

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

ПСИХОЛОГІЯ І ОСОБИСТІТЬ

Науковий журнал

Заснований у травні 2011 року

Виходить два рази на рік

**№ 1 (3)
2013**

Київ – Полтава
2013

Засновники

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

Головні редактори:

Максименко С.Д. – доктор психологічних наук, професор, дійсний член НАПН України, директор Інституту психології імені Г.С. Костюка НАПН України;

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

Заступники головних редакторів

Моргун В. Ф. – кандидат 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.

Редакційна рада

Моляко В.О. – доктор психологічних наук, професор, дійсний член НАПН України; **Чепелєва Н.В.** – доктор психологічних наук, професор, дійсний член НАПН України; **Боришевський М.Й.** – доктор психологічних наук, професор, член-кореспондент НАПН України; **Карамушка Л.М.** – доктор психологічних наук, професор, член-кореспондент НАПН України; **Смульсон М.Л.** – доктор психологічних наук, професор, член-кореспондент НАПН України; **Москаленко В.В.** – доктор філософських наук, професор.

Редакційна колегія

Балл Г.О. – доктор психологічних наук, професор, член-кореспондент НАПН України; **Бех І.Д.** – доктор психологічних наук, професор, дійсний член НАПН України; **Бондаренко О.Ф.** – доктор психологічних наук, професор, член-кореспондент НАПН України; **Бурлачук Л.Ф.** – доктор психологічних наук, професор, дійсний член НАПН України; **Дьяконов Г.В.** – доктор психологічних наук, доцент; **Джакомуці С.** – доктор психології, професор (м. Больцано, Італія); **Зинченко В.П.** – доктор психологічних наук, професор, академік РАО (м. Москва, Росія); **Кочарян О.С.** – доктор психологічних наук, професор; **Мутафова М.Є.** – кандидат психологічних наук, доцент (м. Благоевград, Болгарія); **Носенко Е.Л.** – доктор психологічних наук, професор, член-кореспондент НАПН України; **Паюк В.Г.** – доктор психологічних наук, професор; **Помиткін Е.О.** – доктор психологічних наук, професор; **Рибалка В.В.** – доктор психологічних наук, професор; **Саннікова О.П.** – доктор психологічних наук, професор; **Стелцер Б.** – доктор філософії, клінічний психолог (м. Познань, Польща); **Татенко В.О.** – доктор психологічних наук, професор, член-кореспондент НАПН України; **Титаренко Т.М.** – доктор психологічних наук, професор, член-кореспондент НАПН України; **Швалб Ю.М.** – доктор психологічних наук, професор; **Москаленко В.В.** – доктор філософських наук, професор.; **Яценко Т.С.** – доктор психологічних наук, професор, дійсний член НАПН України.

Рецензенти

Чорнобровкін В.М. – доктор психологічних наук, професор.

Хомуленко Т.Б. – доктор психологічних наук, професор.

Рекомендовано до друку вченою радою Інституту психології імені Г.С. Костюка НАПН України, протокол № 1 від 4.02.2013 р.

Свідощтво про державну реєстрацію: КВ №17757-6607Р від 19.05.2011 р.

ЗМІСТ

ТЕОРЕТИКО-МЕТОДОЛОГІЧНІ ПРОБЛЕМИ ПСИХОЛОГІЇ ОСОБИСТОСТІ

Балл Г.О.

ВЗАЄМОДІЯ ГУМАНІТАРНОЇ ТА ПРИРОДНИЧОНАУКОВОЇ
ТРАДИЦІЙ В ОПРАЦЮВАННІ КАТЕГОРІЇ ОСОБИСТОСТІ
У ПСИХОЛОГІЇ6

Карпенко З.С.

СУЧАСНИЙ СТАН АКСІОПСИХОЛОГІЧНИХ ДОСЛІДЖЕНЬ
В УКРАЇНІ.....21

ЕКСПЕРИМЕНТАЛЬНІ ТА ПРИКЛАДНІ ДОСЛІДЖЕННЯ

Буняк Н.А.

АДАПТАЦІЯ СТУДЕНТІВ ДО НАВЧАННЯ
У ВИЩИХ НАВЧАЛЬНИХ ЗАКЛАДАХ.....32

Чайкіна Н.О.

ВПЛИВ «Я»-БАЗОВОГО І «Я»-СИТУАЦІЙНОГО
НА АДАПТИВНУ СТРАТЕГІЮ ОСОБИСТОСТІ.....45

Лавріненко В.А.

ПСИХОЛОГІЧНІ ОСОБЛИВОСТІ СТАНОВЛЕННЯ
СМИСЛОВОЇ СФЕРИ ПІДЛІТКІВ.....59

Калюжна Ю.І.

МЕТОДИЧНІ АСПЕКТИ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ
ПСИХОЛОГІВ ДО РОБОТИ
У СИСТЕМАХ «ЛЮДИНА-ТЕХНІКА».....75

ОСОБИСТІСНО ОРІЄНТОВАНИЙ ПІДХІД У ПРАКТИЧНІЙ ПСИХОЛОГІЇ

Титаренко Т.М.

ОСОБИСТІСНЕ САМОКОНСТРУЮВАННЯ:
ЦИКЛІЧНО-ПОСТУПАЛЬНА ДИНАМІКА.....85

Седих К.В.

ПРОБЛЕМА ВЗАЄМОДІЇ МІЖ РІЗНИМИ
СИСТЕМАМИ ІНТРАПСИХІЧНОГО ПРОСТОРУ
ЛЮДИНИ В КОНТЕКСТІ ПСИХОТЕРАПІЇ.....97

Назар М.М.

ПОТЕНЦІАЛИ ІНТЕРНЕТ-ТРЕНІНГІВ ДЛЯ
ОПТИМІЗАЦІЇ ПСИХОЛОГІЧНОГО СТАНУ СТУДЕНТІВ.....120

АКМЕОЛОГІЧНА КУЛЬТУРА ОСОБИСТОСТІ ЯК СУБ'ЄКТА ПРАЦІ ТА СПІЛКУВАННЯ

Рибалка В.В.

НАУКОВІ ВИЗНАЧЕННЯ ОСОБИСТОСТІ
ТА ПЕРСОНОЛОГІЧНЕ МИСЛЕННЯ ПСИХОЛОГА
І ПЕДАГОГА131

ОСОБИСТІСТЬ ПСИХОЛОГА: ІСТОРІЯ, СУЧАСНІСТЬ, ПЕРСПЕКТИВИ

В.О. МОЛЯКО – 75-РІЧНИЙ ЮВІЛЕЙ.....163

В.О. ТАТЕНКО – 55-РІЧНИЙ ЮВІЛЕЙ.....166

О.С.КОЧАРЯН – 55-РІЧНИЙ ЮВІЛЕЙ.....168

В.П. ЗІНЧЕНКО – ДО 80-ЛІТТЯ ХАРКІВСЬКОЇ
ПСИХОЛОГІЧНОЇ ШКОЛИ.....171

РЕЦЕНЗІЇ І БІБЛІОГРАФІЯ

Гошовський Я.О.

СІМ'Я ТА ОСВІТНІ ІНСТИТУЦІЇ:
ПСИХОЛОГІЯ СИСТЕМНОЇ ВЗАЄМОДІЇ191

Зязюн І.А.

ОСОБИСТІТЬ В ОСВІТІ:
ЕТНОНАЦІОНАЛЬНА САМОБУТНІСТЬ ТА ГЛОБАЛІЗАЦІЯ
ПОЛІКУЛЬТУРНОГО СВІТУ193

**ПРАВИЛА ПІДГОТОВКИ РУКОПИСІВ
ДЛЯ ПУБЛІКАЦІЇ В ЖУРНАЛІ
«ПСИХОЛОГІЯ І ОСОБИСТІТЬ».....201**

ТЕОРЕТИКО-МЕТОДОЛОГІЧНІ ПРОБЛЕМИ ПСИХОЛОГІЇ ОСОБИСТОСТІ

УДК 159.922: 316.61

БАЛЛ *Георгій Олексійович*

*член-кореспондент НАПН України, доктор психологічних наук,
професор, завідувач лабораторії методології і теорії психології
Інституту психології імені Г.С. Костюка НАПН України, м. Київ*

ВЗАЄМОДІЯ ГУМАНІТАРНОЇ ТА ПРИРОДНИЧОНАУКОВОЇ ТРАДИЦІЙ В ОПРАЦЮВАННІ КАТЕГОРІЇ ОСОБИСТОСТІ У ПСИХОЛОГІЇ

Відповідно до принципів раціогуманізму, наголошується на значенні опосередкувальних ланок (медіаторів) у взаємодії гуманітарної та природничонаукової традицій у психології, зокрема в опрацюванні категорії особистості. Розкривається роль системного підходу як такого медіатора. Описується специфічний медіатор – дворівнева модель категорійно-поняттєвого апарату людинознавства. Характеризується концепція особистості як індивідуального модусу культури і як інтегративної якості особи.

Ключові слова: *раціогуманізм, гуманітарна традиція, природничо-наукова традиція, медіатор, системний підхід, особистість, особа, культура.*

Постановка проблеми. Категорія особистості є однією з основних у психології та людинознавстві загалом, а для практичної психології є, поза сумнівом, центральною. Водночас у її опрацюванні найвиразніше даються взнаки труднощі, притаманні психологічній науці загалом. Маю тут на увазі: по-перше, протистояння природничонаукової та гуманітарної традицій,

послідовники кожної з яких здебільшого вважають слушною лише власну позицію; по-друге, різноголосся, близьке до хаосу, в поняттєво-термінологічному апараті, часте нехтування додержанням елементарних логічних вимог. Ця стаття (див. також [7]) **має на меті** з'ясування можливостей пом'якшення вказаних негараздів через звернення до *раціогуманізму* як світоглядної та методологічної орієнтації [9].

Виклад основного матеріалу. Раціогуманістична орієнтація у методологічній царині наголошує, зокрема, на тому, щоб, не задовольняючись взаємною *толерантністю* (звісно, необхідною) представників підходів, які конкурують, ба навіть налагодженням між ними *діалогів* (процесів взаємодії, налаштованих на вдосконалення інтелектуальних надбань її учасників), шукати й застосовувати *медіатори* – опосередкувальні ланки, що слугували б підвищенню продуктивності таких діалогів.

У ролі медіатора постає передусім необхідним якнайповніше використання такого, власне, загальновідомого засобу, як *системний підхід*. У філософському трактуванні останнього доречно виходити з того, що пізнання *онтологічних* (наявних у світі) *об'єктів* здійснюється через їх представлення у вигляді *епістемологічних* (тих, що пізнаються) *об'єктів* (згадаймо «річ у собі» та «річ для нас», за І. Кантом). Коли йдеться про наукове пізнання, епістемологічні об'єкти називають також *предметами дослідження*. У сучасній науці підтверджено плідність розгляду останніх як *систем*, тобто множин *компонентів*, що перебувають у визначених *відношеннях* один з одним. Сукупність таких відношень характеризує *структуру* системи, а сукупність відношень між системою як цілим та будь-якими предметами – це *функції* системи.

Щодо категорії особистості, то кроком уперед від розмірковувань (які дають привід для різноманітніших тлумачень) про «соціальну» чи «біосоціальну» природу особистості (або й людини загалом) нам видається розгляд особистості як «системної сукупності психічних властивостей, що виконують необхідні функції у психічній регуляції соціальної активності індивіда» [27, с. 49]. Нижче я скористаюсь дещо зміненим варіантом тако-

го розгляду, а поки що зупинюсь на специфічному медіаторі взаємодії природничонаукової та гуманітарної традицій, яким, на мою думку, здатна служити **дворівнева модель категорійно-поняттєвого апарату психології** (й людинознавства загалом) [10].

Відомо, що термін «категорія» є багатозначним, подібно до інших ключових термінів філософії й гуманітарних наукових дисциплін (включно з методологією науки). В даному разі взято за вихідне поширене (головним чином, у радянських і пострадянських методологічних дискурсах) трактування категорії як *«фундаментального, вузлового на даному етапі розвитку, поняття деякої науки»* [16, с. 3]. Тож обговорювана модель постулює наявність у складі категорійно-поняттєвого апарату людинознавства якісно різних одиниць знання: по-перше, *категорій*, кожна з яких представляє, у рамках наукової галузі, що розглядається, якийсь бік буття, і, по-друге, *наукових понять*, у яких категорії знаходять конкретизацію. Порівняймо заради прикладу категорію *«смысл»* (вдало охарактеризовану – принаймні, стосовно психології – Д.О. Леонтьєвим: «Смысл (зокрема, смысл текстів, фрагментів світу, образів свідомості, душевних явищ або дій) визначається, по-перше, через ширший контекст і, по-друге, через інтенцію або ентелехію (цільову спрямованість, призначення або напрямок руху)» [22, с. 26]) і поняттєві конкретизації цієї категорії, якими можна вважати «особистісний смысл», за О.М. Леонтьєвим, «операціональний смысл», за О.К. Тихомировим, та ін. Більш формалізоване поняття *смыслу* як компонент системи психолого-епістемологічних понять (котра містить також поняття *«об'єктивне значення»* і *«суб'єктивне значення»*) розглянуто у [8].

До наукових понять та їх систем ставиться вимога *логічної релевантності*. Зокрема, терміни, що позначають ці поняття, повинні відповідати *закону тотожності*, за яким, якщо у процесі умовиводу йдеться про який-небудь предмет *A*, те протягом усього цього процесу $A = A$, тобто, за В.Ф. Асмусом, ми повинні «мислити саме цей предмет і в тому самому змісті його ознак» (цит. за [18, с. 596]). Справді, з логічно нерелевантних квазіпо-

нять не можна побудувати ясну й несуперечливу теорію. Вони не можуть бути покладені й в основу стандартизованих процедур – експериментальних, психодіагностичних і т. п. На відміну від цього, категоріям логічна релевантність потрібна значно меншою мірою у зв'язку з тим, що їх призначення полягає у предметній, світоглядній і методологічній орієнтації *творчої* діяльності дослідників (теоретиків і експериментаторів), розроблювачів технологій і гуманітаріїв-практиків (практичних психологів, педагогів, соціальних працівників і т. п.). Логічні огріхи дискурсу, що містить характеристики й обговорення категорій, більш-менш компенсуються при цьому інтуїцією діяча, до якого цей дискурс звернений.

Звернімося до таких ключових категорій науково-гуманітарної сфери, як «культура», «особистість», «діяльність», «свідомість», «смысл», «діалог», «творчість». Важко вказати більш-менш чіткі критерії, які дозволили б упевнено ідентифікувати *будь-який* запропонований предмет як такий, що безумовно підпадає під подібну категорію, або, навпаки, аж ніяк не підпадає. Але ця логічна недосконалість не знецінює категорії, оскільки їх призначення інше, ніж наукових понять. Функцію категорій психологічної науки М.Г. Ярошевський розкривав так: «Категорійний апарат психології... і є той, вирощуваний зусиллями поколінь дослідників психічної реальності, “магічний кристал”, завдяки якому ця реальність стає усе більш зримою для наукового бачення й усе більш доступною для науково-практичного освоєння. Історично склалося так, що різні “вузли” категорійного апарату психології стали – кожний – центрами роботи різних напрямів і шкіл: категорія дії – функціоналізму й біхевіоризму, категорія образу – структуралізму й гештальтпсихології, категорія мотивації – психоаналізу і т. д.» [30, с. 218].

Визнаючи бажаною згоду в науковому співтоваристві щодо загального призначення кожної з категорій, не слід однак драматизувати наявні у їх трактуванні розбіжності, що існують як між науковими школами, так і всередині їх. Адже відображуваний кожною категорією бік буття є складним і суперечливим – тож дослідник має право обирати аспект його розгляду; проте

не варто нав'язувати своє бачення іншим дослідникам як начебто єдине правильне. Наприклад, можна констатувати, що категорія «*індивідуальність*» у психології слугує відображенню індивідуально специфічних властивостей та детермінантів психіки й поведінки; водночас слід поважати право дослідника переважно зосереджуватися у використанні цієї категорії на особливостях, зумовлених унікальністю чи то генотипу, чи то соціального досвіду, чи то історії особистісного самовизначення. При здійсненні ж конкретного емпіричного дослідження й аналізі його результатів слід конкретизувати вказану категорію за допомогою чітких (бажано – операціонально визначених) понять.

Утім, ситуація (зокрема, у психологічній науці) ускладнюється тим, що і при теоретичному обґрунтуванні здійснюваних досліджень, і в навчальній літературі поняття конкретизація категорій, якщо й здійснюється, то зазвичай не рефлексується. І категорії, і наукові поняття, як правило, позначаються тими самими словами. Один із приємних винятків – вживання О.М. Леонтьєвим терміна «*окрема діяльність*» (або синонімічного – «*особлива діяльність*») для позначення одного з понять, яке (поряд з поняттями, позначуваними термінами «*дія*», «*операція*» та ін.) використовується в *теорії діяльності*. До речі, «*дія*», як *поняття* зазначеної теорії, будучи тим самим одним із засобів конкретизації *категорії діяльності*, слугує водночас для конкретизації *категорії дії*, роль якої (як і низки інших провідних категорій) у розвитку психологічної науки простежив М.Г. Ярошевський.

За своїми логічними, семантичними і психологічними характеристикам *категорій* – як вони охарактеризовані вище – ближчі не до *наукових понять*, а до складових індивідуальної й суспільної свідомості, що їх у сучасній соціолінгвістиці й культурології називають *концептами*. Спеціально досліджувались, наприклад, такі концепти, як «*доля*», «*душа*», «*зустріч*», «*шлях*», «*світло*», «*честь*», «*любов*» та ін. [15].

Термін «*концепт*» (подібно до терміна «*категорія*»), про який ішлося вище, та багатьох інших) багатозначний. Проте, орієнтуючись на вельми поширене його трактування [13; 15],

нагадаю головні властивості, що відрізняють концепти від наукових понять: а) емоційну насиченість концептів – на відміну від емоційної нейтральності наукових понять; б) рухливість, нечіткість концептів – на відміну від усталеності й чіткості наукових понять; в) стихійність, природність становлення концептів – на відміну від цілеспрямованого формування наукових понять та їх систем. «...*Поняття* – те, про що люди домовляються, їх люди **конструюють** для того, щоб “мати спільну мову” під час обговорення проблем; *концепти* ж існують самі по собі, їх люди **реконструюють** із тим або іншим ступенем (**не**)упевненості» [13, с. 616].

А тепер згадаймо про категорії, зокрема психологічні, як їх описував М.Г. Ярошевський. Хіба не мають вони властивостей, характерних для концептів? Скажімо, хіба *образ* або *гештальт* свого часу для гештальтпсихологів або *діяльність* для прихильників діяльнісного підходу – це лише предмети вивчення й засоби інтерпретації емпіричних даних? Ні, для психологів, що вважають ці (або інші) категорії основними, вони мають безсумнівну цінність, бо спираючись саме на них, як переконані ці психологи, слід розбудовувати психологічну науку. Водночас уявлення про психологічні категорії аж ніяк не є незмінними, вони уточнюються і вдосконалюються. Нарешті, навряд чи є сенс «домовлятися» про категорії; доцільніше, мабуть, фіксувати об'єктивні тенденції їх розвитку й, беручи ці тенденції до уваги, пропонувати ті чи інші рекомендації. На відміну від цього, про поняття як елементи теорії – принаймні, у рамках співтовариства, яке налаштоване цю теорію прийняти й, тим паче, базувати на ній технології (діагностичні, навчальні та ін.), – домовлятися можна й треба.

Тож є підстави вважати, що *категорії певної науково-гуманітарної галузі – це провідні концепти мислення в цій галузі* (на відміну від концептів повсякденного мислення, переважно досліджуваних соціолінгвістикою).

У нинішніх психологічних дискурсах не вщухають скарги на істотні розбіжності у трактуванні головних категорій психології та суперечки щодо того, якому з наявних тлумачень тої чи

тої категорії слід віддати перевагу. Зокрема, при загальному інтересі до самого поняття (або категорії) *особистості*, воно, через розмитість свого змісту, перетворилося, за словами В.С. Мухіної, «ніби у “Mädchen für alles” – у служницю для всіх» [26, с. 316] – і це, звичайно, непокоїть психологів. Я не наважився в попередньому реченні віддати перевагу тому або іншому із двох варіантів назви одиниці знання («поняттю» або «категорії»): адже у нинішніх психологічних дискурсах прийнято розуміти під «категорією» просто важливе поняття. Тим часом, пом'якшити наявні труднощі здатне вже само усвідомлення відмінності функцій зазначених одиниць знання. Тоді як *наукові поняття* покликані служити компонентами наукових (а отже, чітких) теорій, головні функції *категорій* – бути основою для побудови таких, що конкретизують їх, систем наукових понять, засобами осмислення досягнутих даною галуззю науки результатів і проблем, що стоять перед нею, а також засобами скоординованого планування подальших досліджень і розробок. В обговоренні категорій знаходить вияв характерна для гуманітарної традиції розкутість думки, а в роботі з науковими поняттями – її дисциплінованість, що становить невід'ємну рису природничонаукового підходу. В цілому ж дворівнева модель категорійно-поняттєвого апарату психології здатна, як зазначалося вище, бути медіатором взаємодії природничонаукової та гуманітарної традицій.

Маючи на увазі все вищесказане, зосередимося на **категорії «особистість»**. При усіх розбіжностях у її трактуванні можна констатувати, що вона:

а) характеризує людського індивіда (якщо відволіктися від опису «протоособистості» вищих тварин – див. [12] – і від розгляду, в рамках теології й релігійної філософії, божественної особистості; утім, остання співвідноситься при цьому з людською особистістю, виступаючи стосовно неї ідеалом, – низку відповідних висловлювань наведено у [5]);

б) характеризує форми функціонування цього індивіда, які він зберігає або творить за допомогою своєї психіки і які реалізує (зокрема, здійснюючи цілеспрямовану діяльність) у

взаємодії з іншими індивідами і/або спільнотами, а також із самим собою як іншим. Такий зміст категорії «особистість» наявний у найрізноманітніших її трактуваннях – при тому, що найважливішими чинниками, що зумовлюють той чи той тип вказаного функціонування, визнаються чи то біологічні передумови, чи впливи соціального оточення, чи ініційована самим індивідом активність, чи «поклик буття», що його відчуває цей індивід. У співвіднесенні із розумінням людської культури як сукупності складових людського буття, використовуваних як для збереження (і відтворення) компонентів діяльності (цілей, засобів, способів, результатів та ін.), так і для їхнього оновлення, сказане дає підставу інтерпретувати особистість як *індивідуальний модус культури* (див. [5; 6]). Поняттєвою конкретизацією цього трактування категорії «особистість» став розгляд особистості як такої *якості людського індивіда, котра дозволяє йому бути відносно автономним та індивідуально своєрідним суб'єктом культури* (див. там само)¹. Ступінь потенціального й актуального прояву цієї якості може бути дуже різним. Згадаймо, до речі, що понад сторіччя тому М.М. Рубінштейн вже визначав особистість «як індивідуальну культурно-творчу силу або як можливість її» [28, с. 34].

Відповідно до сказаного, терміном *особистість* (англ. *personality*, фр. *la personnalité*, нім. *die Persönlichkeit*, рос. *личность*) коректніше позначати саме якість, а не цілісного індивіда (*особу* – англ. *person*, фр. *la personne*, нім. *die Person*², рос. *лицо*), якому притаманна ця якість (розвинута більшою чи меншою мірою). Розгляд особистості як якості, що різною мірою сформувалася в різних індивідів, дозволяє уникати непродуктивних дискусій із приводу того, наприклад, з якого віку дитину

¹ Таку конкретизацію було при цьому вдосконалено через використання поняття «*модель*», у його узагальненому розумінні [11; 3].

² Існує також традиція, що йде від християнської антропології та продовжена екзистенційною психологією, використання німецького терміна «*Person*» (а іноді й російського «*лицо*») для позначення духовної сутності людини – див. [24; 26].

можна «вважати особистістю». Звичайно, важко обійтися без вживання слова «особистість» (і його іншомовних відповідників) для позначення конкретної людини, що володіє обговорюваною якістю, особливо якщо вона досягла високого рівня розвитку. Але таке вживання можна вважати метафоричним.

Трактування особистості як якості індивіда (особи), наявне вже в О.М. Леонтєва [20], набуває більшої чіткості за спираючись на логічну концепцію [2; 17], яка розрізняє *властивості* та *якості* предмета. За цією концепцією, якість фіксує певне *відношення* між даним предметом та іншим (або іншими предметами). «Відношення» тут – логічне поняття, що характеризує (на відміну від «властивості») сукупність (можна сказати: систему), яка складається щонайменше з двох предметів; у математичній логіці властивість есплікується як одномісний предикат, а відношення – як n -місний предикат, де $n \geq 2$.

Із якістю, в окресленому сенсі, ми стикаємось у дуже багатьох ситуаціях, причому часто вживається і слово «якість». Наприклад, якість продукції підприємства (зокрема, її належність до вищого, першого сорту тощо) визначається відношеннями між властивостями виготовленої продукції та встановленими стандартами якості. Подібно до цього, головною для абітурієнта якістю є ступінь його готовності до навчання у виші. Ця якість, знову-таки, визначається відношеннями між властивостями абітурієнта і встановленими вимогами до зарахування у студенти.

Зрозуміло, відмінність між властивістю і якістю відносна. Адже встановити наявність у предмета (зокрема, в особи) деякої властивості й кількісно охарактеризувати (виміряти) останню можна теж тільки завдяки певним відношенням між розглянутим та іншими предметами. Але ідентифікуючи деяку характеристику предмета як його *властивість*, ми начебто забуваємо про те, зі спираючись на яке відношення були встановлені її наявність і міра («сторони відношення нібито зняті у властивості» [2, с. 39]). Фіксуючи ж *якість* предмета, ми обов'язково пам'ятаємо про те, зі спираючись на яке відношення вона розглядається (інакше кажучи, у рамках якої системи вона має місце).

Розрізнення якостей і властивостей (зокрема, притаманних особі) має сприяти доланню характерної для психологічних дискурсів плутанини у питанні про співвідношення в особистості біологічного й соціокультурного начал. Сама особистість, трактована як *якість* особи, має бути розглянута як *система*, зі своєю структурою та функціями. Визначальна (специфічна для особистості) *функція* цієї системи – це забезпечення для особи можливості бути відносно автономним та індивідуально своєрідним суб'єктом культури. Тож у цій своїй функції особистість, поза сумнівом, соціокультурна. Інша річ – *структура* особистості, з'ясування якої передбачає:

а) встановлення властивостей особи, які слугують компонентами особистості. Відомо, що ці властивості істотно розрізняються за роллю, яку відіграють у їхньому становленні й розвитку чинники, що характеризують спадковість, впливи середовища (фізичного й соціокультурного) і активність особи;

б) з'ясування взаємозв'язків зазначених компонентів. Знову-таки, добре відома провідна роль тієї підсистеми особистості, яка охоплює її ціннісно-мотиваційні складові. Від характеристик цієї підсистеми істотним чином залежить значення одних і тих самих інструментальних складових особистості для неї як цілісної системи. Прикладом може бути значення психомоторної досконалості («вправності рук») для діяльності (й особистості) кишенькового злодія, з одного боку, і циркового ілюзійника, з іншого.

Особистість (як вона трактується тут) аж ніяк не є єдиною якістю особи. До її якостей (*парціальних*, тобто часткових, щодо особистості, яка є щодо них *інтегративною* якістю) у статтях [5; 6], поряд із низкою інших характеристик особи, було віднесено її *здібності* – за їхнього трактування (див. [4; 19; 21]), яке охоплює не тільки функціональні можливості особи (актуальні й потенційні), але й інші її властивості (насамперед, мотиваційні, зазвичай описувані під назвою *схильностей*), істотні для оволодіння тією або іншою діяльністю, її здійснення й удосконалювання в ній. Здібність як *якість* особи відображає відношення не між нею і культурою в цілому (як це має місце для

особистості), а між особою і якоюсь сферою культури, наприклад сферою певної професійної діяльності й підготовки до її здійснення.

Спробуймо тепер показати, як описані вище поняттєві засоби допомагають **інтеграції уявлень про особистість, отриманих у рамках методологічних традицій, що опонують одна одній**. З цією метою звернімося до категорії *екзистенції*, визначаючи її, скажімо, за А. Ленгле – як «проживання людиною свого духовного виміру» [24, с. 122]. Екзистенція не лише є суто гуманітарною категорією, але й, за поглядами, поширеними в екзистенціалістській традиції, являє собою «недоступну жодному дослідженню свободу» (теза належить К. Ясперсу; цит. за [29, с. 10–11]), є реальністю, яку можна пізнати «тільки з особистого досвіду, але не на базі наукового знання» [29, с. 11]. Проте водночас відомо, що зазначена традиція, починаючи зі своїх витоків, не зводилася до розгляду суб'єктивного досвіду людини. За С. К'єркегором, людина як носій екзистенції та суб'єкт власного життя «повинна постійно робити вибір своєї внутрішньої позиції та своєї поведінки» (цит. за [29, с. 10]). Але якщо екзистенція знаходить вияв у поведінці, то може вивчатися не лише суб'єктивними, а й об'єктивними методами. До того ж, спробуймо опертися: на один із принципів раціогуманістичної орієнтації [9], який вимагає долати надмірне протиставлення методологічних підходів й налаштовує на їхню діалогічну взаємодію; на критику Д.О. Леонтьєвим тверджень про «несумісність гуманітарного і природничонаукового підходів до психології людини» [23, с. 4]; нарешті, на тезу М.А. Алмаєва (яка реалізує відомий у методології науки *принцип додатковості*): «Оскільки психологія обґрунтовується подвійно – як власними феноменологічними апріорі (яким загалом відповідає інтроспективний «погляд ізсередини»), так і через апріорі природи («погляд зі сторони»), то і психологічний дискурс розгортається з позицій то феноменологічної, то натуралістичної настанови» [1, с. 49–50]. Спирання на викладені ідеї дозволяє сподіватися на отримання логічно релевантних (відповідних засадам природничонаукової традиції) репрезентацій фрагментів буття, які феномено-

логічно (у суб'єктивному досвіді) відкриваються людині, котра рефлексує свою екзистенцію.

Прагнучи з'ясувати генезу здатності особи до отримання такого досвіду, мусимо розрізняти:

а) високорозвинену (поєднану з рефлексією) форму екзистенції, яка спонукає людину до свідомих вчинків, відповідних критеріям високої духовності;

б) менш розвинені форми екзистенції;

в) внутрішні передумови становлення форм, вказаних у «б» і «а». Гіпотеза про наявність таких передумов вже в новонародженої дитини (див. [14]) співзвучна із постулюванням нейрофізіологічних задатків здібностей (зокрема, Г.С. Костюком), інстинктивного (поряд із культурним) полюсу архетипу К. Г. Юнгом, із трактуванням генези особистості С.Д. Максименком [25] тощо.

У контексті ж викладеної вище концепції особистості *екзистенційність* (готовність до реалізації екзистенції) є природним описувати як компонент особистості – одну з парціальних щодо неї якостей особи.

Висновки та перспективи подальших розвідок. Здійснений аналіз дає підстави вважати, що глибшому опрацюванню й успішнішому застосуванню категорії особистості у психології здатні допомогти: а) пошук і застосування медіаторів – опосередкувальних ланок, які мають слугувати конструктивній взаємодії гуманітарної та природничонаукової традицій; б) використання системного підходу в ролі такого медіатора; в) застосування специфічного медіатора – дворівневої моделі категорійно-поняттєвого апарату людинознавства; г) спирання на концепцію особистості як індивідуального модусу культури і як інтегративної якості особи.

Список використаної літератури

1. Алмаев Н.А. Элементы психологической теории значения / Н.А. Алмаев. – М.: ИП РАН, 2006. – 432 с.
2. Ахлибининский Б.В. Теория качества в науке и практике: Методологический анализ / Б.В. Ахлибининский, Н.И. Храленко. – Л.: Изд-во Ленингр. ун-та, 1989. – 200 с.

3. Балл Г.А. Система понятий для описания объектов приложения интеллекта / Г.А. Балл // Кибернетика. – 1979. – № 2. – С. 109–113.
4. Балл Г.О. Здібності учня та принципи їх урахування в підготовці до професійної праці / Г.О. Балл // Професійно-технічна освіта. – 1998. – № 1. – С. 45–48.
5. Балл Г. Интегративно-особистісний підхід у психології: впорядкування головних понять / Г. Балл // Психологія і суспільство. – 2009. – № 4. – С. 25–53.
6. Балл Г.А. Личность как модус культуры и как интегративное качество лица / Г.А. Балл, В.А. Мединцев // Мир психологии. – 2010. – № 4. – С. 167–178.
7. Балл Г.О. Раціогуманістична орієнтація в опрацюванні категорії особистості у психології / Г.О. Балл // Актуальні проблеми психології. – Т. 11. Психологія особистості. Психологічна допомога особистості. – Вип. 4. – Ч. 1 / За ред. С.Д. Максименка, М.В. Папучі. – К., 2011. – С. 10–20.
8. Балл Г.А. Нормативный профессиональный идеал ученого / Г.А. Балл // Психологический журнал. – 2011. – Т. 32. – № 3. – С. 26–45.
9. Балл Г. Система принципів раціогуманізму / Г. Балл // Психологія і суспільство. – 2011. – № 4. – С. 16–32.
10. Балл Г.А. «Отношение» в контексте двухуровневой модели категориально-понятийного аппарата психологии / Г.А. Балл // Мир психологии. – 2011. – № 4. – С. 39–53.
11. Войтко В.І. Узагальнена інтерпретація поняття моделі / В.І. Войтко, Г.О. Балл // Філософська думка. – 1976. – № 1. – С. 58–64.
12. Губко О.Т. Основи зоопсихології: Навч. посібник / О.Т. Губко. – К.: Світогляд, 2006. – 190 с.
13. Демьянков В.З. Термин «концепт» как элемент терминологической культуры / В.З. Демьянков // Язык как материя смысла: Сб. статей в честь академика Н.Ю. Шведовой / Отв. ред. М.В. Ляпон. – М.: Издат. центр «Азбуковник», 2007. – С. 606–622.
14. Завгородня О.В. Особистість: екзистенційно-інтегративне трактування / О.В. Завгородня // Психологія і особистість. – 2012. – № 1. – С. 39–53.
15. Карасик В.И. Лингвокультурные концепты: Подходы к изучению / В.И. Карасик // Социоллингвистика вчера и сегодня: Сб. науч. трудов: Изд. 2-е, доп. – М.: ИНИОН РАН, 2008. – С. 127–155.
16. Книгин А.Н. Учение о категориях: Уч. пособие для студентов философских факультетов / А.Н. Книгин. – Томск: Томский гос. ун-т, 2002. – 193 с.

17. Колесов Д. Оценка объекта: черты, свойства, качества // Развитие личности. – 2006. – № 1. – С. 40–53.
18. Кондаков Н.И. Логический словарь-справочник: 2-е изд., испр. и доп. / Н.И. Кондаков. – М.: Наука, 1975. – 720 с.
19. Костюк Г.С. Навчально-виховний процес і психічний розвиток особистості / Г. С. Костюк. – К.: Радянська школа, 1989. – 609 с.
20. Леонтьев А.Н. Избр. психологические произведения: В 2 т. / А.Н. Леонтьев. – М.: Педагогика, 1983. – Т. I. – 392 с.
21. Леонтьев А.Н. Глава о способностях (рецензия на рукопись Н.С. Лейтеса) / А.Н. Леонтьев // Вопр. психологии. – 2003. – № 2. – С. 7–13.
22. Леонтьев Д.А. Психология смысла: Природа, строение и динамика смысловой реальности: 3-е изд., доп. / Д.А. Леонтьев. – М.: Смысл, 2007. – 511 с.
23. Леонтьев Д.А. Новые ориентиры понимания личности в психологии: от необходимого к возможному / Д.А. Леонтьев // Вопр. психологии. – 2011. – № 1. – С. 3–27.
24. Лэнгле А. Person. Экзистенциально-аналитическая теория личности: Сб. статей: Пер. с нем. / А. Лэнгле. – 2-е изд. – М.: Генезис, 2008. – 160 с.
25. Максименко С.Д. Генеза здійснення особистості / С.Д. Максименко. – К.: Вид-во ТОВ «КММ», 2006. – 240 с.
26. Мухина В.С. Личность: Мифы и реальность (Альтернативный взгляд. Системный подход. Инновационные аспекты) / В.С. Мухина. – Екатеринбург: ИнтелФлай, 2007. – 1072 с.
27. Пастушеня А.Н. Системно-функциональный подход к личности в психологии / А.Н. Пастушеня // Белорусский психологический журнал. – 2004. – № 1. – С. 44–51.
28. Рубинштейн М.М. Социализм и индивидуализм. (Идея личности как основа мировоззрения) / М.М. Рубинштейн. – М., 1909. – 124 с.
29. Шумский В.Б. Экзистенциальная психология и психотерапия: теория, методология, практика / В.Б. Шумский. – М.: Издат. дом ГУ-ВШЭ, 2010. – 184 с.
30. Ярошевский М.Г. Психология в XX столетии: Теоретические проблемы развития психологической науки: Изд. 2-е, доп. / М.Г. Ярошевский. – М.: Политиздат, 1974. – 447 с.

Балл Г.А.

**ВЗАИМОДЕЙСТВИЕ ГУМАНИТАРНОЙ
И ЕСТЕСТВЕННОНАУЧНОЙ ТРАДИЦИЙ В РАЗРАБОТКЕ
КАТЕГОРИИ ЛИЧНОСТИ В ПСИХОЛОГИИ**

В соответствии с принципами рациогуманизма, подчёркивается значение опосредствующих звеньев (медиаторов) во взаимодействии гуманитарной и естественнонаучной традиций в психологии, в частности в разработке категории личности. Раскрывается роль системного подхода как такого медиатора. Описывается специфический медиатор – двухуровневая модель категориально-понятийного аппарата человековедения. Характеризуется концепция личности как индивидуального модуса культуры и как интегративного качества лица.

Ключевые слова: *рациогуманизм, гуманитарная традиция, естественнонаучная традиция, медиатор, системный подход, личность, лицо, культура.*

Ball G.

**INTERACTION OF HUMANITARIAN AND SCIENTISTIC
TRADITIONS IN THE ELABORATION OF THE CATEGORY
OF PERSONALITY IN PSYCHOLOGY**

According to the principles of ratio-humanism, the author stresses the role of mediating means in the interaction of humanitarian and scientific traditions in psychology, particularly in the elaboration of the category of personality. The role of system approach as of such a mediator is shown. A specific mediator is described, namely the two-levels model of the category-notional apparatus of human sciences. The conception of personality as of an individual mode of culture and of an integrative person's quality is characterized.

Key words: *ratio-humanism, humanitarian tradition, scientific tradition, mediator, system approach, personality, person, culture.*

Надійшла до редакції 1.04.2012 р.

УДК 159.923

КАРПЕНКО Зіновія Степанівна

*доктор психологічних наук, професор,
завідувач кафедри педагогічної та вікової психології
Прикарпатського національного університету
імені Василя Стефаника, м. Івано-Франківськ*

СУЧАСНИЙ СТАН АКЦІОПСИХОЛОГІЧНИХ СТУДІЙ В УКРАЇНІ

У статті підводяться підсумки холістичного суб'єктно-ціннісного вивчення психічних феноменів, зреалізованих в авторській науковій школі акціопсихології особистості у співвідношенні з різними типами раціональності.

Ключові слова: акціопсихологія, раціональність, суб'єкт, цінність, холізм.

Лейтмотив пропонованої статті полягає в тому, що акціологічна психологія є не лише авторською концепцією, своєрідним додатком до наявних психологічних, насамперед персонологічних теорій; вона – закономірний вислід рефлексії над основоположними засадами наукового пізнання, що характеризується дрейфом домінуючої сьогодні постнекласичної раціональності до універсалістського (постпостмодерністського) світорозуміння і людинознавства.

Почнімо з усталеного визначення теорії як системи узагальненого достовірного знання про частину реальності (предмет теорії), яка описує, пояснює та передбачає функціонування певної сукупності її складників.

Три названі функції теорії логічно несуперечливо співвідносяться з трьома типами раціональності (за В.С. Стьопінім). Так, класичний тип раціональності «експлуатує» передусім прогностичну функцію теорії, оскільки зацікавлений в отриманні достовірного об'єктивного знання, тобто незалежного від

суб'єкта пізнання й можливого впливу на результат пізнання його методичних засобів і процедур. Існує віра у могутність дослідника, його прозорість щодо самого себе, віра в те, що істина єдина і, в принципі, досяжна. Тому експлікація повторюваних причиново-наслідкових зв'язків і здійснення на їхній основі передбачення щодо неминучості появи певних рис, подій, вчинків і т. д. стає також завданням і природничо-орієнтованої психології (тут і далі див. наведену нижче структурно-логічну схему).

Некласичний тип раціональності акцентує неоднозначну роль методу, умов емпіричного дослідження, що здатні релятивізувати досліджувані феномени, перетворити «тверді» факти на «податливі» версії, тлумачення. Отже, істина тут уже не уявляється як єдина, а стверджується про можливість кількох пояснень.

Постнекласична раціональність проблематизує самого суб'єкта, резонно допускаючи суб'єктивні спотворення вже на самому початку наукового дослідження. Не секрет, що появою різноманітних теорій особистості і психотерапевтичних систем ми завдячуємо походженню, умовам виховання та іншим біографічним чинникам видатних персонологів, їхнім суб'єктивним уподобанням, цінностям і навіть фобіям та комплексам. Ця гносеологічна ситуація перетворює процес знаходження істини на таке собі факультативне заняття. Отримання внутрішньо несуперечливого, попри це безумовно тенденційного, ціннісно спричиненого опису (інтерпретації) стає пріоритетною метою дослідників, наприклад, у культурній психології.

З огляду на відзначені функції теорії, скорельовані з відповідними типами раціональності й акцентованими гносеологічними установками, логічно впливають і типи детермінації та пріоритетні методи науково-психологічного дослідження: каузальний (механістичний, лінійний) детермінізм класичної психології в її біхевіоральному чи біогенетично зумовленому варіанті, провідні методи – об'єктивне спостереження й експеримент; ймовірнісний (стохастичний) детермінізм некласичної, гуманітарно зорієнтованої психології (насамперед – численні психодинамічні теорії), провідний метод – герменевтика; телеологічний

детермінізм феноменологічних та екзистенціалістських теорій особистості тощо, провідний метод – феноменологічний.

Зазначені типи детермінації та методичні засоби, за допомогою яких вдається експлікувати сутнісні властивості і взаємозв'язки психічних явищ, представлені такими результатами методологічної роботи, як закони й закономірності психічного життя (відповідь на запитання *чому?, звідки і куди?*), механізми функціонування психіки (відповідь на запитання *як?, яким чином?*) і досвід як персональний феномен (відповідь на запитання *у чому, власне, суть?, що це є?*).

Досі ми реставрували відомий методологічний ландшафт, на якому здавна імпліцитно існувала аксіологічна психологія як така, що вивчає різноманітні вияви ціннісно-сислової сфери особи: мотиваційні (суб'єктивні, психічні, смисложиттєві) ставлення, диспозиційні утворення (соціальні установки, ціннісні орієнтації, спрямованість інтересів), спонукальні чинники (потреби, інстинкти, ідеали, особистісні цінності), емоційно-ціннісні характеристики процесу переживання, ефекти самовизначення й розгортання вчинкової активності суб'єкта тощо. Психологічні теорії так чи інакше описували, пояснювали й прогнозували поведінку людини, беручи до уваги ці особливі аксіопсихічні феномени або аксіологічні аспекти психічних явищ, ціннісною характеристикою яких зазвичай нехтували, наприклад, у диференціальній психології.

У своїх публікаціях ми стверджуємо, що означений методологічний ландшафт психологічної науки неповний, оскільки не репрезентує цілісного світогляду людини у мислено досяжних горизонтах її чину. По-перше, нікуди не зникли і продовжують функціонувати так звані імпліцитні теорії особистості пересічних людей, що не залежить від їхнього освітнього рівня, ірраціональні настанови, забобони, підсвідома духовність, колективне несвідоме і т. д. Це дозволяє говорити про, скажімо, міфологічну раціональність, що базується на синкретичному досвіді світовідчуження і взаємному суб'єкт-об'єктному відображенні (дублюванні), а не розмежуванні, як у класичній схемі наукового дослідження. Цей символічний тип детермінації з са-

мого початку представляє людину, буттєво занурену в олюднену семантичну реальність природного світу, «методом» пізнання якої є езотеричні культи, а пояснювальною метафорою – піктограма. Отже, функції теорії повинні бути доповнені рефлексією апіорних психічних здатностей особи як суб'єкта пізнання, діяльності, спілкування. По-друге, можлива добудова методологічного ландшафту психології не тільки «знизу» (на схемі – зліва), а й «зверху» (на схемі – справа). Переконана, на часі розбудова психологічної науки на засадах холархічного детермінізму (інтегрального холізму), який визнає взаємну (кругову) зумовленість суб'єкта, метода, об'єкта пізнання, просторовою моделлю якого є сферична запакованість одних рівнів буття людини іншими («матрійка»). Сферична репрезентація універсального типу раціональності несуперечливим чином уміщує всі відзначені типи детермінації у вигляді мереж, картографій, ланцюжка подій до міжрівневих переходів, що пояснюється принципом самоорганізації в синергетиці, діалектичним законом переходу кількості в якість, метафора – «сходи».

Інтегральний смисловий резонанс однотипних психічних явищ, що одночасно (синхронно) і паралельно (у топічному вимірі) співіснують можливо схопити за допомогою методу смислової редукції (сутнісного аналізу) й ампліфікації (розширення ціннісно-смислової свідомості особи). Таким чином, функції теорії слід доповнити проектуванням віртуальних (бажаних, належних) сфер життєздійснення людини, а до результатів методологічної роботи віднести психотехнічні розробки з оптимізації функціонування виокремлених рівнів та гармонізації міжрівневих взаємозв'язків.

Загальнометодологічна палітра критеріїв і показників історичного поступу психологічної науки диктує холістичний підхід до теоретичного моделювання тих модусів досліджуваної реальності, які охоплюють засяг від дорефлексивного синкретичного досвіду світовідчуження, онтичних (апостеріорних) зв'язків, через вивчення дійсних онтологічних структур і до апіорної (іманентної) онтології, закінчуючи відзначеним вище смисловим резонансом психічних явищ, себто – аксіосферою.

Насиченню цих модусів досліджуваної психічної реальності і присвячена наша наукова робота щонайменше 15 останніх років. Коротко: логічним каркасом дослідницької концепції стали уявлення про особистий аксіогенез як цілісний процес розвитку ціннісно-сислової сфери людини, наділеної відповідними психосоматичними, психоментальними, соціокультурними й духовно-трансцендентними інтенціями та здатностями.

Аксіогенез особи являє собою розгортання її суб'єктних здатностей у цілісній ситуації буття, голографія якої обіймає індивідний, власне суб'єктний, соціально-особистісний, індивідуальний та універсальний рекурентні ряди (рівні, синхронізовані сенсоцільовим чином) з прогресивним ускладненням ціннісно-духовних устремлінь людини. Суб'єктом аксіогенезу є особа, що розуміється як трансцендентальний духовний суб'єкт, носій ноуменальних визначень людини, а також її феноменальних, атрибутивних репрезентацій. До перших належать різнотипні структури психічних інтенціональностей, до других – прояви інтерсуб'єктних взаємодій (моральні позиції, стилі життя, типи характеру та ін.).

Розвиток ціннісно-сислової сфери особистості пояснюється принципом інтегральної суб'єктності, згідно з яким здатність людини до самоактуалізації проявляється у висхідній телеологічній перспективі в континуумі: 1) відносного суб'єкта (біологічного індивіда, психосоматичного організму), наділеного здатністю рефлекторного налаштування (суб'єктна здатність «передчуваю») на сприятливі умови життя й орієнтованого на ключову цінність «вітальність» (здоров'я); 2) моносуб'єкта (власне суб'єкта умовно індивідуальної діяльності), який здійснює діяльність певного предметного змісту (пізнання, спілкування, праця) згідно з виробленими соціальними нормами і культурними стандартами, домінують прагматичні цінності. Адаптивна, нормовідповідна активність моносуб'єкта забезпечується сформованою здатністю «треба» – морально-психологічною саморегуляцією за допомогою усвідомленого обов'язку; 3) полісуб'єкта чи особистості як суб'єкта суспільно розподіленої діяльності, керованої імперативом моральної свідомості – сумлін-

ням або інстанцією «мушу» («варто») і спрямованою на цінність добра для інших; 4) метасуб'єкта як індивідуальності, що репрезентує себе в актах творчої діяльності й унікальних внесках у культуру. Суб'єктна здатність цього рівня втілюється цілепокладанням «буду» («смію») і забезпечує досягнення індивідуального інноваційного ефекту, оцінюваного за естетичними канонами прекрасного; 5) абсолютного суб'єкта – людини як носія універсальної духовності з притаманною їй супердиспозицією «блага» як результату розуміння смислу існування конкретного у світовому порядку (суб'єктна здатність «приймаю»).

У фокусі наших теперішніх студій перебувають фундаментальні і прикладні технологічні розробки, робота над валідацією і стандартизацією психодіагностичних методик. Друга частина запропонованої схеми містить перелік авторських напрацювань у царині практичної психодіагностики, технологічних і психотехнічних інновацій. До перших належать так звані «об'єктивні» методики: діагностика вад особистісного розвитку дітей (ДВОР), заснована на експертній оцінці, визначення рангу і взаємозв'язку особистих цінностей і суб'єктивних здатностей, анкета естетичного сприймання художнього твору; психосемантичні методики: визначення невротичних тенденцій ціннісного змісту, виявлення екзистенційних уявлень особи, встановлення здібностей до підприємницької діяльності; «суб'єктивні» методики: рефлексивне інтерв'ю на визначення автентичності особи, проективна методика на визначення рівнів розвитку імажинативної діяльності дошкільників. До других належить аксіопсихологічна реконструкція соціетальних феноменів української ментальності на підставі визначення вітакультурного потенціалу українських паремій та виокремлення архетипних підстав феномену зради, експресивна психотехніка для дітей (психогімнастичні вправи, етюди, рольові ігри, драматизації, елементи креативної психотерапії тощо), телеологічна модель тлумачення сновидінь й експлікація перинатальних сюжетів в українському поетичному авангарді та їхніх ціннісних акцентуацій; використання аксіопсихотерапії в індивідуальному консультуванні, сценарій групової роботи з аксіопсихологічної реконструкції ціліс-

ного хронотопу людини, керівництво розробкою цільових програм групових тренінгів і т. д. Лакуни у схемі свідчать про ще не реалізований потенціал діагностико-психотехнічної роботи і перспективу майбутніх аксіопсихологічних студій у персонології.

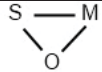
Функції теорії

РЕФЛЕКСІЯ	ПРОГНОЗ	ПОЯСНЕННЯ (тлумачення)	ОПИС (інтерпретація)	ПРОЕКТУ- ВАННЯ
-----------	---------	---------------------------	-------------------------	-------------------

Тип раціональності

МІФОЛОГІЧ- НИЙ	КЛАСИЧНИЙ	НЕКЛАСИЧНИЙ	ПОСТНЕ- КЛАСИЧНИЙ	УНІВЕР- САЛЬНИЙ
-------------------	-----------	-------------	----------------------	--------------------

Гносеологічні акценти

S – O	S – M – O	S – M – O	S – M – O	
-------	-----------	-----------	-----------	---

Тип детермінації

СИМВО- ЛІЧНИЙ	КАУЗАЛЬНИЙ	ІМОВІРНІСНИЙ	ТЕЛЕОЛОГІЧ- НИЙ	ХОЛІСТИЧ- НИЙ
------------------	------------	--------------	--------------------	------------------

Методи

ЕЗОТЕРИЧНІ КУЛЬТИ	ЕКСПЕ- РИМЕНТ та ін.	ГЕРМЕНЕВТИКА	ФЕНОМЕ- НОЛОГІЯ	РЕДУКЦІЯ й АМПЛІФІ- КАЦІЯ
----------------------	----------------------------	--------------	--------------------	---------------------------------

Вид просторової моделі (метафори)

ПКТОГРАМА	ЛІНІЯ (ланцюг, сходи)	КАРТА (сегментація)	МЕРЕЖА (ризома)	СФЕРА (матрійка)
-----------	-----------------------------	------------------------	--------------------	---------------------

Результати методологічної роботи

Значущі ПЕРЕЖИ- ВАННЯ	ЗАКОНИ психічного життя	МЕХАНІЗМИ функціонування психіки	ДОСВІД як персональ- ний феномен	ПСИХО- ТЕХНІКА як система саморегуляції
-----------------------------	-------------------------------	--	--	--

Модуси досліджуваної реальності

синкретич- ний ДОСВІД світо- відчування	ОНТИЧНІ (апостеріорні) ЗВ'ЯЗКИ	ДІЙСНІ ОНТОЛОГІЧНІ СТРУКТУРИ	АПРІОРНА (іманентна) ОНТОЛОГІЯ	Інтегральний СМИС- ЛОВИЙ РЕЗОНАНС психічних явищ
--	--------------------------------------	------------------------------------	--------------------------------------	---

Рівні суб'єктності

ВІДНОСНИЙ S	МОНО-S	ПОЛІ-S	МЕТА-S	АБСОЛЮТНИЙ S
-------------	--------	--------	--------	--------------

Персоналогічні проєкції

ІНДИВІД	Власне СУБ'ЄКТ	ОСОБИСТІТЬ	ІНДИВІДУАЛЬНІСТЬ	УНІВЕРСАЛЬНІСТЬ
---------	----------------	------------	------------------	-----------------

Провідні цінності

ВІТАЛЬНІ	ПРАГМАТИЧНІ	МОРАЛЬНІ	ЕСТЕТИЧНІ	ДУХОВНІ
----------	-------------	----------	-----------	---------

Суб'єктні здатності до персонального аксіогенезу

«ПЕРЕДЧУВАЮ»	«ТРЕБА»	«МУШУ» («варто»)	«БУДУ» («смію»)	«ПРИЙМАЮ»
--------------	---------	------------------	-----------------	-----------

Авторські напрацювання в царині практичної психодіагностики

«Об'єктивні» методи: методика ДВОР – експертна оцінка; ранжування і взаємозв'язок особистих цінностей і суб'єктивних здатностей; анкета естетичного сприймання художнього твору.	Психосемантичні методи: визначення невротичних тенденцій ціннісного змісту; виявлення екзистенційних уявлень особи; встановлення здібностей до підприємницької діяльності.	«Суб'єктивні» методи: рефлексивне інтерв'ю на визначення автентичності особи; визначення рівнів розвитку імаจินативної діяльності дошкільників (проективна методика).
---	---	---

Технологічні і психотехнічні інновації

Аксіопсихологічна реконструкція соціальних феноменів української ментальності: вітакультурного потенціалу українських паремій; архетипних підстав феномену зради в українськ. ментальності.	Експресивна психотехніка для дітей: психогімнастика, рольова гра, драматизація, елементи креативної психотерапії тощо.	Участь у розробці цільових програм групових тренінгів (спільно зі: Сметаняком В.І., Кормило О.М., Когутяк Н.М., Радчук Г.К., Назарук Н.В.)	Телеологічна модель тлумачення сновидінь. Експлікація перинатальних сюжетів в українському поетичному авангарді та їх ціннісних акцентуацій.	Аксіопсихотерапія поезією в індивідуальному консультуванні. Групова робота з аксіопсихологічної реконструкції цілісного хронотопу людини.
---	---	--	--	--

Переважна кількість дисертаційних досліджень, виконана під нашим керівництвом, прямо чи опосередковано розробляє аксіопсихологічну проблематику й загалом поділяє викладені в наших публікаціях (зокрема тут) теоретико-методологічні засади. Причому ті з них, що обмежуються експериментально-діагностичним зрізом (так званим констатувальним експериментом), орієнтують свої підходи, емпіричні процедури й формулюють висновки згідно з вимогами класичної раціональності. До цієї категорії досліджень належать: М.Б. Гасюк, «Психологічні особливості самоактуалізації сучасної жінки», 2003; В.П. Голован, «Аксіопсихологічний потенціал гуманізації професійної підготовки соціальних педагогів», 2006; І.А. Гуляс, «Перфекціоністські настанови як чинник професійної готовності майбутніх практичних психологів», 2007; В.Ш. Житарюк, «Психологічні передумови розвитку моральності молодших школярів», 2008.

Інша категорія дослідників вивчала аксіопсихологічні феномени у процесі їхнього цілеспрямованого формування, застосовуючи сконструйовані ними самими експериментальні розвивально-корекційні програми. Реалізовані у цих емпіричних дослідженнях психолого-педагогічні експерименти є, без сумніву, квазіекспериментами у строгому розумінні цього різновиду експериментів як будь-яких досліджень, спрямованих на встановлення причинно-наслідкової залежності між двома змінними, в яких відсутня попередня процедура вирівнювання груп. Слід сказати, що як би ми не прагнули елімінувати в психолого-педагогічному (формульованому) експерименті суб'єктно-мотиваційний (ціннісний) чинник, порівнюючи між собою дані діагностованих параметрів на констатувальному і контрольному зрізах, цей чинник імпліцитно присутній у добровольців, які залучалися до участі в експериментальному тренінгу чи піддавалися експериментальному маніпулюванню в інший спосіб. Ще виразніше аксіопсихологічний чинник утілений у концептуально-методичних форматах реалізованих експериментальних програм, що апріорі дозволяє очікувати позитивну динаміку феномену, який потребує оптимізації. До цього типу неklasичних

аксіопсихологічних студій належать, зокрема: Л.М. Романкова, «Моделювання конфліктних ситуацій як засіб оптимізації між-особистісних стосунків у педагогічному колективі», 2002; І.М. Міхіна, «Розвиток творчих здібностей дошкільників засобами терапевтичної метафори», 2003; В.І. Сметаняк, «Психологічні особливості ціннісного самовизначення старшокласників», 2003; О.М. Кормило, «Емоційно-ціннісні чинники учіння молодших школярів», 2004; Н.В. Назарук, «Психологічні засоби профілактики «професійного вигорання» вчителя», 2007; Д.В. Черенщикова, «Позитивна психотерапія як засіб оптимізації педагогічного спілкування у вищих навчальних закладах», 2011.

У деяких роботах акцент зроблено на якісних, герменевтичних методах, що позиціонує їх як постнекласичні студії, наприклад: О.Г. Паркулаб, «Феноменологічний аналіз у віковому екзистенційному консультуванні», 2004; Н.М. Когутяк, «Психологічні механізми становлення автентичності особистості в період життєвої кризи», 2007.

Дисертаційне дослідження А.А. Сімак «Аксіопсихологічні чинники вибору копінг-стратегій особистості» (2011) поєднує класичне кореляційне мультифакторне дослідження з послідовно-холістичною постнекласичною логікою методологування і теоретичного моделювання, як-от: синергетична модель множинної суб'єктно-ціннісної (диспозиційної) детермінації копінг-поведінки акцентує в підлітків. Аналогічним чином кваліфікуються докторські дисертаційні дослідження Г.К. Радчук «Психологія аксіогенезу особистості у контексті вищої професійної освіти» (2011) і О.І. Климишин «Християнсько-психологічні основи розвитку духовності особистості» (робота підготовлена до захисту).

Презентований тут короткий огляд аксіопсихологічних студій, виконаних із урахуванням запропонованої нами імплікативної холархії персональних цінностей і суб'єктних здатностей, не охоплює всієї множини розвідок у царині ціннісно-мотиваційної тематики, що проводяться сьогодні в Україні. Йдеться радше про систематизацію наявних теоретико-прикладних

дних розробок, об'єднаних фундаментально-технологічним форматом аксіологічної психології особистості в нашій авторській інтерпретації, що не заперечує інших ракурсів дослідження означеної проблематики.

Список використаних джерел

1. Карпенко З.С. Аксіопсихологія особистості / З.С. Карпенко. – К. : Міжнар. фін. агенція, 1998. – 220 с.
2. Карпенко З.С. Герменевтика психологічної практики / З.С. Карпенко. – К. : РУТА, 2001. – 160 с.
3. Карпенко З.С. Аксіологічна психологія особистості / З.С. Карпенко. – Івано-Франківськ : Лілея-НВ, 2009. – 512 с.

Карпенко З.С.

СОВРЕМЕННОЕ СОСТОЯНИЕ АКСИОПСИХОЛОГИЧЕСКИХ ИССЛЕДОВАНИЙ В УКРАИНЕ

В статье подводятся итоги холистического субъектно-ценностного изучения психических феноменов, реализованных в авторской научной школе аксиопсихологии личности в соотношении с различными типами рациональности.

Ключевые слова: аксиопсихология, рациональность, субъект, ценность, холизм.

Karpenko Z.S.

MODERN STATE OF AXIO-PSYCHOLOGICAL KNOWLEDGE IN UKRAINE

The summary of holistic subject-value studies of psychological phenomena is given in the article. The studies were realized in the author's scientific school of axio-psychology of personality in correlation with different types of rationality.

Key words: axio-psychology, rationality, subject, value, holism.

Надійшла до редакції 2.04. 2012 р.

ЕКСПЕРИМЕНТАЛЬНІ ТА ПРИКЛАДНІ ДОСЛІДЖЕННЯ

УДК 378.141.2:316.614

БУНЯК Надія Андрониківна

*доктор психологічних наук, професор, завідувач кафедри психології
у виробничій сфері Тернопільського національного технічного
університету імені Івана Пулюя*

АДАПТАЦІЯ СТУДЕНТІВ ДО НАВЧАННЯ У ВИЩИХ НАВЧАЛЬНИХ ЗАКЛАДАХ

У статті представлено результати анонімного опитування студентів Тернопільського національного технічного університету імені Івана Пулюя з метою порівняльного аналізу проблем адаптації до навчання у вищому навчальному закладі студентів, що здобувають різні спеціальності. Обґрунтовано значення процесу адаптації для якості освіти та визначено необхідність організації управління ним.

Ключові слова: *адаптація, особистість, навчання, навчально-пізнавальна діяльність, труднощі адаптації.*

Постановка проблеми. В умовах соціальних змін, пов'язаних з розвитком науки та техніки, а також інформаційним перевантаженням, специфікою інтерактивного спілкування збільшується число нових та незвичних за характером впливу факторів ризику, що зумовлюють на нервово-психічне та соматичне здоров'я та зменшують адаптаційні резерви особистості. Це, в першу чергу, стосується студентів молодших курсів, які знаходяться в несприятливих соціально-психологічних умовах переходу від шкільної до вузівської системи навчання.

Несприятливе поєднання комплексу негативних зовнішніх чинників та певних психологічних і фізіологічних вікових особливостей студентів перших-других курсів негативно впливає на адаптацію до вищого навчального закладу та може спричинити небажані зміни в їхній діяльності (втрату внутрішньої організо-

ваності психічних процесів, зміщення або втрату мети, зниження активності та рівня працездатності, зрив функціонування психіки).

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Проблемою адаптації студентів до навчання цікавляться психологи і медики, філософи і соціологи, біологи і педагоги. Через наявність протиріч в багатьох аспектах вивчення проблеми, починаючи із визначення поняття, виділення стадій, чинників, механізмів, продовжуючи виробленням ефективних стратегій, методів, засобів і прийомів для успішної адаптації, необхідність дослідження її невпинно зростає.

Аналізуючи сучасний стан проблеми, можна виділити декілька напрямів, за якими здійснювалися дослідження адаптації студентів до умов вищого навчального закладу. Серед них: вивчення труднощів початкового етапу навчання і чинників, що впливають на адаптивний процес (А.І. Рувинський, А.Д. Андрєєва, Ю.А. Кустов, Л.Н. Гаценко, Л.А. Ефімова, О.М. Леонтєв, Р.Л. Шевченко, С.А. Гапонова); узагальнення передового досвіду роботи колективів з проблеми адаптації до нових умов навчальної діяльності (Т.Р. Шишигіна, Л.Г. Вяткін, В.І. Слободчиков, Н.А. Ісаєва, В.В. Арнаутов, Л.С. Космогорова, Т.А. Леонтєва, Ж.П. Філіпова та ін.) [2]. З особливим інтересом ознайомилися із дослідженнями українського науковця В.П. Казміренко, зокрема, програмою дослідження психолого-соціальних чинників адаптації молоді до навчання у ВНЗ та майбутньої професії [4].

Психологічна адаптація в психології особистості визначається як пристосування особистості до існування в соціумі відповідно до його норм і вимог. Зокрема, автори відзначають адаптацію як процес пристосування особистості до нових для неї умов; як наслідок процесу пристосування; і нарешті, як механізм, що забезпечує процеси соціалізації [1].

Дослідники процесу адаптації до нових умов навчання виділяють такі найсуттєвіші аспекти: психофізіологічний, соціально-психологічний та педагогічний [3].

У різних царинах психології існують різні погляди на дану

проблему, де акцент робиться на окремі домінуючі компоненти даного феномену. Ще більша проблема спостерігається у вивченні питання організації управління цим процесом в цілому, адже для цього потрібно згрупувати всі компоненти адаптаційного процесу. Це питання вимагає досконалого практичного і теоретичного дослідження.

Формулювання ідей статті:

а) провести теоретико-методологічний аналіз проблеми адаптації студентів до умов вищого навчального закладу;

б) підібрати вибірку, яка б відповідала умовам та меті дослідження;

в) визначити основні причини дезадаптації до умов вищого навчального закладу;

г) обрати методи психологічного аналізу процесу адаптації;

д) провести дослідження з виявлення особливостей прояву процесу адаптації студентів вищого навчального закладу;

е) провести порівняльний аналіз проблем адаптації до навчання у вищому навчальному закладі студентів, що здобувають різні спеціальності;

є) сформулювати висновки.

Метою статті є порівняльний аналіз проблем адаптації до навчання у вищому навчальному закладі студентів, що здобувають різні спеціальності.

Виклад основного матеріалу. В результаті проведеного теоретико-методологічного аналізу проблеми нашого дослідження ми опиралися на таке формулювання процесу адаптації: адаптація студентів до навчання у вищому навчальному закладі – це інтенсивний, динамічний, багатосторонній і комплексний процес життєдіяльності, в ході якого індивід на основі відповідних і пристосувальних реакцій виробляє стійкі навички задоволення тих вимог, які ставляться до нього в ході навчання і виховання у вищій школі.

До змісту процесу адаптації до навчання у ВНЗ нами були віднесені такі складові: соціально-психологічна, психологічна (особистісна) і діяльнісна (дидактична, навчальна).

Для виконання задач практичного дослідження ми умовно розподілили весь комплекс факторів, які впливають на студента, на внутрішні (психофізіологічні і психологічні особливості студента) і зовнішні (соціально-побутові, психогенні).

У досліджуваному вищому навчальному закладі причинами дезадаптації до умов визначено наступні:

1) *об'єктивні (зовнішні)*: організація навчального процесу; специфіка навчання; перевищення інформаційного навантаження, невідповідність якості та кількості інформації психофізіологічним і особистісним можливостям першокурсників; новий студентський колектив; нові умови життя; стиль викладання; академічна успішність; труднощі здачі заліково-екзаменаційної сесії; низька поінформованість про специфіку навчання; взаємини з викладачами; індивідуальний педагогічний стиль викладача, його особистісні, дидактичні й організаційно-комунікативні якості; невдачі при відповідях як на заняттях, так і на іспитах; відсутність засобів (комп'ютера, доступ до мережі Internet, літератури, житлово-побутових умов); матеріальне становище студентів; сімейне становище; міжособистісні конфлікти тощо;

2) *суб'єктивні (особистісні)*: неправильний вибір професії; відсутність пізнавальної мотивації до навчання; студентська позиція в навчанні; не підготовленість до занять, невиконання завдань; не виправдані очікування; низький рівень IQ та рівень базової підготовки; відсутність спеціальних знань, вмінь та здібностей; тип темпераменту; негативні особистісні якості: невпевненість, невідповідальність, тривожність, низька самооцінка, низький рівень домагань, низька стресостійкість, астенічні емоції, акцентуації характеру, нейротизм, ригідність (негнучкість мислення) тощо.

Для проведення дослідження була створена анонімна анкета, яка включала 29 запитань (запитання щодо особливостей викладання навчальних предметів було специфічним для кожної окремо взятої спеціальності).

У дослідженні взяло участь 1073 студенти I-II навчальних курсів 8 факультетів університету: 122 студенти факультету комп'ютерних технологій (ФКТ), 105 студентів електро-

механічного факультету (ЕМФ), 226 студентів механіко-технологічного факультету (МТФ), 166 студентів факультету комп'ютерно-інформаційних систем і програмної інженерії (ФІС), 94 студенти факультету контрольно-вимірювальних та радіокомп'ютерних систем (ФРК), 121 студент факультету управління та бізнесу у виробництві (ФБВ), 126 студентів факультету економіки і підприємницької діяльності (ФПД), 122 студенти факультету переробних і харчових виробництв (ФХВ).

Анкетування проводилося кураторами і наставниками навчальних груп на початку весняного семестру (26 лютого-5 березня 2011 року).

Для кількісної обробки результатів нам було представлено електронні документи з результатами анкетування.

Основними взаємопов'язаними проблемами, з якими зустрічаються студенти ТНТУ в процесі адаптації до умов ВНЗ виділені наступні: дидактичні (навчальні), соціально-психологічні, особистісного характеру.

Специфіка нових навчальних умов кардинально змінює спосіб життєдіяльності студентської молоді, супроводжується виникненням проблем та вимагає адаптаційних ресурсів.

Для 35% студентів (373 особи) найскладнішим на початковому етапі навчання було звикнення до його специфіки, для 21% (230 осіб) – пристосування до стилю викладання, для 17% (178 осіб) – пристосування до нових умов життя. 15% респондентів (158 осіб) відзначило декілька проблем (звикнути до специфіки навчання, пристосуватися до стилю викладання, при звичаїтися до нових умов життя, ввійти в новий колектив), для 8 % (88) – ввійти в новий колектив.

Щодо успішності студенти відзначають, що навчаються: на «добре» і «відмінно» – 37% (383), іноді буває «задовільно» – 27% (291), в основному, на «задовільно» – 16% (176), декілька варіантів (по-різному) – 6% (67), в основному, на «відмінно» – 6% (67), часто мають заборгованість – 5% (53).

Отже, 70 % досліджуваних, які мають оптимальний рівень навчальних успіхів. Такі навчальні показники можуть залежати від базової шкільної підготовки та навчального закладу, в якому

здобували середню освіту. (Середню освіту здобували: 38% студентів – в обласному центрі; 33 % – в сільській місцевості; 19 % – в районному центрі. Навчальний заклад, який закінчили студенти: 72% (783) студенти – ЗОШ; 6% (65) – гімназію; 8% (81) – ліцей; 3% (30) – ПТУ; 2% (21) – коледж.)

Під час здачі першої заліково-екзаменаційної сесії зустрічалися з проблемами (40%): у 28% (305) виникали труднощі здачі окремих дисциплін, а для 12% (127) – цей процес проходив надзвичайно складно. Слід відмітити, що 54% (584) опитаних не відзначають особливих труднощів. Найбільші труднощі (на які вказали більше 50% опитаних студентів різних спеціальностей) виникають під час вивчення таких дисциплін: вступ до спеціальності, безпека життєдіяльності, хімічні дисципліни (хімія, аналітична, органічна, неорганічна, фізична та колоїдна хімія), фізико-математичні дисципліни (фізика, загальна фізика, математика, вища математика, математична статистика, статистика, нарисна геометрія, теоретична механіка, теоретичні основи теплотехніки), інформаційні комп'ютерні технології (інформатика, комп'ютерна техніка і програмування, інженерно-комп'ютерна графіка), біологічні дисципліни (анатомія та еволюція нервової системи людини, екологія, основи агрономії, основи біології та генетики людини), філософські дисципліни (філософія, етика, естетика, логіка, релігієзнавство), суспільно-політичні та економічні дисципліни (економічна теорія, історія України, культурологія, міжнародна та регіональна економіка, основи демографії, основи економічної теорії, українська мова, українська та зарубіжна культура), інженерно-технологічні дисципліни (інженерна геодезія та графіка, історія інженерної діяльності, опір матеріалів, основи конструювання, с/г машини та знаряддя для рослинництва, технології промисловості, теорія технічних систем, теорія механізмів і машин, технологія конструкційних матеріалів і матеріалознавство, трактори і автомобілі-основи конструкцій, фізичні основи обробки матеріалів, фізикохімічні та металургійні основи виробництва металів), психолого-педагогічні дисципліни (історія психології, практикум із

загальної психології, психологія малих груп, психологія та педагогіка), іноземна мова, фізична культура та фізичне виховання.

Повторюваність проблем з вивчення навчальних предметів можна, на нашу думку, пояснити індивідуальним педагогічним стилем викладача, особистісними, дидактичними й організаційно – комунікативними якостями його.

Зіставляючи успіхи в навчанні і наявність проблем під час складання заліково-екзаменаційної сесії, прослідковуємо деяке розходження (70% студентів добре навчаються, а проблеми складання сесії – не у решти (30%), а у 40% студентів). Про об'єктивність і справедливість оцінювання викладачами знань і підготовки зазначило 43 % (461) опитаних, 49 % (530) – відповіли «частково», 4 % (31) – «ні».

На результат успішності в навчанні впливає підготовка, зокрема її тривалість та відповідальність. Результативність у навчанні залежить від часу підготовки до занять: 40% (418) досліджуваних витрачають – 2-3 години; 35% (377) – менше 2-х годин; 11% (123) – 4-5 годин; 5% (59) – не готуються взагалі. Цікавим є той факт, що 62% (667) проанкетованих навчається, не байдикуючи, але без особливих зусиль, лише 19% (203) – навчається з повною віддачею сил і здібностей, 15% (156) – зовсім не старастся.

Слід зазначити, що деякі проблеми з вивчення навчальних предметів можуть бути пов'язані з відсутністю необхідних здібностей, нахилів, мотивації до здобуття даної професійної освіти. Так, 38 % (400) досліджуваних мають комунікативні здібності, 25% (260) – декілька здібностей (технічні, комунікативні, математичні, художні, лідерські), 11% (117) – технічні, 10% (111) – математичні, 5% (58) – художні, 6 % (65) – спортивні, 1 % (12) – лідерські.

Щодо перешкод прояву і розвитку своїх потенційних можливостей і здібностей, то виявлені наступні дані – 37% (405) осіб відзначають відсутність бажання, 20% (215) – відсутність певних засобів (комп'ютера, доступ до мережі Інтернет, літератури, побутових умов), 11% (114) – невизнання оточуючими. На

нашу думку, слід врахувати місце проживання, адже 48% (510) студентів проживає вдома з батьками, 28% (299) – у гуртожитку, 15% (157) – «на квартирі», 4% (46) – у родичів. Причиною того, що досліджувані особистості відзначають відсутність бажання розвитку здібностей та творчого потенціалу, є рефлексія, інтернальність, критичне ставлення до себе.

Щодо успішності навчання та виникнення труднощів під час нього, відсутності бажання розвивати свої здібності є відповіді, в яких відстежуємо мотиваційний аспект, а саме – 56% (609) обумовило вступ у ВНЗ прагненням здобути вищу освіту, 9% (93) – можливістю отримати диплом про вищу освіту; 15% (169) – відзначило декілька причин (прагнення здобути вищу освіту; рекомендація батьків і близьких; продовження справи батьків; нижча вартість оплати за навчання; випадковість; прагнення уникнути служби в армії); 8% (86) – рекомендацією батьків і близьких; 4% (41) обстежених – пояснює вибір вищого навчального закладу виключно випадковістю.

Професійне самовизначення є частиною суб'єктивного самовизначення і саме воно впливає на подальшу суб'єктивну самореалізацію. Щодо цього питання, то 14 % (151) студентів відзначили, що вступили у ВНЗ через державну форму навчання, 14% (151) – через престижність спеціальності, 4% (43) досліджуваних зазначили вибір – високооплачуваність праці, що вказує на зовнішню мотивацію навчання, яка не є такою продуктивною як пізнавальна (внутрішня). Остання пов'язана з наявністю інтересу і нахилу до опанування професією. Натомість осіб, які володіють внутрішньою мотивацією, налічено – 49% (188) – покликання і нахили і 31% (337) – бажання здобути знання, стати висококваліфікованим спеціалістом).

Показник внутрішньої мотивації корелює з відповідями на запитання «Чим Ви керуєтеся, відвідуючи аудиторні заняття?» – 32% (342) опитаних відповіли – прагненням отримати ґрунтовні знання, 23% (243) – зазначили, що навчатися – це обов'язок студента, 20% (218) – надали декілька варіантів відповідей, 13% (137) – бажанням отримати екзаменаційну оцінку за результатами модульних контролів, 6% (66) – небажанням відпрацю-

увати заняття. Співпадає також те, що 60% (596) студентів навчаються на державній формі навчання, а 14% (151) – вступили у ВНЗ через державну форму навчання, тоді решта – 46% студентів керувалися внутрішніми мотивами.

Найважливішим завданням студента є засвоєння знань, вмінь та навичок професійної діяльності та їх демонстрація, починаючи з репродуктивного рівня (відтворення) і до творчого пошуку. «Руйнівним» фактором при відповідях, доповідях, виступах на семінарських заняттях, контрольних заходах є тривожність, страх, позамежове хвилювання тощо.

Щодо емоційного стану на заняттях: 48% (512) студентів, вивчивши, не хвилюються, 30% (324), переживаючи, забувають вивчене; 8% (85) надмірно хвилюються. Отже, 38% досліджуваних перебувають у дистресовому стані, що є причиною хвилювання, невпевненості, блокування мислинневого процесу, забування, ускладненого протікання пізнавальних процесів, низьких навчальних результатів.

Щодо фізіологічних властивостей особистості, яка здебільшого визначає поведінку, зокрема в навчанні, то отримано такі дані: 31% (314) осіб – жваві, врівноважені (сангвініки), 31% (317) – неспішні, врівноважені (флегматики); 23% (236) – поспішні, запальні (холерики); у 15% (156) повільність змінюється активністю, вони є вразливими (меланхоліки), 8% (88) студентів намагається не виділятися.

Отже, 23% (236) студентів поспішні, нерівноважені, мають коротку орієнтувальну фазу діяльності, тому часто вдаються до помилок, перебільшують свої можливості, зустрічаються з феноменом «емоційного вигорання». Ймовірно, 46% (473) студентів особливо стомлюються в процесі навчання, тому подальше навантаження вичерпує їхні ресурси, негативно впливає на їх працездатність і продуктивність. Ця гіпотеза підтверджується відповідями студентів на наступне запитання «Що Ви робите після навчання?»: 49% (525) студентів відповіло – мушу відпочити; 12% (129) – декілька варіантів; 16% (175) – відвідую спортивні секції, 8% (88) – працюю в бібліотеці, в мережі Internet.

Основним координатором навчальної діяльності є педагог як суб'єкт взаємодії, тому важливим її аспектом є відносини в системі «студент-викладач». Характер взаємостосунків з викладачами – для 74% (799) студентів чисто формальні контакти в рамках навчального процесу, 13% (137) – партнерські, 5% (49) – нестерпні, а 25% (264) намагаються пристосуватися до вимог кожного викладача.

Про належну організацію навчально-виховного процесу свідчить те, що більшість студентів знайомі з куратором, деканом факультету і головою студентського самоврядування (97%, 95%, 62%, відповідно). Проте, джерелами інформування про його специфіку є: 40 % (434) – куратор групи; 21% (223) студентів відзначили, що це студенти інших навчальних груп; 14% – цікавляться самостійно; 5% (52) – деканат факультету. Такий розподіл може свідчити про незавжди вчасну, повну і достовірну інформацію щодо організації навчального простору.

На соціально-психологічному рівні адаптації важливий мікроклімат у групі. 43% (466) опитаних відзначають, що колектив навчальної групи є згуртований, 47% – ділиться на мікрогрупи. Такі дані вказують на сприятливий соціально-психологічний клімат у колективі. Проте, 5% (55) студентів зазначає роз'єднаність навчальної групи.

Відповіді на запитання «Від чого залежить престиж, авторитет студента у Вашій учбовій групі?»: 31% (399) проанкетованих відповіли – від його високої культури, моральних якостей (принциповість, готовність прийти на допомогу та інше); 19% (209) зазначили декілька можливих відповідей; 18 % (190) – від його успіхів у навчанні, ерудиції; 15% (164) – від його оригінальності, несхожості на інших; 7% (73) – від наявності у нього широкого кола знайомств, потрібних зв'язків; лише 4% (38) – від його матеріального становища, фінансових можливостей, проведення часу, наявності коштовних, престижних речей, особливого стилю, що свідчить про високий культурний рівень, наявність гуманних цінностей, перспективність розвитку особистісного, духовного потенціалу.

Шляхами прояву студентів у навчально-виховному процесі є: у 26% (285) – відповідальне ставлення до відвідування занять, у 25% (268) – декілька варіантів, у 25% (264) – намагання пристосуватися до вимог кожного викладача, у 8% (82) – намагання не виділятися; у 8% (88) – ретельна підготовка до занять, 3% (29) – участь у громадському житті (досягнення в наукових, спортивних, мистецьких видах діяльності).

Слід звернути увагу на те, що 57% (607) осіб не беруть участі у дозвільному житті університету, задіяні лише 21% (229), 16% (175) – поки ні, але мають намір.

У відповідь на запитання про склад сім'ї отримано такі результати: повна сім'я – у 88% (889) студентів; напівсироти – 9% (93), 1% (7) – круглі сироти.

За результатами анкетування ми виділили і згрупували перелік труднощів через собливості навчально-виховного процесу у вищому навчальному закладі.

З'ясовано, що найвищі показники у: 26 % студентів факультету ФІС стосовно вступу на спеціальність за покликанням та нахилами; 41% студентів ФПД має бажання здобути знання, стати висококваліфікованою спеціалістом; 51% студентів ЕМФ вказують на труднощі звикання до специфіки навчання; 11% студентів ФКТ ретельно готуються до занять; 50% студентів ЕМФ має труднощі здачі заліково-екзаменаційної сесії; 30% студентів ФХВ навчаються на «задовільно» і мають заборгованість; 56% студентів МТФ відзначають згуртованість навчальної групи; 47% студентів ФРК відзначили відсутність бажання розвивати здібності та навчатися.

Слід зазначити, що простежується кореляція між окремими показниками. Наприклад, по факультету ФХВ простежуються зв'язки між такими показниками: труднощі здачі заліково-екзаменаційної сесії (у 40%), відсутність бажання розвивати здібності та навчатися (у 41%), труднощі звикання до специфіки навчання (у 36%); навчаються на «задовільно» і мають заборгованість (35%).

Аналізуючи результати анкетування, варто зазначити, що схожа тенденція проблем спостерігається на всіх факультетах та по університету в цілому.

Висновки з даного дослідження. Провівши дослідження, ми дійшли висновку, що, незважаючи на величезну кількість наукових праць з проблеми адаптації студентів до навчання у вищих навчальних закладах, вона розроблена недостатньо. У різних царинах психології існують різні погляди на дану проблему, де акцент робиться на окремі домінуючі компоненти даного феномену. Ще більша проблема спостерігається у вивченні питання організації управління цим процесом в цілому, адже для цього потрібно згрупувати всі компоненти адаптаційного процесу. Це питання вимагає досконалого практичного і теоретичного дослідження, що є метою нашої подальшої роботи в цьому напрямку.

Список використаних джерел

1. Багачкина Н.А. Учет индивидуальных стилей обучения студентов как основа успешной адаптации при организации учебной деятельности / Н.А. Багачкина // Вопросы биологии, экологии и методики обучения: Сборник научных статей. Вып.3. – Саратов: Изд-ство Саратов. педин-та, 2000. – С.108-110.
2. Балл Г.А. Понятие адаптации и ее значение для психологии личности / Г.А. Балл // Вопросы психологии. – 1989. – №1. – С.92-100.
3. Гапонова С.А. Особенности адаптации студентов вузов в процессе обучения / С.А. Гапонова // Психологический журнал. – 1994. – №3. – С.9-12.
4. Казміренко В.П. Програма дослідження психолого-соціальних чинників адаптації молодшої людини до навчання у ВНЗ та майбутньої професії / В.П. Казміренко // Практична психологія та соціальна робота. – 2004. – №6. – С.76-78.

Н.А. Буняк

АДАПТАЦИЯ СТУДЕНТОВ К ОБУЧЕНИЮ В ВЫСШИХ УЧЕБНЫХ ЗАВЕДЕНИЯХ

В статье представлены результаты анонимного опроса студентов Тернопольского национального технического университета имени Ивана Пулюя с целью сравнительного анализа проблем адаптации

ци к обучению в высшем учебном заведении студентов различных специальностей. Указано значение процесса адаптации для качества образования и определена необходимость организации управления ним.

Ключевые слова: адаптация, личность, учеба, учебно-познавательная деятельность, трудности адаптации.

Bunjak N.A.

ADAPTATION OF STUDENTS TO STUDY IN HIGHER EDUCATIONAL INSTITUTIONS

The article presents the results of an anonymous survey of students of Ternopil National University to benchmarking problems adapting to learning in higher education schools students acquire different specialties. The meaning of the adaptation process to the quality of education and identified the need for organization management.

The problem of adaptation to training students interested psychologists and physicians, philosophers and sociologists, biologists and educators. Because of the contradictions in many aspects of the problem, starting with the definition, selection stages, factors, mechanisms, continuing to develop effective strategies, methods, tools and techniques for successful adaptation, the need to study its constantly growing.

Despite the huge number of scientific papers on the problem of adaptation of students to study in higher education institutions, it has developed enough. In various fields of psychology there are different views on this issue, where the emphasis is on the individual components of the dominant phenomenon.

Another big problem is observed in the study of the organization of this process, as a whole, because it needs to group all the components of the adaptation process.

This question requires the perfect practical and theoretical research is to further develop our work in this direction.

Key words: adaptation, personality, learning, and cognitive activities, difficulty adapting.

Надійшла до редакції 28.01. 2013 р.

УДК 159.922.27.9232-044.332

ЧАЙКІНА Наталія Олександрівна

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

**ВПЛИВ «Я»-БАЗОВОГО І «Я»-СИТУАЦІЙНОГО
НА АДАПТИВНУ СТРАТЕГІЮ ОСОБИСТОСТІ**

У статті розглянута адаптація як процес та результат, який відбувається після певних змін у життєдіяльності людини, що призводить до змін в особистісних структурах. Проаналізовано вплив співвідношення базової та ситуаційної структури особистості на її адаптивну стратегію. Виділені багатofакторні інваріанти «Я»-базового і «Я»-ситуаційного: рівні засвоєння та форми реалізації діяльності, змістовні спрямованості особистості, просторово-часові орієнтації та домінуючи потребнісно-вольові переживання.

Ключові слова: *адаптивна стратегія особистості, «Я»-базове, «Я»-ситуаційне, ієрархія інваріант особистості, змістовна спрямованість діяльності, рівні опанування діяльності, форми реалізації діяльності, просторово-часові орієнтації, емоційне ставлення до діяльності.*

Постановка проблеми. Життєвий досвід особистості постійно змінюється, відповідно до цього постійно змінюється її адаптивна стратегія, але глибинне самовідчуття, сама головна система інваріант структури особистості, у певній реальності лишається стабільним. Існує багато питань, які чекають свого психологічного рішення. Якщо «Я» є проявом внутрішніх процесів і зовнішніх обставин, то за рахунок чого можна протидіяти проблемним соціальним ситуаціям? Якщо адаптивна стратегія виникає у процесі професійного розвитку, то що її породжує, в яких формах і типах особистості вона виявляється?

Адаптивна стратегія особистості на сучасному етапі визначається як реальним середовищем, що включає в себе ком-

плекс певних умов, зовнішніх сил і стимулів, що впливають на особистість; так і соціальною ситуацією з об'єктивними та суб'єктивними аспектами психологічної діяльності, в якій вона функціонує. Очевидно, що для переживання суб'єктом певного рівня активації й ефективності протидії зовнішньому тиску передбачається застосування певної адаптивної стратегії життя. Самовідчуття особистості у зміненій ситуації розвитку тим інтенсивніше, ніж більш високі вимоги пред'являє ситуація до адаптивних можливостей суб'єкта. Людина сама по собі нестабільна в житті і змінюється настільки, наскільки відбуваються суттєві зміни у психіці, а тому можна говорити про динаміку інваріантності структури особистості протягом всього її життя.

Аналіз останніх досліджень. Різним аспектам розгляду адаптивної стратегії особистості і зміні його «Я» присвячені праці багатьох провідних психологів, серед яких В. Васильєв, Н. Колизаєва, А. Лібін, О. Мороз, В. Натаров, С. Овдей, А. Реан, О. Солодуха, О. Чебикін та інші. У вітчизняній та зарубіжній психологічній літературі достатньо давно обговорюється проблема «Я» (Р. Бернс, О. Бодальов, У. Джеймс, В. Зінченко, І. Кон, А. Кузьмін, В. Леві, А. Маслоу, З. Фрейд, Е. Фромм та інші).

Е. Еріксон [9] підкреслює, що життя являє собою неперервну зміну усіх її аспектів і що успішне рішення проблем на одній стадії ще не гарантує людині відсутність нових проблем на інших етапах життя чи появу нових рішень для старих, вже вирішених проблем. А. Маслоу [3] визначає «Я» як серцевину індивіда, чію сутність складають життєві цілі, цінності, орієнтації, захоплення. Для самоактуалізації дуже важливим є зрозуміти себе і діяти відповідно власній життєвій стратегії. Е. Фромм [7] по-новому ставить проблему професійної ідентичності, де ідентичність розуміється як єдність людини і його справи: я – те, що я роблю. При цьому профіидентичність розглядується через професійну ситуацію, на яку впливають основні компоненти: фахівець, діяльність, проблема.

Постановка завдання. Мета нашого дослідження полягає в тому, щоб зрозуміти та вивчити вплив співвідношення ба-

зових і ситуаційних компонентів внутрішньої картини життєвого шляху людини на її адаптаційні можливості. При цьому виникає певна форма опису особистості через індивідуалізацію адаптивної стратегії.

Виклад основного матеріалу дослідження. Засвоєння нових сфер життєдіяльності вимагає від особистості використання певної адаптивної стратегії у новій соціальній ситуації розвитку. Адаптивна стратегія фахівця буде визначатись рівнем відповідності суб'єктивних і об'єктивних елементів професійної адаптації по відношенню до ступеня збігу його очікувань з реальною ситуацією, тобто наскільки зближене «Я-бажане» і «Я-реальне». Особливість професійної адаптації молодого фахівця може бути виявлена тільки за умови, коли адаптація буде розглядатися в конкретному відношенні з кожним елементом соціального середовища, враховуючи при цьому всю багатозначність зв'язків і відношень між елементами як у внутрішньому розвитку структури, так і у міжструктурному плані.

У процесі розвитку кожної особистості визначається адаптивна стратегія життя, завдяки якій відбувається перехід від одного особистісного існування до іншого, від одного знання до розуміння себе новим. Цей процес ми називаємо критичною соціальною ситуацією розвитку, що є рушійною силою розвитку і становлення особистості. Особливості цієї соціальної ситуації розвитку характеризуються кардинальною зміною інваріантів життєдіяльності особистості, що призводить до стану динамічної неузгодженості, яка відрізняється високою суб'єктивною складністю і відповідальністю, невизначеністю, ризиком і непередбачуваністю розвитку ситуації, суперечливістю, дефіцитом часу для її вирішення. Також важливу роль виконують індивідуально-типологічні і особистісні властивості, прояв яких дозволяє визначити рівень адаптації людини до змінених обставин, спрогнозувати її поведінку і успішність виконання діяльності.

Нові адаптивні стратегії спираються на особливості сприйняття нових соціальних ситуацій розвитку або на сприйняття особистісних новоутворень. Якщо у значимій ситуації, яка при всій її стресогенності є для особистості бажаною і супрово-

джується переживанням позитивних емоцій, акцент переживання спрямований на індивідуальний стан, то в ситуаціях життєвих труднощів особистість часто переживає «ворожість» наявної ситуації, у результаті чого акцент самовідчуття зсувається на бік безпосередньої взаємодії (тому актуальним стає показник ефективності протидії). При цьому оцінка звичайної ситуації оцінюється нижче по зрівнянню зі значимими і складними ситуаціями, що може пояснюватись динамікою суб'єкт-ситуаційної взаємодії.

Практично ніхто із дослідників не заперечує того, що головним компонентом структури особистості, її системоутворюючою властивістю (ознакою, якістю) є спрямованість – система стійких мотивів (домінуючих потреб, інтересів, схильностей, переконань, ідеалів, світогляду, тощо), яка визначає поведінку людини у змінених зовнішніх умовах. У процесі професійної діяльності мотиви, як динамічне утворення, можуть трансформуватись (змінюватись) на всіх фазах входження у професію і професійна адаптація нерідко завершується не за первинною, а за перетвореною мотивацією. Спрямованість здійснює організуючий вплив не тільки на компоненти структури особистості, але й на структурні компоненти професійної адаптації спеціаліста. Зрозуміло, що цілісна особистість уявляє собою у багатьох життєво стійке утворення. Стійкість особистості полягає у типовості і прогнозі її поведінки, у закономірностях її вчинків. Але слід враховувати, що поведінка особистості в окремих ситуаціях достатньо варіативна. Властивості, які варіабільні у межах ситуації («Я» - ситуаційне), а не сформовані з народження («Я»-базове), дозволяють особистості адаптуватись до різних життєвих обставинах, до мінливих умов професійного життя. У цих умовах модифікація поглядів, настанов, ціннісних орієнтацій є позитивною властивістю особистості, показником її розвитку.

Важливими соціогенними складовими особистості є його базове «Я», тобто створене під впливом виховних дій з боку оточення, уявлення про власну особу, і ситуаційне «Я», тобто комплекс уявлень про себе, який регулює особистісні інваріанти і проявляється в різних формах поведінки. Саме поняття «Я»

вперше було сформульовано у психології У. Джеймсом [1], який виділяв дві базові складові, одна з яких фіксувала зміст життєвого досвіду («Я» - як об'єкт), а інша позначала процес усвідомлення людиною цього досвіду («Я» - усвідомлене). Тоді як «Я» - ситуаційне є результатом формування навичок соціальної взаємодії, які виникають в результаті презентації суб'єктом ряду соціальних ролей. Сила «Я» визначається здатністю людини зберігати свою «самість», не дивлячись на зовнішні і внутрішні обставини життя.

У кожній людині постійно співіснують різні образи себе, які часто знаходяться у внутрішньому конфлікті. Те, якою є людина в дійсності («Я» - реальне) дуже часто не співпадає з тим, якою вона хотіла би себе бачити («Я» - ідеальне). «Я» - образи можуть мати високу чи низьку стійкість на різних вікових етапах, у різних типах особистості. Взаємодія усіх «Я» може бути також суперечливою, залежно від інтегрованості і взаємопов'язаності її компонентів. Л.М. Собчик [6, с. 32] вважає, що інтеграція людини в ціле реалізується через самосвідомість, самооцінку й самоконтроль, які складають реальне «Я» людини, у той же час його ідеальне «Я» визначає спрямованість, на бік якої рухається особистість у процесі виховання й самовдосконалення. Кожній людині притаманний певний діапазон коливань (мінливість) особистісних властивостей, тобто у певних межах можливі зміни інтенсивності прояву певних особистісних характеристик. Саме за рахунок цих коливань можлива певна амортизація, яка допомагає людині адаптуватися до змінених умов оточуючого його життя. Вищі рівні особистості – моральність, ієрархія цінностей – формуються не тільки завдяки культурно-історичному досвіду соціуму, але й значною мірою пов'язані з вибірковістю кожної конкретної людини, яка обумовлена певним індивідуально окресленим набором ведучих тенденцій, що охоплюють усі рівні особистості знизу до гори. Ідеальне «Я» як соціальне обличчя людини – це лише фасад, за яким ховається реальне «Я». Реальне «Я» відповідає основному ядру цілісного образу людини, саме воно відповідає за вибір, рішення і вчинки людини. Також спостерігається і наявний вплив ідеального «Я»,

що часто має характер гіперкомпенсаторно-установочних проявів людини та більшою мірою залежить від впливу соціуму. Особистість не є жорстким стійким конструктом, тому необхідно передбачати межі її мінливості. Відкрита зовнішнім впливам, особистість варіабельна у межах індивідуально окресленого діапазону коливань особистісних властивостей, що передбачає адаптивні якості окремої особистості, у той же час стійки характеристики, які визначаються ведучими тенденціями, складають основу професійної та соціальної орієнтації індивіда, його психологічної сумісності як в особистісному (сімейному), так і в суспільно-професійному житті.

Особистість відчуває власне благополуччя тою мірою, в якій її уявлення про себе дозволяють їй сприймати важливість певної діяльності для подальшого життя. Цю можливість забезпечує константне ядро «Я»-базового. Особистісний досвід не завжди узгоджуються з «Я»-базовим. Часто ця неузгодженість сприймається як загроза для нього. Залежно від ступеню проблеми, яку надає діяльність, людина може захищати власне «Я»-базове, не звертаючи уваги на надбаний досвід чи перекручуючи його сприйняття. Відмінності між «Я»-базовим і «Я»-ситуаційним збільшуються відповідно етапам дорослості. Конгруентність «Я»-базового і різних аспектів «Я» досягається завдяки самоактуалізації. Актуальний життєвий досвід людини впливає на «Я»-базове, перетворюючи його, у зв'язку з новим психологічно-віковим контекстом, на «Я»-ситуаційне.

Константне ядро «Я»-базового повноцінно функціонуючих чи самоактуалізуючих людей – повинно включати (у системі поглядів К.Роджерса і А.Маслоу): відкритість до нової діяльності, раціональність, особистісну відповідальність, почуття власної гідності, здатність до встановлення і підтримки добрих особистісних стосунків та етичного образу життя.

А. Лібін [2] підкреслює, що адаптивна стратегія особистості спирається в основному на такі принципи функціонування «Я»-базового: 1) принцип єдності, який застосовується в реалізації типових способів досягнення мети, в орієнтації на певну форму вирішення проблеми; 2) принцип інваріантності, незмін-

ності прояву свого типу особистості; 3) принцип ієрархічності, який на всіх рівнях психічного функціонування (сенсомоторному, когнітивному, емоційному, тощо) проявляє мінімальний набір базових, стильових характеристик даної підструктури особистості; 4) принцип кросситуативності проявляється у стійкості і незалежності «Я»-базового від ситуаційного контексту.

Як зазначає А. Реан [5], у зрілому віці «Я»-концепція перетворюється на складноорганізоване, багаторівневе і багатоаспектне «Я»-базове, в якому часткові «Я»-концепції не завжди взаємообумовлені. «Я»-базове продовжує розвиватися під впливом різних зовнішніх і внутрішніх умов, до яких можна віднести контакти зі значимими іншими та уявлення індивіда про самого себе. Функціонально «Я»-базове виконує дві функції: допомагає внутрішній узгодженості особистості, визначає інтерпретацію власного досвіду і є джерелом певних чекань. Особистість враховує певні чекання й уявлення про те, що може або повинно відбутися у розвитку певної соціальної ситуації і починає діяти як «Я»-ситуаційне.

Коли відбувається протиріччя між уявленнями, почуттями, думками чи діями індивіда, то відбувається дезадаптація особистості у змінених внутрішніх або зовнішніх умовах, що призводить до ситуації психологічного дискомфорту. Відчуваючи потребу у досягненні внутрішньої гармонії, особистість застосовує певні дії для відбудови втраченої рівноваги.

Люди прагнуть обрати ту професію, яка відповідає сформованим уявленням про себе. Якщо обрана професія відповідає їхньому «Я»-базовому, то вони досягають самоактуалізації, а якщо вона відповідає «Я»-ситуаційному, то – самоорганізації. «Я»-базове і «Я»-ситуаційне не тільки можуть не співпадати, але у більшості випадків обов'язково відрізняються, і це неспівпадіння виступає джерелом професійного самоудосконалення особистості та її прагнення до розвитку. Дискордантність (неузгодженість) «Я»-базового і «Я»-ситуаційного впливає на адаптивну стратегію особистості, життєву успішність і розвиток самої особистості. Тоді як конкордність (наближення) цих двох

«Я» відображає задоволеність досягнутим, віру в себе та впевненість у власних силах.

Обираючи адаптивну стратегію, «Я» здійснює самовизначення, самоорганізується і персоналізується. Людина створює по відношенню до своїх віртуальних можливостей ту адаптивну стратегію, яка дозволяє їй долати перешкоди щодо власної самореалізації. Самовизначенням людина вирішує проблему особистісної визначеності, персоналізацією визначає свою приналежність до певної соціальної категорії, через самоорганізацію надбає стійку структуру й форму. Самовизначення в різних соціальних ситуаціях, персоналізація через відношення зі значущими іншими, самоорганізація як надбання стійкої структури і форми інтегрується в ідентичність. Ідентичність характеризує актуальний стан особистості, якісну визначеність «Я» у переживаннях цілісності «Я»-базового і «Я»-ситуаційного на певному життєвому шляху.

Оболонка «Я»-базового і «Я»-ситуаційного людини включає до себе багатофакторні інваріанти структури особистості, до яких, на думку В.Моргуна [4] входять: рівні засвоєння та форми реалізації діяльності, змістовні спрямованості особистості, просторово-часові орієнтації та домінуючі потребнісно-вольові переживання.

Аналізуючи *адаптацію як процес та як результат*, можна побачити, що вона відбувається після певних змін у життєдіяльності людини. Це призводить до змін в особистісних структурах, які можна визначити завдяки концепції багатовимірного розвитку особистості В.Моргуна [4] і діагностики складових структури адаптації за Н.Чайкіною [8].

Сам *процес* адаптації може йти або до змінених особистісних утворень – відбувається зміна попереднього образу самого себе, якщо він неадекватний новим умовам життя, *результатом* такої адаптації буде зміна соціальної ситуації розвитку. В іншому випадку, *процес* адаптації може йти до зміненої соціальної ситуації розвитку і тоді її *результатом* є особистісні новоутворення. В якості системоутворюючих факторів розвитку особистості ми пропонуємо розглянути співвідношення базової і ситу-

аційної структури особистості. *Базова структура особистості («Я» – базове)* уявляє собою найбільш стійку структуру, яка складається з неповторного, унікального і своєрідного поєднання особистісних якостей діяльнісного суб'єкта, що сформувалися в ході життя під впливом соціальної ситуації розвитку через ведучу діяльність кожного вікового періоду. Більш чи менш закінчену форму вона приймає у підлітковому віці. *Ситуаційна структура особистості («Я» - ситуаційне)* більш динамічна, більш залежить від соціальної ситуації розвитку і тому протягом життя може відчувати різні зміни. У процесі розвитку особистості змінюються не стільки функції, скільки змінюються і модифікуються відношення; ще Д.Хармс сказав: «створи собі позу і вмій її утримувати». Особливо складна система зміни зв'язків і виникнення нових, здійснюється напередодні розвитку і формування нових відношень самою людиною, яка була примушена це зробити силою ситуації, внаслідок чого людина сама активно починає втручатися у ситуацію, застосовуючи адаптивні механізми.

Адаптація здійснюється протягом усього періоду розвитку особистості й закінчується тоді, коли соціальна позиція особистості чи її внутрішній світ стабілізуються. Тому знаходження принципу взаємозв'язку між «Я» – базовим і «Я» – ситуаційним, які можуть певним чином ієрархізуватися, допоможе визначити рівень адаптивної стратегії суб'єкта. Вивчаючи базові структури особистості, ми досліджуємо той фундамент, що передує формуванню більш високих рівнів особистості і значною мірою задає основне направлення спочатку неусвідомленому покликанню, а потім і свідомого вибору людини, що у подальшому визначає її професійну долю і соціальну активність.

Ці структури діяльного суб'єкта будуть включати до себе діалектично пов'язані інваріанти, які вибудовуються у таку ієрархію:

1.Змістовна спрямованість діяльності:

а) праця: спрямованість на предметно – знарядчево – результативне перетворення виробничого середовища, тобто «Я» – діловий;

б) спілкування: спрямованість на суб'єктно-знакове пізнання і перетворення інших людей у соціально-психологічному середовищі, тобто «Я» – *комунікатор*;

в) самодіяльність: спрямованість на перетворення самого себе у внутрішньому плані, тобто «Я» – *екзистенціаліст*.

Указані спрямованості задаються вирішенням суперечності між предметним та ідеально-знаковим у діяльності. У особистості формується стільки взаємодіючих систем, які утворюють основу різних його «Я», виникає скільки нових соціальних ситуацій розвитку, до яких їй необхідно адаптуватись. Система індикації змістовної спрямованості адаптивної стратегії особистості здатна до коригування особистого життєвого досвіду з використанням системи оцінок як відображення сучасних умов і специфіки накопиченого особистісного досвіду. Це – розширення «Я» у *змістовній спрямованості*.

2. Рівні опанування особистістю діяльності:

а) навчання: рішення виробничих завдань за чисюнь допомогою або по зразку – передавання досвіду від учителя до учня, тобто «Я» – *учень*;

б) відтворення діяльності особистістю: самостійне рішення виробничих задач певного класу, тобто «Я» – *виконавець*;

в) творчість: самостійне та нестандартне рішення виробничих задач нового класу, тобто «Я» – *творець*.

Указані рівні задаються вирішенням суперечності між інтеріоризацією (розпредметненням) соціального та екстеріоризацією (опредметненням) індивідуального досвіду в діяльності. Адаптивна стратегія особистості буде спрямована на раціональний аналіз проблеми, який пов'язаний зі створенням і виконанням плану вирішення складної ситуації, що проявляється у таких формах поведінки, як самостійний аналіз події, звернення по допомогу до інших, пошук додаткової інформації. Це – розширення «Я» у *рівнях опанування діяльності*.

3. Форми реалізації особистістю діяльності:

а) моторна або матеріальна: дійове виконання виробничих операцій, тобто «Я» – *перетворювач*;

б) перцептивна: схематично-образне відтворення виробничих ситуацій, тобто «Я» – *атрибуціоналіст*;

в) мовленнєво-розумова: теоретико-рефлексивне обмірковування виробничої діяльності, тобто «Я» – *перфекціоніст*.

Ці форми задаються вирішенням суперечності між підсвідомістю і свідомістю стосовно власних переваг і наявних релевантних стимулів середовища. Застосування певної форми реалізації діяльності здійснюється в результаті оцінки особистістю вірогідності її успішності. Адаптивна стратегія особистості буде спрямована на використання суб'єктом певної форми взаємодії з фізичним (предметним) і соціальним (комунікативно-символічним) середовищем, залежно від значущості ситуації і впевненості, що найкращих результатів можна (чи потрібно) досягти. Це – розширення «Я» у формах реалізації діяльності.

4. Просторово-часові орієнтації особистості:

а) минуле: орієнтація на раніше виконувану діяльність, тобто «Я» – *мемуарист*;

б) сучасне: орієнтація на «тут» і «зараз» при виконанні діяльності, тобто «Я» – *кон'юктурник*;

в) майбутнє: орієнтація на перспективні шляхи професійного росту, тобто «Я» – *прогнозіст*.

Указані орієнтації задаються вирішенням суперечності між буттям і локалізацією особистості у часі. Людина відчуває виключність свого «Я», яке сформувалось під впливом усього минулого досвіду відносно всіх елементів реальної дійсності і це усвідомлення продовжує своє формування в кожний момент свого усвідомлення. «Я» незмінне тільки до наступного моменту усвідомлення особистісних новоутворень, які модифікують пам'ять про минуле новими відношеннями. Адаптивна стратегія особистості буде уявляти злет на хвилі сьогодення, коли змінюється власне ставлення до дійсності. Це – розширення «Я» у просторово-часових орієнтаціях.

5. Емоційне ставлення до діяльності:

а) негативне: часте почуття незадоволеністю діяльністю, тобто «Я» – *песиміст*;

б) амбівалентне: почуття невизначеного ставлення до діяльності, тобто «Я» – *поміrkований*;

в) позитивне: почуття задоволеністю працею, тобто «Я» – *оптиміст*.

У песимістів адаптаційна стратегія є наслідком емоційного реагування на ситуацію, яка не супроводжується певними діями, що проявляється у вигляді спроб не думати про проблему взагалі, виключення інших зі своїх переживань, бажання забути ся уві сні, розчинитися в алкоголі чи компенсувати негативні емоції через їжу. Ці форми поведінки характеризуються наївною, інфантильною оцінкою подій.

У оптимістів адаптивна стратегія є наслідком розуміння того, що здатне наповнювати життя смыслом і ґрунтується на «Я» – базовому відношенню до дійсності та до себе, яке пізнається тільки у вигляді особистісного ставлення до ситуації та її наслідків, коли визначаються інваріанти можливої поведінки, відбувається їх перевірка та відсів того, що викликає негативне переживання та наближення того, що спричинює позитивні емоції. Усе більш певними стають думки у правильності вибору якоїсь поведінки чи способу міркувань, а тому зростає особистісна позиція. Це – розширення «Я» у *потребнісно-вольових переживаннях*.

Висновки та перспективи подальших розвідок. Запропонована нами схема вивчення впливу співвідношення «Я»-базового і «Я»-ситуаційного на адаптивну стратегію особистості дає можливість зазначити, що кожна особистість, кожна її активна на даний час підструктура, постійно рухається від себе попереднього і з кожним новим усвідомленням побаченого вона модифікує власну оцінку дійсності і стає іншою. У неї є можливість сприймати себе теперішнього, але обмежене сприйняття себе минулого і майбутнього через певні зміни в адаптивній стратегії життя. Відповідальність за свій вибір несе певна людина. Людина усвідомлює свою самостійність у виборі адаптивної стратегії та відповідальність за результати і наслідки кожної альтернативи. Вибір здійснюється виходячи зі змісту «Я»-базового, особистісних інтересів і цілей людини та її середовища.

Перспективним є вивчення ситуаційних факторів, які можуть активізувати психічні репрезентації цілей і виступати причиною дій, які спрямовані на їх досягнення, без самоусвідомлення цих процесів. В основі адаптаційного процесу повинна бути ідея «моделювання» збалансованості «Я» - базового і «Я» - ситуаційного у професійній діяльності, які організуються послідовно і систематично. У даному ракурсі можна говорити про особистісно-професійну мобільність як необхідну умову самореалізації особистості в сучасних умовах.

Список використаних джерел

1. Джеймс У. Психология / Вильям Джеймс. – М. : Педагогика, 1991. – 368 с.
2. Либин А.В. Дифференциальная психология /Александр Викторович Либин. – М. : Смысл; Изд. центр «Академия», 2004. – 527 с.
3. Маслоу А. Психология бытия. /Абрахам Маслоу. – К. : Ваклер, 1997. – 304 с.
4. Моргун В.Ф. Моністична концепція багатовимірного розвитку особистості /Володимир Федорович Моргун // Психолог. - № 20 (68), 2003. – 32 с.
5. Реан А. А. Психология личности. Социализация, поведение, общение / А.А.Реан. – М. : АСТ; СПб.: ПРАЙМ-ЕВРОЗНАК, 2007. – 407 с.
6. Собчик Л.Н. Психология индивидуальности. Теория и практика психодиагностики. /Людмила Николаевна Собчик. – СПб. : Издательство «Речь», 2003. – 624 с.
7. Фромм Э. Анатомия человеческой деструкции. /Эрик Фромм. – М. : Республика, 1994 – 447 с.
8. Чайкіна Н.О. Методичні засади співвідношення Я-базового і Я-ситуаційного у структурі професійної адаптації. /Наталія Олександрівна Чайкіна // Практична психологія та соціальна робота: науково-практичний освітньо-методичний журнал. - №6. – Київ, 2012. – С.14-20.
9. Эриксон Э. Идентичность: юность и кризис. / Эрик Эриксон. – М. : Прогресс, 1996. – 344 с.

Чайкина Н.А.

ВЛИЯНИЕ «Я»-БАЗОВОГО И «Я»-СИТУАЦИОННОГО НА АДАПТИВНУЮ СТРАТЕГИЮ ЛИЧНОСТИ

В статье рассматривается адаптация как процесс и как результат, который происходит после определенных изменений в жизнедеятельности человека, после чего происходят изменения и в личностных структурах. Проанализировано влияние соотношения базовой и ситуационной структуры личности на ее выбор адаптационной стратегии. Выделены многофакторные инварианты «Я»-базового и «Я»-ситуационного: уровни освоения и формы реализации деятельности, содержательные направленности личности, пространственно-временные ориентации и доминирующие потребностно-волевые переживания.

Ключевые слова: адаптационная стратегия личности, «Я»-базовое, «Я»-ситуационное, иерархия инвариант личности, содержательная направленность личности, уровни освоения деятельности, формы реализации деятельности, пространственно-временные ориентации, эмоциональное отношение к деятельности.

Chaikina N.O.

INFLUENCE OF BASIC AND SITUATIONAL "I" ON PERSON'S ADAPTIVE STRATEGY

The article describes the adaptation as a process and as a result, which occurs after certain changes in human life, then there is a change in personality structure. The influence of the basic ratio and situational personality structure in its choice of an adaptation strategy is analyzed. Allocated multifactorial invariants "I"-base and "I"-situation: the levels of development and implementation activities, content orientation of the individual, space-time orientation and dominating motivation-volitional experience.

Key words: adaptation strategy of personality, "I"-basic, "I"-situation, the hierarchy of invariant personality, meaningful personal orientation, levels of development activity, forms of realization of the spatio-temporal orientation, emotional attitude towards work.

Надійшла до редакції 16.09.2012 р.

УДК: 159.923.2 – 053.6.

ЛАВРІНЕНКО Віталій Анатолійович

асистент кафедри психології Полтавського національного педагогічного університету імені В.Г.Короленка

ПСИХОЛОГІЧНІ ОСОБЛИВОСТІ СТАНОВЛЕННЯ СМИСЛОВОЇ СФЕРИ ПІДЛІТКІВ

У статті аналізуються особливості становлення смислової сфери підлітків. Розглядаються основні теоретичні моделі розуміння смислів та їх формування в онтогенезі; психологічні особливості впливу самооцінювання, рефлексії і конструювання образу «Я» на процес формування смислових настанов молоді. Описуються смислові основи самодетермінації та самореалізації підлітків; причини виникнення, особливості протікання та роль смислових утворень у подоланні підліткової смисложиттєвої кризи. Подається огляд чинників, які впливають на становлення оптимальних смислових орієнтацій підлітків.

Ключові слова: *смислова сфера, особистісний смисл, смислова настанова, почуття дорослості, самооцінювання, рефлексія, образ «Я», самодетермінація, самореалізація підлітків, смисложиттєва криза, смислова регуляція.*

Постановка проблеми. Вивчення особливостей становлення смислової сфери підлітків набуває особливої актуальності останнім часом. Це пов'язано з тим, що в сучасних умовах домінуючі цінності та норми соціальної взаємодії, смислові настанови підлітків набули нових змістових характеристик та форм вираження. Останніми роками в нашому суспільстві відбулися глибокі зміни в різних сферах життя, які вплинули на процес становлення підростаючої особистості (від поширення Інтернет-мережі до значного збільшення кількості молодіжних субкультур різного спрямування).

Дослідження особливостей становлення смислової сфери підлітків є доцільним та актуальним у контексті знаходження шляхів вирішення підліткової кризи, яка вивчалась багатьма дослідниками (Божович Л.І., Виготський Л.С., Ельконін Д.Б., Кон І.С., Мухіна В.С. та інші) і виступає важливим етапом в он-

тогенезі особистості. При цьому структура особистісних смислів дитини відображає ступінь засвоєння нею соціального досвіду, визначає провідні мотиваційні орієнтації та особливості її самовідношення. Вивчення специфіки становлення смислової сфери особистості дозволяє більш різнобічно, детально і ґрунтовно розглянути причини виникнення, перебіг та шляхи вирішення підліткової кризи.

Також теоретичний розгляд даної проблеми виступає продовженням попередніх досліджень автора [9], які були спрямовані на діагностику особистісних рис, специфіки орієнтацій на взаємодію, соціальної адаптованості та компетентності, емоційних проявів у міжособистісній комунікації та інших психологічних особливостей підлітків. Виходячи з отриманих результатів закономірним є вивчення становлення смислової сфери дітей даного віку, оскільки виявлені проблеми в адаптації, знижений рівень соціальної компетентності, переважання негативних емоцій та проблеми у міжособистісній взаємодії, виражені острахи відносно самотності та інші психологічні характеристики підлітків можуть мати різне підґрунтя і по-різному трактуватися. З огляду на це, проблема становлення смислової сфери підлітка, як інтегральної особистісної характеристики, виступає закономірним продовженням проведених раніше теоретичних та емпіричних досліджень.

Мета даної статті – проаналізувати психологічні особливості, процеси та чинники, які впливають на становлення смислової сфери підлітків. Відповідно до визначеної мети, **завданнями** даної статті виступають: 1) охарактеризувати структуру та особливості реалізації в життєдіяльності смислових утворень особистості; 2) проаналізувати роль рефлексії, самооцінювання, спроможності до інтеграції свободи і відповідальності, самодетермінації та переживання смисложиттєвої кризи у становленні смислових настанов підлітків; 3) означити основні чинники, які впливають на процес становлення смислової сфери підростаючої особистості.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Вирішення поставленої проблеми вимагає розгляду психологічних особливостей смислів особистості як осередку її життєвої активності. Проблему смислів та життєвих орієнтацій досліджували Б.Г. Ананьєв, К.О. Абульханова-Славська, Г.О. Балл, Б.С. Бра-

туть, Б.В. Зейгарнік, К.В. Карпинський, О.М. Леонтєв, Д.О. Леонтєв, С.Л. Рубінштейн та інші. Так, смисл визначається як універсальний базовий механізм свідомості і поведінки людини, основа її особистості [10]. Смисл людини розглядається як різновид життєвої задачі, спосіб упорядкування свідомості, інтерпретація світу і життя в цілому.

У дослідженнях О.М. Леонтєва поняття «смисл» розглядається у двох контекстах. З одного боку, смисл визначається як головний компонент свідомості, з іншого – виступає ланкою, котра пов'язує діяльність і свідомість [15]. Натомість Б.С. Братусь [2], акцентує увагу на провідному значенні смислу у формуванні ставлення людини до оточуючих, його залежність від співвідношення рівнів смислової сфери та ступеня привласнення смислових відношень особистістю.

У підлітковому віці смислова сфера, на думку Д.О.Леонтєва та О.Р.Калітєвської, забезпечує здійснення самодетермінації особистості. Даний механізм розглядається як здатність діяти непередбаченим для оточуючого світу чином, не піддаватися зовнішнім впливам але діяти відповідно до певної логіки, заснованої на власних довгострокових інтересах і ціннісно-смислових орієнтаціях [6].

Осягнення власного внутрішнього світу підлітками, відкриття ними різних аспектів свого «Я» сприяє формуванню та кристалізуванню їхньої смислової сфери (Вайзер Г.О. [3]).

Смислова сфера відіграє провідну роль у детермінації самореалізації, яка є однією з виражених потреб підліткового віку (О.В.Селезньова [13]).

Становлення особистості підлітка відображає наявність вираженої смисложиттєвої кризи, яка виступає різновидом психобіографічної кризи і породжується об'єктивно існуючими протиріччями у пошуці та практичній реалізації молодою особистістю смислу власного життя (К.В.Карпинський [7]), що виражається в намаганнях освоїти різні соціальні ролі та моделі взаємодії, довести власну самостійність та індивідуальність з боку підлітків.

Виклад основного матеріалу. Проблема становлення смислової сфери підлітків достатньо складна та вимагає різнобічного розгляду, котрий включає аналіз категорії «смисл» у психологічній науці, основних проблем та закономірностей станов-

лення особистості підлітка, особливостей інтимно-особистісного спілкування, рефлексії, оформлення образу «Я» та самодетермінації, як важливих компонентів розвитку особистісних смислів підлітків.

Поняття «смысл» може розглядатися у трьох аспектах: онтологічному, феноменологічному та діяльнісному. Найважливішим з них виступає онтологічний, де смысл розглядається в контексті життєвого світу та відношень суб'єкта [10,13].

Розуміння сутності смислів людини базується на принципі буттєвого опосередкування смислової реальності, що витікає з обумовленості смыслу унікальним досвідом і біографією людини. Спираючись на положення даного принципу, з'являється можливість прослідкувати вплив соціального життя, комунікації та намагань підлітків самореалізуватися на розвиток і структурування їхньої смислової сфери.

При цьому смысл виступає складним явищем, що реалізується в таких структурах особистості як особистісний смысл, смыслова настанова, мотив, смыслова диспозиція, смысловий конструкт та особистісна цінність. Особистісний смысл виражається у феноменах трансформації просторових, часових та інших характеристик значимих об'єктів у їх образі. Смыслова настанова проявляється в ефектах стабілізуючого, обмежуючого, відхиляючого чи дезорганізуючого впливу на протікання діяльності. Мотив виражається у феномені спрямованого спонукання діяльності, механізми якого мають смыслову природу.

Смыслова диспозиція передбачає збереження смыслового відношення до об'єкту після закінчення діяльності, виступає стійким ставленням, котре породжує нові сенси. Особистісна цінність виступає стабільним джерелом смыслоутворення і мотивоутворення, що має витoki у соціокультурному цілому, до якого належить суб'єкт. Смысл життя визначається як концентрована характеристика стрижневої та узагальненої динамічної смислової системи, відповідальної за загальну спрямованість життя суб'єкта (Д.О. Леонтьев [10]).

Психологічні особливості смислової сфери особистості також можуть бути описані за допомогою понять «смысловое утворення» та «смыслова сфера». Смыслові утворення, за О.Є. Насіновською [15], є психічними утвореннями, які характеризують особистісний розвиток людини і визначають особистіс-

но-смыслову сторону її мотивації. Вони формуються в індивідуальному повсякденні суб'єкта, наповнені суб'єктивністю ставлень людини до різноманітних об'єктів та неминуче беруть участь у житті особистості.

Поняття «смыслова сфера» було введено Б.С. Братусем [2] і відображає перехрестя двох вісей: рівнів смыслової сфери та ступенів привласнення смыслових відношень самою особистістю. За критерій віднесення смыслу до того чи іншого рівня покладений реальний спосіб ставлення до інших людей. Цей же рівень виступає головним психологічним критерієм смыслового розвитку та зростання особистості. Смыслова сфера визначається як ціле, котре характеризується наявністю смыслових зв'язків і реалізується у смыслових системах, що утворюються у складних, багатогранних співвідношеннях окремих актів поведінки людини до більш широких (смыслоутворюючих) контекстів життя. При цьому смысл пов'язаний з моральною позицією людини та цінністю, а функцією смыслового утворення виступає моральна оцінка діяльності особистості.

Смыслова сфера людини достатньо динамічна, постійно змінюється протягом її життя. При цьому важливою її характеристикою є вплив на діяльність та регулювання активності особистості. Д.О. Леонтьев [10] визначає чотири основних напрямки розвитку смыслової регуляції в онтогенезі особистості. Першим виступає прогресуюча інтеграція, ієрархізація та структурне ускладнення механізмів смыслової регуляції поведінки.

Другим напрямом, який набуває особливого значення у підлітковому віці, є когнітивне опосередкування смыслової регуляції, її розповсюдження за межі даної ситуації у план прогнозів, уявлень і фантазій. Це відображається у прогресуючому опосередкуванні смыслової регуляції взаємовідносинами особистості із соціальними спільнотами, до яких вона належить. Прикладом може виступати залежність механізмів смылової регуляції та установок підлітка від орієнтирів, які йому надає референтна група (чи то коло друзів, чи то неформальне угруповання). Четвертий напрям розвитку смылової регуляції життєдіяльності особистості – прогресуюче усвідомлення і здатність рефлексивного ставлення до своїх смылових орієнтирів.

Особливого значення становлення смылової сфери та регуляції набуває у підлітковому віці, який виступає перехідним

періодом від дитинства до дорослості. Формування особистісних смислів та смислових настанов підлітків відбувається впродовж подолання ними своєрідної кризи. Її суть пов'язана з основним новоутворенням підліткового віку – почуттям дорослості, що реалізується у прагненні молодого людини бути визнаним дорослою самостійною людиною представниками соціального оточення (Виготський Л.С., Божович Л.І., Фельдштейн Д.І.) [1]. Через таку вимогу підлітка виникає конфлікт. З одного боку, підліток є дитиною, у нього ще формуються когнітивна та емоційна сфера, відбувається становлення ціннісних орієнтацій та адекватної самооцінки. З іншого боку – підліток прагне, щоб до нього ставилися як до самостійної людини, оскільки він дійсно входить у доросле життя, виконує свої обов'язки та починає проявляти компетентність при виконанні поставлених перед ним задач.

До особливостей психічного життя підлітка можна також віднести залежність самовідношення від зовнішнього оцінювання та значні зміни у структурі цінностей і відношення до життя, орієнтування на отримання нового соціального досвіду (Божович Л.І., Давидова Г.І., Кон І.С., Мухіна В.С., Соловйова Н.В., Тюменева Ю.А., Павлова М.К., та ін. [1, 5, 8, 12]), що зумовлює суттєві зміни у осмисленні життя підлітками.

Так, І.С. Кон [8], говорячи про специфіку самооцінювання у підлітковому віці, розглядає останнє як сукупність своєрідних когнітивних схем, які узагальнюють минулий досвід особистості і організують, структурують нову інформацію відносно різних аспектів «Я» дитини. Підліток, який задумується про вираженість у себе певної якості (наприклад, наскільки він самостійний чи компетентний у вирішенні нагальних життєвих питань), аналізує отриману зовні інформацію, підкріплює свої роздуми фактами минулого досвіду і схильний більш-менш точно передбачати свою майбутню поведінку.

Засвоєння суспільних оцінок підлітками та формування на їх основі власного самооціночного ставлення призводить до суттєвої перебудови смислових зв'язків і систем, відображаються у можливості дитини співвіднести окремі поведінкові прояви (котрі відображають наявність чи відсутність різних особистісних рис) з широкими контекстами соціального життя. Тобто, аналізуючи окремі ситуації підліток робить висновки про вираженість у себе важливих якостей – самостійності, комунікативності, компетентності та адаптованості тощо.

На основі самооцінювання у підлітків формуються якісно нові смислові настанови, котрі можуть здійснювати як стабілізуючий, так і дезорганізуючий ефект на соціальну активність дитини. Прикладом для першого випадку може виступати розвиток мотивів дитини на основі осмислення власної самостійності, розгляду даної якості як цінності, що виступає джерелом смислоутворення та мотивоутворення. Сприймаючи самостійність як важливу якість свого життя, підліток переструктурує свої мотиви, що спонукає його до реалізації намагань набувати соціальні уміння, необхідності виразити себе у колі однолітків, розвивати власні здібності у гуртках, розширювати знання про оточуючий світ тощо.

Орієнтування підлітка на самостійність як цінність може мати і дезорганізуючий ефект, коли він нівелює спроби дорослих допомогти, порадити йому; орієнтується в житті на такі смислові настанови, що характеризуються незрілістю та безвідповідальністю (наприклад, «Я самостійно зможу виконати цю роботу, а якщо не виконаю – нічого страшного, адже дорослі з дитинства не карали мене», «я дорослий, отже самостійно вирішив, що не буду готуватись до екзамену, а краще піду гуляти» тощо).

Особливості самооцінювання підлітків походять і проявляються головним чином у їхній провідній діяльності – інтимно-особистісному спілкуванні, що виступає процесом пізнання оточуючого світу, розвитку та прояву особистості молодої людини (Ельконін Д.Б., Дубровіна І.В., Ліберман О.А., Тюменева Ю.А. та ін.). За допомогою інтимно-особистісного спілкування молодь здійснює апробацію нового соціального досвіду, розширює уявлення про систему стосунків між людьми, збагачує власний життєвий досвід. У межах реалізації потреби у встановленні тісних стосунків із однолітками відбувається соціалізація підлітка, становлення його особистості.

Занурюючись у соціальне середовище, підліток трансформує свої вищі психічні функції, формальне, дискурсивне та абстрактне мислення. Молода особистість такого віку вчиться формулювати гіпотези, оперувати символами, абстрагуватися від конкретного, розвиває здатність до інтелектуальної та особистісної рефлексії. Це дозволяє підлітку відійти від реального і «проникнути» у сферу абстрактного і можливого, на новому рівні осмислити життя [4].

Рефлексія відіграє ключову роль у розкритті внутрішнього психічного світу підлітків. На думку В.І. Слободчикова [14] – це специфічна людська здатність, яка дозволяє суб'єкту зробити свої думки, емоційні стани, дії і відношення, всього себе загалом предметом спеціального розгляду, аналізу і оцінки, що призводить до практичних змін у поведінці. На основі здійснення рефлексії у підлітків формується ціннісно-смысловое самовизначення, усвідомлення та ускладнення системи власних мотивів, переконань, цінностей та орієнтирів. У підлітків проявляється специфічна діяльність, спрямована на зміну своєї життєвої позиції, вчинків, поведінки, котра визначається особливостями смыслової регуляції. Остання, за В.І. Слободчиковим, виступає механізмом, котрий визначає поведінку людини за допомогою когнітивних посилань.

У підлітковому віці, який, на думку Д.О. Леонт'єва [10], є «другим народженням особистості», відбувається якісний перелом у формуванні смылової регуляції особистості. Внутрішній світ та індивідуальні смылові орієнтації підлітка набувають ознак самодостатності, котра переходить у надцінність. У результаті смылової регуляції особистості часто набуває контрадаптивного чи дезадаптивного характеру, вступаючи у конфлікт з іншими регуляторними системами. У підлітковому віці формуються засади для становлення вищої системи регуляції, характерної для зрілої особистості – системи, яка заснована на логіці вільного вибору. Проте в дійсності підлітки часто демонструють закріпленість незрілих патернів особистісної структури, які спричиняють прояви конформістського, імпульсивного чи симбіотичного типів взаємодії молоді особистості з оточуючим світом.

У разі оптимального становлення смылових структур (коли вони мають адаптивний характер) у підлітків розвивається здатність до самодетермінації – здатності діяти непередбачуваним чином, не піддаючись зовнішнім впливам, проте відповідно до внутрішньої логіки, яка заснована на довгострокових інтересах та ціннісно-смылових орієнтаціях [6]. Спроможність підлітків до самодетермінації виникає на основі інтеграції свободи та відповідальності, котрі стають особистісними смылами у дитини.

При цьому свобода розглядається як найвища форма активності, що виражається у здатності ініціювати, припинити чи змінити напрям діяльності у будь-якій її частині. Коли підліток адекватно сприймає свободу як цінність, його поведінка характеризується логічністю, спроможністю реалізувати різні, бажані для нього, мотиви та вектори соціальної активності, відповідальністю.

У той же час відповідальність підлітків – це вища форма саморегуляції, що виражається в усвідомленні і використанні себе як причини змін у собі та оточуючому світі. Її сформованість відображає високорозвинену здатність дитини до смислової саморегуляції.

Особлива роль самодетермінації у становленні смислової сфери підлітків пояснюється тим, що суть кризи даного віку полягає у зміщенні рухових сил особистісного розвитку зовні середину на основі інтеграції і повноцінного розвитку механізмів свободи і відповідальності. Саме їхня інтеграція, на думку О.Р. Калітеєвської, Д.О. Леонтєва, Є.М. Осіна та І.І. Бородкіної [6], забезпечує вирішення підліткової кризи. Часто така інтеграція не відбувається, що призводить до входження дитини у доросле життя з невирішеною підлітковою кризою і нерозвинутою здатністю до самодетермінації і смислової регуляції власної поведінки, особистісної незрілості.

Загалом, як зазначає Г.О. Вайзер [3], процес психічного розвитку особистості підлітка має ознаки початку становлення психологічної зрілості. Даний період характеризується ієрархізацією мотивів, виникненням рефлексії, формуванням узагальненого відношення до життя, розширенням ціннісно-смислового простору молодшої особистості, відбудовою єдиної життєвої лінії і виявленням протиріч між особистістю і життєвими обставинами, виникненням спрямованості на цілі, пов'язані з віддаленим майбутнім.

При цьому важливого значення для підлітків набуває їхня здатність до самореалізації, яка визначається особливостями смислових настанов та особистісних смислів дитини і проявляється в різних формах. Якщо смислові настанови та загальна осмисленість життя підлітка характеризуються реалістичністю та конструктивністю, доцільно говорити про оптимальність та гармонійність його самореалізації [13]. У процесі самореалізації

молода особистість усвідомлює та оцінює свої істинні сили, та починає спиратися на них, регулюючи свою життєдіяльність.

Від зовнішньої детермінації своєї активності підліток переходить до внутрішньої детермінації, стає здатен співвіднести свої внутрішні смислові настанови і можливості зі своїми стратегічними життєвими цілями. Поступово, у ході розвитку своїх життєвих сил і можливостей, молода особистість починає усвідомлювати смисл свого життя, який у результаті стає основною рушійною силою її самореалізації. У подальшому процес самореалізації підлітків набуває ознак незалежності, самоорганізованості, творчого характеру, а кризи, котрі незворотно супроводжують процес формування психологічної зрілості, є конструктивними та інтегруючими.

Спроможність підлітків самореалізуватись у системі контактів з однолітками, уникнути почуття самотності, зайняти бажане місце в системі взаємодії з оточуючими, довести власну самостійність та компетентність у житті визначається особливостями їхніх провідних смислових настанов та особистісних смислів, орієнтування на саморозвиток та комунікацію, як на цінність.

Важливим у процесі становлення смислової сфери підлітків є їх самоставлення, яке визначається як смислова структура, яка відображає особистісний смисл реально існуючих чи уявних, більш-менш усвідомлених індивідних та особистісних якостей людини в контексті реалізації найбільш значимих для неї мотивів і цінностей. Самоставлення підлітків відображається в особливостях сформованого ними образу власного «Я» та часто має кризовий характер.

У процесі соціальної взаємодії за допомогою механізмів рефлексії діти набувають можливості занурюватись у себе, відкривають широкий світ емоційних переживань. Наслідком такої специфічної активності дітей виступає формування у них образу свого «Я», що розглядається як складна система, котра характеризується певним ступенем когнітивної складності, чіткості, послідовності, стійкості та самоповаги. Як зазначає І.С. Кон [8], у підлітковому віці посилюється здатність до самоспостереження, знижується стійкість образу «Я», дещо знижується самоповага і суттєво змінюється самооцінка деяких якостей. Підліткам частіше, ніж молодшим дітям, здається, що батьки, вчителі та однокласники мають про них погану думку.

Наслідком таких уявлень на тлі класичних протиріч підліткового віку є поява вираженої смисложиттєвої кризи. Остання, за К.В. Карпинським [7], є станом тривалої дизрегуляції життєдіяльності, яка викликана невіршеними протиріччями у пошуці і практичній реалізації смислу життя. Намагаючись реалізувати такі смислові настанови як прагнення довести свою самостійність та незалежність, підліток часто стикається з відсутністю в нього наявних ресурсів (соціальних умінь, досвіду, освіти, матеріальної незалежності тощо) та обмежувачим ставленням із боку дорослих (коли дитині не завжди дають можливість самостійно здійснювати життєві вибори). У результаті він переживає виражену смислову кризу від неможливості у певний момент часу подолати такі протиріччя, ставить під сумнів наявність у себе якостей самостійності, незалежності та самодостатності; чи проявляє дезадаптаційну реакцію – конфліктує з оточуючими, намагається уникати контактів із однолітками, котрі його не приймають, прогулює школу, вступає до асоціальних молодіжних груп тощо.

У процесі подолання такої кризи важливу роль відіграють наявні в дитини особистісні смисли та смислові настанови. На їхнє формування значний вплив здійснюють індивідуально-типологічні особливості розвитку дитини, соціальні умови життя, смислові орієнтири, які задаються референтним оточенням, генетичні особливості та особистісна позиція самого підлітка [4]. Наприклад, при незацікавленій позиції підлітка до розумової активності та освоєння соціального досвіду знижується їхня значущість і прагнення до навчальної діяльності. Якщо позиція дитини пасивна, може виникнути байдужість до спілкування, інтелектуальної активності та опанування необхідних для самореалізації умінь і навичок, розширення меж власного «Я» та формування системи особистісних смислів.

Також характеристики смислових настанов та виникаючої на їх основі мотивації (яка, в свою чергу, спонукає дитину до діяльності) підлітків значною мірою залежать від конкретного соціального оточення дитини (наприклад, переходу в нову школу чи переїзду на нове місце проживання), ступеня психологічного комфорту в сімейних стосунках та досягнень і результатів діяльності у значимих для підлітків сферах (позиція у класі, можливість реалізувати намагання до соціальних контактів за межами школи, учбові чи спортивні досягнення тощо). При цьому,

становлення у підлітка зрілої, реалістичної та гармонійної смислової сфери є можливим за умови успішного подолання означених протиріч та конструктивного вирішення підліткової кризи.

Висновки з даного дослідження і перспективи подальших розвідок у даному напрямку. Вивчення особливостей становлення смислової сфери підлітків дає можливість більш ґрунтовно та різноаспектно дослідити психологічні особливості даного віку, причини виникнення, протікання і вирішення підліткової кризи.

Смисл у психологічній науці визначається як універсальний базовий механізм свідомості і поведінки людини, основа її особистості. Даний феномен виступає складним явищем, що реалізується в таких структурах особистості як особистісний смисл, смислова настанова, мотив, смислова диспозиція, смисловий конструкт та особистісна цінність. Дослідження особливостей становлення смислової сфери підлітків базується на: 1) розумінні її як цілого котре характеризується наявністю смислових зв'язків і реалізується у смислових системах, що утворюються у складних, багатогранних співвідношеннях окремих актів поведінки людини до більш широких (смислоутворюючих) контекстів життя; 2) розгляді суті смислів людини відповідно до принципу буттєвого опосередкування смислової реальності, що відображає обумовленість смислу унікальним досвідом і біографією людини.

Розвиток смислової сфери підлітків залежить від співвідношення та специфіки протікання процесів когнітивного розвитку, ускладнення механізмів смислової регуляції поведінки особистості, особливостей відображення цінностей соціального оточення у структурі індивідуальних смислів дитини та спроможності до рефлексивного ставлення підлітків відносно власних смислових настанов.

Формування особистісних смислів та смислових настанов підлітків відбувається у процесі подолання ними кризи, яка проявляється з виникненням почуття дорослості і реалізується у прагненні бути визнаним дорослою самостійною людиною представниками соціального оточення.

Важливу роль у перебудові смислових настанов дитини відіграє її самооцінка, котра є наслідком засвоєння суспільних відношень підлітками і розкриває їхню можливість оцінити ви-

раженість у себе самостійності, незалежності, соціальних умінь тощо. На основі таких оцінок формуються якісно нові смислові настанови, котрі можуть здійснювати як стабілізуючий, так і дезорганізуючий ефект на соціальну активність дитини, і проявляються головним чином у їхній провідній діяльності – інтимно-особистісному спілкуванні.

Під час здійснення рефлексії у підлітків розширюється бачення власного «Я», із притаманними йому рисами та характеристиками, що провокує перебудову особистісних смислів і смислових настанов дітей, котрі спонукають їх до діяльності. Розвиток смислової сфери підлітка детермінує появу самодетермінації – здатності діяти відповідно до внутрішньої логіки незважаючи на зовнішні впливи, яка виникає на основі інтеграції свободи та відповідальності, котрі стають особистісними смислами у дитини.

Для оптимального вирішення підліткової кризи окрім адекватного співвідношення свободи і відповідальності важливою виступає здатність до самореалізації, яка визначається особливостями смислових настанов та особистісних смислів дитини і проявляється в різних формах, дозволяє усвідомити та оцінити свої сили, регулювати життєдіяльність. При цьому гармонійність даного процесу залежить від характеру смислових настанов підлітків, їхніх реалістичності та конструктивності.

Самоставлення підлітків відображає осмислення ними своїх особистісних якостей та умінь, особливості бачення ними власного «Я». Воно часто неадекватне, викривлене і на тлі класичних протиріч підліткового сигналізує про появу вираженої смисложиттєвої кризи. Суть її полягає в неможливості підлітка реалізувати свої смислові настанови через відсутність у нього необхідних для цього ресурсів (соціальних умінь, досвіду, освіти, матеріальної незалежності тощо), вплив оточення чи неможливість подолати протиріччя між наявним у нього досвідом та новими задачами, котрі підліток сам собі визначає (довести власну незалежність, самодостатність, самостійність).

На становлення смислової сфери підлітків впливають їхні індивідуально-типологічні особливості, соціальні умови життя, смислові орієнтири, які задаються референтним оточенням, генетичні особливості та особистісна позиція самих дітей. Також, особливості смислових настанов і мотивації підлітків значною

мірою залежать від конкретного соціального оточення, ступеня психологічного комфорту у сімейних стосунках та досягнень і результатів діяльності у значимих для підлітків сферах.

Проте аналіз описаних вище чинників, механізмів та закономірностей становлення смислової сфери підлітків не дає можливість ґрунтовно вивчити роль смислових настанов у подоланні кризи даного віку і значення у процесі становлення зростаючої особистості. Дана проблема не є остаточно розробленою і потребує подальшого вивчення що буде спрямоване на емпіричне дослідження психологічних особливостей структури смислової сфери підлітків, їхніх смислових настанов і смисложиттєвих орієнтацій, специфіки вираження, протікання і подолання смисложиттєвої кризи тощо.

Список використаних джерел

1. Божович Л.И. Личность и её формирование в детском возрасте / Лидия Ильинична Божович. – М. : “Просвещение”, 1968. – 464с.
2. Братусь Б.С. К изучению смысловой сферы личности / Борис Сергеевич Братусь // Вестник МГУ. – Сер. 14. Психология. – 1981. – № 2. – С. 46 – 55.
3. Вайзер Г.А. Смысл жизни и двойной кризис в жизни человека / Галина Александровна Вайзер // Психологический журнал. – Т19. – №5. – 1998. – С. 3 – 14.
4. Вікова та педагогічна психологія: Навчальний посібник / Олександр Васильович Скрипченко, Любов Василівна Долинська, Зоя Василівна Огороднічук та ін. [2-ге вид.]. – К. : Каравела, 2009. – 400с.
5. Давыдова Г.И. Развитие индивидуальности в контексте рефлексивно-диалогического взаимодействия / Галина Ивановна Давыдова, Игорь Никитович Семенов // Мир психологии.– 2008. – №1.– С.59 – 71.
6. Калитеевская Е.Р. Смысл, адаптация и самодетерминация у подростков / Елена Ростиславовна Калитеевская, Дмитрий Алексеевич Леонтьев, Евгений Николаевич Осин, Ирина Ивановна Бородкина // Вопросы психологии. – 2007. – №2. – С.68-80.
7. Карпинский К.В. Взаимосвязь самоотношения и смыслозначенного кризиса в развитии личности / Константин Викторович Карпинский // Мир психологи. – 2010. – № 4. – С. 152 – 167.
8. Кон И.С. Открытие «Я» / Игорь Семенович Кон. – М. : Политиздат, 1978. – 367 с.
9. Лавріненко В.А. Психологічні особливості практичної роботи психолога з підлітками із неформальних об'єднань по оптимізації їх міжособистісної взаємодії / Віталій Анатолійович Лавріненко, Ольга

Данилівна Кравченко // Проблеми загальної та педагогічної психології: Збірник наукових праць Інституту психології ім. Г.С.Костюка НАПН України / За ред. С.Д.Максименка. Т. XII, част. 5. – К., 2010. – С.207 – 214.

10. Леонтьев Д.А. Психология смысла: природа, строение и динамика смысловой реальности / Дмитрий Алексеевич Леонтьев / [2-е испр. изд.]. – М. : Смысл, 2003. – 487с.

11. Москаленко О.В. Сучасні концепції ціннісно-смыслові сфери особистості / О.В.Москаленко // Вісник НТУУ «КПІ». – Філософія. Психологія. Педагогіка. – Вип. 2. – 2010. – С. 113 – 117.

12. Павлова М.К. Взаимосвязи между отдельными сторонами психологического развития в подростковом возрасте / М.К.Павлова // Вопросы психологии. – 2008. – №3. – С.46 – 55.

13. Селезнева Е.В. Смысловые детерминанты самореализации / Елена Владимировна Селезнева // Мир психологии. – 2010. – №4. – С. 78 – 91.

14. Слободчиков В.И. Психологические проблемы становления внутреннего мира человека / Виктор Иванович Слободчиков // Вопросы психологии. – 1986. – №6. – С. 14 – 22.

15. Шевченко Н. Розвиток уявленнь про категорію «смысл» у психологічній теорії діяльності / Наталія Шевченко // Психологія і суспільство. – 2012. – № 1. – С. 82 – 88.

Лавриненко В.А.

ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ ОСОБЕННОСТИ СТАНОВЛЕНИЯ СМЫСЛОВОЙ СФЕРЫ ПОДРОСТКОВ

В статье анализируются особенности становления смысловой сферы подростков. Рассматриваются основные теоретические модели понимания смыслов и их формирования в онтогенезе, психологические особенности влияния самооценки, рефлексии и конструирования образа «Я» на процесс формирования смысловых установок молодежи. Описываются смысловые основы самодетерминации и самореализации подростков, причины возникновения, особенности протекания и роль смысловых образований в преодолении подросткового смыслового кризиса. Дается обзор факторов, влияющих на становление оптимальных смысловых ориентаций подростков.

Ключевые слова: *смысловая сфера, личностный смысл, смысловая установка, чувство взрослости, самооценивание, рефлексия, образ «Я», самодетерминация, самореализация подростков, смысловой кризис, смысловая регуляция.*

Lavrinenko V.A.

PSYCHOLOGICAL CHARACTERISTICS OF BECOMING OF ADOLESCENTS SENSE SPHERE

The article analyzes the features of the formation of sense sphere of adolescents. The main theoretical models of meaning and understanding of their formation in ontogeny, forms of semantic unions: personal meaning, sense purpose, motive, sense disposition, semantic construct and personal value. The concepts of «sense union» and «sense field» as integrative characteristics of adolescent's personality are differentiated.

Analyzed the psychological characteristics of personality development in adolescence, influence feelings of adulthood as a central personal formation of age, and intimate-personal communication as leadership activities at this stage of the individual formation, in process and overcoming of lifesense crisis of adolescents.

The psychological characteristics influence self-evaluation and reflection on the process of sense guidance of youth are given. The transition of external evaluation on the internal and specific expression of different value assessments in sense adjustments and orientations are discussed. The mechanisms of change in the perception of their personal qualities and giving them special value at the time of reflection, and changes in motivational and semantic orientations of young people on this basis are described.

The article also discussed the sense foundations of self-determination and self-realization of adolescents. The basic behavioral signs of self-determination and principles of its formation in adolescence - especially the integration of freedom and responsibility in the process of life. Analyzed the basics of adolescent's self-implementation – awareness of personal senses and formation of new motives of life on that basis.

Analyzes the causes and particularities of the role of sense structures in juvenile senselife crisis adolescents. Provides an overview of factors that affect the formation of optimal semantic orientations of adolescents. Also, the perspectives for further research semantic areas that are focused on the empirical study of structural features of personal meanings and life purport adolescents.

Keywords: *sense field, personal meaning, sense adjustment, a sense of adulthood, self-evaluation, reflection, the image of "I", self-determination, self-realisation of teenagers, senselife crisis, sense regulation.*

Надійшла до редакції 1.10.2012 р.

УДК 378.22:[159:62]

КАЛЮЖНА Юлія Іванівна

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

МЕТОДИЧНІ АСПЕКТИ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ ПСИХОЛОГІВ ДО РОБОТИ У СИСТЕМАХ «ЛЮДИНА-ТЕХНІКА»

У статті розглядається проблема підготовки студентів-психологів до роботи у системах «Людина-Техніка», яка передбачає здійснення психологічного супроводу роботи операторів. Аналізуються основні труднощі цієї діяльності та окреслюються шляхи формування професійних знань та вмінь студентів інтерактивними засобами викладання курсу інженерної психології.

Ключові слова: *інженерна психологія, операторська діяльність, професійні завдання психолога у СЛТ, проблемність у навчанні, навчальна мотивація, інтерактивне навчання.*

Постановка проблеми. Сьогодення ставить перед навчальним процесом сучасної вищої школи завдання підготовки студентів-психологів до здійснення професійної діяльності у психологічних службах, що забезпечують комплексне різнопланове вивчення, експертизу та супровід систем «Людина-Техніка» (СЛТ). Враховуючи зростаючу комп'ютеризацію як середньої школи, так і вищих навчальних закладів, курс інженерної психології через освоєння студентами основних закономірностей роботи людини з технікою передбачає також підготовку майбутніх фахівців до організації науково обґрунтованого цілеспрямованого навчального процесу у закладах освіти. Проте, незважаючи на потребу підготовки фахівців – психологів, здатних здійснювати роботу у системах «Людина-Техніка», сьогодні майже не розробленим є методичний аспект цієї проблеми,

особливо щодо можливостей застосування новітніх технологій викладання у навчальному процесі з інженерної психології. При цьому наростає необхідність використання широких міжпредметних зв'язків з іншими дисциплінами: виробничою психологією та педагогікою, ергономікою, психофізіологією, психологією управління.

Аналіз основних досліджень та публікацій. У наукових дослідженнях у галузі інженерної психології достатньо глибоко аналізуються як особливості операторської діяльності (роботи Б.Ф. Ломова, Г.К. Середи, Ю.Л. Трофімова та ін.), так і діяльності практичного психолога у виробничих умовах (дослідження Ю.К. Стрелкова, В.А. Бодрова, М.А. Дмитриєвої, А.О. Крилова, А.І. Нафтульєва та ін.). Проте специфіка роботи практичного психолога у системах «Людина-Техніка» часто аналізується без урахування особливостей її реалізації у сучасних умовах. Слід зазначити, що у роботах Г.В. Ложкіна, Н.І. Пов'якель визначається низка перешкод при здійсненні професійних обов'язків психологами у СЛТ [6]. Насамперед, до них відносяться такі:

- Відсутність чіткого розуміння ролі і місця практичного психолога у СЛТ і, відповідно, в організаціях, які їх розробляють та експлуатують.
- Склалася певна система підготовки інженерних психологів у ВНЗ. Зазвичай фахівців такого напрямку спеціально не готують. Тому практичний психолог, потрапляючи в умови СЛТ, має тривалий час на адаптування.
- Організаційна і методична нечіткість завдань і ролі психолога в СЛТ і, внаслідок цього – порушення етики і прав і психологів на робочих місцях.
- Тривалий час психологічна допомога оператору і захист його психічного здоров'я не розглядалися як основні задачі практичного психолога.
- Відсутність єдиної системи психологічних служб в умовах виробництва. Тому ще й досі психологічні норми і вимоги при впровадженні СЛТ є наслідком неусвідомленої необхідності, а залежить від рівня культури та бажання адміністрації.

- Недостатня готовність практичних психологів до роботи у міждисциплінарних колективах, до роботи в умовах партнерства з іншими фахівцями, врахування їх точок зору.

Зрозуміло, що всі ці обставини не сприяють формуванню чітких уявлень студентів про специфіку їх майбутньої діяльності у системах «Людина-Техніка», і, відповідно, формуванню мотивації вивчення інженерної психології як навчальної дисципліни.

Метою статті є виявлення основних ускладнень при викладанні курсу інженерної психології на основі вивчення уявлень студентів про специфіку роботи у СЛТ та описі методичних засобів підготовки їх до цієї діяльності.

Завданням статті є аналіз теоретико-методичних засад особливостей ознайомлення студентів із специфічними сторонами професії оператора і змістом функцій психолога у СЛТ шляхом застосування інтерактивних методів навчання.

Виклад основного матеріалу дослідження. Ефективна підготовка майбутніх психологів до роботи у системах «Людина-Техніка» неможлива без урахування їх життєвого досвіду, попередніх знань і уявлень про професійну діяльність у цій складній галузі. Саме тому перед вивченням курсу інженерної психології нами було здійснено опитування студентів III курсу щодо двох найважливіших аспектів реалізації їх майбутніх фахових обов'язків у СЛТ. Перший із них стосувався питання про особливості професії оператора, її змістовних характеристик, а другий – розуміння професійних завдань психолога у СЛТ. Результати такого опитування дозволили виявити передусім недоліки та неточності у попередньому досвіді студентів і, відповідно, визначити можливості їх усунення у навчальному процесі з інженерної психології.

Характеризуючи особливості професійної діяльності оператора, студенти передусім вирізняли її фізичну важкість (46%), складність прийняття рішень оператором у непередбачених ситуаціях (38%). 24% опитуваних також вказали на проблеми, пов'язані з профілактикою професійних захворювань операторів різних технічних систем. На питання, якими професійними яко-

стями має володіти оператор, майже половина опитуваних відзначила необхідність моторних навичок та вмінь, 34% - важливість оперативної пам'яті і лише 22% студентів вказали на значення оперативного та творчого мислення як запоруки ефективної діяльності операторів. Зрозуміло, що такі спрощені уявлення студентів приводять до деформованих уявлень про специфіку психологічного супроводу оператора у ході його професійної діяльності. Вони вимагають значної корекції у ході викладання відповідних тем з інженерної психології. Зокрема, можна зазначити важливість пояснення специфіки операторської діяльності саме із сучасних позицій. Насамперед, вимагають поглибленого пояснення такі положення:

1. З розвитком техніки збільшується кількість об'єктів, що підлягають керуванню. Все це ускладнює як планування, так і контроль діяльності оператора і вимагає від нього реалізації інтенсивної мисленнєвої діяльності.

2. Розвиваються системи дистанційного управління. Оператор віддаляється від об'єктів управління, про їх стан він дізнається через показники приладів, а не безпосередньо. Це вимагає посиленого декодування інформації та співставлення її з реаліями на основі розвиненої уяви.

3. Ускладнення виробництва підвищує вимоги до точності та швидкості дій оператора. Він відчуває підвищену відповідальність за помилки, що веде до нервового напруження. Основним критерієм складності роботи оператора стає не фізіологічний показник, а ступінь нервово-психічного напруження.

4. Оператор дедалі більше обмежений у рухах. Переважно використовуються малі групи м'язів, що призводить до гіпотонії (наприклад, при роботі з комп'ютерною технікою). Зважаючи на невеликі можливості переключення фізичної активності, ця обставина часто є основою виникнення стану монотонії, який приводить до зниження працездатності оператора.

5. Оператор часто працює ізольовано, наодинці з машиною. Якщо прилади спроектовані без урахування можливостей оператора, настає своєрідний конфлікт людини і техніки, що виражається у незадоволенні працею.

6. Підвищення ступеню автоматизації вимагає від оператора готовності до екстрених дій та швидкого реагування. Все це приводить до сенсорних, емоційних та інтелектуальних перевантажень [5, 8].

Таким чином, створюючи наукове уявлення про професійну діяльність оператора, викладач може вже на початку викладання курсу інженерної психології окреслювати основні напрямки його психологічної підтримки і планомірно готувати студентів до виконання їх основних фахових завдань у СЛТ.

Аналізуючи попередні уявлення опитуваних студентів про зміст їх професійних завдань у СЛТ, вдалося виявити, що досліджувані вирізняють лише два з них. Найважливішим було названо дослідницьку функцію психолога у СЛТ, яка передбачає вивчення особистісних характеристик операторів, специфіки їх пізнавальної сфери та моторики (88% опитуваних). Корекційну функцію серед головних завдань практичного психолога у СЛТ відзначили 82% опитуваних. Стає зрозумілим, що у курсі викладання інженерної психології викладач має розкрити зміст цілої низки професійних завдань, до яких мають бути готовими психологи. Ці завдання мають логічно пов'язуватися з суттєвими ознаками сучасної операторської діяльності та її систематичним професіографічним описом [6]. Тому у цілому курс інженерної психології має створювати як теоретичну, так і практичну основу для реалізації таких завдань психологом у СЛТ:

1. Діагностико-аналітичні завдання, які полягають у діагностиці професійних якостей, функціональних станів оператора, здійсненні професійного відбору, тощо.

2. Завдання психокорекції та вирішення питань здійснення змін в умовах діяльності оператора (наприклад, у режимі роботи), самій діяльності (організація режиму праці та відпочинку, налагодження інформаційних процесів) чи психічних станах оператора (забезпечення працездатності оператора).

3. Завдання психопрофілактики і психоконсультації (наприклад, консультації щодо подолання проявів тривожності у роботі), а також реабілітаційна робота психолога (при подоланні

негативних психологічних наслідків аварії чи виробничої травми, тощо).

4. Слід орієнтувати студентів також на виконання таких завдань, які на початку вивчення курсу інженерної психології ними не усвідомлюються і не вирізняються. Це завдання проектування нової техніки та стандартизації технічного обладнання (наприклад, оформлення індикаторів), участь у розробці нормативно-технічної документації. Заняття з відповідної тематики передбачають створення дієвої навчальної мотивації у студентів, оскільки їх зміст значно розходиться із їх попереднім життєвим досвідом та вже набутими у ході навчання у ВНЗ знаннями.

5. Суттєвим завданням для практичного психолога є також психологічна експертиза СЛТ (визначення точності, надійності, своєчасності, швидкості та інших показників роботи СЛТ).

6. Студентів також необхідно орієнтувати і на виконання організаційно-методичної роботи. Наприклад, у ході практичних занять доцільно включати їх у розв'язування навчально-практичних задач творчого характеру, які передбачають розробку методичних рекомендацій щодо організації роботи оператора чи групи операторів або, їх професійного відбору і т.п.

Проте у багатьох наукових дослідженнях, які стосуються питань організації навчального процесу у вищій школі, зазначається, що завдання формування професіонала приходять у деяке протиріччя з засадами традиційного навчання студентів. Воно переважно спирається на організацію занять пояснювально-ілюстративного типу, які передбачають індивідуальну роботу студентів у ході освоєння ними знань та орієнтацію на запам'ятання і відтворення навчального матеріалу. Неважко передбачити, що при такій організації навчання процес інтеріоризації фахових знань ускладнюється і їх перехід у внутрішній план та включення у систему особистісних цінностей відбувається із значними перешкодами. Особливо це стосується курсу інженерної психології, яка передбачає формування знань технічного характеру та вимагає розв'язання навчальних проблем на перетині психології та інженерної справи.

У контексті досягнення цілей формування особистості студента як свідомого суб'єкта освоєння цієї навчальної дисципліни важливе значення має активізація пізнавальної діяльності майбутніх психологів у навчальному процесі. Як зазначають Бадмаєв Б.Ц., Балаєв А.А., Вергасов В.М., значну роль при цьому відіграє інтерактивне навчання, що базується на взаємодії людей у процесі пізнання [1, 2, 3].

Інтерактивне навчання передбачає, що у діяльності викладача центральне місце займає не окремий індивід, а група взаємодіючих особистостей, які стимулюють і активізують мисленеву діяльність один одного. Особливо важливими при цьому є феномени змагання, суперництва тощо. Це – модель спілкування особистостей у реальній спільній творчій діяльності, спрямованій на розв'язання завдань пошукового, проблемного характеру. Зважаючи на те, що, внаслідок специфіки курсу інженерної психології, більшість навчально-практичних завдань з цієї дисципліни мають для студентів саме проблемний характер, застосування інтерактивних методів є виправданим та необхідним як умова формування і професійних знань та вмінь майбутніх психологів, і як засіб формування їх навчальної мотивації [7].

Серед інтерактивних методів навчання сьогодні найпоширенішими є метод дискусії, мозкового штурму, обговорення наукових питань у вигляді евристичної бесіди або круглого столу, ділові ігри та тренінгові заняття. Кожен з них може бути використаний відповідно до навчальної задачі та змістовного наповнення теми. Як приклад їх застосування розглянемо особливості вивчення проблеми забезпечення професійного відбору операторів.

Першим етапом застосування інтерактивного методу мозкового штурму можна вважати етап *мотивування студентів або експозиції проблеми*. Він передбачає активізацію пізнавального інтересу з допомогою звертання до життєвих ситуацій, актуальних ідей науковців чи, зрештою, до практичного досвіду самих майбутніх психологів. Окреслену нами проблему можна презентувати, наприклад, аналізуючи висловлювання медиків, фізіоло-

гів, психологів, інженерів про проблеми вивчення професійно важливих якостей операторів та здійснення професійного відбору на цій основі (уривки з літературних першоджерел, листів, газетних статей, інтерв'ю тощо). У результаті викладач ставить питання: «Які ж основні критерії професійного відбору операторів до роботи у СЛТ?».

Метою наступного етапу є *забезпечення розуміння студентами того, чого вони мають досягти в результаті заняття*. Інколи до формулювання очікуваних результатів можна залучати і їх. Так, разом із студентами можна визначити критерії якісного оцінювання групового розв'язку поставленого завдання (наприклад, здатність чітко визначити зміст професійного відбору і відповідно до цього окреслити основні шляхи, методи і принципи його забезпечення в умовах виробництва).

Третій етап передбачає *надання навчальної інформації*. Так, педагог може загострити увагу студентів на визначенні критеріїв професійного відбору операторів, зважаючи на специфіку типу їх діяльності (технолог, наглядач, керівник, дослідник, маніпулятор). Спираючись на аналіз відповідної наукової літератури, викладач поступово підводить студентів до основної проблеми заняття: Чи можна визначити єдині критерії для профвідбору операторів? Якими основними принципами слід керуватися при цьому?

Наступний етап заняття – його *інтерактивна частина*. Він передбачає застосування певної інтерактивної технології. Порядок його проведення містить:

- Інструктування студентів щодо мети і послідовності дій, часових обмежень, правил і регламенту дій у цілому.
- Об'єднання студентів у невеликі групи (по 6-12 осіб).
- Виконання завдання. Студенти працюють у групах, а викладач є координатором їх дій, консультантом чи (за необхідністю), ведучим дискусії.
- Презентація результатів виконання завдання представниками груп.

На основі отриманих результатів обговорення студенти у ході колективного обговорення можуть дійти до висновку про

принципи професійного відбору операторів та основні групи критеріїв, які доцільно використовувати при цьому. По суті це є кінцевим етапом заняття – етапом *підбиття підсумків*. Викладач має встановити чіткий зв'язок між поставленими завданнями та кінцевими результатами, обговорити спірні чи недостатньо розглянуті сторони проблеми, визначити практичний аспект застосування отриманих у ході заняття знань. Окрім цього, на кінцевому етапі заняття окреслюється перелік актуальних питань чи проблем, що підлягають подальшому самостійному вивченню студентами та є основою для їх подальшого професійного саморозвитку

Висновки та перспективи подальших розвідок. Аналіз проблеми свідчить про важливість застосування інтерактивних методів викладання психологічних дисциплін для формування такої пізнавальної мотивації майбутніх психологів, яка забезпечує ефективність їх професійного зростання. Саме навчальна діяльність з застосуванням інтерактивних методів дозволяє залучити студентів до взаємодії у розв'язанні професійно значущих ситуацій, створює умови не лише для підвищення мисленевої активності кожного, а й сприяє формуванню орієнтації студентів на досягнення колективного результату. Подальший пошук можливостей застосування інтерактивних методів у ході лекційних, практичних та лабораторних занять з інженерної психології може стати запорукою підвищення інтересу студентів до навчального предмету та усвідомлення його необхідності для подальшого професійного саморозвитку.

Список використаної літератури

1. Бадмаев Б.Ц. Методика преподавания психологии / Борис Циренович Бадмаев. – М. : Владос, 1999. – 304 с.
2. Балаев А.А. Активные методы обучения / Анатолий Алексеевич Балаев. – М. : Профиздат, 1996 – 96 с.
3. Вергасов В.М. Активизация познавательной деятельности студентов в высшей школе / Валентин Михайлович Вергасов. – К. : Вища школа, 1986. – 175 с.
4. Джуэлл Л. Индустриально-организационная психология/Линда Джуэлл. – СПб.: Питер, 2001. – 548 с.

5. Дмитриева М.А. Психология труда и инженерная психология /М.А. Дмитриева, А.А.Крылов, А.И. Нафтулев. – Л. : ЛГУ, 1979. – 222 с.
6. Ложкин Г.В. Практическая психология в системах «Человек-Техника» / Г.В. Ложкин, Н.И. Повякель. – К. : МАУП, 2003. – 296 с.
7. Пометун О. Інтерактивні методики та система навчання / Олена Пометун. – К. : Шкільний світ, 2007. – 112 с.
8. Психология труда / [Под ред. А.В.Карпова.] – М. : Владос, 2004. – 323 с.

Калюжная Ю. И.

**МЕТОДИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ ПОДГОТОВКИ БУДУЩИХ
ПСИХОЛОГОВ К РАБОТЕ В СИСТЕМАХ
«ЧЕЛОВЕК - ТЕХНИКА»**

В статье рассматривается проблема подготовки студентов-психологов к работе в системах «Человек-техника», предусматривающая осуществление психологического сопровождения работы операторов. Анализируются основные трудности этой деятельности и определяются пути формирования профессиональных знаний и умений студентов интерактивными средствами преподавания курса инженерной психологии.

Ключевые слова: инженерная психология, операторская деятельность, профессиональные задачи психолога в СЧТ, проблемность в обучении, учебная мотивация, интерактивное обучение.

Kalyuzhna U.I.

**METHODICAL ASPECTS OF PREPARATION OF FUTURE
PSYCHOLOGISTS TO WORK IN THE SYSTEMS
«MAN–TECHNIQUE».**

In the article the problem of preparation of students-psychologists to work in the systems «Man–Technique» which foresees realization of psychological accompaniment of operators work is researched. Basic difficulties of this activity are analyzed and the ways of forming of professional knowledges and abilities of students are outlined by means of interactive facilities of teaching of engineering psychology course.

Keywords: engineering psychology, operator activity, professional tasks of psychologist in SMT, problem in studies, educational motivation, interactive studies.

Надійшла до редакції 3.01.2013 р.

ОСОБИСТІСНО ОРІЄНТОВАНИЙ ПІДХІД У ПРАКТИЧНІЙ ПСИХОЛОГІЇ

УДК 615.851: 331.101.4

ТИТАРЕНКО Тетяна Михайлівна

член-кореспондент НАПН України, доктор психологічних наук, професор; завідувач лабораторії соціальної психології особистості Інституту соціальної та політичної психології НАПН України.

ОСОБИСТІСНЕ САМОКОНСТРУЮВАННЯ: ЦИКЛІЧНО-ПОСТУПАЛЬНА ДИНАМІКА

У статті показано зміну особистісних орієнтацій при самоконструюванні відповідно до класичної, неklasичної та постнеklasичної раціональності: у класиці преваюють орієнтації на полюс порядку, у неklasиці – на полюс хаосу, у постнеklasиці – на взаємодію хаосу-порядку. Життєвий шлях розглянуто як ритмічну послідовність циклів самоконструювання, що вибудовується особистістю спільно зі значущим оточенням. Визначено специфіку повторення циклів самоконструювання за принципом маятника від хаосу життя до порядку культури і у зворотному напрямку.

***Ключові слова:** особистісне самоконструювання, життєвий шлях, циклізація, хаос-порядок.*

Актуальність дослідження особистісного самоконструювання у масштабі людського життя не викликає сумнівів. *Проблема* полягає в необхідності пошуку нового розуміння особистісної динаміки, руху особистості життєвим шляхом у межах постнеklasичної раціональності, при переході до культури постмодерну, де фіксується відмова від лінійної концепції часу, а суспільство починає характеризуватися як таке, що послідовно послаблює історичність, навіть втрачає її [2].

Метою статті є аналіз особистісної історії з урахуванням специфіки історичності у межах постнеklasичної раціональності.

Завдання дослідження полягають, по-перше, у визначенні ролі хаосу і порядку в особистісному самоконструюванні; по-друге, у пошуку відповідності між особистісною динамікою і конструюванням власного життєвого шляху; по-третє, у формулюванні дефініції особистісного циклу та характеристики його ритмів.

Виклад основного матеріалу. На етапі постнекласичної раціональності, що виникає внаслідок четвертої глобальної наукової революції в останню чверть XX ст. [3; 10; 11], народжується якісно нова особистість, що перебуває у перманентному діалозі зі світом, постійно враховуючи його виклики і власні відповіді на них, безперервно змінюючись, перезавантажуючись, самоорганізуючись.

Постмодерна культура антропоморфна на відміну від модерної, техноморфної [4; с.46], і увага до людини в епоху постсучасності стає все більшою. Особистість вже не єдиний центр всесвіту, адже відміняється окремість спостерігача і того, що він спостерігає, суб'єкт і об'єкт вже не можна чітко віддиференціювати один від одного [4; с.48]. Отже, особистість і світ перестають бути опозиційною діадою, радше нагадуючи сполучені посудини, в яких відбувається перманентне взаємоконфігурування [11].

Нерідко множинність інтерпретацій власного життя, минулого-теперішнього-майбутнього, характерна для постнекласичної раціональності, сприймається особистістю як хаос і, відповідно, викликає острах, тривогу, невпевненість.

Чим є хаос для особистості? Чому він викликає таке напруження і потребує додаткових адаптивних ресурсів? Можливо, тому, що його традиційно характеризують як бездонний, лютий, безформний, сліпий, тобто руйнівний, такий, в якому можна загубитися і пропасти. Але у роботах філософів Сходу можна знайти і зовсім інші трактування. Лао-цзи, наприклад, описуючи Дао-Шлях як начало, що дає життя і існування, підкреслював його невпорядкованість, безформовість, туманність, прихованість, утаємниченість [див. 8; с.31]. У даоській традиції первозданий хаос є втіленням інь (жіноче начало) і носить не руйні-

вний, а, навпаки, позитивно-креативний характер, символізуючи нерозчленованість, єдність світу. На відміну від хаосу порядок (ян – чоловіче начало) розглядається як застиглий, ригідний, такий, що наближається до смерті [див. 8; с.34-35].

Хаос, за Л.А.Марковою, не є випадковою сумішшю. Він розчиняє, хаотизує будь-яку консистенцію (реальність) у нескінченності. Завдання філософії – отримати консистенцію, не втрачаючи нескінченності, в яку занурюється думка. Хаос породжує плани і концепти в їхній особливості й унікальності, і в цьому ж хаосі розчиняється будь-яка індивідуальність, знищується своєрідність [7; с.8].

Коли ми говоримо про особистість, мається на увазі насамперед хаос її повсякденності з нескінченною кількістю елементів, що виникають і впливають несподівано. Самоконструювання як творчість з цього хаосу народжується, і цей процес не є революційним, тобто таким, що перериває поступальний розвиток. У філософському дослідженні Маркової «революцій немає, але немає й еволюції, яка «перемелювала» би всі результати революційної діяльності, вбудовуючи їх в еволюційний ряд, а тим самим і в логіку» [7; с.372].

У межах постнекласичної раціональності жорсткі детермінації наступної зміни траєкторії життєвого шляху насамперед попереднім станом відсутні. Нові життєві етапи вже не обумовлені попередніми, а вибудовуються зі стихії культурних, історичних, економічних, персональних контекстів.

Можна навіть стверджувати, що чергова траєкторія руху вперед інколи обирається цілком випадково з численних ризоматично сплетених життєвих обставин. Маються на увазі несподівані флуктуації в різних сферах життя, какофонія повсякденного знання. Минуле вже не треба революційно відкидати чи навіть руйнувати для того, щоб виникло нове майбутнє. Так само нове майбутнє механічно не виводиться з пережитого минулого за поступальною еволюційною логікою. Воно радше актуалізується, проступає, вимальовується з хаосу буднів, і в цій актуалізації відчутні як відцентрові, так і доцентрові інтонації.

У хаосі самопобудови якоюсь мірою втрачається потреба особистості у стабільності, тимчасово поглинаючись стрімкістю руху. До речі, за мобільність, рухливість, динамічність особистість має розплачуватися додатковими часовими, енергетичними, емоційними та іншими ресурсами. Крім того, снага до самозмін завжди поєднується з потребою самозбереження, самовпорядкування. «Між крайнощами заскнілості і гіпермобільності, - як пише Козловскі,- необхідно знайти «золоту середину» [4; с.115]. І кожен з нас цього балансу шукає на різних етапах життя по-різному, відповідно до набутого досвіду і ситуацій, що складаються, схиляючись то до все більш закритої автономізації, то до відкритого діалогування з оточенням.

У психології ще немає відповідного дослідницького апарату для дослідження особистісної історії у постнекласичному її варіанті з послідовністю-непослідовністю, векторністю-циклічністю. І тому особливо зацікавляє координатна сітка для аналізу історико-літературних систем, запропонована Н.І.Лейдерманом. Він розглядає системи діахронні, що характеризують динаміку літературного процесу в хронологічних масштабах, і системи синхронні, що характеризують «якість» літературного процесу, його естетичну своєрідність [5; с.10-11].

Подібну сітку координат можна накинути на особистісну історію, відстежуючи співвідносність хронології особистісної динаміки та рівнів індивідуальної своєрідності, шаблі якості життєконструювання, що досягаються на кожному етапі. У діахронній мегасистемі кожний наступний вік включає в себе попередній за принципом «мотрійки», і все життя можна умовно поділити на великі ери, менші епохи, ще дрібніші етапи та маленькі періоди. Синхронна мегасистема фіксує якісні зміни життєпобудови, відповідні кожній ері, епосі, етапу чи періоду особистісного руху.

Сконцентрувавшись на діахронному процесі життєконструювання, спробуємо відшукати відповіді на запитання щодо його прогресивної послідовності. У чому для особистості, що конструює себе, прогрес? У досвіді, якого стає все більше? У старінні, яке насувається все ближче? «Релігії прогресу» поступово втра-

чають численні армії прихильників, вірних неklasичним екзистенційно-гуманістичним поглядам. Адже велика кількість прожитих років не гарантує кращого самоконструювання, а прямолінійний рух вперед далеко не завжди обертається підвищенням якості життя та іншими прогресивними змінами.

До речі, прямолінійного руху як такого стосовно особистості не існує. Особистість змінюється відповідно до змін численних контекстів, в яких вона перебуває, в які більшою чи меншою мірою включається. Її життєвий світ, вона сама, її смисли аж ніяк не змінюються у вигляді лінійної прогресії. Її зміни Козловські пропонує називати органічними перетвореннями, протиставляючи їх технічним змінам. «Органічне і культурне зростання – це інтегроване зростання всіх часток організму і культури у часовій і просторовій гармонії, в узгодженості периферії і центру» [4; с.87]. Живий культурний контекст, на його думку, є полотном символів, артефактів, звичаїв, тлумачень, яке усвідомило себе і змінюється відповідно до культурних очікувань [4; с.87]. Відповідно ідентичність зберігається, утримується лише у перетвореннях, метаморфозах індивідуального «Я» [4; с.88].

Аналіз соціальних рухів, орієнтованих на розвиток культури і досягнення ідентичності, показує, що крайні праві сили, які прагнуть самотності націй, соціальних груп, статевих ролей, «впресовують» окрему людину у статичну ідентичність, що не відповідає її самості і життєвій ситуації у динамічному світі. Для лівих сил характерна протилежна тенденція: ідентичність стає вкрай плинною, «летючою». Її статеві, професійні та інші ролі вже не встановлюють кордони розкріпачення самості. Людина набуває свободу у будь-яких своїх виборах, проявах, часових вимірах, хоча час життя насправді короткий, коментує Козловські, і не дає змоги здійснити все, що передбачалося [4; с.90]. Екологічні, жіночі та інші сучасні рухи намагаються відійти від крайнощів правих і лівих і знайти простір для альтернативних життєвих траєкторій.

Слід підкреслити, що не лише соціально-політичні рухи, але й рух життєвим шляхом далеко не завжди є прогресивним, тобто рухом від нижчого до вищого, від гіршого до кращого.

Відповідно цей рух аж ніяк не можна назвати строго послідовним. Адже людське життя передбачає зупинки, повернення назад, апробування нових шляхів, які в результаті можуть привести як до розвитку, так і до особистісної руйнації.

І все ж кожна процесуальність передбачає можливість виділення стадій. Якщо говорити про стадії особистісного руху життєвим шляхом, то виникають закономірні запитання з приводу кордонів кожної стадії, їхніх хронологічних ареалів, способів завершення однієї стадії і початку наступної та загального вектору зміни стадій на «стрілі часу».

Існує певна відносно усталена історична послідовність зміни літературних жанрів, про яку пишуть філологи [5]. Відповідно, в історії особистості, що складається з підліткових, юнацьких наративів та сюжетних текстів, що складаються у зрілому віці, також можна виокремити історії про себе, жанри яких змінюються від підлітково-героїчного до юнацькі-ліричного та зріло-прагматичного.

Стадіям особистісної динаміки відповідають різні модуси свідомості. За В.І.Тюпою, існують чотири таких модуси: «ми-свідомість» – дорефлексивна примітивна свідомість, «він-свідомість» – авторитарна рефлексивна свідомість, «я-свідомість» – зациклена на собі, ізольована романтична свідомість та «ти-свідомість» – конвергентна свідомість, що передбачає здатність думати про себе як про іншого [див. 5].

Можна передбачити, що способи життєконструювання дійсно відповідають певним стадіям, що змінюються від «ми» до «ти», але навіть ця логіка руху виглядає трохи спрощено-лінійно. Зрозуміти, що ж буде далі або чим все це закінчиться, за цією логікою практично неможливо. І тут виникає спокуса звернутися до популярної у мистецтвознавстві, соціології, філології ідеї циклізації.

Певний цикл в історії особистості може розглядатися як сукупність відповідних процесів життєконструювання, що утворює відносно завершене коло розвитку, яке триває протягом певного проміжку часу. Це період від однієї особистісної кризи до іншої з власною траєкторією розвитку від зародження через

кульмінацію до завершення. У кожному циклі продукуються життєво важливі для особистості смисли, нові способи інтерпретації набутого досвіду.

Відповідно до гіпотези Д.Чижевського (американського славіста, роботи якого активно використовували Д.С.Лихачев, І.П.Смірнов, Ю.М.Лотман, Г.С.Кнабе), певні мегасистеми, які він назвав «великими стилями», змінюються циклічно [див. 5; с.18-19]. Для нас важливо, що автор підкреслював наявність виразних ритмів повторення, що домінують по черзі: від пошуку єдності до пошуку складності, від тяжіння до завершених форм до пошуку свободи, що проявляється у повній відсутності форми – безформовості.

Згадується Ю.М.Лотман, який теж диференціював статичні періоди і періоди динамізації, аналізуючи розвиток літератури [6]. У статичні періоди гіпертрофується зв'язок із позатекстовою реальністю, семіозис якої звернений на семантику, а у періоди динамізації панує тенденція замкнутися у певному ізольованому семантичному світі, що відкриває свободу гри моделями і класифікаціями.

Безсумнівно, рухаючись життєвим шляхом, особистість теж підпорядковується певним ритмам самоконструювання. Відносно статичні і далекі від хаосу періоди життя змінюються періодами стрімко динамічними, трансформаційними, які не завжди можна називати кризовими. Що ж лежить в основі цих ритмів? Чи відбувається зміна циклів випадково? Чи готується попереднім етапом життєконструювання?

На думку Н.Л.Лейдермана, семантичною основою зміни циклів є фундаментальна опозиція Космосу - Хаосу [5; с.25]. Відомий культуролог Г.С.Кнабе говорить про два протилежних магнітних полюси, якими є Життя [повсякденність – Т.Т.] і Культура. Життя, за Кнабе, є процесом стихійного, неформалізованого існування, тоді як культура є відрефлексованим й упорядкованим досвідом, переведеним в систему норм, канонів і кліше. Деякі художники більше тяжіють до полюсу життя з його стихійністю, неприборканістю, а інші – до арсеналу культурного досвіду [див. 5; с.20-21].

Так само певні типи особистості є більш консервативними, усталеними, прогнозованими, а інші – більш імпульсивними, неорганізованими, хаотичними. Перші радше орієнтуються на вже набутий досвід, на нормативи, правила, закони, тоді як другі відкриті несподіваним впливам, випадковим ситуаціям. Якщо для перших домінантним часом життя стає узвичаєне минуле, то для других – неочікуване теперішнє з його «тут-і-тепер» ефектами. Але в даному контексті для нас важливо не будувати статичні особистісні типології, а побачити відповідні динамічні стадії у процесі побудови життєвого шляху, що переживаються практично кожним.

Отже, подібну дихотомію, безумовно, можна побачити в особистісному життєконструюванні з пульсацією хаосу, що його безперервно продукує живий субстрат життя, і порядку, який концентрується у більш застиглий і відчужений, унормованій культурі. Особистість постійно рухається між цими двома крайностями, що домінують, змінюючи одна одну. Лише час від часу вона може ставити перед собою ясні, конкретні, досяжні цілі, а потім ця продуктивність змінюється на невизначеність, тимчасову пасивність, навіть апатію, розчарування. І без такої пульсації неможливими були б напружені пошуки нових смислів, цінностей, траєкторій руху вперед.

В особистісній історії можна простежити періоди, коли переважають чіткі, тверді, симетричні рамки життєпобудови, задані певними загальноприйнятими культурними нормами, і періоди, коли симетрія зміщується і починає домінувати невизначеність, хаотична многозначність повсякденності. Спокійні періоди терпіння і збалансованості змінюються бурхливими періодами ризикованого пошуку нових балансів. Почуття відносної завершеності професійних, сімейних чи якихось інших пошуків, почуття суб'єктивної задоволеності життям переростають в енергійне заперечення звичного минулого і ризикований пошук нових практик, обріїв, перспектив.

Якщо певний магнітний полюс – хаотичного життя чи впорядкованої культури – чомусь надмірно довго домінує, на

іншому полюсі поступово визріває готовність втрутитися, взяти ініціативу у власні руки.

Говорячи про особистісний рух життєвим шляхом, слід, напевно, відстежувати крім хронологічної послідовності певних циклів і їхню відносну повторюваність за принципом маятника. Хаос-космос, життя-культура, гламур-дискурс миготять, пульсують у певному індивідуалізованому ритмі. Відповідно чергуються і практики життєконструювання.

Від чого залежить чергування цих ритмів? На думку філософа, фізика, синергетика В.Г.Буданова, на кожному рівні системи домінує один екзогенний чи ендогенний ритм-водій [мовою синергетики – параметр порядку], що універсальним чином породжує багатий спектр інших ритмів системи. Спочатку гармонійний, цей ритм поступово набуває переривчастого характеру, що створює можливість численних інтерпретацій у нашому випадку чергових циклів особистісного життєконструювання [1].

І хоча ідея ритму-водія є, безумовно, цікавою, навряд чи правомірно говорити, що існують ендогенні і екзогенні ритми чергування хаосу і порядку, які задаються інколи особистістю, а інколи – її оточенням, соціумом, зовнішніми умовами. Адже сучасна особистість вже не існує поза життєвою ситуацією, поза діалогом зі світом, і тому її ритми є водночас ендогенно-екзогенними.

Коли ми прагнемо у власному житті порядку, гармонії, ладу, у наших самоідентифікаціях, комунікаціях, інтерпретаціях панують спокійно-зважаєно-усталений космос, культура, порядок з їх стабільними смислами. У такі періоди особистість інтегрується, накопичує ресурси, набуває більшої цілісності, адаптивності. Коли ж прокидається бурхливо-радісно-тривожний хаос, ми починаємо шукати розкутості, спонтанності, звільнення від регламентацій, і наші самоідентифікації, комунікації, інтерпретації спрямовуються на руйнацію старих і пошук нових смислів. На цих етапах особистість стає динамічнішою, креативнішою, відкритішою, контекстуальнішою.

Системи, які історично розвиваються, мають більшу складність навіть порівняно з системами, що саморегулюються, а особистість, безумовно, належить до таких систем. Із плином часу вона формує нові рівні своєї організації, змінює ризоморфну структуру. Складні зміни відбуваються зі зворотністю-незворотністю самих процесів розвитку.

Висновки та перспективи подальших розвідок. Згідно з теоретичним завданням, пов'язаним із визначенням ролі порядку і хаосу в особистісному самоконструюванні, показано, як саме змінюються особистісні орієнтації відповідно до класичної, неklasичної та постнеklasичної раціональності. Якщо класична особистість насамперед освоює полюс порядку, а неklasична підкрює полюс хаосу, то постнеklasична не цікавиться жодним із цих полюсів поза його взаємодією з протилежним. Лише діалог життя й культури, хаосу і порядку стає полем особистісного життєконструювання.

Відповідно до завдання пошуку відповідності між особистісною динамікою і конструюванням власного життєвого шляху пропонується використання популярної в гуманітарних науках ідеї циклізації. Життєвий шлях у цьому контексті виглядає як ритмічна послідовність циклів самоконструювання, що вибудовується особистістю спільно зі значущим оточенням, професійним і приватним, реальним і віртуальним.

Згідно завдання визначення особистісного циклу цей цикл характеризується як сукупність взаємопов'язаних процесів особистісної динаміки, що утворюють відносно закінчені кола побудови себе і свого шляху. Такі цикли мають тенденцію повторюватися за принципом маятника, тяжіючи чи то до хаосу життя, чи до порядку культури. Ритм повторення, який потребує додаткового вивчення, може бути як відносно гармонійним, так і далеким від гармонії – переривчастим.

Перспективним є також даліше дослідження взаємозв'язку синхронного і діахронного режимів особистісного самоконструювання та визначення ролі комунікативних практик у побудові життєвого шляху.

Список використаних джерел

1. Буданов В.Г. Метод ритмокаскадов: о фрактальной природе времени эволюционирующих систем //Московский международный синергетический форум // Электронный ресурс // Режим доступа: www.intelros.ru
2. Джеймисон Ф. Постмодернизм, або Логіка культури пізнього капіталізму/ Пер. з англ.- К. : «Курс», 2008. – 504 с.
3. Зинченко Ю.П. Типы рациональности в развитии научного психологического знания: классика, неклассика, постнеклассика / Ю.П.Зинченко // Материалы 5-ого съезда Российского психологического общества.- В 3-х томах.- Т.1.– М.,2012. – С.19-21.
4. Козловски П. Культура постмодерна: Общественно-культурные последствия технического развития : [Пер. с нем.] – М. : Республика, 1997.– 240 с.
5. Лейдерман Н.Л. Историко-литературные циклы на «стреле времени» // Русская литература XX-XXI веков. Направления и течения.- Вып. 11. – 2009. – ГОУ ВПО «Уральский государственный педагогический университет». – Екатеринбург.– С. 8 – 42.
6. Лотман Ю.М. Асимметрия и диалог // Лотман Ю. М. Семиосфера. – СПб., 2000. – С. 591 – 603.
7. Маркова Л.А. Философия из хаоса. Ж.Делез и постмодернизм в философии, науке, религии. – М. : Канон, 2004.– 384 с.
8. Маслов А.А. Китай: Укрощение драконов. Духовные поиски и сакральный экстаз. М. : Алетей, 2006.– 480 с.
9. Пятигорский А. М. О постмодернизме // Пятигорский А. М. Избр. труды. М. : Языки русской культуры.– 1996. – С.362 – 368.
10. Степин В.С. Теоретическое знание.- М. : Прогресс-Традиция. – 2003. – 744 с.
11. Титаренко Т.М. Впливи сучасності на самоконструювання особистості // Соціальна психологія. – 2009. – №2. – С. 3–11.

Титаренко Т.М.

ЛИЧНОСТНОЕ САМОКОНСТРУИРОВАНИЕ: ЦИКЛИЧНО-ПОСТУПАТЕЛЬНАЯ ДИНАМИКА

В статье показана смена личностных ориентаций при самоконструировании в соответствии с классической, неклассической и постнеклассической рациональностью: в классике преобладают ориентации на полюс порядка, в неклассике – на полюс хаоса, в постнеклассике – на взаимодействие хаоса-порядка. Жизненный путь рассмот-

рен как ритмическая последовательность циклов самоконструирования, выстраиваемая личностью совместно с значимым окружением. Определена специфика повторения циклов самоконструирования по принципу маятника от хаоса жизни к порядку культуры и в обратном направлении.

Ключевые слова: личностное самоконструирование, жизненный путь, циклизация, хаос-порядок.

Тютаренко Т.М.

**PERSONAL SELF-CONSTITUTING:
CYCLICAL – TRANSLATORY DYNAMICS**

Changes of self-orientations in process of personal self-constituting from classical through non-classical to post-classical rationality are shown. The focus on the pole of order prevails in the classical perspective, non-classical rationality focuses on the chaos and the interaction between the chaos and the order is at the centre of attention in post-classical frame. Life-way is treated as a rhythmical sequence of cycles of self-constitution which are lined up by the personality jointly with the significant environment. The peculiarity of reiteration of self-constituting cycles is identified as a swing of the pendulum from the chaos of life to the order of culture.

Key words: self-constituting, life-way, cyclization, chaos, order.

Надійшла до редакції 29.10.2012 р.

УДК 159.922.27 + 316.356

СЕДИХ Кіра Валеріївна

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

ПРОБЛЕМА ВЗАЄМОДІЇ МІЖ РІЗНИМИ СИСТЕМАМИ ІНТРАПСИХІЧНОГО ПРОСТОРУ ЛЮДИНИ В КОНТЕКСТІ ПСИХОТЕРАПІЇ

Стаття про розмежування інтрапсихічної системи людини на підсистеми: свідомість, мова, психічні процеси в контексті змін, які відбуваються з клієнтом у процесі психотерапії. Про необхідність диференціації філософського, психологічного та літературного рівня аналізу і опису психотерапевтичної теорії, досліджень, викладів роботи з клієнтами. Про важливість підходу до психотерапії як мультидисциплінарної діяльності, що вимагає міждисциплінарного опису і відповідного підходу до досліджень..

Ключові слова: система, свідомість, мова, психотерапевтичний процес.

Актуальність. Як стверджується у [5], якщо психотерапія проводиться висококваліфікованими спеціалістами, вона є постмодерністською практикою, альтернативною академічній психології. Оскільки терапевти рідко знаходять корисну для себе інформацію у психологічних дослідженнях, то змушені випрацьовувати свій власний корпус знань. Вони це роблять не на підставі знань, які використовуються в академічній психології, а на спостереженнях за оточенням та використовуючи власні схеми мислення для конструювання системи знань, які можуть знайти практичне застосування у психотерапії. Отже існує територія наукової психології, існує практична психологія, популярна психологія – це різні концепти. Це й різні території, і різні концепти, і різні мови. Також існують психіатрія і філософія, духовні практики та цілительство. І в сучасному полі психоте-

рапії так чи інакше присутні фрагменти цих концептів, адже, як зазначав Бахтін, будь-яка культура має ознаки карнавальності, тобто різномайття. Сама психотерапія має різні концепти та ідеї, на ґрунті яких побудовані ідеологічні системи, які складаються зі знань, уявлень, історій, традицій. Увесь цей мікс важко назвати науковим знанням. Навіть традиційний індивідуальний психоаналіз із дуже красивою та розгалуженою «теорією», навіть гуманістична психотерапія з її тонким розумінням людини і її переживань, навіть системна психотерапія, яка ґрунтується на сучасних базових теоріях природничих (біологія, фізика, хімія) наук та кібернетиці, на жаль, не можуть претендувати на звання «теорія», а також є скоріше концептами та ідеологіями.

Постановка проблеми. Організація внутрішнього простору людини складається з різних рівнів, кожен з яких створює окрему систему, яка побудована та функціонує за своїми унікальними принципами і законами. Свідомість – це один рівень, одна система; мова – це інший рівень, друга система; психічні процеси – мислення, емоції, пам'ять, сприймання – це третій рівень, третя система. Одночасно кожна з цих систем входить як підсистема в загальну систему інтрапсихічного простору.

Виникає проблема переходів між цими рівнями, взаємозв'язків між ними й репрезентація одного рівня в іншому. Репрезентація змісту одного рівня в іншому ніколи не може бути повною, і проблема переходу з рівня на рівень полягає у «перекладі» одних *форм*, в яких записаний смисл на одному рівні, у форми, в яких смисл (зміст) записується на іншому рівні, сама форма впливає на те, що відбувається зі змістом.

Надзвичайно важливим є творча здатність людського мозку (психіки) створювати внутрішні конструкції навколишньої дійсності. Ми вважаємо (слідом за Р. Декартом і Н. Хомським), що закони, принципи і правила конструювання інтрапсихічного простору є апіорними, даними нам генетично і записані у певних структурах НС (це підтверджують і дані, одержані в роботах Матурани і Варели). Кодування (наявність коду) є механізмом, що пов'язує різні рівні організованих біологічних структур.

Ураховуючи подвійність психології та онтології, необхідно також ввести опозиції: «Розуміння – Знання». Ми будемо розрізняти Розуміння і Знання, як принципово різні категорії. На рівні мислення нам доступні присвоєння та оперування знаннями, але ми залишаємося «глухими» до розуміння, хоча і вибудовуємо певні інтерпретації. Розуміння – прерогатива свідомості, але в нас утруднений (неможливий?) прямий доступ до свідомості, все *опосередковано іншими процесами – сприйманням, мисленням, мовленням*.

Отже, **предметом** нашого дослідження є специфіка механізму змін в інтрапсихічному просторі у процесі психотерапії через виокремлення специфічних закономірностей і принципів роботи систем: свідомість, мова, мислення в контексті психотерапії.

Рівень свідомості. Сучасні уявлення про свідомість суттєво відрізняються від традиційних. Свідомість осмислюється, по-перше, як те, що не зводиться тільки до усвідомлення, а як «рівень, що включає в себе» механізми «багатьох рівнів різної» несвідомості» (Леонтьєв Д.О., 2003, с. 184), по-друге, як буттєва свідомість, що постійно виходить за межі самої себе і не укладається ні в одне визначення (Мамардашвілі, 1990), і, по-третє, як спрямована не тільки назовні, але виконує також суттєвішу функцію (точніше, систему функцій) – співвіднесення, упорядкування, трансформації ціннісно-сміслових структур, що визначають буття людини у світі (Василюк, 1984). Також важливим є те, що сама структура свідомості є певною просторовою конфігурацією, сама по собі вона є деяким простором [2,3].

Дуже важливо мати на увазі, що будь-який психічний процес може бути представленим як в об'єктному плані, так і у плані свідомості. Свідомість – це не психічний процес у класичному психофізіологічному сенсі слова. І хоча дуже важко змиритися з такою психологічною подвійністю, вона для нас існує, як подвійність психології й онтології [3].

Існує думка, що «Мовою» свідомості є символ. Коли ми говоримо про символ у власному сенсі цього слова, то ми говоримо про таку річ, яка невід'ємна від факту свідомості. Кожний символ має більший або менший спектр репрезентацій. Символи

є знакоподібними, тому, що вони можуть використовувати матеріальні побудови, які використовуються знаками (наприклад, слова), або матеріально організовані ситуації (комунікації, зображення того, хто комунікує: жести, просторові фігури, звукові хвилі тощо), які абстрактно допускаються нами в якості носіїв інформації.

Як зазначає Мамардашвілі, символ – це факт усвідомлення особою (і культурою) самої себе через стереотипні образи колективного позасвідомого життя (Юнг) [3]. В іншому випадку, символ – це факт дуже складної трансформації, через яку щось у свідомості змінюється під впливом позасвідомої стихії (Еріксон, почасти Ленг). Робота по інтерпретації чогось, як символу повністю відділяється від символу, і він залишається річчю. Смісл цієї речі (явища) завжди знаходиться десь в іншому місці – у палеонтології культури, в ембріології особистості, у методології дослідника – психотерапевта. У таких трактовках у символу завжди буде деяке універсальне значення, але ніколи не буде ніякого конкретного смислу. Сама інтерпретація чогось як символу включає себе (й інтерпретатора з його рефлексією) у стихію свідомості, якщо це символ, а не псевдосимвол.

Що ж таке розуміння? Символічне життя включає як розуміння, так і нерозуміння. Розуміння дискретне, як і нерозуміння. Нерозуміння не стоїть у відношенні до розуміння в тому зв'язку, який ми могли б розглянути як деякий еволюційний процес, що йде від нерозуміння до розуміння, де існуюче розуміння як би поступово очищалося, звільнялося від первинного туману, що оточував його.

Аби ввійти в ситуацію розуміння людина повинна буде змінити попередні звичні опозиції новими, і така зміна є постійною умовою розширення сфери свідомого досвіду, умовою постійної відкритості до непередбачуваного свідомого досвіду, який як результат не виводиться ні з якого попереднього досвіду у свідомості (Мамардашвілі) [3]. (Створення опозицій, полюсів – принцип структури свідомості або мислення).

Кант завжди говорив про те, що процес розуміння, навіть найбільш абстрактного, все одно є процесом конкретного уявлення. Для нього ж уява та споглядання були безперервно пов'язані. Не можна споглядати, не уявляючи [3].

Кант під виглядом апіорних форм простору і часу досліджував не простір і час предмету, а простір і час активності суб'єкта, який пізнає, конструкції споглядальної індивідуації об'єктів, що пізнаються [3].

Тобто, важлива уява та простір і час активності суб'єкта який пізнає, як задані можливості і форми людського пізнання. Це – первинні вектори (час і простір), що створюють форму і границі (пізнавальну рамку) для відображення дійсності.

Величезний матеріал шаманської символіки свідчить, що ці символи у чистому вигляді, у первинному не інтерпретуючому розумінні, по суті не символи – «від чого», а символи «для чого». Тобто вони слугують символічними означеннями психічних дискретних станів при їхній певній орієнтованості на ті чи інші структури свідомості, які шаманом описані бути не можуть, а вченими описуються, як правило, у плані їхньої дотичності до конкретних релігійних контекстів.

Дуже важливо виділити символи як самостійну та позазнакову категорію, що може бути тільки зрозуміла (або псевдозрозуміла), але не пізнана. Символи мисляться нами як репрезентації не предметів і подій, а свідомих посилань і результатів свідомості.

У цьому сенсі *символи співвідносяться з розумінням*, і тому оперування символом як „знаком” допускає не реконструкцію денотату (значення) цього знаку, а *реконструкцію суб'єктивної ситуації породження як денотату, так і знака, тобто ситуацію розуміння*. Таким чином, ситуація розуміння побудована за законами не лінійної детермінації, а *циркулярності*, що віддзеркалює саму ситуацію як складне утворення з переплетенням різних рівнів і зв'язків між ними. *Тому виникнення герменевтичного кола як способу опису дійсності дозволяє ухопити процесуальність і розгортання як зовнішньої ситуації, так і внутрішнього її відзеркалення*.

Відповідно, із символом необхідно тонко та непрямом оперувати, тому що символічні означення дискретних психічних станів при їхній певній орієнтації на ті чи інші структури свідомості використовувалися як інструменти психотехніки для впливу на психічні стани людини шляхом *тотожності зовнішнього символу, використаного у шаманських діях і внутрішнього – який є в людській свідомості, і є тим механізмом (кодом?), який регулює (впливає) на психічні стани*. Якщо ми приймемо ідею, про те, що речі і їхні рухи (про яких нам невідомо - символи вони насправді або ні) набувають у психічній роботі значення символів, тоді має сенс оперувати цими символами, як це робили Фрейд і Юнг, але немає сенсу намагатися заднім числом звести їх до якоїсь первинної символіки людського буття, якої вони не є самі по собі.

Отже, символи, якими користуються терапевти та які інтерпретують не мають «справжнього смислу», смисл породжується контекстним та культурним значенням або маркує певні концепти психотерапевтичних теорій як певні ідеології.

Етнографи виділяють так звані, Первинні символи (наприклад – змія або коловорот), що не залежать від мови і культури (але гіпотетично могли залежати від умов первинного середовища - екосистеми, де жили первісні люди і формувалася людська культура). Ця незалежність символу призводить до того, що комунікація символів відрізняється від звичних способів комунікації знання у відомих нам культурах. Як зазначає Мама-рдашвілі, тут діє взагалі якийсь інший принцип комунікації, інший принцип побудови самого комунікуючого знання, принцип, про який можна сказати наступне: завершене знання взагалі не може комунікувати.

І саме комунікування у психотерапії має рівень і символічний, можна говорити про символічний рівень стосунків у психотерапії. Так, терапевт на першому етапі стосунків постає для клієнта як символічна фігура – гуру, шаман, Бог, Вчитель. І це відображено в результатах наших емпіричних досліджень [4]. У чому символічність психотерапевтичної дії? Ми віддаємо комусь або чомусь свою проблему (як під час молитви), і психоте-

рапевт важливий не як певна особистість, а як представник, провідник цієї сили – такий собі олімпійський бог Гермес.

Як зазначає Мамардашвілі, у Фрейда спостерігається спроба ідеологічного пристосування заданого змісту символів до здібностей суб'єкта оперувати ними, приймати як саме собою зрозуміле зміст цих первинних символів [3]. Однією зі спроб такого прийняття є сама теорія Фрейда. У цьому секрет того унікального явища в історії науки, коли її специфічний продукт став елементом культури – настільки загальним, що ввійшов у повсякденне мислення суб'єкта про самого себе, елементом, через який суб'єкт спонтанно, стихійно випрацьовує уявлення про свої вчинки разом із звершенням самих цих вчинків. Рідко відбувається, аби теорія ставала елементом побудови внутрішнього світу суб'єкту. Як правило, наука дуже важко вписується у повсякденну свідомість індивідом свого життя тією мірою, якою це залежить від його самосвідомості. У теорії Фрейда відбувається інтерпретація взаємовідносин двох рівнів символу, і це ж має місце у повсякденній емпіричній свідомості. Можна сказати, що будь-яка терапевтична ідеологія стала елементом культури, що надає можливість клієнту будувати нові описи – пояснення – оцінки власного досвіду.

Однією зі систематизацій первинної метамови може бути міф, а не наука, і тому деякі міфологічні системи розглядаються як розгортання первинного принципу, який треба ще вивести з якостей об'єктів метамови, що міфом переведені в ранг картини буття або світу. Науку не можна розглядати як систематизацію первинної метамови, оскільки вона здійснює зворотній рух, що забороняє такий перенос. Тобто в терапії у клієнта відбувається пояснення і розбудова внутрішнього світу через теорію, запропоновану терапевтом. Це дає клієнту відчуття розуміння і/або знання, тобто виникає відчуття безпеки й опори, приналежності як до спільноти людей, так і до якоїсь більшої і вищої сили: терапія частково є заміною релігії («я знаю як влаштований світ») та принципової ідеології, що більша за мене та надає розуміння і сенсу людському існуванню.

Рівень Мови. У стародавніх культурах область використання мови була більш чітко ізольована від тих сфер людського існування де використовувалися немовні феномени. Так, в одних культурах більше використовувався символізм, а в інших – мовність. У цьому сенсі можна сказати, що кожна культура – це індивідуальний тип співвідношення символізму і мовності. Це не виключає того, що якісь елементи мови втрачають свою „мовність” і включаються до апарату символіки.

Із точки зору сучасної науки (Н.Хомський), мова – це певна пізнавальна система, випрацьована позасвідомим нормального того, хто говорить – слухає. Кожна людина у своєму внутрішньому світі побудувала для себе цю конкретну граматику через форму висловлювання та її інтерпретацію. Носієм мовлення є людина, що засвоїла мову і зберігає в собі систему правил, які співвідносять певним чином звук і значення. Потенційна людська мова – це умови, укорінені у людській «мовній здібності» та створюють уроджену організацію, яка встановлює те, що саме вважати мовним досвідом [6].

Розрізняють глибинну і поверхневу структури мови. Глибинна і поверхнева структури є дійсними мисленевими операціями, коли речення твориться або розуміється. Повинна існувати представлена у мисленні фіксована система принципів, що створюють і характеризують та пов'язують глибинні й поверхневі структури деяким певним чином – це і є граматики. Граматика передає мовну компетенцію, що знаходиться в її основі. Існує тісний зв'язок між уродженими якостями мислення та судження («про-позиції»). Як відкрив Н. Хомський у «Трансформаційній граматиці», коли речення звучить – це фізичний сигнал, у мозку відбувається його трансформація – і у мисленні створюється набір суджень, котрі виражають значення речення [6]. Породженням простих правил, що мають якості *рекурсивності*, вставляти частини одних структур в інші (наприклад, частини речення в інше речення), є глибинні граматичні структури. Ця здатність мовної структури до рекурсивності є механізмом заміни одних елементів на інші, уведення старих елементів в інше речення, тобто в інший контекст – є внутрішньо психічним ме-

ханізмом еволюції (розвитку) мовленевої структури і змісту – нарративу зовнішнього і внутрішнього у клієнта під час психотерапії. Також це відбувається й на рівні образного мислення: одні частини нашого внутрішнього «Лего» ми змінюємо на інші і виходить зовсім інша конструкція.

Глибинна структура мови задає семантичну інтерпретацію. Мовна компетенція – це бездоганне володіння універсальною граматикою. У реченні можуть відбуватися операції опущення; подвійний смисл. Таким чином, принципи побудови мови впливають на *формування вербальних форм мислення і це створює розриви*. Терапія – через зворотні операції – повернення опущених слів та усвідомлення наявності подвійного смислу вдається подолати розриви. Також, схоже, що у структурі самої мови закладений принцип – Складання Історій, Наявність Побудови Сюжету.

Зміна змісту в інтрапсихічному просторі клієнта можлива лише тоді, коли відбулися зміни у формі (структурах); треба «навчитися» розбирати кубики, побачити, що це не «цільнозварена» конструкція, а розбірна, що вона складається з певних елементів, що є абсолютно неусвідомленим як для клієнта. Ми можемо тільки за непрямими ознаками спостерігати, що відбулися зміни у формах – через мову тіла, комунікацію, поведінку і тільки після цього можна очікувати зміни у змісті. Будь-який напрямок терапії (і це є спільним для різних напрямків) навчає клієнта бачити і знаходити окремі елементи конструкцій, вичленовувати у налипанні різних конструктів, у моноліті своєї особистості, стосунках, поведінці – «елементи аналізу». Так, у ріджеріанстві та гештальті – це почуття, поведінкова терапія – патерн поведінки, тощо. Завдяки цьому навчанню клієнт змінює цільний моноліт на елементи.

Ми думаємо, що чим більше змінений стан свідомості (наприклад, під час Ерікsonianського гіпнозу), тим вірогідніша принципова зміна, як революція – переворот. Або зміни відбуваються поступово, по-елементно. Тоді має значення з якими саме елементами ми працюємо, якщо це системоутворюючі елементи базових конструктів, наприклад, батьківські імперати-

ви, неусвідомлені самим клієнтом, тоді зміна цього елементу або його зникнення змінює всю конструкцію і тоді теж маємо ефект революції.

Рівень мислення. Введемо поняття ОПО (Опис, пояснення, оцінка) – це інтерпретаційні схеми, принципи за якими формуються форми Мислення – поняття, судження, умовиводи. Принципи вводу інформації – симультанний і сукцесивний. Здатність до інтеграції, диференціації і дискретності. Інтерпретація є необхідним і звичайним способом мисленевих операцій, яка пов'язана в першу чергу з базовими конструктами людини. Тому будь-яка інтерпретація – сприймається як інструмент для пізнання і в цьому сенсі звична для клієнта. Труднощі і «спротиви» можуть виникати щодо змісту інтерпретацій (на рівні оцінок – «вірно – невірно»). Оскільки психологія, психіатрія, психотерапія протягом двадцятого сторіччя отримали певний авторитет в інтерпретації людської поведінки, свідомості, позасвідомого, сімей, соціальних груп, вони стали вважати себе (цей погляд підтримується і культурою) експертами в інтерпретації, то, клієнт - «готовий до психотерапії» - це людина, яка погоджується, у принципі, на інші інтерпретаційні схеми, ніж ті, якими вона користувалася до цього часу, і можливі інтерпретації терапевта вже є для неї певним авторитетом. Тобто авторитет психотерапевта складається з двох частин: його персонального авторитету та авторитету його як представника, носія психотерапевтичної культури. Оскільки в різних психотерапевтичних школах існують різні інтерпретації, але при цьому, візьмемо за певну аксіому, що кожна школа допомагає, тоді питання – що саме є фактором допомоги і яким чином різні інтерпретації (шляхи різні до Храму) приводять до одного і того ж Храму? САМА ІНТЕРПРЕТАЦІЯ (а не її конкретний зміст) – є Фактором ЗМІН. Тому що нові варіанти інтерпретації розширюють варіабельність описів, пояснень та оцінок для клієнта і також надають йому почуття опори і захищеності («тепер я знаю», «я – не одинокий»). Клієнт створює нові конструкти і знаходить нові описи, пояснення та оцінки своєї історії або тому «смутному», що існує в інтрапсихічному просторі. Будь-які «концептуальні» по-

яснення діють заспокійливо на клієнта, оскільки упорядковують хаотичні та неструктуровані частини свідомості, диференціюють та інтегрують, створюють нові конфігурації «старих» частин. Тому ті психотерапевтичні напрямки, які є «авторитетними» та претендують на істину в останній інстанції (а також цілителі, екстрасенси), мають більшу сугестивність на індивіда (і клієнта, і психотерапевта). Психотерапевтичні системи можна розглядати як певні метафори для розкриття і як когнітивні схеми, за посередництвом яких і психотерапевти і клієнти організують свій досвід.

В. Дильтей, ввівши поняття живих переживань як одиниць аналізу життя в цілому, приписує їм свідомість, обумовлену їхнім місцем у контексті життя як цілого. «Моя актуальна концепція життя визначає, як я бачу сьогодні кожну значущу її частину. Через неї ця частина співвідноситься з іншими значущими частинами; вона належить до певного контексту, обумовленою відношенням між значущими моментами життя та моєю нинішньою інтерпретацією їх. Ці смислові співвідношення конституюють мій актуальний досвід і пронизують його» (Dilthey, 1961). Переживання Виготський розглядає як одиницю вивчення особистості і середовища в їх єдності [1,2].

Спираючись на ідею, що мислення є непередбачуваним, стає очевидним, що непередбачуваним є і факт, що відбудеться та чи інша думка, той чи інший свідомий досвід. Але, можливо, породження установки на те, аби розглядати самого себе як матерію дослідження, розглядати своє життя як те, у чому можуть бути створені такі умови, за яких міг би самостійно виникнути експеримент нового свідомого досвіду, який, у принципі, не отримується з інших свідомих досвідів, не виводиться з них. Психотерапія і надає таку можливість, створює рамки для дослідження самого себе. Проблема розширення свідомого життя, установки на свідоме життя зводиться до того, аби налаштувати себе камертоном як інструмент свідомого життя, можуть відбутися певні нові свідомі досвіди, нові події. Але при цьому необхідно відмовитися від найважливішої установки європейської культури на збереження послідовного і постійного ототожнення

себе з самим собою, установки вічно зберігати і не втратити себе у потоці зміни станів свідомості в часі і в їхній різноманітності у просторі.

А от рефлексія – це не розуміння, а, скоріше, знання про самого себе – це підвищення рангу «словомислення» (або «мислеговоріння»). Як зауважує Мамардашвілі, підвищення рангу завжди пов'язане з тим, що слову приписуються формальна ситуація «автомислення», бо тільки в такій ситуації і реалізується осмислення суб'єкта мислення: якщо я себе забуваю, то рефлексія зводиться до нуля. Або ... до свідомості. Тобто до нуля – коли рефлексія «Я» як форми закінчується, до свідомості – коли з неї потрапляють в якісь особливий (новий) факт свідомості [3]. Тому, рефлексивна процедура виступає як антагоніст розуміння, як щось, пов'язане з редукацією розуміння. Давно помічено, що добрий менеджер є антиподом рефлексуючому типу особистості. Тобто рефлексія заважає діяти й розуміти. Але рефлексія й розширення (або інша якість) інтерпретацій є цінними самі по собі. Має значення й ідейний фундамент, на якому базується та чи інша інтерпретація, бо від цього виникає етика як терапевтичного стосунку, так і актуалізація тих чи інших етичних принципів відносин у клієнта зі світом, іншими людьми, собою.

Суттєве різночитання існують і стосовно понять Я та ідентичність. Так, у психології ставлення особистості до себе розглядається через ряд категорій, серед яких провідне місце займають такі, як «образ Я», «Я-концепція», самооцінка, прийняття себе, тощо. При цьому у психологічних концепціях підкреслюється неоднозначність цих конструктів і вказується, що системоутворюючим є не образ Я як такий, а співвідношення образів Я між собою, яке береться або за часовою модальністю (минуле - теперішнє – майбутнє), або за ціннісною модальністю (реальне – ідеальне). Суттєвим є те, що у знаково-символічних конструктах, які зафіксовані в культурних текстах (міфи, казки, магічні легенди, фентезі, фантастика, тощо), саме це співвідношення є центральним і через нього розкривається уся складність та змінюваність особистості та людського існування. Трансформація індивіда, його здатність до змін, можливість ста-

ти кимось іншим є основним змістом «ігор ідентичності», які складають частину умовного, ігрового простору в загальному просторі психотерапії. При цьому в цій умовно-ігровій діяльності у першу чергу фіксується не «Я реальне», а деякі «Я-інакший». Моя власна «знаковість» стає предметом гри і мого відношення до себе.

Із досліджень етнопсихологів (М.Мід) відомо, що відсутність ігрового диференціювання образу Я призводить до формування цільної особистості, яка завжди і у будь-яких обставинах залишається вірною сама собі, самототожною [5]. На противагу до такої реакції розвитку в ігровому просторі «іншості» задається диференціювання образу «Я», втрачається цільність і виникає необхідність «збирання» зовсім різних образів у нову цілісність «Я». У психологічному плані це призводить не тільки до збільшення когнітивної складності свідомості, але й до формування глибинної, не рефлексивної установки на розрізнення феномена і сутності: те, що ми бачимо, є тільки зовнішнім проявом певної прихованої внутрішньої сутності. На цій установці – щодо прихованої сутності речей – тримається вся класична європейська філософія і класична наука, у тому числі і психологія.

З іншого, філософського боку, «Я» не є визначенням якоїсь субстанції яка є мислячою і тотожною собі в часі. Немає субстанції тотожної «Я». Про це говорив Кант. Кант не стверджував, що «Я» не існує, він мав на увазі виключно існування цього поняття як мислимого (тобто «Я» можна мислити, але в сенсі свідомості «Я» не існує). Тоді про власне Я можна щось знати і пояснювати, але ніколи не можна повністю зрозуміти.

Тоді виникають закономірні запитання: 1) чи не є ідентичність лише певною структурою самопрезентації для себе і для інших (а не якоюсь справжньою сутністю людини)? 2) чи не виникає протиріччя в самій меті психотерапії – між розширенням ідентичності (якщо це є завданням терапії) і процесуальністю, тобто можливістю отримання постійно нового досвіду, саме як нового без намагання «вмістити» те, що відбувається у будь-які інтерпретаційні схеми, тобто набування відсутності ідентичності – «Я – як Річка». Мабуть, у психотерапії відбувається й те, й

інше. Можливо, саме в цьому різниця у Школах, і тоді обирається інший принцип, який визначає відмінність сутності Іншості в різних напрямках психотерапії як різних ідеологій.

Отже, виникає гіпотеза, що під час довготривалої психотерапії відбувається Розбудова внутрішнього світу, який до цього був біднішим і більш фрагментарним або більш застиглим. Тому ми вважаємо, що Психотерапія - це певне явище культури, яке виникло для реалізації потреби сучасної людини – Розбудови свого внутрішнього світу і отримання Опори у постійно мінливому світі. Коли вже багато створено людиною в зовнішньому світі, і саме не відкрити і навіть не диференціювати й інтегрувати Внутрішній Світ, а саме створювати. Для цього використовуються різні культурні надбання – міфи, мистецтво, вторинні символи. Спочатку відбулося створення вторинних символів, а потім ці символи «заселили» нашу психіку.

Те, що ми пишемо, є достатньо очевидним і відомим, ми б хотіли тут підкреслити саме ідею роботи з Різними структурами внутрішнього світу, із різними формами мислення, різними шифрами.

Під час терапії психотерапевт входить у стан зміненої свідомості (відмінної від буденного стану), цей стан дає можливість пацієнту також ввійти в цей стан, а сам стан – це модель для можливих змін. Наприклад, у системній терапії, такі інструменти (форми) роботи, як циркулярне опитування й розстановки сприяють входу до стану зміненої свідомості. До форм Інших станів свідомості можна віднести: регресію, сон, сновидіння, глибоку молитву, медитацію, трансний стан. Також доступ до Розуміння можливий, коли в комунікації виникає інтимний сутнісний діалог Я-Ти, з відчуттям спів-буття.

А.М.Лобок уводить в якості пояснювального поняття категорію міфу – міфу культурного і міфу індивідуального. «Міф як принципово ілюзорна побудова, складена самою людською культурою точка відліку, що дозволяє людині вибрати там, де звичні для біологічного, тваринного засоби вибору не допомагають. Саме міф виявляється тим вищим регулятором, який впорядковує ставлення людини до всепредметного світу і дозволяє

людині не збожеволіти перед обличчям відкритих йому нескінченних предметних можливостей ... Саме міф розставляє перед людиною систему своєрідних "показчиків": що повинно бути більш цінним, а що – менш; що повинно бути більше значущим, а що – другорядним і треторядним за своєю значущістю [2].

Отже, міф – це форма, що дозволяє схопити в цілістності різні рівні дійсності і зв'язки між цими рівнями. Тобто під час психотерапії форма – міф – залишається, але змінюється зміст міфу. А.М.Лобок вважає, що основою присвоєння смислів «своєї» соціальної спільності є загальний міф. «Люди, занурені в один і той же міф, розуміють один одного з півслова Міф – це таємна мова смислів, сама суть якого полягає в тому, щоб зробити дану культуру езотеричною, непроникною для представників інших культур» (Лобок, 1997, с. 21). А.М.Лобок розглядає міф як те, що осмислює реальність, як те, що дарує людині сенс. «Міф пропонує людині якусь умовну ціннісну систему відліку, вельми і вельми умовне уявлення про пріоритети, вельми і вельми умовну систему уявлень про те, що є найважливішим, що – менш важливим, а що – зовсім нічого не значущим фактором людського існування» (там же, с. 73). Умовність змістотворної ієрархії, укладеної в культурному міфі, полягає в тому, що немає ніяких причин, раціональних підстав, що пояснюють саме таку, а не іншу ціннісну ієрархію. Але разом із тим ця система цінностей не є довільною: будучи створеним, міф стає підставою спільної ідентичності представників даної культури, соціальної групи. Питання про правильність чи істинність міфу позбавлене сенсу; приймаючи, розділяючи міф, я тим самим ставлю себе всередину тієї культури, соціуму, який згуртований саме цим міфом, а, засумнівавшись в ньому або в похідному від нього сенсі, я просто опиняюся у позиції чужого відносно до неї. «Сенс є вищим знанням не тому, що він несе в собі об'єктивну істину, а тому, що він несе в собі знак приналежності до тої чи іншої культури» (с. 86) [2].

Отже, психотерапевтичний міф, тобто будь яка психотерапевтична ідеологія і теорія, виступає Впорядковувачем людського досвіду і тому має власну цінність.

Конструкт – це *форма, яка пов'язує різні психічні процеси і тому він є системоутворюючою одиницю репрезентації власного досвіду в інтрапсихічному просторі людини*. Через зміни стану свідомості відбуваються зміни у структурі когнітивно-емоційної форми (конструкту). Результат – якщо Камертон – якщо клієнт – і терапевт – гармонія свідомості двох людей, клієнт виходить на рівень розуміння, а просто мови недостатньо для виникнення Розуміння. Через рефлексію, мову і мовлення може відбутися (і відбувається) розширення Знання, але це не призводить до виходу на рівень Розуміння.

Коли відбувається вихід на рівень Розуміння, тоді його неможливо ані відрефлектувати, ані визначити словами. Із цим пов'язана проблема самозвітів і прямі питання про ефективність психотерапії стають риторичним, оскільки найбільш глибинні і цінні зміни, що відбулися в результаті психотерапії, не піддаються якісному перекладу з рівня Розуміння на рівень Знання, з рівня Свідомості на рівень Мислення і рівень Мовлення.

Знання не призводять до розуміння і, парадоксально, але знання руйнують розуміння. Психотерапія, на нашу думку, намагається розширити і поглибити саме Розуміння, невербальний рівень Розуміння. Отже, рефлексія та усвідомлення чогось не є необхідними і явно недостатні для створення змін. Необхідний «прорив» у свідомості або (і) долання розривів у свідомості, що досягається через вихід в інші стани і форми свідомості.

Оскільки в терапії (як і в житті) у нас немає прямого доступу до інтрапсихічних структур іншої людини, а є тільки опосередкований, то терапія шукає такі Форми комунікації, які б найкращим чином впливали на зміни станів свідомості. Чим більше змінений стан свідомості, тим швидше ефект (наприклад оминання рефлексії в еріксоніанівському гіпнозі) – це ті види терапій, які ведуть до «прориву» і Змін, а коли орієнтація на долання розривів – це процес довготривалий і відбувається еволюція, розвиток вже створеного в інтрапсихічному світі.

Мова психотерапії. Як зазначав Бахтін (1979, с. 368-369), на відміну від значення, сенс є завжди діалогічним. «Сенсом я називаю відповіді на питання. Те, що ні на яке питання не від-

повідас, позбавлене для нас сенсу ... Актуальний сенс належить не одному (одинокому) змісту, а тільки двом сенсам, які зустрілися і стикнулися. Не може бути «сенсу в собі» – він існує тільки для іншого сенсу, тобто існує тільки разом з ним» (там же, с. 350). Таким чином завдяки психотерапевтичному діалогу (як формі) у людини – клієнта створюється новий сенс [2].

Усна і писемна традиції у психотерапії – закріплюють мову, мовлення і саму культуру психотерапії. Якою мовою говорить психотерапія? Психотерапевтична мова – набір евфемізмів. Ми би сказали, що існують різні дискурси, які можна віднести до філософського, психологічного і медико-біологічного. Психотерапія намагається інтуїтивно обійти це протиріччя створенням нової професійної психотерапевтичної Мови, можна слідом за Старобінськи назвати її міфопоез. Міфопоез – Мова, яка за своїми особливостями може бути ближчою до явищ свідомості і неусвідомленого, ніж буденна або наукова мови. Тому виникає суттєва проблема «перекладу» між мовою, яка функціонує між терапевтом та клієнтом у процесі психотерапії, та мовою серед професіоналів і для професіоналів, і між мовою геременичного кола та мовою лінійно-детермінованою.

Отже, говорячи і психотерапевтичною мовою, і про психотерапію ми знаходимо *дві мови і два рівні аналізу: психологічний і онтологічний*.

У психоаналізі отримані факти заздалегідь мають готові формочки пояснень, заявлені теоретичні концепти протирічять дослідженням дитячих психологів (Піаже, Виготський) або фактам, що встановлені етнографами та етологами: «божевільні історичні екстраполяції, як у «Тотемі і табу» (про критику психоаналізу написано багато, й завдання цієї статті не стільки у критиці, скільки в аналізі і пошуку). Так, психоаналіз увійшов до сучасної культури не в якості наукової теорії, а в якості ідеологічного міфу й отримав вторинну наукову концептуалізацію й нову життєву історію).

Як вважає Мамардашвілі, «на питання, чи дійсний психоаналіз як один із способів внутрішнього опису життя сучасної середньої людини, то відповідь на це питання ніякою мірою не

може зв'язуватися з проблемою, чи істинна теорія Фрейда чи ні. Це абсолютно різні речі»[3]. Ми думаємо, що все, що отримує опрацювання в нашому житті, у нашому науковому мисленні або в якому б то не було з наших описів або невербальному досвіді, все є по своєму «правильним». Але *усе це повинно осмислюватися абсолютно різним чином*, залежно від того, чи опрацьовуються там первинні або вторинні структури свідомості. Вторинні символи у психотерапії виконують як функцію розшифровки «таємних» послань від нас до нас самих же, так і функцію опису психотерапії як певної культури.

Отже, назріла необхідність диференціювання філософського, психологічного, літературного (художнього) рівня теорії та опису у психотерапевтичних дослідженнях і описах та одночасно, у безлічі різнорівневих текстів розгледіти сутнісні принципи створення саме психотерапевтичної мови.

На нашу думку, у психотерапевтичній теорії і психотерапевтичній професійній Мові (тих, які не для клієнта, а для себе і між собою) постійно відбувається зміщення цих двох Мов – філософської і психологічної, і зміщення двох рівнів дослідження і опису – на рівні психічного функціонування людини і її психічних структур (наприклад, «Я», «Его», «особистість» тощо) і на рівні екзистенції і свідомості (несвідомості, позасвідомості). Певні психотерапевтичні школи більше тяжіють до філософського дослідження і опису, інші – до психологічного. Але обидва рівні присутні в кожній школі і це створює плутанину, бо відбувається «злипання» у теоретико-методологічних ментальних конструкціях принципово різних систем пізнання, які пересікаються і накладаються лише окремими частинами своїх сфер. Незрозуміло, чи взагалі можливо подолати це протиріччя, чи воно є «вічним», але необхідно, по-перше, його усвідомлювати, по-друге, вводити диференціювання і розрізнення цих систем. На нашу думку, психотерапевтична Мова як певне унікальне та специфічне явище вже існує, але ще не має достатніх ознак єдиної мови, радше, можна говорити про різні діалекти однієї мови, при чому носії цих різних діалектів можуть мало розуміти одне одного як через велику різницю у самих діалектах, так і з небажання розу-

міти «чужий» діалект (як ідея відданості «своєму» напрямку). Знову ж таки, не ясно чи потрібне і можливе формування єдиної інтегративної психотерапевтичної Мови. Ідея есперанто як певної універсальної мови, як відомо, провалилася.

Чи потрібно шукати переходи між цими рівнями: філософією і психологією; Свідомістю як вищим рівнем пізнання і мисленням та мовою, як нижчими, але суто людськими формами пізнання? Якщо комунікація і мислення не є прямими доступами до людської свідомості, але саме ці форми – є формами психотерапії, то необхідно і Знати, і Розуміти можливі шляхи переходу з одних систем в інші.

Існує сучасна ідея про те, що для формування іншого погляду на світ і природу людини необхідно перейти до «дуалізму» і відмовитися від «монізму», як уявлення про те, що існує тільки одна «мова» для розкриття понять – головним чином, це власна мова індивіда, а також мова певного рівня опису дійсності (наприклад, мова психології, мова філософії). Ми думаємо, що різні психотерапевтичні напрямки – це різні шляхи (різні «Ліки») для досягнення однієї сутності – Діалогу, і це в нас усіх – спільне.

Це не означає, що якщо людина отримає нову «дуалістичну» орієнтацію, то перестане бути моністом, але тоді виникає новий досвід – досвід «дуалізму мови» – мови науки, мови культури, мови мистецтва. Говорячи певною мовою, необхідно перейнятися ідеєю про те, що теж саме може бути представлене зовсім іншим чином. Тобто будь-яка мова, будь-яке знання про цю мову є тільки мовою, тобто мова певним чином нічого не означає.

Розвиток психотерапії і як науки (якщо це взагалі можливо і потрібно), і як практики полягає, на нашу думку, у збагаченні і взаємообміні, взаємодоповненні між різними напрямками психотерапії (без її об'єднання у монотеїстичну концепцію) і розумінні та повазі до інших мов.

Висновки та перспективи подальших розвідок. Отже, міф - це форма, яка дозволяє впорядкувати сенси і створює з них

певну систему, дозволяє схопити в цілісності різні рівні дійсності і зв'язки між цими рівнями та скоординувати свою поведінку за принципом значимості. Тобто, під час психотерапії упорядкування власного досвіду у формі міфу залишається, але змінюється Зміст міфу.

Конструкт – це форма, яка пов'язує різні психічні процеси і тому він є системоутворюючою одиницею власного досвіду. Він є підпорядкованим загальній системі міфів.

Основний організуючий принцип поведінки людей – це поняття сенсу.

Таким чином, конструкт і міф – це впорядковувачі інтрапсихічного простору. Мова – це впорядковувач і координатор комунікації та спільної людської поведінки на основі сенсу.

Переживання – одиниця вивчення особистості і середовища в їхній єдності.

Сенс є діалогічним. Актуальний сенс належить не одному (одинокому) змісту, а тільки двом сенсам, які зустрілися і стикнулися. Не може бути «сенсу в собі» – він існує тільки для іншого сенсу, тобто існує тільки разом із ним.

Таким чином, психотерапія дозволяє створювати в діалозі сенс для клієнта. Тоді – етика у психотерапії – це інструмент передачі вищої цінності – ставлення один до одного.

Проблема між класичним підходом в академічній психології: детермінація, лінійно-каузальний опис і лінійно-каузальні пояснення, і розгортання ситуації в просторі реальності – це розгортання і розвиток ситуації мають циркулярну природу і множинність зв'язків. Тобто циркулярність. Виникнення герменевтичного кола (як модель пояснення).

На різних рівнях інтрапсихічного простору людини свідомість, мислення, мова, мовлення представлені фіксованою системою принципів, що створюють, характеризують і пов'язують глибинні та поверхневі структури деяким певним чином. Існує проблема переходу з рівня на рівень, бо відбувається зміна коду, яким фіксуються феномени на різних рівнях, і самі ці феномени є різними. Ми знаходимо усюди те, що можна вважати прин-

ципами регулювання взаємодії між різними системами (і підсистемами) – це принцип співвідношення (за певними типами) і принцип взаємодії (за певними типами).

Алегорія, метафора (образ), символ, міф, раціонально-логічне – це форми для спілкування у психотерапії, і способи перетворення, це – різні мови і різні форми мислення. Мова метафори і Алегорії – це можливість Розуміння, тому що в них описані та зашифровані ідеї, типи взаємодії, форми стосунків (конфігурації). У психотерапії ми працюємо з різними «шифрами», якими записані сенси й конструкти дійсності, тому, якщо у психотерапевта активна роль: він мусить використовувати якомога більше варіантів цих шифрів (ми думаємо, що один і той же смисл може одночасно бути записаний у різних формах), і тоді зміна в одній формі не завжди призводить до змін в інших формах («так, я це усвідомив, але роблю так само як раніше»), або сподіватися, що робота з однією формою, наприклад, притчами, призведе до змін і в інших формах. Підкреслити саме ідею роботи з Різними формами мислення, різними шифрами.

Отже, приходимо до парадоксальної ідеї: рефлексія та усвідомлення чогось не є необхідними і явно недостатні для створення змін. Необхідний «прорив» у свідомості або (і) долання розривів у свідомості. І по суті і кожен психотерапевт і в цілому психотерапія все ще постійно знаходяться у пошуках інструментів для цих перетворень. Натомість Факторами змін є: 1. САМА ІНТЕРПРЕТАЦІЯ (а не її конкретний зміст); психотерапевтичне середовище з його якісним (тобто не поверхневим, а сутнісним) спілкуванням. 2. Пробудження рефлексії та фантазії клієнта. 3. Вхід клієнта в Інші стани свідомості (уява, фантазії, регресивні, інтуїтивні). 4. Глибинно- інтимний Діалог (діалогічна інтенція).

Психотерапія – це певне явище культури, яке виникло для реалізації потреби сучасної людини – Розбудови свого внутрішнього світу.

Отже, назріла необхідність диференціювання філософського, психологічного, літературного (художнього) рівня теорії та опису у психотерапевтичних дослідженнях і описах та водно-

час, у безлічі різнорівневих текстів розгледіти сутнісні принципи створення саме психотерапевтичної мови.

Марно сподіватися, що ми (психотерапевти) всі почнемо говорити однією Мовою, бо вже історично склалися різні дискурси в різних терапевтичних концептах і кожна «Конфесія» рівно береже свою традицію і свою мову, і це надає кожній із них неповторний шарм. Та при цьому, ми спроможні говорити-слухати одне з одним і можемо брати до уваги постулат «дуалізму мови», говорячи певною мовою необхідно перейнятися ідеєю про те, що теж саме може бути представлене зовсім іншим чином.

Назріла необхідність побачити психотерапію як мультидисциплінарну діяльність, що потребує міждисциплінарного опису і відповідного підходу до досліджень. Її розгортання від практики до наукового осмислення, де наукова частина психотерапії буде розглядатися як частина практики. Чи можливо взагалі створити загальну конструкцію (мета-модель психотерапії), яка б за вертикаллю охоплювала міждисциплінарні надбання і зв'язки таких дисциплін як філософія, психологія, біологія і медицина; а по горизонталі – взаємодоповнення різних напрямків вже існуючих у психотерапії?

Список використаних джерел

1. Выготский Л.С. Лекции по психологии. Собрание починений /Л.С.Выготский. – Т.2. – С. 362 – 466.
2. Леонтьев Д.А. Психология смысла: природа, строение и динамика смысловой реальности / Д.А. Леонтьев: 2-е, испр. изд. – М. : Смысл, 2003. – 487 с.
3. Мамардашвили М.К. Символ и сознание. Метафизические рассуждения о сознании символикe и языке / М.К.Мамардашвили, А.М. Пятигорский. – М. : Школа « Языки русской культуры», 1997. – 185 с.
4. Седих К.В. Психологія взаємодії систем: «сім'я і освітні інституції»: [монографія] / К.В. Седих. – Полтава : Довкілля – К, 2008. – 260 с.
5. Смит Н. Современные системы психологии : [Пер. с англ. под общ. ред. А. А. Алексеева]. – СПб. : ПРАЙМЕВРОЗНАК, 2003. – 384 с.

6. Хомский Н. Трансформационная грамматика / Н.Хомский. – М.: Смысл, 2002. – 283 с.

7. Эткінд А. М. Психология практическая и академическая : расхождение когнитивных структур внутр. профессионального сознания / А.М.Эткінд // Вопросы психологии. – 1987. – № 6. – С. 20-30.

Седых К.В.

ПРОБЛЕМА ВЗАИМОДЕЙСТВИЯ МЕЖДУ РАЗНЫМИ СИСТЕМАМИ ИНТРАПСИХИЧЕСКОГО ПРОСТРАНСТВА ЧЕЛОВЕКА В КОНТЕКСТЕ ПСИХОТЕРАПИИ

Статья о разграничении интрапсихической системы человека на подсистемы: сознание, язык, психические процессы в контексте изменений, происходящих в процессе психотерапии с клиентом. О необходимости дифференциации философского, психологического и литературного уровня анализа и описания психотерапевтической теории, исследований, изложений работы с клиентами. О важности подхода к психотерапии как мультидисциплинарной деятельности, что требует междисциплинарного описания и соответствующего подхода к исследованиям.

Ключевые слова: система, сознание, речь, психотерапевтический процесс.

Sedykh K.V.

THE PROBLEM OF INTERACTION BETWEEN DIFFERENT SYSTEMS OF HUMAN INTRAPSYCHIC SPACES WITHIN THE PSYCHOYHERAPY

Article about differentiation systems of the person on subsystems: consciousness, language, mental processes in a context of the changes occurring in the course of psychotherapy with the client. About necessity of differentiation of philosophical, psychological and literary level of the analysis and the description of the psychotherapeutic theory, researches, statements of work with clients. About importance of the approach to psychotherapy as multidisciplinary activity that demands the interdisciplinary description and the corresponding approach to researches.

Key words: system, consciousness, speaking, psychotherapeutic process.

Надійшла до редакції 2.09.2012 р.

УДК 159.9:004.738.5

НАЗАР Максим Миколайович

*кандидат психологічних наук, старший науковий співробітник
лабораторії нових інформаційних технологій навчання Інституту
психології імені Г.С. Костюка НАПН України*

ПОТЕНЦІАЛИ ІНТЕРНЕТ-ТРЕНІНГІВ ДЛЯ ОПТИМІЗАЦІЇ ПСИХОЛОГІЧНОГО СТАНУ СТУДЕНТІВ

Потенціали психологічного впливу інтернет-тренінгів, які нині активно поширюються у світі загалом і в Україні зокрема, на психологічний стан тих, хто навчається, повинні бути досліджені та описані. Мета дослідження – виявлення ефективності психологічного впливу інтернет-тренінгів для оптимізації психологічного стану студентів. Основними методами дослідження є теоретичний аналіз найбільш сучасних наукових джерел із відповідної тематики, проведення інтернет-тренінгів та аналіз отриманих результатів з використанням методів математичної статистики. Доводиться, що інтернет-тренінги є ефективними і мають значні потенціали для оптимізації психологічного стану студентів.

Ключові слова: *інтернет-тренінг, мережа Інтернет, особистість.*

Постановка проблеми. Серед досліджень впливу користування мережею Інтернет та Інтернет-комунікацій на психіку людини все більшого значення набувають дослідження можливостей інтернет-тренінгів, що проводяться онлайн і стають достатньо популярним психологічним інструментом у наш час. Разом із тим, позиції різних авторів щодо відповідних можливостей, ефективності та доцільності інтернет-тренінгів або можливих сфер застосування розходяться між собою, іноді викликаючи активні дискусії у віртуальному середовищі. Таким чином, необхідними виступають змістовний теоретичний аналіз й емпіричне дослідження відповідної проблеми.

Увиразнюючи невіршені раніше частини загальної проблеми здійснення психологічної допомоги, підтримки та психопрофілактики через мережу Інтернет, потрібно відзначити потенціал, психологічну специфіку та особливості інтернет-тренінгів з молодими користувачами мережі Інтернет, які навчаються у ВНЗ, що складає з себе проблему, яка досліджена вкрай недостатньо.

Метою роботи є розкриття потенціалів інтернет-тренінгів для оптимізації психологічного стану студентів.

Завданнями дослідження є: 1) теоретичний аналіз специфіки здійснення інтернет-тренінгів; 2) реалізація експерименту, що ґрунтується на створенні відповідної методичної програми та організації інформаційно-технічних умов для проведення інтернет-тренінгів, спрямованих на оптимізацію психологічного стану – показників інтернет-залежності, агресивності, депресивності та інтенсифікацію процесів самоактуалізації серед студентів, які є постійними користувачами інтернет-сайтів; 3) аналіз результатів емпіричного дослідження з використанням методів математичної статистики та оцінка потенціалів інтернет-тренінгів.

Підходи і висновки різних дослідників інтернет-тренінгів із приводу оцінки їхньої результативності часто розходяться. Так, розглядаючи можливості рішення проблем психологічного плану, з якими стикається чи не щодня значна кількість людей, у формі психологічного консультування онлайн чи Інтернет-тренінгів, В. Ценьов відзначає: «У більшості випадків до психічної хвороби (і, відповідно, до психіатра) справа не доходить, а ось поліпшити своє психологічне самопочуття – це актуально практично, для кожного. Тому варто спробувати звернутися до віртуального психолога, попросити у нього допомоги, підтримки і поради. Це може виявитися воістину неоцінимою знахідкою для виправлення більшості скрутних життєвих ситуацій». Аналогічне стосується і групової психологічної роботи онлайн [14].

Дійсно, зараз в Інтернеті стає дуже багато психологічних ресурсів, на яких можна поставити психологу запитання, що хвилює людину, прямо на сайті, або написати йому електронного листа, або навіть зв'язатися з ним за допомогою ICQ (система передачі миттєвих повідомлень онлайн), або ж взяти участь в

Інтернет-тренінгу з допомогою електронної пошти чи на форумі. [5] [7] [3]

Деякі інші автори [2] [11] категорично не приймають проведення Інтернет-тренінгів, як і консультування онлайн. Особливе це стосується випадків зняття Інтернет-залежності через саму Мережу. Так, В.В. Павловський [12] стверджує, що тільки реалістичністю можна лікувати віртуальну реальність, а віртуальне консультування та Інтернет-тренінги здатні знов «прив'язати» психологічний стан людини до віртуальної реальності.

Існують і більш стримані позиції щодо Інтернет-тренінгів як однієї з форм групової роботи та Інтернет-комунікації [16], [13], [12]. Так, Robert C. Hsiung [16] досліджує приклади психологічного консультування онлайн і групової роботи в Мережі, розглядає їхні принципи, а також аналізує «клінічний потенціал Інтернету» для роботи психолога (тобто можливості психотерапії клінічних випадків через віртуальну реальність Мережі), приходячи до висновку про його існування та певні можливості реалізації.

Ще один дослідник психології Інтернету С.В. Коловоротний [6] погоджується з тим, що використання віртуальної реальності Інтернету цілком можливо у психотерапії, але тільки під спостереженням фахівців, за допомогою спеціально розроблених методик і комп'ютерних програм. Стверджується, що є сенс посилено працювати в цьому напрямі, оскільки можливість моделювання реальності, що надається сучасними інформаційними технологіями, цілком може бути використана в цілях психологічної терапії та профілактики різних психологічних порушень; наголошується на актуальних можливостях використання мережі Інтернет та інтернет-комунікації для психопрофілактики, психологічного консультування та інтернет-тренінгів [15] [4] [10].

О.І. Львова та І.О. Рязанцева [9] відзначають, що доступність і популярність Інтернет-технологій дозволяють психологічним службам розширювати форми їхньої роботи, тим самим, збільшуючи можливості доступу населення до психологічної допомоги. У даний час, на їхню думку, Інтернет-технології все ще недостатньо використовуються для психотерапевтичної практики. Так, можна відзначити, що якщо психологічне Інтернет-консультування в тому або іншому вигляді (консультування

онлайн, дистанційне консультування) вже присутнє в Інтернеті, то ще один, поки мало розроблений напрям психологічної допомоги і особистісного зростання – інтернет-тренінги, використовується недостатньо широко, а потенціал його дії на психологічні стани частіше за все психологами недооцінюється. Підкреслюється, що комплексний аналіз результатів роботи Інтернет-тренінгу дозволяє зробити однозначний висновок про те, що на сьогодні можливо проведення групової психологічної роботи в Інтернеті за наступних умов: наявність спеціально організованого сайту, наявність технічної підтримки під час здійснення Інтернет-тренінгу, певний рівень комп'ютерної письменності учасників Інтернет-тренінгу, високий рівень професіоналізму вуючого в області практичної роботи. [9] [8]

Для проведення емпіричного етапу дослідження була необхідна участь у ньому постійних користувачів Інтернет-сайтів – студентів вищих навчальних закладів. Технологія залучення учасників до експерименту була наступною: студентам пропонувалося прийняти участь в серії Інтернет-тренінгів на добровільних засадах, використовуючи мотивацію самопізнання та самовдосконалення (була надана інформація про те, що участь в Інтернет-тренінгах дозволить покращити психоемоційний стан, самоусвідомлення, поліпшить навички самоконтролю, управління внутрішнім емоційним станом і самопочуттям, розкриє нові особистісні потенціали розвитку та самореалізації). Автори Інтернет-сайтів участі в Інтернет-тренінгах не приймали, адже було необхідно дослідити ефективність здійснення Інтернет-тренінгів, що потребувало порівняння результатів дослідження, отриманих окремо у авторів та у постійних користувачів їхніх Інтернет-сайтів.

Усього в Інтернет-тренінгах прийняли участь 86 постійних користувачів відповідних Інтернет-сайтів. Необхідно відзначити високу мотивацію учасників до участі в Інтернет-тренінгах, що проявилася в регулярній електронній кореспонденції з тренером, в якій, зокрема, запитувалося, коли розпочнеться наступний етап, як він буде проходити, яким чином можна прийняти участь у тренінгах, чи дозволяється в них прийняти участь друзям і родичам тощо. Така висока мотивація може бути пояснена як безкоштовним характером відповідних Інтернет-

тренінгів на фоні аналогічних, але комерційних (платних) проєктів, так і прагненням учасників до самопізнання і самовдосконалення, адже, в основному, саме такі учасники з самого початку цілеспрямовано брали участь у дослідженні (інші «відсіялися» на різних його етапах, отже, від них ми не змогли отримати всю необхідну для нас інформацію і тому вони не були включені до загальної вибірки, результати якої статистично оброблялися).

Серія Інтернет-тренінгів складалася з трьох тренінгів: 1) з нейтралізації агресивності та депресивності (7 днів), 2) з нейтралізації Інтернет-залежності (5 днів), 3) з самоактуалізації (8 днів), з перервою в один день між кожними двома тренінгами. Через тиждень після завершення серії Інтернет-тренінгів проводилося завершальне дослідження всіх учасників експерименту (11 авторів Інтернет-сайтів і 86 постійних користувачів відповідних Інтернет-сайтів) з використанням всієї сукупності задіяних методик дослідження: шкали Інтернет-залежності А.Є. Жичкіної, тесту інтернет-залежності Кімберлі Янг (виконаного й адаптованого В.О. Буровою), тесту Ассінгера, опитувальника К. Томаса, методики визначення рівня депресії В.О. Жмурова, шкали самоствавлення Зунга, опитувальника САМОАЛ (використовувалися шкали компетентності та підтримки) і опитувальника креативності Джонсона (для діагностики креативності як одного з необхідних і характерних показників особистісної самоактуалізації).

Проведення серії Інтернет-тренінгів з постійними користувачами Інтернет-сайтів відбувалося з допомогою пересилки необхідних електронних матеріалів, що здійснювалася вранці кожного дня.

Емпіричне дослідження, що представляло з себе серію з трьох Інтернет-тренінгів, здійснювалося на протязі 22 днів (20 днів – власне тренінги і 2 дні – перерва між тренінгами); після цього йшов тиждень часового проміжку для адаптації та стабілізації психологічних змін, що відбулися з учасниками, у їхньому повсякденному житті, і три дні – дослідження з допомогою вказаних вище 8 методик, що дозволили виміряти психологічні показники агресивності, депресивності, інтернет-залежності та самоактуалізації.

У результаті емпіричного дослідження отримані дані аналізувалися з допомогою методів математичної статистики для виявлення наявності чи відсутності істотних змін між психологічними показниками рівнів Інтернет-залежності, агресивності, депресивності та самоактуалізації, що були присутні у постійних користувачів Інтернет-сайтів (студентів вищих навчальних закладів) до і після проведення серії Інтернет-тренінгів. Також аналізувалися зміни кореляцій між психологічними показниками авторів Інтернет-сайтів і постійних користувачів відповідних інтернет-сайтів до і після проведення серії цих Інтернет-тренінгів.

Таким чином, була описана реалізація, надані та проаналізовані результати емпіричного дослідження, що ґрунтувалося на створенні відповідної методичної програми та організації інформаційно-технічних умов для проведення Інтернет-тренінгів, спрямованих на оптимізацію психологічними показників Інтернет-залежності, агресивності, депресивності та інтенсифікацію процесів самоактуалізації серед студентів вищих навчальних закладів, які є постійними користувачами Інтернет-сайтів і представляють певну стабільну вибірку.

Була проведена серія необхідних Інтернет-тренінгів, а результати, отримані під час їхнього проведення, були проаналізовані. Також була оцінена ефективність здійснених Інтернет-тренінгів.

Було виявлено, що Інтернет-тренінги ефективно змінюють психологічний стан постійних користувачів Інтернет-сайтів, адже кореляція відповідних показників у користувачів та авторів інтернет-сайтів після проведення Інтернет-тренінгів стала значно нижчою. Це пояснюється тим, що проведення Інтернет-тренінгів викликало певні зміни психологічного стану у тих, хто їх проходив, тобто у постійних користувачів Інтернет-сайтів, тоді як автори Інтернет-сайтів були позбавлені такої можливості.

Аналіз результатів експерименту довів, що подібні зміни кореляцій спостерігаються у переважній більшості досліджуваних. Інтернет-тренінги, спрямовані на оптимізацію показників Інтернет-залежності, а також на зростання показників самоактуалізації, продемонстрували свою високу ефективність, тоді як

Інтернет-тренінгам, спрямованим на оптимізацію показників агресивності та депресивності, була характерна, скоріше, середня ефективність.

При аналізі даних, отриманих за всіма методиками дослідження, було виявлено, що у переважній більшості учасників після участі в Інтернет-тренінгах помітно знизилася показники агресивності, депресивності, Інтернет-залежності, покращилися показники рівня самоактуалізації.

Інтернет-тренінги ефективно змінюють особливості психологічного стану постійних користувачів Інтернет-сайтів, адже за результатами факторного аналізу кореляція даних за останній часовий зріз була нижчою за кореляції даних попередніх часових зрізів. Це пояснюється тим, що проведення Інтернет-тренінгів викликало певні зміни психологічного стану у досліджуваних, тоді як на попередніх етапах дослідження ці зміни не були викликані і кореляції даних були вищими.

Результати проведеного факторного аналізу показали, що за більшістю методик дослідження спостерігається зниження кореляції даних за останній часовий зріз, причому за тестом на Інтернет-залежність (переклад тесту К. Янг, виконаний та адаптований В.О. Буровою), за тестом агресивності А. Асінгера, за тестом самоактуалізації (САТ) (шкала компетентності у часі) і за тестом самоактуалізації (САТ) (шкала підтримки) відбувається значне зниження відповідної кореляції. Незначне зниження кореляції спостерігається за шкалою інтернет-залежності А.Є. Жичкіної, за шкалою суперництва в опитувальнику агресивності Томаса (в інтерпретації Є.Б. Моргунова), за методикою диференційної діагностики депресивних станів В.О. Жмурова та за опитувальником креативності Джонсона. За тестом депресії Зунга (в адаптації Т.І. Балашової) спостерігається незначне підвищення кореляції.

За результатами факторного аналізу було доведено, що у середовищі постійних користувачів Інтернет-сайтів найбільш ефективними Інтернет-тренінги виявилися для сприяння процесів самоактуалізації та особистісного зростання, достатньо ефективними – для оптимізації психологічних показників Інтернет-залежності та агресивності, найменш ефективними – для оптимізації психологічних показників депресивності. Оскільки за

методикою диференційної діагностики депресивних станів В.О. Жмурова і за тестом депресії Зунга (в адаптації Т.І. Балашової) у змінах відповідних кореляцій були виявлені протилежні тенденції, проблема ефективності Інтернет-тренінгів для оптимізації психологічних показників депресивності потребує подальших досліджень.

За результатами кластерного аналізу інтернет-тренінги виявилися ефективними і такими, що створюють значимі зміни у психологічному стані досліджуваних, адже кластер, відповідний останньому часовому зрізу, частіше за все виступає найвіддаленішим від усіх інших. Це пояснюється тим, що проведення Інтернет-тренінгів викликало певні зміни психологічного стану в досліджуваних (останній часовий зріз), тоді як на попередніх етапах дослідження ці зміни не були викликані і кореляції даних були вищими, тобто відповідні кластери є більш наближеними один до одного.

Так, за даними кластерного аналізу можна зробити висновок про те, що у середовищі постійних користувачів Інтернет-сайтів дуже ефективними Інтернет-тренінги виявилися для сприяння процесів самоактуалізації та особистісного зростання, достатньо ефективними – для оптимізації психологічних показників інтернет-залежності та депресивності; щодо ефективності Інтернет-тренінгів для оптимізації психологічних показників агресивності отримані суперечливі дані, тому відповідна проблема повинна бути більш ґрунтовно досліджена у майбутньому.

Отже, є достатні підстави стверджувати, що Інтернет-тренінги мають ґрунтовні потенціали для здійснення себе як ефективного засобу зміни та оптимізації психологічного стану студентів вищих навчальних закладів, які є постійними користувачами Інтернет-сайтів.

Список використаних джерел

1. Арефьев П. Психические расстройства будут лечить с помощью виртуальной реальности [Електронний ресурс] / Павел Арефьев // Компьюлента. – 2002. – Режим доступу : <http://www.compulenta.ru/2002/6/28/31523>

2. Гудимов В.В. Стресс, игра и смысл [Електронний ресурс] / В.В.Гудимов. – М. : МГУ, 2003. – Режим доступу : <http://www.library>.

by/portalus/modules/psychology/readme.php?subaction=showfull&id=1106584130&archive=&start_from=&ucat=15&category=15

3. Зубарев Е.Ю. Приключенческие компьютерные игры в работе психолога [Электронный ресурс] / Евгений Юрьевич Зубарев. – Саратов : СГУ, 2002. – Режим доступа : http://www.library.by/portalus/modules/psychology/readme.php?subaction=showfull&id=1106587988&archive=&start_from=&ucat=15&category=15

4. Иванова Н.А. Обучение иностранному языку на базе современных инфокоммуникационных технологий [Электронный ресурс] / Н.А. Иванова // Новые инфокоммуникационные технологии в социально-гуманитарных науках и образовании: современное состояние, проблемы, перспективы развития : междунар. интернет-конф., 15 янв. – 29 марта 2002 г. : материалы конф. – М. : Ин-т «Откр. об-во» : Логос, 2003. – Режим доступа : http://www.auditorium.ru/aud/v/index.php?a=vconf&c=getForm&r=thesisDesc&CounterThesis=1&id_the sis=217&PHPSESSID=7597524e6e13a1a041318d44c489d5e8

5. Кабырский В.Г. Азартный Интернет [Электронный ресурс] / В.Г.Кабырский // КМ.RU: Здоровье. – 2001. – Режим доступа : <http://www.km.ru/magazin/view.asp?id=DA8058C0A6CE4BBA8DEF314CCAA557D3>

6. Коловоротный С.В. Суггестивный фактор в работе систем виртуальной реальности [Электронный ресурс] / С.В.Коловоротный. – Одесса : ОНУ, 2001. – Режим доступа : http://www.library.by/portalus/modules/psychology/readme.php?subaction=showfull&id=1106588498&archive=&start_from=&ucat=15&category=15

7. Костинский А. Существует ли Интернет-зависимость? [Электронный ресурс] / А.Костинский. – М. : МГСУ, 2004. – Режим доступа:http://www.library.by/portalus/modules/psychology/readme.php?subaction=showfull&id=1106584319&archive=&start_from=&ucat=15&category=15

8. Костинский А. Так ли опасны жесткие компьютерные игры? [Электронный ресурс] / А.Костинский. – М. : МГСУ, 2004. – Режим доступа:http://www.library.by/portalus/modules/psychology/readme.php?subaction=showfull&id=1106584422&archive=&start_from=&ucat=15&category=15

9. Львова А.И. Интернет-тренинг как новая возможность групповой психологической работы [Электронный ресурс] / А. И.Львова, И.А.Рязанцева. – М. : МГУ, 2004. – Режим доступа : http://flogiston.ru/articles/netpsy/inet_training

10. Морозов И.Л. Автономные виртуальные коммуникационной системы как способ активизации научно-творческой социосреды в малых и средних городах России [Электронный

ресурс] / И.Л.Морозов // Новые инфокоммуникационные технологии в социально-гуманитарных науках и образовании: современное состояние, проблемы, перспективы развития : междунар. интернет-конф., 15 янв.-29 марта 2002 г. : материалы конф. – М. : Ин-т «Откр. об-во» : Логос, 2003. - Режим доступа:http://www.auditorium.ru/conf/conf_fulltext/Morozov.pdf

11. Мунтян П. Вид компьютерной аддикции: зависимость от компьютерных игр [Электронный ресурс] / Павел Мунтян. – М. : МГУ, 2005. – Режим доступа : http://www.library.by/portalus/modules/psychology/readme.php?subaction=showfull&id=1106584866&archive=&start_from=&ucat=15&category=15

12. Павловский В.В. Компьютерная игра как индикатор социально-психологических установок общества [Электронный ресурс] / В.В.Павловский // Новые инфокоммуникационные технологии в социально-гуманитарных науках и образовании: современное состояние, проблемы, перспективы развития : междунар. интернет-конф., 15 янв. – 29 марта 2002 г. : материалы конф. – М. : Ин-т «Откр. об-во» : Логос, 2003. - Режим доступа : http://www.auditorium.ru/aud/v/index.php?a=vconf&c=getForm&r=thesisDesc&CounterThesis=1&id_the sis=53&PHPSESSID=5bc709800160e910b3b173fb2c664775

13. Пережогин Л.О. Интернет-аддикция в подростковой среде [Электронный ресурс] / Л.О.Пережогин. – М. : ГНЦ соц. и судеб. психиатрии им. В.П. Сербского, 2004. – Режим доступа : <http://www.rusmedserv.com/psychsex/main003.htm>

14. Ценёв В. Поможет ли виртуальный психолог? [Электронный ресурс] / Вит Ценев. – Новосибирск : Интернет-сайт «Psyberia.ru», 2005. - Режим доступа : <http://psyberia.ru/psychodiary/psynet>

15. Шувалова Н. Ю. Общение со сверстниками в обучении ребенка работе на компьютере [Электронный ресурс] / Шувалова Н. Ю., Федунина Н. Ю. // Новые инфокоммуникационные технологии в социально-гуманитарных науках и образовании: современное состояние, проблемы, перспективы развития : междунар. интернет-конф., 15 янв. – 29 марта 2002 г. : материалы конф. – М. : Ин-т «Откр. об-во» : Логос, 2003. – Режим доступа : http://www.auditorium.ru/aud/v/index.php?a=vconf&c=getForm&r=thesisDesc&CounterThesis=1&id_the sis=73&PHPSESSID=5bc709800160e910b3b173fb2c664775

16. Hsiung R. C. E-Therapy: Case Studies, Guiding Principles, and the Clinical Potential of the Internet / Robert C. Hsiung. – New York : W. W. Norton & Comp., 2002. - 250 p.

М.Н. Назар
**ПОТЕНЦИАЛЫ ИНТЕРНЕТ-ТРЕНИНГОВ
ДЛЯ ОПТИМИЗАЦИИ ПСИХОЛОГИЧЕСКОГО СОСТОЯНИЯ
СТУДЕНТОВ**

Потенциалы психологического влияния интернет-тренингов, которые в настоящее время активно распространяются в мире в целом и в Украине в частности, на психологическое состояние обучающихся, должны быть исследованы и описаны. Цель исследования – выявление эффективности психологического влияния интернет-тренингов для оптимизации психологического состояния студентов. Основными методами исследования являются теоретический анализ современных научных источников по соответствующей тематике, проведение интернет-тренингов и анализ полученных результатов с использованием методов математической статистики. Доказывается, что интернет-тренинги эффективны и обладают значительными потенциалами для оптимизации психологического состояния студентов.

Ключевые слова: интернет-тренинг, сеть Интернет, личность.

M.N. Nazar
**POTENTIALS OF INTERNET-TRAININGS FOR THE STUDENTS'
PSYCHOLOGICAL STATE OPTIMIZATION**

Potentials of internet-trainings' psychological influence which presently actively spread in the world on the whole and in Ukraine in particular, on the students psychological state, must be investigated and described. A research purpose is an exposure of efficiency of internet-trainings' psychological influence for students' psychological state optimization. The basic methods of research are theoretical analysis of modern scientific sources on the proper subject, leadthrough of internet-trainings and analysis of the got results with the use of mathematical statistics' methods. Proved, that internet-trainings are effective and possess considerable potentials for students' psychological state optimization.

Keywords: internet-training, Internet, personality.

Надійшла до редакції 23.08.2012 р.

АКМЕОЛОГІЧНА КУЛЬТУРА ОСОБИСТОСТІ ЯК СУБ'ЄКТА ПРАЦІ ТА СПІЛКУВАННЯ

УДК 159.9.738.5

РИБАЛКА Валентин Васильович

*доктор психологічних наук, професор, головний науковий співробітник
відділу педагогічної психології і психології праці
Інституту педагогічної освіти і освіти дорослих НАПН України*

НАУКОВІ ВИЗНАЧЕННЯ ОСОБИСТОСТІ ТА ПЕРСОНОЛОГІЧНЕ МИСЛЕННЯ ПСИХОЛОГА І ПЕДАГОГА

Наводяться наукові визначення особистості, запропоновані у період із другої половини дев'ятнадцятого до початку двадцять першого століття вітчизняними філософами, психологами, педагогами, та здійснюється ортономічний, контентно-частотний та антиномічний аналіз їхнього змісту з метою формування персонологічного мислення психологів і педагогів для покращення психолого-педагогічної роботи з учнівською молоддю.

Ключові слова: *наукові визначення особистості, ортономічний, контентно-частотний і антиномічний аналіз, персонологічне мислення, психологи, педагоги, молодь*

Постановка проблеми. При підготовці статті ми враховували ту обставину, що особистість виступає у психології та педагогіці, у тому числі і практичній психології та соціальній педагогіці, центральною категорією, на основі якої будується її теоретичний категоріально-поняттєвий апарат і робочі поняття, методологія дослідження і практична робота психологів різноманітних служб. Завдяки цьому складається, зокрема, особистісно орієнтована парадигма наукової психології і педагогіки. Особливо важливо враховувати наукове розуміння особистості в

умовах конкретної психолого-педагогічної роботи з молоддю в системі освіти. У найширшому загальному плані йдеться про соціалізацію молоді, а в конкретному – про успішну роботу з дитиною як особистістю. У цьому зв'язку, ми розглядаємо соціалізацію за спеціалістами (див., зокрема «Психологічний словник» під ред. В.І. Войтка, К., 1982, с. 176) як «процес перетворення людини на суспільного індивіда, утвердження його як особистості, включення в суспільне життя як активної і дійової сили». Таке розуміння робить конче **актуальним** врахування особистісних ресурсів соціалізації учнів, практичними психологами й соціальними педагогами. Ці ресурси утворюють «особистісний потенціал» соціалізації, потенціал психічного розвитку дитини. Зрозуміло, що даний процес базується на поєднанні як зовнішніх, власне суспільних, так і внутрішніх, зокрема особистісних, ресурсів людини у процесі її соціалізації. Відповідно до цього явно недостатньо спиратися лише на особистісний підхід у соціалізації молоді. Потрібний, як ми побачимо далі, комплексний суспільно-особистісний підхід, який будується на поєднанні впливу конкретних соціальних інститутів і впливу самої особистості на хід власного психічного розвитку.

При цьому, якщо враховувати особистісний вплив на соціалізацію як з боку «соціалізаторів», так і «соціалізованих», то тут доцільно враховувати можливості основних компонентів структури особистості, приміром, її здатності до спілкування, мотивації, рис характеру, самосвідомості, досвіду, інтелекту, психофізіології тощо [13]. Але можливий і такий погляд на структуру особистості, який базується на «сукупному визначенні» особистості, що здійснюється у свою чергу на основі наявності достатньої кількості таких визначень та певному узагальненні їх. Саме це передбачається **метою** даної статті – проаналізувати декілька десятків дефініцій особистості, знайти певні закономірності у побудові «сукупної формули» особистості, відтворити інтелектуальний шлях до них їхніх авторів та запропонувати відповідні рекомендації щодо покращення процесу соціалізації, психічного розвитку учнівської молоді для психологів і педагогів.

Аналіз останніх досліджень і публікацій з точки зору висловлених міркувань свідчить про те, що доцільно та можливо розглянути розуміння особистості вітчизняними філософами, психологами і педагогами через аналіз визначень особистості, запропонованих у період з кінця XIX до початку XXI століття. Саме в цей період формувалися вітчизняні теорії особистості, кількість яких сягає, за нашими даними, більше 40 [1; 2; 3; 4; 4; 6; 7; 8; 9; 13; 15]. Відмітимо, що у 2012 році виповнилося якнайменше 125 років вітчизняній персонології, якщо взяти до уваги вихід у світ книги П.П. Вікторова «Учення про особистість як нервово-психічний організм». Випуск перший. – Москва: – Вид. К.Т. Солдатенкова, Вересень 1887 р. – 180 с. [13].

Визначення особистості виступають як стислі вихідні думки про сутність особистості, що входять до складу теорій і конкретизуються у наступних їх розділах. Звичайно, розробка дефініцій та теорій особистості у вітчизняній персонології вимагала наявності в їхніх авторів особливого мислення, яке ми називаємо персонологічним – за головним його предметом – особистістю, що є найскладнішим і найунікальнішим явищем у світі. Персонологічне мислення має право на існування так само, як й інші види предметного мислення спеціалістів, наприклад, філософського, соціального, математичного, фізичного, хімічного, біологічного, медичного, екологічного, педагогічного, психологічного мислення тощо, оскільки так само визначається специфікою свого предмету, яким є феномен особистості. Хоча кожній професії і властивий свій специфічний тип мислення з його логічними операціями і творчими засобами, проте їм притаманні й загальні риси мислення. Разом із тим, ці риси визначаються також і загальним персонологічним мисленням, оскільки для кожної професії властиве міжособистісне спілкування і пов'язане з ним певне «особистісне», власне персонологічне, мислення, із його як загальними, так і специфічними особливостями.

У цьому плані для психології і педагогіки важливо те, що в останні роки спеціалісти все частіше говорять саме про профільні, професіолізовані види особистості, наприклад, про наукову, мовленнєву, музичну, інформаційну, інноваційну тощо осо-

бистість, що важливо враховувати спеціалістам. Слід зазначити, що ще на початку ХХ століття відомі філософи і психологи В. Дільтей і Е. Шпрангер розробили цікаву ціннісно-особистісну класифікацію типів людей, в яку були включені теоретична, економічна, естетична, соціальна, політична та релігійна людина, точніше – особистість, що стало результатом їхнього своєрідного персонологічного мислення. Зрозуміло, що кожний тип особистості має свою специфіку, яка відбивається на її соціалізації.

Проте, зважаючи на очевидну значущість, персонологічного мислення, як одного з важливих чинників розуміння, розвитку особистості, бракує, за нашими спостереженнями, багатьом професійним психологам і педагогам системи освіти. Так, проведене при підготовці даної статті пілотажне опитування тридцяти теоретичних і практичних психологів – бакалаврів і магістрів, наукових співробітників і викладачів психології, навіть кандидатів і докторів наук (ми зверталися до них з однією й тією ж пропозицією: «Дайте, будь ласка, коротке визначення особистості») – свідчить про те, що стисле розуміння сутності особистості доступне певною мірою приблизно лише 20 відсоткам із них. При цьому деякі з опитуваних вдавалися до тривалих і заплутаних розмірковувань, згадуючи свій академічний досвід навчання за відповідним спецкурсом, або імпровізували, звертаючись до власної інтуїції, деякі навіть відмовлялися відповідати, а інші давали надто лаконічні, хоч іноді й цікаві визначення. Так, молодший науковий співробітник одного з академічних інститутів (І.П.) подала найкоротше з відомих нам визначень: «Особистість – це соціалізований індивід», яке, на наш погляд, є правильним, але потребує, як ми побачимо далі, певного доповнення, наприклад, наступним чином: «...в життєтворчості, розвитку, діяльності тощо...».

З іншого боку, отримані результати свідчать про те, що в умовах такого спеціального опитування психологічно підготовлених спеціалістів, було продемонстровано низький потенціал персонологізації і соціалізації з їхнього боку. Що ж в такому разі говорити про спеціалістів інших профілів? Що розвиває в

дитині такий психолог і педагог, який не знає, що є особистість навіть у загальному вигляді?

Можна припустити парадоксальну ситуацію, що психологи, педагоги і соціологи, які здебільшого не мають чіткого уявлення про мету роботи з молоддю, тобто особистість, у своїй професійній діяльності можуть, фактично, здійснювати інший, ніж соціалізація, процес... Адже якщо процес соціалізації позбавлений мети, то який досягається результат? Чи не заступає при цьому місце мети спосіб? Чи не формується замість особистості «індивідуум» або навіть «організм», який потребує задоволення матеріальних, а не духовних потреб? Тоді замість соціалізації психологами, педагогами й соціологами може здійснюватися процес псевдосоціалізації, або навіть ресоціалізації. «Соціалізатори», які чітко не усвідомлюють значення категорії особистості, принижують, примітивізують її сенс і тому несвідомо можуть бути залучені в інші, не соціалізуючі дієства... Це впливає, зокрема, із необхідності «вершинного» розуміння особистості, властивого таким вітчизняним психологам, як Б.Г. Ананьєв, О.М. Ткаченко та ін.

Отже зазначене вище робить конче актуальним розгляд різних аспектів **проблеми** визначення особистості як еталону соціалізації, психічного розвитку молоді, розуміння процесу визначення як продуктивного процесу, тобто як певної мислительної діяльності, власне персонологічного мислення, із його специфічними мотивами, змістом, цілепокладанням, способами, прийомами, операціями, результатом розв'язання відповідних завдань, емоційним переживанням процесу досягнення продуктивного їх вирішення, що виступає у певній образно-понятійній формулі або вербальній схемі. Указане мислення має відображати специфічні особливості особистості як свого унікального предмету – її надзвичайну складність (і ортономічність понятійного відображення), певне й не менш складне якісне й кількісне співвідношення між собою множини властивостей і відповідних до них атрибутивних ознак, зокрема – частотність їхнього використання в сукупності визначень; наявність як у реальній особистості, так і в її теоретичних визначеннях таких діалектичних

характеристик, як, приміром, внутрішня єдність і суперечність і відповідна до них антиномічність її атрибутів тощо.

Тому нашим завданням є:

а) виявлення, наведення й узагальнене вивчення специфіки існуючих у вітчизняній науці визначень особистості як мети і еталону психолого-педагогічної роботи з молоддю;

б) проведення ортономічного (пов'язаного із надзвичайною складністю феномену особистості), контентно-частотного (що базується на визначенні смислової ваги атрибутивних ознак із множинної характеристики особистості) й антиномічного (з використанням полярних характеристик особистості) аналізу вітчизняних визначень особистості, характеристика її «сукупної формули»;

в) якісний опис суттєвих ознак персонологічного мислення психолога і педагога як суб'єктів психолого-педагогічної роботи з молоддю.

Відмітимо, що розв'язання вказаних завдань може доповнити методологію психології і педагогіки певним інтегративним суспільно-особистісним підходом, який будується на засадах пошуку аргументів віднесення суб'єкта й об'єкта соціалізації до певного цілісного соціально визначеного соціально-персонологічного типу людини, тоді як зазвичай соціальна робота будується переважно на засадах пошуку наявних у людини окремих соціально важливих властивостей її особистості. Використання закономірностей «сукупного визначення» особистості може покращити ефективність соціалізуючої роботи психологів, педагогів і соціальних працівників. Адже замість невизначеного терміну «врахування особистості» у процесі соціалізації з'являється поняття персонологічного мислення психолога і педагога.

Виклад основного матеріалу. У філософському словнику поняття визначення (від лат. *definitio* – логічне визначення, дефініція, розмежування) трактується як «певна логічна дія, спрямована на відрізнення об'єкта від інших об'єктів через встановлення його специфічних і типологічних ознак, чи таке розкриття значення терміна певного об'єкта, що замінює опис його властивостей» [16, с. 80]. У процесі визначення об'єкт береться в

ідеалізованій, формалізованій формі. Із гносеологічного погляду визначення є встановленням істотних ознак, рис об'єкта, що передбачає врахування відносності рівнів пізнання його сутності в наукових поняттях, розкриття та формулювання змісту понять у формі судження за певними правилами, наприклад, через вказівку на їхній найближчий рід і видову відзнаку. У мовному аспекті визначення поділяються на семантичні (так звані остенсивні, що здійснюються через дії з об'єктами, та вербальні), синтаксичні (генетичні та індуктивні), операційні, явні та неявні (через встановлення відношень об'єкта до інших об'єктів та формулювання аксіом чи проведення контекстуального аналізу). Існують і спеціальні види визначення, які потребують переходу від формального опису об'єкта до змістовного розкриття його істотних рис [там само].

Що ж стосується саме визначень особистості, то існують, як ми вже вказували і побачимо далі, й інші їхні особливості, які впливають з їхньої специфіки і стосуються, повторимо це, значної складності предмета дефініції, ієрархічності та взаємопов'язаності атрибутивних характеристик особистості, певної антиномічності її ознак. Тому наведемо виявлені нами в ході пошукової роботи, проведеної при написанні навчального посібника «Теорії особистості у вітчизняній психології та педагогіці» [13] та підготовки його наступного видання 40 визначень особистості – саме як результатів персонологічного мислення декількох поколінь вітчизняних науковців, у специфіці яких можна виявити змістовні, процесуальні і продуктивні особливості такого мислення. Визначення наводяться в умовному хронологічному порядку, що в основному відповідає датам народження їхніх авторів, справжніх експертів вітчизняної персонології, до числа яких ми включаємо, поряд із власне українськими за походженням, фактом роботи в Україні, також прізвища декількох відомих спеціалістів зі спільного україно-російського, україно-польського, україно-німецького тощо наукового простору, які справили помітний вплив на становлення вітчизняної психології особистості. Відмітимо тут той історичний факт, що вітчизняними персонологами після виходу у 1887 році вищезгаданої

книги П.П. Вікторова було створено більше сорока теорій особистості, в кожній з яких було дано оригінальне визначення особистості (!).

Ось ця історична лінія дефініцій особистості у персоналіях та їх думках.

1. М.Я. Грот (1852-1899): «Очевидно, особистість людини не є тільки її тваринно-психічна індивідуальність, а сполучення цієї останньої зі світовим духовним началом, з божественною творчою силою, що створила світ, і в цій останній містяться корені всього нашого морального життя... Особистість є не тільки органічна індивідуальність, але і «над-індивідуальне», божественне, творче начало» в людині. «...Безпосереднє завдання кожної особистості є створити і підтримати, зберегти чи врятувати якомога більше інших життів, хоча б і з пожертвуванням свого власного одиничного життя... Любити, жаліти, пестити, зберігати і спасати від смерті все живе – ось загальна формула» [див. у 13, с. 51, 52].

2. П.П. Вікторов (1853-1929): «Наша особистість є все той же наш організм, тільки виражений в об'єктивно-суб'єктивних термінах нервово-психічного апарату» [13].

3. В.М. Бехтерев (1857-1927): «Особистість з об'єктивної точки зору є не що інше, як самодіяльна особа зі своїм психологічним складом та індивідуальним відношенням до навколишнього світу» [13].

4. В.І. Вернадський (1863-1945) «У ноосфері вирішальним і визначальним чинником є духовне життя особистості, в її спеціальному виявленні... Немає нічого більш цінного у світі та нічого, що вимагає більшого збереження і поваги, ніж вільна людська особистість» [13].

5. О.Ф. Лазурський (1874-1917): «І саме цей священний вогонь, це прагнення (особистості – Р.В.) до якомога повного всебічного розвитку своїх духовних сил ми вважаємо однаково цінним, чи буде він виявлятися у яскравій і різноманітній психіці багатоварованої людини, чи у бідній примітивній душі індивідуума...» [13].

6. В.В. Зенківський (1881-1962): «Особистість не може бути абсолютизована, вона не розвивається сама з себе, але набуває свого змісту у спілкуванні зі світом цінностей, у живому соціальному досвіді, у зверненні до Бога» [13].

7. С.М. Балей (1885-1952): «Ми приєднуємося до тих, хто використовує поняття «особистість» у двох значеннях, говорячи, з одного боку, про особистість ідеальну, а з іншого – про особистість реальну (дійсну) [2].

8. А.С. Макаренко (1888-1939): «Виховуючи окрему особистість, ми маємо думати про виховання всього колективу. На практиці ці два завдання будуть вирішуватися тільки спільно і тільки в одному загальному прийомі. У кожен момент нашого впливу на особистість ці впливи обов'язково мають бути впливом на колектив. І, навпаки, кожне наше доторкання до колективу обов'язково буде і вихованням кожної особистості, яка входить у колектив» [13].

9. С.Л. Рубінштейн (1889-1960): «При поясненні будь-яких психічних явищ особистість виступає як єдиною пов'язана сукупність внутрішніх умов, через які переломлюються усі зовнішні діяння (у ці внутрішні умови включаються і психічні явища – психічні властивості і стани особистості)» [13].

10. В.М. М'ясищев (1893-1973): «Особистість характеризується передусім як система відношень людини до навколишньої дійсності. В аналізі цю систему можна дробити на безкінечну кількість відношень особистості до різних предметів дійсності, але якими б частковими в даному сенсі відношення не були, кожне з них завжди залишається особистісним» [13].

11. О.Ю. Кульчицький: (1895-1980) «Особистості, що творять культуру, бувають захоплені, можна сказати, одержимі певними цінностями. Завдяки цінностям немов проникає у людську історію «вищий світ» і змушує історичні особистості йти до нього на службу...» [13].

12. Л.С. Виготський (1896-1934): «Особистість... – поняття соціальне, вона охоплює надприродне, історичне в людині. Вона не природжена, але виникає внаслідок культурного розвитку, тому «особистість» є поняття історичне. Вона охоплює

дність поведінки, котра вирізняється ознакою оволодіння...» [13].

13. Г.С. Костюк (1899-1982): «Людський індивід стає суспільною істотою, особистістю тою мірою, як у нього формується його свідомість і самосвідомість, утворюється система психічних властивостей, яка внутрішньо визначає його поведінку, робить його здатним брати участь у житті суспільства, виконувати ті чи ті суспільні функції. Від рівня розвитку цих властивостей залежить ступінь його можливої участі у створенні необхідних для суспільства матеріальних і духовних цінностей» [7; 13].

14. О.М. Леонтєв (1903-1979): «Дослідження процесу породження і трансформації особистості людини в її діяльності, що здійснюється в конкретних соціальних умовах, і є ключем до її дійсно наукового психологічного розуміння» [13].

15. О.В. Запорожець (1905-1981): «Особистістю називають окрему людину, оскільки вона є членом суспільства, займає певне становище в суспільстві та бере ту чи іншу участь у житті суспільства» [5].

16. К.К. Платонов (1906-1985): «Особистість – це конкретна людина як суб'єкт перетворення світу на основі його пізнання, переживання та відношення до нього» [13].

17. Б.Г. Ананьєв (1907-1972): «...Особистість є об'єкт і суб'єкт історичного процесу, об'єкт і суб'єкт суспільних відношень, суб'єкт й об'єкт спілкування, нарешті, що особливо важливе, суб'єкт суспільної поведінки – носій моральної свідомості» [13].

18. Л.І. Божович (1908-1981): Особистість – це людина, що «досягла такого рівня розвитку, за якого її погляди і відношення набувають стійкості, і вона стає здатною свідомо та творчо перетворювати дійсність і саму себе» [13].

19. О.Г. Ковальов (1913-2004): «Особистість – складне, багатогранне явище суспільного життя, ланка в системі суспільних відношень. Вона – продукт суспільно-історичного розвитку, з одного боку, і дія суспільного розвитку – з іншого» [6].

20. М.М. Амосов (1913-2002): «Особистість – це сукупність природжених і набутих якостей інтелекту, що надають людині її індивідуальність» [13].

21. В.О. Сухомлинський (1918-1970): «Усебічний розвиток особистості – це створення індивідуального людського багатства, яке поєднує в собі високі ідейні переконання, моральні якості, естетичні цінності, культуру матеріальних і духовних потреб...» [13].

22. А.В. Петровський (1924-2006): «Особистістю у психології позначається системна (соціальна) якість, що набувається індивідом у предметній діяльності і спілкуванні та характеризує міру представленості суспільних відношень в індивіді» [13].

23. В.А. Роменець (1926-1998): «Особистість як субстрат, носій морального вчинку разом із цим формується завдяки йому, є результатом сукупності вчинкових моральних дій; це стосується й таких рис особистості, як характер, темперамент, обдарованість тощо» [13].

24. О.К. Дусавицький (1928): «Особистість є особливий орган у структурі психіки індивіда, що відповідальний за прийняття рішень та їхні наслідки» [13].

25. Г.О. Балл (1936): «Особистість – це здатність людини... бути автономним носієм культури... З огляду на активність... соціальних спільнот і особистостей у культурному просторі, вони постають не просто носіями, а суб'єктами культури» [13].

26. В.О. Моляко (1937): «Творча особистість... має психологічну готовність до творчої праці в сучасних умовах, ...самостійно обирає свої дії й рішення, досягає суттєвого рівня розумового розвитку і професійної майстерності, здатна до нестандартних дій, усвідомлює свою відповідальність перед собою, колективом і суспільством» [13].

27. І.А. Зязюн (1938): «Суб'єктом культури може бути суспільство в цілому як виразник певним чином визначеної культури; особа як носій специфічних уявлень, свого «особистісного» культурного досвіду; група як сукупність особистостей з подібними культурними характеристиками» [13].

28. О.М. Ткаченко (1939-1985): «Особистість – це «вершинне» утворення в ієрархічній структурі психіки людини... якісно новий спосіб організації поведінки... вищий рівень взаємодії людини зі світом» [13].

29. І.Д. Бех (1940): «...Розвиненою особистістю може вважатися та, яка досягла найвищого рівня духовного освоєння навколишнього світу. Щоб це сталося, вона на тому ж рівні му- сить освоїти і свій внутрішній світ, який часто для неї буває за- критим. Тому слід формувати у вихованця здатність до чимраз більшої відкритості самому собі, а також наближення до найсут- тєвішого у собі» [13].

30. С.Д. Максименко (1941): «Особистість – це форма іс- нування психіки людини, яка являє собою цілісність, здатну до саморозвитку, самовизначення, свідомої предметної діяльності і саморегуляції, та має свій унікальний і неповторний внутрішній світ» [13].

31. Г.П. Васянович (1945), **В.Д. Онищенко** (1939): «Людська особистість проявляється через свій духовний світ (духовний універсум), який включає ідеали, мотиви, цінності; принципи, переконання; вірування; знання, погляди, ерудицію, вищі почуття (наприклад, морально-духовні або духовно- естетичні) тощо. З іншого боку, як самість (власне особистість), людська особистість або особистість людини проявляється через різноманітні форми і види самосвідомості: самоусвідомлення, самовизначення, певну самодостатність, власне покликання, самоактуалізацію і самореалізацію та ін. [4].

32. Б.Й. Цуканов (1946-2007): «Час – це стрижень, на який нанизана особистість» – це положення Кьєркегора покла- дено Б.Й. Цукановим в основу його теорії часу у психіці людини й особистості [13].

33. В.Ф. Моргун (1947): «Особистість – це людина, яка активно опановує і свідомо перетворює природу, суспільство й саму себе, яка має унікальне динамічне співвідношення просторо-во-часових орієнтацій, потребово-вольових переживань, зміс- товних спрямованостей, рівнів опанування і форм реалізації дія- льності. Цим співвідношенням визначається свобода самовизна-

чення особистості в її вчинках і міра відповідальності за їхні (включаючи і непередбачувані) наслідки перед природою, суспільством і своїм сумлінням» [13].

34. А.Г. Асмолов (1949): «Індивідом народжуються. Особистістю стають. Індивідуальність відстоюють.

Психологія особистості може бути зрозумілою тільки як історія розвитку змінюваної особистості у змінюваному світі» [1].

35. В.Г. Кремень (1947): «У новій філософії освіти особистість постає соціокультурною істотою, яка постійно розвивається, разом із оточуючою їй соціокультурною системою...

Особистість – це неповторне – не тільки в межах обмеженого цілого, але й загалом, у принципі – людське створіння, унікальний мікрокосм, ...суб'єкт і носій оновлених духовно-моральних цінностей... Особливе значення має особистісне самоствердження», завданням якого є утворення, «побудова» ... цього «унікального людського мікрокосму» [8, с. 138-139].

36. В.В. Рибалка (1947): «Особистість – це людина, особа з соціально, культурно та індивідуально, антропологічно зумовленою системою вищих психічних властивостей, що визначається залученістю людини до оволодіння і створення суспільних, культурних, історичних, вітальних, власне особистісних цінностей. Ця система виявляється і формується у процесі свідомої прогресивної, продуктивної, культурної, предметної діяльності, міжособистісного спілкування та життєдіяльності. Особистість опосередковує та визначає творчий рівень її взаємозв'язків із культурним, суспільним та природним середовищем. У філософсько-психологічному аспекті особистість – це об'єкт і суб'єкт соціального, культурного, історичного процесу і власного життя. В аксіопсихологічному плані особистість є найвищою цінністю суспільства, джерелом створення інших – матеріальних і духовних, природних і суспільних цінностей тощо» [13].

37. О.П. Саннікова (1948): «Особистість професіонала, яка формується та існує в діяльності, являє собою складне динамічне утворення, стає головним компонентом професійної діяльності, що організовує, контролює, оцінює і перетворює діяльність та себе» [13].

38. Т.М. Титаренко (1950): «...Особистість – відкрита, незастигла цілісність, що постійно змінюється, самовизначаючись у соціокультурному просторі та індивідуально-психологічному часі. Вона є інструментом оволодіння власною поведінкою та життям, власним майбутнім. Існування особистості полягає у постійному перетворенні культури, що засвоюється в живу індивідуальну життєтворчість» [15].

39. П.П. Горностай (1955): «Розуміння особистості людини як актора, що виконує у своєму житті певну роль, трактування життєвого світу як сцени, де ніби драма розігруються важливі життєві події, є дуже плідотворним та надає нові можливості для вирішення багатьох проблем сучасної теоретичної персонології» [4].

40. І.П. Маноха (1966): «...Творчий потенціал особистості в якісному його вираженні постає змістовою результуючою двох провідних тенденцій, антиномічних за природою, – оригінальності та стереотипності» [10] тощо.

Уже первинний аналіз наведених визначень особистості свідчить про складність, ортономічність її атрибутивних характеристик та продуктивність персонологічного мислення їх авторів. Оцінюючи дані визначення з формально-логічної точки зору, можна виділити передусім такі їхні ознаки, як науковий плюралізм, в якому виражається саме ортономічність, взаємодоповнюваність та антиномічність, що притаманні діалектичному персонологічному мисленню вітчизняних учених. Це мислення з необхідністю складається зі специфічних засобів, які допомагають оволодіти складністю, множинністю, певним устроєм, суперечливістю феномену особистості.

Отже, багатоатрибутивність, ортономічність, антиномічність персонологічного мислення низки поколінь мислителів (адже одному, навіть геніальному мислителю розкрити сутність особистості явно не під силу!) полягає в тому, що особистість характеризується множиною сутнісних характеристик, які виражають її побудову і динаміку. Проте, вже перше прочитання усіх 40 визначень говорить про певну закономірність, пов'язану, зокрема, з тим, що одні атрибути зустрічаються значно частіше,

ніж інші, що ставить питання про контентний, зокрема, частотний, аналіз атрибутивної множини понятійних ознак категорії особистості. Це питання можна вирішити передусім шляхом виділення цих атрибутивних понять в усіх наведених визначеннях і складання їхнього рейтингового частотного списку.

Результати такого контентно-частотного аналізу представлені у таблиці 1. При цьому найбільш уживані поняття (деякі з них об'єднані у спільні групи як значною мірою синонімічні), розташовані на початку і далі всередині переліку, а найменш частотні – на передостанніх й останніх його позиціях. Певні атрибути з однаковою частотою використання наводяться в таблиці в одній рейтинговій групі.

Таблиця 1

**Частотність використання
у визначеннях особистості атрибутивних понять**

№ п/п	Атрибутивні поняття	Частота використання
1	Соціальний	31
2	Творчість (перетворення світу, творення себе)	21
3	Людина (людський)	20
4	Самість, само- (-діяльність, -свідомість, -реалізація, -розвиток, -стійкість, собою, себе, -регуляція, найсуттєвіше у собі, -усвідомлення, -творення, своє сумління, -визначення тощо), тобто «Я»	18
4а	Духовний, моральний (світ, цінності, начало, життя, сила, освоєння, почуття)	18
5	Культура (культурний)	16
5а	Життя (власне, суспільне, творче, події життя, вітальний, живий)	16
6	Індивідуальний (індивідуальність)	13
6а	Цінність (цінний, самоцінність)	13
7	Розвиток (розвинутий)	11
8	Діяльність (предметна, свідома)	10
9	Відношення (ставлення)	9
10	Суб'єкт (суб'єктивний)	8

10а	Форма (формування)	8
11	Вершинний (високий, вищий)	7
11а	Оволодіння (освоєння, засвоєння)	7
11б	Свідомість	7
12	Історичний	6
12а	Організація (організм, орган)	6
12б	Психологічний (психічний)	6
13	Унікальність(універсум)	5
13а	Об'єкт	5
13б	Якість	5
14	Властивість	4
14а	Вчинок	4
14б	Динамізм (змінюваність)	4
14в	Колектив (група)	4
14г	Погляди (принципи, переконання)	4
14д	Система	4
15	Відповідальний	3
15а	Внутрішній	3
15б	Ідеальний	3
15в	Матеріальний	3
15г	Носій	3
15д	Спілкування	3
15е	Сукупність	3
16	Бог (божественний)	2
16а	Багатство	2
16б	Врятувати (спасати)	2
16в	Всебічний	2
16г	Взаємозв'язаний	2
16д	Збереження	2
16е	Зовнішній	2
16є	Здатність	2
16ж	Інтелект (розум)	2
16з	Мікрокосм	2
16и	Наслідки	2
16і	Набутий	2
16ї	Окремий (обмежений)	2
16к	Обдарованість	2
16л	Переживання	2

16м	Пізнання	2
16н	Породження (трансформація)	2
16о	Потенціал	2
16п	Природа	2
16р	Продуктивний	2
16с	Предмет (ний)	2
16т	Природжений	2
16у	Простір	2
16ф	Реальне (дійсне)	2
16х	Свобода (вільний)	2
16ц	Складність	2
16ч	Цілісність	2
16ш	Час	2
16щ	Явище	2
16ь	Яскравий (різнобічний)	2
17	(Не) абсолютний	1
17а	Автономний	1
17б	Актор	2
17в	Антропологічний	1
17г	Антиномія	1
17д	Багатогранний	1
17е	Вірування	1
17є	Відкритий	1
17ж	Гра	1
17з	Досвід	1
17и	Ерудиція	1
17і	Єдність	1
17ї	Знання	1
17к	Закритий	1
17л	Інструмент	1
17м	Істота	1
17н	Ідеали	1
17о	Існування	1
17п	Контроль	1
17р	Кожний	1
17с	Любити	1
17т	Майстерність	1
17у	Майбутнє	1

17ф	Мотиви	1
17х	Нервово-психічне	1
17ц	Народжуватися	1
17ч	Надприродне	1
17ш	Ноосфера	1
17щ	Навколишня дійсність	1
17ъ	Оригінальність	1
17ю	Опосередкування	1
17я	Оновлення	1
17аа	Оцінка	1
17аб	Пестоці	1
17ав	Підтримка	1
17аг	Повага	1
17ад	Пожертвування	1
17ае	Прийняття рішення	1
17ає	Прогрес	1
17аж	Регуляція	1
17аз	Рівень	1
17аи	Рішення	1
17аі	Роль	1
17аї	Священний вогонь	1
17ак	Служити	1
17ал	Спрямованість змістовна	1
17ам	Стани	1
17ан	Структура	1
17ао	Субстрат	1
17ап	Темперамент	1
17ар	Тваринний	1
17ас	Функція	1
17ат	Характер	1

Таким чином, представлену у попередній таблиці вітчизняну сукупну «контентно-частотну формулу» визначення категорії особистості утворює структурна ієрархія численної низки головних атрибутивних категорій і понять, де відображаються такі її фундаментальні системотвірні якості, як:

1. Соціальність (31) – 2. Творчість (21) – 3. Людність (20) – 4а. Самість, тобто «Я» (18) – 4б. Духовність (18) – 5а.

Культурність (16) – 5б. Життєвість (16) – 6а. Індивідуальність (13) – 6б. Цінність (13) – 7. Розвинутість (11) – 8. Діяльність (10) – 9. Відносність (ставленнєвість) (9) – 10а. Суб'єктність (8) – 10б. Формативність (8) – 11а. Вершинність (7) – 11б. Здатність до оволодіння, засвоєння світу (7) – 11в. Свідомість (7) – 12а. Історичність (6) – 12б. Організованість (6) – 12в. Психологічність (6) – 13а. Унікальність (5) – 13б. Об'єктність (5) – 13в. Якісність (5) – 14а. Наявність специфічних властивостей (4) – 14б. Вчинковість (4) – 14в. Динамічність (4) – 14г. Колективність (4) – 14д. Світоглядність (наявність поглядів, принципів, переконань) (4) – 14е. Системність (4) - ...

Ми зупиняємося на атрибуті «системність», оскільки, починаючи з наступної позиції 15 (частота 3) помітно збільшується кількість атрибутів і перелік включає прогресивно зростаючу у перспективі майже до безкінечності кількість ознак особистості, до яких підключається фактично весь тезаурус вітчизняних теорій особистості, що стоять за представленими визначеннями, а їх, як ми вже вказували, нараховується більше 40. У цьому знаходить підтвердження думка С.Д. Максименка та його колег про ортономічність, доповнюваність і безкінечність особистості [9]. Адже саме вона виступає суб'єктом творчості, у тому числі і творення нею усього культурно-історичного «всесвітнього словника» понять, яке кінець-кінцем рефлексивно характеризує саму «соборну особистість», починаючи з історично першої людини-особистості («соборної особистості» в історичному плані), що створила в умовах суспільства і для суспільства перші поняття – як перші креативні прояви особистості у наступному безкінечному ланцюгу таких особистісних творінь, у контексті якого з часом з'являється і сукупна формула особистості...

Цікавою особливістю цієї неперервної лінійної вербальної структури особистості є те, що вона і теоретично, і фактично включає весь словник людства, із його головною теоретичною частиною (науковим тезаурусом персонологів) та буттєвою частиною (реально вживаною персонологічною мовою усього людства). А це ставить питання про співвідношення між цими час-

тинами, способами рефлексивного осягнення конкретною особистістю (як соціалізованих громадян, так і спеціалістів із їхніми соціалізаціями) усього атрибутивного багатства розуміння особистості...

Дана контентна формула має бути врахована передусім спеціалістами з психології особистості й соціальної психології при оцінці семантичних основ вітчизняного персонологічного мислення, яке подає нам зразок глибинного розуміння нашими геніальними попередниками й сучасними спеціалістами сутності особистості і перспектив його удосконалення. Ця формула корисна також теоретикам і практикам психології, оскільки забезпечує формування в них змістовного ієрархічно-атрибутивного смислового розуміння особистості як дуже складного (і такого, що неперервно ускладнюється), тобто ортономічного, ієрархічного й полярно-суперечливого, антиномічного предмету дослідження і роботи з ним дослідників і працівників психологічної служби. Можна вважати дану контентну сукупну формулу особистості певною загальною ієрархічно-атрибутивною її структурою, яка визначає (!) зміст і рейтинговий порядок вивчення реальної особистості теоретичною і використання практичною психологією, в тому числі і соціальною психологією.

Відмітимо особливо саме ту обставину, що наявність на першому місці у переліку поняття **соціального (соціальності)** особистості пояснює актуальність процесу соціалізації, принаймні у вузькому сенсі цього терміну. Повний же список атрибутів визначення особистості свідчить про необхідність значного розширення значення терміну соціалізації і поступового включення до нього наступних атрибутивних ознак. Ураховуючи рейтингові місця цих ознак особистості, можна стверджувати, що процес її соціалізації виступає як **творчий** процес, як процес **гуманізації, самосоціалізації, як одухотворення, окультурення життєвої основи індивіда, як аксіологічний** процес набуття людиною цінності тощо. Соціалізація в умовах розвинутого суспільства спирається на самовплив із боку самої особистості, тобто для її методологічного осягнення необхідний саме *суспільно-особистісний підхід*.

Що ж стосується наявності в одній формулі більшості визначень особистості її протилежних атрибутів з явними чи неявними, знятими чи не знятими суперечностями, тобто їх антиномічності, то ця «діалектична» обставина виявилася майже несподіваною, хоча і мала б бути очевидною. Ми не звернули б на це достатню увагу, як би у переліку визначень особистості останнє серед них, запропоноване І.П. Манохою, не містило б твердження саме про антиномічність двох атрибутів творчого потенціалу особистості – оригінальності та стереотипності. У теоретичних визначеннях особистості, відповідно до принципу антиномічності, так само як і в «живій» особистості, співіснують полярні, амбівалентні атрибути з наявними або знятими суперечностями, що також важливо як для теоретичної, так і практичної психології. Нагадаємо, що саме в антиноміях (з грецької – *суперечність у законі*) висвітлюються «суперечності між двома судженнями, кожне з яких вважається однаковою мірою обґрунтованим у межах певної системи, ... в антиномії протилежні висловлювання співіснують, але не виводяться одне з одного» [16, с. 24].

Відповідно до цього, були виокремлені три групи визначень: а) явно антиномічні, в яких чітко представлені протилежні атрибути особистості з наявними або певним чином знятими, тобто тією чи іншою мірою психологічно узгодженими або врівноваженими, суперечностями (таких антиномій виявилось найбільше – приблизно у двох третинах із 40 визначень); б) неявно антиномічні, в яких протилежності і суперечності лише намічені контекстуально, зокрема, фактом уже введеної в науковий обіг, у зміст теорії особистості, хоча й не вказаної в дефініції протилежної до представленої в ній ознаки (таких менше третини), та в) не антиномічні визначення, в яких відсутні – і в тексті, і в контексті – протилежні і суперечливі ознаки особистості, що визначається (таких нараховується десята частина).

Тобто, антиномічність є переважаючою і майже закономірною характеристикою персонологічного мислення, яке відображає, охоплює найскладніше у світі явище через його полярні атрибути й одразу ж намічає або знімає психологічні суперечно-

сті між ними. Антиномічність пронизує наше звичайне повсякденне мислення, коли ми характеризуємо людину одночасно протилежними, амбівалентними ознаками. Це відома формула оцінки іншого типу «це так, але не зовсім...», оскільки будь-яка істина про людину не є абсолютною, а виступає як відносна... У цьому сенсі не зовсім був правий А. Адлер, коли вважав формулу «так, але» ознакою неврозу. Мислення людини про людину по суті своїй антиномічне, оскільки допускає одночасне існування в ній діалектичних, протилежних, полярних, суперечливих, тією чи тією мірою знятих чи не знятих, зрозумілих чи не зрозумілих (звідси відома «формула щастя» – «бути зрозумілим, прийнятним у будь-якому вигляді»).

Персоналогічне мислення вітчизняних вчених накладає на особистість наступні ключові атрибутивні антиномії чи окремі ознаки (далі будемо вказувати номер визначення, потім йдуть антиномії (через «тире», у дужках наводиться або контекстуальна антиномія чи більш ясна, явна текстуальна) і наприкінці – окремі властивості особистості, що належать до її складу, структури тощо:

1. Тваринно-психічна індивідуальність, індивідуальність – як духовне начало, індивідуальність – божественна творча сила як корінь всього морального життя, над-індивідуальне (тобто соціально-індивідуальне), божественне (- світське), творче (- нормативне) начала, створення – підтримка, збереження – рятування життя, самопожертвування.

2. Об'єктивно-суб'єктивне вираження нервово-психічного апарату.

3. Самодіяльна особа з психологічним складом – індивідуальне відношення до навколишнього світу.

4. Ноосфера (- біосфера) – спеціальне духовне життя особистості, найбільша у світі цінність вільної людської особистості – більше збереження і повага.

5. Якомога повний всебічний розвиток своїх духовних сил (- її духовний занепад), багатство обдарованості – бідність примітивності.

6. Абсолютне (- відносне), не сама з себе – а зі спілкування зі світом цінностей, живий соціальний досвід – звернення до Бога.

7. Ідеальна – реальна особистість.

8. Спільність окремої особистості – і всього колективу, вплив на особистість – через вплив на колектив.

9. Зовнішні діяння – переломлюються **через** внутрішні умови, психічні явища – психічні властивості і стани особистості.

10. Система відношень – часткове ставлення особистості.

11. Творення культури – захопленість цінностями, вищий світ – нижчий світ, історична особистість – і служіння вищому світові вартостей.

12. Немає явних антиномій.

13. Людський індивід – суспільна істота, свідомість – і самосвідомість, система психічних властивостей як внутрішній визначник його поведінки – у житті суспільства, рівень розвитку властивостей – ступінь можливої участі у створенні необхідних для суспільства цінностей, матеріальних – і духовних.

14. Немає явних антиномій.

15. Член суспільства (- уособлений), становище у суспільстві (- автономність у суспільстві), участь у житті суспільства (- у своєму власному житті).

16. Суб'єкт перетворення світу – на основі його пізнання, переживання, відношення до нього (- байдужості).

17. Об'єкт – і суб'єкт історичного процесу, об'єкт – і суб'єкт суспільних відношень, суб'єкт - та об'єкт спілкування, суб'єкт суспільної поведінки – і носій (об'єкт) моральної свідомості.

18. Рівень розвитку – здатність свідомо і творчо перетворювати дійсність – і саму себе.

19. Складне багатогранне явище суспільного життя – і ланка в системі суспільних відношень, продукт суспільно-історичного розвитку – і діяч суспільного розвитку.

20. Сукупність природжених - і набутих інтелектуальних якостей.

21. Всебічність (- і однобічність) розвитку, індивідуальне (- і соціальне) багатство, культура матеріальних – і духовних потреб.

22. Системна (соціальна) якість – міра представленості суспільних відношень в індивіді.

23. Носій морального вчинку – результат сукупності вчинкових моральних дій, що стосується характеру – темпераменту - і обдарованості.

24. Антиномій явних немає.

25. Здатність людини бути автономним носієм культури – суб'єкт культури в соціальних спільнотах – та культурному просторі.

26. Психологічна готовність до творчої праці - та до відповідальності за її наслідки, перед собою – і колективом – і суспільством, до нестандартних (- і стандартних, еталонних) дій, суттєвий розумовий розвиток – і професійна майстерність.

27. Суспільство – група – й особа як суб'єкти культури.

28. Немає явних антиномій.

29. Найвищий рівень духовного освоєння зовнішнього – і внутрішнього світу, їх закритість – і відкритість самому собі, наближення (- і віддалення) до найсуттєвішого у собі.

30. Форма (- і зміст) існування (- неіснування психіки), цілісність (- і диференційованість), саморозвиток, самовизначення, саморегуляція – і свідомо предметна діяльність, унікальний, неповторний внутрішній (- і зовнішній) світ особистості.

31. Духовний світ (універсум) – і самість (власне особистість, людська особистість – особистість людини, різноманітні форми - і види самосвідомості.

32. Час як стрижень (- і динаміка) особистості.

33. Активне опанування – і свідоме перетворення природи, суспільства – і самого себе, унікальне динамічне (- і стабільне) співвідношення просторово-часових орієнтацій, потребовольових переживань, змістовних спрямованостей – і форм реалізації діяльностей, свобода самовизначення у вчинках – і міра відповідальності за їхні передбачувані (- і непередбачувані) наслідки перед природою – і суспільством – і своїм сумлінням.

34. Змінювана особистість – змінюваний світ.

35. Соціокультурна істота, що розвивається – разом із соціокультурною системою, неповторність як унікального мікрокосму, в межах обмеженого цілого (- і необмеженого загального цілого), суб'єкт – і носій (об'єкт) оновлених духовно-моральних цінностей, самоствердження - і утворення «унікального людського мікрокосму».

36. Соціальна, культурно – індивідуально, антропологічно зумовлена система вищих психічних властивостей, оволодіння – і створення суспільних – особистісних, культурних і історичних – і вітальних (біографічних) цінностей, діяльність – і життєдіяльність, опосередкування (- і розопосередкування) взаємозв'язку між соціальним, культурним – та природнім середовищем, найвища (- в найнижча) цінність (- і самоцінність), матеріальні (- природні і суспільні), духовні (- і душевні - та тілесні) цінності, честь – і гідність.

37. Формується – та існує в діяльності, складне динамічне утворення – і головний компонент професійної діяльності, організовує – і контролює, оцінює – і перетворює діяльність – і себе.

38. Відкрита (- і закрита система), постійно змінюється (- і стабілізується) – і самовизначається у соціокультурному просторі – та індивідуально-психологічному часі, інструмент оволодіння власною поведінкою – та життям, власним майбутнім (- та минулим), постійне перетворення культури – та засвоєння в живу індивідуальну життєтворчість.

39. Актор, що виконує у житті певну роль – і життєвий світ як сцена, на якій розігруються як драма – важливі життєві події.

40. Творчий потенціал як результуюча двох антиномічних тенденцій: оригінальності – та стереотипності.

Цікаво те, що в деяких визначеннях особистості представлені не тільки так би мовити парні антиномії, але і певні антиномічні ланцюги, якими охоплюється складна і часто суперечлива сутність особистості. Ця обставина потребує подальшого вивчення – як особливостей персонологічного мислення філо-

софа, психолога, педагога і соціолога – і при формулюванні визначення особистості, і при його використанні у подальшому дослідженні на цій основі як певного плану такого дослідження, і практичної роботи з конкретною особистістю... До речі, ця антинормативність вже використовується в деяких психодіагностичних засобах при вивченні особистості, наприклад, в особистісному опитувальнику Г. Айзенка (порівн. шкали «екстраверсія – інтроверсія»), «емоційна стабільність – нейротизм»), у семантичному диференціалі тощо.

Отже, ми вважаємо ортонормативність, багатоатрибутивність, контентну ієрархічність та антинормативність важливою специфічною змістовною ознакою сукупного наукового персонологічного мислення у психології особистості, котре виступає зразком продуктивності в означеній сфері, що має певний історіогенетико-часовий і методологічно-просторовий контекст, в якому слід орієнтуватися сучасному психологу, педагогу і соціальному працівнику.

Як видно з порівняльного аналізу представлених визначень особистості, останні переплітаються між собою, збагачують одне одного та утворюють певну концептуальну призму, через яку можна краще зрозуміти сутність особистості та практично використовувати це розуміння як певний еталон, ідеал, загальну мету у психолого-педагогічній роботі з розвитку особистості у молоді у процесі соціалізації та життєвого і професійного її самовизначення. Звичайно, що вказані особливості сукупної моделі визначення особистості, зокрема антинормативність, потребують додаткової професійної специфікації (і верифікації), що необхідно для більш обґрунтованого використання цієї моделі у роботі спеціалістів соціально-психологічних служб. Але вже зараз очевидними постають необхідні акценти цього процесу.

Так, акцентуємо це, психолого-педагогічна робота спеціаліста з особистістю має враховувати і спиратися на її *Соціальність – Творчість – Людність – Самість («Я») – Духовність – Культуральність – Життєвість – Індивідуальність – Цінність – Розвинутість – Діяльність – Відносність – Суб'єктність – Фо-*

рмальність - Вершинність – Здатність до оволодіння світом – Свідомість - Історичність – Організованість - Психологічність – Унікальність - Об'єктність - Якісність – Наявність специфічних властивостей – Вчинковість - Динамічність - Колективність – Світоглядність – Системність – тощо...

Тобто процес соціалізації носить нескінченний характер, його здійснення може бути лише запущене, спрямоване і стимульоване суспільними зусиллями, але здійснюватися далі самою особистістю та її об'єднаннями з іншими особистостями на засадах самовизначення і самоздійснення в умовах суспільного людського життя, орієнтованого на цінність особистості тощо. Нормативна суспільна соціалізація і творча самосоціалізація особистості утворюють два крила єдиного неперервного процесу одухотворення людини, зупинка в якому може призвести до ресоціалізації, до регресу особистості, до її деперсоналізації. Ми не говоримо тут про явище свідомої десоціалізації в екстремальних соціальних, економічних, політичних, психологічних умовах, які вимагають окремого розгляду.

Наведена вище атрибутивна формула особистості у практичному сенсі виступає як план роботи з людиною як особистістю! Відповідно до цього практичний психолог має сприймати свого клієнта в контексті соціальності, креативності, людяності, самості, духовності, культуральності, життєвості, індивідуальності, цінності тощо... Соціальний педагог – формувати, доформовувати, переформовувати у свого учня соціальність, креативність, людяність, самість, духовність, культуральність, життєвість, індивідуальність, цінність тощо... Роботодавець, знаючи продуктивні можливості особистості, має підбирати персонал свого підприємства, після проходження тестів, у ході профорієнтаційної бесіди з кандидатом і його стажування на основі особистої перевірки його відповідності критеріям соціальності, креативності, людяності, самості, духовності, культуральності, життєвості, індивідуальності, цінності тощо... Для конкретизації цієї узагальненої формули можна повернутися до її попередніх стадій, до самих визначень особистості, до теорій особистості...

Виявлене атрибутивне персонологічне розмаїття характеристик головного предмету психології – особистості - утворює унікальні можливості для генерування наступних оригінальних соціально-психолого-педагогічних ідей і гіпотез (наприклад, через формування неявних антиномій), що важливо для подальшої розбудови змістовної суспільно-особистісно орієнтованої системи освіти і соціальної громадської практики, зокрема – і за консультативної участі практичних психологів і соціальних педагогів. Зрозуміло, що при цьому персонолог має застосовувати як психологічні операції цього персонологічного мислення, які дозволятимуть охоплювати і працювати з особистістю у масштабі її складних динамічних мікро-, міні- та макропроявів. Саме для цього можуть застосовуватися специфічні мислительні операції аналізу, синтезу, узагальнення, конкретизації, індукції, дедукції, агломерації, систематизації тощо. Саме завдяки цим логічним операціям людина охоплює складну дійсність.

Разом із тим, робота з психікою, як свідчить досвід вивчення психіки, свідомості і мислення людини видатним вітчизняним філософом, психологом і педагогом С.Л. Рубінштейном, вимагає антиномічного об'єднання вказаних логічних операцій на зразок відомого «аналізу через синтез» (і «синтезу через аналіз»). Тому за аналогією з цим доцільно антиномічно продовжити і використовувати подібні до них «узагальнення через конкретизацію» (і, навпаки, «конкретизацію через узагальнення»), «індукцію через дедукцію» (і протилежний варіант «дедукції через індукцію»), «систематизацію через агломерацію» тощо... На наступному кроці ці психологічні операції слід використовувати комплексно і послідовно, що дозволить максимально повно охопити особистість і краще її зрозуміти.

Ці формальні психологічні мислительні операції доцільно доповнити також стратегіями і тактиками творчого мислення (уяви), на кшталт запропонованих В.О. Моляко особистісних стратегій творчої діяльності – аналогізування, комбінування, протиставлення, спонтанної та універсальної стратегії і відповідних до них творчих тактичних дій і операцій [див. у 13].

Звичайно, що робота з особистістю як найскладнішим у світі явищем потребує неабиякої філософської, психологічної та педагогічної майстерності, сучасні основи якої закладені у дослідженнях академіка І.А. Зязюна та його колег [6; 13]. Ця робота не терпить дилетантизму, спрощення, примітивізації, за що доводиться одразу ж чи згодом розплачуватися неефективністю, помилковістю, невдачами, трагедіями тощо...

У зв'язку з цим персонологічне мислення, власне, персонологічна мислительна, а точніше – персонологічна інтелектуальна діяльність психолога і соціолога у роботі з людиною як особистістю, повинна включати у попередньому розумінні наступну послідовність дій:

1. Формування вихідної інтелектуальної мотиваційно-сислової установки на сприйняття і розуміння людини як особистості в усій її змістовній і динамічній складності, ієрархічності та суперечливості, тобто ортономічності, контентній упорядкованості та антиномічності; ця установка має містити у собі готовність до поєднання теоретичного і практичного компонентів персонологічної мислительної діяльності у роботі з особистістю як її предметом.

2. Врахування сукупної формули особистості як змістовного інформаційно-пізнавального еталону, ідеалу, в якості якого виступає ортономічна ієрархізована контентна антиномічна модель особистості з безкінечною частотною характеристикою послідовних атрибутивних ознак, на основі якої має розгортатися розуміння конкретної особистості клієнта у певних усвідомлюваних мислителем межах.

3. Здійснення цілеформуального етапу, як етапу формування мети і завдання персонологічної мислительної (інтелектуальної) діяльності, який утворюють найбільш актуальні специфічні (згідно профілю, професії, віку, гендерних проявів) антиномії конкретної особистості, відповідно до яких визначаються її суперечності як основа формулювання проблеми і завдань роботи психолога в тій чи іншій сфері теоретичної та практичної діяльності, зокрема соціалізуючої, психотерапевтичної, у ході якої має встановлюватись певна відповідність наявної індивіду-

альної бажаної моделі особистості її соціально науково визначеній у дефініціях формулі та шляхи встановлення такої відповідності між ними, що має на меті гармонізацію сталого існування та життєтворчості особистості.

4. Операційно-результативний етап, який складається з підбору та використання адекватних психологічних та евристичних мислительних (інтелектуальних) операцій, стратегіальних способів розв'язання, зняття суперечностей-антиномій у людській особистості на шляху формування більш високого ступеня відповідності клієнта можливостям гармонійного соціального та особистісного самовизначення у суспільстві та у власній самосвідомості.

5. Емоційно-почуттєвий етап, у ході якого закріплюються засобами емоційного інтелекту позитивні результати і відкидається негативний досвід здійснення персонологічної мислительної діяльності психолога.

Висновки та перспективи подальших розвідок. Отже, проведений ортономічний, контентно-частотний та антиномічний аналіз вітчизняних визначень особистості та запропонована характеристика виявленого при цьому персонологічного інтелекту філософів, психологів і педагогів, свідчать про необхідність врахування результатів даного дослідження у психолого-педагогічній роботі по соціалізації молоді на засадах суспільно-особистісного підходу. При цьому, зрозуміло, слід повніше враховувати у межах даного підходу взаємовідповідність, взаємозумовленість, складну взаємозв'язаність змістовних і динамічних характеристик як суспільства, так і особистостей, з яких воно складається.

Зазначене вище намічає шляхи формування персонологічного інтелекту сучасних спеціалістів, яке має сполучатися з мисленням й уявою попередніх і наступних поколінь вітчизняних персонологів і, набуваючи величезного сукупного продуктивного, творчого потенціалу, отримувати неабиякі перспективи. Сучасним філософам, психологам, педагогам, соціологам слід розвивати в собі специфічні мотиваційні, змістові, цілеутворюючі, операційно-продуктивні та емоційно-почуттєві якості соціалі-

зуючого персонологічного інтелекту, що допоможе їм у суспільно-особистісно орієнтованому виявленні, розвитку й самореалізації соціального потенціалу особистості учнівської молоді й дорослих. Разом з тим, необхідно продовжити дослідження даної проблеми, враховуючи попередній характер отриманих даних і необхідність їх подальшої верифікації.

Список використаних джерел

1. Асмолов А.Г. Психология личности: Культурно-историческое понимание развития человека / Александр Асмолов. – 3-е изд., испр. и доп. – М. : Смысл: Издательский центр «Академия», 2007. – 528 с.
2. Балей С. Особистість / Бібліотека ліцейна філософічна. – Т.5. – Львів, 1939. – 36 с. (Польською мовою).
3. Васянович Г.П. Ноологія особистості: Навчальний посібник для студентів і викладачів / Г.П. Васянович, В.Д. Онищенко. – Львів: «Сполом», 2007. – 312 с.
4. Горностай П.П. Личность и роль: Ролевой подход в социальной психологи личности. – К. : Интерпресс: ЛТД, 2007.– 312 с.
5. Запорожец А.В. Психология: Учебник для дошкольных педагогических училищ. Изд-е третье. – М. : Просвещение, 1965. – 240 с.
6. Зязюн І.А. Філософія педагогічно дії: Монографія. – Черкаси : Вид. від. ЧНУ імені Богдана Хмельницького, 2008. – 608 с.
7. Костюк Г.С. Проблема личности в философском и психологическом аспектах / Костюк Г.С. Избранные психологические труды. – М. : Педагогика. 1988. – 304 с. – С. 76-85.
8. Кремень В.Г. Філософія людиноцентризму в освітньому просторі / В.Г.Кремень. – К. : Т-во «Знання» України, 2010. – 520 с.
9. Максименко С.Д., Максименко К.С., Папуча М.В. Психологія особистості: Підручник. – К. : Видавництво ТОВ «КММ», 2007. – 296с.
10. Маноха І.П. Психологія потаємного «Я». – К.: Поліграфкнига, 2001. – 448 с.
11. Моргун В.Ф., І.Г.Тітов. Основи психологічної діагностики. Навчальний посібник для студентів вищих навчальних закладів. – К. : Видавничий Дім «Слово», 2009. – 464 с.
12. Основи соціальної психології: Навчальний посібник / О.А.Донченко, М.М.Слюсаревський, В.О.Татенко, Н.В.Хазратова та ін.; [За ред. М.М.Слюсаревського]. – К. : Міленіум, 2008. – 496 с.
13. Рибалка В.В. Теорії особистості у вітчизняній психології та педагогії: Навчальний посібник. – Одеса : Букаев Вадим Вікторович, 2009. – 575 с.

14. Рыбалка В.В. Психологія честі та гідності особистості: культурологічні та аксіологічні аспекти: науково-методичний посібник / В.В.Рыбалка. – К. : ТОВ «Інформаційні системи», 2011. – 428 с.

15. Титаренко Т.М. Сучасна психологія особистості. – К. : Марич, 2009. – 232 с.

16. Філософський енциклопедичний словник : [Голова редколегії В.І.Шинкарук; наукові редактори Л.В.Озадовська, Н.П.Поліщук]. – Інститут філософії ім. Г.С.Сковороди НАНУ.– К. : Абрис, 2002. – 744с.

Рыбалка В.В.

НАУЧНЫЕ ОПРЕДЕЛЕНИЯ ЛИЧНОСТИ И ПЕРСОНОЛОГИЧЕСКОЕ МИШЛЕНИЕ ПСИХОЛОГА И ПЕДАГОГА

Приводятся научные определения личности, предложенные в период со второй половины девятнадцатого до начала двадцать первого столетия отечественными философами, психологами, педагогами, и осуществляется ортономический, контентно-частотный и антиномический анализ их содержания с целью формирования персонологического мышления психологов и педагогов для улучшения психолого-педагогической работы с учащейся молодежью.

Ключевые слова: научные определения личности, ортономический, контентно-частотный и антиномический анализ, персонологическое мышление, психологи, педагоги, молодежь.

Rybalka V.V.

SCIENTIFIC DEFINITIONS OF PERSONALITY AND PERSONOLOGICAL THINKING OF PSYCHOLOGIST AND PEDAGOGUE

There are provided scientific definitions of personality that were created in the period from the second half of the nineteenth to the twenty-first century by national philosophers, psychologists, educators. Orthonomic, content-frequent and antinomic analysis of their content is held to create personological thinking of psychologists and teachers to improve the psychological and pedagogical work of young people .

Key words: scientific definitions of personality, orthonomic, content-frequent and antinomic analysis, personological thinking, psychologists, teachers, youth.

Надійшла до редакції 16.11.2012 р.

ОСОБИСТІТЬ ПСИХОЛОГА: ІСТОРІЯ, СУЧАСНІСТЬ, ПЕРСПЕКТИВИ



ВАЛЕНТИН ОЛЕКСІЙОВИЧ МОЛЯКО

– академік НАПН України, доктор психологічних наук, професор, заслужений діяч науки і техніки, завідувач лабораторії психології творчості Інституту психології імені Г.С. Костюка НАПН України 24 липня 2012 року відзначив 75-річний ювілей.

Народився Валентин Олексійович в с. Веремеївка Градизького району Полтавської області. Після закінчення Київського політехнічного інституту працював конструктором в Інституті автоматики. Із 1962 р. починає наукову роботу як психолог. Психологічні проблеми творчої обдарованості Валентин Олексійович почав розробляти ще будучи аспірантом НДІ психології УРСР. Захистивши кандидатську дисертацію «Психологія конструкторського замысла», він працює в тому самому Інституті спочатку молодшим, далі – старшим науковим співробітником, а з 1975 р. – завідувачем лабораторії. Із 1991 р. відомий вчений є ще й науковим керівником Центру «Творча обдарованість».

Технічна творчість учнів, принципи, механізми, особливості різних видів творчої діяльності, підготовка до творчої праці,

творча особистість, творча обдарованість, талант – основні питання, які В. Моляко досліджує ось уже 50 років. Головною ідеєю діяльності В.О. Моляко є ідея стратегіальної організації творчої діяльності людини. Започаткував новий напрям досліджень на перетині конструкторської діяльності, розвитку творчої обдарованості та психологічної безпеки творчості особистості. Він опублікував понад 300 концептуально-теоретичних і навчально-методичних праць. Серед них монографії: «Психологія конструкторської діяльності», «Психологія розв'язування школярами творчих задач», «Технічна творчість і трудове виховання», «Психологія готовності до праці», «Психологічні проблеми творчої обдарованості» та ін. На основі його наукової концепції в 1991 р. було ухвалено республіканську програму «Творча обдарованість», спрямовану на виявлення й виховання обдарованих дітей та молоді. Він є автором оригінальної діагностико-тренінгової системи «КАРУС» для виявлення творчих здібностей, прояву і розвитку творчого мислення.

Численні учні й послідовники Валентина Олексійовича – а це понад 45 науковців, які під його керівництвом підготували й успішно захистили дисертації, викладачі вузів, наукові співробітники, спеціалісти-психологи, вчителі з різних регіонів України – далі розробляють проблеми творчої обдарованості, що є свідченням формування окремої наукової школи В. Моляка.

Справі всього життя Валентин Олексійович віддає свою невичерпну енергію, знання й досвід. Він активно працює в численних комісіях, редколегіях, є незмінним головою редколегії журналу «Обдарована дитина». У колі інтересів вченого не лише проблеми творчої обдарованості. Він володіє ще й поетичним даром. Вірші Валентина Олексійовича почали друкуватися на сторінках преси з 1965 р., а в 1972 р. побачила світ його перша збірка поезій «Криголам».

Нагороджений орденом «Знак пошани», медаллю НАПН України «Ушинський К.Д.».

О Д А
на честь академіка
Валентина Олексійовича Моляко
з нагоди 75-річного ювілею

Народися Валентином Моляко
і станеш найрозумнішим академіком України і Всесвіту
з психології творчого мислення та чудовим поетом

Автор

*Життя бува – суцільна марнота
І найскладніша загадка у світі...
Полтавщина Молякові літа
Рахує, мов зозуля, в заповіті...*

*Цей невеликий зовні Козачина
Узяв не тілом, розумом осяг
Найпотаємні психології глибини...
Рівняймося на нього, як на стяг!*

*Він з дурістю не може примириться:
Придумав знаменитий тренінг «КАРУС»,
Щоби комп'ютерну дебільність зупинити,
Підняв Моляко креативу парус.*

*Відтоді човен творчості полинув
Зі швидкістю японського хайку,
Щоб Хіросіми і Чорнобиллю хвилини
Не сіяли в народів П-А-Н-І-К-У!?!...*

*Вона ховається під маскою розваг,
Що Землю майже вицент заповнили.
Цей «тир під час чуми» досяг,
Здається, необернення руїни...*

*...Зозуля, літ Моляко додавай,
Не зупиняйся, куй, поки є сили...
Таких, як він, гігантів думки зберігай,
Щоб людство вічністю з Христом нагородили!*

Від імені психологічної громадськості Полтавщини,
Володимир Моргун

Щиро вітаємо Валентина Олексійовича із славетним ювілеєм, бажаємо міцного здоров'я, благополуччя та довгих років плідної творчої праці!



ВІТАЛІЙ ОЛЕКСАНДРОВИЧ ТАТЕНКО

– відомий в Україні та за її межами вчений-психолог святкує 55-річний ювілей. Віталій Олександрович із відзнакою закінчив відділення психології філософського факультету Київського держуніверситету імені Т. Шевченка. Член-кореспондент Національної академії педагогічних наук України, доктор психологічних наук, професор, головний науковий співробітник Інституту соціальної та політичної психології НАПН України. Автор понад 250 наукових праць, серед яких індивідуальні монографії, ряд підручників, навчальних посібників, підготовлених одноосібно та у співавторстві. Серед них: монографії «Психологія у суб'єктному вимірі» (1996 р.), «Соціальна психологія впливу» (2008 р.), навчальний посібник «Сучасна психологія: теоретично-методологічні проблеми» (2009 р.). Під його керівництвом захищено низку кандидатських та докторських дисертацій з психології.

В.О. Татенко відомий розробкою теоретично-методологічних засад суб'єктно-вчинкового підходу. Запропонував авторські проекти сутнісної конкретизації предмету і методу психологічної науки. Розробив концептуальну модель розвитку людини як суб'єкта психічного життя в онтогенезі. Запровадив системний підхід до вивчення соціально-психологічних механізмів впливу людини на людину. Запропонував метод спільного вчинку учителя й учнів, експериментально довів його ефектив-

ність. Розробив наукову модель діагностики, корекції і профілактики відхилень у поведінці важковиховуваних учнів. Проводив дослідження з психології політичного лідерства, проблем СНІДу, гендерної рівності в системі освіти та ін. Нині прилучений до розробки проблем методології психосоціальних та політико-психологічних досліджень.

Має досвід викладання курсів: «Історія психології», «Соціальна психологія», «Політична психологія», «Теоретично-методологічні проблеми психології», «Методика та організація науково-психологічних досліджень».

Член експертної ради ДАК України з психології. Член спеціалізованої ради Інституту Соціальної та політичної психології НАПН України. Член редакційних рад і колегій багатьох збірників та журналів з психології.

Віталій Олександрович є Заслуженим працівником освіти України, нагороджений знаком «За наукові досягнення», знаком «Ушинський К.Д.», відзнакою «Трудова слава», орденом «За заслуги III ступеню».

Щиро вітаємо Віталія Олександровича зі славетним ювілеєм, бажаємо міцного здоров'я, творчої наснаги та подальших успіхів у наймудріші роки життя!



ОЛЕКСАНДР СУРЕНОВИЧ КОЧАРЯН

– доктор психологічних наук, професор, завідувач кафедри психологічного консультування і психотерапії Харківського національного університету імені В.Н. Каразіна 6 жовтня 2012 року відзначив 55-річний ювілей.

О.С. Кочарян народився у 1957 році у місті Київ. У 1982 р. з відзнакою закінчив Харківський державний університет імені О.М. Горького (тепер Харківський національний університет імені В.Н. Каразіна). Після закінчення у 1987 р. аспірантури при Київському національному університеті імені Тараса Шевченка Олександр Суренович захистив кандидатську дисертацію на тему «Преодоление эмоционально-трудных ситуаций общения в зависимости от когнитивной сложности социальной перцепции» та отримав науковий ступінь кандидата психологічних наук за спеціальністю «Соціальна психологія».

У 1996 р. захистив докторську дисертацію «Особистість і статевая роль: симптомокомплекс маскуліності/фемініності в нормі та патології» за спеціальністю «Медична психологія». У 2001 р. Олександр Суреновичу присвоєно вчене звання професора.

З 1989 р. О.С. Кочарян працює у Харківському національному університеті імені В.Н. Каразіна. З 2006 року – завідувач

кафедри психологічного консультування і психотерапії цього університету. Протягом 2002-2004 р.р. Олександр Суренович обіймав посаду заступника директора з наукової роботи НДІ сексології у Харківській медичній академії післядипломної освіти.

О.С. Кочарян є автором понад 160 наукових праць, серед яких 10 монографій, підручників та навчальних посібників («Психотерапия сексуальных расстройств и супружеских конфликтов», 1994; «Личность и половая роль», 1996; «Основы психотерапии», 1999, 2001; «Психотерапия: психологические модели», 2003, 2007, 2009, 20012) та ін.

Під керівництвом Олександра Суреновича захищено 23 кандидатські дисертації, виконано низку наукових проектів за фінансової підтримки Міністерством освіти і науки, молоді та спорту України. Основна тема робіт – статеворольова психологія, залежні порушення стосунків та клієнт-центрована психотерапія. Під керівництвом Олександра Суреновича на психологічному факультеті Харківського університету склалася та успішно функціонує наукова школа статевої ролі психології.

О.С. Кочарян знай в Україні та за її межами спеціаліст у галузі немедичної психотерапії, психотерапевт єдиного реєстру психотерапевтів Європи, член Професійної Психотерапевтичної Ліги (ППЛ), член комітету модальностей ППЛ, керівник модальності «клієнт-центрована психотерапія» ППЛ. Як директор Всеукраїнського інституту клієнт-центрованої та експериментальної психотерапії розвиває і підтримує навчальні проекти з психотерапії і сексології, які відповідають освітнім стандартам Європейської Асоціації Психотерапії (ЕАР). Це повний курс клієнт-центрованої психотерапії, програми «Психотерапевтична пропедевтика», «Сексологія», «Методи сімейної та подружньої психотерапії», «Клієнт-центрована робота зі сновидіннями» тощо.

О.С. Кочарян є головою вченої ради з захисту докторських дисертацій у Харківському національному університеті імені В.Н. Каразіна, членом вченої ради у Київському національному університеті імені Тараса Шевченка, заступником голови

секції «Педагогіка, психологія, соціологія, методологія науки та українознавства» Міністерства освіти і науки, молоді та спорту України. Олександр Суренович входить до складу редколегій 4-х фахових журналів.

За здобутки у галузі освіти і науки у 2007 р. був нагороджений почесною грамотою та значком «За сумлінну працю» від Харківського обласного Голови, а у 2008 р. став дипломантом (друге місце) обласного конкурсу «Вища школа Харківщини. Кращі імена» у номінації «Викладач професійно-орієнтованих дисциплін». У 2012 р. О.С. Кочарян нагороджений медаллю Міністерства освіти і науки, молоді та спорту України «Флагман освіти і науки».

Щиро вітаємо Олександра Суреновича з ювілеєм та бажаємо здоров'я, щастя, благополуччя, творчої наснаги та подальших успіхів!

ЗІНЧЕНКО Володимир Петрович

*доктор психологічних наук, професор Національного
дослідницького університету «Вища школа економіки»,
м. Москва*

ДО 80-ЛІТТЯ ХАРКІВСЬКОЇ ПСИХОЛОГІЧНОЇ ШКОЛИ

Усе у світі переплетено! А інколи, як говорив поет, моєю власною рукою. Ні окремих учених, ні наукова школа не виникають на порожньому місці. Уся європейська наука має своє коріння у древніх Афінах. Про це коріння піклуються історики науки. Експериментальна (наукова) психологія в імператорській Росії, як і у багатьох інших країнах, має своє коріння в Германії.

Свої цікаві переплетення і пересічення має російсько-українська психологія. Запропоную свою пробну версію аналізу подібних пересічень й впливів, які найчастіше бувають взаємними. Довільно візьму фігуру І.М. Сеченова, якого справедливо вважають батьком російської фізіології. Уважатимемо його дідушем російської психології. Він працював у ряді університетів Німеччини, в Санкт-Петербурзькому університеті. Залишив свій слід і в Україні, будучи завідувачим кафедрою фізіології в Новоросійському університеті в Одесі (1871-1876 рр.), потім в Москві. В Одесі традиції І.М. Сеченова продовжив М.М. Ланге (що стажувався у Лейпцігській школі у В. Вундта, в університетах Берліна, Парижа), котрий зробив великий вплив на багатьох психологів Росії і України. Прямим учнем М.М. Ланге був Д.Г. Елькін (1895-1986), який багато десятиліть завідував кафедрою психології Одеського університету та мав тісні контакти з психологами Москви, Києва, Харкова.

Залишимо на деякий час Одесу і разом з Г.І. Челпановим, що теж закінчив Новоросійський університет, перемістимося до Києва. Не виключено, що Г.І. Челпанов теж перетинався з М.М. Ланге. У Києві він отримав звання професора психології і філософії, а в 1907 р. переїхав до Москви. У 1910-1911 рр. він

знайомився з роботою психологічних лабораторій і інститутів Німеччини та США. У 1912 р. сталася найважливіша подія в історії російської психології: Г.І. Челпанов відкрив Психологічний інститут, побудований на засоби купця С.І. Щукина. Інститут став колицкою й для наукової школи Л.С. Виготського, що породила Харківську психологічну школу. Велику допомогу в створенні Інституту Г.І. Челпанову надав запрошений з Києва його учень Г.Г. Шпет. Останній доповнював свою київську освіту, працюючи в бібліотеках Берліна, Единбургу, Лондона, спілкуючись із головою Вюрцбургської психологічної школи О. Кюльпе, слухав лекції Е. Гуссерля, працював на його семінарах і тісно співпрацював із ним. У 20-і рр. у Москві відбуваються цікаві пересічення. У 1922 р. при Г.І. Челпанові приходить в Інститут О.Р. Лурія. У 1923 р. учень Челпанова К.М. Корнілов пише в ЦК ВКП(б) догану на свого вчителя, звинувачує його в ідеалізмі, у тому, що він до цих пір вважає психологію наукою про душу, і сам стає директором інституту. Вже при Корнілові в 1924 р. приходить в Інститут О.М. Леонтєв, що вважав себе учнем Г.І. Челпанова. У 1925 р. по рекомендації О.Р. Лурія і на запрошення К.М. Корнілова приходить в Інститут Л.С. Виготський, який в 1913-1917 рр., окрім МДУ, закінчив історико-філологічний факультет Народного університету А.С. Шанявського. Там він слухав лекції Г.Г. Шпета і два роки працював у його семінарі (у чому він, правда, сам ніколи не зізнавався і на Шпета ніколи не посилався). Тепер, коли вже видано майже 10 томів праць Г.Г. Шпета, ми знаємо, що йому належать, як мінімум, пролегомени до культурно-історичної теорії свідомості. Лише у своїх пізніх спогадах О.М. Леонтєв єдиний раз згадав ім'я Г.Г. Шпета, назвавши його найзнаменитішим професором Психологічного інституту.

На педологічному факультеті 2-го МДУ в кінці 20-х рр. лекції киян П.П. Блонського, Г.Г. Шпета слухали і майбутні учасники Харківської школи В.І. Аснін, Л.І. Божович і киянин О.В. Запорожець (туди ж вступав і вчитель з Нижньої Волги П.І. Зінченко, але не був прийнятий і зустрівся з ними вже в

Харкові). Але основним вчителем Л.І. Божович і О.В. Запорожець вважали Л.С. Виготського.

Не стану обговорювати причин, з яких москвичам, у тому числі новоспеченим, на початку 30-х рр. стало незатишно у Москві, і їх спокусила столиця України – Харків. Мабуть, допоміг випадок, ім'я якому М.С. Лебединський. Так або інакше, але Л.С. Виготський, М.С. Лебединський, О.Р. Лурія, О.М. Леонтьєв були запрошені до Харкова, потім до них приєдналися Л.І. Божович і О.В. Запорожець. Всі, окрім Л.С. Виготського, виявилися в Харкові, у Психоневрологічній академії, а потім вони окупували і інші установи, де поширювали «психологічну заразу». Звичайно, і до їхнього приїзду у старому університетському місті Харкові (університет заснований в 1805 р.) були свої психологічні традиції. Досить пригадати О.О. Потебню, якого психологи, філологи та і філософи вважають своїм колегою, педолога А.С. Залужного, психофізіолога праці Ф.Р. Дунаєвського й ін. Експлікації цих традицій ми зобов'язані О.Ф. Івановій та А. Ясніцкому.

Щоб зрозуміти, чому не поїхав Л.С. Виготський, повернемося до Одеси. У 1920 р. М.М. Ланге запросив С.Л. Рубінштейна, що здобув філософську освіту в Німеччині, на кафедрі психології Одеського університету. Єдино корисним для психології наслідком Жовтневої революції було те, що філософи С.Л. Рубінштейн і П.П. Блонський (як і Г.Г. Шпет, що вчився в Київському університеті в Г.І. Челпанова і що учив у Народному університеті Л.С. Виготського) розумно переорієнтувалися з філософії на психологію. Після смерті М.М. Ланге в 1921 р. на один рік С.Л. Рубінштейн стає завідуючим кафедрою. Тоді ж він пише свою знамениту статтю «Принцип творчої самодіяльності», яку справедливо вважають початком розвитку діяльнісного підходу в психології. Підозрюю, що його звільнили в 1922 р. з тих же причин, з яких із цього університету свого часу був звільнений І.І. Мечников. С.Л. Рубінштейн, на відміну від нього виявився не в Парижі, а в Ленінграді, де в 1930 р. очолив кафедру психології ЛГПІ ім. Герцена, куди він запросив для читання лекцій Л.С. Виготського, а потім й О.М. Леонтьєва.

Л.С. Виготський продовжував співпрацювати зі своїми минулими колегами й учнями, бував у Харкові наїздами, познайомив з ними свого нового учня – полтавчанина Д.Б. Ельконіна. Саме він на конференції, організованій у 1939 р. кафедрою психології Харківського педагогічного інституту ім. Г.С. Сковороди, дав старим і новим харків'янам ім'я «Харківська психологічна школа». Адже Л.С. Виготського тоді вже не було, а О.М. Леонтьєв і О.Р. Лурія жили у Москві. Керівником кафедри замість О.М. Леонтьєва став О.В. Запорожець.

Повернемося в 1932 р. Новоприбулі зустріли в Харкові як зрілих, так і початкових психологів. До перших відносилися П.Я. Гальперін, психотехнік А.І. Розенблюм, до других – В.І. Аснін, Ф.В. Бассин, П.І. Зінченко, Г.Д. Луков, О.М. Кінцева і ін.

Залишу доки осторонь змістовну сторону чудово плідного десятиліття, за яке було зроблено неправдоподібно багато. Цьому не перешкодив навіть порівняно ранній від'їзд із Харкова О.М. Леонтьєва і О.Р. Лурії (між 1934 і 1936 рр.). Важко сказати, який розвиток отримала б школа, коли б не Великий терор і Велика війна, розв'язана братами по крові або кривавими братами – Сталіном і Гітлером.

В епоху терору школа втратила А.І. Розенблюма. З війни вона вийшла без втрат, хоча П.І. Зінченко і Г.Д. Луков воювали. Але мирні втрати були. До москвичів, котрі покинули Харків, приєдналися й інші. У 1942 р. С.Л. Рубінштейн створює кафедру психології у МДУ і запрошує на неї, що вже починали чи то ревнувати, чи то змагатися з ним однодумців по діяльнісному підході – О.М. Леонтьєва, О.Р. Лурію, П.Я. Гальперіна і О.В. Запорожця. Усі вони склали кістяк майбутніх Відділення, а потім і Факультету психології МДУ. (Тоді ж С.Л. Рубінштейн зробив спробу демобілізувати лейтенанта П.І. Зінченка, який виявився на короткий час у Москві, але не встиг. Його знову відправили на фронт.) Г.Д. Луков осів у Ленінграді, зайнявся військовою психологією. Л.І. Котлярова переїхала до Львова. Т.І. Титаренко залишила психологію. Але школа зовсім не знекровлена. Починається післявоєнний етап її розвитку. Встанов-

люються тісні зв'язки з Києвом. Директор Київського інституту психології Г.С. Костюк організовує в Харкові психологічну лабораторію – філію свого інституту. Харків'яни активно публікують свої роботи в «Наукових записках» Київського інституту психології. Не уриваються і зв'язки з Москвою. До 1948 р. я спостерігав приїзди до Харкова О.М. Леонтєва, П.Я. Гальперіна, О.В. Запорожця. Потім до них приєдналися В.В. Давидов і Ваш покірний слуга, що приїздив не лише побути вдома, але й у службових інженерно-психологічних справах. Москва прислала сюди В.В. Репкіна і Г.В. Репкіну. були і інші випускники МДУ. Вирощувалися і виховувалися свої кадри. Але це вже інша казка. Її повинні розповідати інші.

Два слова про себе. Мене вчили у Москві колишні «харків'яни»: П.Я. Гальперін, О.В. Запорожець, О.М. Леонтєв, О.Р. Лурія. Я відчував розташування Л.І. Божович, Ф.В. Бассіна, що переїхав в Москву і не втратив контакту з психологами. У мене склалося враження, що і Д.Б. Ельконін відчував себе повноправним харків'янином. У їхньому спілкуванні один з одним завжди звучала, якась зворушлива нотка. Коли ж я приїздив у студентські роки до Харкова мене незмінно екзаменував В.І. Аснін. І екзаменував набагато суворіше, ніж мої безпосередні вчителі і бурчав з приводу їхнього лібералізму. Мені здається, що викладена мною, зрозуміло, неповна, у чомусь гіпотетична і проблематична версія свідчить про нормальну дорогу становлення й розвитку наукової школи. Кращим доказом того, що Школа відбулася, був приїзд С.Л. Рубінштейна до Харкова на згадану вище конференцію 1939 р. Хоча він і не погодився із твердженням Д.Б. Ельконіна, що Школа є, в другому виданні «Основ загальної психології» С.Л. Рубінштейн послався на дослідження харків'ян, виконані в довоєнні роки. Звичайно, з Лейпцігською школою В. Вундта ніхто конкурувати не може, але з Вюрцбургською, Марбургською або Берлінською Харківська цілком могла змагатися.

* * *

У першій частині я окреслив зовнішню канву становлення Харківської психологічної школи. Тут спробую коротко виділи-

ти і охарактеризувати її досягнення, зупинившись переважно на першому неповному десятилітті її існування. Залишу порожні суперечки про те, хто перший проголосив діяльнісний підхід або психологічну теорію діяльності. По-перше, підхід є, а теорії до цього дня немає. Її немає навіть у класичній німецькій філософії. У той час О.М. Леонтьєв був ще студентом і ні про яку теорію діяльності не подумував. П.О. Флоренський, Г.Г. Шпет, М.Я. Басов та ін. вітчизняні філософи, педагоги і психологи писали про діяльність, але не про її теорію. В.Ф. Гумбольдт одним з перших почав розглядати мову як діяльність, а в 1922 р. Г.Г. Шпет в «Естетичних фрагментах», у 1927 р. у «Внутрішній формі слова» розвинув ці уявлення. Його аналіз будови зовнішньої і внутрішньої форм цілого слова вніс істотний вклад у подолання класичної опозиції зовнішнього і внутрішнього. Тут він був категоричним, заявляючи, що немає жодного атома внутрішнього без зовнішності. Уся душа є зовнішність. Зате й удари, яких їй завдають, – зморшки і шрами на зовнішньому нашому лиці. На жаль, цей внесок багато десятиліть не помічався (ігнорувався?) психологами. Усе ж, я підозрюю, що Г.Г. Шпет здійснив вплив на тих, хто слухали його лекції – Л.С. Виготського, О.В. Запорожця й ін., хоча вони, можливо, не усвідомлювали цього.

Повертаючись до теорії діяльності, скажу, що взагалі наукова школа не створює теорій, їх створюють окремі учені, звичайно, якщо їм пощастить та вистачить розуму й таланту. На початку 70-х рр. Е.Г. Юдін справедливо відмітив, що квінтесенцією діяльнісного підходу є дія (Гегель би додав: у ній індивідуальність дійсна). Наприклад, П.І. Зінченко досить рішуче стверджував, що загальною одиницею структурного, функціонального та генетичного аналізу мимовільного й довільного запам'ятовування є дія людини. Зрозуміло, дія, що здійснюється в ширшому контексті життєдіяльності. І дія, а не діяльність, стала головним предметом досліджень Харківської школи. Не просто дія, а психічна дія у своїх знарядєвих і символічних, тобто в культурних формах (позначився вплив Л.С. Виготського). При цьому до великої частини досліджень залучалися діти, що до-

звляло просліджувати становлення і організувати формування тих або інших дій. Наведу деякі приклади.

П.Я. Гальперін вивчав становлення і формування простих знаряддєвих дій у дітей. У післявоєнні роки він вивчав етапи формування розумових дій і понять.

О.В. Запорожець вивчав розвиток сенсорних і перцептивних дій. Під його керівництвом була виконана дисертація Л.І. Котлярової, у якій порівнювався пасивний та активний дотик. Він же почав вивчення розумових дій і запропонував схему двоактності таких дій: перший акт – відкриття сенсу, другий – надання значення.

Г.Д. Луков почав пошук і вивчення генезу символічних дій як таких в ранньому віці (про це, до нещастя, залишилися лише скупі посилання в роботах Д.Б. Ельконіна). Пізніше до раннього «дитячого символізму» звернувся Д. Віннікот й інші психоаналітики.

В.І. Аснін порівнював усвідомлені й неусвідомлені умови формування рухових навиків.

Л.І. Божович і П.І. Зінченко почали вивчати формування понять, розглядаючи цей процес як дію. У післявоєнні роки цю лінію досліджень продовжила О.М. Кінцева.

П.І. Зінченко почав вивчати забування в якості активного процесу (не потрібно змішувати з активним емоційним витісненням, хоча наявна деяка схожість). Після цього він розглядав мимовільне та довільне запам'ятовування, пізнавальну дію та розуміння як повноцінні дії з їхніми мотивами, цілями, засобами, операційним складом, умовами та результатами.

Цей колектив не обмежився вивченням пізнавальних та виконавчих дій. О.В. Запорожець разом з К.Е. Хоменко, Т.І. Титаренко, Д.М. Арановською почали вивчення становлення естетичного сприйняття й розуміння, а також естетичних реакцій дітей. Вони підійшли до діяльнісного трактування переживань і співпереживань.

Перераховані (і неперераховані) дослідження психічних дій (саме цей термін використовував П.І. Зінченко) далеко ви-

ходили за рамки емпірії. У них містився солідний практичний і теоретичний потенціал.

Останній лише частково був використаний О.М. Леонтьєвим у розвитку його уявлень про діяльність та її структуру. Останню називають «тричленкою» або триповерховою «двочленкою», в якій діяльності, дії, операції поставлені у відповідність мотиви, цілі, умови. При всій її скупості, що здається, вона до цих пір є підставою для великого числа запропонованих різними авторами структур, що модифікують і доповнюють її. О.М. Леонтьєв виділив у діяльності найістотніше і заперечити його досить абстрактну схему доки нікому не вдалося. Потрібно сказати, що її модифікації та доповнення зовсім не завжди супроводжувало збільшення пояснювального потенціалу, втім досить скромного, в порівнянні зі схемою О.М. Леонтьєва. Структури психічних дій, як рухових, так і ментальних, вивчені і представлені значно детальніше. Багатше і їхній пояснювальний потенціал.

Відповім одразу на можливе питання про оригінальність напряму вивчення психічних дій, що складався. Адже ще в 20-і роки А. Валлон і Л.С. Виготський називали пам'ять дією. А. Валлон же написав книгу «Від дії до думки». Ці мотиви містяться у філософії А. Бергсона, в пізнього Ж. Піаже. Можна спускатися і глибше, І.М. Сеченов говорив про участь у мисленні не лише почуттєвих рядів, але й рядів особистої дії. М.М. Ланге сформулював стадіальний (рівневий) закон перцепції, розвинув моторну теорію уваги і висунув положення, згідно якого рухові реакції первинні по відношенню до внутрішніх психічних актів.

Запобігаючи виникненню подібного подиву, я не випадково почав цю розмову з Одеси, з І.М. Сеченова і М.М. Ланге. Не стану «виправдовувати» харків'ян посиленням на те, що питання про пріоритет завжди вельми зворушливе. Але вся річ у тому, що вони вивчали не реакції і не рефлексії, а акції, дії. Можливо, вони це робили не без непрямого (через О.Р. Лурію) впливу М.О. Бернштейна. О.Р. Лурія і М.О. Бернштейн співробітничали з раннях 20-х рр. Але головне полягає в тому, що вони роз-

глядали самі рухи і дії не лише як умови внутрішніх психічних актів, а як такі. Інше питання про їхні подальші перетворення. Тому вони всі, за винятком П.Я. Гальперіна, були байдужі до ідеї інтеріоризації. Думаю, не без впливу уроків Г.Г. Шпета вони долали опозицію зовнішнього і внутрішнього.

Ідею дії прийняв і С.Л. Рубінштейн. У другому виданні «Основ загальної психології» він визнав дію одиницею аналізу психіки, свого роду клітинкою, нерозвиненим початком розвинутого цілого. Він писав, що дія містить у собі елементи всієї психології. (вчинок у С.Л. Рубінштейна виступав як одиниця аналізу поведінки.) Цей висновок на підставі досліджень харків'ян повинен був зробити О.М. Леонтьєв. Але не зробив. Можливо, у цьому одна з причин його ревнивого ставлення до С.Л. Рубінштейна, яке супроводжувало його все життя. Ідучи від нас, він залишив проблему одиниці аналізу психіки майбутнім дослідникам.

На відміну від С.Л. Рубінштейна, Д.Б. Ельконін вийшов за межі індивідуальної дії й розглядав сукупну дію дитини з дорослим як одиницю розвитку психіки. Проблема одиниць аналізу й розвитку вельми підступна. У психології майже не залишилося феноменів, що не побували в цій ролі: асоціація, гештальт, установка, рефлекс, реакція, операція, дія, акт віддзеркалення (образ), переживання і так далі. Й.В. Гете, перебираючи свого часу можливі початки буття: СЛОВО, ДУМКА, СИЛА, ДІЯННЯ, зупинився на останньому. Але за кожним з цих феноменів є своє «за» й не одне. Наприклад, Л.С. Виготський писав, що думка ще не остання інстанція. За думкою стоїть афективна і вольова тенденція (а ще значення і сенси). Дослідження харків'янами когнітивних актів, як дій, за якими й усередині яких теж постають подібні тенденції, відкрили дорогу розгляду дії як гетерогенного утворення. Це значною мірою пом'якшило гостроту проблеми пошуку якоїсь універсальної одиниці, перевело її у спокійне русло створення таксономії одиниць аналізу психіки, свідомості, особистості.

Проблема *начала* хвилювала і філософів. Августин у «Сповіді» дякував Господу за те, що Він дав йому розум, який

допоміг йому розуміти мову навколишніх його дорослих. Г.Г. Шпет писав, що дитя, як представник людського роду, обдароване інтелігібельною (розумною) інтуїцією. За М.Гайдеггером – це буттєве розуміння. Подібний сюжет розвивали М.К. Мамардашвілі, В.В. Бібіхін. Це таке начало, яке не результат, а умова розвитку; воно схоже на інтегральне декартове *cogito*, що сполучає в собі могу, – мислю – розумію. Гетерогенність утворень (феноменів), що претендують на статус одиниць аналізу або начал, є первинною інтегральністю головних атрибутів душі – пізнання, відчуття, волі. Чи не простіше назвати кішку кішкою і зробити підставою розвитку душу, а не замінювати її різними евфемізмами? Звичайно, ціла душа, окрім названих атрибутів, володіє ще чимось таємничим, надлишковим, що не дозволяє її ділити на розум без залишку (Й.В. Гете). Але ж своїм надлишком володіють образ, дія, відчуття, що не заважає їм бути претендентами на роль начала. Якщо ж когось бентежать пов'язані з душею релігійні конотації, то її, услід за М.М. Бахтіним, можна розглядати як дар мого духу іншій людині (або як дар людського роду). До того ж, релігії ніхто не давав монопольного права на вивчення, а тим більше – на володіння душами людей. Та і сказати про підвищену або хоч би достатню увагу церкві до душі і духу було б сильним перебільшенням. У неї вистачає своїх турбот.

Харків'ян хвилювали фундаментальна й загальнопсихологічна проблематика, питання теорії і методології психології, її предмету. Для П.Я. Гальперіна взагалі не існувало незаперечних авторитетів. Він критично аналізував роботи Л.С. Виготського, О.М. Леонтьєва, Д.М. Узнадзе, будував свої уявлення про предмет психології. В.І. Аснін був уважний до методологічних проблем, до умов надійності психологічних досліджень, співчутливо ставився до методологічних пошуків К. Левіна.

Апофеозом теоретико-методологічних домагань Харківської школи була спроба О.М. Леонтьєва вирішити одну з гекелівських світових загадок – питання про природу і походження психіки (а потім і свідомості). Зрозуміло, таємниця залишилася та-

ємною, хоча разом з О.В. Запорожцем вони задумали і здійснили експеримент по формуванню нової здатності (нової функції або нового функціонального органу) у дорослих випробовуваних. Йдеться про навчання досліджуваних розрізненню кольорів шкірою долоні. О.М. Леонт'єв представив цей експеримент як лабораторну модель виникнення психіки. Автори добилися свого, хоча і до цього дня висловлюються сумніви з приводу достовірності результатів. Мої сумніви стримуються тим, що як один із експериментаторів був строгий В.І. Аснін. Ще один аргумент на користь достовірності результатів пов'язаний з тим, що опонентом по докторській дисертації О.М. Леонт'єва, частиною якої стало це дослідження, був, поряд з С.Л. Рубінштейном, видатний фізіолог Л.А. Орбелі.

Гіпотеза про природу психіки виникла не на порожньому місці. Їй передували зоопсихологічні дослідження, у тому числі, вивчення мінливості поведінки дафній (змінними були зміни освітленості акваріума), проведені О.М. Леонт'євим, Ф.В. Басініним і Н.Н. Соломахою у 1933-1934 рр. Суть гіпотези полягала в тому, що найважливішою властивістю психіки є виникнення чутливості до біологічно нейтральних (вітально байдужих) властивостей оточення. Саме такі властивості необхідні для орієнтації під час переходу організмів із гомогенного середовища (середовища стихії) в дискретне, оформлене речами середовище, що складається з окремих предметів. Іншими словами, перехід від тієї, що дратує, до чутливості знаменує собою виникнення психіки. Зрозуміло, така чутливість – необхідна її ознака. Не стану обговорювати, чи достатній? Звернуся до іншого дослідження, виконаного за задумом О.В. Запорожця, М.І. Лісіною вже в 50-і рр. Вона навчила досліджуваних довільно управляти мимовільними судинними реакціями і знайшла, що для того, щоб такі реакції стали керованими, вони повинні раніше стати такими, що відчуються. Таким чином, була сформована ще одна нова форма чутливості, але вже не до зовнішнього нейтрального подразника, якому, втім, у дослідженні О.М. Леонт'єва була додана висока психологічна значущість. Це чутливість до власної моторної судинної реакції, що зазвичай не відчувається

й є мимовільною. Йдеться не просто про чутливість до власного руху, а про чутливість руху до самого себе. Це принципово нова ознака психіки порівняно з тою, яку продемонстрував О.М. Леонтьєв в експериментах зі світосприйняття долоні. Саме цей вигляд чутливості робить рух живим. М.О. Бернштейн говорив, що для опанування руху мало бачити його зовні, потрібно навчитися бачити його зсередини.

Знов звернемося до філософів і поетів, які багато що знають раніше науки. Г.В.Ф. Гегель у «Феноменології духу» дав сповна земну характеристику духу. Дух не є чимось абстрактно простим, а є системою рухів, що розрізняє себе у моментах. Розрізнення себе у моментах – необхідна умова керованості руху. «Куля – дура», свій політ у моментах вона не розрізняє. Щоб розрізнити себе у моментах необхідна здатність заглядати всередину самого себе. О. Мандельштам у «Розмові про Данте» запропонував метафору поетичної матерії у вигляді серії конструйованих по ходу польоту аеропланів, що послідовно випорхують один з іншого. (Він назвав їх також багатоступінчастим знаряддям.) Необхідною умовою польоту і конструювання цього, за словами поета, технічно немислимого пристрою є його здатність заглядання всередину самого себе. У застосуванні до психологічної реальності метафора О. Мандельштама перестася бути метафорою. Психологічна реальність саме так і розвивається. Ми змінюємося і будемо себе на ходу. Спокій нам лише сниться.

Додамо до цього, що Н.Д. Гордєєва, у розвиток ідей О.В. Запорожця і М.І. Лісіної, розрізнила в живому русі два види чутливості: чутливість до власного положення і стану та чутливість до ситуації. Вона виявила, що для ефективного вирішення навіть елементарного рухового завдання потрібне чергування обох видів чутливості кілька разів у секунду й зіставлення їхніх показників. Іншими словами, був виявлений феномен рефлексії без «Я», названий фоновою рефлексією. Це вже не відсталі інстинкти і не короткозорі рефлексії, що нічого, окрім собі подібного, породити не можуть. Як говорив О.В. Запорожець, живий рух виявляється розумним сам по собі, а зо-

всім не тому, що ним керує сторонній йому інтелект. На підставі сказаного можна прийти до висновку, що живий рух, котрий володіє трьома атрибутами душі, плюс фовою рефлексією (здатністю заглядати всередину самого себе), а, отже, і спонтанністю, якщо і не вся душа, то душа душі. Згідно з І.Г. Шпетом, що визначає ознаку всіх життєвих явищ, – активність, психології – самочинність, спонтанність. Під спонтанністю він розумів активність, що походить від самої душі. Тому-то людина і може бути причиною самої себе (В.А. Петровський), що утрудняє іншому прогнозувати його поведінку і вчинки. Адже чужа душа – сутінки, та і своя власна не втомлюється підносити нам сюрпризи. Про спонтанність дитячого розвитку (на тлі загальної покори перед принципом безрадісного детермінізму) писали лише Л.І. Божович і О.В. Запорожець. Останній дуже зрадив, знайшовши у творах В.І. Леніна термін «спонтанійність» і використовував саме його. Читаючи В.І. Леніна О.В. Запорожець, що робить закладки у книзі класика горілими сірниками, виглядав настільки ж дивно, як виглядав, П.Я. Гальперін, котрий грає у футбол.

Ми знов повертаємося початку розмови про начала. Мабуть, лише там і можна знайти душу. Надалі вона (або ми?) втрачає себе у своїй диференціації й дезінтеграції, в тих, що розмножилися вегетативним способом видах сенсорики, перцепції, уваги, пам'яті, інтелекту, емоцій і почуттів, типах характеру й особистості, розчиняється у свідомості або отруюється нею:

*Душу сражает, как громом, проклятье,
Творческий разум осилил, убил.*

О. Блок

Не випадково Христос говорив: будьте як немовлята. М. Заболоцький би додав: з їхньою дитячою грацією душі. Для цього потрібно частіше заглядати всередину своєї душі, відшукуючи її на задвірках психіки і свідомості. За словами В. Блейка, поезія вчить відкривати очі, направлені всередину своєї душі. Хоча таке вчення дається нелегко, гра коштує сві-

чок. За оптимістичними підрахунками Й. Бродського, на жаль, лише один відсоток людей чутливий до поезії.

Можливо, читач здогадався, що коли мова йшла про початок розвитку психіки, то за цією розмовою мав на увазі і другий план – план початку і перших років життя Харківської школи, які були надзвичайно багаті. Звичайно, не все задумане у довоєнне десятиліття було здійснене. На щастя, це плідне начало мало продовження в післявоєнні роки. М. Гайдеггер говорив, що справжнє начало обов'язково містить у собі основу стрибка вперед, невідому повноту небувалої величезності й суперечки зі всім бувалим. Примітивне нічого, окрім примітивного, породити не може. Про це ж чудово сказав Томас Еліот : На моєму початку – мій кінець. У моєму кінці – мій початок. У психологічному сенсі, та і в будь-якому іншому, крок вперед – це потенційна можливість успіху і досягнень в зоні – або краще – у перспективі найближчого і віддаленого розвитку. Багато що з накопиченого було уточнене й розвинене, цілий ряд задумів був реалізований, деякі забуті або відкладені в довгу шухляду. А деякі взагалі не могли бути реалізовані й навіть виникнути, хоча підстави для їхнього зародження були. Вище я дозволив собі пофантазувати відносно останніх і, так би мовити, вчитати їх у своїх вчителів. Врешті-решт, адже я харків'янин не лише за народженням. Я маю право вважати себе учнем і учасником Харківської школи. О.В. Запорожець, П.І. Зінченко, О.М. Леонтьєв, Д.Б. Ельконін неодноразово (на мій подив і гордість) удостоювали мене честі бути їхнім співавтором. Моя фантазія (або крок в звичному сенсі цього слова) відноситься до того, що в дослідженнях учасників Харківської школи містилися передумови для повернення душі у психологію. Зрозуміло, у напівзадушеній країні в умовах «ідеологічного гуртожитку» про це можна (чи можна?) було лише мріяти. Дозволити собі сказати: Душу від зовнішніх умов звільнити (О. Мандельштам) могли лише одиниці. Коли П.Я. Гальперін запитував: Це вже, нарешті, комунізм чи буде ще гірше?, то він мав на увазі не лише «безбутність» нашої країни. Один харківський діяч на урочистих зборах, присвячених 100-літтю «Комуністичного маніфесту», з невідомою

ним захопленням говорив, що Маркс і Енгельс залишили нам дуже багато цитат. Тут вже було не до душі. Навіть до дослідження свідомості відносилися з підозрінням.

Діяльність абсолютно свідомо була поставлена над свідомістю й особистістю, а особистість опущена до суб'єкта, тобто до підмета, до якої-небудь функції або набору наперед заданих властивостей і функцій, які мають бути сформовані. Звідси і слово-сполучення «суб'єктність особистості», звідси і ідея її вимірності. «Вимірна особистість» – це такий же оксюморон, як «смертне життя». Я розумію, що «число п'янить» (Ш. Бодлер), але слово «витверезує». За П.О. Флоренським, особистість – це межа самобудування, а межу виміряти не можна. М. Цветаєва не випадково запитувала: Що ж мені робити <...> / З цією безмірністю в мірі вимірів? Лише безмірність може стати мірою всіх речей. Не знаю, чи змовилися в один час ті, що працювали разом в чепанівському Психологічному інституті М.О. Бернштейн і Л.С. Виготський, або незалежно один від одного визначили особистість як верховний синтез поведінки, діяльності, свідомості. Додам – і синтез «Я», котрі розплодилися понад міру.

Що стосується суб'єкта, то він сповна доречний у філософській об'єктній для суб'єкта парадигмі. Більш того, Г.Г. Шпет, посилаючись на Гегеля, говорить, що душа, і навіть дух, може тлумачитися як суб'єкт, але суб'єкт, що розуміється не як індивідуальна особина, не субстанціонально.

А передумови для відновлення дискурсу про душу в Харківській школі, дійсно, були. Не лише наукові, але й особисто-біографічні. О.В. Запорожець прийшов у психологію з театру. Він зрозумів, що йому як акторові не дістає знань про людські почуття і переживання. Але парадокс був у тому, що він довгі роки як би тренувався на вивченні сенсорики, перцепції, моторики і лише в кінці життя звернувся до вивчення емоційної сфери. Як психолог він піклувався про ампліфікацію дитячого розвитку, про нескоро минущу цінність кожного періоду вікового розвитку, тобто про збереження дитячої душі. Мимовільна пам'ять, що здійснюється в контексті життєдіяльності, вивченню якої П.І. Зінченко присвятив майже все наукове життя, є пам'ять душі, про

що багато писав його учень і послідовник Г.К. Серєда. Як говорила М. Цветаєва: Моя душа – миттєвий слід.

Ще один приклад – дослідження Л.І. Божович, яка у післявоєнні роки звернулася до проблем розвитку особистості. Вона вбачала шлях формування особистості у поступовому звільненні її від безпосередніх впливів довкілля (приведеним вище рядком О. Мандельштама) і трансформації його на активний перетворювач цього середовища і своєї власної особистості. Л.І. Божович надавала велике значення її внутрішній позиції, вважала, що важливою рушійною силою психічного розвитку дитини є невдовольніми духовні потреби. Мабуть, головним аргументом на користь можливої латентної інтенції відновлення дискурсу про душу була інтерпретація згаданих вище екзотичних експериментальних досліджень О.М. Леонтьєва і О.В. Запорожця. Вони інтерпретували сформовані новоутворення в термінах функціональних органів індивіда. Згідно О.О. Ухтомського, функціональний орган – це будь-яке тимчасове поєднання сил, здатне здійснити певне досягнення. Такі органи існують віртуально і спостережується лише під час актуалізації. До їх числа О.О. Ухтомський відносив не лише психологічний спогад, інтегральний образ, але й такі доміанти душі, як увагу духу, домітанту на обличчя іншої людини.

О.В. Запорожець, коли він, нарешті, звернувся до емоційної сфери, розглядав вищі людські почуття як функціональні органи індивіда. В О.О. Ухтомського функціональні органи виступали двояко: як органи індивіда, тобто як віртуальні, психологічні та як органи нервової системи. О.М. Леонтьєва та О.В. Запорожця, на відміну від О.Р. Лурії, мало хвилювали зашумлені далекі відголоски психологічних буревіїв у нервовій системі. Не забудемо, що і Л.С. Виготський, який стверджував, що переживання, котре саме народжує сенси, є одиницею особи і свідомості. У 70-і рр. Ф.В. Бассін, як би в розвиток цієї ідеї Л.С. Виготського, запропонував розглядати значущі переживання не лише як одиницю аналізу психіки, але і як основний предмет психології. У дискусії з ним О.М. Леонтьєв продовжував наполягати на тому, що таким предметом є діяльність.

Погляди Л.С. Виготського, Ф.В. Бассіна, пізніше, Ф.Ю. Василюка близькі до твердження Ф.М. Достоєвського: страждання – єдина причина свідомості. Чи не пристрасть психологів до вивчення рефлексів головного мозку пояснює зверхне відношення до психології (і психологам) письменника, що прагнув пізнати всі глибини душі людської. У своїй зневазі Ф.М. Достоєвський був не самотній. Сто років тому Г.Г. Шпет писав, що життя і мистецтво готові були назавжди порвати з психологією, такі чужі їм здавалися її схеми. А інші науки докоряли психології в душевному «водолійстві». Знаходячись між Сцилою й Харибдою, наука про душу заради свого порятунку жертвувала душею: була проголошена «психологія без душі». Від ідеї функціональних органів, по Л.С. Виготському, – психологічних знарядь – до душі й духовного організму, центром якого, мабуть, є душа, залишився один крок, який мало хто з психологів наважується зробити. Утішає те, що їх час від часу вабить на місце злочину, який зробили їх попередники. Наздогад можна назвати імена Г.І. Челпанова, С.Л. Франка, В.В. Зіньковського, О.О. Ухтомського, М.М. Бахтіна, К. Юнга, В. Франкла, Ж. Ньюттена. Серед сучасників назву М.К. Мамардашвілі, Г.В. Іванченка, В.А. Пономаренка, В.Д. Шадрікова, В.К. Шабельникова. Г.І. Челпанов був правий, кажучи, що перш за все потрібно повернути душу в освіту; зараз її там не вистачає значно більше, ніж в його час. Союз душі і глаголу (М. Цветаєва) освіті перешкодити не може. Якщо раптом станеться майже неможливе і психологи опікуватимуться душею, сторопіло повернуться до таємниці (Б. Пастернак), що володіла розумами багато століть, то зникне фельдшеризм, стане менше практиків-практикантів, та і сама психологія стане більш захоплюючою й цікавою. Адже без таємниці і здивування немає людини, без них неможливий і розвиток науки про неї. Дж. Бруннер, якому в 2015 р. виконається сто років, у написаній ним близько сорока років тому автобіографії висловив жаль про те, що йому не вдалося тісніше зв'язати між собою психологію і мистецтво. А бездушне мистецтво в принципі неможливе. Якщо такий зв'язок, дійсно, буде встановлений, за цим послідує ви-

знання Ф.М. Достоевського (хай і поряд з І.М. Сеченовим) діду-сем психології.

Ось куди можуть завести спогади і роздуми про Харківську психологічну школу і моїх вчителів!

* * *

У надрах Харківської психологічної школи виникли наукові школи Л.І. Божович, П.Я. Гальперіна, О.В. Запорожця, П.І. Зінченко, О.М. Леонтьєва. Додам і виготчаніна Д.Б. Ельконіна, що до них приєднався. О.Р. Лурія, як мені здається, сам по собі завжди був школою (і не одною!). Це сталося тому, що вона, як, втім, й інші сьогоденні наукові школи, була сильна своєю різноманітністю не лише в тематиці досліджень при їхній загальній спрямованості, але й за особистими якостями її учасників.

Поділюся своїми враженнями про цих чудових «однокласників» і про розподіл ролей між ними.

О.Р. Лурія, – що тримався завжди в тіні Л.С. Виготського, потім О.М. Леонтьєва, геній. С. Тулмін, котрий назвав Л.С. Виготського, Моцартом, назвав О.Р. Лурію Бетховеном психології. Сам він говорив, що йому в житті пощастило зустрітися, дружити і співробітничати з трьома геніями – М.О. Бернштейном, Л.С. Виготським і С.М. Ейзенштейном. О.Р. Лурія незмінно піклувався про молодь і, у той же час, був дуже вимогливим до неї. Найстрашніша загроза з його боку була: «Я з тобою роззнайомлюся».

О.М. Леонтьєв – всіма добровільно й охоче визнаний лідер, який чудово виконував цю роль. Він своїми часто зумисно складними, деколи туманними роздумами і міркуваннями про діяльність, свідомість, особистості, за яких важко зачепитися ідеологічно заклопотаним критикам, створив щось на кшталт резервації, усередині якої успішно працювали ідеологічно безтурботні учасники школи (О.Р. Лурія писав у автобіографії: «Марксизм мені давався насилу»). О.М. Леонтьєв був винахідливим і тонким експериментатором. Хоча, як вірно відмітив П.Я. Гальперін, експеримент був лише ілюстрацією до його теоретичних припущень, не мав самоцінності й інколи залишався ним на найцікавішому місці.

П.Я. Гальперін – ерудит, вчитель і дослідник. У ньому дивно поєднувалися широта поглядів педагога, котрий чудово знав історію психології, і здібність до самообмеження (майже павловського типу) ученого-експериментатора. Друзі позаочі його називали «ребе», радилися з ним з приводу важких питань. Інколи після такої розмови бували збентежені.

Л.І. Божович – у науці непередбачувана і непримиренна особистість, боєць; у житті – людина м'яка і добра. Досить швидко розійшлася з О.М. Леонтьєвим у поглядах. Інші щиро любили її, вона відповідала взаємністю. У психології досить окремих випадок, коли справжня особистість розробляє проблематику особистості.

О.В. Запорожець – душа всього колективу, совість, психотерапевт, жилет, в якій можна поплакати, скарбничка, в якій з гарантією можна зберігати свої таємниці. Якась «усесвітня чуйність». Будучи сам бездітним, О.В. Запорожець любив, розумів і знав дітей та присвятив майже всю свою наукову діяльність дитячій психології. Між іншим, на шкоду психології мистецтва і загальній психології. Задумана ним у молодості книга про емоції так і не була написана.

Д.Б. Ельконін – мужня людина, яка стійко зазнавала життєвих знегод, яких на його долю випало достатньо. Володіючи буйним науковим темпераментом, щедро розкидав свої ідеї. Мені теж дещо перепало. Д.Б. Ельконін не випадково кілька років займався психологією гри. Елементи гри грали не останню роль у його власному житті. Дрімуча серйозність була йому абсолютно чужою.

В.І. Аснін – людина твердих наукових принципів. Завжди вимагав строгості, чіткості, ясності викладу. Колеги звали його «Яснін». Особливо він був прискіпливий до О.М. Леонтьєва. Бувало, що він говорив йому: «Або ти сам не розумієш, що говориш, або ти розумієш і нам не хочеш сказати». А поза наукою, він був доброзичливою і м'якою людиною.

П.І. Зінченко був трудівник-одинак, що присвятив життя одній проблемі – проблемі пам'яті. Він сам провів усі свої дослідження мимовільної й довільної пам'яті. Лише в останні

п'ять-шість років його життя, після створення ним кафедри психології ХГУ у нього з'явилися помічники – співробітники і аспіранти. Його психологічні гени перейшли до дружини, дочки, сина і внука, а потім і до їхніх дружин. Природно, Петро Іванович був для мене кращою людиною на Землі. Він був більше, ніж батько, ще вчитель, колега, друг. Можу порівняти його лише з О.В. Запорожцем, який був для мене більше, ніж вчитель, колега і друг. Вони любили один одного, їх об'єднувало відчуття гумору, що рідко змінювало ним, добра іронія, у тому числі й на власну адресу.

* * *

Декілька слів на закінчення. Звичайно, наукові школи не вічні. Вони мають свої природні життєві цикли. Проте, їхні ідеї, поняття і результати представляють не лише історичний інтерес, що, втім, не так мало. Вони поселяються в тілі науки, стають її функціональними органами, впливають на її дух. Наукові школи міняють контекст і пейзаж науки, в ньому ж і розчиняються. Наприклад, асоціанізму і гештальтпсихології давно немає, але без знайдених ними фактів, встановлених законів психологія немислима. І вони прекрасно уживаються один з одним. Важливо, щоб школа не була герметичною, а відкритою, живилася б не лише своїми соками, але не хетувала й іншими джерелами. Сьогодні наукові школи – велика рідкість. Їх змінюють анонімні і, у той же час, самозвані напрями: гуманістична, когнітивна, позитивна, якісна і тому подібні психології. У самих їхніх назвах звучить зіставлення і виклик старій добрій психології. А вона, між іншим, була не менше, а в чомусь більш якісною, позитивною, когнітивною і гуманістичною. Не варто забувати і про величезне виховне значення наукових шкіл. Особливе значення має стиль наукового мислення, яким ніде, окрім як у школі, оволодіти не можна. Я і мої однолітки, до нас і після нас ще цілий ряд поколінь психологів, повною мірою випробували на собі вплив наукової школи, що зародилася в Харкові і продовжувала своє плідне існування у Москві.

РЕЦЕНЗІЇ І БІБЛІОГРАФІЯ

ГОШОВСЬКИЙ Ярослав Олександрович

доктор психологічних наук, доцент, завідувач кафедри педагогічної та вікової психології Волинського національного університету імені Лесі Українки

СІМ'Я ТА ОСВІТНІ ІНСТИТУЦІЇ: ПСИХОЛОГІЯ СИСТЕМНОЇ ВЗАЄМОДІЇ



СЕДИХ К.В. Психологія взаємодії систем: «сім'я та освітні інституції» / К.В. Седих. – Полтава : Довкілля–К, 2008. – 228 с.

Монографія присвячена досить новій галузі — психології систем, яка стрімко розвивається останніми роками. Вперше розглянуто широке коло питань, які пов'язані з різними аспектами таких систем як «сім'я» і «освітні інституції». Обґрунтовані теоретичні засади та практичні чинники взаємодії між цими системами.

Видання адресоване психологам, психотерапевтам, соціальним працівникам, студентам та всім, хто цікавиться проблемами психології і питаннями сім'ї.

Перед освітніми системами цивілізованих країн на зламі тисячоліть особливо гостро постають проблеми залучення інноваційних технологій у реальну соціально-педагогічну практику з метою покращання інтелектуального й культурологічного потенціалу суспільства. У контексті численних соціально-психологічних детермінант і плетиві різнотипних синдромів, стимулюючих повноцінний перебіг особистісного становлення, одне з чільних місць посідає континуум «сім'я – освітня інституція». Побутування гуманістичної віри в те, що генерації, які виросли в нуклеарних родинях та навчаються в загальноосвітніх школах, спроможні до продовження подальшого прогресу, на

жаль, досить часто загрожується численними прикрими викликами і фактами на шталт руйнації сімейних цінностей і традицій, стагнації у шкільних реформах і програмах, депривації в дистантних і девіантних сім'ях тощо. Тому монографія Седих К.В., присвячена широкому контекстному осмисленню психологічних особливостей і тонкощів взаємодії сім'ї з освітніми соціальними інституціями, висувається в ранг актуальних і потрібних досліджень насамперед у сферах вікової, педагогічної, сімейної психології.

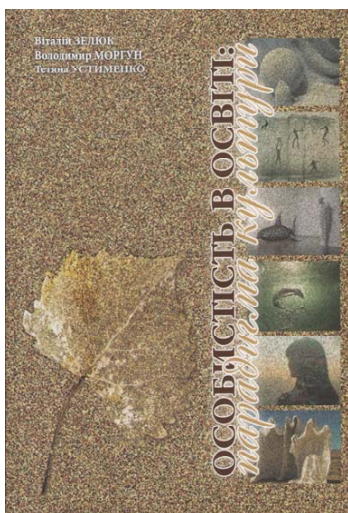
У монографії здійснено широкий аналіз феноменів взаємодії в концепціях генетичної психології, конструктивізму, нарративної теорії, системної та комунікативної теорій, а також детально висвітлено традиційні та сучасні підходи до психолого-педагогічної взаємодії в освітніх інституціях. Обрані дослідницею ключові тематичні лінії розкриті на рівні багатопланових наукових студій, зокрема крізь призму вивчення особливостей і закономірностей перебігу процесів взаємодії сім'ї як системи в різних культурно-історичних та етнічних спільнотах. Такий фундаментальний крос-культурний підхід справляє позитивне враження детальної і цілісної вивченості, адже поява у вітчизняному науковому просторі презентованого різновекторного дослідження є потрібною і корисною справою, оскільки заповнюється певна ніша і прогалина у складному і недостатньо глибоко вивченому ракурсі – сімейно-освітній інституційний симбіоз. Виважений синтетизм дозволив цілісно й досить інноваційно розкрити основні функціонально-семантичні напрями взаємодії сім'ї з освітніми соціальними інституціями, окреслити базові теоретичні постулати і підтвердити їх результатами емпіричного дослідження.

Імпонує архітектоніка монографії Седих К.В., яка побудована за принципами надійності й достовірності, а також відзначається цікавими науковими результатами, надаючи окремим теоретичним викладкам самостійної наукової новизни та безпосередньої практичної значущості (насамперед ідеться про сімейні системні тренінги як спосіб оптимізації взаємодії в системі «сім'я – освітня інституція»).

ЗЯЗЮН Іван Андрійович

*дійсний член НАПН України, доктор філософських наук,
професор, директор Інституту педагогічної
освіти та освіти дорослих НАПН України*

ОСОБИСТІТЬ В ОСВІТІ: ЕТНОНАЦІОНАЛЬНА САМОБУТНІСТЬ ТА ГЛОБАЛІЗАЦІЯ ПОЛКУЛЬТУРНОГО СВІТУ



Зелюк В.В., Моргун В.Ф., Устименко Т.А. Особистість в освіті: парадигма культури. Монографія. – Полтава: ТОВ «АСМІ», 2011. – 212 с.

Монографія є узагальненням багаторічних досліджень гуманітарних явищ через призму категорії «культура». У центрі розгляду авторського колективу – особистість освітянина та чинники, що формують освітній простір сучасності.

Матеріали будуть корисні вчителям, психологам, батьківській громадськості, слухачам курсів інститутів післядипломної педагогічної освіти, науковцям і викладачам вищих педагогічних навчальних закладів, керівникам освіти різних рівнів для розвитку освітніх засад та інституцій у відповідності з цінностями гуманізму та людиноцентризму.

Монографія «Особистість в освіті: парадигма культури» є серйозним виданням із культурології, психології та педагогіки. Монографія складається з короткої афористичної передмови ініціатора цього оригінального твору Т.А. Устименко, восьми глав, післямови, списку літератури (436 джерел). Палітурка і кожен розділ прикрашають фото, малюнки, скульптури представників модерного мистецтва різних континентів, які дуже вдало відібрані зі світової мережі Інтернету Т.А. Устименко.

У книзі розглянуто й узагальнено результати досліджень українських, російських та дослідників інших країн із проблем особистості, психологічних і педагогічних умов її розвитку в

умовах лавиноподібного зростання міжособистісних контактів у етнонаціональних спільнотах та полікультурному глобалізованому світі. Для українців ця парадигма культури особливо загострена ще й тому, що на процеси глобалізації світу накладається процес націотворення, пов'язаний з такою омріяною і водночас такою тяжкою в реалізації державною незалежністю. Оскільки розв'язання цієї парадигми дістанеться новим поколінням, то культуральна парадигма перед усім освіти, що розглянута педагогом – проф. В.В. Зелюком (ректор Полтавського обласного інституту післядипломної педагогічної освіти імені М.В.Остроградського, автор 5 і 6 глав) та двома психологами – моєю докторанткою, проф. Т.М. Устименко (кафедра менеджменту цього ж інституту, авторка 1, 2, 4, 8 глав та післямови) і проф. В.Ф. Моргуном (кафедра психології Полтавського національного педагогічного університету імені В.Г.Короленка, автор 3 і 7 глав), набуває вирішального значення.

Перша глава «У пошуках «світів майбутнього» вводить у проблематику і задає абрис основних ідей: «Парадигма культури означає: світ культури подається особистості і як цінність, і як задача. Цей світ привабливий і складний. Це наявний і єдино можливий простір предметного розгортання прагнень людини. Це світ, де існувати можна лише зарядженим на освітні орієнтири» (с. 9).

Друга глава «Культура як універсальна парадигма аналізу гуманітарних явищ» розкриває поняття культури: «від латинського слова «cultura», що означає «обробіток», «землеробство», інакше кажучи – це обробка, зміна природи як середовища життя людини. ...У понятті «культура» закладається протиставлення природних процесів і явищ та штучно створеної людиною «другої природи» (с. 11).

Історична панорама досліджень культури починається з класика еволюціоністсько-описового підходу Е. Тейлора, який виділив такі елементи культури: вірування, традиції, мистецтва, звичаї тощо. З ним конкурували ще два підходи до розуміння культури: нормативно-традиціоналістський (А. Креберг, К. Клакхон) та матеріально-символістський (Л. Уайт).

Розглянуті інші типи визначення культури: філософський (виробництво культури), соціологічний (система цінностей, норм, інститутів); традиційний (сталий, наприклад, у З.Фрейда культура – це механізм соціальної цензури, придушення несвідомих психічних переживань людини, потягів до життя, «лібідо» та смерті, «танатос»; у К.Г. Юнга культура стає результатом і умовою людської діяльності на основі «архетипів» колективного несвідомого, що передаються у спадщину і визначають універсальні зразки поведінки людей), сучасний (динамічна модернізація); аналітичний (предметно-змістовний і функціональний); синтетичний (система духовних і матеріальних цінностей людини, наприклад, символічно-семіотичний підхід Ю.Лотмана).

Психологічний підхід, який також апелює до людської діяльності, дає таку класифікацію концепцій культури: предметно-ціннісні, діяльнісні, індивідуально-атрибутивні, інформаційно-знакові. Певними взаємодоповнюючими полюсами виступають діяльнісний і гуманістичний підходи.

Насамкінець Т.А.Устименко пропонує слушну модель проєкції психіки в елементи культури. Психіка через емоції, інтуїцію, рацію, засобами мовних (знакових) систем та їх конкретною реалізацією у вигляді: знарядь перетворення дійсності обслуговує культуру праці; виразних засобів – культуру мистецтва; інструментів психорегуляції – культуру релігії; абстрагованих узагальнених значень – культуру науки.

Третя глава «Особистість та її становлення: спроба наукового моделювання» особливо цікава для психологів і освітян, оскільки розкриває багатовимірну модель особистості та періодизації її розвитку протягом усього життя (за В.Ф.Моргуном), адже прямо відповідає настанові видатного українця, великого російського педагога К.Д.Ушинського, який закликав: перед тим, як виховувати чи навчати дитину в усіх відношеннях, слід пізнати її в усіх відношеннях. Саме багатовимірна структура особистості (що включає просторово-часові орієнтації, потребовольові переживання, змістовні спрямованості особистості, рівні опанування досвідом та форми реалізації діяльності), відповідає

багатовимірній моделі культуральності людини, про яку трохи згодом: «періодизація розвитку особистості передбачає під час переходу від дитинства до дорослості (досягнення психічної та соціальної зрілості) перетворення людини із «об'єкта» впливів культури на суб'єкта культури, який у межах власної «культуральності» (за Т.А.Устименко) має можливість творчо змінювати її» (с. 35).

Четверта глава «Розвиток особистості і функції культури» містить аналіз функцій культури у працях Г.О.Балла, М.Бахтіна, М.Броневассера, І.Бронфенбреннера, Дж.Брунера, Л.С.Виготського, І.А.Зязюна, О.М.Леонтьєва, О.Р.Лурії, З.М.Кокабадзе, М.Коула, Д.Мида, М.Мід, Х.Мюррея, Ф.Ніцше, Т.Парсонса, О.Потебні, Є.В.Соколова та ін.: експресивна функція (цінності освоєння і перетворення світу, досягнення мети); адаптивно-захисна (захист та адаптація до зовнішнього середовища); проективної розрядки (регуляція прихованих напружень); нормативна (підтримання оптимальної сталості) та функція координації (інтеграція та узгодження всіх компонентів у системі на підставі значень). За М.С.Колесовим у культурі соціуму можна виділити п'ять нормативно-ціннісних компонентів: релігійно-моральний; політико-правовий; економіко-інституціональний; естетико-традиційний і науковий. Л.П.Гримак пропонує оригінальний погляд на психотерапевтичні функції культури: «екзистенціального володіння» (за Е.Фроммом, володіння власним існуванням, мобілізації фізичних і духовних сил людини); мимовільної медитації (за допомогою художньої літератури, творів музичного і візуального характеру – театр, кіно тощо); катарсису (очищення – потужна магія мистецтва); подолання «екзистенціального вакууму» (домінування грошей, наприклад, над рештою цінностей); культурних способів акцентування групової приналежності (групові культурні акції, ритуали); культурного феномену народної медицини; терапії творчим процесом. Ф.Ніцше звернув увагу на два витоки функціонування культури: «аполонійський» (гармонізуючий словом, спрощувальний, властивий, зокрема, релігійний) та «діонісійський» (вільний, емоційний, до «надособистості» та у крайності – до антикультури).

Розглядаючи культуру як цілісну систему (спільнота, культурний об'єкт, суб'єкт), Т.А.Устименко пропонує поняття *культуральності* – системної якості людини, що характеризує ступінь включення суб'єкта у культурну діяльність. «Культуральність є, таким чином, мірою входження людини в культуру, комплексом якостей, які своїм джерелом мають культурну діяльність» (с. 74). Вона складається з трьох інваріантів (інструменталізації, соціалізації, самореалізації) та трьох рівнів генези цього комплексу (інтенції – спрямування особистості, практики, рефлексії).

Отже місія освіти, виходячи з цієї структурної моделі присвоєння культури, – формування культуральності. Ця якість особистості «функціонує у просторі, що задається інваріантами культуральності... та у часі (згадаймо просторово-часові орієнтації у багатовимірній теорії особистості, – І.З.), що задається послідовними рівнями розгортання культурної діяльності» (с. 83).

П'ята глава «Загальна і професійна культура освітянина в особистісно орієнтованій освіті» стосується педагогічної культури вчителя. В.В.Зелюк, на основі аналізу праць О.В. Бондаревської, Т.Ф. Білоусової, Н.Є. Воробйова, О.Б. Гармаш, І.А. Зязюна, Т.В.Іванової, Р.Когделла, А.Т.Москаленко, В.Ф. Сержатова, К.Сітарама, В.К.Суханцевої, А.Н.Чалова та ін., пропонує модель педагогічної культури, яка складається з зовнішніх умов – природного і соціокультурного середовища (цінності, педагогічна ситуація, умови діяльності, результати діяльності) та відповідних внутрішніх умов у структурі особисті учасника освітнього процесу (світогляд і ціннісні орієнтації, педагогічна позиція, педагогічна майстерність, професійно-педагогічні здібності та нахили). «...Формування культури освітянина (особистості в освіті) має відбуватися в полі національної культури, шляхом взаємодії з її цінностями. ...Тільки на основі ідентифікації себе з певною культурою, її освоєння, можливий діалог з іншими культурами в полікультурному суспільстві» (с. 99).

Шоста глава «Освітній потенціал культурних феноменів та інструментів. Етнопедагогіка» присвячена народній педагогі-

ці. Вперше про неї написав у книзі «Народна педагогіка» (1857) українець О.В.Духнович. М.Г.Стельмахович зазначає, що елементи народної педагогіки описували раніше І.Вишенський, Л.Баранович, І.Величковський, Г.Сковорода та ін. Про значення рідного слова наголошував К.Д.Ушинський. Про виховну роль народної творчості – поети Т.Шевченко, Л.Українка, І.Франко, діячі української освіти і культури – В.Гнатюк, М.Драгоманов, Н.Заграда, Ф.Колесса, О.Потебня, С.Русова та ін.

Узагальнюючи вітчизняних та закордонних дослідників, В.В.Зелюк пропонує таку модель народної педагогіки. Знання та досвід старшого покоління транслюються і перетворюються у знання та досвід молодшого покоління завдяки традиціям: звичаям; обрядам, святам; фольклору; продуктивній праці (виробництву та народним ремеслам), громадській думці. Видатними національними педагогами зі світовим ім'ям стають саме ті діячі освіти, які кладуть в основу своїх систем народну педагогіку. Яскравим прикладом є трудова народна педагогіка турботи про дитину Антона Семеновича Макаренка, 125 – річчя від дня народження якого ЮНЕСКО і весь світ відмічають у цьому 2013 році. Її ефективність (100% безрецидивне перевиховання колишніх неповнолітніх сиріт-злочинців!) та світову славу, на думку В.Ф.Моргуна, забезпечили три «таємниці»: все краще – дітям (Макаренко додає: + кращі види праці дітям, + кращі види спілкування з кращими людьми оточення і світу дітям); якомога більше поваги до дитини (людини), якомога більше вимогливості до неї; залучення дітей у різновікові позитивні угруповання (у «різновікових загонах» трохи старші діти є найкращими і найдоступнішими народними трансляторами культури).

Сьома глава «Емоційний інтелект – нова понятійна платформа розвитку культури особистості в освіті» звертає увагу на багатовимірність не тільки явищ культури або особистості, але і людського інтелекту, який у його особливих (наприклад, національних) або одиничних (індивідуально-особистісних) проявах називають менталітетом (В.Ф.Морун). Після Г.Гарднера (1983), який увів поняття «емоційний інтелект» у науковий обіг, ним займалися Р. Бар-Он (розробив методику виміру «емоційного

коєфіцієнту»), П.Соловей, Дж. Майер, Д.Гоулман, в Україні – Е.Л.Носенко, Н.В.Коврига, та ін. П'ять основних функцій емоційного інтелекту: самосвідомості; самоконтролю (емоцій – перш за все); емпатії (розуміння і співчуття іншим), навички культурних відносин з іншими; мотивації (спонукання до дії себе і оточуючих людей). Близьке до нього поняття «соціального інтелекту». Кафедра педагогічної майстерності ПОІППО імені М.В.Остроградського, за ініціативи В.В.Зелюка, розробила навчальний міні-модуль «Розвиток емоційного інтелекту» (Н.І.Білик, Ю.І.Калюжна, О.О.Новак, В.Ю.Срельніков та ін.), який сприяє розвитку в педагогічних працівників «здібностей емоційного розуміння, пізнання своїх станів і партнерів по спілкуванню, управління своїми діями у напрямку свідомо поставленої мети...» (с. 131).

Остання восьма глава «Діалог культур, формування готовності особистості до спілкування в полікультурному світі» починається епіграфом з Освальда Шпенглера «Інтелігентні обличчя всіх рас схожі. У них на другий план відступає сама раса», який влучно підбрала Т.А.Устименко. Вона докладно аналізує фундаментальні праці в галузі соціального сприйняття та міжкультурної комунікації В.С.Агеева, Д.Бірна, О.О.Бодальова, Дж.Грінберга, В.А.Лабунської, С.Московичі, Г.Оллпорта, Д.Розенфельда, Д.Тейлора, Б.Ф.Теплова, А.Тешфела, М.Х'юстона, В.Яггі, І.Яспарса та ін., без знання яких вчителю краще не братися за керівництво інтернаціональними класами, менеджеру – за керівництво полікультурними колективами, а пересічному громадянину – за подорож у дальнє зарубіжжя, тим більше – життя за кордоном.

Зупинимось тільки на явищі «етноцентризму», за У.Самнером, яке подібне більш публіцистичним поняттям – «націоналізм», «шовінізм», «національна нетерпимість». Узагальнюючі різні підходи і концепції, Т.А.Устименко пропонує модель (стандарт – С, результат порівняння – П, негативні емоційні висновки – В) з трьох типів етноцентризму в ставленні до інших: природний етноцентризм (С: відсутність ключів розпізнавання, П: незрозуміле, В: негарне, неприємне); захисний ет-

ноцентризм (С: відмінність нормативних еталонів, П: несхоже, В: неправильне, вороже); самоцінний (С: заперечення установок на самореалізацію інших; П: заперечення самотності інших, В: не має права на існування). Подібні до них і три можливих рівні негативізму в національній свідомості: обмеженість, замкнутість; етноєгоїзм (перевага своїм за рахунок інших); націофобізм (пряма ворожість до «чужих» народів).

Закінчується глава словами відомого російського гуманіста-культуролога, академіка Д.С.Ліхачова: «Усвідомлена любов до свого народу не поєднувана ненавистю до інших. Любячи свій народ, свою сім'ю, скоріше будеш любити інші народи й інші сім'ї. У кожній людині існує загальна настроєність на ненависть або на любов, на від'єднання себе від інших або на визнання чужого – не всякого чужого, звичайно, а кращого в чужому... Тому ненависть до інших народів (шовінізм) рано або пізно переходить і на частину свого народу – хоча б на тих, хто не визнає націоналізму» (с. 183).

Книга закінчується післямовою, де Т.А.Устименко передає естафету думкам вчителів Полтавщини. Погоджуюся зі всіма, але наведу тільки одну: «...На мою думку, основним у культурі є те, що вона показує ті надбання людства, які й роблять людину людиною. Тут мають поєднуватись шедеври мистецтва з традиціями та звичаями народу, що є підґрунтям для норм поведінки людей. Культура показує, що досягло людство, що є цінного в даному суспільстві, чим можна пишатися, як не втрачати людські якості...».

Високо оцінюючи цю фундаментальну монографію, дякую авторам за клопітку працю в гостро актуальній царині культурології, педагогіки та психології й раджу, за умов ліквідації деяких повторів, підсилення практично-рекомендаційних аспектів, підготувати нове видання з двома відмінностями: перетворити монографію на посібник і видати на національному рівні в одному із центральних видавництв (до речі, не обов'язково за редакцією І.А.Зязюна, хоча був би радий за довіру).

ПРАВИЛА ПІДГОТОВКИ РУКОПИСІВ ДЛЯ ПУБЛІКАЦІЇ В ЖУРНАЛІ «ПСИХОЛОГІЯ І ОСОБИСТІСТЬ»

Журнал «Психологія і особистість» публікує оригінальні наукові роботи, виконані в контексті актуальних проблем психології особистості та пов'язаних із нею галузей психологічної науки у різних аспектах: теоретико-методологічні статті; статті, що описують результати емпіричних досліджень; статті, в яких поданий опис нових методичних (діагностичних, корекційно-розвивальних та ін.) прийомів; огляди літератури; повідомлення та звіти про наукові заходи (конференції, конгреси, з'їзди, симпозиуми тощо); інформаційні матеріали, присвячені відомим психологам.

Основна проблематика журналу: теоретичні та методологічні проблеми психології особистості; експериментальні та прикладні дослідження у галузі психології особистості; особистісно орієнтований підхід у практичній психології; акмеологічна культура особистості як суб'єкта праці та спілкування; особистість психолога: історія, сучасність, перспективи.

Стаття має відповідати тематиці журналу, сучасному етапові розвитку психологічної науки. Рукопис повинен бути відредагований, мати концептуальну строгість, логічну зв'язаність, зрозумілість та чіткість викладення.

Обсяг статті – **не менше 12 сторінок** (виключенням є огляд літератури – 1-2 сторінки та інформаційні повідомлення – 0,5-1 сторінка).

Матеріали до друку подаються українською мовою в електронному вигляді на e-mail редакції: **psychologiyaiosobystist@mail.ru**.

Текст статті має бути набраний в редакторі Word (версія після шостої), без переносів, збережений у форматі doc або rtf, шрифт Times New Roman, 14 кегль, міжрядковий інтервал – полуторний, відступ – 1,25 см, вирівнювання – по ширині, поля:

верхнє, нижнє, праве та ліве – по 20 мм, відступ між словами – 1 пробіл, тире (а – б) не ототожнювати з дефісом (а-б). Таблиці, діаграми створювати у редакторах Word або Excel (версій не раніше 1997 року), елементи графіки мають бути згрупованими, колір тексту, графіки – чорно-білий.

Перед основним текстом статті, ліворуч з абзацу, надрукувати УДК, а нижче через полуторний інтервал праворуч – ініціали та прізвище автора (співавторів) – *напівжирними курсивними рядковими літерами*.

Нижче, через один полуторний інтервал, по центру – назву статті – **НАПІВЖИРНИМИ ПРОПИСНИМИ ЛІТЕРАМИ**.

Після назви статті через один інтервал, має бути подана *анотація статті* (не більше 800 знаків) та *ключові слова* (5-10 основних використаних у тексті термінів) *українською мовою*.

Після анотації через один інтервал подається текст статті, який повинен обов'язково містити (згідно Постанови ВАК від 15.01.2003, № 705/1) такі наукові елементи:

– **постановку проблеми** у загальному вигляді та її зв'язок із науковими чи практичними завданнями;

– **аналіз останніх досліджень і публікацій**, у яких започатковано розв'язання даної проблеми і на які спирається автор, виділення невіршених раніше частин загальної проблеми, котрим присвячується дана стаття;

– **формулювання ідей статті (постановка завдань)**;

– **виклад основного матеріалу дослідження** з повним обґрунтуванням отриманих наукових результатів;

– **висновки з даного дослідження** (що відповідають поставленим завданням) і **перспективи подальших розвідок у даному напрямку**.

Посилання на джерела у тексті робити у квадратних дужках: порядковий номер у списку літератури та номер сторінки джерела – [8, с. 25]; у разі посилання на декілька джерел одночасно їх номери у списку джерел розділяються крапкою з комою – [5; 6; 9].

Після закінчення основного змісту статті слід відступити один рядок і з абзацу надрукувати підзаголовок ***Список використаних джерел*** (рядковими, напівжирними, курсивними), потім з абзацу подати автопронумерований список використаних джерел згідно діючих державних стандартів (Бюлетень ВАК України 2008. – №3).

Після закінчення списку джерел – подати переклади анотації російською та англійською мовами, які містять прізвище та ініціали автора (співавторів), назву статті, зміст, ключові слова (зразки оформлення статей дивись вище). **Анотація англійською мовою має бути за обсягом не менше 1 сторінки.**

До статті додається:

– довідка про автора (авторів): прізвище, ім'я, по батькові, науковий ступінь, вчене звання, місце роботи, посада, номери телефонів, e-mail;

– одна рецензія науковця із завіренням за основним місцем роботи підписом рецензента (для авторів без наукового ступеня).

Автор відповідає за зміст статті, особисте авторство, достовірність фактів, цитат, власних імен, правильне цитування джерел та посилання на них. Редакція залишає за собою право розташовувати за рубриками, редагувати, скорочувати та передавати рукописи статей на зовнішнє рецензування, листуватися у разі необхідності з авторами. Думка редакції може не збігатися з думкою авторів.

Наукове видання

ПСИХОЛОГІЯ І ОСОБИСТІТЬ

Науковий журнал

№ 1 (3) 2013

Відповідальний редактор – *В.А. Лавріненко*
Літературний редактор – *Б.В. Стороха*
Художньо-технічний редактор *О. М. Болюх*
Дизайн та верстка *О. М. Нарижна*
Комп’ютерний набір і верстка – *В.А. Лавріненко*

На 1 сторінці обкладинки:

зверху – будівля Інституту психології імені Г.С. Костюка НАПН України (вул. Паньківська, 2, м. Київ), світлина С. Болгівця; портрет засновника інституту, психолога Г.С. Костюка (5.12.1899-25.01.1982), художник Г. Задніпрійний; знизу – будівля Полтавського національного педагогічного університету імені В.Г. Короленка (вул. Остроградського, 2, корп. 1), світлина В. Дяченка; портрет письменника В.Г. Короленка (27.07.1853-25.12.1921), художник С. Міненко.

Здано до друку 5.02.2013 р.
Формат 60x84/16. Папір офсетний.
Гарнітура Times New Roman. Друк офсетний.
Ум.-друк. арк. 11,85.
Наклад 100 прим. Зам. № 3

Віддруковано в ПНПУ імені В.Г. Короленка
вул. Остроградського, 2, м. Полтава, 36003

Свідоцтво про внесення суб’єкта видавничої справи
до державного реєстру серія ДК № 3817 від 01.07.2010 р.

Адреса редакції: вул. Остроградського, 2, м. Полтава, 36003
e-mail: psychologyaiiosobystist@mail.ru. Тел. (05322) 2-94-19