Рис. 4. Гіпотетична модель перетворення неструктурованого зображення в реальний образ.

Переходячи до аналізу конотативних оцінок зображень і понять, що їх позначають, зазначимо, що респонденти не завжди оцінювали саме «уявлюваний» ними об'єкт. Оцінки зображень і понять, що їх позначали, не цілком співпадали. Із

суб'єктивних звітів респондентів в ідно, що кожне зображення, яке викликало асоціації, з самого початку вже було подібне на «щось», але якщо оцінка зображення (плями) за якоюсь ознакою не співпадала з оцінкою образу, що виник, то як шкальна, давалася оцінка плями, а не образу-асоціації. Отже, не відбувалося рівноцінне порівняння сприйнятого з уявленим (Католик, 1990, 1996).

При вивченні різних варіантів шкальних відповідей конотативного оцінювання привертало увагу те, що найбільша кількість відповідей при різних асоціаціях і в різних вікових групах припадає на середнє значення шкал, тобто на «+2», «-2». Пояснюється дане явище тим, що «екстремальними» характеристиками можна наділити порівняно невелику кількість явищ, предметів і ін. Найбільша кількість «екстремальних» значень припадає на респондентів з високим ступенем розвитку уяви, а отже наділених гнучкістю як перцептивних і уявлених компонентів, так і гнучкістю компонентів мислення, а також глибоким аналізом (табл. 5).

З метою більш повного і глибокого аналізу результатів експериментів, а також перевірки тесту на валідність, були використані методи кореляційного аналізу і статистичні методи перевірки гіпотез.

Таблиця 5

Зіставлення показника К з прогнозованими когнітивними характеристиками

№	Діапазон К	Прогнозовані характеристики когнітивних параметрів
1	< 0.1	Рівень і характер активності процесів відображення та мислення «втиснутий», вочевидь, В ЖОРСТКІ РАМКИ, що часто не дозволяє перетворювати відображувальну активність в уяву. Оскільки саме в пізнавальній діяльності з'являються сприяливі умови для виникнення сміливих гіпотез і уявлень можна допустити, що при підвищенні активності у вирішенні пізнавальних завдань активізується і конструктивна творча діяльність.
2	0.1-0.5	Процес уяви, напевно, <i>незначною мірою</i> бере участь у вашій діяльності, не завжди «випускає» за строгі рамки, не дозволяє абстрагуватися. Можна припустити, що уява, як творча здатність углядіти нове, проводити операції підміни, зв'язані з видозміною об'єктів та їх якостей, продукувати перетворення однієї форми буття в іншу (наприклад, рух від

		теперішнього до майбутнього) і т. ін. – вимагає більш інтенсивного розвитку.
3	0.5-0.9	Процес уяви <i>до певної міри</i> спрямований, напевно, як на конкретну діяльність, так і на процес пізнання. Однак, у конкретній діяльності ця особливість, очевидно, лише частково включається у вирішення нестандартних завдань, які виникають у конкретних життєвих і організаційних ситуаціях. Інтенсивний розвиток здатності уявляти, яка в першу чергу пов'язана з процесами наукового пізнання і передбачає можливість операцій аналізу і синтезу в процесі мислення: розчленовування цілого і його утворення з часткового, пізнання у невідомому – відомого, в суб'єктивному – об'єктивного та ін., дозволить з більшою активністю включатися у вирішення щоденних проблем. При цьому варто було б звернути увагу на активізацію духовності, змістових життєвих цілей і цінностей, мети і сенсу існування.
4	0.9-1.3	Ваша спроможність уявляти, <i>значною мірою</i> спрямована на процес пізнання. Рекомендуємо вам у процесі життєдіяльності активніше виробляти і виявляти здатність не обмежуватися рамками безпосередньої конкретності об'єкту тому, що ваша творча активність до певної міри дозволяє вам абстрагуватися, углядіти за зовнішнім внутрішнє, пізнати у невідомому відоме, побачити за частиною ціле, цілеспрямовано формувати предметні сутності та ін.
5	1.3-1.9	Ваша творча активність <i>достатнім чином</i> спрямована на процес пізнання і повинна, очевидно, сприяти вашому самовираженню в конкретній діяльності. Проте, вам, напевно, необхідно більш інтенсивно включатися у вирішення нестандартних завдань, абстрагуватися від конкретних ситуацій. Це допоможе вам – залежно від роду вашої діяльності – протиставляти різні уявлення, синтезувати та аналізувати різноманітні абстрактні поняття, вдосконалювати існуючі підходи, підвищувати духовну активність, комбінувати в свідомості елементи і образи та ін. В процесі творчого підходу до діяльності, під час якого відбувається і активізація пізнавальної активності, можливе формування творчої особистості. В свою чергу, цей процес безпосередньо зв'язаний і з активною роботою мислення, що в результаті приводить до зміни у ставленні до соціальних процесів і до світу в цілому.
6	1.9-3.7	Ваша творча активність <i>в основному</i> спрямована на процес пізнання. В певних ситуаціях вона може виявлятися надзвичайно ефективним способом пов'язування речей при

		їх сприйманні: синтетичною силою, яка сприяє баченню відомого з відчуттям новизни, винахідливістю у поєднанні елементів, здатністю метафорично виразити думку та ін. Отже, ваша творча активність є тією творчою силою, яка може вносити нове в сам перебіг вражень і зміну цих вражень. Думаємо, що підвищення пізнавальної активності в цілому допоможе вам у пошуку і реалізації творчого потенціалу особистості. Нагадуємо, що конструктивна (творча) діяльність формує, зберігає і вдосконалює людське Я.
7	3.7-6.0	Ваша уява, очевидно, спрямована на процес пізнання. <i>Значною мірою</i> вона може допомагати вам – залежно від роду вашої діяльності – виявляти пізнавальну активність. В ході вирішення нестандартних завдань здатність уявляти допоможе: за зовнішнім побачити внутрішнє, у відомому – невідоме, досліджуючи теперішнє, пізнати минуле і майбутнє та ін. Отже, здатність уявляти допоможе вивести розумову активність за строгі рамки конкретного, дасть можливість абстрагуватися. Рекомендуємо вам у процесі життєдіяльності ще активніше напрацьовувати здатність не обмежуватися рамками безпосереднього пізнання об'єкту, оскільки розширення масштабів творчої активності, що виникає завдяки участі механізмів мислення, достатньо визначено вказує на те, що в рамках цього мислення відбувається якісна зміна в самому ставленні людини до світу. Нагадуємо, що конструктивна (творча) діяльність формує, зберігає і вдосконалює людське Я.
8	6.0-10.0	Ваша уява <i>активно</i> спрямована на ознайомлення з об'єктивною дійсністю. Вона в достатній мірі дозволяє виявляти у вашій конкретній діяльності певні індивідуальні здібності, як, наприклад: цілеспрямовано формувати предметні сутності, що не мають реального аналога, розчленовувати предметні сутності і створювати нові, утворювати небачені раніше образи, усвідомлюючи і контролюючи процес їх побудови як процес конструювання та ін. Сподіваємося, що виявлення цих якостей допомагає вам у вдосконаленні і збереженні індивідуальності, а також сприяє самовираженню в трудовій, науковій або творчій діяльності.
9	> 10.0	Залежно від роду діяльності ваша уява <i>максимально</i> спрямована на пізнання сутнісного, істотного. Вона допомагає вам за зовнішнім углядіти внутрішнє, за відомим – невідоме, за частиною – ціле, за теперішнім – минуле і майбутнє, за суб'єктивним – об'єктивне; створювати ситуації в думці і будувати моделі можливих ситуацій). Уява

		є для вас засобом переносу знань з однієї області в іншу. Ви, безсумнівно, творчо обдарована людина. Виявлення творчої активності допоможе вам у вирішенні складних виробничих, наукових або творчих завдань.
--	--	---

Висновки та перспективи подальших розвідок. Таким чином, створивши проєктивну методика СЕДНОР, провівши багаторічні дослідження, валідизацію, верифікацію та перевірку на надійність можемо стверджувати, що запропонована нами психодіагностична методика, призначена для визначення творчого потенціалу особистості дає об'єктивні результати, може використовуватись у вітчизняному полі психодіагностики у профвідборі, профорієнтації, самодіагностиці, шкільній психодіагностиці та інших векторах психодіагностичної галузі психології. Власне методика дає змогу відслідкувати сам ланцюг творчого процесу від неусвідомленого виконання та мотивування творчих дій до їх процесуально-змістового усвідомлення; від потенційної можливості звершення певної творчої дії до реалізації даної можливості в умовах реального процесу самостійної творчої діяльності; від репродуктивного виконання цілісного циклу спеціалізованих дій до самостійного творчого акту самовиявлення творчого Я.

Список використаних джерел

- Католик Г. В. Дослідження уяви молоді, яка навчається, експрес-діагностичним методом : дис. ... канд. психол. наук : 19.00.07. Київ, 1990. 220 с.
- Католик Г. В. Психоаналіз і творчість. *Альманах 94* : мистецький наук.-практ. ілюстрований щорічник. Львів, 1994. С. 54–62.
- Католик Г. В. Мистецький вибір та особистість. *Альманах 95/96* : мистецький наук.-практ. ілюстрований щорічник. Львів, 1997. С. 43–48.
- Католик Г. В. Дослідження креативності за допомогою авторської діагностичної проєктивної методики “СЕДНОР” : монографія. Львів : ЛОНМІО, 1996. 157 с.
- Католик Г. В. Чи можливо виміряти обдарованість? *Конспект*. 1996. № 1. С. 14–19.
- Католик Г. В., Бушак Г. А. Психологія творчості та освітній процес. *Мистецька школа в системі національної освіти України* : кол. монографія / за заг. ред. І. В. Голода. Львів, 1999. С. 49–79.

- Католик Г. В., Калька Н. М. Психологія особистості в таблицях, презентаціях, схемах : навч. посіб. Львів : ЛьвДУВС, 2022. 245 с.
- Osgood C. E. Focus of meaning. Vol. 1: Exploration semantic space. The Hague ; Paris : Mouton, 1976.
- Rorschach H. Manual for Rorschach Ink-blot Test. Chicago, IL: Stoelting, 1924.
- Rorschach H., Oberholzer E. The Application of the Interpretation of Form to Psychoanalysis. Chicago, 1924.
- Rorschach H., Beck S. J. The Rorschach Test as Applied to a Feeble-minded Group. New York, 1932.
- Rorschach H., Klopfer B. Rorschach Research Exchange. New York, 1938 .
- Rorschach H. Psychodiagnostics: A diagnostic test based on perception (P. Lemkau & B. Kronenberg, Trans.). Berne ; Switzerland : Hans Huber, 1942.
- Rorschach H. Psychodiagnostik (tafeln): Psychodiagnostics (plates). Bern : Hans Huber ; distributors for the United States: Grune and Stratton, New York, N.Y., 1948.
- Rorschach H. Psychodiagnostics: a diagnostic test, based on perception. URL: <https://archive.org/details/psychodiagnostic011205mbp>
- Snider J. G., Osgood C. E. Semantik differential technique. A Sourcebook. Chicago, 1969.

References

- Katolyk, H. V. (1990). *Doslidzhennia uiavy molodi, yaka navchaietsia, ekspres-diahnostychnym metodom [Study of the imagination of young people who are studying, using the express-diagnostic method]*. (PhD diss.). Kyiv [in Ukrainian].
- Katolyk, H. V. (1994). Psykhoanaliz i tvorchist [Psychoanalysis and creativity]. In *Almanakh 94 [Almanac 94]: mystetskyi naukovo-praktychnyi iliustrovanyi shchorichnyk* (pp. 54-62). Lviv [in Ukrainian].
- Katolyk, H. V. (1997). Mystetskyi vybir ta osobystist [Artistic choice and personality]. In *Almanakh» 95/96 [Almanac 95/96]: mystetskyi naukovo-praktychnyi iliustrovanyi shchorichnyk* (pp. 43-48). Lviv [in Ukrainian].
- Katolyk, H. V. (1996). *Doslidzhennia kreatyvnosti za dopomohoiu avtorskoi diahnostychnoi proektyvnoi metodyky "SEDNOR" [The study of creativity using the author's diagnostic projective technique "SEDNOR"]*: monohrafiia. Lviv: LONMIO [in Ukrainian].
- Katolyk, H. V. (1996). Chy mozhyvo vymiryati obdarovanist? [Is it possible to measure giftedness?]. *Konspekt [Compendium]*, 1, 14-19 [in Ukrainian].

- Katolyk, H. V., & Bushchak, H. A. (1999). *Psykhologhiia tvorchosti ta osvittinii protses* [Psychology of creativity and the educational process]. In I. V. Holoda (Ed.), *Mystetska shkola v systemi natsionalnoi osvity» Ukrainy* [Art school in the system of national education of Ukraine]: kolektyvna monohrafiia (pp. 49-79). Lviv [in Ukrainian].
- Katolyk, H. V., & Kalka, N. M. (2022). *Psykhologhiia osobystosti v tablytsiakh, prezentatsiiakh, skhemakh* [Personality psychology in tables, presentations, diagrams]: navchalnyi posibnyk. Lviv: LvDUVS [in Ukrainian].
- Osgood, C. E. (1976). *Focus of meaning* (Vol. 1: Exploration semantic space). The Hague; Paris: Mouton.
- Rorschach, H. (1924). *Manual for Rorschach Ink-blot Test*. Chicago, IL: Stoelting
- Rorschach, H., & Oberholzer, E. (1924). *The Application of the Interpretation of Form to Psychoanalysis*. Chicago.
- Rorschach, H., & Beck, S. J. (1932). *The Rorschach Test as Applied to a Feeble-minded Group*. New York.
- Rorschach, H., & Klopfer, B. (1938). *Rorschach Research Exchange*. New York.
- Rorschach, H. (1942). *Psychodiagnostics: A diagnostic test based on perception* (P. Lemkau & B. Kronenberg, Trans.). Berne, Switzerland: Hans Huber.
- Rorschach, H. (1948). *Psychodagnostik (tafeln): Psychodiagnostics (plates)*. Bern: Hans Huber; distributors for the United States: Grune and Stratton, New York, N.Y.
- Rorschach, H. *Psychodiagnostics: a diagnostic test, based on perception*. URL: <https://archive.org/details/psychodiagnostic011205mbp>
- Snider, J. G., & Osgood, C. E. (1969). *Semantik differential technique*. A Sourcebook Chicago.

H. Katolyk

PSYCHOLOGICAL SUBSTANTIATION AND DESCRIPTION OF THE AUTHOR' S OF THE PSYCHODIAGNOSTIC PROJECTIVE TECHNIQUE SEDNOR

The purpose of the article is to consider the process of creating the author's psychodiagnostic methodology SEDNOR on the basis of various integrated scientific approaches, taking into account the age characteristics of the personality and the conditions of the respondents; to analyze the results of a long-term experimental study aimed at studying and psychodiagnosing the relationship between perceptual, cognitive processes and creative potential of the personality on the examples of primary school students; to describe the algorithm of the author's

psychodiagnostic projective methodology SEDNOR, to develop the algorithm of the author's psychodiagnostic methodology.

The following methods were used. From the group of theoretical foundations, the Rorschach Inkblot Test, Osgood's Semantic Differential (SD), the fuzzy rating scale, and the interpretation of the non-existent animal technique using SD were used. The author's SEDNOR methodology was used to study the creative potential of the individual (taking into account complex mental intertwining) by using the perceptual and imaginative components of the student's personality. Over the course of more than 30 years, a total of about 30,000 respondents of different age groups, from children aged 7 to early adulthood, have participated in the study. The study presents results only for a sample of primary school children. The empirical study was conducted on the basis of secondary schools in Lviv. Lviv. Informed consent to participate in the study was obtained from all participants.

The article presents a theoretical analysis of the phenomenon of the "basic image" and creative potential as psychological phenomena, highlights their features in terms of different interpretations. The psychological factors of the image emergence are analyzed and a hypothetical model of its emergence is built. The results of an empirical study aimed at experimentally investigating the creative potential of junior schoolchildren using the author's SEDNOR methodology are analyzed. The mechanism of influence of the studied types of unstructured images on the level of creative potential of an individual is substantiated.

As a result of the study, a high level of reliability of the proposed projective psychodiagnostic methodology SEDNOR as an opportunity for modern diagnostics of personality creativity has been determined. It is noted that a comparative analysis of the results of the psychodiagnostic projective methodology SEDNOR and the indicators of control methods for the study of the creative potential of the individual was carried out, which indicates the possibility of using this methodology in Ukraine and the possibility of its adaptation in other countries. Special general recommendations for the use of the SEDNOR psychodiagnostic methodology and conclusions based on the results of diagnostics have been developed.

Keywords: *imagination, test modeling, SEDNOR, diagnostic potential, semantic differential, fuzzy rating scale, unstructured images*

ОСОБИСТІТЬ В УМОВАХ ВІЙНИ

УДК 159.944.4-057.36

© І. С. Коваленко, О. І. Березан, В. М. Помогайбо, 2023

orcid.org/0009-0007-5639-9590

orcid.org/0000-0002-4959-3594

orcid.org/0000-0002-9828-2565

<https://doi.org/10.33989/2226-4078.2023.2.288310>

КОВАЛЕНКО Ірина Сергіївна

військовий психолог

БЕРЕЗАН Олексій Іванович

кандидат медичних наук, доцент кафедри спеціальної освіти і соціальної роботи Полтавського національного педагогічного університету імені В. Г. Короленка

ПОМОГАЙБО Валентин Михайлович

кандидат біологічних наук, професор-консультант кафедри спеціальної освіти і соціальної роботи Полтавського національного педагогічного університету імені В. Г. Короленка

ПОСТТРАВМАТИЧНИЙ СТРЕСОВИЙ РОЗЛАД У ВІЙСЬКОВОСЛУЖБОВЦІВ: ТЕОРІЯ, ДОСЛІДЖЕННЯ ТА ЛІКУВАННЯ

Військова служба пов'язана із впливом травматичних стресових чинників, включаючи небезпеки в зоні бойових дій, нещасні випадки та інші професійні небезпеки, які можуть піддавати військовий персонал підвищеному ризику розвитку посттравматичного стресового розладу (ПТСР). Загальний рівень поширеності ПТСР серед населення світу протягом життя варіює в межах 10,0-11,3% для жінок і 5,0-6,0% для чоловіків. Серед ветеранів дійсної військової служби поширеність розладу протягом життя становить 13,4% і 7,7% для жінок і чоловіків відповідно.

Департамент ветеранів та Департамент оборони США рекомендують клінічну методику лікування ПТСРів, яка включає такі компоненти: діагноз на основі критеріїв «Діагностичного і статистичного посібника з ментальних розладів» Американської

психіатричної асоціації; наявність високого ризику заподіяння шкоди собі або іншим; функціональний статус, включаючи обов'язки та рівень службової відповідальності; чинники ризику та захисту; ведення історії лікування; медичну історію пацієнта та його родини. При цьому передбачається спільне з пацієнтом прийняття рішень, ключовими компонентами якого є врахування вподобань пацієнта, ознайомлення пацієнта та його родичів з поняттям психологічної травми та особливостями перебігу ПТСРу, спільний з пацієнтом розгляд переваг і недоліків доступних варіантів лікування. Процес лікування ПТСРу обов'язково повинен бути орієнтованим на травму і включати такі види психотерапії: тривалу експозицію, терапію когнітивного впливу, когнітивно-поведінкову терапію, коротку еклектичну психотерапію, розмовну експозиційну терапію, десенсибілізацію та репроцесуалізацію травми рухом очей і письмову експозиційну терапію. За ситуацій, коли клініцисти не навчені психотерапії, орієнтованій на травму, або коли пацієнти відмовляються починати лікування, рекомендується фармакотерапія або не орієнтована на травму мануальна психотерапія, яка включає тренування стресостійкості, терапію, орієнтовану на поточне життя пацієнта, і міжособистісну психотерапію.

Попри певні успіхи у лікуванні ПТСРу залишаються невирішеними важливі питання. Перш за все, недостатньо клінічних досліджень для порівняння ефективності численних дійових психологічних методів лікування загалом і, зокрема, для військовослужбовців дійсної служби. Необхідно продовжувати дослідження у галузі точної медицини, яка дасть змогу вибрати найбільш ефективне лікування ПТСРу для кожного військовослужбовця індивідуально. Для вирішення цих та подібних питань необхідні подальші тривалі послідовні дослідження, здійснювані на репрезентативних вибірках.

Ключові слова: *посттравматичний стресовий розлад, військовослужбовці, психологічна травма, стрес, психотерапія, точна медицина.*

Постановка проблеми. Військова служба пов'язана з впливом травматичних стресових чинників, включаючи небезпеки в зоні бойових дій, нещасні випадки та інші професійні небезпеки, які можуть піддавати військовий персонал підвищеному ризику розвитку посттравматичного стресового розладу (ПТСР). Для оцінки та лікування ПТСР дана стаття пропонує практичні рекомендації, засновані на досвіді Міністерства у справах ветеранів (Department of Veterans Affairs)

і Міністерства оборони (Department of Defense) США (VA/DoD, 2023) та інших достовірних джерелах.

ПТСР – це дуже виснажливий і потенційно хронічний стан психічного здоров'я, який може виникнути після травми (DSM-5-TR, 2022: 302-314; ICD-11 MMS, 2018: 48). Травма може спричинитися загрозою смерті, фізичним ушкодженням, насильством чи спостереженням цих подій, загрозами для здоров'я та життя рідних і близьких людей, розповідями та думками про це. Для встановлення діагнозу ПТСР необхідно врахувати такі діагностичні критерії: повторна наявність симптомів; постійне уникнення того, що пов'язане з подією; періодичні погіршення когнітивних функцій або настрою; чергування збудження та реактивності, пов'язаних із подією. Тривалість симптомів повинна становити місяць або більше і викликати значний дистрес або порушення в соціальній, професійній або інших важливих сферах діяльності. Інколи спостерігається затримка прояву ПТСР на 6 або більше місяців після травматичної події.

Перебіг ПТСР не лінійний, а скоріше хвилеподібний з посиленнями та послабленнями (Bryant, 2019). Результати 20-річного проспективного дослідження симптомів ПТСР у ізраїльських ветеранів війни показали, що у частини вояків під час бойових дій настає реакція на бойовий стрес (РБС). РБС полягає у психологічному зриві на полі бою, який характеризується когнітивними, поведінковими та афективними реакціями та нездатністю діяти як учасник бойових дій (Karstoft, Armour, Elklit, & Solomon, 2013). Відповідно, у ньому порівнювався перебіг ПТСР серед солдатів двох груп, у яких була та не була діагностована гостра стресова реакція. В обох групах було виявлено чотири траєкторії перебігу ПТСР: (1) стійка, (2) відновна, (3) затяжна та (4) хронічна. Водночас 76,5% випадків без РБС, були класифіковані як стійкі порівняно з 34,4% випадками з наявністю РБС. Заслуговує на увагу також 10-річне дослідження за участю ветеранів США, які брали та не брали участі у бойових діях, яке подібним чином визначило чотири траєкторії ПТСР, описані як стійка, давня, щойно виникла та помірно стабільна (Donoho, Bonanno, Porter, Kearney, & Powell, 2017). Виявляється, що стійкість ПТСР у військовослужбовців дійсної служби (ВДС) і ветеранів тісно пов'язана з бойовими діями та

тяжкістю симптомів розладу. Водночас велике значення мають додаткові чинники ризику, які включають супутню патологію, хворобу/ушкодження, фізичні симптоми та проблеми зі сном (Argenta, Rush, LeardMann, Millegan, Cooper, Hoge, et al., 2018).

Подібним до ПТСРу є гострий стресовий розлад (ГСР), який зазвичай починається одразу після травми і триває від 3 днів до 1 місяця, тоді як ПТСР триває понад 1 місяць або у вигляді продовження ГСРу, або як самостійний розлад, який виникає протягом 6 місяців після травми. Крім того, ГСР повинен мати принаймні 9 із 14 симптомів ПТСР. ГСР гарно реагує на спрямовану на травму психотерапію, яка містить компоненти експозиції та/або когнітивної реструктуризації, внаслідок чого таке лікування рекомендовано для профілактики ПТСР у пацієнтів з діагнозом ГСР (VA/DoD, 2023).

Загальний рівень поширеності ПТСРу серед населення світу протягом життя варіює в межах 10,0-11,3% для жінок і 5,0-6,0% для чоловіків (Breslau, Davis, Andreski, & Peterson, 1991; Kessler, Sonnega, Bromet, Hughes, & Nelson, 1995). Серед ветеранів поширеність розладу протягом життя становить 13,4% і 7,7% для жінок і чоловіків відповідно (Lehavot, Katon, Chen, Fortney, & Simpson, 2018). Ці закономірності співвідношення подвійної уразливості ПТСРами жінок порівняно з чоловіками були підтверджені широкомасштабним мета-аналізом результатів досліджень серед цивільного населення (Tolin & Foa, 2006). Всупереч цьому, мета-аналіз результатів обстежень майже 5 млн. ветеранів військових операцій в Афганістані та Іраку показав загальний рівень поширеності ПТСРів у 23%, причому в більшій мірі у чоловіків, а не у жінок (Fulton, Calhoun, Wagner, Schry, Hair, Feeling, et al., 2015). Не дивлячись на ці розбіжності, загалом дослідження свідчать, що ПТСР частіше зустрічається серед жінок, ніж серед чоловіків, як серед цивільного, так і військового населення.

Мета статті полягає в теоретичному аналізі результатів сучасних досліджень та лікування посттравматичного стресового розладу у військовослужбовців.

Аналіз основних досліджень та публікацій. Люди різняться між собою за ступенем ризику розвитку будь-якого захворювання, зокрема ПТСРу, а також за своїми реакціями на проблему. Багатьом із них доводиться переживати травматичні

події, але у більшості із них ПТСР не розвивається. На розвиток і перебіг ПТСР впливають біологічні, психологічні та когнітивні характеристики людини, а також особливості травматичної події (Bryant, 2019; Elwood, Hahn, Olatungi & Williams, 2009; Keane, Marshall, & Taft, 2006). Наприклад, психіатричний анамнез, зазнання бруталності у дитинстві та родинний анамнез завжди пов'язані з ризиком розвитку ПТСР (Brewin, Andrews, & Valentine, 2000; McLaughlin & Lambert, 2017). До того ж, одні види травматичного впливу виявляються більше ризикові для розвитку ПТСР, ніж інші. Наприклад, вплив природних катаклізмів значно рідше призводить до ПТСР порівняно з різними формами міжособистісного насильства (Creamer, Burgess, & McLaughlin, 2001; Forbes, Lockwood, Phelps, Wade, Creamer, Bryant, et al., 2014). Хоча приблизно однакова кількість чоловіків і жінок повідомляють про те, що вони зазнавали різних форм міжособистісного насильства (Iverson, Mercado, Carpenter, & Street, 2013), але чоловіки частіше зазнають несексуального насильства, тоді як жінки – сексуального (Tolin & Foa, 2006; Iverson, Mercado, Carpenter, & Street, 2013).

На сприйнятливість до ПТСР впливають такі прямі та непрямі чинники: існуючі раніше (стать, психіатричний анамнез, спадковість тощо); пов'язані з травмою (тяжкість, біль, перитравматична дисоціація, вживання алкоголю тощо); і посттравматичні (відсутність соціальної підтримки, фінансовий стрес тощо) (Keane, Marshall, & Taft, 2006; Sareen, 2014). Наприклад, було виявлено, що перитравматичне збудження під час сексуального насильства спричинює більш тяжкі симптоми ПТСР, нав'язливі думки, самозвинувачення і вживання алкоголю для подолання проблеми (Jaffe, Steel, DiLillo, Hoffman, Gratz, & Messman-Moore, 2017; Littleton, Grills-Taquechel, & Aksom, 2009). Серед військовослужбовців виявлено декілька претравматичних чинників ризику ПТСР, пов'язаного з бойовими діями, зокрема жіноча стать, статус етнічної меншини, сам факт дійсної військової служби, звання рядового, низький рівень освіти, бойова спеціалізація, несприятливі життєві події, тривалість бойової дії, а також попередні травми та психологічні проблеми (Xue, Ge, Tang, Liu, Kang, Wang, et al., 2015). Підвищений ризик ПТСР створюють такі аспекти травми, як висока інтенсивність бою, стрільба зі зброї,

спостереження за пораненням або вбивством, потужні травми та стресові чинники, пов'язані з бойовими діями (Хуе, Ге, Танг, Ліу, Канг, Ванг, et al., 2015). Сексуального насильства значно частіше зазнають жінки-військовослужбовці у процесі бойових операцій порівняно з тими жінками-військовослужбовцями, які не беруть у них участі, що потенційно піддає їх особливо високому ризику розвитку ПТСР (LeardMann, Pietrucha, Magruder, Smith, Murdoch, Jacobson, et al., 2013). Існують також чинники ризику розвитку ПТСР після завершення бойової операції, які полягають у бездіяльності, зловживанні алкоголем, стресових подіях та незадовільній соціальній підтримці (Possemato, McKenzie, McDevitt-Murphy, Williams, & Ouimette, 2014). Значна соціальна підтримка після травматичного впливу може суттєво зменшити ризик розвитку ПТСР (Sareen, 2014).

Департамент ветеранів та Департамент оборони США рекомендують клінічну методику лікування ПТСРів, яка включає такі компоненти: діагноз на основі критеріїв «Діагностичного і статистичного посібника з ментальних розладів» Американської психіатричної асоціації (DSM-5-TR, 2022: 302-314); наявність високого ризику заподіяння шкоди собі або іншим; функціональний статус, включаючи обов'язки та рівень службової відповідальності; чинники ризику та захисту; ведення історії лікування; медичну історію пацієнта та його родини (VA/DoD, 2023). Враховуючи, що ПТСР тісно пов'язаний із ризиком самогубства (Panagioti, Gooding, & Tarrier, 2012), особливо важливо оцінити наявність суїцидальних думок і попередніх спроб самогубства. Потрібно також мати на увазі той факт, що ПТСР часто пов'язаний із розладом міжособистісних стосунків і соціальною ізоляцією. Рекомендується спільне з пацієнтом прийняття рішень, ключовими компонентами якого є врахування вподобань пацієнта, ознайомлення пацієнта та його родичів з поняттям психологічної травми та особливостями перебігу ПТСР, спільний з пацієнтом розгляд переваг і недоліків доступних варіантів лікування.

Інструкції Департаменту ветеранів та Департаменту оборони США з клінічної практики ПТСРів наполегливо рекомендують використання орієнтованих на травму розмовних та мануальних психотерапевтичних процедур, які зазвичай

передбачають експозицію та/або когнітивну реструктуризацію (VA/DoD, 2023). Лікування, яке відповідає цим критеріям, включає тривалу експозицію (Foa, Hembree, Rothbaum, & Rauch, 2019), терапію когнітивного впливу (Resick, Monson, & Chard, 2016), когнітивно-поведінкову терапію (Ehlers, Clark, Hackmann, McManus, Fennell, Herbert, et al. 2003), коротку еkleктичну психотерапію (Gersons, Carlier, Lamberts, & van der Kolk, 2000), розмовну експозиційну терапію (Neuner, Elbert, & Schauer, 2020), десенсибілізацію та репроцесуалізацію травми рухом очей (Shapiro, 1989) і письмову експозиційну терапію (Sloan & Marx, 2019).

Однак приблизно третина пацієнтів може не реагувати на когнітивно-поведінкову терапію, орієнтовану на травму (Bradley, Greene, Russ, Dutra, & Westen, 2005), а тривала експозиція та терапія когнітивного впливу спричинює зростання випадків відмови від лікування до досягнення позитивного результату (Najavits, 2015). За такої ситуації може бути особливо корисною письмова експозиційна терапія, оскільки вона продемонструвала не меншу ефективність порівняно з терапією когнітивного впливу і значно нижчий рівень відмови від лікування, ніж терапія когнітивного впливу (6,4% проти 39,7%), а також передбачає меншу кількість сеансів лікування та менше часу на здійснення кожного сеансу (Sloan, Marx, Lee, & Resick, 2018).

За ситуацій, коли клініцисти не навчені психотерапії, орієнтованій на травму, або коли пацієнти відмовляються починати лікування, рекомендується фармакотерапія або не орієнтована на травму мануальна психотерапія, яка включає тренування стресостійкості (Meichenbaum & Deffenbacher, 1988), терапія, орієнтована на поточне життя пацієнта (Resick, Wachen, Mintz, Young-McCaughan, Roache, Borah, et al., 2015), і міжособистісна психотерапія (Markowitz, Petkova, Neria, Van Meter, Zhao, Hembree, et al., 2015). Хоча емпіричні дані щодо використання цих варіантів лікування обмежені, результати мета-аналізу цих даних свідчать, що фармакологічна та індивідуальна терапія, не орієнтована на травму, може послабити симптоми ПТСРу.

Ймовірність та інтенсивність розвитку ПТСРу чітко залежить від сили та тривалості впливу травматичної події

(Dohrenwend, Turner, Turse, Adams, Koenen, & Marshall, 2006). Виявлено також кумулятивний характер негативного впливу кількох попередніх травм або хронічної травми на тривалість і вираженість ПТСР (Sareen, 2014). На підставі цього для планування лікування клініцистам рекомендується здійснити ретельний аналіз історії травми пацієнта, визначити рівень впливу травми на самопочуття пацієнта та прогноз на майбутнє (Coyle, Hanna, Dyer, Read, Curran, & Shannon, 2019; Sareen, 2014).

ПТСР зазвичай супроводжується іншими психічними захворюваннями. За даними Національної програми дослідження супутніх захворювань США, 16% пацієнтів з діагнозом ПТСР мають один супутній психіатричний розлад, 17% – два психіатричні розлади, а 50% – три або більше (Kessler, Sonnega, Bromet, Hughes, & Nelson, 1995). Аналіз 7-річних клінічних даних великої вибірки військовослужбовців показав, що 83% пацієнтів з ПТСРом мали один супутній діагноз, а 62,2% – три (Walter, Levine, Highfill-McRoy, Navarro, & Thomsen, 2018). Депресивні розлади, тривожні розлади, наркоманія та алкоголізм в 2-4 рази більш поширені серед пацієнтів із ПТСРом, які користувалися психоактивними речовинами для самолікування (Leeies, Pagura, Sareen, & Bolton, 2010). Поки-що не існує єдиної думки щодо того, чи слід пацієнтів із коморбідними ПТСРама і зловживанням психоактивними речовинами лікувати послідовно чи одночасно, хоча для військових ветеранів можливим і ефективним виявилось одночасне лікування (Back, Killeen, Badour, Flanagan, Allan, Ana, et al., 2019). Значна супутня патологія може суттєво ускладнити лікування та потребувати ширшого спектру втручання та додаткового лікування.

ПТСР може також супроводжуватися черепно-мозковою травмою (ЧМТ) або obsесивно-компульсивним розладом (ОКР), які буває досить важко виявити. Але якщо цього не зробити, це може значно подовжити дистрес і негативно вплинути на результат лікування та якість життя.

ПТСР часто супроводжується легкою і помірною ЧМТю, яку може бути важко ідентифікувати через давність розладу (Bryant, O'Donnell, Creamer, McFarlane, & Silove, 2013). За умови відсутності ідентифікації ЧМТ лікування ПТСР

неефективне (Rosen & Ayers, 2020). Правда, під час бойових дій ЧМТ виявити досить легко і тоді лікування ПТСРу буде дійовим (Rosen & Ayers, 2020). Таким чином, пацієнти, які зазнали травматичного стресу і поранення, потребують ретельного обстеження хворого і глибокого аналізу одержаних даних.

Обсесивно-компульсивний розлад (ОКР) і ПТСР пов'язані з травмою і часто виникають одночасно (Badour, Bown, Adams, Bunaciuc & Feldner, 2012; Gershuny, Baer, Parker, Gentes, Infield, & Jenike, 2008). Це трапляється у 24-40% пацієнтів із ПТСРом (Brown, Campbell, Lehman, Grisham & Mancill, 2001; Gershuny, Baer, Parker, Gentes, Infield, & Jenike, 2008). У 36% ветеранів із більш тяжкими формами ПТСРу спостерігалось посилення симптомів ОКР (Aldea, Michael, Alexander, & Kison, 2019). За таких обставин клініцистам рекомендується у пацієнтів із ПТСРами обов'язково враховувати наявні симптоми ОКР.

Лікування ПТСРу, обтяженого ОКРом поки-що проблематичне. Показано, що в деяких випадках поведінкова терапія при ОКРі може збільшити та посилити симптоми ПТСРу (Gershuny, Baer, Jenike, Minichiello & Wilhelm, 2002). Враховуючи те, що спеціальних рекомендацій чи інтегрованих підходів до лікування цих пов'язаних розладів не існує, поки-що варто користуватися програмою запобігання та реагування (Foa, Yadin, & Lechner, 2012). У свою чергу, Міністерство у справах ветеранів і Міністерство оборони США рекомендують експозиційну терапію, спрямовану на травму (VA/DoD, 2023). Такий одночасний підхід з подвійним спрямуванням виглядає доречним. Також було показано, що обидва захворювання реагують на селективні інгібітори захоплення серотоніну (Rossi, Niolu, Siracusano, Rossi, & Di Lorenzo, 2020).

Висновки та перспективи подальших розвідок.

Військовослужбовці та їхні родини приносять значні жертви до, під час і після участі у військових операціях. Поведінкові розлади є частиною ціни, яку сплачує дехто із них. Серед цих розладів одним із найпоширеніших є ПТСР. У Міністерстві оборони США проводиться значна робота для забезпечення доступу до допомоги тим, хто її потребує, через онлайн спілкування або особисто. Крім того, численні достовірні дослідження свідчать про те, що існують ефективні методи лікування багатьох проблем, пов'язаних із участю у бойових

діях. Однак ще залишаються важливі невіршені питання. Перш за все, недостатньо клінічних досліджень для порівняння ефективності численних дійових психологічних методів лікування загалом і, зокрема, для військовослужбовців дійсної служби. Оскільки завчасно вибрати достовірне лікування ПТСРу, яке було б найбільш ефективним для даного військовослужбовця, наразі неможливо, необхідно продовжувати дослідження у галузі точної медицини. Залишається також багато питань щодо впливу участі у військових операціях на ризик розвитку ПТСРу у майбутньому. Зокрема, вкрай недостатньо інформації про довгострокові наслідки впливу бойових дій на психічне здоров'я військовослужбовців. Для вирішення цих та пов'язаних із ними питань необхідні тривалі послідовні дослідження, здійснювані на репрезентативних вибірках.

References

- Aldea, M. A., Michael, K., Alexander, K., & Kison, S. (2019). Obsessive–compulsive tendencies in a sample of veterans with posttraumatic stress disorder. *Journal of Cognitive Psychotherapy*, 33 (1), 33-45.
- Armenta, R. F., Rush, T., LeardMann, C. A., Millegan, J., Cooper, A., & Hoge, C. W., et al. (2018). Factors associated with persistent posttraumatic stress disorder among U.S. military service members and veterans. *Bio Med Central Psychiatry*, 18 (48), 1-11.
- Back, S. E., Killeen, T., Badour, C. L., Flanagan, J. C., Allan, N. P., & Ana, E. S., et al. (2019). Concurrent treatment of substance use disorders and PTSD using prolonged exposure: A randomized clinical trial in military veterans. *Addictive Behaviors*, 90, 369-377.
- Badour, C. L., Bown, S., Adams, T. G., Bunaciu, L., & Feldner, M. T. (2012). Specificity of fear and disgust experienced during traumatic interpersonal victimization in predicting posttraumatic stress and contamination-based obsessive– compulsive symptoms. *Journal of Anxiety Disorders*, 26 (5), 590-598.
- Bradley, R., Greene, J., Russ, E., Dutra, L., & Westen, D. (2005). A multidimensional meta-analysis of psychotherapy for PTSD. *American Journal of Psychiatry*, 162 (2), 214-227.
- Breslau, N., Davis, G. C., Andreski, P., & Peterson, E. (1991). Traumatic events and posttraumatic stress disorder in an urban population of young adults. *Archives of General Psychiatry*, 48 (3), 216-222.

- Brewin, C. R., Andrews, B., & Valentine, J. D. (2000). Meta-analysis of risk factors for posttraumatic stress disorder in trauma-exposed adults. *Journal of Consulting and Clinical Psychology*, 68 (5), 748-766.
- Brown, T. A., Campbell, L. A., Lehman, C. L., Grisham, J. R., & Mancill, R. B. (2001). Current and lifetime comorbidity of the DSM-IV anxiety and mood disorders in a large clinical sample. *Journal of Abnormal Psychology*, 110 (4), 585-599.
- Bryant, R. A. (2019). Post-traumatic stress disorder: A state-of-the-art review of evidence and challenges. *World Psychiatry*, 18 (3), 259-269.
- Bryant, R. A., O'Donnell, M. L., Creamer, M., McFarlane, A. C., & Silove, D. (2013). A multisite analysis of the fluctuating course of posttraumatic stress disorder. *Journal of the American Medical Association Psychiatry*, 70 (8), 839-846.
- Coyle, L., Hanna, D., Dyer, K. F. W., Read, J., Curran, D., & Shannon, C. (2019). Does trauma-related training have a relationship with, or impact on, mental health professionals' frequency of asking about, or detection of, trauma history? A systematic literature review. *Psychological Trauma: Theory, Research, Practice, and Policy*, 11 (7), 802-809.
- Creamer, M., Burgess, P., & Mcfarlane, A. C. (2001). Post-traumatic stress disorder: Findings from the Australian National Survey of Mental Health and Well-being. *Psychological Medicine*, 31 (7), 1237-1247.
- Dohrenwend, B. P., Turner, J. B., Turse, N. A., Adams, B. G., Koenen, K. C., & Marshall, R. (2006). The psychological risks of Vietnam for U.S. veterans: A revisit with new data and methods. *Science*, 313 (5789), 979-982.
- Donoho, C. J., Bonanno, G. A., Porter, B., Kearney, L., & Powell, T. M. (2017). A decade of war: Prospective trajectories of posttraumatic stress disorder symptoms among deployed U.S. military personnel and the influence of combat exposure. *American Journal of Epidemiology*, 186 (12), 1310-1318.
- DSM-5-TR (2022). *Diagnostic and statistical manual of mental disorders*. 5th ed., text revision. Washington, DC: American Psychiatric Association.
- Ehlers, A., Clark, D. M., Hackmann, A., McManus, F., Fennell, M., Herbert, C., et al. (2003). A randomized controlled trial of

- cognitive therapy, a self-help booklet, and repeated assessments as early interventions for posttraumatic stress disorder. *Archives of General Psychiatry*, 60 (10), 1024-1032.
- Elwood, L. S., Hahn, K. S., Olatunji, B. O., & Williams, N. L. (2009). Cognitive vulnerabilities to the development of PTSD: A review of four vulnerabilities and the proposal of an integrative vulnerability model. *Clinical Psychology Review*, 29 (1), 87-100.
- Foa, E. B., Hembree, E., Rothbaum, B. O., & Rauch, S. A. M. (2019). *Prolonged exposure therapy for PTSD: Emotional processing of traumatic experiences therapist guide. 2nd ed.* New York: Oxford University Press.
- Foa, E. B., Yadin, E., & Lichner, T. K. (2012). *Exposure and response (ritual) prevention for obsessive compulsive disorder: Therapist guide (2nd ed.)*. New York: Oxford University Press.
- Forbes, D., Lockwood, E., Phelps, A., Wade, D., Creamer, M., Bryant, R. A., et al. (2014). Trauma at the hands of another: Distinguishing PTSD patterns following intimate and nonintimate interpersonal and noninterpersonal trauma in a nationally representative sample. *The Journal of Clinical Psychiatry*, 75 (2), 147-153.
- Fulton, J. J., Calhoun, P. S., Wagner, H. R., Schry, A. R., Hair, L. P., Feeling, N., et al. (2015). The prevalence of posttraumatic stress disorder in Operation Enduring Freedom/Operation Iraqi Freedom (OEF/OIF) veterans: A metaanalysis. *Journal of Anxiety Disorders*, 31, 98-107.
- Gershuny, B. S., Baer, L., Jenike, M. A., Minichiello, W. E., & Wilhelm, S. (2002). Comorbid posttraumatic stress disorder: Impact on treatment outcome for obsessive-compulsive disorder. *American Journal of Psychiatry*, 159 (5), 852-854.
- Gershuny, B. S., Baer, L., Parker, H., Gentes, E. L., Infield, A. L., & Jenike, M. A. (2008). Trauma and posttraumatic stress disorder in treatment-resistant obsessive-compulsive disorder. *Depression and Anxiety*, 25 (1), 69-71.
- Gersons, B. P. R., Carlier, I. V. E., Lamberts, R. D., & van der Kolk, B. A. (2000). Randomized clinical trial of brief eclectic psychotherapy for police officers with posttraumatic stress disorder. *Journal of Traumatic Stress*, 13 (2), 333-347.
- ICD-11 MMS (2018). *The international classification of diseases for mortality and morbidity statistics*. Geneva: World Health Organization

- Iverson K. M., Mercado R., Carpenter S. L., & Street A. E. (2013). Intimate partner violence among women veterans: Previous interpersonal violence as a risk factor. *Journal of Traumatic Stress*, 26 (6), 767-771.
- Jaffe, A. E., Steel, A. L., DiLillo, D., Hoffman, L., Gratz, K. L., & Messman-Moore, T. L. (2017). Victim alcohol intoxication during a sexual assault: Relations with subsequent PTSD symptoms. *Violence and Victims*, 32 (4), 642-657.
- Karstoft, K.-I., Armour, C., Elklit, A., & Solomon, Z. (2013). Long-term trajectories of posttraumatic stress disorder in veterans: The role of social resources. *The Journal of Clinical Psychiatry*, 74 (12), e1163-e1168.
- Keane, T. M., Marshall, A. D., & Taft, C. T. (2006). Posttraumatic stress disorder: Etiology, epidemiology, and treatment outcome. *Annual Review of Clinical Psychology*, 2 (1), 161-197.
- Kessler, R. C., Sonnega, A., Bromet, E., Hughes, M., & Nelson, C. B. (1995). Posttraumatic stress disorder in the National Comorbidity Survey. *Archives of General Psychiatry*, 52 (12), 1048-1060.
- LeardMann, C. A., Pietrucha, A., Magruder, K. M., Smith, B., Murdoch, M., Jacobson, I. G., et al. (2013). Combat deployment is associated with sexual harassment or sexual assault in a large, female military cohort. *Women's Health Issues*, 23 (4), e215-e223.
- Leeies, M., Pagura, J., Sareen, J., & Bolton, J. M. (2010). The use of alcohol and drugs to self-medicate symptoms of posttraumatic stress disorder. *Depression and Anxiety*, 27 (8), 731-736.
- Lehavot, K., Katon, J. G., Chen, J. A., Fortney, J. C., & Simpson, T. L. (2018). Post-traumatic stress disorder by gender and veteran status. *American Journal of Preventive Medicine*, 54 (1), e1-e9.
- Littleton, H., Grills-Tauchel, A., & Axsom, D. (2009). Impaired and incapacitated rape victims: Assault characteristics and post-assault experiences. *Violence and Victims*, 24 (4), 439-457.
- Markowitz, J. C., Petkova, E., Neria, Y., Van Meter, P. E., Zhao, Y., Hembree, E., et al. (2015). Is exposure necessary? A randomized clinical trial of interpersonal psychotherapy for PTSD. *American Journal of Psychiatry*, 172 (5), 430-440.
- McLaughlin, K. A., & Lambert, H. K. (2017). Child trauma exposure and psychopathology: Mechanisms of risk and resilience. *Current Opinion in Psychology*, 14, 29-34.

- Meichenbaum, D. H., & Deffenbacher, J. L. (1988). Stress inoculation training. *The Counseling Psychologist*, 16 (1), 69-90.
- Najavits, L. M. (2015). The problem of dropout from “gold standard” PTSD therapies. *F1000Prime Reports*, 7 (43), 1-8.
- Neuner, F., Elbert, T., & Schauer, M. (2020). Narrative exposure therapy for PTSD. In L. F. Bufka, C. V. Wright, & R. W. Halfond (Eds.), *Casebook to the APA clinical practice guideline for the treatment of PTSD* (pp. 187-205). Washington, DC: American Psychological Association.
- Panagioti, M., Gooding, P. A., & Tarrier, N. (2012). A meta-analysis of the association between posttraumatic stress disorder and suicidality: The role of comorbid depression. *Comprehensive Psychiatry*, 53 (7), 915-930.
- Possemato, K., McKenzie, S., McDevitt-Murphy, M. E., Williams, J. L., & Ouimette, P. (2014). The relationship between postdeployment factors and PTSD severity in recent combat veterans. *Military Psychology*, 26 (1), 15-22.
- Resick, P. A., Monson, C. M., & Chard, K. M. (2016). *Cognitive processing therapy for PTSD: A comprehensive manual*. New York: Guilford Press.
- Resick, P. A., Wachen, J. S., Mintz, J., Young-McCaughan, S., Roache, J. D., Borah, A. M., et al. (2015). A randomized clinical trial of group cognitive processing therapy compared with group present-centered therapy for PTSD among active duty military personnel. *Journal of Consulting and Clinical Psychology*, 83 (6), 1058-1068.
- Rosen, V., & Ayers, G. (2020). An update on the complexity and importance of accurately diagnosing post-traumatic stress disorder and comorbid traumatic brain injury. *Neuroscience Insights*, 15, 1-8.
- Rossi, R., Niolu, C., Siracusano, A., Rossi, A., & Di Lorenzo, G. (2020). A case of comorbid PTSD and posttraumatic OCD treated with sertraline-fripiprazole augmentation. *Case Reports in Psychiatry* (Vol. 2020, art. ID 2616492, 4 p.). doi.org/10.1155/2020/26164.
- Sareen, J. (2014). Posttraumatic stress disorder in adults: Impact, comorbidity, risk factors, and treatment. *The Canadian Journal of Psychiatry*, 59 (9), 460-467.
- Shapiro, F. (1989). Eye movement desensitization: A new treatment for post-traumatic stress disorder. *Journal of Behavior Therapy and Experimental Psychiatry*, 20 (3), 211-217.

- Sloan, D. M., & Marx, B. P. (2019). *Written exposure therapy for PTSD: A brief treatment approach for mental health professionals*. Washington, DC: American Psychological Press.
- Sloan, D. M., Marx, B. P., Lee, D. J., & Resick, P. A. (2018). A brief exposure-based treatment vs. cognitive processing therapy for posttraumatic stress disorder: A randomized noninferiority clinical trial. *Journal of the American Medical Association Psychiatry*, 75 (3), 233-239.
- Tolin, D. F., & Foa, E. B. (2006). Sex differences in trauma and posttraumatic stress disorder: A quantitative review of 25 years of research. *Psychological Bulletin*, 132 (6), 959-992.
- VA/DoD (2023). VA/DoD Clinical Practice Guidelines. *Management of Posttraumatic Stress Disorder and Acute Stress Disorder*. Washington, DC: U.S. Department of veterans affairs. Retrieved from <https://www.healthquality.va.gov/guidelines/mh/ptsd/>.
- Walter, K. H., Levine, J. A., Highfill-McRoy, R. M., Navarro, M., & Thomsen, C. J. (2018). Prevalence of posttraumatic stress disorder and psychological comorbidities among U.S. active duty service members, 2006–2013. *Journal of Traumatic Stress*, 31 (6), 837-844.
- Xue, C., Ge, Y., Tang, B., Liu, Y., Kang, P., Wang, M., et al. (2015). A metaanalysis of risk factors for combat-related PTSD among military personnel and veterans. *PLoS One*, 10 (3), e0120-270.

I. Kovalenko, O. Berezan, V. Pomohaibo

POST-TRAUMATIC STRESS DISORDER FOR MILITARY SERVANTS: THEORY, RESEARCH AND TREATMENT

Military service is associated with exposure to traumatic stressors, including war zone hazards, accidents, and other occupational hazards, which may place military personnel at increased risk for the developing post-traumatic stress disorder (PTSD). The overall lifetime prevalence of PTSD among the world's population varies between 10.0-11.3% for women and 5.0-6.0% for men. Among military veterans, the lifetime prevalence of the disorder is 13.4% and 7.7% for women and men, respectively.

The United States Department of Veterans Affairs and the United States Department of Defense recommend a clinical methodology for the treatment of PTSD, which includes the following components: a diagnosis based on the criteria of the "Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders" of the American

Psychiatric Association; the presence of a high risk of harming oneself or others; functional status including duty and level of work responsibility; risk and protective factors; treatment history; medical history of the patient and his family. At the same time, joint decision-making with the patient is assumed, the key components of which are taking into account the patient's preferences, educating the patient and his relatives with the concept of psychological trauma and the peculiarities of the course of PTSD, joint consideration with the patient of the advantages and disadvantages of available treatment options. The PTSD treatment process necessarily must be trauma-oriented and include the following types of psychotherapy: prolonged exposure, cognitive processing therapy, cognitive-behavioral therapy, brief eclectic psychotherapy, narrative exposure therapy, eye movement desensitization and reprocessing, and written exposure therapy. For situations where clinicians are not trained in trauma-focused psychotherapy or when patients refuse to initiate treatment, pharmacotherapy or non-trauma-focused manualized psychotherapy that includes stress resistance training, life-focused therapy, and interpersonal psychotherapy is recommended.

Despite certain successes in the treatment of PTSD, important questions remain unsolved. First of all, there is a lack of clinical research to compare the effectiveness of the many available psychological treatments in general and for active-duty military personnel in particular. It is necessary to continue research in the field of precision medicine, which will make it possible to choose the most effective treatment for PTSD for each serviceman individually. To resolve these and similar issues, further long-term, consistent studies conducted on representative samples are needed.

Key words: *post-traumatic stress disorder, military personnel, psychological trauma, stress, psychotherapy, precision medicine.*

КЛІНІКО-БІОЛОГІЧНІ АСПЕКТИ ОСОБИСТІСНИХ РОЗЛАДІВ

УДК 615.015.6:575:582.635.38

© Н. А. Буняк, С. К. Шандрук, 2023

orcid.org/0000-0002-1129-6623

orcid.org/0000-0002-1544-622X

<https://doi.org/10.33989/2226-4078.2023.2.288311>

БУНЯК Надія Андроніківна

доктор психологічних наук, професор, професор кафедри психології та соціальної роботи Західноукраїнського національного університету

ШАНДРУК Сергій Костянтинович

доктор психологічних наук, професор, професор кафедри психології та соціальної роботи, директор навчально-наукового центру моніторингу якості освіти та методичної роботи Західноукраїнського національного університету

ДВОЗНАЧНИЙ АСПЕКТ ТА СВОЄРІДНІСТЬ ПРОЯВІВ НЕДУГ ОСОБИСТОСТІ

У статті розглянуто результати аналізу питання значення психологічних факторів у розвитку та перебігу соматичної патології. Автори цієї наукової публікації зазначають, що симптоми всякої недуги можуть бути безпосереднім вираженням психічних переживань особистості та вказують на правильність розуміння недуги, як процесу, обумовленого, насамперед, психологічними факторами та на те, що емоційний стан особистості впливає як на виникнення, так і на подолання недуги, а умовна лінія, що розділяє поняття «органічне захворювання внутрішніх органів і систем» та «психосоматичний розлад» є вельми розпливчатою. Відзначено важливість розуміння людського організму як цілісної саморегулюючої системи у всій складності фізичних та психічних проявів та у тісній взаємозалежності з конкретними для кожної окремої особистості життєвими умовами. У цій роботі узагальнено дані чисельних досліджень, які свідчать, що значний вплив на появу і поширення захворювань мають психосоціальні фактори. Висвітлено значення

довіри до психолога чи медика у ставленні особистості до недуги, що розглядається як моральний вибір та дає дозвіл діяти в надзвичайно складних обставинах для особистості, яка нездухає.

Автори наголошують на необхідності опанування дисципліни «медична психологія» (чи, на наш погляд краще звучить, «психологія медицини») студентами вищих навчальних закладів спеціальності «психологія».

Ключові слова: психосоматичний розлад, недуга, психічні прояви, психологічні фактори, больовий поріг, психогенний характер, особистість.

Постановка проблеми. Заявляючи про єдність «душі і тіла» особистості, психологи і до тепер цікавляться, здебільшого, явищами вищої психічної діяльності, свідомості, а тілесність зостається для них відокремленою, природно організованою та природно пристосованою до існування і функціонування якістю.

Отож, цілком очевидно, що і до тепер із аналізу процесу формування та розвитку особистості вилучена головна складова – її тілесне існування.

Проте умовна лінія, що розділяє поняття «органічне захворювання внутрішніх органів і систем» та «психосоматичний розлад» (чи будь-який інший функціональний розлад) є вельми розпливчатою, а в нинішній медицині схвалюється думка, що не існує «виключно тілесних розладів».

Знані науковці чи педагоги поприще яких є медицина, а також медики з практичним досвідом дотримуються думки, що психологічні фактори мають неабияке значення у розвитку та перебігу соматичної патології. З огляду на це, в основі протоколу лікування будь-якого захворювання нині покладене розуміння людського організму як цілісної саморегулюючої системи у всій складності фізичних та психічних проявів та у тісній взаємозалежності з конкретними для кожної окремої особистості життєвими умовами (Пилягіна, 2020).

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Приймаючи рішення опісля здійснення огляду пацієнта з конкретною недугою, медики нині повсякденно мають справу з такою патологією, яка, здавалося б, є безвихідною щодо її подолання. Ця патологія не супроводжується змінами соматичного статусу

(скаргами щодо появи нового відчуття, якого не було раніше) та не виявляється даними поглибленого дослідження (загальним чи біохімічним аналізами крові тощо), однак характеризується стрімким перебігом і переживанням, змінами психологічного статусу аж до дезадаптації. Саме факт появи загальної ознаки – участі психологічних механізмів у виникненні і розвитку недуги зумовило об'єднання їх під загальною назвою – психосоматичні функціональні захворювання (Грицюк, 2016).

Дані чисельних досліджень свідчать, що значний вплив на появу і поширення захворювань мають психосоціальні фактори (гостра психічна травма (стрес), хронічна психоемоційна напруга, незручні життєві ситуації, події та зміни, психологічні особливості кожної особистості, зокрема – темперамент, характер, емоційний стан, захисні механізми, надмірне зосередження на власній недугі, зміна ролевих позицій, життєвих цінностей, інтересів, кола спілкування, що зумовлює принципово нову соціальну ситуацію зі своїми своєрідними табу, приписами і обмеженнями. Дану проблему у різний час висвітлювали у своїх наукових працях Ф. Александер, Ф. Данбар, Г. Мозгова, Н. Пезешкіан, В. Ротенберг, З. Фройд, О. Хаустова, О. Чабан (Афузова, 2013).

Автори цієї наукової публікації посилаються на уявлення про те, що симптоми всякої недуги можуть бути безпосереднім вираженням психічних переживань особистості та вказують на правильність розуміння недуги, як процесу, обумовленого, насамперед, психологічними факторами та на те, що емоційний стан особистості впливає як на виникнення, так і на подолання недуги.

Формулювання ідей статті:

а) розкрити значення єдності «душі і тіла» особистості у розвитку та перебігу соматичної патології;

б) виявити кардинальні труднощі у розмежуванні різнобічних проявів соматичних захворювань;

в) показати необхідність опанування дисципліни «медична психологія» (чи, на наш погляд краще звучить, «психологія медицини») студентами вищих навчальних закладів спеціальності «психологія».

Формулювання цілей статті:

а) освітлити розуміння про те, що недуги особистості мають двозначний аспект;

б) означити своєрідність психосоматичних проявів захворювань особистості.

Виклад основного матеріалу дослідження. Автори публікації твердо переконані в тому, що психологічні фактори (чи психічні прояви) можливо спостерігати і помітити першими, а всякі соматичні захворювання слід розглядати як наслідок (чи результат) їх впливу на особистість.

Аби підтвердити вказане вище, розглянемо детально широко відомі психосоматичні розлади систем та органів особистості.

Насамперед, слід звернути увагу на серцево-судинну систему. Широковідомим психосоматичним розладом є ішемічна хвороба серця (ІХС), котра, як правило, розпочинається та прогресує на фоні зтяжної тривоги, дратівливості, гніву, агресії чи фрустрації.

Гіпертонічна хвороба – з'являється тоді, коли організм особистості на будь-який найменший вплив ззовні з метою спонукати до чогось, реагує підвищенням артеріального тиску. Окрім того, постійна емоційна напруга, гнів, страх чи злоба, безперестанні конфліктні ситуації на роботі (чи вдома) є причиною стійкої гіпертонії. До того ж, в доступних нам літературних джерелах зазначено, що появу гіпертонічної хвороби у членів однієї родини можна пояснити психологічним наслідуванням. В такому випадку родичі реагують підвищенням артеріального тиску на ситуацію, яка у членів пересічної родини не викликає такої реакції (Федосова, 2013).

Специфічність особистості, що виявляється у спроможності приймати все близько до серця, реагувати на конфлікти навіть сторонніх осіб, відбивається кардіофобією та порушеннями серцевого ритму. Страх смерті, змістом якого є розлука чи втрата близької людини та самотність – ось найважливіша ознака клінічної картини недуги (при цьому часом навіть не вдається діагностувати ніякої органічної патології).

Суттєвими та вельми своєрідними є риси особистості, у якої існує ризик розвитку коронарного захворювання – постійне прагнення до конкурентної боротьби, честолюбність, надмірна

ворожість, стале відчуття дефіциту часу, не цілком адекватна емоційна реакція у відповідь на зовнішній вплив, зосередження свідомості на будь-якому стримуванні чи забороні.

Особистості із недугою органів дихання також властиві певні психологічні особливості. Широко відомим психосоматичним розладом є бронхіальна астма, яка характеризується короткочасними нападами значної нестачі повітря. Такі напади, переважно, вперше виникають та повторюються під впливом емоційної напруги, гніву чи надмірного збудження. Часті повторення стають причиною появи страху через очікування нападу, знижується настрій, з'являється дратівливість, думки про невиліковну недугу, депресії та зміни характеру.

Виразкова хвороба шлунку та дванадцятипалої кишки здебільшого виявляється у осіб, котрі пережили дію деякого фактору, що викликав стрес та сила впливу його перевищила адаптивні можливості організму в цілому чи травної системи, зокрема, проте все ж не такою мірою, щоби наслідки були фатальними. На наш погляд, слід до вказаного вище ще долучити постійне незадоволення та надмірну потребу в надійності і прихильності. А втім і тим не менш, прагнення до професійного успіху та зниження працездатності зумовлює тривогу за власне життя та появу відчуття безнадії. Доречно буде також зазначити, що нереалізоване кохання є тим підсвідомим психологічним стимулом, що приводить, зрештою, до появи виразки.

Коли зазирнути в історію життя осіб, у яких виявлений цукровий діабет (хвороба обміну речовин, в основі якої недостатність інсуліну і, як результат, підвищення концентрації цукру в крові), то виявимо надмірні емоційні реакції на події повсякденного життя (що повсякчас завершуються стресом). До того ж, порушені обмінні процеси в організмі часто проявляються дратівливістю, прискоренням мислення, послабленням пізнавальної здатності, зниженням концентрації уваги, фобіями тощо.

Пацієнт з мігренню (головна біль) – це своєрідний вихід нервової напруги та реакції на конфліктну ситуацію. Відзначаємо, що особистості з такою недугою є високоінтелектуальними зі сферою емоцій, що розвинена слабо, добросовісні, акуратні, прагнуть досягнути успіху, проте

знають невдачі коли мета вже досить близько. Науковці зазначають, аби стати пацієнтом, який страждає на мігрень, потрібно вміти мислити на найвищому рівні.

У багатьох пацієнтів напади сечокам'яної хвороби, що супроводжуються досить інтенсивними больовими відчуттями спровоковані внутрішньо-особистісним конфліктом інтимного характеру (непорозуміння у міжособистісних взаєминах з партнером відіграють вкрай негативну роль). В цьому випадку йдеться про закритий механізм психічної травми, яка, в свою чергу, свідчить про те, що характер недуги набутий.

Бажання отримати задоволення, насамперед, емоційне – ось першопричина підвищеної потреби у харчуванні, яка, з часом, виливається у понад-нормальне збільшення маси тіла (більше, ніж 20 відсотків). Значна втрата маси тіла внаслідок відмови від їжі (чи хронічного блювання) має свою першопричину – несвідому реакцію протесту й опору.

У випадку, коли особистість не може адаптуватися до стресових ситуацій та наслідків, що вони спричинили, до того ж виявляє деструктивну поведінку, ми спостерігаємо захворювання шкіри – нейродерміт та екзему.

Реакція психіки особистості на травми опорно-рухового апарату визначається ступенем обмеження рухової активності та силою больового відчуття.

Науковці визнають, що сприймання сили больового відчуття у людей перебуває в залежності від їх «больового порогу». У однієї людини «больовий поріг» низький – це означає, що вона відчуває біль навіть при незначній травмі. В іншій «больовий поріг» високий, а отже, відчуття болю з'являється лише при значному ушкодженні. Цікаво, що поріг больової чутливості узгоджується з типом темпераменту особистості. Як правило, низький больовий поріг у холерика і меланхоліка, а у сангвініка і флегматика – високий.

Основними компонентами темпераменту є загальна психологічна активність, моторика (режим рухової активності, рухливість, швидкість рухів, що зумовлені родинними психофізіологічними факторами) та інтенсивність.

Тому, обмеження рухової активності для осіб, руховий режим яких завжди скерований на швидкість дій (та ще й до

того ж зумовлене недугою) будить тривожність, розчарування, безвихідь.

Природжений фізичний дефект завжди супроводжується формуванням певних якостей особистості. Так, в осіб із сколіозом, розвивається відчуття власної неповноцінності, інколи злість, уїдливість і вороже упередження у ставленні до здорових. Вони стають похмурими, уникають людей, не ходять на танці, купатися тощо.

Вирізняється і ставлення до ортопедичної вади: часто буває дисгармонійним – деякі особистості прагнуть приховати свою ваду, інші, навпаки, схиляються до гіперкомпенсації та прагнуть отримати з неї вигоду.

Наслідки травм хребта, як правило, депресивна симптоматика, апатія та спроба самогубства.

Психогенний характер може мати нудота, блювання, відраза до їжі, загальна слабкість та інші соматичні відчуття, що є ознакою можливої наявності в організмі особистості недоброякісного новоутворення. Факт діагностичного підтвердження є подією, що травмує психіку особистості та навіює гнів, недовіру, тривогу та розпач. Досить часто можна спостерігати реакцію у формі страху, туги, тяжкої депресії та спроби самогубства (за достовірними статистичними даними 1 із 300 пацієнтів онкологічних стаціонарів).

Добре відомі ситуації з вагітністю і пологами, що мають психогенний характер:

а) удавана вагітність (в такому випадку жінка переконана в тому, що вагітна, більше того, цей стан супроводжується ознаками ранніх строків вагітності (нудота, блювання тощо), а підстав для підтвердження її (вагітності) немає);

б) страх перед пологами природним шляхом, що порушує їх протікання, а родова діяльність в такому випадку повністю припиняється;

в) стан, коли жінці не вдається завагітніти лише через переконання в тому, що термін одруження вже довгий і вагітність вже якраз на часі, а вона ніяк не приходить.

Стан психічної залежності від токсичних речовин (алкоголь, тютюн, наркотики чи деякі медичні препарати тощо), в першу чергу, пов'язаний з особливостями характеру особистості, її тривогами чи переживаннями. Фізичну залежність, наслідком

якої можуть бути органічні захворювання внутрішніх органів і систем, можна спостерігати значно пізніше.

Хірургія краси – у цій спеціальності можна виділити дві сфери, що є однаково складними з погляду психолога. З одного (реального) боку значно важливішими є стани, коли необхідно виправити результати важких травм, а психологу підготувати пацієнта до першого погляду в дзеркало після косметичних операцій на обличчі. Незважаючи на те, що особа після таких операцій естетично виглядає краще, порівняння з тим, якою була до травми, обумовлює приголомшення і розчарування. З іншого боку – операції косметичного характеру, коли незадоволеність своїм зовнішнім виглядом носить виключно особистий характер, супроводжується екзальтованою, істеричною поведінкою, таїть в собі певну небезпеку, оскільки можливо, що такий пацієнт не буде задоволеним виправленим дефектом та вимагатиме наступних операцій. У таких осіб часто «недолік зовнішності» є індивідуальним внутрішнім виправданням життєвих невдач.

Розглянемо що безпосередньо впливає на формування особистого ставлення до недуги і, відповідно, певного типу реагування на неї. Своєрідний розподіл недуг щодо їх психологічної цінності та важкості формують, насамперед, роки особистості, що вже прожиті. Для дітей, підлітків та молодих людей важкими (з психологічного погляду) є недуги, що прямої загрози для життя не мають, але змінюють вигляд особистості і вона стає нецікавою для однолітків і ровесників. У людей зрілого віку інша система цінностей – благополуччя, добробут, незалежність, самостійність. Тому люди цього віку важче реагують на хронічні недуги та такі, що стають причиною інвалідності. Окремо слід вказати ще одну групу – особи, що займають керівні посади (незалежно від віку) важко реагують на появу недуги, яка унеможливує просування кар'єрними сходами. Інфаркти міокарда, інсульти чи злоякісні новоутворення є важкими для цієї групи осіб не тому, що здатні завершитися смертю, а тому, що знижують працездатність. Важливою стає цінність кожного органу, що, в такому випадку, є умовою якісного виконання своїх професійних зобов'язань.

Тип психологічної реакції на недугу залежить від особливостей характеру особистості, формується на підставі правиль-

ного виховання в родині (щодо ставлення до недуги, способу її подолання, значення доброго здоров'я, ретельності в оцінці ознак захворювання тощо).

Вихідною умовою ставлення особистості до недуги виступає також довіра до психолога чи медика, що може розглядатися як моральний вибір та дає дозвіл діяти в надзвичайно складних обставинах для особистості, що нездужає: в умовах недостатності інформації про ситуацію, що склалася, та шляхи виходу з неї.

Висновки і перспективи подальших розвідок У психології здавна вже є вирішальним вибір одного типу діяльності – професійної. Перетворення професійної діяльності у основну залежить від соціально-економічних відносин, соціальної ситуації, становища особистості тощо. Цей етап займає чималу частку життя особистості. Лінія долі людини, відчуття справжнього щастя, насолоди життям, фізичне, тай психічне здоров'я, визначаються задоволеністю змістом фахової діяльності, ставленням до неї, рівнем успіху у ній. Можна сказати, що спеціальність, яка обрана, стає основою розвитку особистості.

За останні двадцять років відбулися досить помітні позитивні зміни соціального, політичного, економічного ладу в нашому краї, які зумовлені інтенсивним поєднанням зі світовою спільнотою. Очікувані зміни зачепили також психологічні науки – значно розширилося коло питань, що має вирішувати спеціаліст у галузі практичної психології. Фахове спілкування практичного психолога з людьми означає, насамперед, бесіду з метою визначення чи є даний конкретний випадок в межах його повноважень. За звичайним зверненням до психолога на консультацію (чи то родинні проблеми, сутички між співробітниками, низька успішність дитини в школі), може приховуватись інша, значно важливіша причина – побутова, юридична чи медична. Знання з «медичної психології» (чи, на наш погляд краще звучить, «психології медицини») допоможуть розібратися у причині звернення, у методах дослідження, які ліпше використати та зробить працю психолога фаховою і плідною.

Список використаних джерел

- Афузова Г. В. Вплив психосоматичних порушень на психічну діяльність особистості. *Науковий часопис НПУ ім. М. П. Драгоманова. Серія 19: Корекційна педагогіка та спеціальна психологія*. 2013. Вип. 23. С. 315–317.
- Грицюк І. М. Психосоматичні прояви психологічних порушень у дітей, що переживали психотравмуючу ситуацію. *Наука і освіта*. 2016. Вип. 2/3. С. 121–124.
- Пилягіна Г. Я. Медична психологія : в 2 кн. Вінниця : Нова Книга, 2020. Кн. 2: Спеціальна медична психологія. 496 с.
- Федосова Л. О. Клінічна психологія : навч. посіб. Київ : ДП Вид. дім Персонал, 2013. 248 с.

References

- Afuzova, G. V. (2013). Vpluv psychosomatychnukh porushen' na psukhichnu diialnist' osobystosti [The influence of psychosomatic disorders on the mental activity of an individual] *Naukovui chasopus NPU imeni M. P. Dragomanova Serija 19: Korektsiina pedagogika ta spetsial'na psihologija* [Scientific journal of the NPU named after M.P. Drahomanova. Series 19: Correctional pedagogy and special psychology], 23, 315-317 [in Ukrainian].
- Fedosova, L. O. (2013). *Klinichna psihologija* [Clinical psychology]: navch. posib. Kyiv: Personal. [in Ukrainian].
- Grutsiuk, I. M. (2016). Psychosomatychni proyavy psihologichnykh porushen' u ditei shho perezhivaly psychotravmuiuchu sytuatsiiu [Psychosomatic manifestations of psychological disorders in children who experienced a psychotraumatic situation]. *Nayka I Osvita* [Science and Education], 2/3, 121-124 [in Ukrainian].
- Puljagina, G. Ja. (2020). *Medychna psihologia* [Medical psychology] (Book 2: Spetsialna medychna psihologia). Vinnutsja: Nova Knuga [in Ukrainian].

N. Buniak, S. Shandruk

DOUBLE ASPECT AND PECULIARITY OF THE PERSON DISEASE MANIFESTATIONS

The results of the analysis of psychological factor importance in the development and course of somatic pathology are considered in this paper.

The authors of this scientific publication point out that the symptoms of any disease can be a direct expression of mental experiences of the person and indicate

the correct understanding of the disease as a process caused primarily by psychological factors and that the emotional state of the person affects both the occurrence and overcoming the disease , and the conventional line separating the concept of “organic disease of internal organs and systems” and “psychosomatic disorder” is rather blurred.

The importance of understanding the human organism as a complete self-regulating system in all its complexity of physical and mental manifestations and in close interdependence with specific life conditions for each person is noted.

The data of numerous investigations, which testify that psychosocial factors have significant impact on the occurrence and spread of diseases are summarized in this paper.

The importance of trusting the psychologist or doctor in the person’s attitude to disease, which is considered as the moral choice and gives permission to act in extremely difficult circumstances for the ill person is highlighted.

The authors emphasize the importance of mastering “Medical Psychology” discipline (or, in our opinion, “Psychology of Medicine”) by the students of higher educational institutions specializing in “Psychology”.

Key words: *psychosomatic disorder, disease, mental manifestations, psychological factors, pain threshold, psychogenic character, personality.*

УДК 615.015.6:575:582.635.38

© В. М. Помогайбо, О. І. Березан, А. В. Петрушов, 2023

orcid.org/0000-0002-9828-2565

orcid.org/0000-0002-4959-3594

orcid.org/0000-0002-1269-2978

<https://doi.org/10.33989/2226-4078.2023.2.288315>

ПОМОГАЙБО Валентин Михайлович

кандидат біологічних наук, професор-консультант кафедри спеціальної освіти і соціальної роботи Полтавського національного педагогічного університету імені В. Г. Короленка

БЕРЕЗАН Олексій Іванович

кандидат медичних наук, доцент кафедри спеціальної освіти і соціальної роботи Полтавського національного педагогічного університету імені В. Г. Короленка

ПЕТРУШОВ Андрій Васильович

кандидат медичних наук, доцент кафедри спеціальної освіти і соціальної роботи Полтавського національного педагогічного університету імені В. Г. Короленка

ГЕНЕТИКА ЗАЛЕЖНОСТІ ВІД КАНАБІСУ

Залежність від канабісу характеризується сильним внутрішнім потягом до вживання цієї речовини. Вона діагностується в тому випадку, коли наявне її щоденне вживання протягом щонайменше одного місяця. За поширеністю у світі канабіс є третьою наркотичною речовиною після алкоголю та тютюну. Його вживають майже 4% населення світу у віці 15-64 роки. Цей показник варіює у межах 2,8%-5,1% залежно від країни та етнічної приналежності. Рівень вживання канабісу та залежності від нього серед чоловіків приблизно у два рази вищий, ніж серед жінок.

Успадковуваність залежності від канабісу становить близько 55%. Найбільш значуще причетні до цього ментального розладу 14 генів: ANKFN1, CHRNA2, CADM2, SDK1, ZNF704, NCAM1, RABEP2, SMG6, INTS7, PI4K2B, CSMD1, CST7, ACSS1 та SCN9A. Вони розташовані в різних хромосомах і характеризуються наявністю одонуклеотидних поліморфізмів різної локалізації. Інші варіанти цих генів можуть бути причетні до різної кількості (від 10 до 350) різноманітних, переважно ментальних розладів і онкологічних

захворювань. Виявлені також гени-кандидати щодо проблем вживання канабісу – *CNR1*, *GABRA2*, *FAAH* і *ABCBI*, але спроби їх підтвердження поки-що суперечливі. Тим не менше, варто звернути увагу на два із них – *CNR1* і *ABCBI*, які безпосередньо причетні до метаболізму канабіоїдів у організмі людини.

У подальших дослідженнях генетики залежності від канабісу необхідно виявити і проаналізувати всі біологічні та індивідуальні чинники, які впливають на розвиток цього ментального розладу. Для цього, перш за все, необхідно ідентифікувати всі гени, причетні до метаболізму канабісу в організмі людини. Крім того, у цих дослідженнях необхідно використовувати не лише генетичні, а й епігенетичні підходи, результати яких сприятимуть розробці нових методів лікування розладу.

Ключові слова: залежність від канабісу, ментальні розлади, генетика, ідентифіковані гени, одонуклеотидні поліморфізми, кандидатні гени, епігенетика.

Постановка проблеми. Залежність від канабісу (ЗК) за визначенням Всесвітньої організації охорони здоров'я – це розлад, який полягає у надмірному вживанні канабісу. Характерною рисою цього розладу є сильний внутрішній потяг до вживання цієї речовини, що проявляється у порушенні здатності контролювати вживання, збільшенні пріоритету вживання над іншими видами діяльності та у постійному вживанні, незважаючи на шкоду чи негативні наслідки. У випадку припинення або скорочення вживання канабісу може виявлятися фізіологічний синдром відміни. Діагноз залежності від канабісу можна поставити, якщо наявне його щоденне вживання протягом щонайменше 1 місяця (ICD-11 MMS, 2018: 73). Вживається й інша назва цього захворювання – розлад вживання канабісу, яку запропонувала Американська психіатрична асоціація (DSM-5, 2013: 509).

За поширеністю у світі канабіс є третьою наркотичною речовиною після алкоголю та тютюну. За сучасними оцінками майже 4% населення світу у віці 15-64 роки вживають канабіс. Цей показник варіює у межах 2,8%-5,1% залежно від країни та етнічної приналежності. За останні 10 років загальна кількість людей, які вживають канабіс, зросла майже на 18%, що частково відображає збільшення населення планети за цей же період на 10%. (UNODC, 2021: 19). Рівень вживання канабісу та ЗК вищий

серед чоловіків, ніж серед жінок. Наприклад, опитування, проведені в Європі, показали, що рівень вживання канабісу становить 4,4% для жінок проти 9,1% для чоловіків серед населення у віці 15-64 роки. При цьому зростає відмінність між чоловіками та жінками від молодших груп до старших. Серед школярів у віці 15-16 років співвідношення чоловіків і жінок, які постійно вживають канабіс, становить 1,0:1,8, тоді як серед дорослих воно зростає до 1,25:4,0. (Preedy, 2017: 131).

Стаття «Генетика залежності від канабісу» продовжує нашу серію оглядів із генетики ментальних і поведінкових розладів людини (Помогайбо та ін., 2017, 2018a, 2018b, 2018c, 2019a, 2019b, 2020a, 2020b, 2021a, 2021b, 2022a, 2022b, 2023a).

Мета статті полягає в теоретичному аналізі результатів сучасних досліджень генетичних механізмів залежності від канабісу.

Аналіз останніх досліджень та публікацій. Рівень успадкованості залежності від канабісу. Мета-аналіз результатів досліджень близнят стосовно схильності до вживання канабісу показав, що успадкованість ЗК у чоловіків становила 51%, вплив спільного навколишнього середовища склав 20%, а індивідуального – 29%. Ці ж показники для жінок були відповідно 59%, 15% і 26%. Наведені дані свідчать про значні генетичні причини зловживання канабісом та про те, що індивідуальне навколишнє середовище при цьому має деяку перевагу над спільним. (Verweij et al., 2009).

Генетичні чинники залежності від канабісу. Нині відомо понад 4 тис. унікальних досліджень, присвячених генетиці залежності від канабісу. Однак на увагу заслуговують лише 6, які відповідають критеріям значущості (Hillmer et al., 2021). У чотирьох із них ідентифіковано як однонуклеотидні поліморфізми (ОНПи), пов'язані з ЗК, так і гени, в яких вони локалізовані (Agrawal et al., 2011; Demontis et al., 2019; Pisman et al., 2018; Sherva et al., 2016). Найбільш значуще причетні до ЗК варіанти генів представлені у таблиці 1.

Подана далі характеристика генів основана на даних датабаз NCBI, GeneCards і MalaCards (NCBI, 2022; GeneCards, 2022; MalaCards, 2022).

Ген *ANKK1* розташований у довгому плечі 17-ої хромосоми (17q22) і кодує протеїн, який бере участь у реакції

страху, відчутті рівноваги і локомоторному ритмі. Передбачається, що цей протеїн причетний також до встановлення орієнтації мітотичного веретена у процесі поділу клітини. Ген *ANKFN1* пов'язаний також із залежністю від галюциногенів та із 30-а переважно онкологічними захворюваннями.

Ген *CHRNA2* розташований у короткому плечі 8-ої хромосоми (8p21.2) і кодує альфа-2 субодиницю нікотинового ацетилхолінового рецептора, який формує іонні канали синапсів, що забезпечують швидку передачу сигналу між нейронами. Наявність у гені ОНПу rs56372821 суттєво знижує його експресію в тканинах мозочка, що спричинює розвиток ЗК. Ген *CHRNA2* причетний також до майже 70 захворювань, серед яких найбільше різних форм епілепсії, різні ментальні розлади, зловживання наркотичними речовинами, у тому числі алкоголем та тютюном.

Ген *CADM2* розташований у короткому плечі 3-ої хромосоми (3p12.1) і кодує мембранний протеїн, який входить у надродину імуноглобулінів і забезпечує синаптичну адгезію нейронів. Слід зазначити, що хоча ген *CADM2* експресується ширше в головному мозкові порівняно з іншими тканинами, його найзначніший варіант із ОНП rs2875907 має підвищений рівень експресії лише в інших тканинах тіла, включаючи кров. Він пов'язаний майже з 90-а іншими захворюваннями, серед яких абсолютно домінують різні ментальні розлади та онкохвороби.

Ген *SDK1* розташований у короткому плечі 7-ої хромосоми (7p22.2) і кодує мембранний протеїн, який належить до надродини імуноглобулінів, бере участь у адгезії нейронів, входить до складу синапсів і забезпечує передачу сигналів між нейронами. Він причетний до понад 50-и інших захворювань, серед яких наявні кілька ментальних розладів, але абсолютно домінують онкохвороби.

Ген *ZNF704* розташований у довгому плечі 8-ої хромосоми (8q21.13) і кодує протеїн, який, ймовірно, бере участь у регуляції транскрипції РНК-полімеразою II. Він причетний до 9 онкохвороб, латерального склерозу, старіння та депресії.

Таблиця 1

Варіанти генів, значуще причетні до залежності від канабісу

Гени	Локуси хромосом	Однонуклеотидні поліморфізми	Джерела
<i>ANKFN1</i>	17q22	rs1019238 або rs1431318	Agrawal et al., 2011
<i>CHRNA2</i>	8p21.2	rs56372821	Demontis et al., 2019
<i>CADM2</i>	3p12.1	rs2875907, rs1448602 або rs7651996	Pasman et al., 2018
<i>SDK1</i>	7p22.2	rs10085617	
<i>ZNF704</i>	8q21.13	rs9773390	
<i>NCAMI</i>	11q23.2	rs9919557	
<i>RABEP2</i>	16p11.2	rs10499	
<i>SMG6</i>	17p13.3	rs17761723	
<i>INTS7</i>	1q32.3	rs141482228 або rs77349458	Sherva et al., 2016
<i>PI4K2B</i>	4p15.2	rs313542 або rs7689780	
<i>CSMD1</i>	8p23.2	rs7832545, rs77378271 або rs75721860	
<i>CST7</i>	20p11.21	rs147641662, rs191783144, rs146806338 або rs114828727	
<i>ACSSI</i>	20p11.21	rs114637142, rs114071901, rs113232742, rs114199928, rs114836364, rs116669368 або rs145379934	
<i>SCN9A</i>	2q24.3	rs143020225	

Ген *NCAM1* розташований у довгому плечі 11-ої хромосоми (11q23.2) і кодує мембранний протеїн, який входить у надродину імуноглобулінів і забезпечує адгезію клітин. Кодований протеїн бере участь у клітинно-матриксній взаємодії та диференціації клітин під час розвитку організму. Він причетний до близько 350-и захворювань, серед яких майже третина – онкохвороби, а серед решти – понад 10 ментальних розладів, у тому числі кілька розладів уживання наркотичних речовин. Ген *NCAM1* знаходиться в кластері генів *NCAM1-TTC12-ANKK1-DRD2*, який пов'язаний з нейрогенезом і дофамінергічною нейротрансмісією. Цей генний кластер пов'язаний з курінням, вживанням алкоголю та заборонених наркотиків і причетний до психічних розладів, таких як шизофренія та розлади настрою.

Ген *RABEP2* розташований у короткому плечі 16-ої хромосоми (16p11.2) і кодує протеїн, який активізує фермент гуанозинтрифосфатазу і фактор росту. Гуанозинтрифосфатаза при з'єднанні з гуанозинтрифосфатом активує компоненти передачі зовнішнього сигналу всередину клітини. Всередині клітини вона здатна, в результаті гідролізації гуанозинтрифосфату, нейтралізувати цей сигнал. Ген *RABEP2* пов'язаний із 20-а захворюваннями, серед яких 5 онкохвороб, але ментальні розлади відсутні. Мішенню гена *RABEP2* є ген *ATP2A1* (16p11.2)), який кодує фермент, що бере участь у збудженні та скороченні м'язів. Цей ген причетний до понад 80-и різних захворювань, серед яких 16 онкохвороб і 3 форми депресії

Ген *SMG6* розташований у короткому плечі 17-ої хромосоми (17p13.3) і кодує фермент, який забезпечує реплікацію хромосом і захист їхніх кінців, а також бере участь у розпаді мРНК інших генів. Він пов'язаний з майже 50-а захворюваннями, серед яких 10 онкохвороб, шизофренія, біполярний розлад, аутизм, афективний розлад і епілепсія.

Ген *INTS7* розташований у довгому плечі 1-ої хромосоми (1q32.3) і кодує субодиницю комплексу, який бере участь у транскрипції малих ядерних РНК типів U1 і U2, що, у свою чергу, беруть участь у сплайсингу протеїнових генів. Ізоформи продукту гена відіграють роль у передачі сигналів у відповідь на пошкодження ДНК. Ген *INTS7* пов'язаний також із біполярним розладом, шизофренією, obsesивно-компульсивний розладом

особистості, великим афективним розладом та кількома онкохворобами.

Ген *PI4K2B* розташований у короткому плечі 4-ої хромосоми (4p15.2) і кодує фермент PI4-кіназу типу II, який разом з іншими членами родини PI4-кіназ бере участь у ранній активації Т-лімфоцитів. Він також пов'язаний із великим афективним розладом, біполярним розладом, енцефалопатією, розладом міграції нейронів та ще декількома захворюваннями.

Ген *CSMD1* розташований у короткому плечі 8-ої хромосоми (8p23.2) і кодує мембранний протеїн, який, ймовірно, бере участь процесах пам'яті та навчання, у розвитку репродуктивної системи, у активації молочних залоз під час вагітності, а також є пригнічувачем злоякісних пухлин. Крім залежності від канабісу, він пов'язаний із 140-а захворюваннями, серед яких значна частина різноманітних ментальних розладів, але домінують онкохвороби.

Ген *CST7* розташований у короткому плечі 20-ої хромосоми (20p11.21) і кодує протеїн, який бере участь у регуляції протиракової імунної системи у процесі кровотворення. Крім залежності від канабісу, він причетний до близько 30-и захворювань, переважно онкохвороб.

Ген *ACSS1* розташований у короткому плечі 20-ої хромосоми (20p11.21) і кодує мітохондріальний фермент, який каталізує перетворення ацетату в ацетил-КоА. Крім залежності від канабісу, він причетний до близько 25-и захворювань, переважно онкохвороб.

Ген *SCN9A* розташований у довгому плечі 2-ої хромосоми (2q24.3) і кодує протеїн, який впливає на проникність іонів натрію через мембрани і бере участь у механізмах відчуття болю, особливо у випадку запальних процесів. Крім залежності від канабісу, він причетний до понад 200 захворювань, серед яких значна частина ментальних розладів, зокрема біполярний розлад, шизофренія, аутизм, депресія, розлад мовлення та спілкування, невропатія, епілепсія, опіоїдна залежність.

Кандидатні гени залежності від канабісу. Виявлені також дещо значущі гени-кандидати щодо проблем вживання канабісу – *CNRI*, *GABRA2*, *FAAH* і *ABCBI*, але спроби їх підтвердження поки-що суперечливі (Hillmer et al., 2021). Тим не менше, варто

звернути увагу на два із них, які безпосередньо причетні до метаболізму канабіоїдів у організмі людини.

Ген *CNR1* розташований у довгому плечі 6-ої хромосоми (6q15) і кодує один із двох канабіоїдних рецепторів. Варіант цього гена з ОНПом rs2023239, ймовірно, причетний до ЗК. Ген *CNR1* пов'язаний також із понад 220-а захворюваннями, переважно ментальними, серед яких зловживання численними наркотичними речовинами, та онкохворобами.

Ген *ABCBI* розташований у довгому плечі 7-ої хромосоми (7q21.12) і кодує протеїн, який забезпечує транспорт різних молекул через клітинні мембрани, а також протидіє різноманітним чужорідним речовинам. Варіант цього гена з ОНПом rs1045642 ймовірно причетний до ЗК. Ген *ABCBI* пов'язаний також із понад 670-а захворюваннями, серед яких представлені майже всі ментальні розлади, разом із залежністю від різних наркотичних речовин, і велика кількість онкохвороб.

Висновки та перспективи подальших розвідок. У подальших дослідженнях генетики ЗК необхідно виявити і проаналізувати всі біологічні та індивідуальні чинники, які впливають на розвиток цього розладу. Для цього, перш за все, необхідно ідентифікувати всі гени, причетні до метаболізму канабісу в організмі людини. Крім того, у дослідженнях ЗК необхідно використовувати не лише генетичні, а й епігенетичні підходи, результати яких сприятимуть розробці нових методів лікування розладу (Boschen et al., 2018; Stoffel et al., 2019). Епігенетичні механізми полягають у біохімічних процесах, які можуть змінити фенотип особи, не змінюючи послідовність нуклеотидів у ДНК.

Список використаних джерел

- Помогайбо В. М., Березан О. І., Петрушов А. В. Генетика розладів аутистичного спектру. *Світ медицини та біології*. 2017. № 1 (59). С. 208–212.
- Помогайбо В. М., Березан О. І., Петрушов А. В. Генетика синдрому дефіциту уваги з гіперактивністю. *Психологія і особистість*. 2018a. № 1 (13). С. 171–182. DOI: 10.5281/zenodo.1170324.
- Помогайбо В. М., Березан О. І., Петрушов А. В. Генетика специфічного розладу навчання. *Психологія і особистість*. 2018b. № 2 (14). С. 197–207. DOI: 10.5281/zenodo.1342361.

- Помогайбо В. М., Березан О. І., Петрушов А. В. Генетика біполярного розладу. *Вісник проблем біології і медицини*. 2018с. № 2 (147). С. 62–65. DOI: 10.29254/2077-4214-2018-4-2-147-62-65.
- Помогайбо В. М., Березан О. І., Петрушов А. В. Шизофренія: пошуки генетичних факторів ризику. *Психологія і особистість*. 2019а. № 1 (15). С. 241–252. DOI: 10.5281/zenodo.2560068.
- Помогайбо В. М., Березан О. І., Петрушов А. В. Генетика великого депресивного розладу. *Вісник проблем біології і медицини*. 2019б. № 2 (149). С. 40–45. DOI: 10.29254/2077-4214-2019-1-2-149-40-45.
- Помогайбо В. М., Березан О. І., Петрушов А. В. Генетика інтелектуальної недостатності. *Психологія і особистість*. 2020а. № 1 (17). С. 212–223. DOI: 10.33989/2226-4078.2020.1.195251.
- Помогайбо В. М., Березан О. І., Петрушов А. В. Генетика розладу загальної тривожності. *Психологія і особистість*. 2020б. № 2 (18). С. 280–291. DOI: 10.33989/2226-4078.2020.2.211928.
- Помогайбо В. М., Березан О. І., Петрушов А. В. Генетика обсесивно-компульсивного розладу. *Психологія і особистість*. 2021а. № 1 (19). С. 270–280. DOI: 10.33989/2226-4078.2021.1.227328.
- Помогайбо В. М., Березан О. І., Петрушов А. В. Генетика фобічних розладів. *Психологія і особистість*. 2021б. № 2 (20). С. 245–256. DOI: 10.33989/2226-4078.2021.2.239990.
- Помогайбо В. М., Березан О. І., Петрушов А. В. Генетика параноїдного розладу особистості. *Психологія і особистість*. 2022а. № 1 (21). С. 198–211. DOI: 10.33989/2226-4078.2022.1.252067.
- Помогайбо В. М., Березан О. І., Петрушов А. В. Генетика епілепсії. *Психологія і особистість*. 2022б. № 2 (22). С. 255–266. DOI: 10.33989/2226-4078.2022.2.265503.
- Помогайбо В. М., Березан О. І., Петрушов А. В. Генетика залежності від канабісу. *Психологія і особистість*. 2023а. № 1 (23). С. 165–177. DOI: 10.33989/2226-4078.2023.1.274744.
- Agrawal A., Lynskey M. T., Hinrichs A., ..., & Bierut, L. J. A genome-wide association study of DSM-IV cannabis dependence. *Addiction Biology*. 2011. № 16 (3). P. 514–518.
- Boschen K. E., Keller S. M., Roth T. L., ..., & Klintsova A. Y. Epigenetic mechanisms in alcohol- and adversity-induced developmental origins of neurobehavioral functioning. *Neurotoxicology and*

- Teratology*. 2018. № 66. P. 63–79. DOI: 10.1016/j.ntt.2017.12.009.
- Demontis D., Rajagopal V. M., Thorgeirsson T. E., ..., & Børglum A. D. Genome-wide association study implicates *CHRNA2* in cannabis use disorder. *Nature Neuroscience*. 2019. № 22 (7). P. 1066–1074. DOI:10.1038/s41593-019-0416-1.
- DSM-5. *Diagnostic and statistical manual of mental disorders*. 5th ed. Washington, DC: American Psychiatric Association, 2013.
- GeneCards. *The human gene database*. 2022. Retrieved from <http://www.genecards.org/>.
- Hillmer A., Chawar C., Sanger S., ..., & Samaan Z. Genetic basis of cannabis use: a systematic review. *BMC Medical Genomics*. 2021. 14 art. P. 203. DOI: 10.1186/s12920-021-01035-5.
- ICD-11 MMS. *The international classification of diseases for mortality and morbidity statistics*. Geneva: World Health Organization, 2018.
- MalaCards. *The human disease database*. 2022. Retrieved from <http://www.malacards.org/>.
- NCBI. *National Center for Biotechnology Information, U.S. National Library of Medicine*. 2022. Retrieved from <https://www.ncbi.nlm.nih.gov/gene/>.
- Pasman J. A., Verweij K. J. H., Zachary Gerring Z., ..., & Vink J. M. GWAS of lifetime cannabis use reveals new risk loci, genetic overlap with psychiatric traits, and a causal influence of schizophrenia. *Nature Neuroscience*. 2018. № 21 (9). P. 1161–1170. DOI: 10.1038/s41593-018-0206-1.
- Preedy V. R. (Ed.). *Handbook of cannabis and related pathologies: Biology, pharmacology, diagnosis, and treatment*. London: Academic Press, 2017.
- Sherva R., Wang Q., Kranzler H., ..., & Gelernter J. Genome-wide association study of cannabis dependence severity, novel risk variants, and shared genetic risks. *JAMA Psychiatry*. 2016. № 73 (5). P. 472–480.
- Stoffel M., Aguilar-Raab C., Rahn S., ..., & Ditzen B. Effects of mindfulness-based stress prevention on serotonin transporter gene methylation. *Psychotherapy and Psychosomatics*. 2019. № 88 (5). P. 317–319. DOI: 10.1159/000501646.
- UNODC. United Nations Office on Drugs and Crime. *World Drug Report 2021*.
- Verweij K. J. H., Zietsch B. P., Lynskey M. T., ..., & Vink J. M. Genetic and environmental influences on cannabis use initiation and

problematic use: a meta-analysis of twin studies. *Addiction*. 2009. № 105 (3). P. 417–430.

References

- Agrawal, A., Lynskey, M. T., Hinrichs, A., ..., and Bierut, L. J. (2011). A genome-wide association study of DSM-IV cannabis dependence. *Addiction Biology*, 16 (3), 514-518.
- Boschen, K. E., Keller, S. M., Roth, T. L., & Klintsova, A. Y. (2018). Epigenetic mechanisms in alcohol- and adversity-induced developmental origins of neurobehavioral functioning. *Neurotoxicology and Teratology*, 66, 63-79. DOI: 10.1016/j.ntt.2017.12.009.
- Demontis, D., Rajagopal, V. M., Thorgeirsson, T. E., ..., & Børglum, A. D. (2019). Genome-wide association study implicates *CHRNA2* in cannabis use disorder. *Nature Neuroscience*, 22 (7), 1066-1074. DOI: 10.1038/s41593-019-0416-1.
- DSM-5. (2013). *Diagnostic and statistical manual of mental disorders*. 5th ed. Washington, DC: American Psychiatric Association.
- GeneCards. (2022). *The human gene database*. Retrieved from <http://www.genecards.org/>.
- Hillmer, A., Chawar, C., Sanger, S., ..., & Samaan, Z. (2021). Genetic basis of cannabis use: a systematic review. *BMC Medical Genomics*, 14, art. 203. DOI: 10.1186/s12920-021-01035-5.
- ICD-11 MMS. (2018). *The international classification of diseases for mortality and morbidity statistics*. Geneva: World Health Organization.
- MalaCards. (2022). *The human disease database*. Retrieved from <http://www.malacards.org/>.
- NCBI. (2022). *National Center for Biotechnology Information, U.S. National Library of Medicine*. Retrieved from <https://www.ncbi.nlm.nih.gov/gene/>.
- Pasman, J. A., Verweij, K. J. H., Zachary Gerring, Z., ..., & Vink, J. M. (2018). GWAS of lifetime cannabis use reveals new risk loci, genetic overlap with psychiatric traits, and a causal influence of schizophrenia. *Nature Neuroscience*, 21 (9), 1161-1170. DOI: 10.1038/s41593-018-0206-1.
- Pomohaibo, V. M., Berezan, O. I., & Petrushov, A. V. (2017). Henetyka rozladiv autystychnoho spektru [Genetics of autism spectrum disorders]. *Svit medytsyny ta biolohii [World of Medicine and Biology]*, 1 (59), 208-212 [in Ukrainian].

- Pomohaibo, V. M., Berezan, O. I., & Petrushov, A. V. (2018a). Henetyka syndromu defitsytu uvahy z hiperaktyvnistiu [Genetics of attention-deficit/hyperactivity disorder]. *Psykhologhiia i osobystist [Psychology and personality]*, 1(13), 171-182. DOI: 10.5281/zenodo.1170324 [in Ukrainian].
- Pomohaibo, V. M., Berezan, O. I., & Petrushov, A. V. (2018b). Henetyka spetsyfichnoho rozladu navchannia [Genetics of Specific learning disorder]. *Psykhologhiia i osobystist [Psychology and personality]*, 2 (14), 197-207. DOI: 10.5281/zenodo.1342361[in Ukrainian].
- Pomohaibo, V. M., Berezan, O. I., & Petrushov, A. V. (2018c). Henetyka bipoliarnogo rozladu [Genetics of bipolar disorder]. *Svit medytsyny ta biolohii [Bulletin of problems biology and medicine]*, 4 (2(147)), 62-65. DOI: 10.29254/2077-4214-2018-4-2-147-62-65 [in
- Pomohaibo, V. M., Berezan, O. I., & Petrushov, A. V. (2019a). Shyzofreniia: poshuk henetychnykh faktoriv ryzyku [Schizophrenia: The search for genetic risk factors]. *Psykhologhiia i osobystist [Psychology and personality]*, 1 (15), 241-252. DOI: 10.5281/zenodo.2560068 [in Ukrainian].
- Pomohaibo, V. M., Berezan, O. I., & Petrushov, A. V. (2019b). Henetyka velykoho depresyvnogo rozladu [Genetics of major depressive disorder]. *Svit medytsyny ta biolohii [Bulletin of problems biology & medicine]*, 1 (2(149)), 40-45. DOI: 10.29254/2077-4214-2019-1-2-149-40-45 [in Ukrainian].
- Pomohaibo, V. M., Berezan, O. I., & Petrushov, A. V. (2020a). Henetyka intelektualnoi nedostatnosti [Genetics of intellectual disability]. *Psykhologhiia i osobystist [Psychology and personality]*, 1 (17), 212-223. DOI: 10.33989/2226-4078.2020.1.195251 [in Ukrainian].
- Pomohaibo, V. M., Berezan, O. I., & Petrushov, A. V. (2020b). Henetyka rozladu zahalnoi tryvozhnosti [Genetics of generalized anxiety disorder]. *Psykhologhiia i osobystist [Psychology and personality]*, 2 (18), 280-223. DOI: 10.33989/2226-4078.2020.2.211928.
- Pomohaibo, V. M., Berezan, O. I., & Petrushov, A. V. (2021a). Henetyka obsesyvno-kompulsyvnogo rozladu [Genetics of obsessive-compulsive disorder]. *Psykhologhiia i osobystist [Psychology and personality]*, 1 (19), 270-280. DOI: 10.33989/2226-4078.2021.1.227328 [in Ukrainian].

- Pomohaibo, V. M., Berezan, O. I., & Petrushov, A. V. (2021b). Henetyka fobichnykh rozladiv [Genetics of phobic disorders]. *Psykhologhiia i osobystist [Psychology and personality]*, 2 (20), 245-256. DOI: 10.33989/2226-4078.2021.2.239990 [in Ukrainian].
- Pomohaibo, V. M., Berezan, O. I., & Petrushov, A. V. (2022a). Henetyka paranoidnoho rozladu osobystosti [Genetics of paranoid personality disorder]. *Psykhologhiia i osobystist [Psychology and personality]*, 1 (21), 198-211. DOI: 10.33989/2226-4078.2022.1.252067 [in Ukrainian].
- Pomohaibo, V. M., Berezan, O. I., & Petrushov, A. V. (2022b). Henetyka epilepsii [Genetics of epilepsy]. *Psykhologhiia i osobystist [Psychology and personality]*, 2 (22), 255-266. DOI: 10.33989/2226-4078.2022.2.265503 [in Ukrainian].
- Pomohaibo, V. M., Berezan, O. I., & Petrushov, A. V. (2023a). Henetyka zaikannia [Genetics of stuttering]. *Psykhologhiia i osobystist [Psychology and personality]*, 1 (23), 165-177. DOI: 10.33989/2226-4078.2023.1.274744 [in Ukrainian].
- Preedy, V. R. (Ed.). (2017). *Handbook of cannabis and related pathologies: Biology, pharmacology, diagnosis, and treatment*. London: Academic Press.
- Sherva, R., Wang, Q., Kranzler, H., ..., & Gelernter, J. (2016). Genome-wide association study of cannabis dependence severity, novel risk variants, and shared genetic risks. *JAMA Psychiatry*, 73 (5), 472-480.
- Stoffel, M., Aguilar-Raab, C., Rahn, S., ..., & Ditzen, B. (2019). Effects of mindfulness-based stress prevention on serotonin transporter gene methylation. *Psychotherapy and Psychosomatics*, 88 (5), 317-319. DOI: 10.1159/000501646.
- UNODC. (2021). United Nations Office on Drugs and Crime. *World Drug Report 2021*.
- Verweij, K. J. H., Zietsch, B. P., Lynskey, M. T., ..., & Vink, J. M. (2009). Genetic and environmental influences on cannabis use initiation and problematic use: a meta-analysis of twin studies. *Addiction*, 105 (3), 417-430.

V. Pomohaibo, O. Berezan, A. Petrushov
GENETICS OF CANNABIS ADDICTION

Addiction to cannabis is characterized by a strong inner urge to use this substance. It is diagnosed when there is daily use of it for at least one month. Cannabis is the third most commonly used drug in the world after alcohol and tobacco. It is used by almost 4% of the world's population aged 15-64 years. This

showing varies between 2.8% and 5.1% depending on the country and ethnicity. Level of cannabis use and dependence are about twice as high among men as among women.

The heritability of cannabis addiction is about 55%. There were identified 14 genes that are most significantly involved in this mental disorder: ANKFN1, CHRNA2, CADM2, SDK1, ZNF704, NCAM1, RABEP2, SMG6, INTS7, PI4K2B, CSMD1, CST7, ACSS1 and SCN9A. They are located in different chromosomes and are characterized by the presence of single-nucleotide polymorphisms of different localization. Other variants of these genes can be involved in a different number (from 10 to 350) of various, mainly mental disorders and oncological diseases. Candidate genes for cannabis use problems have been identified also – CNR1, GABRA2, FAAH and ABCB1, but attempts to confirm them are still controversial. Nevertheless, it is worth paying attention to two of them – CNR1 and ABCB1, which are directly involved in the metabolism of cannabinoids in the human body.

In further studies of genetics of cannabis addiction, it is necessary to identify and analyze all biological and individual factors that influence the development of this mental disorder. For this, first of all, it is necessary to identify all the genes involved in the metabolism of cannabis in the human body. In addition, in these studies, it is necessary to use not only genetic, but also epigenetic approaches, the results of which will contribute to the development of new methods of treatment of the disorder.

Key words: *cannabis addiction, mental disorders, genetics, identified genes, single nucleotide polymorphisms, candidate genes, epigenetics.*

НАУКОВЕ ЖИТТЯ

УДК 159.9

© В. В. Кобильченко, І. М. Омельченко, 2023

orcid.org/0000-0002-7717-5090

orcid.org/0000-0002-4698-0273

<https://doi.org/10.33989/2226-4078.2023.2.288317>

КОБИЛЬЧЕНКО Вадим Володимирович

доктор психологічних наук, професор,

*головний науковий співробітник відділу освіти дітей з порушеннями зору
Інститут спеціальної педагогіки і психології імені Миколи Ярмаченка НАПН
України (м. Київ)*

ОМЕЛЬЧЕНКО Ірина Миколаївна

доктор психологічних наук, професор,

*провідний науковий співробітник відділу психолого-педагогічного супроводу
дітей з особливими потребами Інститут спеціальної педагогіки і психології
імені Миколи Ярмаченка НАПН України (м. Київ)*

ВНЕСОК ІНСТИТУТУ СПЕЦІАЛЬНОЇ ПЕДАГОГІКИ І ПСИХОЛОГІЇ ІМЕНІ МИКОЛИ ЯРМАЧЕНКА НАПН УКРАЇНИ У РОЗВИТОК ТЕОРІЇ І ПРАКТИКИ СПЕЦІАЛЬНОЇ ПСИХОЛОГІЇ

У статті розглянуто і проаналізовано внесок Інституту спеціальної педагогіки і психології імені Миколи Ярмаченка НАПН України у розвиток теорії і практики спеціальної психології.

Встановлено, що перед українською спеціальною психологією на тепер постають завдання методологічної рефлексії, осмислення власного історичного шляху та сучасного статусу.

Констатовано, що спеціальна психологія була невід'ємною частиною дефектології, мала прикладний характер і формувалася як багатогалузева дисципліна.

Встановлено, що здобуття Україною незалежності гостро поставило проблему щодо розвитку теоретичної та концептуальної бази спеціальної психології, позаяк зберігалася значна ізольованість

різних напрямків спеціальної психології й прикладний характер проведених досліджень.

Проаналізовано сучасну українську навчально-методичну літературу для закладів вищої освіти, виявлено, що видання переважно перебувають в руслі класичної психології та дефектології, в межах природничо-наукової парадигми.

З'ясовано, що значущими для розвитку спеціальної психології є досягнення психологічної науки останніх років, обумовлені усе зростаючим впливом гуманістичної парадигми на уявлення про предмет і методологію психологічних досліджень.

Розкрито досягнення Інституту спеціальної педагогіки і психології імені Миколи Ярмаченка НАПН України в галузі спеціальної психології, роль та вплив на її розвиток, внесок в теорію та практику.

Ключові слова: спеціальна психологія, дефектологія, природничо-наукова парадигма, гуманістична парадигма.

Постановка проблеми. В українській психологічній науці відповідно до усталеної традиції, що склалась ще в минулому столітті, домінує точка зору, відповідно до якої спеціальна психологія – це один із напрямів науково-прикладної психології, що визначається українським психологом Ю. Трофімовим (2008), як психологія аномального розвитку, яка включає такі дисципліни як патопсихологія, олігофренопсихологія, сурдопсихологія, тифлопсихологія.

Як зазначає Л. Прохоренко (2023), виділення окремих галузей спеціальної психології, так чи інакше, відображало процес розвитку системи спеціального (корекційного) навчання. У цьому контексті не випадковим є той факт, що першими галузями спеціальної психології стали психологія осіб з порушеннями зору, слуху та інтелекту, бо першими в системі спеціальної освіти почали виникати школи для дітей саме із такими порушеннями в розвитку.

За увесь час свого існування спеціальна психологія була невід'ємною частиною дефектології – комплексної науки, яка охоплювала як різнобічне вивчення причин і механізмів розвитку, що відхиляється від норми, так і розробку науково обґрунтованих медико-психолого-педагогічних корекційних впливів стосовно дітей, що мають різні порушення психофізичного розвитку.

Зусилля психологів, які працювали в дефектології, були спрямовані, насамперед, на вивчення особливостей розвитку дітей (головним чином, когнітивної сфери) стосовно до виділених типів аномального розвитку. Результати проведених у той період психологічних досліджень сприяли нагромадженню знань про особливості розвитку дітей у всіх галузях дефектології, внесли вклад у розвиток теоретичних основ і методів диференціальної діагностики, дозволили обґрунтувати необхідність диференціації навчання сліпих і слабозорих, глухих і слабочуючих, розумово відсталих і дітей із затримкою психічного розвитку тощо. Між тим, зберігалися значна ізольованість різних напрямків спеціальної психології й, переважно, прикладний характер проведених досліджень.

Разом з тим, прикладний характер даної науки, її спрямованість на вирішення актуальних і важливих завдань не повинні перетворювати її в якийсь утилітарний придаток практики. Прикладне використання науки прямо залежить від розвиненості її концептуальної бази. Крім того, сучасна реальність практичної роботи така, що фахівцям в галузі освіти доводиться мати справу, як правило, не з однією формою порушень, а відразу (або по черзі) з декількома. Саме тому, таким важливим є знання загальних основ спеціальної психології, єдиних закономірностей порушеного розвитку.

Потрібна була досить тривала еволюція самої практики, перш ніж прийшло усвідомлення необхідності глибоких і всебічних знань про особливості порушеного розвитку різних груп дітей як важливого фактора ефективної навчально-виховної роботи з ними. Але й цього виявилось недостатньо, тому що сама психологія повинна була досягти того рівня зрілості, при якому змогла б відповісти на запити й потреби практики.

Шляхи історичного розвитку спеціальної психології визначаються переплетенням двох еволюційних рядів, які постійно взаємодіють між собою, – системи спеціальної освіти й самого психологічного знання.

Збільшення кількості осіб з порушеннями в розвитку, що відзначається в останні десятиліття, як і бурхливий процес

реформування системи спеціальної освіти, запровадження інклюзивного навчання виступили факторами активізації розвитку спеціальної психології.

Проте, на наше переконання, хоча для розвитку спеціальної психології в Україні настав зоряний час, вона нарешті має вийти з тіні спеціальної педагогіки, перестати бути сервільною щодо неї. Вона не має обслуговувати ані спеціальну освіту, ані інклюзивне навчання, але вони можуть послуговуватись здобутками і напрацюваннями спеціальної психології. Крім того, спеціальна психологія не повинна бути лише дитячою психологією і має, врешті решт, стати самодостатньою науковою дисципліною.

Аналіз основних досліджень та публікацій. Першими напрямками спеціальної психології, які давно сформувалися як у теоретичному, так і прикладних аспектах були такі, як психологія розумово відсталих (олігофренопсихологія), психологія глухих (сурдопсихологія), психологія сліпих (тифлопсихологія). Відносно недавно з'явився також такий напрям, як логопсихологія.

За останні роки в Україні з'явився ціла низка підручників і навчальних посібників для закладів вищої освіти за окремими напрямками спеціальної психології, зокрема «Психологія розумово відсталої дитини», 2008 р. (автори: В. Синьов, М. Матвеева, О. Хохліна); «Тифлопсихологія. Психологічні особливості людей з глибокими порушеннями зору», 2008 р. (автор – Є. Синьова); «Логопсихологія», 2010 р. (автори: С. Конопляста, Т. Сак); Логопсихологія, 2019 р. (автор – І. Мартиненко).

Згодом назріла потреба поглянути на спеціальну психологію як на наукову дисципліну цілісно. Одним із перших таких видань був навчальний посібник «Психологія людини з обмеженими можливостями», 2011 р. (автори: В. Бочелюк, А. Турубарова), у якому проаналізовано теоретико-методологічні основи психології людини з обмеженими можливостями у межах спеціальної психології, окреслені предмет, об'єкт і завдання цієї науки. Також у даному посібнику розкриті соціально-психологічні особливості людини з різними психо-

фізичними порушеннями та основи її психологічної реабілітації. Значна увага приділяється основам психологічної готовності вчителів до педагогічної діяльності з дітьми з психофізичними порушеннями, визначено зміст та психологічну структуру до такого роду педагогічної діяльності, методика її діагностики, а також систему корекційної роботи з підвищення рівня готовності вчителя до професійної діяльності.

Заслуговує на увагу також виданий в 2011 році у Луцьку навчально-методичний посібник «Спеціальна психологія та методика педагогічно-корекційного тренінгу» (автор – Д. Гошовська), які призначений для студентів спеціальності «Психологія», «Практична психологія» денної та заочної форм навчання й має на меті узагальнити та використати додаткову інформацію у роботі з дітьми з особливими потребами розвитку для глибшого і повнішого розуміння складних порушень розвитку.

Ще одним виданням в цьому ряду є «Спеціальна психологія» Н. Пахомової та М. Кононової, видана в Полтаві у 2015. Дане видання було покликане допомогти здобувачу вищої освіти досягнути розуміння психологічних закономірностей нормального та аномального розвитку особистості, рушійних сил її розвитку, типологічних виявів різних форм дизонтогенезу, можливостей надання психокорекційної допомоги дітям з порушеннями розвитку та їх батькам.

Усі наведені видання поєднує те, що вони певним чином перебувають в руслі класичної психології та дефектології, в межах природничо-наукової парадигми.

Значущими для розвитку спеціальної психології є досягнення психологічної науки останніх років, обумовлені усе зростаючим впливом гуманістичної парадигми на уявлення про предмет і методологію психологічних досліджень.

Якщо природничо-наукова парадигма пропонує знаходити засоби виключення суб'єкта пізнання зі структури самого одержуваного знання (вимога об'єктивності), то гуманістична парадигма орієнтує на розуміння й розвиток самої особистості, її активності.

Саме тому хочемо фокусувати увагу на нашому підручнику для ЗВО «Спеціальна психологія», (автори: В. Кобильченко, І. Омельченко, вийшов друком у видавництві «Академія» у 2020 році).

Зауважимо, що натепер в психологічній науці існує три стилі теоретизації: класичний, некласичний і постнекласичний стиль, який останнім часом починає домінувати. При цьому стилі теоретизації не психіка, а людина стає центром, метою й цінністю психологічного пізнання.

Саме тому даний підручник є особистісно центрованим, особистість розглядається як біопсихосоціальна єдність, розвиток якої аналізується на всіх етапах онтогенезу/дизонтогенезу, а не тільки в дитячому віці.

Центральним поняттям підручника є депривація, яка виступає суттєвим гальмівним чинником для повноцінного розвитку особистості. Депривація, як ключове психологічне явище, впливає на різні сторони людської особистості, позаяк позбавляє або обмежує людину в певних життєво важливих потребах, необхідних для повноцінного розвитку й функціонування особистості.

У підручнику розкрито загальні засади спеціальної психології, визначено її предмет, принципи, завдання і методи, обґрунтовано закономірності психосоціального розвитку в онтогенезі та дизонтогенезі, охарактеризовано особистість в умовах депривації та основні підходи до оптимізації її розвитку.

Окремо хочемо наголосити на тому, що даний підручник – це плід багаторічної праці й еволюції поглядів її авторів, крім того у підручнику наведені вперше в навчально-методичній літературі результати багаторічних наукових досліджень як окремих співробітників Інституту спеціальної педагогіки і психології імені Миколи Ярмаченка НАПН України, так і багатьох інших українських вчених в галузі спеціальної психології.

Мета статті полягає в тому, щоб розкрити й проаналізувати внесок Інституту спеціальної педагогіки і психології імені Миколи Ярмаченка НАПН України в розвиток теорії і практики спеціальної психології.

Виклад основного матеріалу дослідження. До здобуття незалежності в Україні було обмаль наукових досліджень в царині спеціальної психології. Флагманом на той час можна цілком заслужено вважати лабораторію спеціальної психології, яка тоді перебувала в складі Науково-дослідного інституту психології УРСР. В лабораторії працювало 8 співробітників, серед них включно із завідувачем Н. Стадненко було три кандидати психологічних наук. Лабораторія займалась прикладними дослідженнями, розробляла діагностичний інструментарій для обстеження різних категорій дітей з порушеннями психофізичного розвитку.

У 1994 році на базі даної лабораторії разом із трьома педагогічними лабораторіями (олігофренопедагогіки, сурдопедагогіки та тифлопедагогіки), що до цього часу перебували у складі Науково-дослідного інституту педагогіки УРСР, за ініціативи академіка М. Ярмаченка, який став першим президентом Академії педагогічних наук України, був відроджений Інститут дефектології. Це дозволило розгорнути теоретичні психологічні дослідження, чому також сприяло створення у 1996 році при Інституті дефектології спеціалізованої вченої ради по захисту кандидатських і докторських дисертацій. В короткочасовій перспективі ще чотири співробітника лабораторії здобули наукові ступені кандидата психологічних наук, що значно посилило її науковий потенціал.

Першими докторськими дисертаціями в царині спеціальної психології, захищеними в Інституті дефектології АПН України, були:

1. Фомічова Л. І. Проектування навчання як засіб інтелектуального розвитку дошкільників з вадами слуху: операціонально-знаковий підхід (дисертація на здобуття наукового ступеня доктора психологічних наук: спеціальність 19.00.08 «Спеціальна психологія», захищена у 1997 році).

2. Вісковатова Т. П. Проблема генезу діагностики і психолого-педагогічної корекції затримки психічного розвитку в дітей (дисертація на здобуття наукового ступеня доктора психологічних наук: спеціальність 19.00.08 «Спеціальна психологія», захищена у 1997 році).

3. Хохліна О. П. Психолого-педагогічні основи корекційної спрямованості трудового навчання учнів з обмеженими розумовими можливостями (дисертація на здобуття наукового ступеня доктора психологічних наук: спеціальність 19.00.08 «Спеціальна психологія», захищена у 2000 році).

У 2001 році Постановою Президії АПН України назву Інституту дефектології було змінено на Інститут спеціальної педагогіки АПН України. Зміна назви позначилась на тематиці наукових досліджень: почала домінувати педагогічна тематика, а психологічні дослідження, на жаль, опинились на периферії.

Ще більш послабило психологічний напрям в Інституті те, що переважна більшість співробітників лабораторії спеціальної психології, які стояли у витоків Інституту, звільнилась. Лабораторія неодноразово переформатовувалась, змінювала назву і керівників.

Однак, позитивним моментом було те, що психологічна тематика не була згорнута повністю, нею опікувались зокрема В. Тарасун та Т. Сак, які створили за цей час свої наукові школи.

У 2006 році Т. Сак захистила докторську дисертацію на тему «Психолого-педагогічні основи управління учбовою діяльністю учнів із затримкою психічного розвитку в школі інтенсивної педагогічної корекції». З-поміж її учнів хочемо згадати таких науковців, як Н. Гончарук, І. Мартиненко, І. Омельченко, Л. Прохоренко, які на сьогодні самі є докторами психологічних наук і мають власні наукові школи.

Так склалось, що практично усі захищені в Інституті дисертації зі спеціальності 19.00.08 «Спеціальна психологія» обмежуються переважно дитячим та підлітковим віком, серед низки дисертацій особливе місце займають, ті які були захищені за цей період, хочемо відмітити дві, авторами яких є тотально незрячі люди.

Це передусім кандидатська дисертація В. Журова «Розвиток просторової перцепції у осліплених осіб зрілого віку», захищена у 2002 році, в якій автор розглядає психологічні особливості та проблеми формування просторової перцепції в осіб, які втратили зір у зрілому віці.

Також неординарною є докторська дисертація Є. Клопоти «Психологічні основи інтеграції в суспільство осіб з вадами зору», захищена у 2015 році. У дисертації автор зазначає, що в результаті соціальних трансформацій та становлення в Україні громадянського суспільства, ставлення до людей з особливими потребами суттєво змінилося, інвалідність не розглядається більше як вирок, поступово створюються умови для реалізації можливостей та самореалізації інвалідів по зору. Водночас, соціальна інтеграція осіб з особливими потребами вимагає від суспільства введення нових педагогічних підходів та інноваційних освітніх технологій, психологічного супроводу на різних етапах інтеграції, а також нових комплексних програм розвитку та реабілітації особистості з порушенням зором, більш ефективної та оптимальної соціально-психологічної й соціально-трудової адаптації.

З метою посилити психологічний напрям наукових досліджень Інститут спеціальної педагогіки НАПН України з 16.10.2018 року перейменовано в Інститут спеціальної педагогіки і психології імені Миколи Ярмаченка НАПН України.

В Інституті з'явився психологічний консультативно-тренінговий центр, який силами співробітників відділів надає різні освітні послуги: тренінги, семінари, майстер-класи, лекції, вебінари тощо.

На сьогодні драйвером психологічного напрямку в Інституті є відділ психолого-педагогічного супроводу дітей з особливими потребами, в складі якого працюють 4 доктори та 4 кандидати психологічних наук.

Відділ здійснює розробку психолого-педагогічних засад навчання дітей з порушеннями когнітивного розвитку; компетентнісно орієнтованих програм галузевих знань; інноваційних технологій навчання, виховання, розвитку; технологій психологічної діагностики та корекції дітей різних вікових груп з порушеннями когнітивного розвитку; прогнозування подальшого розвитку дитини.

Якщо на момент створення Інституту в його складі було, нагадаємо, лише три кандидати психологічних наук, то натеper працює 8 кандидатів та 6 докторів психологічних наук, які

проводять фундаментальні й прикладні наукові дослідження в галузі спеціальної психології, розробляють наукові психологічні основи навчання та виховання дітей різних вікових груп різних нозологій, та технології психологічної підтримки й супроводу дітей з особливими потребами та їх батьків.

В інституті ведеться підготовка докторів філософії за напрямом 053 «Психологія» за оригінальною і єдиною в Україні освітньо-науковою програмою «Спеціальна психологія», за якою наразі навчаються 10 здобувачів третього рівня вищої освіти. Крім того, в Інституті постійно діють курси підвищення кваліфікації керівних, педагогічних та науково-педагогічних працівників спеціальних та інклюзивних навчальних закладів та інклюзивно-ресурсних центрів з використанням інноваційних освітніх психолого-педагогічних технологій.

Висновки та перспективи майбутніх наукових розвідок.

Насамкінець хочемо зауважити, що натеper спеціальна психологія інтенсивно розвивається не тільки як прикладна, але і як академічна наука.

Зауважимо, що потреба в отриманні системних знань про людину з порушеннями біопсихосоціального розвитку на різних вікових етапах, починаючи з раннього дитинства, проявляється в усе зростаючому взаємопроникненні теоретико-експериментальних репрезентацій реальності, сформованих у суміжних науках. Виходячи із цього, міждисциплінарна орієнтованість досліджень набуває особливого значення і для сучасної української спеціальної психології.

Перспективи майбутніх наукових студій авторів зазначеної публікації і науковців України мають бути спрямовані на розбудову гуманістичної парадигми спеціальної психології. Перспективним напрямом наукових розвідок є розроблення передусім теорії і методології та, зокрема, технологій психологічного супроводу і психотерапії для осіб з особливими потребами в умовах кризових ситуацій сьогодення.

Список використаних джерел

- Бочелюк В. Й., Турубарова А. В. Психологія людини з обмеженими можливостями : навч. посіб. Київ : Центр учбової літератури, 2011. 264 с.
- Гошовська Д. Т. Спеціальна психологія та методика педагогічно-корекційного тренінгу : [навчально-методичний посібник] / Волинський нац. ун-т імені Лесі Українки. Луцьк, 2011. 265 с.
- Кобильченко В. В. Інтегративна парадигма як теоретико-методологічний орієнтир сучасної спеціальної психології. *Особлива дитина: навчання і виховання*. 2016. № 4. С. 14–23.
- Кобильченко В. В. Пояснювальні принципи як методологічний орієнтир спеціальної психології. *Особлива дитина: навчання і виховання*. 2019. № 2. С. 33–47.
- Кобильченко В. В., Омельченко І. М. Нова парадигма спеціальної психології. *Особлива дитина: навчання і виховання*. 2020. № 3. С. 7–14.
- Кобильченко В. В., Омельченко І. М. Предмет і міжпредметні зв'язки спеціальної психології в світлі сучасних методологем. *Освіта осіб з особливими потребами: шляхи розбудови* : зб. наук. праць / за ред. В. В. Засенка. Київ : ФОП «Симоненко О. І.», 2020. Вип. 17. С. 94–109.
- Кобильченко В. В., Омельченко І. М. Спеціальна психологія : підручник. Київ : ВЦ «Академія», 2020. 224 с.
- Конопляста С. Ю., Сак Т. В. Логопсихологія : навч. посіб. / за ред. М. К. Шеремет. Київ : Знання, 2010. 293 с.
- Мартиненко І. В. Логопсихологія : курс лекцій : навчальний посібник. 3-є вид., виправл. і доповн. Київ : ДІА, 2019. 120 с.
- Пахомова Н. Г., Кононова М. М. Спеціальна психологія. Полтава : АСМІ, 2015. 389 с.
- Прохоренко Л. І. Розвиток та перспективи спеціальної психології в незалежній Україні. *Українська психологія. XXI століття. Початок. (Дні української психології в Берліні)* : матеріали наук.-практ. конф. з міжнародною участю, 27-28 квітня 2023 року : зб. матеріалів / за ред. В. Г. Панка. Київ : Ін-т психології імені Г. С. Костюка НАПН України, 2023. С. 62–69.

- Психологія : підручник для студ. вищих навч. закл. / Ю. Л. Трофімов [та ін.]; ред. Ю. Л. Трофімов. Вид. 6-е, стер. Київ : Либідь, 2008. 560 с.
- Синьов В. М., Матвєєва М. П., Хохліна О. П. Психологія розумово відсталого дитини : підручник. Київ : Знання, 2008. 359 с.
- Синьова Є. П. Тифлопсихологія. Психологічні особливості людей з глибокими порушеннями зору : підручник. Київ : Знання, 2008. 365 с.

References

- Bocheliuk, V. Y., & Turubarova, A. V. (2011). *Psykhologhiia liudyny z obmezhenymu mozhyvostiamy [Psychology of people with disabilities]: navchalnyi posibnyk*. Kyiv: Tsentr uchbovoi literatury [in Ukrainian].
- Hoshovska, D. T. (2011). *Spetsialna psykhologhiia ta metodyka pedahohichno-korektsiinoho treninhu [Special psychology and methods of pedagogical-correctional training]: [navchalno-metodychnyi posibnyk]*. Volynskiy natsionalnyi universytet im. Lesi Ukrainky. Lutsk [in Ukrainian].
- Kobylchenko, V. V. (2016). Intehratyвна paradyhma yak teoretyko-metodolohichniy oriientyr suchasnoi spetsialnoi psykhologhii [The integrative paradigm as a theoretical and methodological reference point of modern special psychology]. *Osoblyva dytyna: navchannia i vykhovannia [Exceptional Child: Teaching and Upbringing]*, 4, 14-23 [in Ukrainian].
- Kobylchenko, V. V. (2019). Poiasniuvalni pryntsypy yak metodolohichniy oriientyr spetsialnoi psykhologhii [Explanatory principles as a methodological reference point of special psychology]. *Osoblyva dytyna: navchannia i vykhovannia [Exceptional Child: Teaching and Upbringing]*, 2, 33-47 [in Ukrainian].
- Kobylchenko, V. V., & Omelchenko, I. M. (2020). Nova paradyhma spetsialnoi psykhologhii [The new paradigm in special psychology]. *Osoblyva dytyna: navchannia i vykhovannia [Exceptional Child: Teaching and Upbringing]*, 3, 7-14 [in Ukrainian].
- Kobylchenko, V. V., & Omelchenko, I. M. (2020). Predmet i mizhpredmetni zviazky spetsialnoi psykhologhii v svitli suchasnykh metodolohem [The subject of special psychology and its intersubject relationships in the light of modern methodologes]. In V. V. Zasenka (Ed.), *Osvita osib z*

- osoblyvymy potrebamy [Education of Persons with Special Needs]:* zb. nauk. prats (Is. 17, pp. 94-109). Kyiv: FOP «Symonenko O. I.» [in Ukrainian].
- Kobylchenko, V. V., & Omelchenko, I. M. (2020). *Spetsialna psykholohiia [Special psychology]:* pidruchnyk. Kyiv: VTs «Akademiia» [in Ukrainian].
- Konopliasta, S. Yu., & Sak, T. V. (2010). *Lohopsykholohiia [Logopedic psychology]:* navch. posib. Kyiv: Znannia [in Ukrainian].
- Martynenko, I. V. (2019). *Lohopsykholohiia [Logopedic psychology]:* kurs lektsii. navchalnyi posibnyk. Kyiv: DIA [in Ukrainian].
- Pakhomova, N. H., & Kononova, M. M. (2015). *Spetsialna psykholohiia [Special psychology].* Poltava: ASMI [in Ukrainian].
- Prokhorenko, L. I. (2023). Rozvytok ta perspektyvy spetsialnoi psykholohii v nezalezhnii Ukraini [Development and prospects of special psychology in independent Ukraine]. In V. H. Panko (Ed.), *Ukrainska psykholohiia. XXI stolittia. Pochatok. (Dni ukrainskoï psykholohii v Berlini) [Ukrainian psychology in the 21st century. Beginning. (Days of Ukrainian psychology in Berlin)]:* materialy naukovo-praktychnoi konferentsii z mizhnarodnoiu uchastiu: zb. materialiv (pp. 62-69). Kyiv: Instytut psykholohii imeni H. S. Kostiuka NAPN Ukrainy [in Ukrainian].
- Synov, V. M., Matvieieva, M. P., & Khokhlina, O. P. (2008). *Psykhohiia rozumovo vidstaloi dytyny [Psychology of mentally challenged children]:* pidruchnyk. Kyiv: Znannia [in Ukrainian].
- Synova, Ye. P. (2008). *Tyflopsykholohiia. Psykholohichni osoblyvosti liudei z hlybokymy porushenniamy zoru [Psychological features of people with profound visual impairments]:* pidruchyky. Kyiv: Znannia [in Ukrainian].
- Trofimov, Yu. L. (Ed.). (2008). *Psykhohiia [Psychology]:* pidruchnyk dlia stud. vyshchych navch. zakl. Kyiv: Lybid [in Ukrainian].

V. Kobylchenko, I. Omelchenko

**THE CONTRIBUTION MADE BY MYKOLA YARMACHENKO
INSTITUTE OF SPECIAL EDUCATION AND PSYCHOLOGY OF THE
NAES OF UKRAINE TO DEVELOPMENT OF THE THEORY AND
PRACTICE OF SPECIAL PSYCHOLOGY**

The article examines and analyses the contribution made by Mykola Yarmachenko Institute of Special Education and Psychology of the National Academy of Educational Sciences of Ukraine to development of the theory and practice of special psychology.

The article highlights that Ukrainian special psychology faces the tasks to reflect methodologically and understand special psychology historical path and current status.

Special psychology was an integral part of defectology, was an applied branch of knowledge by its nature and was formed as a multi-disciplinary discipline.

After Ukraine had achieved independence, the issues regarding the theoretical and conceptual base of special psychology became really important, since the various areas of special psychology remained significantly detached from conducted applied research.

The article authors reviewed modern Ukrainian educational and methodological literature for higher education and revealed that the publications were mainly writhing the framework of classical psychology and defectology and based on the natural-scientific paradigm.

We also found that in recent years, psychological science had significant achievements in the field of special psychology due to the ever-increasing influence of the humanistic paradigm on the subject and methodology of psychological research.

The article describes the achievements of Mykola Yarmachenko Institute of Special Education and Psychology in the field of special psychology, its role and influence on special psychology development, its contribution to theory and practice.

Keywords: *special psychology, defectology, natural-scientific paradigm, humanistic paradigm.*