The background is a vibrant, abstract painting with a central figure that appears to be a person or a stylized form, rendered in a sketchy, expressive style. The colors are a mix of bright blues, greens, yellows, oranges, and reds, with some darker, more muted tones. The overall effect is one of dynamic energy and artistic expression.

**НАЦІОНАЛЬНА АКАДЕМІЯ ПЕДАГОГІЧНИХ НАУК УКРАЇНИ
ІНСТИТУТ ПСИХОЛОГІЇ ІМЕНІ Г.С. КОСТЮКА
ЛАБОРАТОРІЯ МЕТОДОЛОГІЇ І ТЕОРІЇ ПСИХОЛОГІЇ**

РАЦІОГУМАНІСТИЧНІ СТУДІЇ

збірник тез наукових доповідей

**методологічного семінару, присвяченого 47-річчю
лабораторії методології і теорії психології**

Інституту психології імені Г.С. Костюка НАПН України

Київ-2020

РАЦІОГУМАНІСТИЧНІ СТУДІЇ: ЗБІРНИК ТЕЗ

Рекомендовано до друку Вченою радою Інституту психології імені Г.С. Костюка НАПН України (протокол № 4 від 27 лютого 2020 р.)

Рецензенти:

Грись А. М., доктор психологічних наук, професор, завідувач лабораторії психології соціально дезадаптованих неповнолітніх Інституту психології імені Г.С. Костюка НАПН України;

Яковенко С. І. доктор психологічних наук, професор, перший проректор Київського інституту сучасної психології і психотерапії».

Раціогуманістичні студії [збірник тез наукових доповідей методологічного семінару, присвяченого 47-річчю лабораторії методології і теорії психології Інституту психології імені Г.С. Костюка НАПН України]. Відп. ред. В.Л. Злишков; укладачі С.О. Лукомська, О.В. Котух. Київ: Інститут психології імені Г.С. Костюка НАПН України. 2020. 138 с.

Збірник тез «Раціогуманістичні студії» створений за матеріалами методологічного семінару, присвяченого 47-річчю лабораторії методології і теорії психології Інституту психології імені Г.С. Костюка НАПН України, який відбувся он-лайн 18-19 травня 2020 року. Проблеми раціогуманізму, поставлені Г.О. Баллом, лишаються актуальними й нині, про що свідчать публікації та практичні впровадження співробітників лабораторії, науковців і практиків із різних областей України.

Збірник адресовано психологам, соціальним працівникам, студентам вищих навчальних закладів та всім, хто цікавиться психологією особистості, методологією та теорією психології.

м. Київ, 2020

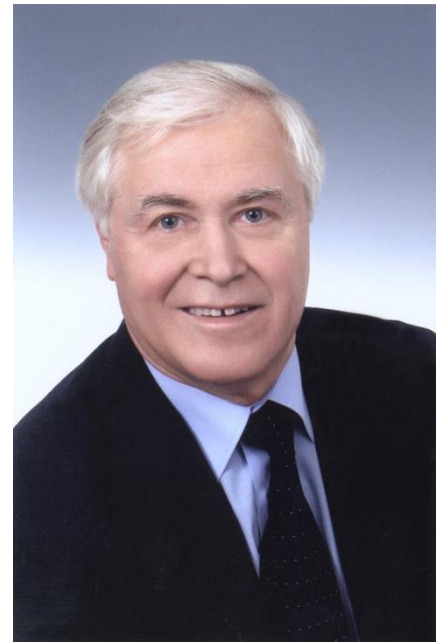
© лабораторія методології і теорії психології
Інституту психології імені Г.С. Костюка
НАПН України

ЗМІСТ

| | |
|--|----|
| <i>Максименко С.Д.</i> Г.О. Балл – вчений-гуманіст, який присвятив життя гуманістичній психології | 5 |
| <i>Агачева Ю. А.</i> Роль міжособистісної атракції в ефективності спільно-розподільної діяльності учасників освітнього процесу | 7 |
| <i>Блохіна І.О., Москаленко О.В.</i> Значення емоційного інтелекту в міжособистісній взаємодії | 10 |
| <i>Воропаєв Е.П.</i> Психолого-педагогічний експеримент в ХНУМ: перші підсумки | 15 |
| <i>Галян І. М.</i> Суб'єктність особистості у вимірах раціогуманізму | 19 |
| <i>Завгородня О.В.</i> Проблема фрагментованості психології в контексті сучасної пізнавальної ситуації | 22 |
| <i>Завгородня О.В., Депутат В.В.</i> Метатеоретизування як чинник подолання кризових явищ в психології | 29 |
| <i>Завгородня О.В., Копилов С.О.</i> Принципи наукового діалогу | 35 |
| <i>Зликов В.Л.</i> Раціогуманістичні основи мотиваційного тренінгу для фахівців соціономічних професій | 42 |
| <i>Зликов В.Л., Лукомська С.О.</i> До питання про інтеграцію сучасних теорій ідентичності | 46 |
| <i>Зликов В.Л., Лукомська С.О., Котух О.В.</i> Сучасні методики діагностики ідентичності особистості | 50 |
| <i>Копилов С.О.</i> Творчий спадок Г.О.Балла та ідея культури як методологічний орієнтир постнекласичної психології | 55 |
| <i>Копилов С.О., Депутат В.В.</i> Медіація як засіб інтеграції психологічного знання у працях Г.О. Балла | 63 |
| <i>Котух О.В.</i> Теоретичні підходи до проблеми професійного саморозвитку особистості | 69 |
| <i>Краєва О.А., Черкас О.А.</i> Вплив позитивного результату віл-інфекції на показники ідентичності клієнтів кабінету «Довіра» | 73 |
| <i>Лукомська С.О.</i> Психологічний зміст поняття «ресурс» | 78 |
| <i>Мельник О.В.</i> Розвиток навичок адаптації учасників бойових дій на Сході України | 82 |
| <i>Піковець Н.В.</i> Проблема взаємозв'язку психічного здоров'я особистості та професійної діяльності | 85 |

| | |
|--|-----|
| Раткогло О. М. Актуальність розуміння особливостей етапу «прийняття» хвороби дитини з онкопатологією | 88 |
| Сизко Г.І. Психологічні основи організації ефективної взаємодії учасників освітнього процесу в умовах інклюзії | 90 |
| Скоростецька Н.В. Методики діагностики соціального інтелекту | 92 |
| Собкова С.І., Собкова Н.Ю. Психологічна характеристика ціннісної сфери у підлітковому віці | 97 |
| Стасевський Ю.С. Діяльність творчих студентських колективів у 50-60-х рр. ХХ століття | 102 |
| Стенура Є.В. Суспільство і щастя особистості | 112 |
| Тарасова Н. В. Забезпечення психолого-педагогічного супроводу спортсменів дитячо-юнацького віку у системі багаторічної підготовки | 116 |
| Харченко Н.А., Голуб К.О. Формування конструктивних копінг-стратегій юнаків і дівчат | 119 |
| Харченко Н.А., Коренюк Г.Т. Теоретико-методологічні аспекти формування професійної ідентичності майбутніх педагогів | 122 |
| Черкаська Є.Ф. Вплив емоційної стійкості вчителя на емоційну сферу в класі | 127 |
| Шевченко К.О. Взаємозв'язок емоційного інтелекту та фасилітативної компетентності педагога | 129 |
| Шейко А.О. Специфіка адаптації студентів-іноземців до навчання в Україні | 133 |
| Наші автори | 136 |

Сергій Дмитрович МАКСИМЕНКО,
*доктор психологічних наук, професор,
директор Інституту психології імені Г.С. Костюка
НАПН України,
академік-секретар відділення психології, вікової
фізіології та дефектології НАПН України, лауреат
Державної премії України в галузі науки і техніки,
заслужений діяч науки і техніки України*



Г.О. БАЛЛ – ВЧЕНИЙ-ГУМАНІСТ, ЯКИЙ ПРИСВЯТИВ ЖИТТЯ ГУМАНІСТИЧНІЙ ПСИХОЛОГІЇ

Вступне слово

Бурхливий інтерес до проблеми особистості, що легко констатується в сучасній українській психології, є закономірним. Він пов'язаний далеко не лише з відкриттям численних і змістовних надбань світової науки (передусім персонології), що відбувається протягом існування України як самостійної держави, яка рухається до відкритого суспільства. Цей рух поступово призвів до усвідомлення необхідності існування в суспільному просторі пострадянської ментальності постаті практичного психолога як фахівця, який має вирішувати дуже важливі й унікальні проблеми існування особистості, та вирішувати їх може тільки він. Досвід, набутий у сфері психологічних досліджень, наполегливо актуалізує потребу пізнання найбільш загадкового та складного – людської особистості як цілості. Зрозуміло, ми усвідомлюємо, що психологія особистості вже дуже давно є найбільш привабливим об'єктом наукового пошуку. Уважне та діалогічно-відкрите студіювання ідей видатних персонологів, осмислення емпіричних матеріалів значно збагатили наші уявлення про природу особистості, але водночас продемонструвало наявність значної кількості протиріч і невирішених питань. Великий внесок у розробку проблем психології особистості зробив Г.О. Балл.

Наукову діяльність Г.О. Балл розпочав у галузі технічних наук. У 1963 році захистив кандидатську дисертацію, за результатами якої опублікував монографію «Апаратурний кореляційний аналіз випадкових процесів» (1963; німецький переклад виданий у Берліні в 1972 році). Одночасно долучається до розробок і досліджень у психологічній царині. У 1966 році Георгій Олексійович очолив лабораторію програмованого навчання НДІ психології УРСР, брав активну участь у плідній співпраці київських кібернетиків та психологів під керівництвом академіків В.М. Глушкова та Г.С. Костюка. Протягом 1990-х років Г.О. Балл зосереджується на проблематиці гуманістичної психології, зокрема, на осмисленні вітчизняних та світових надбань у цій царині, на визначенні психолого-педагогічних принципів гуманізації загальної та професійної освіти, на розкритті ролі діалогу в гуманізації суспільних відносин (передусім у сфері

освіти), на з'ясуванні ролі категорії «культура» в гуманістично-зорієнтованій психологічній науці, зокрема, у зв'язку з дослідженням професійної та психологічної культури. Г.О. Балл є автором близько 500 наукових праць, із яких 16 одноосібних та колективних монографій, 17 посібників, зокрема: «Психология в раціогуманістической перспективе: Избранные работы» (2006); «Орієнтири сучасного гуманізму (в суспільній, освітній, психологічній сферах)» (2008); «Інтегративно-особистісний підхід у психологічній теорії та практиці» (2012); «Культуротвірна функція психологічної науки» (2014) та ін.

Натепер наукова спадщина Г.О. Балла викликає значний інтерес у науковому світі, хоча справжнє осмислення його творчості ще лише формується, зважаючи на її глибину, різнобічність, евристичність запропонованих ідей. Насамперед, ідеться про раціогуманістичну методологічну орієнтацію в людинознавстві, а також про інтегративно-особистісний підхід, в рамках яких Г.О. Баллом розроблено систему методологічних принципів і дослідницьких настановлень, спрямованих на різнобічний аналіз широкого класу взаємопов'язаних феноменів у контексті «людина – природа – культура».

Методологічна основа інтегративно-особистісного підходу безпосередньо пов'язана з системологічними напрацюваннями Г.О. Балла, про які сказано вище. Зокрема, були виділені модуси людської культури: а) загальний (загальнолюдський); б) особливі (зокрема, етнічні); в) індивідуальні (особисті). Було показано, що додаткові можливості для аналізу особистості і культури в цілому надає розгляд останньої як системи моделей. У контексті модельної інтерпретації культури особистість та інші абстраговані від людини (особи) якості можна трактувати як ідеальні моделі. Кожна наступна модель в ланцюзі має своїм джерелом попередню, але не тільки її. Механізм функціонування культури можна представити як складне переплетення таких ланцюгів. Ланками цих ланцюгів є і особистості (а також особи як носії особистостей). У понятті «інтегративно-особистісний підхід у психології» суміщені два напрямки інтеграції: цілісність (інтегративність) людини-індивіда (особи) і інтеграція конструктивних результатів, отриманих на основі різних концепцій особистості. Ці складові інтегративності доповнюються розглядом інтегративного трактування категорії «особистість», орієнтованої на максимально повний опис індивідуального модусу культури. Зазначений підхід дає змогу виявити і проаналізувати різні дослідницькі традиції, концепції, осмислити важливі здобутки людинознавства в смисловому полі психології, створює можливості методологічної трансформації філософсько-гуманітарного дискурсу у контекст психологічної науки, може бути плідним на різних інтеграції психологічних знань.

З огляду на сказане, вважаємо доцільним звертання до творчої спадщини Г.О. Балла, яка може бути перспективною основою для подолання роздробленості психологічного знання, для творення нового бачення спільного простору різних теорій, дослідницьких підходів та традицій в осмисленні актуальних психологічних проблем.

Агачева Юлія Анатоліївна
кандидат психологічних наук,
старший викладач кафедри теорії й методики виховання,
психології та інклюзивної освіти КВНЗ «Херсонська
академія неперервної освіти» Херсонської обласної ради
(м. Херсон, Україна) agacheva.yulia@gmail.com

РОЛЬ МІЖОСОБИСТІСНОЇ АТРАКЦІЇ В ЕФЕКТИВНОСТІ СПІЛЬНО-РОЗПОДІЛЬНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ УЧАСНИКІВ ОСВІТНЬОГО ПРОЦЕСУ

Поняття діяльності постійно підлягає дослідженням як у загальній, так і у соціальній психології. Одним із чинників, що впливає на її ефективність являється міжособистісна атракція. Однак лишається поза увагою, чому загалом сприятливого впливу позитивної міжособистісної атракції між суб'єктом діяльності і значущими в контексті її реалізації Іншими ефективність діяльності не є гарантованою. За таких умов актуалізується проблема більш поглибленого наукового осягнення значення міжособистісної атракції як чинника регуляції діяльності. Інтерес до явища атракції, який виник на початку ХХ століття слугує причиною цілої хвилі досліджень в цьому напрямі, які до початку 60-х років трансформувались у самостійну область соціально-психологічних досліджень.

У 60-х роках ХХ ст. у США склався ряд авторських концепцій, які пояснюють атракцію. Серед них когнітивно-розвиваючий підхід Т.Лікона, соціальний підхід А.Керкгофа, екологічний підхід І.Алтмана, трьохступеневий підхід Д.Левінгера, біхевіористичний підхід Д.Бірна.

Значний теоретичний потенціал для системного вивчення атракції закладений у працях Т.Ньюкома (1961), Д.Бірна (1973), Д.Клора (1974), Т.Хьюстона (1974), Г.Келлі (1983), П.Райта (1969), Е.Аронсона (1972), І.Алтмана (1973), З.Рабина (1974), С.Дака (1977), П.Розенблата (1974) й ін.

Аналізу методології дослідження атракції присвячені праці К.Кислера (1968), Д.Голдберга (1971), П.Райта (1969), А.Кристенсен (1983), Р.Латта (1976), Т.Хьюстона (1974), Д.Петерсона (1983), Л.Пеплана (1987) та ін. [2,3,4].

Аналіз психологічних та філософських робіт дозволив встановити, що феномен «атракції» з загально-психологічної точки зору доцільно розглядати не просто як емоційне переживання, а в єдності з категоризацією суб'єктом Іншого в контексті спеціальних суспільних або (та) особистісних конструктів: «симпатія – антипатія», «любов – ненависть», «друг – ворог» тощо. Зокрема, в численних наукових дослідженнях встановлено в цілому сприяючий, але до кінця неоднозначний вплив взаємно-позитивної атрактивності на результативність спільно-розподільної діяльності.

Атракція – векторна характеристика емоційного ставлення з боку суб'єкта, спрямованого у даний час на значущого Іншого, яке обов'язково репрезентується і як когнітивна оцінка в контексті спеціальної системи особистісних конструктів

«симпатія – антипатія», «любов – ненависть», «друг – ворог», або ж за узагальненим конструктом «позитивна атракція – негативна атракція (антиатракція)» [5].

Отже, на нашу думку, загалом можна виокремити такі п'ять різновидів атракції залежно від поєднання її суб'єктності з об'єктною спрямованістю:

- міжособистісну (особистість – особистість);
- інгрупову, коли індивід належить до даної групи (особистість – своя група);
- аутгрупову, коли індивід не належить до даної групи (особистість – чужа група);
- інтрагрупову як інтегральну характеристику всіх наявних у групі міжособистісних атракцій;
- міжгрупову як інтегральну характеристику аутгрупових атракцій членів різних груп.

Говорячи ж про функціонування феномену атракції в контексті освітнього процесу, можна розмежовувати такі її прояви:

- атракція вчителя до учня, учнівських груп та учнівського колективу;
- атракція учнів, учнівських груп та учнівського колективу щодо педагога;
- міжособистісна атракція між учнями;
- особистісно-групові форми атракції в аутгруповій та інгруповій формі;
- інгрупова атракція у групах учнів та класному колективі;
- інгрупова атракція у групі «вчитель-учні»;
- міжгрупова атракція між учнівськими групами [1].

У всіх цих формах атракції закладений іманентний потенціал щодо ініціації й розгортання різних форм спільної та спільно-розподільної діяльності.

На основі узагальнення даних наукових джерел та нашого дослідження встановлено, що в різновидах спільно-розподільної діяльності можна очікувати позитивного впливу високого рівня внутрішньогрупової атракції. Проте, деякі науковці атракцію розглядають як важливу, але не єдину детермінанту гармонічності та ефективності міжособистісної взаємодії, акцентуючи увагу на необхідності врахування окрім атракції таких чинників як референтність та влада (А.Петровський, В.Петровський). Зазначене спонукало поглянути на атракцію у більш широкому контексті чинників, які зумовлюють ефективність спільно-розподільної діяльності.

Вплив атракції на гармонізацію міжособистісної взаємодії у спільно-розподільній діяльності водночас має й об'єктивну природу і опосередковується педагогічними рішеннями. Вибір атракції як основи для організації спільно-розподільної діяльності зумовлюється імпліцитними та експліцитними концепціями, що мають місце як на рівні індивідуальної ментальності педагогів, так й ідеології суспільства в цілому. Феномен атракції є такою ж мірою наслідком спільно-розподільної діяльності, як і її чинником, утворюючи коло реципрокної детермінації, перебіг якої істотно залежить від вчителя як організатора освітнього процесу.

На відміну від наукових психолого-педагогічних концепцій у нашому дослідженні приділялась увага імпліцитним психолого-педагогічним концепціям вчителів у відношенні до необхідності використання спільно-розподільної діяльності учнів і ролі міжособистісної атракції в навчальних підгрупах як чинника ефективності спільно-розподільної діяльності здобувачів освіти.

Дослідження проводилося шляхом індивідуального і групового інтерв'ювання, а також у формі організації дискусії серед педагогів. Діяльність дослідника в процесі інтерв'ювання та організації дискусії була постійно спрямована на ініціацію артикуляції і рефлексії педагогами своїх імпліцитних психолого-педагогічних концепцій. Педагоги при артикулюванні своїх психолого-педагогічних концепцій не надавали настільки високої значимості організації різних форм спільно-розподільної освітньої діяльності в порівнянні зі спільно-індивідуальною, хоча теж оцінювали її досить високо. Вони відзначали, що паралельна організація навчальної діяльності в класі є менш трудовитратною у порівнянні з організацією навчальної співпраці в спільно-розподільній діяльності. Тому додаткові витрати часу та енергії вчителем не завжди окупаються ефектом від співпраці [1].

На їх думку, спільно-розподільна діяльність тим результативніше, чим більш мотивованими і підготовленими є учасники спільно-розподільної діяльності. При низькій мотивації і слабкій підготовленості до освітнього процесу застосування цієї форми навчання може виявитися навіть менш результативним, ніж при спільно-паралельній індивідуальній освітній діяльності. При цьому сам високий потенціал впливу співробітництва на особистісний розвиток учнів і на ефективність їх освітньої діяльності ні у кого з них не викликав сумніву.

Отже, важливість атракції у спільно-розподільній діяльності усіх учасників освітнього процесу підтверджується результатами нашого дослідження. Педагог, перш за все, має бути добре освіченим в питанні міжособистісної атракції. Надзвичайно важливо, щоб він володів психологічними знаннями про сутність поняття атракції, її значення в практиці роботи педагога.

Список використаних джерел

1. Агачева Ю. А. Атракція як науковий і особистісний конструкт та соціальна й індивідуальна варіабельність впливу атрактивності на міжособистісну взаємодію *Актуальні проблеми психології: збірник наукових праць Інституту психології імені Г. С. Костюка НАПН України*. К.: ДП «Інформаційно-аналітичне агенство», 2013. Том X. Психологія навчання. Генетична психологія. Медична психологія. Вип. 24. С. 7–16.
2. Гозман Л. Я. Психология эмоциональных отношений. М.: МГУ, 1987. 120 с.
3. Келли А. Дж. Теория личностных конструктов. СПб.: Речь, 2000. 249 с.
4. Обозов Н. Н. Психология межличностных отношений. К.: Лыбидь, 1990. 192 с.

5. Процко Н. В. Соціально-психологічні детермінанти атракції. *Вісник Чернігів*, 2008. Вип. 59: Сер.: Психологічні науки, Т. 2. С. 107–110.

Блохіна Ірина Олександрівна
*кандидат психологічних наук, доцент,
доцент кафедри психології і педагогіки
Національного технічного університету України
«Київський політехнічний інститут імені Ігоря Сікорського»,
(м. Київ, Україна) irinablohina1@ukr.net*

Москаленко Ольга Володимирівна
*кандидат психологічних наук,
старший викладач кафедри психології і педагогіки
Національного технічного університету України
«Київський політехнічний інститут імені Ігоря Сікорського»,
(м. Київ, Україна) olgets@ukr.net*

ЗНАЧЕННЯ ЕМОЦІЙНОГО ІНТЕЛЕКТУ В МІЖСОБИСТІСНІЙ ВЗАЄМОДІЇ

Ефективність трудової діяльності залежить не тільки від професіоналізму і майстерності особистості, а й від здатності встановлювати надійні і конструктивні відносини з широким колом людей. Окрім загального інтелекту набуває значення емоційний інтелект як професійно важлива властивість для будь-якої людини, яка прагне до успішної трудової та громадської діяльності.

У психологічній літературі глибоко проаналізовано та розкрито поняття загального інтелекту, що визначає ефективність особистості і успішність вирішення нею різного роду завдань. Але останні дослідження показують, що найбільш точні предиктори успіху – це не тільки когнітивні фактори навчання, а й соціальний та емоційний інструментарій, який використовується при здобутті знань. Інакше кажучи, накопичення даних, що відносяться до інтелектуальної діяльності, спрямованої на вирішення практичних завдань, призвело до виділення такого поняття як «емоційний інтелект» в самостійний предмет дослідження.

Появі поняття «емоційний інтелект» у психологічній науці передували численні роботи, присвячені вивченню власне емоцій, їх походження, функціонального значення у поведінці людини, зв'язку емоцій і мислення людини, а також тенденція до більш глибокого вивчення інтелекту та визначення його видів.

Факт існування та роль емоційних процесів у житті людини, зокрема у пізнанні, були відмічені ще давньогрецькими філософами. На філософському етапі розвитку психологічної науки були зроблені спроби встановити взаємозв'язок між емоціями та мисленням, емоціями та інтелектом. Загальною ідеєю філософської думки того часу є визнання наявності складних, опосередкованих зв'язків між емоціями та інтелектом.

У період розвитку психології як самостійної науки активно розроблялась проблема інтелектуальних емоцій та почуттів, що знайшла своє відображення у працях А.Біне, Е.Тітченера, В.Джемса, Т.Рібо. Вони інтерпретували інтелектуальні емоції як «інтелектуальне сприймання», продукт сублімації інтелектуальних переживань, приємні, неприємні або змішані стани, що супроводжують розумові процеси.

Багатофакторні моделі інтелекту були також описані Т.Келлі та Дж.Гілфордом. Ієрархічні моделі інтелекту описали Ф.Вернон та Д.Векслер. На думку Д.Векслера, який вказував на «неінтелектуальне мислення», існує діапазон видів інтелекту, що відрізняються від традиційного IQ, які є частинами загального інтелекту. Значним внеском у дослідження зазначеної теми були роботи Е.Торндайка (запропонована трьохкомпонентна модель інтелекту), Е.Долла (вперше опублікував розроблений інструментарій для вимірювання соціально-інтелігентної поведінки у дітей), Г.Айзенка (припускав існування різних типів концепцій інтелекту: біологічної, психометричної та соціальної) [1].

Таким чином, виділення соціальної/емоційної складової у структурі інтелекту демонструвало появу у науці якісно нового бачення ролі емоцій у взаємодії особистості із зовнішнім світом.

В середині ХХ ст. сформувались два напрямки дослідження емоцій та їх зв'язку з мисленням. Представники першого напрямку акцентують увагу на когнітивній детермінації емоційних процесів, а в межах другого напрямку детально досліджувався вплив емоцій на пізнавальну діяльність.

Отже теоретичне та емпіричне вивчення когнітивної детермінованості емоцій показало, що в якості когнітивних детермінант виступає оцінка та інтерпретація ситуації, власного стану, оцінка та співставлення необхідних та наявних засобів для досягнення мети; емоції виступають результатом когнітивного опрацювання інформації.

Методологічні основи подолання традиційного розриву між пізнавальними та емоційними психічними процесами були закладені радянськими вченими – Л.Виготським, С. Рубінштейном, О.Леонтьєвим.

Вказуючи на єдність інтелекту та афекту, Л.Виготський зазначав, що емоції людини залежать від того, яким чином осмислюється та усвідомлюється ситуація. Водночас мислення людини завжди мотивоване і детермінується певним афективним спонуканням [3]. Розвиваючи ідеї Л.Виготського, С.Рубінштейн зазначав, що мислення є єдністю емоційного та раціонального, а емоція – єдність емоційного та інтелектуального [8]. У працях О.Леонтьєва мислення розглядається як діяльність, що має афективну регуляцію, яка безпосередньо виражає її пристрасність [6]. Б.Зейгарнік також притримувалась принципу взаємозв'язку афекту та інтелекту, підкреслюючи, що не існує мислення, відірваного від мотивів, прагнень, настановлень, почуттів людини, тобто від особистості в цілому [5].

Таким чином, у радянській психології визнається факт існування закономірного зв'язку між мисленневими та емоційними процесами та створено передумови для подальшого дослідження проблеми емоційної регуляції

мисленнєвої діяльності.

Уявлення про емоційний інтелект як феномен з'являються у психологічній науці наприкінці ХХ ст. у працях Д.Майєра, П.Саловея, Д.Карузо, Д.Гоулмана; К.Петридіса та А.Фернхема.

В роботі П.Саловея та Дж.Майєра, описана концепція емоційного інтелекту, що і стало в подальшому початком етапу глибинного вивчення феномену емоційного інтелекту [9]. Вони розглядали емоційний інтелект, як сукупність ієрархічно організованих груп здібностей: перша група – ідентифікація емоцій, яка охоплює такі здібності як особливості сприйняття емоцій, їх ідентифікацію, розрізнення справжніх емоцій тощо; друга група включає вміння використовувати емоції для підвищення ефективності мислення і діяльності, наприклад, як засіб для мотивування себе та інших; третя група – розуміння емоцій. Вона характеризує можливості людини до встановлення зв'язків між емоціями, переходів від одних емоційних станів до інших та усвідомлення їх причин. Четверту групу утворюють здатності до управління емоціями, тобто контроль за перебігом та способами вираження певних емоцій.

Отже, на думку П.Саловея та Дж. Майєра, емоційний інтелект є формою соціального інтелекту, що включає здатність відображати власні та чужі емоції і почуття, розрізняти їх і використовувати цю інформацію для регуляції людського мислення та дій [9].

Широкої популярності поняття «емоційний інтелект» набуло завдяки Д. Гоулману, який у своїй роботі актуалізував роль та функції емоційного інтелекту у житті особистості. На його думку, саме емоційний інтелект відіграє головну роль в процесі взаємодії порівняно з інтелектом раціональним В процесі досліджень науковець виділив характерні компоненти емоційного інтелекту, такі як: емоційна самосвідомість, самоконтроль, соціальна чутливість, управління стосунками [4].

Емоційна самосвідомість характеризується здатністю прислуховуватись до своїх внутрішніх станів і усвідомлювати вплив власних почуттів на свій психологічний стан. Емоційна самосвідомість передбачає точну самооцінку, що дозволяє особистості розуміти свої сильні сторони і усвідомлювати межі своїх можливостей, сприймати конструктивну критику і відгуки про себе.

Самоконтроль включає впевненість у собі, здатність стримувати емоції, відкритість, адаптивність, волю до перемоги, ініціативність, оптимізм. Соціальна чутливість характеризується розвитком емпатії. Управління стосунками включає здатність особистості впливати, надихати, сприяти змінам, врегульовувати конфлікти, здатність до співпраці та командної роботи.

На думку Д.Люсіна, який займався розробкою теоретичної концепції емоційного інтелекту, зазначений феномен можна представити у вигляді конструкту з двоїстою структурою. З одного боку, він пов'язаний з когнітивними здібностями, а з іншого – з особистісними характеристиками Здатність до розуміння емоцій означає можливості людини розпізнати емоцію, тобто встановити сам факт наявності емоційного переживання у себе або у інших; здатність ідентифікувати емоцію і знайти для неї словесне вираження; розуміння

причини, що викликали цю емоцію і наслідки, до яких вона призведе. Здатність до управління емоціями характеризує можливості людини контролювати інтенсивність емоцій, передусім приглушати надмірно сильні емоції; контролювати зовнішнє вираження емоцій; при необхідності довільно викликати ту або іншу емоцію [7].

Розвинений емоційний інтелект виконує ряд функцій, серед яких І.Собченко виділяє такі :

- інтерпретативна – уможлиблює розшифровування емоційної інформації та створення власного «тлумачного словника емоцій»;
- регулятивна – забезпечення емоційного балансу і комфорту особистості та адекватності зовнішнього прояву емоцій;
- адаптивна та стресозахисна функція виявляються в актуалізації та стимулюванні психічних резервів людини в складних життєвих ситуаціях;
- активізуюча функція забезпечує гнучку спроможність до конгруентності у спілкуванні.

В результаті розвитку емоційного інтелекту особистості формується емоційна компетентність, яка є сукупністю знань, умінь і навичок, що дають змогу приймати адекватні рішення та діяти на основі результатів інтелектуальної обробки зовнішньої та внутрішньої емоційної інформації [7].

Емоційна компетентність є інтегральним показником сформованості інших компетентностей особистості: психологічної, соціальної та праксеологічної.

Важливою умовою розвитку емоційної компетентності є здатність до зчитування та інтерпретації зовнішніх виявів емоцій та почуттів людини. Так, найбільш очевидними проявами емоцій є: знак (вираз обличчя, поза, інтонації); енергія (тонус м'язів, голосність, інтонація); швидкість (швидкість мови, ритм, рухливість) [2].

Але варто пам'ятати і враховувати можливість неадекватного вираження емоцій партнерів по взаємодії з метою захисту, маніпуляції або через низький рівень розвитку емоційного інтелекту. Такий тип взаємодії є неконструктивним та несприятливо впливає на учасників спілкування.

Показниками низького рівня розвитку емоційного інтелекту є надмірна самовпевненість, роздратованість, страх перед будь-якими змінами, часта конфліктна поведінка, нестабільність у стосунках, нездатність вислухати співбесідника та постійне перебування партнера по спілкуванню, невинувато несправедливе ставлення до оточуючих та пошук винних. Формами неконструктивного вираження емоцій вважають придушення емоційного стану, маскування емоцій та симуляція, тобто демонстрація емоцій, що насправді є відсутніми.

В той же час, особистість з високим рівнем розвитку емоційного інтелекту здатна до конструктивного управління емоціями, що виявляється у вмінні контролювати інтенсивність та силу емоцій, їх зовнішнє вираження, а також у здатності довільно викликати певний емоційний стан [7].

Отже, емоційний інтелект наприкінці ХХ ст. стає предметом досліджень багатьох науковців, з'являються численні теоретичні та емпіричні дослідження метою яких є з'ясування сутності феномену, його впливу на усі аспекти життєдіяльності особистості. Структуру емоційного інтелекту складає не лише афективна, а й когнітивна сфера особистості, які утворюють ієрархічно організовані групи здібностей таких як, ідентифікація емоцій, вміння використовувати емоції для підвищення ефективності мислення і діяльності, розуміння емоцій та здатності до управління емоціями. Науковцями доведено, що розвинений емоційний інтелект, який виконує ряд функцій, сприяє швидкій орієнтації та адаптації особистості в умовах, що змінюються. Здатність ідентифікувати власний емоційний стан та емоції оточуючих, обізнаність у можливих зовнішніх проявах та розуміння траєкторії поведінки особистості дозволяє обирати оптимальні шляхи для побудови конструктивних стосунків.

Список використаних джерел

1. Айзенк Г. Ю. Интеллект: новый взгляд. *Вопросы психологии*. 1995. №1. С.15-21.
2. Бреус Ю. Роль емоційного інтелекту в професійній діяльності керівника закладу середньої освіти: Навчальний посібник. Київ: ДП «НВЦ «Пріоритети». 2016. 36 с.
3. Выготский Л.С. Собрание сочинений : в 6 т. Москва: Педагогика. 1984. Т.5. 251 с.
4. Гоулмен Д. Эмоциональное лидерство: Искусство управления людьми на основе эмоционального интеллекта. Москва: Альбина Бизнес Букс, 2007. 301 с.
5. Зейгарник Б. В., Братусь Б. С. Очерки по психологии развития личности Москва: МГУ, 1980. 169 с.
6. Леонтьев А.И. Лекции по общей психологии. Москва: Смысл, 2000. 511 с.
7. Люсин, Д. В. Современные представления об эмоциональном интеллекте. *Социальный интеллект: Теория, измерение, исследования*. под ред. Д. В. Люсина, Д. В. Ушакова. Москва: «Институт психологии РАН», 2004. С. 105-117.
8. Рубинштейн С.Л. Основы общей психологии. Санкт-Петербург: Питер, 2000. 712 с.
9. Mayer, J. D., Salovey, P. & Caruso, D. R. Emotional intelligence: Theory, findings, and implications. *Psychological Inquiry*. 2004. Vol. 15(3). P. 197–215.

Воропасєв Євгеній Павлович
кандидат психологічних наук,
доцент Харківського університету
мистецтв імені І. П. Котляревського
(м. Харків, Україна) evoropayev@gmail.com

ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГІЧНИЙ ЕКСПЕРИМЕНТ В ХНУМ: ПЕРШІ ПІДСУМКИ

Сьогодні у всьому світі часто піднімається питання про фізичне і психічне здоров'я музикантів і акторів. Дослідники стверджують, що для "підкорення Парнаса" недостатньо використання традиційних способів роботи. Так, музиканти болюють професійними захворюваннями, які не лікуються етюдами, гаммами і арпеджіо; актори відчувають сильні психологічні навантаження; служителі муз все частіше стають залежними від хімічних препаратів; висока смертність у представників артистичної еліти, "кумирів публіки", які платять надто високу ціну за свій сценічний успіх.

Відомо, що в Німеччині відкритий інститут здоров'я музиканта, в Англії - інститут Александера. Україна також може вносити свій вклад у цей напрямок досліджень і для цього не завжди потрібні громіздкі державні установи. Продуктивною є ідея: протестувати за допомогою представників артистичного "цеху" методики, відомі в практичній і прикладній психології, медицині, спорті, архаїчних танцях і бойових мистецтвах, а потім ввести їх у педагогіку і виконавську практику, поширюючи інформацію на семінарах для викладачів, через Інтернет, на майстер-класах фестивалів і конкурсів (такі форуми ведуть багато діячів мистецтв, охоче розкриваючи таємниці своєї майстерності).

У 2011 році в Харківському національному університеті мистецтв імені І. П. Котляревського розпочався психолого-педагогічний експеримент, мета якого - виховання професійної виконавської *спритності* у студентів університету (а також у педагогів та інших учасників нашого дослідження: гуртківців дитячих творчих колективів, учнів шкіл мистецтв, учасників Інтернет-форуму, що утворився навколо експерименту, ін.). Термін *спритність* трактується тут відповідно до ідей Н. Бернштейна, який визначив її як *"здатність впоратися з будь-яким руховим завданням: 1) правильно (тобто адекватно і точно), 2) швидко, 3) раціонально (тобто доцільно і економічно) та 4) (тобто винахідливо і ініціативно)* [1, с. 267] (курсів Бернштейна).

Художня діяльність в такому контексті трактується як постановка і вирішення ряду рухових завдань, в результаті чого художній образ переходить з ідеальної сфери (де він існує як авторський задум) - в матеріальну, де ми сприймаємо звуки музики, жести і слова актора, танцювальні па, фарби і лінії, що залишив пензель художника. Ці стимули, в свою чергу, проходячи через діяльність по їх сприйняттю, формують у психіці реципієнта подобу того образу, який хотів нам повідомити автор і/або його інтерпретатор. Тоді можна

стверджувати, використовуючи термінологію Бернштейна, що смисловий рівень побудови руху "Е" забезпечує контроль виконавцем відповідності своїх виразних жестів змісту художнього твору. На рівні "D" формуються складні послідовності дій, в результаті чого образ розгортається у часі та просторі (тобто за першою музичною або мовною фразою слідує друга, за однією мізансценою йде чергова, за експозицією сонати - розробка тощо). Рівень просторового поля "С" пов'язує дії, які артист здійснює свідомо, з підсвідомими руховими штампами, якими управляє рівень "В". Нарешті, рівень "А" забезпечує рухи тонусом, формуючи адекватну постановку виконавського апарату музиканта, пристосування актора до партнера, виразні хореографічні пози танцюючих та ін.

Гіпотеза експерименту така: для здобуття спритності як виконавської свободи, легкості, витонченості, адекватності образу і спонтанності самовираження, кожен з цих рівнів має бути тренований, тобто збагачений спеціальними "патернами", руховими вміннями та навичками. Ця точка зору, що часто озвучується психологами, протистоїть думці, яка поширена в артистичному середовищі, згідно якої інтенсивний, яскравий художній образ неодмінно викличе відповідний рух [3, с. 61]. Можна погодитися, що наша гіпотеза тривіальна і звернена більш на інтенсифікацію практики регулювання і саморегуляції артиста, пошуку оптимальних шляхів вдосконалення його майстерності і збагачення прийомів педагогіки мистецтв. Тим не менш, новизну можна вгледіти в оригінальній спробі пов'язати різні емпіричні техніки з науковою теорією, зблизити теорію і практику. Адже часто педагоги, демонструючи високу результативність роботи, не можуть обґрунтувати механізми свого впливу, перетворюючись нібито в шаманів; крім того, різні практики часто дисонують одна з одною, вимагаючи від учня виконання, часом, протилежних установок. Окреме завдання дослідження - виявлення неточностей та "слабких місць" в педагогіці мистецтва і в художній діяльності, що стає причиною поламаних творчих долі.

На сьогоднішній день експеримент знаходиться в фазі апробації і відсіювання різних методик, тобто створення хрестоматії методів психофізичного вдосконалення артиста, які дають найбільший ефект з точки зору самих учасників. На цьому етапі нами використовується метод експертних оцінок, а для збору інформації у респондентів розроблена анкета:

- 1) *прізвище, ім'я, дата народження, стать, виконавська спеціальність;*
- 2) *тестові методики, скільки часу займався (-лась);*
- 3) *результативність (вийшло-не вийшло, подробиці застосування);*
- 4) *власні рекомендації та ідеї для інших учасників*

Крім того, проводяться регулярні обговорення, консультації з учасниками експерименту, створений канал на YouTube [3], де викладаються відеозаписи майстер-класів, проведених в школах мистецтв, творчих вузах; для вивчення методик відведені спеціальні лекційні години і семінарські заняття, наша діяльність обговорюється на студентських та педагогічних наукових конференціях. До роботи залучені фахівці різних кафедр ХНУМ, нам допомагають викладачі Харківської державної академії фізичної культури,

представники бойових мистецтв, слухачі Української федерації йоги; консультативну допомогу надають вчені Інституту психології імені Г. С. Костюка. За результатами експерименту опубліковано ряд наукових статей [2].

Сьогодні можна підвести деякі підсумки виконаної роботи.

1) Часто техніки не дають бажаного результату через зайву вольову активність респондентів, які звикли працювати «через не хочу», жорстко орієнтуючись на результат. Адже тестовані вправи часто вимагають не стільки старанності, скільки регулярного повернення до їх невимушеного виконання. Механізми такої дії спираються на сформованість уявлень суб'єкта про бажане або належне, здатність довгий час дотримуватися цих уявлень, протистояти ситуативним змінам бажань, вміння розділяти велику роботу на складові і покроково втілювати її, збираючи ці складові в цілу картину тощо. Тому в наш експеримент увійшов вираз «ліниво-регулярно», а усі методики, на яких ми зупинилися, відповідають гаслу: "майстер тренується завжди". Тобто, тісний простір за кулісами, грим, концертний костюм, невеликий клас, гримерка, відсутність спеціальних снарядів не можуть перешкоджати вправам. Крім того, сам процес занять повинен відповідати специфіці артистичної діяльності, тобто, бути витонченим, не обтяжливим і допустимим в царині богемі.

2) На практиці хороші результати дають:

а) Техніка Александера, дуже популярна в англomовному артистичному середовищі. Її автор - актор і тренер, який залишив після себе методику формування сценічної постави, яка відрізняється від норм, прийнятих у військовому строю або спортивній підготовці (що, зрозуміло, не ставить під сумнів розумність стройових або спортивних традицій). В контексті уявлень Бернштейна, робота над позою тренує механізми рівня побудови рухів А, який пов'язує поставу з відчуттям тонуусу і вмінням тримати рівновагу.

б) Хвильові практики, що прийшли з сивої давнини як фланкування (гра) зброєю, ряд прийомів та вправ, що легко знайти у цирковому мистецтві, у медичній та релігійній діяльності. Вони спираються на принципи, які широко представлені і в артистичних рухах, а саме: використання хвильової передачі зусилля, заокруглена пластика, що немов малює "вісімки" в просторі, опора на інерційні сили, про які говорив Бернштейн, пояснюючи, яким чином вирішується проблема надлишкових ступенів свободи, що властиві кістково-м'язовій системі людини. За нашими уявленнями, ці методики збагачують паттернами рівень штампів В - "бортмеханіка", що зв'язує сотні м'язів і кісток в економному і естетичному русі.

в) Синхрогимнастика Х. Алієва ("ключ"), мета якої - розвинути ідеомоторику людини. Цей вкрай важливий показник артистичного таланту практично ніколи не згадується в педагогіці мистецтв, зате його високо цінують в психології спорту, оскільки здатність довести підпорядкування тіла до автоматизму є запорукою і успішного повторення вивчених рухів і миттєвого формування нових реакцій, що виконують поставлене завдання в непередбачуваній ситуації. Для артиста це - здатність до імпровізації, вміння відреагувати на варіативність гри партнера, на несподівані реакції публіки,

гнучкість у пристосуванні до нового інструменту або складного акустичного середовища залу. Гарна ідеомоторика ґрунтується на роботі рівня просторового поля С, який використовує фони А і В у вирішенні цільових завдань за провідної ролі зорової аферентації (для музикантів слід додати - і слухової аферентації, оскільки оркестранти можуть не бачити один одного, але при цьому вони чують найменші деталі інтерпретації партнера).

г) Рівень послідовних дій D - найпопулярніший в технічній роботі будь-якого артиста, якому треба грати то голосніше, то тихіше, то швидше то повільніше, то витримати паузу, то відреагувати на партнера, ін. В нашому експерименті ми використовуємо Penspinning - архаїчну гру, що допомагає і розім'яти пальці, виконуючи обертання простим олівцем і в той же час, зв'язати діяльність рівня D з фонами А і В. Тому що саме тут, в раціональних послідовностях рівня D артист найчастіше втрачає грацію і природність рухів, які досягають своєї мети, але ж при цьому можуть втратити зв'язок з нижніми архаїчними рівнями побудови рухів.

д) Наявність зв'язку між душею і тілом (в артистичній термінології) можна співвіднести з психофізичною проблемою, над якою і досі сперечаються науковці. Але ж цю задачу кожен день вирішує будь-який служитель муз, в уявленні якого вона має, проте, свою специфіку. Так, можна виконувати твір, спираючись на рівень D, і таке виконання буде переконливим для публіки, якщо майстерності артиста досить, щоб імітувати переживання, не відчуваючи його. Така техніка використовується в так званому технічному театрі або театрі вистави; виконавці використовують її для запобігання емоційного вигорання. Діяльність рівня E тут усічена або не повною мірою відповідає дії, що розгортається на сцені. Зокрема, оркестрант може читати книгу і одночасно грати на інструменті, актор в драматичний момент, коли глядачі обливаються сльозами, може непомітно для них гримасувати, викликаючи сміх за кулісами.

Для зміцнення зв'язку між дією і художнім образом у студентів в експерименті застосовуються елементи побутових народних танців, які розучують респонденти. Адже Бернштейн стверджував, що саме народні танці активно використовують фони рівнів А і В, тому найпростіші танцювальні рухи (гопак, "дрібушки", "подоляночка", вальс), виконані з деякою грацією та вправністю - викликають естетичну реакцію у танцюючого та глядачів, що і демонструє зв'язок між "душею і тілом". Практика показує, що студенти легко досягають "куражу" і виразності виконання, присутності яскравого переживання вже через півхвилини після початку таких па, тобто робота рівня E швидко відбивається на характері рухів і навпаки, спритний рух неодмінно викликає захват у глядачів, а також переводить танцюючого в особливий емоційний "концертний" художній стан. Такі вправи схожі на заняття танцювальною терапією з тією відмінністю, що не вимагають для свого проведення особливих умов: адже побутовими танцями можна займатися і в тісному класі, і в пальто на вулиці, і в мороз або під дощем.

Такі основні теоретичні та практичні підсумки нашого експерименту на сьогоднішній день. Переходячи до перспектив подальших досліджень, відзначимо:

- далі будуть сформульовані рекомендації, пов'язані з дихальними техніками, які є дуже важливими у виконавській практиці вокалістів, духовиків та акторів; на сьогоднішній день є підстави вважати, що відома гімнастика А. Стрельникової найкраще поєднується з уже відібраними методиками та іншими дихальними техніками, які використовують артисти різних шкіл у своїй роботі;
- в дослідженні буде вивчатися споглядальна практика, яка вже зараз стала своєрідним і несподіваним результатом застосування методик, представлених вище [4];
- серед найважливіших завдань - перехід до етапу, де відібрані техніки будуть тестуватися за допомогою більш досконалих вимірювальних методик для уточнення висновків наших експертів.

Список використаних джерел

1. Бернштейн Н. А. О ловкости и ее развитии. Москва: Физкультура и спорт, 1991. 288 с.
2. Воропаев Е. П. Пути совершенствования мастерства артиста. Saarbrücken: LAP Lambert Academic Publishing, 2017. 77 с.
3. Воропаев Е. П. Совершенствование выразительной пластики артиста: портал youtube. URL: <https://www.youtube.com/playlist?list=PLSvc9x7AiZ4lhdtz3xr0DUKeamuhjb22> (дата звернення 9.03.2020)
4. Воропаев Е. П. Споглядально-медитативна практика в артистичній діяльності: експеримент у Харківському національному університеті мистецтв. *Раціогуманістичні студії* [збірник наукових статей за матеріалами круглого столу 30 травня 2019 р.] за ред. В.Л.Зливков, О.В. Завгородня, С.О.Лукомська, О.В. Котух / за гол. ред. В.Л. Зливкова. Київ, 2019. 285 с.
5. Петрушин В. И. Музыкальная психология. Москва: Академический проект, 2008. 400 с.

Галян Ігор Михайлович
доктор психологічних наук,
професор кафедри практичної психології
Дрогобицький державний педагогічний університет імені Івана Франка
(м. Дрогобич, Україна) halyan@ukr.net

СУБ'ЄКТНІСТЬ ОСОБИСТОСТІ У ВИМІРАХ РАЦІОГУМАНІЗМУ

Зміни у формі взаємодії людини з природою, з одного боку, і соціумом – з іншого, привели світ до нестабільності та невизначеності. Сьогодні людині потрібні: мобільність, здатність легко адаптуватися до змінених умов життя,

готовність самостійно вирішувати свої проблеми, уміння взаємодіяти з іншими людьми, знаходити особистісні ресурси.

Проте найголовніше питання, яке стоїть перед людиною, питання самореалізації. Для цього необхідні конкретні умови. Освіта – це та сфера соціальної життєдіяльності, яка створює умови для самореалізації особистості, оволодіння цінностями культури. На початковому етапі професіоналізації, що проходить у закладах освіти, відбувається оволодіння освітнім простором, новим середовищем, що має стати розвивальним професійним простором, «нести в собі можливості як професійного, так і особистісного зростання» [1, с. 15], отримання досвіду професійної діяльності [4]. У цьому процесі самореалізації засадничою стає суб'єктність особистості. Особистісними характеристиками студентів як суб'єктів навчальної діяльності стають такі якості, як відповідальність, самоуправління діяльністю, впевненість у собі тощо.

Сформована суб'єктність уможливорює відповідальну поведінку, яка, зрештою, сприяє успішному процесу адаптації з соціальним середовищем. Тому інтегральною характеристикою суб'єктності можна вважати соціально-психологічну адаптацію. Адаптована особистість – суб'єкт, що «прагне до набуття індивідуальної стратегії взаємодії з довкіллям, відповідно до власного світовідчуття, власного розуміння ситуації та свого місця в ньому», який регулює «власну активність взаємодії і зміст відносин з новим оточенням» [6, с. 405].

Оскільки суб'єктність формується завдяки саморозвитку, а саморозвиток передбачає здатність людини керувати своїми діями, планувати способи дій, контролювати їх результати, то, отже, саморозвиток не може відбуватися без усвідомленої саморегуляції довільної активності людини. Водночас, якщо суб'єктність розглядати як властивість особистості, можна припустити взаємозв'язок саморегуляції діяльності та індивідуально-особистісних особливостей.

З огляду на це постає питання можливості дослідження суб'єктності. Позаяк суб'єктність – не матеріальна категорія, тому виміряти її звичним способом не можна. Потрібно визначити критерії, які б уможливили виокремлення діагностичних ознак. Наприклад, засадничою для суб'єктності є система цінностей і смислів. Смысл життя інтегрує смислові структури високого ступеня узагальненості, стійкості, які не часто прямо детермінують конкретні вчинки в конкретних життєвих ситуаціях. Вони регулюють повсякденну життєдіяльність опосередковано, втілюючись у психічних структурах і процесах, які забезпечують ситуативну та оперативну регуляцію. Зазвичай, між смыслом життя і окремими вчинками особистості міститься значна кількість «проміжних» структур і процесів, які, власне, і утворюють розгалужений механізм психічної регуляції життєвого шляху особистості. Звідси впливає низка важливих для емпіричного дослідження наслідків. З одного боку, смысл життя рідко безпосередньо об'єктивується у поведінці, а отже, за вчинками особистості в конкретній ситуації можна судити лише про кінцеві ланки механізму смисложиттєвої регуляції. З іншого боку, об'єктивовані у вчинках регуляторні структури і процеси – це похідні смыслу життя, які доступні емпіричній реєстрації [5]. Окрім цього, не слід редукувати

досліджуване явище до одного з аспектів – феноменологічного, особистісного чи діяльнісного. Це звужуватиме методичні можливості його вивчення. Застосування двох і більше методичних підходів в одному емпіричному дослідженні підвищує достовірність кінцевих результатів.

З огляду на це застосування методу, що ґрунтується на якісно-кількісному підході, є своєрідною верифікацією інтегративно-особистісного підходу (Г.О. Балл), що орієнтований на раціогуманістичну світоглядну і методологічну настанову. У ньому з одного боку, методологічного, інтегруються конструктивні складові різноманітних концепцій, які відповідають різним варіантам розуміння та пізнання особистості, і створюється можливість доповнювати одна одну, а з іншого, онтологічного, – пропонується цілісний аналіз людського індивіда (особи) у єдності його соматичних, психологічних і духовних властивостей. Саме це, вважає Г.О. Балл, дає підстави розглядати явище (серед усього й психологічне) як систему, у якій речі, утворені сукупністю елементів, об'єднані закономірними стійкими зв'язками (структурою) та певними інтегративними (системоутворювальними) властивостями, функціонують як підсистеми [2; 3]. Відтак дослідження суб'єктності як системи посприяє цілісному її вивченню, акцентувавши на виявленні різноманітності зв'язків і відношень, що властиві цій категорії.

Отже, суб'єктність формується завдяки саморозвитку, а саморозвиток передбачає здатність людини до адаптації. Зростання суб'єктності відбувається завдяки інтеграції її особистісних і регуляторних компонентів. Зasadничою для дослідження суб'єктності є раціогуманістична світоглядна і методологічна настанова (Г.О. Балл), що ґрунтується на якісно-кількісному підході.

Список використаних джерел

1. Абаева Е.В. Направления психологической поддержки первокурсников на начальном этапе обучения в вузе. *Личность и бытие: Личность и профессия: Материалы Всерос. науч.-практ. конф.*, г. Краснодар: КубГУ, 2003. С.10–16.
2. Балл Г. А. Психология в раціогуманистической перспективе : Избранные работы. Киев : Изд-во «Основа», 2006. 408 с.
3. Балл Г. О. Інтегративно-особистісний підхід у психології : впорядкування головних понять. *Психологія і суспільство*. 2009. № 4. С. 25–53.
4. Вишняков И.А. Условия подготовки профессионального психолога в вузе. *Ежегодник Российского психологического общества: материалы 3-го Всерос. съезда психол. г. Санкт-Петербург, 25-28 июня 2003 г.* Санкт-Петербург: Изд-во С.-Петербур. ун-та, 2003. Т.2. С. 128–131.
5. Галян І. Ціннісно-сміслова саморегуляція особистості: генеза та механізми функціонування. Дрогобич : РВВ ДДПУ імені Івана Франка, 2016. 402 с.
6. Посохова С.Т. Психология адаптирующейся личности: субъектный подход. *Ежегодник Российского психологического общества: материалы 3-го Всерос. съезда психол. г. Санкт-Петербург, 25-28 июня 2003 г.* Санкт-Петербург: Изд-во С.-Петербур. ун-та, 2003. Т.6. С.405–409.

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

ПРОБЛЕМА ФРАГМЕНТОВАНOSTI ПСИХОЛОГІЇ В КОНТЕКСТІ СУЧАСНОЇ ПІЗНАВАЛЬНОЇ СИТУАЦІЇ

Соціокультурна ситуація ХХІ ст. осмислюється вченими як неоднозначна, суперечлива, невизначена, транзитивна, «плинна», така що постійно ускладнюється; утверджуються інформаційні та постіндустріальні форми культури; змінюється соціальний простір та форми соціалізації [1, 5, 6 та ін.]. Зміни реальності вимагають і нових способів її опису. Соціогуманітарне знання в цілому і психологічне, зокрема, не встигає реагувати на появу нових соціокультурних та психологічних процесів і явищ, їх зростаючу динаміку. При цьому однією з проблем сучасності є розрізненість наукової спільноти, де групи дослідників в межах однієї галузі спираються на різні базові метафори, продукують різні дискурси, їм складно, як зрозуміти, так і прийняти дискурси один одного [6].

Провідні характеристики сучасної пізнавальної ситуації. Глобальні цивілізаційні зрушення й ментальні трансформації, насиченість культури новими інформаційними ресурсами та технологіями спричинили посилення інтересу до характеристик невизначеності, «транзитивності», пізнавальної складності. Сучасна пізнавальна ситуація може бути охарактеризована через такі тенденції: зростання між- та трансдисциплінарних досліджень; інтерес до маргінальних, менш опрацьованих в культурі тем; інтерес до латентних ліній пізнання, до різних інтелектуальних традицій; гуманітаризацію; розвиток гуманітарної методології; зростання виявів складності, різноманіття й невизначеності в різних сферах життя, науки і культури; низку явищ, які отримали назву «turns» («повороти», «зсуви»); міждисциплінарної інтеграції знання, зростання впливу постнекласичного ідеалу раціональності, принципів мережі в організації знання, поліпарадигмальності тощо [1, 5 та ін.].

Для сучасних соціогуманітарних наук властиві такі тенденції: тенденція до притищення парадигмальних воєн; толерантність до інших пізнавальних логік, констатація поліпарадигмальності сучасного соціогуманітарного знання, прийняття наявного різноманіття позицій, спроби взаємоузгодження ідей, обґрунтування категорій міжпарадигмального діалогу, комунікативної раціональності; поєднання різних пізнавальних практик, їх взаємодоповнювальність, а також «змагальність» і взаємодія в формі діалогу і критичного осмислення; взаємодія природничих та соціогуманітарних наук, когерентність досліджень, збільшення впливу гуманітарного компонента, обґрунтування специфічних рис, властивих гуманітарному знанню; визначення спільного і відмінного в природничо-науковому та гуманітарному еталонах

пізнання; застосування методів, базованих як на строгій логіці, так і на науково-творчій уяві (методи апроксимації, історичної реконструкції); проведення міждисциплінарних проблемно-орієнтованих досліджень, предметом яких є складні саморозвивальні системні об'єкти, що вивчаються в окремих науках фрагментарно; ревізія погляду на суб'єкта пізнання (дослідника), визнання взаємодії зовнішнього світу з внутрішнім світом суб'єкта пізнання в процесі дослідження і необхідність розгляду цієї взаємодії як чинника впливу на процес і результати пізнання з метою адекватного прочитання вже наявних моделей досліджуваних явищ та кращого їх розуміння; зокрема, це стосується впливу контексту, цінностей, методу дослідження: а) контекстність пізнання; необхідність врахування контексту у процесі дослідження, а також врахування реконструйованих культуральних, субкультуральних і ситуативних контекстів для трактування вже наявних моделей реальності; б) визнання ціннісної зумовленості пізнання; в) врахування впливу методу на формування моделі реальності (обраний метод, фокусуючись на певних аспектах реальності, яскраво їх репрезентує, залишаючи інші аспекти невиявленими або «в тіні»); створення особливих стратегій дослідження на основі нових інформаційних технологій, зокрема методів комп'ютерного моделювання (що дають змогу уникнути втручання в хід розвитку досліджуваних явищ); тенденція врахування у дослідженнях культурно-символьної мережі людського досвіду; залучення ідей космогенезу, коеволуції, мережі взаємозв'язків, єдності всесвіту, діалогу, синергетики, історизму, ймовірнісного розвитку; створення багатовимірної загальнонаукової картини світу; розрізненість наукової спільноти, де дослідники спираються на різні базові ідеї та метафори та порушення спадкоємності пізнання (зокрема, може бути протистояння або взаємне несприйняття дослідників-«традиціоналістів» та «інноваторів»); криза універсалізму в соціогуманітарному знанні, постколоніальна та гендерна критика, утвердження емік-підходів.

Зазначені тенденції в контексті людинознавства пов'язані з прагненням цілісного, всеохоплюючого осмислення людиною своєї природи та сутності, потребою самопізнання, що виявляється, зокрема, в посиленні позицій не лише історико-культурних, а й екзистенційних тенденцій, у тенденції до діалогу, взаємодії та можливої інтеграції різних напрямків та рівнів гуманітарних знань у смислового полі психології. При цьому в сучасному людинознавстві існують суттєво різні тлумачення цієї інтеграції й бракує наукових моделей її стихійного та цілеспрямованого здійснення.

Зміни соціокультурної та пізнавальної ситуації спричинюють необхідність постійного самооновлення психологічної науки і практики, нових трансформаційних стратегій та самоосмислення. Для адекватності та ефективності в умовах викликів сучасності і майбутнього психологія має стати більш саморефлексивною та здатною до змін.

Стан психології: актуальні виклики. Чимало дослідників висловлюють занепокоєння методологічною ситуацією, що склалася в психології. Ретроспективний погляд на її історію наводить численні свідчення постійного

переосмислення пізнавального поля психології та його меж. Діапазон визначень предмета дослідження коливається від вкрай суб'єктивістських, проблемних щодо верифікації, до вкрай об'єктивістських, що ведуть до редукації і втрати специфіки психології. З різноманітністю визначень предмета психології тісно пов'язана проблема методології.

Важливу роль в історії психології зіграла позитивістська методологія, зокрема, для конституювання психологічного знання, проте вона виявилася недостатньою для досягнення багатовимірної психологічної феноменології і несприятливою для вивільнення психології від сумнівів у власній науковості (чи є наукою і якою мірою?), позиції мігранта та самооплакування [28].

Можна виокремити такі характеристики, що проблематизують науковий статус психології:

- в психології співіснують різні уявлення про природу психічного, різні способи бачення предмета психології; кожна школа із загальної маси явищ виділяє ті факти, які відповідають її пояснювальним схемам;
- залежність теоретичних узагальнень, концепцій від суб'єктивності дослідника, його пізнавальних та ціннісних настановлень, а також від соціокультурного контексту;
- відсутність універсальних критеріїв отримання і перевірки знання, проблема відтворюваності;
- складність пізнавального поля психології, його різновимірність, полісферність, різномасштабність, полідетермінованість, складнопрогнозованість;
- складність і неоднозначність визначення меж пізнавального поля психології, відповідно, певна невизначеність ідентичності психолога;
- перевага редукаціоністських описів психологічних явищ, «механічно-блочний» поділ цілісних надскладних явищ, зокрема особистості, на окремі складові;
- складність проблеми детермінації, пов'язана із 1) «феноменологізацією причинності» (доступність психічних проявів повсякденної свідомості); 2) наявністю проблеми так званих паралелелізмів (психофізичного, психофізіологічного, психосоціального); 3) різнорівневістю детермінації психологічних явищ та активності людини загалом, що передбачає використання різних способів її вивчення, опису та пояснення;
- розрив між теоретичними пошуками та психологічною практикою у її різноманітності та контекстності;
- порушення спадкоємності пізнання, проблема поєднання здобутків психології минулого і сьогодення; значні розбіжності в оцінці історичних етапів розвитку психології;
- наявність в психологічному знанні ірраціональних елементів;
- різнорідність мови психології;
- роздробленість психологічного знання, що стає перепорою для його подальшого розвитку та використання.

Значна частина дискусій про статус науковості психології пов'язана з питанням про те, на який еталон (природничо-науковий або гуманітарний) їй слід орієнтуватися і яким критеріям науковості відповідати. Сучасний стан справ можна охарактеризувати як кризу спроб побудови психології за зразком природничої науки. На думку Я. Вальсінера, психологія – «самооплакувальна» наука, вона не може прийняти себе, бореться із власною ідентичністю, намагається строго жити за стандартами, узятими з інших наук [28]. Я. Смедслунд вважає, що психологія не є і не може бути об'єктивною емпіричною наукою. Причинами цього, на його думку є те, що в рамках психології на об'єкт дослідження впливають соціальні взаємодії, включаючи сам експериментальний процес; отримувані дані є більш псевдоемпіричними, ніж емпіричними; досліджувані процеси носять незворотний характер; число незалежних змінних надто велике, щоб зробити важливі причинні висновки. «Сучасні методи досліджень є результатом тривалої спроби зробити психологію «науковою» (виконання вимог об'єктивності, відтворюваності тощо). Проте через особливості психологічних явищ це насправді не працює» [23, р.194]. Криза універсалізму та покладання на позитивістську методологію також виявляється у недостатності лише екстраспективного опису психологічних явищ, утвердженні індигенної психології та емік-підходів;

Спроби психологів-науковців відповідати природничим стандартам в області взаємодії теорії і емпірії привели до «позитивістського перенапруження» психології (див. висвітлення дискусії щодо проблеми відтворюваності у психології [10, 17 та ін.]. Захисною реакцією психологів на тиск «позитивістських ритуалів» є широке поширення «тіньової методології» (традиції формулювати гіпотези вже після проведення дослідження, виводити їх з отриманих даних, а не з теорій, відбирати лише «зручні» емпіричні дані тощо).

Основними причинами, що перешкоджають оформленню психології як природничої науки, виступають особливості її об'єкту – людини, її творча здатність, свобода, рефлексивність, духовність. Людину можна вивчати як об'єкт спостереження, проте результати пізнання будуть поверхові; розуміння людини передбачає діалог, ставлення «ти, співбесідник», а не «механічний об'єкт або дзеркало проєкцій». Психологічне пізнання людини поділяє специфічні гуманітарні характеристики: аксіологічність, надання сенсу, культуральну контекстність, рефлексивний характер, процесуальність, текстуальну та лінгвістичну орієнтованість. Можливо, сумніви в статусі психології багато в чому зумовлені застосуванням природничо-наукових норм для оцінки галузі, значною мірою гуманітарної, що вимагає ревізії відповідних для психології критеріїв науковості [8].

Більшість дослідників бачать сутність кризи у відсутності в психологів узгоджених позицій щодо майже всіх значних питань психології. Зі статті до статті переходить фраза, що сучасне психологічне знання становить «запаморочливий масив несумісних теорій, моделей, методів, а іноді і філософій» [30, с. 235-36]. Фрагментарність, парадигмальна розрізненість

психологічного знання перешкоджає розвитку, використанню та авторитетності психології [30].

В психології є надмірність фактів, зауважує S.B. Sarason, проте немає контексту всеохоплюючої концепції, в якому можна було б розташувати ці факти [21, р. 279]. На думку С. Коха, психологія є фрагментованою в принципі, оскільки вона концептуально надто різноманітна і не спрямована на об'єднання [15]. У своїй популярній книзі «Як правильно думати про психологію» Кейт Станович коментує труднощі теоретичного об'єднання психології. «...Різнманітність психології гарантує, що завдання теоретичного об'єднання буде надзвичайно важким. Дійсно, багато хто в психології стверджує, що таке об'єднання неможливе. Інші, однак, шукають більшого об'єднання в межах галузі. ... Незалежно від того, яка їхня позиція з цього питання, всі психологи погоджуються, що теоретичне об'єднання буде надзвичайно важким, і що таке об'єднання, можливо, відбудеться колись у майбутньому, якщо це відбувається взагалі» [26, с.13]. Станович також зауважує, що багато хто, хто вперше вивчає цю тему, розчарований тим, що виявив відсутність об'єднувальної перспективи. Проте він зрештою зводить до мінімуму проблеми, пов'язані з роз'єднаністю, і висловлює припущення, що різноманітність підходів у психології є силою.

Водночас інші дослідники вбачають у роз'єднаності кризу: «За останні 60 років в психологічних дослідженнях були отримані тисячі, якщо не мільйони, статистично встановлених зв'язків різних змінних один з одним. У той же час багато фундаментальних питань навіть не ставилися через обмеженість методологічного мислення. Ми продовжуємо знаходити "об'єктивні" показники, не знаючи скільки різних психологічних механізмів може лежати в основі одних і тих же показників. Ми не знаємо, як психологічні аспекти експериментальних умов можуть впливати на досліджувані результати. Вивчення фрагментів мало що дає для розуміння людської особистості в цілому» (А. Тоомела:) [27, р. 18].

Інші висловлювали подібні побоювання. Пол Мель відзначає: Це просто сумний факт, що в психології теорії з'являються та занепадають, приходять і йдуть, при цьому спостерігається тривожна відсутність кумулятивного ефекту, який настільки вражає в таких науках як астрономія, молекулярна біологія та генетика [16, р. 524].

Постає низка питань: що означає прогрес у психології? Як оцінюється прогрес? чи пов'язаний він з інтеграцією, що є інтеграція? Це "еклектизм", "синтез протилежностей", чи інше?

G. R. Henriques [14] так характеризує сучасний стан психології: 1) відсутнє узгоджене визначення психології; 2) немає загальноприйнятого визначення її предмета; 3) широке поширення понять, які змістовно перетинаються; 4) велика кількість парадигм, що ґрунтуються на фундаментально відмінних (різних) епістемологічних підставах; (5) вузька спеціалізація стає все більш домінантною на шкоду генералізації і, таким чином, проблема фрагментації тільки зростає.

Згідно з В. Янчуком, в умовах фрагментованості велика кількість отриманих в емпіричних дослідженнях фактів призводить до дезорієнтації

дослідника внаслідок неможливості їх інтеграції в рамках теорії більш високого рівня абстракції, що починає негативно позначатися на розвитку галузі знання в цілому.

Інтеграція (лат. *integer* – цілий, *integratio* – відновлення, відбудова, заповнення, доповнення) означає об'єднання в ціле, в єдність будь-яких елементів, відновлення будь-якої єдності; в широкому розумінні означає стан пов'язаності окремих диференційованих частин і функцій системи, організму в ціле, а також процес, що призводить до такого стану [4]. Цілісність позначає вищий рівень інтеграції, головний результат процесу єднання початково недостатньо узгоджених елементів, набути інтегральну якість, нові властивості – впорядкованість, міцність взаємозв'язків складових, узгодженість їх функціонування, ефективність взаємодії як єдиного цілого, нової інтегрованої сукупності. У процесі зміцнення взаємозв'язків, що веде до утворення нової цілісності, окремі структури елементів зберігають свої характерні особливості, при цьому взаємозбагачуючись і, як наслідок, посилюючи і зміцнюючи утворену систему. Також можлива первинна недиференційована цілісність, що має потенціал розвитку, диференціації та інтеграції.

Найважливішими соціальними чинниками, що визначають динаміку інтеграції в психології є глобалізація (посилюється професійне спілкування, виникає необхідність єдиних стандартів професії) й широке включення психології в практику. В сфері практичних застосувань психології вже встановилася традиція еkleктичного використання елементів різних теорій, що породжує і тенденцію до осмислення співвідношення теорій. Інформаційний обмін, потреби практики, необхідність розробки єдиних стандартів професії актуалізують пошуки загальнонаукового контексту психології, стимулюють стихійні інтеграційні процеси.

Отже, характеризуючи стан сучасної психології, можна констатувати необхідність її саморефлексії з метою визначення меж, вимірів, специфіки її пізнавального поля та окреслення перспектив розвитку. Актуальним є поєднання зусиль психологів, які представляють різні традиції і підходи, з метою знаходження ресурсів подолання фрагментованості психологічного знання, його інтеграції та розвитку.

Список використаних джерел

1. Асмолов А.Г., Гусельцева М.С. Кому и как разрабатывать методологию психологии? *Сибирский психологический журнал*. 2015. №55. С.6-45.
2. Балл Г.О. Раціогуманістична орієнтація в методології людинознавства: наукове видання. Київ: Видавництво ПП «СКД». 2017. 300 с.
3. Бауман З., Донскіс Л. Плинне зло. Життя без альтернатив. Пер. з англ. О. Буценка. Київ: «Дух і літера». 2017. 280 с.
4. Большой энциклопедический словарь. (2016) Электр. ресурс <https://www.vedu.ru/bigencdic/>.
5. Василькова В.В. Сети в социальном познании: от метафоры к метатеории. *Журнал социологии и социальной антропологии*. 2012. Т. 15 (5). С 11–24.

6. Гусельцева М.С. Культурно-аналитический подход к изучению эволюции психологического знания. Дис...докт. психол. наук. Москва. 2015. 36 с.
7. Мазилев В.А. Психология в XXI столетии: проблема предмета науки. *Методология и история психологии*. 2018. Вып. 1. С. 108–123.
8. Сурков В.Н. Гносеологические ориентиры в становлении и предметном самоопределении психологического знания. Автореферат диссертации на соискание ученой степени кандидата философских наук. Омск, 2004. 23 с.
9. Янчук В. Культурно-диалогический интердетерминистский метаподход к анализу психологической феноменологии: теоретико-прикладные возможности. *Теоретичні дослідження у психології*. Харьков: Монограф. 2018. Том IV. С. 21-82.
10. Bohannon J. Many psychological papers fail replication test. *Science*. 2015. Vol. 349 (6251). P. 910-911.
11. Clegg J. The fragmented object: Building disciplinary coherence through a contextual unit of analysis. *Review of General Psychology*. 2013. Vol. 17 (2). P. 151-155.
12. Green C. Why Psychology Isn't Unified, and Probably Never Will Be. *Review of General Psychology*. 2015. V. 19 (3). P. 207-214.
13. Healy P. Toward an integrative, pluralistic psychology: On the hermeneutico-dialogical conditions of the possibility for overcoming fragmentation. *New Ideas in Psychology*. 2012. Vol. 30. P. 271-280.
14. Henriques G. Evolving from methodological to conceptual unification. *Review of General Psychology*. 2013. Vol. 17. P. 168-173. DOI: 10.1037/a0032929
15. Koch S. "Psychology" or "the psychological studies"? *American Psychologist*. 1993. Vol. 48. P. 902–904.
16. Meehl P. E. Theoretical risks and tabular asterisks: Sir Karl, Sir Ronald, and the slow progress of soft psychology. In R. B. Miller (Ed.), *The restoration of dialogue* (pp. 523–555). Washington, DC: American Psychological Association. (Original work published 1978).
17. Open Science Collaboration Estimating the reproducibility of psychological science. *Science*. 2015. Vol. 349.
18. Petocz A., Mackey N. Unifying psychology through situational realism. *Review of General Psychology*. 2013. Vol. 17 (2). P. 216-223.
19. Richardson F. Overcoming fragmentation in psychology a hermeneutic approach. *Journal of Mind and Behavior*. 2000. Vol. 21 (3). P. 289-304.
20. Royce Joseph R. A Strategy for Developing Unifying Theory in Psychology In A. W. Staats & L. P. Mos (Eds.). New York: Plenum *Annals of theoretical psychology*. 1987. Vol. 5. P. 275-284.
21. Sarason S.B. The lack of an overarching conception in psychology. *Journal of Mind and Behavior*. 1989. Vol. 10. P. 263–279.
22. Schmidt F.L., Oh I.-S. The Crisis of Confidence in Research Findings in Psychology: Is Lack of Replication the Real Problem? Or Is It Something Else? *Archives of Scientific Psychology*. 2016. Vol. 4. P. 32–37.

23. Smedslund J. Why psychology cannot be an empirical science. *Integrative Psychological and Behavioral Science*. 2016. Vol. 50(2). P. 185-197.
24. Staats A. W. Psychology's crisis of disunity: Philosophy and method for a unified science. New York: Praeger, 1983
25. Stam H. J. The neurosciences and the search for a unified psychology: the science and esthetics of a single framework. *Front Psychol*. 2015. Vol. 6. P. 1467.
26. Stanovich K. How to think straight about psychology (6th ed.). Boston: Allyn & Bacon, 2001
27. Toomela A. Culture of science: Strange history of the methodological thinking in psychology. *IPBS: Integrative Psychological & Behavioral Science*. 2007. Vol. 41(1). P. 6–20.
28. Valsiner J. An invitation to cultural psychology. London, UK: SAGE. 2014
29. Wettersten J. Integrated psychology and methodology. How Can Psychology and Methodology Be Integrated? *Zeitschrift für Allgemeine Wissenschaftstheorie*. 1990. Vol. 21. P. 293.
30. Yanchar S. C, Slife B. D. Pursuing unity in a fragmented psychology: Problems and prospects, *Review of General Psychology*. 1997. Vol. 1. P. 235-255.

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

МЕТАТЕОРЕТИЗУВАННЯ ЯК ЧИННИК ПОДОЛАННЯ КРИЗОВИХ ЯВИЩ В ПСИХОЛОГІЇ

Поняття метатеорії виникло на початку ХХ століття в дослідженнях засад математики (введено в 1904 році Д. Гілбертом), коли класична математика переживала кризу. Метатеорія – теорія, що аналізує методи й властивості іншої теорії, так званої предметної або об'єктної теорії. Необхідність створення метатеорії була зумовлена потребою дослідження структури математичних теорій, питання про їхню істинність і проблемою встановлення несуперечності математики. Важливе значення для загальнонаукового метатеоретизування також має теорія метасистемних переходів В.А. Турчина [12]. Метатеоретизування існує в будь-яких науках, спрямоване на вивчення наукових теорій.

У соціогуманітарній сфері Дж. Рітцер вирізняє три види метатеоретизування: а) метатеоретизування як спосіб глибшого, кращого розуміння теорії (Mu - розуміння; від англ. Understanding); б) метатеоретизування як підготовка до створення нової теорії (Mp - початок; від англ. prelude to theory development); в) метатеоретизування як створення нової всеохоплюючої теоретичної перспективи, в сенсі зведення своєрідної арки над теоріями і парадигмами, об'єднуючи їх у такий спосіб (Mo - створення всеохопної перспективи; від англ. overarch sociological theory) [4].

Також в соціогуманітарному метатеоретизуванні виокремлюють 3 типи: стабілізаційний, трансформаційний та постколоніальний [3].

Стабілізаційне метатеоретизування здійснюється з метою рефлексії та впорядкування різноманітних, але близьких за тематикою підходів та парадигм, є доміантним в сучасних соціогуманітарних науках.

Трансформаційне постконструктивістське метатеоретизування пропонує нове бачення досліджуваної реальності (порівняно з позитивістськими уявленнями) через запровадження концептуальних інновацій, зокрема, евристичних метафор таких як: “мережа”, “додана (augmented) реальність”, “потоки”, “мобільності”, “плинність”, “макдональдизація”, “травма”, “перформанс”, “іграїзація” тощо.

Постколоніальне метатеоретизування орієнтоване на відмінний від західного спосіб думання про людину і соціум в контексті множинності соціокультурних спільнот незахідного штибу.

Сучасні форми метатеоретизування, на думку Іванова, відображають «зсув в уявленнях про соціальну реальність від ієрархічної множинності в дусі А. Шюца через процесуальність в дусі З. Баумана і Дж. Уррі до взаємопроникнення і доповнюваності» [3, с. 9].

Метатеорії здатні стимулювати перегляд усталених суджень, можуть стати джерелом важливих припущень, переоцінки наявних суджень та моделей. М. Едвардс як критерії оцінки метатеорії розглядає концептуальну інтеграцію, онтологічне охоплення, онтологічну глибину, валідність, внутрішню відповідність [6].

Логіка розвитку соціуму, людини і соціогуманітарного знання стимулює до метатеоретической діяльності. Якщо психологічні теорії як предмет дослідження розглядають психологічну феноменологію, то метатеорії своїм специфічним об'єктом роблять самі теорії. Дослідження засад, передумов теорій, їх методологічного інструментарію стає найбільш актуальним і важливим, коли наука переживає кризові явища. Значний інтерес становлять спроби побудови метапсихології (як вищого рівня метатеоретизування). Її об'єкт - загальнопсихологічні теорії, предмет психології, її метод. Інструментами метапсихології виступають процедури аксіоматичного, категоріального, трансперспективного, пропозиціонального, логікозмістового аналізу [1].

Можна говорити про низку причин підвищеної уваги до метатеоретизування та широкого поширення різноманітних метатеоретических стратегій. Це і множинність дослідницьких позицій, варіативність

психологічного знання, вплив на його розвиток культурного та лінгвістичного поворотів, постколоніальних та гендерних досліджень, інноваційних метафор, нових методологічних можливостей, пов'язаних інформаційними технологіями. Психологічні явища можуть розглядатися в залежності від позиції дослідника і як стійкі структури в річищі класичної психології, і як результат самоконструювання суб'єкта, і з акцентом на плинності, русі, становленні, перформативності, а також складності, варіативності, різноманітністю, почасти непередбачуваності.

Однією з причин актуалізації метатеоретизування в психології є розвиток і зміни самого об'єкта дослідження - людей, їхньої психології. Зміни психології людини, пов'язані з культурно-цивілізаційними трансформаціями, вимагають нових концептуалізацій, понять, методологічних прийомів дослідження. Традиційними засобами важко описати сучасну динамічну психологічну реальність. Наприклад, коли мова йде про психологію комунікації, вибудовування взаємин між людьми. У сучасному суспільстві одним із агентів психологічних взаємодій може бути річ, інформаційний процес, іншими словами, щось об'єктивоване. Взаємодії з речами і об'єктами починають набувати все більшого значення для сучасної людини. Зокрема зміни освітнього ландшафту зумовлені тим, що «На етапі комп'ютеризації світ речей і світ ідей вступають в більш тісний контакт, з'єднуються, а на етапі медіатизації (широкого поширення, крім комп'ютерів, сучасних засобів зв'язку) до них приєднується світ людей» [2, с. 10]. Середовищні аспекти трансформації психології, «... істотні елементи взаємодії природи, суспільства, людини і психології, які раніше не ставали об'єктом наукового аналізу», вимагають осмислення та вивчення їх в рамках єдиного концептуально-понятійного підходу [там же, с. 12]. Проблематизується така фундаментальна трансдисциплінарна категорія як людське спілкування, оскільки матеріальні об'єкти стають учасниками психологічних взаємодій. Для більш повного опису психологічних явищ потрібні додаткові концептуальні засоби, нові евристичні метафори, а також інтегратори усталених і нових позицій, узгодження різних способів бачення. Психологія в своєму русі, в своїх пізнавальних можливостях «відстає» від змін свого предметного поля.

Ще одна причина актуалізації метатеоретизування – це фрагментованість та поліпарадигмальність психологічного знання. Метатеоретизування частіше актуалізується у фрагментованих і суперечливих дисциплінах. На думку І.Є. Гарбера, в історії психології префікс «мета» виступав лінгвістичним маркером кризових періодів її розвитку, індикатором її переломних моментів, змін парадигм [1].

Причиною підвищеної уваги до метатеоретизування також є вплив індигенної психології, емік-підходу, постколоніальних і гендерних досліджень; зазначені студії пропонують інший ракурс аналізу психологічної феноменології, пов'язаний з відмовою від універсалізації «психології євроамериканського білого чоловіка» і охоплення дослідженням психологічної «іншості» представників постколоніальних країн, меншин, людей різної ідентичності, різних рас, етносів,

культур тощо. Розвиток нових інформаційних технологій в контексті психологічних досліджень і практики також вимагає осмислення та стимулює інтерес до метатеоретизування.

Одна з найактуальніших метатеоретичних стратегій – інтегративне метатеоретизування. Зростає варіативність психологічного знання, розходження мов теоретизування, тому необхідним є співвіднесення різноманітних теорій, побудова спільного метатеоретичного контексту. Інтегративне метатеоретизування характеризується масштабністю, відкритістю різноманіттю наукових теорій, використанням інших підходів як метатеоретических ресурсів. Інтегративність виявляється у сприйнятливості до контекстів; вдосконаленні методів і принципів системності; використанні як концептуального ресурсу різних інтеграційних підходів; в ціннісній значущості цілей включеності та емансипації [13].

Інтегративне метатеоретизування може бути, зокрема, двох напрямків.

Перший, інтегративно-узагальнювальний напрямок відображає прагнення створити універсальну метатеорію, орієнтація на створення універсальної психології, яка керується єдиною теоретичною логікою. Прихильники цього напрямку підкреслюють роздробленість психології, розходження мов теоретизування. На думку А. Staats, наявне роз'єднання живить себе, стимулює взаємну дискредитацію, суперечки, і якщо не докладати зусиль до об'єднання, розлад продовжуватиме зростати [10]. Такий тип метатеоретизування спрямований на побудову універсальної узагальнювальної метатеоретичної схеми, яка об'єднає психологію.

Другий напрямок – інтегративно-плюралістичний (або інтегративно-діалогічний), який тлумачить метатеоретизування як створення свого роду метатеоретичного каркасу – мостів, переходів між різноманітними підходами та концепціями з властивим їм системами понять, між якими важливо здійснювати діалог і «переклад». Інтеграція відбувається на основі співіснування, розвитку і взаємного збагачення різних психологічних концепцій, підходів. Метатеоретизування, орієнтоване на розвиток і взаємне збагачення різних психологічних концепцій, підходів, на побудову психології, на основі здобутків багатьох шкіл думки, на діалог ідей, ставить за мету творення цілісного, багатовимірного, багатозарового опису психологічної феноменології. Інтеграційна метатеоретична стратегія повинна бути спрямована на аналіз і співвіднесення усталених класичних і нових теорій, включаючи посколоніальні і гендерні студії, етик- і емік-підходи, здобутки індигенної психології.

У здійсненні інтегративно-плюралістичного метатеоретизування доцільними виступають принципи відстороненості, додатковості, різноманіття, концептуального фокусу, наступності, безперервності (continuity), розвитку. Принцип відстороненості полягає в тому, щоб "піднятися" над концептуальними обмеженнями окремих підходів, визнаючи їх додатковість, доповнювальність один щодо іншого, визначити їх концептуальні фокуси, зону «найліпшої видимості», межі застосовності, окреслити відмінності, збіги та перетини. Континуальність пов'язана з цілісністю пізнавальних прагнень людини,

розвитком, еволюцією теоретичних засобів пізнання, проте також може вбачатись в змістовній, тематичній або інструментальній спорідненості теорій. Принцип додатковості – один з важливих інструментів метатеоретической систематизації, здатний знімати конфлікти між прихильниками альтернативних концепцій.

Можна виокремити такі перспективи та завдання метатеоретизування в психології: саморефлексія психології, з позиції еволюції концептуальних моделей, наявних методологічних підходів; виокремлення етапів, фаз, зміщень у психологічному знанні, картографування минулих досягнень, визначення особливостей наявного стану, осмислення тенденцій і перспектив розвитку у змінюваному соціальному та інтелектуальному контексті; оцінка прогресу психологічного знання як результату зміни та взаємодії наукових підходів; виокремлення незалежних одна від одної, внутрішньо впорядкованих теорій, пояснювальних моделей; визначення специфіки, акцентів, спрямованості тої чи іншої теорії – пояснювальної, евристичної, аналітичної, екзегетичної; оцінка чіткості й адекватності базових припущень, ключових понять, пояснювальних моделей основних психологічних теорій; вирізнення суттєвого, найбільш істотного в теорії, порівняно з менш істотним, другорядним; логічно обґрунтоване розгортання теорій з метою формулювання гіпотез для можливого емпіричного підтвердження; співвіднесення наявних емпіричних даних в контексті оцінки обґрунтованості теорій; перевизначення теорії в результаті теоретичного аналізу та аналізу емпіричних даних; визначення можливостей формалізації теорії; виявлення різних теоретичних логік, співвіднесення різних позицій, спроби «взаємоперекладу» різних мов опису психологічної феноменології; знаходження схожості, перетину та відмінностей різних теорій, виявлення можливостей та обмежень їх інтеграції; "інвентаризація", систематизація, уточнення тематично фокусованого категоріального апарату та концептуальних засновків окремих предметних областей з урахуванням варіативності сенсів понять; формування та вдосконалення варіантів мови науки, співвіднесення різних мов опису подібних феноменів, знаходження найбільш відповідної (з урахуванням орієнтації на точність чи глибину осягнення) мови опису суті теорії; концептуальне впорядкування окремих предметних областей психології; осмислення психології як джерела пояснювальних моделей в контексті між- і трансдисциплінарних досліджень.

Нині метатеоретизування існує практично в кожній науці зі своїми специфічними особливостями, відповідно до її предметного поля. Психологія також накопичує плідний досвід метатеоретичних та метапарадигмальних підходів [1, 5, 8]. Метатеоретизування становить складну, проте авангардну частину творення психологічного знання. Структурована рефлексія дослідників про психологічну науку, її теорії, методи, функції в суспільстві, культуротвірну роль є чинником подолання кризових явищ, рушієм розвитку та дієвості психологічного знання.

Список використаних джерел

1. Гарбер И.Е. Трансформация психологического знания в условиях информационного общества. Автореферат диссертации на соискание ученой степени доктора психологических наук. Томск. 2013. 23 с.
2. Гарбер И. Е. Схемы трансформации психологии в информационном обществе. *Вестник НГУ. Серия: Психология*. 2012. Том 6. Вып. 2. С. 5–13
3. Иванов Д.В. Тренд метатеоретизирования в современной социологии. *СОЦИС*. 2017. № 11. С. 3–10.
4. Ритцер Дж. Современные социологические теории. 5-е изд. Санкт-Петербург: Питер, 2002. 688 с.
5. Янчук В. Социокультурно-интердетерминистская диалогическая метатеория интеграции психологического знания. От истоков к современности: 130 лет Московскому психологическому обществу: материалы юбилейной конференции. Москва, 2017. Том 6. С. 297-331.
6. Edwards M. Organizational transformation for sustainability: An integral metatheory. NY.: Routledge, 2010. 288 p.
7. Fuchs S. Metatheory as Cognitive Style. *Sociological Perspectives*. 1991. Vol. 34, No. 3, Recent Explorations in Sociological Metatheorizing. P. 287-301.
8. Henriques G. Evolving from methodological to conceptual unification. *Review of General Psychology*. 2013. Vol. 17. P. 168-173.
9. Henriques G. R. A new unified theory of psychology. New York: Springer. 2011
10. Staats A. W. A psychological behaviorism theory of personality. In Millon, Theodore; Learner, Melvin J. (Eds.), *Handbook of psychology*. New York: John Wiley & Sons. 2003. P. 135-158.
11. Turchin V. A. Dialogue on Metasystem Transition. In Heylighen F., Joslyn C. & Turchin V. (1995) (eds.): *The Quantum of Evolution. Toward a theory of metasystem transitions*, (Gordon and Breach Science Publishers, New York) (special issue, Vol. 45:1-4, of "World Futures: the journal of general evolution). P. 5-58.
12. Turner J. The misuse and use of metatheory. *Sociological Forum*. 1990. Vol. 5 (1). P. 37– 53.
13. Wallis S. Toward a Science of Metatheory. *Integral Review. A Transdisciplinary and Transcultural Journal For New Thought. Research, and Praxis*. 2010. Vol. 6 (3). P. 73-115.

Завгородня Олена Василівна

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

Копилов Сергій Олегович

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

ПРИНЦИПИ НАУКОВОГО ДІАЛОГУ

Своєрідність пояснювальних схем та понятійних систем різних концепцій буває настільки значною, що це унеможлиблює конструктивне предметне обговорення, здавалося б, найбільш загальних питань. Важливо забезпечити умови діалогу різних теорій та концепцій, можливості відображення їх одна в одній, відкриття в кожній спільного і особливого, того, що зближує або віддаляє їх. Для того, щоб інтеграція не призвела до втрат істотних досягнень різних підходів, потрібна розробка загальнонаукового контексту, потрібні загальні координати, за допомогою яких можуть бути співвіднесені понятійні конструкти, які використовуються в роботах різних напрямків і шкіл. Діалог як метод, зокрема, інтеграції різних наукових позицій висвітлюється в працях багатьох сучасних науковців [4, 12, 18 та ін.].

Т. Meiser [17] формулює низку важливих міркувань щодо потенційних втрат у зв'язку з реалізацією монопарадигмального підходу, сучасного домінування експериментальної парадигми та доцільності діалогу. Дослідник визнає цінність експериментальної парадигми, яка виконує важливу евристичну функцію розширення сфери дії досліджуваного феномена і пропонування теоретичних моделей в психології. Проте, вважає Т. Meiser, фокусування лише на експериментальній парадигмі містить ризик концентрації на спостережуваних ефектах, що задаються специфікою конкретної парадигми, спотворюючи досліджувані ефекти впливами, що задаються обраною теорією, і призводять до недооцінки результатів, отриманих в інших парадигмах; коли «дослідження вузько фокусоване на емпіричних ефектах в рамках конкретної парадигми, то і теоретичні пояснення будуть носити парадигмально заданий характер» [79, с. 184]. Важливим завданням виступає забезпечення умов діалогу різних теорій та концепцій, можливості відображення їх одна в одній, відкриття в кожній спільного і особливого, того, що зближує або віддаляє їх. На зміну класичній логіці «або / або» приходять діалогічна логіка «і / і», а альтернативні підходи починають розглядатися не як взаємовиключні, а як взаємодоповняльні [6]. Структура діалогу передбачає наявність Я та Іншого [5], які знаходяться в

певному соціальному континуумі, оточенні, що є необхідною умовою діалогу. Горизонтальний діалог, що здійснюється в певному соціальному оточенні, обов'язково співвідноситься з вертикальним діалогом, в якому Я вступає – опосередкованим або ж безпосереднім чином – у контакт з трансцендентним. На думку М.М. Бахтіна, діалог – не тільки шлях пізнання особистості і вираження її внутрішнього світу, її установок і ідей, але також умова самого існування ідей. «Ідея живе не в ізольованій індивідуальній свідомості людини, – залишаючись тільки в ньому, вона вироджується і вмирає. Ідея починає жити, тобто формуватися, розвиватися, знаходити і оновлювати своє словесне вираження, породжувати нові ідеї, тільки вступаючи в істотні діалогічні відносини з іншими чужими ідеями»[5, с. 146].

Діалогізм М.М. Бахтіна охарактеризовано в працях J. Salgado і J.W. Clegg [19]. Ними виокремлено такі принципи діалогізму:

- принцип пріоритету взаємин і ставлення суб'єктів один до одного порівняно з об'єктами;
- динамізму взаємин (взаємини становлять динамічний процес, що розвивається);
- семіотичної опосередкованості (людські взаємини опосередковані знаками);
- відкритості (взаємини між Я та Іншим передбачають відкритість);
- діалогічності (людські взаємини є діалогічними або взаєминами домовляння);
- контекстуальності (діалогічні взаємини включають соціокультурний контекст і залежать від нього).

Діалогізм концептуалізує переживання динаміки взаємин, досвіду діалогу, домовляння, переживання буття-у-взаєминах-з-іншими; узгодження значень включає безліч голосів, втілених в конкретних мовах, творах, соціальних нормах, індивідуальних соціальних історіях та інших формах поділюваних значень; діалогічні взаємини та соціокультурний контекст є невіддільними (принципи пріоритету взаємин та контекстуальності), але не ідентичними (принцип відкритості) [9].

В. Agger формулює умови конструктивності діалогу в соціальних науках: критичне ставлення до застосованих методів дослідження, рефлексія меж їх можливостей; розгляд текстів (в тому числі й наукових) як риторичних, форма викладу в яких спрямована на донесення певних систем значень до читачів, що мають здатність і можливість власної їх інтерпретації; ставлення до мови як конструктора моделей реальності, що передбачає вивчення особливостей формування мови, її розвитку, проявів, визначальних для специфіки само- і світосприйняття суб'єкта; відмова від віри у єдино вірні, однозначні, універсальні описи соціальної реальності [15]. Діалог передбачає рівні права, в учасників діалогу домінує настановлення, яке не допускає об'єктного ставлення до «Іншого». Діалогічне пізнання «Іншого» набуває характеру події, зустрічі, обов'язково включає ціннісний аспект, оцінку [5, с. 161].

Щодо міжпарадигмального діалогу П. Хілі пропонує такі умови його здійснення: 1) інтеграційна відкритість; 2) рівноправне партнерство; 3) взаєморозуміння і потенційна здатність до навчання та змін; 4) критична інтерсуб'єктивність і відповідальність [8].

Розкриттю умов такого роду діалогу присвячено інтегративно-еклектичний підхід, запропонований В. Янчуком, і сформована ним в подальшому масштабна метатеорія [12-14]. Суть підходу полягає в багатоплощинному, полілінійному, різновекторному аналізі, що створює можливість якісно нового інсайтування, передбачає включення в площину аналізу аспектів множинності, діалогічності, діатропічності досліджуваного феномена. Критична рефлексія та позиціонування надають можливість відстороненого аналізу. Йдеться про вільне оперування різноплощинним, різновекторним знанням, залучення до аналізу знахідок і досягнень підходів та концепцій, які є найпродуктивнішими в сфері досліджуваних явищ, критичну рефлексію ідей через альтернативне позиціонування, що сприяє подоланню парадигмальної та авторської упередженості і на цій основі – просуванню до глибшого розуміння досліджуваного феномена, переходу на більш високий рівень узагальнення.

В. Янчук пропонує такі механізми руху до глибшого розуміння досліджуваних феноменів та збагачення психологічного знання: парадигмальне позиціонування; інтегративно-еклектичний діалог альтернативних традицій; критичне рефлексивне позиціонування (альтернативне коло).

Парадигмальне позиціонування передбачає чітке визначення вихідних позицій, яких дотримується дослідник, що включає визначення онтолого-епістемологічних підстав, способу теоретизування і методу дослідження з фіксацією їх можливостей, обмежень і сфери екстраполяції результатів. Парадигмальне позиціонування дає змогу налагоджувати продуктивний міжпарадигмальний діалог, звільняючи опонентів від необхідності доводити «єдиновірність» і універсальність їх концепцій. Позиціонуючи різні підходи, констатуючи їх потенціал і обмеження, дослідник отримує можливість вільно співвідносити власну позицію з позиціями опонентів при визнанні їх правомірності. Діалог представників альтернативних традицій передбачає максимальне використання його можливостей для розширення уявлень про підходи і дослідницькі методики, що застосовуються до вивчення обраного проблемного поля. Діалог передбачає включення механізмів ідентифікації, емпатії та рефлексії як умов розуміння опонента і налагодження продуктивної взаємодії з ним, підпорядковане спільній меті: поглибленню уявлень про суть досліджуваного і обговорюваного феномена, знаходженню шляхів і способів співпраці.

Згідно з підходом В.Янчука, процес знаходження узгоджених пояснень в умовах різноманіття концепцій оптимізується за таких умов:

- артикуляції авторської позиції (парадигмальних координат, способу теоретичного обґрунтування, дослідницької методології і

методів), що включає визначення меж застосування, ракурсу аналізу, можливостей та обмежень пропонованих рішень;

- чітке визначення парадигмальних координат, в яких проводиться дослідження, і пов'язаних з ними можливостей і обмежень екстраполяції результатів;

- прийняття факту існування альтернативних пояснень, що супроводжується прагненням ознайомитися з ними, зрозуміти їх обґрунтованість, виходячи з відповідних методологічних принципів;

- урахування наявного спектру альтернативних ідей та іншого досвіду;

- констатації збігів і неузгодженості різних позицій;

- рефлексивній ідентифікації з правомірністю міркувань партнера-опонента;

- визнання взаємовпливу і взаємозумовленості всіх чинників, що впливають на процес функціонування досліджуваного феномена, а також на особистість дослідника;

- знаходження точок дотику і перетину підходів і позицій, розкриття можливостей спільного опрацювання ідей і рішень на діалогічній основі;

- створення максимальної інформаційної бази теоретичної і емпіричної опрацьованості проблемної області в різних системах парадигмальних координат;

- творення спільного знання з урахуванням індивідуальних і культуральних відмінностей, заснованого на логіці взаємозбагачення і взаєморозвитку;

- проходження критичного рефлексивного кола альтернативного позиціонування як умови розсування парадигмальних рамок і звільнення від упередженості та переходу на метатеоретичний рівень вищого порядку.

Критичне рефлексивне позиціонування, що реалізуються через рефлексивну ідентифікацію з альтернативними позиціями, дає змогу розширити горизонти бачення проблемної області, зниження парадигмальної та особистісної упередженості, фіксації вихідних парадигмальних координат і пов'язаних з ними обмежень. Рефлексивне позиціонування створює передумови для відстороненого погляду на вибудовану пояснювальну версію, подолання емоційних блокувань, пов'язаних з впливом власних дослідницьких пріоритетів, і негативних почуттів щодо осіб, які мають іншу дослідницьку позицію.

Пошук шляхів співіснування в умовах парадигмального і методологічного різноманіття передбачає необхідність налагодження міжпарадигмального діалогу, спрямованого на взаєморозуміння і знаходження додаткових ресурсів для поглиблення уявлень в сфері дослідження, зокрема пізнання психологічних явищ через супроводжуване критичною рефлексією інтегрування різних

традицій, логік та інструментів, включення в площину аналізу аспектів їх множинності, діалогічності, діатропічності [7].

Значний внесок в опрацювання принципів діалогічної взаємодії здійснено Г.О. Баллом. «Є дві стратегії подолання труднощів, що виникають: одна – вдосконалення пізнавального розуму, друга – «перехід від розуму, що пізнає, до розуму взаємопорозуміння». Я, як правило, керуюся першою стратегією, але, визнаючи значущість другої, намагаюся зробити свій скромний внесок у їхній діалог» [2, С. 15].

Г.О. Балл запропонував “діалогічні універсалії” сучасного буття, визначив необхідні умови конструктивності, продуктивності діалогічної взаємодії, описав медіатори, що полегшують взаємодію та розуміння учасниками іншої, відмінної від власної позиції. Це є суголосним «перекладацькому» повороту у сучасній соціально-гуманітарній думці. Г.О. Балл вважав, що гуманістичні принципи взаємної поваги й конструктивної діалогічної взаємодії мають поширюватись на відносини між методологічними підходами, науковими й науково-практичними напрямками (зокрема, у царині психології); суперечливі змісти мають діалогічно розроблятися з униканням крайнощів догматичного монізму і еклектичного, «ледачого» плюралізму. У цьому плані надзвичайно продуктивним видається самé окреслене ним настановлення на логічне «опрацювання суперечностей» (засобами як формальної, так і діалектичної логіки), описані в його працях засоби й конкретні зразки такого опрацювання. Учений зазначав, що "монологічні" інтенції та феномени у зовнішній взаємодії та в індивідуальній психіці мають не менше значення, ніж діалог; ці два аспекти буття не лише не заперечують, але й передбачають одне одного. Загалом "діалогізм" не заперечує «прав» монологу, він лише протидіє монологізму – такому ідеологічному настановленню, яке відкидає необхідність і можливість рівноправного, взаємозбагачувального спілкування осіб, суспільних груп, культур як основи їх існування й сталого розвитку.

Провідним механізмом творчості, «поєднання непеєднуваного» Г.О. Балл вважав знайдення медіаторів – опосередкувальних ланок та форм взаємодії. Такими об'єднувальними чинниками він вважав, зокрема, спільні цілі та цінності учасників діалогу, норми соціальної взаємодії, наукового пізнання тощо, надаючи великої ваги формулюванню принципів конструктивної взаємодії. Важливо, щоб учасник діалогу наполягав не на відповідності своїх ідей абсолютній істині, а на їх необхідності для розв'язання спільної проблеми, і був готовий уточнити, розвинути, переосмислити свої позиції.

Діалогічне перетинання психології з різними культурними галузями й відтак її збагачення новими ідеями можливе за умови їх адекватної асиміляції відповідно до специфіки предмета, принципів та методів психології. У разі залучення ідей з вказаних сфер культури слід враховувати небезпеки, з одного боку, редуccionізму, з іншого – зростання ірраціональних тенденцій.

В методологічному сенсі базовими принципами, що мають визначати взаємодію представників різних психологічних шкіл, є діалог, повага до себе та до іншого, прийняття, центрування на спільних позиціях (при чіткому

окресленні й глибокому осмисленні розбіжностей, точок сперечання), розуміння обмеженості методологічних принципів кожної окремої психологічної школи тощо. Г.О. Балл формулює певні принципи, “діалогічні універсалії” вищезгаданої взаємодії (ретельно проаналізовані В.В. Рибалкою [11]). Зокрема, базовими вимогами до діалогічної взаємодії представників різних психологічних шкіл постають: толерантність, центрування на спільних позиціях, орієнтація на розширення та ампліфікацію культурного простору дискусії, цілеспрямований пошук медіаторів як засобів забезпечення продуктивності взаємодії. Універсалії мають бути доповнені “узагальненою моделлю наукового діалогу”. Вона покликана забезпечити результативність наукової дискусії. «Йдеться про побудову узагальненої логічної моделі наукового діалогу, придатної в принципі для обговорення найрізноманітніших проблем...» [3, С. 141]. Г.О. Балл виділяє три типи варіантів погодженого підсумку діалогу, з яких особливий інтерес становить третій. До цього варіанту змушує «неможливість (принципова або притаманна певному етапові пізнання) одержати істинний системний опис досліджуваного об’єкта (назвемо його “опис-1”)» [3, С. 143]. Але з такої неможливості «зовсім не впливає неможливість одержання істинного системного опису-2 ситуації пошуку системного опису-1» [3, С. 143 – 144]. У такому випадку здійснюється вихід у площину феноменологічної та методологічної рефлексії самої ситуації пошуку, її системний опис, характеристика різних точок зору на досліджуваний об’єкт. Представлення власне пошуку істини у діалогічному форматі здатне віддзеркалити певний поступ в її осягненні. Утім, можна припустити, що постійне цілісне рефлексивне відображення в свідомості науковців та в продуктах їхньої діяльності самого процесу пізнання як зовнішнього та внутрішнього діалогу, спору є неодмінною умовою й компонентом будь-якої сучасної наукової діяльності.

Висновки. Пошук шляхів співіснування в умовах парадигмального і методологічного різноманіття передбачає необхідність налагодження міжпарадигмального діалогу, спрямованого на взаєморозуміння і пошук додаткових ресурсів для пізнання психологічних явищ. Діалог передбачає рівні права учасників, їх готовність до саморозкриття і самовиявлення. Творення взаємоприйняттого консенсусного пояснення досліджуваних явищ вимагає вироблення шляхів і засобів налагодження продуктивного міжпарадигмального та міждисциплінарного діалогу, спрямованого на пошук істини та співтворчість.

Міжпарадигмальний діалог стимулює взаєморозвиток, збагачує перспективи дослідження та аналізу даних, виступає рушієм прогресу психологічного пізнання. Діалог розширює простір перетинання психології з різними культурними галузями, можливості збагачення новими ідеями. Однією з головних умов діалогу є знаходження загальних координат, за допомогою яких можуть бути співвіднесені понятійні конструкти, які використовуються в роботах різних напрямків і шкіл. Відтак нагальним завданням видається забезпечення «не лише мотиваційної, а й інструментальної готовності до методологічного діалогу» (Г.О. Балл [1, С. 187]), тобто розробка й вдосконалення механізмів (зокрема логічного інструментарію) інтеграційного діалогу на всіх

рівнях сучасного психологічного знання та в царині його взаємодії з іншими галузями пізнання і культури.

Список використаних джерел

1. Балл Г.О. Орієнтири сучасного гуманізму (в суспільній, освітній, психологічній сферах). Житомир: ПП «Рута», Вид.-во «Волинь», 2006. 232 с.
2. Балл Г.А. Психология в раціогуманістической перспективе: [избранные работы]. Киев: «Основа». 2006. 408 с.
3. Балл Г.О. Раціогуманістична орієнтація в методології людинознавства: наукове видання. Київ: Видавництво ПП «СКД». 2017. 300 с.
4. Балл Г.О. Раціогуманістична орієнтація в опрацюванні категорії особистості в психології. *Актуальні проблеми психології*. Т. 11. Психологія особистості. Психологічна допомога особистості. Вип. 4. – Ч. 1. Київ, 2011. С. 10–20.
5. Бахтин М.М. Проблема речевых жанров. Собр. соч.: в 7 т.: Москва: «Русские словари», 1996. Т. 5. С. 159–206.
6. Библер В.С. От наукоучения – к логике культуры: два философских введения в двадцать первый век. Москва: Политиздат, 1991. 290 с.
7. Большой энциклопедический словарь. (2016) Электр. ресурс <https://www.vedu.ru/bigencdic/>.
8. Василюк Ф.Е. Переживание и молитва (опыт общепсихологического исследования). Москва: Смысл. 2005. 191 с.
9. Гуманістична психологія: Антологія Т.2. Психологія і духовність. Упоряд. Р. Трач і Г. Балл. Київ: Пульсари. 2005. 120 с.
10. Кучинский Г.М. М.М. Бахтин и феноменологический метод исследования личности. *Методология и история психологии*. 2006. Т. 1. Выпуск 1. С. 151-163.
11. Рибалка В. Психологічна теорія особистості Г.О. Балла. *Психологія і суспільство*. 2017. № 2. С. 104-118.
12. Янчук В.А. Постмодернистский, социокультурно-интердетерминистский диалогизм как перспектива позиционирования в предмете психологии. *Методология и история психологии*. 2006. Т. 1. Выпуск 1. С. 193-206.
13. Янчук В. Социокультурно-интердетерминистская диалогическая метатеория интеграции психологического знания. От истоков к современности: 130 лет Московскому психологическому обществу: материалы юбилейной конференции. Москва, 2017. Том 6. С. 297-331.
14. Янчук В. Культурно-диалогический интердетерминистский метаподход к анализу психологической феноменологии: теоретико-прикладные возможности. *Теоретичні дослідження у психології*. Харьков: Монограф. 2018. Том IV. С. 21-82.
15. Agger В. Critical theory, poststructuralism, postmodernism: Their sociological relevance. *Annual Review of Sociology*. 1991. Vol. 7. P. 105-131.

16. Healy P. Toward an integrative, pluralistic psychology: On the hermeneutico-dialogical conditions of the possibility for overcoming fragmentation. *New Ideas in Psychology*. 2012. Vol. 30. P. 271-280.
17. Meiser T. Much Pain, Little Gain? Paradigm-Specific Models and Methods in Experimental Psychology. *Perspectives on Psychological Science*. 2011. Vol. 6 (2). P. 183-191
18. Mininni G. The Method of Dialogue: Transaction Through Interaction. *IPBS: Integrative Psychological & Behavioral Science*. 2010. Vol. 44 (1). P. 23-29.
19. Salgado J., Clegg J. W. Dialogism and the psyche: Bakhtin and contemporary psychology. *Culture & Psychology*. 2011. Vol. 17 (4). P. 421–440.

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

РАЦІОГУМАНІСТИЧНІ ОСНОВИ МОТИВАЦІЙНОГО ТРЕНІНГУ ДЛЯ ФАХІВЦІВ СОЦІОНОМІЧНИХ ПРОФЕСІЙ

Специфіка раціогуманізму Г.О. Балла визначається його базовими принципами, зокрема, раціогуманістичного світогляду та раціогуманістичної методології людинознавства. На думку Г.О. Балла у розробленні й застосуванні раціогуманістичного підходу у психології варто базуватися на наступних ідеях: конструктивістському (на протигагу фаталістичному) ставленні до суспільного та індивідуального буття; якнайповнішому спіранні у здійсненні діяльності гуманістичного спрямування, на досягнення й можливості інтелектуальної культури (як невід’ємної складової цілісної людської культури) і, зокрема, науки – як її (інтелектуальної культури) найчіткішого втілення; визнанні цінності (зокрема, у психологічному пізнанні) як природничо-наукової, так і гуманітарної методологічних традицій, із розумінням того, що, при спільній налаштованості на щойно вказані головні вимоги, вони розрізняються наданням переваги або точності й доказовості отримуваних знань, або повноті охоплення властивостей складних об’єктів – і тому для успішного пізнання таких об’єктів є необхідною взаємодія зазначених традицій медіаційного опрацювання суперечливих змістів за допомогою міжсуб’єктних і внутрішніх діалогів; виділенні часткових принципів гуманістично орієнтованої соціальної поведінки; актуальності з’ясування психологічних чинників, котрі або перешкоджають, або допомагають внесенню раціогуманістичних засад у різні види соціальної поведінки [1].

Тренінг соціальної поведінки дозволяє відрепетирувати форму і манеру поведінки в типових соціальних ситуаціях, в яких людина відчуває певні труднощі: звернення з проханням до незнайомої людини; прояв наполегливості при вирішенні будь-якого питання з керівником; реакція на неувагу або грубість

продавця; відмова в проханні, тобто поведінка в ситуаціях, коли людина внутрішньо переконана у своїй правоті, але їй не вдається вплинути на ситуацію.

Психологія тренінгової роботи як розділ практичної психології завжди була у центрі емпіричних досліджень, оскільки саме тренінг вважається основним засобом формування тих чи інших вмінь, навичок і рис особистості. На перший погляд здається, що питання використання тренінгів у психології та соціальній роботі вже давно не актуальне, чимало праць написано, практично усі можливі дослідження проведено, однак так здається лише на перший погляд. При детальному розгляді з'ясовується, що насправді науково-практичні розвідки у даній галузі обмежуються 70-80-ми роками ХХ століття, й базуються переважно на класичних підходах К. Левіна, Ю. Ємельянова, Л. Петровської до тренінгових груп. Наші попередні розвідки довели необхідність розмежування власне тренінгів і тренінгів соціально-психологічних, оскільки популярні нині у практичній психології тренінги є варіантами соціально-психологічних тренінгів, започаткованих ще М.Форвергом, метою яких є покращення комунікативних навичок учасників, натомість навчальні тренінгові групи, поширені в організаційній і соціальній психології базуються на Т-групах К. Левіна та спрямовані на систематичне набуття знань, умінь, навичок і атитюдів, спрямоване на покращення виконання діяльності у певній галузі [2].

В основу концепції мотиваційного тренінгу покладено уявлення про те, що тренінг повинен бути мотивуючим. Після тренінгу його учасники мають не лише вміння використовувати інформацію, яку вони отримали на тренінгу, а й прагнути отримати нові знання та досвід, щоб потім застосовувати їх у різних, часто нестандартних ситуаціях. Даний тренінг призначений для осіб, які у своїй діяльності стикаються з необхідністю вирішення різноманітних мотиваційних завдань. Так, менеджеру доводиться спонукати інших людей до виконання певної діяльності, приводити спрямованість їх спонукань у відповідність з завданнями організації, орієнтувати їх на досягнення певного результату, надихати їх, підтримувати енергію, наполегливість, запобігати емоційному вигоранню.

Мотиваційний тренінг повинен поєднувати в собі стихійність і спонтанність з систематичністю, яка дозволила б структурувати отриманий досвід і використовувати його в подальшому житті. Мета мотиваційного тренінгу – оволодіння методами активізації мотивів людини і застосування їх у повсякденному та професійному житті, іншими словами, його мета полягає в оволодінні засобами створення і посилення робочої мотивації.

Активізація мотивації означає організацію такого середовища, в якому у людини активізуються важливі для роботи її власні мотиви. Посилення мотивації – це створення таких умов, в яких зростає енергія активізованих мотивів. При цьому завдання тренера (ведучого групи) полягає насамперед, у формуванні таких умов, де б учасники спочатку змогли випробувати на собі дію мотиваційних сил, потім навчитися управляти ними, а після цього – навчитися дозволяти цим силам вільно виявлятися задля досягнення максимального результату.

У зарубіжній психології поняття мотиваційного тренінгу часто вважається синонімічним тренінгу психологічних навичок, однак якщо перший частіше застосовується в організаційній психології при роботі з менеджерами та учасниками міждисциплінарних команд, то другий успішніше використовується в спортивній психології, але окремі його елементи, зокрема виконавська діяльність, конкурентоздатність цілком актуальні й при роботі з персоналом поза спортивною галуззю.

Тренінг психологічних навичок (PST) відноситься до послідовної практики ментальних вмінь, зокрема підтримки концентрації, регулювання рівня збудження, адаптації до невизначеності, вмінні успішно функціонувати в стресових умовах тощо. PST охоплює набір таких складових як розмова з самим собою, уява, постановка цілей та регулювання збудження. *Саморозмова* (бесіда з самим собою) – це чітке висловлення власної позиції, спрямованої на дану конкретну дію, вона може бути інструкційною («писати текст», «працювати в SPSS») та мотиваційною («вдвічі покращити кількість продажів», «опублікувати статтю за результатами емпіричних досліджень»), по суті саморозмова спрямовує увагу та поведінку людини на чітко визначене завдання. *Уява* описує процес, за допомогою якого наявна інформація з пам'яті (наприклад, руху) або знову створені образи яскраво і свідомо переживаються або переживаються повторно. Наприклад, людина уявляє як захищає дисертацію, працює над важливим проектом, біжить 10 км. Уява допомагає особі поводитися функціонально, оскільки полегшує відтворення спогадів про відповідні психологічні стани та діяльності. Науковці розрізняють три типи цілей, які можна визначити та моніторити: *цілі результату* визначаються як кінцевий результат чи результат певного етапу роботи; *цілі ефективності* оцінюються на основі порівняння попередніх досягнень людини, а не результативності її конкурента і *цілі процесу*, які акцентують на майстерності, вмінні виконувати роботу на оптимальному рівні. *Регуляція збудження* включає всі прийоми, що впливають на фізіологічне збудження – зменшуючи (наприклад, дихальні або тілесні релаксаційні методи) або збільшуючи його (фізичні вправи, дихальні прийоми тощо). Оптимальний ступінь фізіологічного збудження залежить від виду діяльності (наприклад, він менший у роботі над текстом, ніж у перемовинах з важливих питань), складності завдання, його значущості для особистості, а також від ситуативних психологічних станів (тривоги, афекту, пригніченості). Фахівці, які здатні адаптувати своє збудження до вимог діяльності, менше відволікаються на сторонні справи, поводяться більш функціонально, а відповідно, краще виконують свою роботу [4].

Розробники програми підвищення психологічної мотивації спортсменів після важких травм R. C. Thelwell, I. A. Greenlees, N. J. Weston зазначають, що мотиваційні тренінги мають складатися із трьох основних компонентів: релаксації, уяви (образності) та саморозмови. Стратегії релаксації реалізуються в три етапи: прогресивна м'язова релаксація (PMR), зосередження уваги на певних елементах навколишнього середовища та дихальні вправи. Уява або образність дають можливість людині уявити себе в ситуації успіху, учасники

тренінгу під час виконання вправ на уяву повинні відчувати якнайбільше почуттів, щоб побачити і зрозуміти «смак» досягнення, відновлення після складної життєвої ситуації, невдачі на роботі тощо. По суті кожен учасник тренінгу перед виконанням вправ на уяву розробляє власний сценарій успіху, який потім поступово уявляє в щонайменших деталях. Розмова з собою складається із трьох ключових елементів: афірмацій на успіх (позитивного самонавіювання), внутрішньої критики, трансформації негативних думок у позитивні. На їхню думку, набуття спеціальних психологічних вмінь вже передбачено тренінговою програмою, а відповідно, відсутня потреба в їх деталізації [5]. Натомість D. Birrer і G. Morgan зауважили, що терміни психологічні навички та психологічні прийоми, як правило, взаємозамінні, однак і ті, й інші, варто аналізувати до того, як подавати опис тренінгової програми. На їхню думку, мотиваційні тренінги мають спрямовуватися на набуття таких психологічних вмінь як: особистісне зростання та життєві цілі, відновлення та копінги, самоменеджмент, концентрація уваги, регуляція напруги, перцептивно-когнітивні вміння, моторні вміння, комунікативна компетентність і лідерські якості; які, у свою чергу, досягаються наступними психологічними техніками: визначення цілей, уява, розмова з собою, релаксація, майндфулнесс, когнітивне переструктурування та іншими, що значною мірою залежать від особливостей конкретної тренінгової групи [3].

Запропонована нами програма мотиваційного тренінгу представлена у груповому форматі та включає психологічні прийоми (постановка цілей, образність, зупинка думки, розмова з собою, фізична релаксація) для вдосконалення психологічних навичок та ознак (навички мотивації, фокусування та переорієнтації, впевненість у собі), набуття навичок взаємодії в колективі задля досягнення спільних цілей, спрямованості на досягнення цілей, забезпечення ефективної саморегуляції збудження, здатності ефективно функціонувати тут і зараз та розвивати стійку віру у власні здібності.

Мотиваційний тренінг складається із шести занять, присвячених наступним темам: конкурентоздатність, креативне мислення, самоконтроль, психологія переможця, концентрація та впевненість у собі, на яких використовуються техніки на кшталт планування діяльності із постановкою особистісно значущих цілей, уява, подолання ситуативної тривоги, трансформація негативних думок у позитивні, афірмації на успіх. В результаті участі в тренінгу учасники мають можливість підвищити мотивацію досягнень, навчитися технікам релаксації, позитивному самонавіюванню та фокусуванню на успішній діяльності. До та після тренінгову діагностику ми пропонуємо проводити за модифікованим нами опитувальником стратегій виконання діяльності (P. R. Thomas, S. M. Murphy, L. E. W. Hardy, 1999) [6], що складається із 64 тверджень, які респондент оцінює за шкалою від 1 до 5 (де 1 – ніколи, 5 – завжди). Методика містить сім шкал: цілеспрямованість («я маю чітко визначену професійну мету»), автономність («я можу працювати як один, так і в команді»), емоційний контроль («допустивши помилку, я можу сконцентруватися та працювати далі»), уява («я уявляю кінцевий результат своєї роботи»), релаксація

(«я можу відпочити після напруженої роботи»), саморозмова («я можу налаштувати себе на продуктивну роботу»), когнітивне переструктурування («невдачі надихають мене на досягнення поставленої цілі»).

Отже, тренінг – це систематичне набуття знань, умінь, навичок і атитюдів, спрямоване на покращення виконання діяльності у певній галузі. При створенні тренінгової програми ми врахували зарубіжні і вітчизняні розвідки у даній та суміжних галузях, значною мірою розроблений нами мотиваційний тренінг базується на принципах раціогуманізму та може успішно застосуватися у різних галузях психологічної практики.

Список використаних джерел

1. Балл Г.О. До обґрунтування раціогуманістичного підходу у психології. *Психологія і суспільство*. 2004. № 4. С. 60-74.
2. Зливков В.Л., Лукомська С.О. Теорія та практика психологічних тренінгів. Київ- Ніжин: Видавець ПП Лисенко М.М., 2019. 209 с.
3. Birrer D., Morgan G. Psychological skills training as a way to enhance an athlete's performance in high-intensity sports. *Scandinavian Journal of Medicine & Science in Sports*. 2010. Vol. 20. P. 78-87.
4. McCombs B. L. Processes and skills underlying continuing intrinsic motivation to learn: Toward a definition of motivational skills training interventions. *Educational Psychologist*. 1984. Vol. 19(4). P. 199-218.
5. Thelwell R. C., Greenlees I. A., Weston N. J. Using psychological skills training to develop soccer performance. *Journal of Applied Sport Psychology*. 2006. Vol. 18(3). P. 254-270.
6. Thomas P. R., Murphy S. M., Hardy L. E. W. Test of performance strategies: Development and preliminary validation of a comprehensive measure of athletes' psychological skills. *Journal of sports sciences*. 1999. Vol. 17(9). P. 697-711.

Зливков Валерій Лаврентійович
кандидат психологічних наук, доцент
завідувач лабораторії методології і теорії психології
Інституту психології імені Г.С. Костюка НАПН України
(м. Київ, Україна) vzlivkov@gmail.com
Лукомська Світлана Олексіївна
кандидат психологічних наук,
старший науковий співробітник лабораторії
методології і теорії психології Інституту
психології імені Г.С. Костюка НАПН України
(м. Київ, Україна) svitluk@ukr.net

ДО ПИТАННЯ ПРО ІНТЕГРАЦІЮ СУЧАСНИХ ТЕОРІЙ ІДЕНТИЧНОСТІ

Питання ідентичності актуалізуються у багатьох людей, особливо в процесі дорослішання: «Хто Я?», «Які маю цінності та для чого живу?», «Чим

відрізняюсь від інших людей?». Протягом багатьох років, відтоді як Е. Еріксон опублікував свою першу працю, присвячену ідентичності, у суспільствознавчій літературі тривають дискусії, щодо концептуального поля ідентичності та її компонентів. Е. Еріксон наполягав на розрізненні «Я» (особи, здатної функціонувати в реальному житті) та «Я-концепції» (усвідомлення людиною внутрішньої організації зовнішніх поведінкових ролей). На думку Е. Еріксона, не слід розмежовувати психологічний і соціологічний контексти ідентичності, тобто категорично відокремлювати інтрапсихічну реальність від довкіллевої. У 1968 р. визначаючи ідентичність він наголошував на єдності внутрішніх і зовнішніх – соціально-контекстуальних вимірів, відповідно, ідентичність – це усвідомлення тотожності і неперервності особистості, стилю її індивідуальності при взаємодії в соціальній спільноті. Зазначимо, що теорія ідентичності Е. Еріксона базується на фройдівській психоаналітичній теорії, натомість Дж. Марсія здійснив емпіричну операціоналізацію Еріксонівських праць та підкреслив багатовимірність та складність теоретико-емпіричних досліджень ідентичності [1].

За Е.Еріксоном, ідентичність являє собою *простий біполярний вимір*, від егосинтонічної ролі синтезу ідентичності до егодистонічної ролі невизначеності ідентичності. Синтез ідентичності – це переформулювання дитячих і нинішніх ідентифікацій у широкий, самодетермінований набір ідеалів самоідентичності, водночас, невизначеність ідентичності є неможливістю напрацювати адекватний набір цих ідеалів, необхідних для нормального функціонування дорослої особистості. Тобто, ключовим аспектом синтезу ідентичності є її *цілісність*, а невизначеності – *мозаїчність*.

На перетині «Я» та «контексту» Е. Еріксон визначив особистісну ідентичність як цілі, цінності та переконання, які людина демонструє світові. Натомість соціальна ідентичність є відчуттям внутрішньої солідарності з ідеалами групи, консолідації елементів, які інтегруються в почуття приналежності до референтної спільноти. Е. Еріксон у своїх роботах не вдавався до емпіричних досліджень, обмежуючись теоретичним аналізом. Коли ж послідовники спробували обґрунтувати його ідеї емпірично, виявилось, що наведені визначення ідентичності метафоричні і занадто широкі, що не дозволяло виділити змінні емпіричного дослідження [7].

Відома типологія статусів ідентичності Дж. Марсія базується на численних емпіричних дослідженнях та є першою неоеріксонівською моделлю ідентичності, актуальність якої беззаперечна і на тепер. В роботах Дж. Марсія ідентичність набула рис вимірного психологічного конструкту, що стало можливим завдяки виділенню ролі соціального оточення у її розвитку, а також інтерпретації сутності ідентичності як спільного проекту суб'єкта і його соціального оточення. Базуючись на працях Е. Еріксона, Дж. Марсія насамперед визначив два основні конструкти (які, по суті, є етапами формування ідентичності) – пошук (поведінка, спрямована на отримання інформації про себе чи своє оточення з метою прийняття рішення про важливий життєвий вибір) і прийняття (прихильність до певних цілей, цінностей та переконань), тобто

пошук є сортуванням декількох альтернатив, тоді як прийняття – це акт вибору однієї чи більшої кількості альтернатив та наступного їх використання. Прийняття ідентичності характеризується відчуттям власної цілісності і послідовності, що знижує внутрішню невизначеність і дезорієнтацію людини, характерну для стадії пошуку ідентичності.

Шляхом біфуркації пошуку та прийняття на високий і низький рівні та встановлення їх співвідношення, Дж. Марсія визначив чотири незалежні один від одного статуси ідентичності (1966) – досягнута, мораторій, передвизначена та дифузна, кожен з яких є комбінацією рівнів пошуку та прийняття. Традиційно, зокрема, у вітчизняній і російській психології наголошується на стадіальності розвитку ідентичності, тобто один стадія змінює іншу. Втім натепер немає підтверджень, що статуси ідентичності є розвитковою моделлю, тобто являють собою стадії розвитку від першої до четвертої, натомість лише характеризують *стан ідентичності особистості (її статус) у даний конкретний момент* (W. Meeus, J. Iedema, M. Helsen, W. Vollebergh) [6].

Крім відмінностей у тлумаченні ідентичності та її основних характеристик, дослідники велику увагу приділяли визначенню галузей функціонування ідентичності. Так, Е.Еріксон вперше визначив проблеми ідентичності у галузі професійного вибору та ідеологічних зобов'язань, а Дж. Марсія, акцентуючи на професійній сфері, розширив ідентичність до ідеології як політики та релігії. J. E. Côté виділив три галузі (домени) ідентичності – психологічний, інтеракційний і соціо-структурний. Психологічний домен знаходиться у внутрішньособистісній площині та стосується таких аспектів як вибір кар'єри та відчуття власного «Я». Інтеракційний – у площині міжособистісних взаємин – стосується дружби та близьких стосунків, натомість соціо-структурний функціонує у площині політики та моралі [4]. Залежно від концептуалізації доменів ідентичності встановлюється їх незалежність один від одного, так традиційно дихотомічні ідеологічний та міжособистісний домени, насправді значною мірою пов'язані між собою, тоді як домени за J. E. Côté виявилися більш незалежними, водночас хоча відчуття власного «Я» чи вибір кар'єри, класифікуються у психологічний домен, ідентифікація з ним відбувається у соціальному і міжособистісному контексті (G. R. Adams, S. K. Marshall) [2].

Питання статусу ідентичності та її галузей й досі лишаються актуальними для теоретичних досліджень та емпіричних розвідок, послідовники Е.Еріксона та Дж. Марсія спробували розширити теорії ідентичності та інтегрувати у сучасну психологію на актуальному етапі її розвитку. Зокрема, дослідницький інтерес становлять теорії ідентичності М. Берзонського (модель стилів ідентичності), Г. Гротеванта (модель пошуку як ключового аспекту у формуванні ідентичності),

Якщо за Дж. Марсія статуси ідентичності не характеризують її у розвитку, то М. Берзонський для вивчення послідовності та індивідуальних відмінностей у формуванні ідентичності запропонував три різних стилі ідентичності – інформаційний, нормативний і дифузно-унікаючий [3].

Людина з інформаційним стилем характеризується схильністю до пошуку інформації, проблемно-орієнтованими копінгами, гнучкістю, когнітивною складністю та високою адекватною самооцінкою. За Дж. Марсія цей стиль відповідає статусам мораторію та досягнутої ідентичності, його типовими прикладами є наступні: випускник, який всебічно ретельно досліджує декілька можливих університетів до подачі заявки на вступ; вчитель, який обирає новий підручник, оскільки той, яким він користувався минулого року, не підходив для його класу. Основними характеристиками людини з нормативним стилем ідентичності є конформізм, ригідне і догматичне прийняття реальності, небажання шукати щось нове, сильний супротив змінам, за класифікацією Дж. Марсія це передвизначена й почасти набута ідентичність. Нормативний стиль можна побачити у студентки, яка консультиється з матір'ю зі щонайдрібніших питань і суворо дотримується її порад при прийнятті важливих рішень чи у бухгалтера, який відмовляється від оновлення свого податкового програмного забезпечення, оскільки його цілком влаштовує існуючий. Нарешті, дифузно-уникаючий стиль символізує зволікання та ухилення від дії, людина із даним стилем ідентичності характеризується ситуаційний підходом до життя і копінгами, орієнтованими на емоції, низькою самооцінкою та залежністю від групи, така людина зазвичай мало уваги приділяє своєму майбутньому та довготерміновим наслідкам зроблених нею виборів, яких вона взагалі намагається уникати. Типовими прикладами осіб із дифузно-уникаючим стилем ідентичності є особи із різного роду залежностями.

Певним чином Г. Гротевант виступав попередником М. Берзонського, закликаючи створити процес-модель формування ідентичності. Його увага була зосереджена на виявленні компонентів, антецедентів, допоміжних процесів у пошуку ідентичності, зокрема визначено два основні компоненти ідентичності, де власне її пошук є функцією здібностей (навичок критичного мислення, вирішення проблем, комунікації) і орієнтацій (бажання чи небажання шукати себе у динамічному світі), які людина застосовує в процесі особистісного розвитку. Крім того, Г. Гротевант окреслив п'ять антецедентів пошуку ідентичності: (а) тенденція до пошуку інформації, (б) наявність або відсутність конкуруючих сил у житті людини, (с) задоволення чи незадоволення своєю сучасною ідентичністю, (г) очікування щодо процесу пошуку та (д) готовність досліджувати. Г. Гротевант стверджував, що кожен із цих антецедентів сприяє формуванню ідентичності та відображає її процесуальний характер. На відміну від моделі стилів М. Берзонського, процесуальна теорія ідентичності Г. Гротеванта не отримала емпіричних підтверджень, втім знайшла своє відображення у низці конструктивістських теорій ідентичності, які також претендують на інтеграційний характер [5].

Отже, нині тривають пошуки інтегративної теорії ідентичності, створити яку неможливо без аналізу теоретичної та емпіричної спадщини зарубіжних і вітчизняних дослідників, базовим аспектом інтеграції має стати процес формування та розвитку ідентичності як в стабільних, так і у кризових життєвих умовах.

Список використаних джерел

1. Зливков В. Л., Лукомська С.О. Становлення поняття професійна ідентичність у вітчизняній і зарубіжній психології. *Горизонти освіти*. 2013. № 3. С. 143-148.
2. Adams G. R., Marshall S. K. A developmental social psychology of identity: Understanding the person-in-context. *Journal of adolescence*. 1996. Vol. 19(5). P. 429-442.
3. Berzonsky M. D., Soenens B. , Luycckx K. Development and validation of the revised Identity Style Inventory (ISI-5): Factor structure, reliability, and validity. *Psychological assessment*. 2013. Vol. 25(3). P. 893–908.
4. Côté J. E. Sociological perspectives on identity formation: The culture–identity link and identity capital. *Journal of adolescence*. 1996. Vol. 19(5). P. 417-428.
5. Grotevant H. D. Identity processes: Integrating social psychological and developmental approaches. *Journal of Adolescent research*. 1997. Vol. 12(3). P. 354-357.
6. Meeus W., Iedema J., Helsen M., Vollebergh W. Patterns of adolescent identity development: Review of literature and longitudinal analysis. *Developmental review*. 1999. Vol. 19(4). P. 419-461.
7. Schwartz S. J. The evolution of Eriksonian and, neo-Eriksonian identity theory and research: A review and integration. *Identity: an international journal of theory and research*. 2001. Vol. 1(1). P. 7-58.

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

Лукомська Світлана Олексіївна
кандидат психологічних наук,
старший науковий співробітник лабораторії
методології і теорії психології Інституту
психології імені Г.С. Костюка НАПН України
(м. Київ, Україна) svitluk@ukr.net

Котух Олена Вікторівна
молодший науковий співробітник лабораторії
методології і теорії психології Інституту
психології імені Г.С. Костюка НАПН України
(м. Київ, Україна) sneguro4ka4@ukr.net

СУЧАСНІ МЕТОДИКИ ДІАГНОСТИКИ ІДЕНТИЧНОСТІ ОСОБИСТОСТІ

Інтегративний підхід в концепціях П. Бурдьє, С. Хантінгтона представлений в вихідному принципі багатовимірності самосвідомості, в якому присутні соціальні, культурні і особистісні аспекти, що знаходяться у

взаємозв'язку. Відповідно до теорії П. Бурдьє, структуроване соціальне відношення – габітус (*habitus*) – є системою притаманних індивіду диспозицій мислення і дії, що визначає його знання і досвід. Габітус є найважливішим елементом у формуванні соціальних ідентичностей, функціонує як матриця сприйняття, мислення і діяльності. Умови існування і подібні соціальні позиції визначають виникнення гомологічних габітусів, на базі яких утворюються соціальні спільноти: групи, класи. Кожен індивідуальний габітус є специфічним варіантом відповідного класового габітусу і має здатність до самозбереження, що захищає його від несприятливих умов зовнішнього середовища і від можливих її порушень. Габітус здатний оновлюватися з метою соціальної адаптації особистості. Слід зазначити, що П. Бурдьє визначає залежність соціальної ідентифікації від оцінки індивідом свого соціального стану як «інтуїцію практичного почуття», при цьому соціальна ідентичність – це суто індивідуальний комплекс глибоко інтерналізованих соціальних рис об'єктивного і суб'єктивного характеру [1].

Інтегративна модель являє цикли пошуку і прийняття варіантів ідентичності. Її основу складають процеси, запозичені з моделі Дж. Марсія: пошук варіантів ідентифікації (має три параметри: поверхневий, глибинний, уповільнений) і прийняття рішення про вибір варіанта ідентифікації (має два параметри: прихильність своїм рішенням, тобто прагнення слідувати зробленому вибору; ідентифікація з рішенням, яка визначається як готовність до осмисленого досягнення ідентичності). Перераховані п'ять параметрів згруповані в два цикли ідентифікації. Перший цикл описує ідентифікації, що виникають після прийняття рішення слідувати тому варіанту, що був узятий з числа відомих особистості. Другий цикл характеризує ідентифікації, що виникли в ході поглибленого вивчення альтернатив і варіантів, які отримали своє обґрунтування і підкріплені внутрішнім переконанням (зобов'язанням) особистості досягати їх. У сукупності циклів розвиток ідентичності проходить в послідовності етапи: 1) вивчення наявних, доступних варіантів; 2) вибір і прийняття одного; 3) детальне вивчення його особливостей; 4) ототожнення з ним, прийняття його в якості напрямку розвитку. Порушення ідентичності зумовлює конфлікти, оперативне вирішення яких визначається асимілятивними можливостями особистості. Наприклад, зміною власного сприйняття ситуації, очікувань, пов'язаних з нею. Якщо особистість не здатна асимілювати подію, що відбулася, це призводить до ослаблення самозобов'язань слідувати певній поведінці, підтримувати відносини, домагатися поставленої мети [7].

Останнім часом не лише у вітчизняній, а у зарубіжній психології відбувається пошук надійних інструментів вимірювання особистісної ідентичності, деякі з них ми детально розглянемо.

Опитувальник локусів ідентичності (*Aspects of Identity Questionnaire, AIQ-IV*) розроблений J.M. Cheek, L.R. Tropp, L.C. Chen, M.K. Underwood у 2002 р. на базі першої версії, створеної у 1979 р., де основними локусами ідентичності визначалися внутрішній і зовнішній, натомість вже у 1994 р. (*AIQ-IIIx*) замість цих локусів введено особистісну, соціальну та колективні ідентичності, а в

останній версії опитувальника до вже існуючих попередніх трьох додано ще міжособистісну ідентичність [4] (табл. 1).

Таблиця 1

Співвідношення різних аспектів ідентичності

| Локуси ідентичності | Спрямованість | Опис | Приклад | Вплив на самоповагу |
|---------------------|----------------------------|---|-------------------------|---|
| Особистісний | На себе, індивідуалістична | Стосується рис, цінностей, здібностей | «Я чутлива людина» | Особисті сподівання і стандарти |
| Міжособистісний | На близьких людей, інтимна | Стосується тих, з ким у людини тісний контакт | «Я близький друг Івана» | Отримання визнання від близьких людей |
| Соціальний | На інших людей | Стосується соціальних ролей і репутації | «Я відомий професор» | Публічне визнання |
| Колективний | На громаду | Стосується великих соціальних груп | «Я – українка» | Гордість за причетність до певної групи |

AIQ-IV містить 45 тверджень, які досліджуваний оцінює за п'ятибальною шкалою (від 1 до 5, де 1 – абсолютно мене не стосується, а 5 – абсолютно точно мене описує). Особистісний і міжособистісний локуси ідентичності оцінюються за 10 твердженнями кожен, соціальний – за сімома, а колективний – за вісьмома твердженнями, крім того опитувальник містить 10 так званих контрольних тверджень, які не відносяться до жодного із локусів.

Опитувальник стилів ідентичності (Identity Style Inventory, ISI-5) розроблений у 2013 р. M.D. Berzonsky, B. Soenens, K. Luyckx, I. Smits, D.R. Papini, L. Goossens. Наприкінці 80-х років XX ст. M.D. Berzonsky базуючись на конструктивістській орієнтації в психології, створив процес-орієнтовану парадигму ідентичності. Опитувальник стилів ідентичності створений в контексті однойменної концептуальної моделі, емпірично дуже близької до відомої моделі Дж.Марсія, однак реформульованої M.D. Berzonsky в поняттях когнітивної психології психології. M.D. Berzonsky стверджує, що люди по-різному застосовують релевантну до ідентичності інформацію та виокремлює три стилі ідентичності: інформаційний, нормативний, дифузний [3].

Інформаційний стиль передбачає готовність людини аналізувати усі можливі варіанти розв'язання певної проблеми і лише після цього приймати рішення. Особа з інформаційним стилем ідентичності є самодисциплінованою, відповідальною і цілеспрямованою, характеризується вираженою

рефлексивністю, скептицизмом, зацікавленістю у самопізнанні. Цей стиль пов'язаний із когнітивною складністю, проблемно-орієнтованим копінгом, відкритістю до змін, комплексним підходом до прийняття рішень, персональною ефективністю, статусом досягнутої ідентичності чи її мораторієм.

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

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

Першу версію опитувальника стилів ідентичності (ISI-1) створено у 1989 р. цілковито базуючись на статусах ідентичності Дж. Марсія, методика містила 18 тверджень, по шість тверджень для кожного стилю, які досліджуваний оцінював за критерієм «подобається / не подобається». У 1992 р. опитувальник було допрацьовано (ISI-2), в результаті чого шкали інформаційного і дифузно-унікаючого стилів вже містили по 10 тверджень, а шкала нормативного стилю – 9 тверджень, крім того було додано 10 пунктів, які не входили до жодної з окреслених шкал. У тому ж 1992 р. з'явилася нова редакція опитувальника (ISI-3), вона практично не відрізнялася від попередньої, крім того, що до шкали інформаційного стилю було додано одне твердження, однак саме ISI-3 перекладено на багато мов, у тому числі існує й російський переклад, всі переклади визнано ефективними інструментами вивчення ідентичності й вони успішно застосовуються й понині. Дослідники звернули увагу на помірну внутрішню надійність опитувальника та його перенасиченість твердженнями із релігійним та політичним підтекстом, тому у 2008 р. створено ISI-4, де зроблено спробу позбавитися існуючих недоліків методики, втім через неузгодженість тверджень та низькі кореляції із іншими опитувальниками ідентичності ISI-4 не став широко використовуваним та лишився не перекладеним на мови світу. В 2013 р. створено нині останню версію – ISI-5, яка складається зі шкал інформаційного, нормативного, дифузно-унікаючого стилів ідентичності і шкали ширості, кожна шкала містить 9 тверджень, які досліджуваний оцінює за

5-бальною шкалою (наприклад, «перед тим як прийняти важливе рішення, я аналізую усі можливі варіанти та їх наслідки», «при прийнятті рішень я керуюсь соціальними нормами та стандартами», «я приймаю життя таким, яким воно є, не намагаючись аналізувати причини та наслідки», «я маю чітко визначені життєві цілі»). Натепер триває переклад останньої версії опитувальника на різні мови світу, доведено його ефективність та високі кореляції із іншими подібними методиками.

Розширений опитувальник вимірювання статусу Его ідентичності (Extended Objective Measure of Ego Identity Status, EOM-EIS, H. D. Grotevant, G. R. Adams, 1984) складається із 64 тверджень, які досліджуваний оцінює за 5-бальною шкалою (від 1 – повністю не погоджуюсь, до 5 – цілком згоден) []. Опитувальник базується на теорії статусів ідентичності Дж. Марсія та містить наступні шкали: досягнута ідентичність (наприклад, «я не цікавлюсь політикою, бо в ній все змінюється дуже швидко, я – аполітична людина»); мораторій ідентичності («я точно не знаю, хто в мене кращий друг, мені ще треба зрозуміти, в чому сенс дружби»); передвизначена ідентичність («я спілкуюсь лише із тими людьми, яких мої батьки поважають»); дифузна ідентичність («я сприймаю життя таким, яким воно є і не намагаюся зрозуміти його сенс»). Як бачимо, в даній методиці присутні доволі суперечливі твердження, пов'язані з релігією та політикою, від яких відмовились M.D. Berzonsky з колегами, крім того аполітичність та нерелігійність вважаються характеристиками особистості з досягнутою ідентичністю, що також досить неоднозначно. Втім дана методика лишається популярною й нині, але частіше використовується для перевірки валідності нових опитувальників ідентичності.

Опитувальник реляційних, соціальних і колективних аспектів особистості (RIC Self-Aspects scale, E. S. Kashima, E. A. Hardie, 2000) [6] – розширена і скорочена версії. Розширена форма містить 30 тверджень, а скорочена – 9, обидві форми спрямовані на вимірювання трьох аспектів особистості – реляційного (міжособистісного), соціального та колективного, відповідно «Міжособистісне Я» стосується взаємодії з найближчим оточенням («я хороший друг»), «Соціальне Я» – контексту соціальної взаємодії («є люди, які ненавидять мене»), а «Колективне Я» – життя у великій соціальній групі («я справжній українець»). Всі твердження досліджуваний оцінює за 7-бальною шкалою (від 1 – це мене не стосується, до 7 – це мене дуже точно характеризує).

Опитувальник процесів Его-ідентичності (The Ego Identity Process Questionnaire, EIPQ, E. Balistreri, N. A. Busch-Rossnagel, K. F. Geisinger, 1995) [2] – складається із 32 тверджень, спрямованих на визначення чотирьох ідеологічних галузей ідентичності (професійного вибору, політичних уподобань, релігійних переконань та особистісних цінностей) і чотирьох міжособистісних галузей (дружби, спілкування, статевих ролей і родини). Кожне твердження оцінюється за 6-бальною шкалою (від 1 – цілком згоден, до 6 – абсолютно не погоджуюся). Наприклад, «я не хочу змінювати своїх принципів і переконань», «я вважаю, що мої цінності абсолютно правильні», «я ніколи не задумувався про

майбутню професію». Натепер дана методика популярна у багатьох країнах та перекладена на різні мови світу.

Окрім діагностики важливе значення має психотерапевтичний контекст, зокрема дискурсивні практики та наративна терапія, як ефективні інструменти психологічної допомоги на різних етапах кризи ідентичності.

Список використаних джерел

1. Бурдьє П. Идентичность и репрезентация: элементы критической рефлексии идеи «региона». *Ab Imperio*. 2002. № 3. С.45–60.
2. Balistreri E., Busch-Rossnagel N. A., Geisinger K.F. Development and preliminary validation of the Ego Identity Process Questionnaire. *Journal of adolescence*. 1995. Vol. 18(2). P. 179–192.
3. Berzonsky M. D., Soenens B. , Luyckx K. Development and validation of the revised Identity Style Inventory (ISI-5): Factor structure, reliability, and validity. *Psychological assessment*. 2013. Vol. 25(3). P. 893–908.
4. Cheek J. M., Topp L.R., Underwood M.K., Cheek N.N. The distinction between social and collective identity orientations in the aspects of identity questionnaire. In Poster presented at the annual meeting of the Society for Personality and Social Psychology, New Orleans, LA., 2013. 203 p.
5. Grotevant H. D., Adams G.R. Development of an objective measure to assess ego identity in adolescence: Validation and replication. *Journal of youth and adolescence*. 1984. Vol. 13(5). P. 419–438.
6. Kashima E. S., Hardie E.A. The development and validation of the Relational, Individual, and Collective self-aspects (RIC) Scale. *Asian Journal of Social Psychology*. 2000. Vol. 3(1). P. 19–48.
7. Marcia J. E. Development and validation of ego-identity status. *Journal of Personality and Social Psychology*. 1966. № 35. P. 118-133.

Копилов Сергій Олегович
кандидат філологічних наук,
старший науковий співробітник лабораторії
методології і теорії психології Інституту
психології імені Г.С. Костюка НАПН України
(м. Київ, Україна) kopylo@i.ua

ТВОРЧИЙ СПАДОК Г.О.БАЛЛА ТА ІДЕЯ КУЛЬТУРИ ЯК МЕТОДОЛОГІЧНИЙ ОРІЄНТИР ПОСТНЕКЛАСИЧНОЇ ПСИХОЛОГІЇ

Очевидно, слід погодитися з думкою багатьох фахівців з методології психології щодо того, що ця наука поряд з іншими галузями людинознавства наразі зазнає закономірної – хоча й доволі повільної та болісної – трансформації у напрямку так званої постнекласичної раціональності [12; 8; 7; 13; 14]. Водночас сенс цієї нової орієнтації та характер переходу до неї наразі викликає численні дискусії. При цьому однією з ознак «постнекласики» (як, утім, почасти і

некласичної парадигми) дедалі частіше визнається розгляд «людинорозмірних» феноменів крізь призму *ідеї культури* [6; 10; 9]. Природно, такий підхід реалізується щоразу по-різному, зокрема, через те, що і самé поняття культури має надзвичайно широкий діапазон тлумачень і часом взагалі не есплікується. Натомість від чітко окресленого, релевантного та евристичного трактування цієї «регулятивної ідеї» (І. Кант) залежить її дієвість у методологічному та предметному (онтологічному) плані.

Взірцем такого конкретного й водночас достатньо широкого, багатого на зміст визначення категорії культури та її логічно коректного, послідовного застосування у розробці провідних психологічних понять є праці Г.О. Балла; зокрема, велике теоретичне й практичне значення має ґрунтовно розвинене ним уявлення про *особистість як суб'єкта культури* [1; 2]. Найсуттєвіше ж те, що його методологічні дослідження принципово спрямовані на сполучення *сучасного* типу раціональності з властивою академічній (а надто природничо-науковій) традиції логічною строгістю, зокрема з використанням логіко-математичних формалізмів у побудові й впорядкуванні психологічної теорії.

Таким чином, орієнтація на культуру втілилася у творчості Г.О. Балла як на предметно-онтологічному рівні дослідження (у відповідному тлумаченні психічного життя) так і на логіко-методологічному – у свідомому співвіднесенні, синтезі різних наукових орієнтацій та систем як унікально-особливих і однаковою мірою актуальних *культур науково-психологічного дослідження*. Саме така інтенція - на сполучення, взаємодію культур, у якій актуалізуються сучасні та минулі, власне психологічні та «іншонаукові» й позанаукові способи пізнання, бачення світу, – є ще однією сутнісною рисою постнекласичної методології, котру деякі методологи визначають як *комунікативну* [11; 14]. З огляду на цю соціально-комунікативну сутність інтеграційної діяльності нагальною умовою подолання перманентної *кризи дезінтегрованості* психологічного знання постає побудова методологічної моделі «діалогічної взаємодії» (Г.О. Балл) його провідних орієнтацій та систем.

На тлі відсутності такої загальноприйнятної логіко-методологічної концепції, за непевності та розбіжності уявлень про шляхи інтеграції особливо конструктивними виявляються такі окреслені Баллом конкретні методологічні орієнтири розбудови стосунків між психологічними підходами, системами, теоріями тощо, як вищезгадана *діалогічна взаємодія (діалог), системний синтез та медіація* («медіаційне опрацювання суперечностей» [1]). На нашу думку, ці механізми розбудови та взаємодії різних форм світобачення (і то не лише науково-психологічних) властиві саме культурі у певному її розумінні. А саме, у новітній філософії набуло значної ваги тлумачення культури як царини *діалогу* різних «смыслових позицій» (М.М.Бахтін) на рівні їх логіко-пізнавальних, етичних та естетичних «перших засад» (або, що те ж саме, - щодо фундаментальних буттєвих проблем). У парадоксально-загостреному формулюванні В.С. Біблера, культура здійснюється як *діалог* різних культур [4]. Водночас справжні діалогічні стосунки (спілкування), згідно з цим трактуванням, можливі лише між цілісними осередками («концентрованими»

предметними втіленнями) різних культур – особливих і водночас однаковою мірою загальнозначущих способів світорозуміння, спілкування, діяльності.

Такими осередками, на наш погляд, виступають, з одного боку, людські *особистості* («індивідуальний модус культури», за Г.О. Баллом [2]) та, з іншого, – культурні *твори* (тексти у широкому, семіотичному розумінні, що, крім власне зафіксованих висловлювань природною та «вторинними» мовами, включає також вироби, вчинки, суспільні інституції тощо). Світ творів (у трактуванні Г.О. Балла – сукупність *моделей*) він розглядає як другий, *універсальний* модус культури, що водночас втілює унікальні особистісні бачення дійсності. Саме піднесення індивідуального до всезагального (але не «розчинення» в ньому!) та втілення універсального в індивідуальному є сутністю твору культури також і для М.М.Біблера. За його думкою, у царині породження й розуміння творів реалізуються сутнісні риси культури як форми *самодетермінації* людини, як способу *творення* (або покладання заново «ніби вперше») індивідуального та всезагального буття і, нарешті, як форми екзистенційного діалогу-*співбуття* осіб та спільнот одних з одними, з предметним світом та з собою [4, с.227 - 231].

Як уже зазначалося, близьким (хоча й не тотожним) цій ідеї твору є глибоко розроблене у концепції Г.О. Балла поняття *моделі* як наріжної «одиниці» культури. Та за будь-якого визначення ці одиниці є, очевидно, взірцями *системної цілісності*; відтак їхні внутрішні та зовнішні відносини доцільно розглядати саме з точки зору ідеї системного синтезу, на яку, як вказано вище, орієнтувався Г.О. Балл. Водночас, на нашу думку, відносини між творами - і, відповідно, між суб'єктами їх породження й розуміння – певним чином трансцендують системні зв'язки у їх традиційному розумінні, виступаючи порівняно з останніми більш складними й водночас більш плинними, варіативними (так би мовити, *мета-* та/або *субсистемними*). У психології це відзначено, до прикладу, в евристичній характеристиці психіки Г.С. Костюком як «системи систем», тобто такого утворення, внутрішні й зовнішні зв'язки якого не описуються вичерпно у термінах фіксованих та «односпрямованих» відношень системи та підсистем. Постнекласична наука прагне охопити ці відносини, зокрема, у метафоричному терміні «мережі», який іноді протиставляється поняттю системи, але, на нашу думку, вимагає більш чіткого окреслення. Зокрема, «мережеві» зв'язки слід охарактеризувати не тільки як більш варіативні та невизначені порівняно з системними, а і в їх *якісній* своєрідності, тобто – дещо парадоксально загострюючи – *визначити характер (форму) цієї невизначеності, «непевності»* як сутнісної риси самих досліджуваних феноменів та форм їх відображення у науковому знанні. Все це, природно, не заперечує продуктивності застосування системного підходу у психології, (що яскраво засвідчують, зокрема, і праці Г.О. Балла), але спонукає до пошуку «точок» та способів його трансцендування. Тут знов-таки йдеться про віднайдення – точніше, побудову – *логіки сполучення* класичних, некласичних та постнекласичних засобів розуміння психічної реальності.

Нарешті, *медіація*, яку Балл вважав наріжним механізмом інтеграції, продуктивної комунікації наукових підходів та теорій, водночас постає сутністю

культури як царини творів та творчої діяльності. Адже твір культури в його наміченому вище розумінні є активним *посередником* (медіатором) спілкування особистостей завдяки його здатності з особливою «щільністю» зосереджувати, фіксувати у своїй «покладеній» предметності та просторово-часовій завершеності рухливу, потенційно нескінченну унікальність особистості, її ставлення до буття. Саме спрямованість на таку рефлексивно-опосередковану (а отже, самооб'єктивуючу) і водночас надзвичайно інтенсивну трансляцію себе та на відповідне зосереджене сприйняття проявів інших особистостей надає людському спілкуванню власне *культурного*, активного й продуктивного характеру. Водночас твір «виносить назовні», фіксує *внутрішній діалог* автора, відображує *динаміку* (а не лише результат) конфліктного сполучення в його свідомості та мисленні різних «смыслових позицій», способів розуміння дійсності. Таким чином, синтезуюча, медіаційна та діалогічна функції твору невід'ємно взаємопов'язані.

Слід однак, конкретизувати можливості застосування щойно окресленої низки понять, які фіксують сутнісні (атрибутивні) ознаки культури, для інтеграційного осмислення вже існуючих та розбудови можливих (і нагально необхідних наразі) продуктивних стосунків між різними психологічними культурами й відтак – для вироблення нового, цілісного й водночас багатовимірного знання. По-перше, на наше переконання, інтегративна функція поняття культури в онтологічному плані – тобто як підґрунтя визначення *предмета* психології – полягає в тому, що таке визначення, відбиваючи у своїй багатовимірності провідні тенденції сучасного буття та пізнання, може виступити осередком-«організатором» єдиного простору діалогічного спілкування (зокрема й дискусійного) якнайширшого кола науковців. Власне, ідея культури вже протягом ХХ ст. «провокувала» сперечання й методологічне самовизначення провідних психологічних підходів новітньої доби, які тією чи іншою мірою брали її за наріжну або, навпаки, заперечували на користь «природоорієнтованого» тлумачення психіки. Наразі, однак, очевидно, що *культуро- та природовідповідність* є однаково нагальними вимогами як до людської практики, так і до наукового пізнання, а отже, проблема взаємодії, «синергії» природного й культурного у житті та психіці людини (або, навпаки, їх деструктивного розщеплення) стає пріоритетним предметом людинознавства.

По-друге, у методологічному аспекті поняття культури, *логіка* культури (втім, як і її етика та поетика) може визначити *характер взаємодії* наукових підходів, теорій тощо. Для цього, виходячи з викладеного вище, необхідна розробки цієї логіки: 1) як «діалогіки» (форми активного, якнайширшого та незавершеного обміну унікально-авторськими й водночас універсально-значущими висловлюваннями – питаннями, відповідями, запереченнями тощо); 2) як логічної форми *початку* (творення вперше та/чи заново) буття й мислення, пізнання – «само- та взаємопочинання» різних його способів (див. щодо цього праці В.С Біблера [4]; пор. також психологічну концепцію самодетермінації Р.Райана та Е.Десі); 3) як логіки *взаємопокладання*, взаємного виведення протилежних понять, суджень і т.п., що найбільш адекватно й строго

відображається у формі *парадоксу*; 4) як логічної форми *взаємного граничного переходу* (трансдукції – у термінах концепції В.С. Біблера) різних теорій, тлумачень предмета, окремих тверджень.

На цьому шляху також виявляється актуальність та можливість сполучення власне поняттєво-логічного і соціально-комунікативного аспектів інтеграції – ініціювання «спілкування людей як ідей та ідей як людей» (визначення діалогу, запропоноване в усному спілкуванні А.Г. Волинцем і скориговане В.С. Біблером). Конкретніше, у просторі культури (зокрема, у творах) будь-яка ідея постає «невіддільною від особистості» (М.М. Бахтін [3]), що відповідає відзначеному багатьма дослідниками зростанню особистісного начала в науці на постнекласичному етапі її розвитку. Водночас у напруженому, рефлексивному спілкуванні щодо «останніх питань» буття особистість - автор та реципієнт творів – постає передусім суб'єктом *думки, ідей*, втілює у них повноту *свого* унікального буття й водночас – даючи ідеям розвиватися за їх власною логікою - *об'єктивно* осягає буття всезагальне.

Слід тепер докладніше окреслити можливість і продуктивність розвитку психологічної науки (і, зокрема, інтеграційної взаємодії психологічних підходів) в орієнтації на культуру, тобто передусім на породження й розуміння творів. Очевидно, ідеться про те, що в «нормативний ідеал» сучасного науковця (див. про це поняття у Г.О. Балла [2]) має увійти настановлення на сприйняття себе та інших фахівців як суб'єктів особливо-унікальних форм творчої активності, які повсякчас «зустрічаються» у предметно-проблемному полі своїх досліджень один з одним та з іншими носіями культурно-творчих інтенцій; відтак ці форми завжди *звернені* до конкретних «адресатів» і до «наадресата» (М.М. Бахтін) – ідеального, «абсолютного» співрозмовника або всього соціуму суб'єктів культури.

Це означає, у свою чергу, вимогу універсальності, енциклопедичності психолога-науковця, про яку нерідко кажуть у контексті постнекласичної раціональності та яку настійливо пропагував і втілював у власній творчості Г.О. Балл. Власне, свідоме настановлення на інтеграцію різних бачень предмета дослідження, різних способів дії щодо нього має стати *повсякденним* фактором свідомості й діяльності сучасного психолога. Це вже почасти відбувається внаслідок спонтанних процесів у науці, але має стати цілеспрямованою стратегією формування та діяльності науковців. І, за вже висловленим вище припущенням, ця інтенція рівнозначна спрямованості на породження та розуміння цілісних творів культури як осередків «сполучення несполучного». При цьому творами (у наміченому вище широкому трактуванні) можуть виступати як ідеальні продукти наукового розмислу – підходи, теорії, концептуальні моделі тощо, – так і системи практичних дій, окремі висловлювання та вчинки науковця щодо інших фахівців, досліджуваних осіб, представників інших наук та галузей культури, а у граничному розумінні – щодо всього суспільства, людства в цілому. Відтак психологічна думка та дія – згідно з окресленими вище визначеннями культури – постають як:

- завершене *висловлювання*, що активно звертається до іншого (інших) з метою досягти взаєморозуміння і водночас відображує мисленнєве спілкування науковця з собою як з іншим (з агентами власної свідомості, що репрезентують різні бачення предмета теоретичного дослідження та психологічної практики);
- акт *творчого покладання (бачення)* психічної реальності (і через це – буття в цілому) «ніби вперше» – його відкриття чи «винахід», що водночас тією чи іншою мірою заново покладає (перетворює) засади мислення та діяльності науковця, його особистість;
- і відтак – спосіб *самодетермінації* свого індивідуального буття й передусім професійної діяльності, форма активного самовизначення щодо інших осіб як суб'єктів культури, щодо ідей, предметного світу та самого себе.

Повертаючись з урахуванням сказаного до наріжної проблеми сполучення принципово відмінних психологічних орієнтацій (підходів, систем) та, відповідно, до розробленої Г.О. Баллом стратегії медіації (що «в ідеалі може сягати системного синтезу» [2, с.15]), варто зупинитися на його уявленнях про різні варіанти «узгодженого підсумку наукового діалогу» [1, с.190 - 191]. Особливо продуктивною у контексті окреслених вище засад *логіки культури* постає думка Г.О. Балла про те, що в разі недосяжності такого синтезу - прийняттого для всіх учасників несуперечливо-цілісного опису досліджуваного явища («опису-1») – слід намагатися скласти принаймні узгоджену «картину» *самого перебігу (ситуації) спілкування* щодо предмета («опис-2»). Г.О. Балл вказує при цьому, що така ситуація може виникнути не лише, так би мовити, з «технічних» причин (брак логічної культури, обмеженість і надмірна «віддаленість» позицій опонентів), але й внаслідок «наявності парадоксальних властивостей у самого об'єкта» [1, 191]. Однак, завважимо, у цьому надзвичайно суттєвому випадку саме вищезгаданий опис *спору*, неузгоджуваності різних бачень психіки та/чи її окремих явищ може адекватно відображати *самосуперечливість* останніх – те «неспівпадіння з собою», яке, на думку М.М. Бахтіна, є сутнісною, фундаментальною ознакою людського буття [3]. У цьому плані людська психіка втілює й великою мірою «продукує» цей парадокс особової «тотожності через несамототожність», постаючи цілісним ідеальним планом «автореферентності» буття людини – властивих лише їй *відношень із собою як з іншим та з іншим як із собою* (самостворення, самовизначення, самотворення тощо).

З огляду на це вищезгаданий методологічний опис не може орієнтуватися на формальне узагальнення різних унікальних способів бачення психічного життя чи на їх еkleктичне «викладення поряд» (яке деякі прибічники постмодерністської парадигми проголошують найбільш адекватною формою інтеграції). Натомість ідеться про синтез у більш відповідальному й складному розумінні – як діалогічне *суперечливе сполучення* підходів, рефлексивне окреслення форми їх взаємодоповняльності (відповідно має набути іншого сенсу традиційна вимога до «несуперечливості» теоретичних побудов). На наш погляд,

для власне психологічної розробки й застосування висунутого вперше Н.Бором загально-епістемологічного принципу доповняльності можуть бути продуктивними згадані вище ідеї *трансдукції* (граничного взаємопереходу) та *парадоксу* (коректного взаємовиведення тези та антитези) [4]. Звичайно, їх конкретизація та застосування вимагає вдосконалення логічної культури, про що ненастанно писав Г.О. Балл, – як формальної, так і змістово-діалектичної; однак наголосимо ще раз, що у підсумку ці усталені логічні форми постають засобами вироблення суттєво нових, власне постнекласичних логіко-методологічних засобів дослідження надскладної реальності людського буття.

Висунута ж Г.О. Баллом ідея «опису-2», на наш погляд, набуває універсального значення у контексті орієнтації психологічної діяльності на культуру. Адже опередмечена в таких описах – завершених творах-текстах – рефлексія науково-психологічного мислення й діяльності як принципово не завершуваного *зовнішньо-внутрішнього діалогу різних культур* може вважатися необхідним «методологічним супроводом» будь-якого сучасного дослідження. Звичайно, жанрова форма таких творів не може бути умоглядно спроектована в деталях – вона має окреслюватися у ході реального безпосереднього та мисленнєвого спілкування науковців; наразі можна лише припустити, що цей жанр має сполучати строгі форми міркування, властиві академічному стилю, з «драматизованими» засобами зображення перипетій зіткнення ідей та особистостей. Утім, зразки такого властивого творам культури синтезу власне когнітивних та етико-естетичних інтенцій, логічних побудов і інтуїтивних осяянь, теоретичних узагальнень і комунікативної, соціально-практичної спрямованості тощо можна віднайти у спадщині визначних психологів ХХ – ХХІ ст.; притаманний він і працям Г.О. Балла – за всієї їх логічної строгості.

Підсумовуючи, зазначимо, що проектування та здійснення інтеграційного діалогу на рівні цілісних психологічних культур, про який тут ідеться, передбачає виявлення їх суперечності на засадничому рівні *логічних осередків* чи логічних начал – визначень (атрибутивних ознак) психіки як предмета наукових досліджень, формулювань провідних проблем, загальних «пояснювальних принципів» (Л.С. Виготський [5]), основних методів дослідження. Лише така попередня рефлексивна «проробка» відносин між альтернативними підходами (часом недостатньо артикульованих самими їх представниками) зробить можливим їх «медіаційне опрацювання», методологічне проектування та реальну розбудову продуктивної комунікації систем. При цьому важливо проаналізувати – як це і робив Г.О. Балл – відношення не лише між сучасними підходами та теоріями, а й між тими *витоками* основних класичних та некласичних орієнтацій, де особливо яскраво виявляється їх евристичність та продуктивний «спір» [9]. Зокрема, актуалізація тих методологічних колізій, у яких народжувалися й взаємодіяли психоаналітична, бігевіористична, діяльнісна, екзистенційно-феноменологічна та гуманістична, когнітивістська орієнтації, може мати ключове значення для інтеграційно-діалогічного осмислення, «перевизначення» предмету й методу сучасного психологічного знання. Реконструкція реального сперечання, сполучення цих та інших науково-

психологічних культур має безпосередньо переходити у проектування *можливих* – ще не здійснених, але потенційно продуктивних – інтеграційних відносин. Сподіваємося, це може стати важливим методологічним важелем творчого оновлення психології у новому тисячолітті.

Список використаних джерел

1. Балл Г.О. Орієнтири сучасного гуманізму (в суспільній, освітній, психологічній сферах). Житомир: ПП «Рута», Вид.-во «Волинь», 2006. 232 с.
2. Балл Г.О. Раціогуманістична орієнтація в методології людинознавства: наукове видання. Київ: Видавництво ПП «СКД». 2017. 300 с.
3. Бахтин М.М. Эстетика словесного творчества. Москва: Искусство, 1979. 474 с.
4. Библер В.С. На гранях логики культуры. Москва: Рус. феном. общ., 1997. 440 с.
5. Выготский Л.С. Психология развития как феномен культуры. Москва: Издательство «Институт практической психологии», Воронеж: НПО «МОДЭК», 1996. 512 с.
6. Гусельцева М.С. Проблема изучения психики как междисциплинарного феномена: культурно-аналитический подход. *Методология и история психологии*. 2009. Том 4. Выпуск 1. С. 166–179.
7. Завгородня О.В. Розробка інструментальних можливостей інтегративно-екзистенційного підходу. *Теоретичні дослідження у психології*: Збірник статей. Том. 5. Впор. В.О. Медінцев. Харків: Монограф, 2018. С. 113-124.
8. Ключко В.Е. Постнеклассическая наука и проблема объяснения в психологии. *Методология и история психологии*. 2008. Том 3. Выпуск 1. С.165-178.
9. Копилов С.О. Особистість і культура в психологічній концепції Г.О. Балла Гуманний розум: збірник статей (присвячено пам'яті Георгія Олексійовича Балла). Київ: Педагогічна думка, 2017. 329 с.
10. Леонтьев Д.А. Неклассический вектор в современной психологии. *Постнеклассическая психология*. 2005. № 1. С.24-42.
11. Мазилев В.А. Методологические проблемы психологии в начале XXI века. *Психологический журнал*. 2006. №1 (январь). С. 37-53.
12. Степин В.С. Теоретическое знание: Структура, история, эволюция. Москва: «Прогресс-Традиция», 2000. 744 с.
13. Юревич А.В. Психология и методология. Москва: Институт психологии РАН, 2005. 312 с.
14. Nealy P. Toward an integrative, pluralistic psychology: On the hermeneutico-dialogical conditions of the possibility for overcoming fragmentation. *New Ideas in Psychology*. 2012. Vol. 30. P. 271-280.

Копилов Сергій Олегович
кандидат філологічних наук,
старший науковий співробітник лабораторії
методології і теорії психології Інституту
психології імені Г.С. Костюка НАПН України
(м. Київ, Україна) kopylo@i.ua

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

МЕДІАЦІЯ ЯК ЗАСІБ ІНТЕГРАЦІЇ ПСИХОЛОГІЧНОГО ЗНАННЯ У ПРАЦЯХ Г.О. БАЛЛА

Один з головних напрямів творчості Г.О. Балла - «опрацювання суперечностей» людинознавчого й зокрема психологічного знання як нагальна умова досягнення його цілісності й дієвості [3]. При цьому у розробці стратегії інтеграції різних психологічних орієнтацій, теорій, постулатів та в осмисленні досягнень психології на якнайширшому тлі загальнолюдської культури він надзвичайно продуктивно застосовував і розвивав «категорії інверсії та медіації, що плідно використовуються у сучасній культурології та методології людинознавства» [3, с.14]. Отже, важливо, спираючись на вихідний контекст, у якому беруться ці поняття у працях Г.О. Балла, осмислити їх подальшу розробку, здійснену ним, та спосіб застосування до конкретних колізій антропологічного знання.

Зокрема, за визначенням О.П. Давидова, на працю якого безпосередньо посилається Г.О. Балл, «медіація — це здатність суб'єкта до пошуку нових смислів, що протистоїть інверсії як орієнтації суб'єкта на маятниковий рух у межах смислів культури, що склалися». Суттєво, що, власне, *культуру* цей автор розглядає саме як «форму пошуку "середини", медіації, простору смислів, що існують між базовими поняттями». Відповідно, медіаційні поняття (як приклад, Давидов розглядає ідею Боголюдства у християнстві, що надалі суттєво визначила гуманістичний характер секуляризованої європейської культури) виступають засобом «формування рефлектуючої особистості як суб'єкта культури» [6, с. 82].

Нагадаємо, що у своїх працях з психології та методології людинознавства Балл так само обґрунтовує й розробляє трактування особистості як *суб'єкта культури* - «соціальної пам'яті та соціальної творчості» [4]. У контексті цього останнього визначення слід - визнаючи безперечну перевагу, яку Г.О. Балл, О.П. Давидов та деякі інші автори [1] надають медіаційним стратегіям розвитку людського знання й ставлення до світу, - водночас наголосити й на значущості інверсійних ситуацій та процесів. Адже їхній сенс, очевидно, полягає у *створенні, відтворенні та змістовному спорі* сутнісно відмінних – у тому чи

тому сенсі протилежних – бачень буття, а не тільки в нерелективному й безвихідному «коливанні» між ними та непримиренних конфліктах. Зокрема, А.Ахієзер слушно пише про «конструктивне напруження інверсії»; водночас вона, на його думку «націлює особистість, відповідні конкретно-історичні спільноти на відтворення ідеалів, що раніш сформувалися, спрямовує до ідеалів минулого, до панування минулого над теперішнім та майбутнім як у культурі, так і в соціальних стосунках (...) Медіації притаманне зростаюче прагнення до отримання нового результату, до відмови від ідеалу незмінності. У тих культурах, де переважає медіація, ідеали майбутнього панують над минулим» [1, 54].

Завважимо, однак, що саме ця - загалом «негативна» - характеристика інверсії підкреслює її значущість як форми «соціальної пам'яті», тобто невід'ємного аспекту культури за Г.О. Баллом. І знов-таки цілком погоджуючись із тим, що в сучасному суспільстві динамічного типу має переважати «діалогічно-творчий» (Балл) аспект культури, - і, відповідно, настановлення на медіацію як засіб креативності, постійного оновлення, - слід поставити питання не лише про «боротьбу» творчості з відтворенням, збереженням, «пригадуванням» смислів культури (без якого неможлива і творча діяльність), а й про їх *сполучення*, взаємовизначення. Власне, у цьому контексті вищенаведене визначення культури Балла слід розгорнути, трактуючи її як *суперечливе, діалогічне сполучення* соціальної творчості та соціальної пам'яті - процес медіації або синтезу, сказати б, «другого порядку».

Домінування ж творчого аспекту у сучасному бутті, очевидно, означає, що відтворення (актуалізація) вже існуючих культурних змістів виступає не як самоціль, а як *засіб* «культуротвірної активності» (ще одна категорія концепції Г.О. Балла), її невід'ємний аспект. З іншого боку, нагально необхідне збереження культурних смислів наразі не може здійснюватися як механічне репродукування, «за інерцією», поза активними зусиллями *відтворення*, стимульованими прагненням залучити ці смисли до породження нового знання та ставлення до світу. Відтак це відтворення - якнайточніше, автентичне! - завжди буде водночас переосмисленням, оновленням, смисловим *перетворенням* у новому контексті, тим співтворенням смислів, що дозволяє, за виразом М.Мамардашвілі, «тримати живими» їхніх першотворців і саме завдяки цьому породжувати нове. І праці Г.О. Балла дають чимало яскравих конкретних зразків такого - дійсно «діалогічно-творчого» - ставлення до визначних (але не завжди вчасно оцінених) здобутків філософії, культурології, психології минулого.

Повертаючись до розвитку Баллом ідеї медіації у контексті розробленого ним *раціогуманістичного підходу* до розбудови й застосування психологічного знання, звернімо увагу на наступне доволі широке й водночас конкретне трактування цього поняття: суть медіації - «в ув'язуванні разом тез, які в тих чи тих аспектах суперечать одна одній, і в отриманні, завдяки цьому, нового цілісного знання» [4, с.14]. Тут, на нашу думку, плідно застосований «узагальнювальний підхід», якому Балл надавав загалом перевагу над «розрізнявальним» і який у даному випадку полягає в попередньому обранні

найбільш обсяжного з можливих тлумачень певного поняття. Така стратегія дає змогу надалі за потреби в конкретних дослідницьких ситуаціях зосереджуватися на осмисленні тих чи тих аспектів чи модусів досліджуваного феномену, які відтак постають «частковими». У даному випадку начебто розпливчастий, не термінологічний вираз - «ув'язування разом» - залишає відкритий простір для окреслення різних можливих форм, шляхів та засобів такого сполучення (інтеграції). Так само можна надалі в різний спосіб уточнювати вираз «тези, що суперечать одна одній у тих чи тих аспектах», щоразу конкретно визначаючи характер суперечностей (міру їх формалізованості, загальності; онтологічний чи суто гносеологічний статус і т.п.). Нарешті, можна й треба так чи інакше довизначати *форму* згаданої Баллом «цілісності знання» як продукту медіаційної діяльності. Крім того, постає проблема визначення *медіаторів* (агентів медіації), якій Г.О. Балл теж приділив значну увагу. Розглянемо дещо докладніше спектр можливостей розгортання поняття медіації та їх реалізацію у конкретних прикладах «медіаційного опрацювання суперечностей» між різними людинознавчими настановленнями у працях Г.О. Балла.

Балл уточнює, що медіація як «ув'язування» стимулюється прагненням подолати когнітивний дисонанс і має за кінцеву мету *системний синтез* як форму нового знання про об'єкт або – якщо цього не вдається досягти – принаймні про стан його дослідження («знання про знання» і водночас – додам – про *незнання*, невизначеність, труднощі пізнання). Завважимо, що *системність*, згідно з класичною методологічною традицією, є для Г.О. Балла ідеалом наукового знання. Натомість «квазімедіація» не створює нових змістів, але «формує позбавлене цілісності (хоча б і внутрішньо суперечливої), еkleктичне знання» [4, с.15]. Знаменним видається зауваження, що цілісність знання може бути «внутрішньо суперечливою»: це хоча і не заперечує ідеалу системності, але змушує заново осмислити давнє філософське (зокрема, поставлене діалектичною традицією) питання про те, до якої міри саме протиріччя зумовлюють «гармонію як досконалість цілісності» (визначення, яким часто користувався Г.О. Балл). На його думку, наявність суперечностей – «дисгармонії» - є до певної міри умовою гармонійної цілісності (пор. гераклітове: «Гармонія – як лука або ліри»), але перевищення міри суперечливості веде до руйнування системи. Звичайно, відкритим при цьому залишається питання про віднайдення конкретної міри «дисгармонії у гармонії».

У будь-якому разі ставлення до суперечностей у науковому знанні і, відповідно, стратегія «поводження» з ними з огляду на вищесказане постають дещо двозначними. Адже прийнято вважати (згадує про це і Г.О. Балл), що ідеалом наукової раціональності – принаймні класичної - є «несуперечлива картина дійсності». Відтак і формальна, і діалектична логіка в царині науки загалом «працюють» – хоча і в принципово різний спосіб - на «зняття», подолання протиріч, особливо у формі парадоксів (так, виявлення останніх у підвалинах математичного знання призвело до його глибокої кризи на початку ХХ ст.). Однак, очевидно, існують суперечності, невід'ємні від сутності самого наукового знання, діяльності людського розуму як динамічного *цілого*. У

контексті ж ідей постнекласичної раціональності щодо природності й необхідності плюралізму підходів можна припустити, що вищезгадана єдність (інтегрованість) знання - а надто людинознавчого – конститується передусім саме формуванням та постійним відтворенням цілісного топосу *інтенсивної діалогічної взаємодії* – спору та спроб сполучення різних бачень. За такого розуміння у ході медіації відмінності (і зокрема радикальні суперечності) загалом не нівелюються, не зникають, а перетворюються, сказати б – розвиваються разом із цими смисловими позиціями. На наш погляд, саме у єдності й неперервності *події комунікації* (що, звісно, не заперечує настановлення на цілісність її знаннєвих *продуктів* і не знімає проблеми віднайдення адекватної форми такої цілісності) можна вбачати медіаційне розв'язання хибної альтернативи між «крайнощами догматичного монізму та «ледачого», байдужого до цінностей плюралізму», до подолання яких закликав Г.О. Балл [3]. Утім, він постійно наголошував, що медіація здійснюється «за допомогою міжсуб'єктних і внутрішніх діалогів» [3, с.22].

Водночас із щойно висловленої нами думки впливає, що діалогічне спілкування суб'єктів різних бачень світу – суттєво відмінних *культур* світосприйняття, мислення, діяльності тощо – є не просто засобом створення (синтезу) систем знання, а й необхідною всезагальною *формою* їх існування. З цієї точки зору будь-який системний науковий опис (теоретична *модель* – у термінах Г.О. Балла, який розробив модельну концепцію культури) виступає «проміжною» точкою спирання, предметом подальшого критичного осмислення й перетворення у нескінченному науковому (ширше – загальнокультурному) діалозі, спорі та пошуку нової згоди. При цьому системний синтез цілком зберігає значущість (оскільки без цілісно-«щільних» знаннєвих утворень – пор., зокрема, уявлення І.Лакатоса про «твердий осередок» дослідницької програми – вищезгаданий поступ взагалі неможливий), але повсякчас трансцендується у розвитку науки, у виникненні нових проблемних колізій та суперечностей.

Сказане, звичайно, не означає абсолютизації протиріч і не відмінє необхідності виявляти й усувати суперечності, зумовлені формально- чи змістово-логічними помилками, недостатньою рефлексією зв'язків та відношень наукового знання, над чим нанаянше працював Г.О. Балл. Тут, утім, постає складна загально-епістемологічна проблема розрізнення та взаємозв'язку двох «рівнів» протиріч – гносеологічного (всередині знання) та онтологічного. Адже і самі об'єкти природничих, а надто гуманітарних дисциплін за новітньої доби дедалі частіше виявляють свої «парадоксальні властивості» (Г.О. Балл [2]; див. також методологічні ідеї квантової механіки, теорії неврівноважених систем, синергетики, які в їхній сукупності окреслюють постнекласичні орієнтири наукового знання). Відтак виникає гостре питання: якщо існує явище, яке *суперечить собі як ціле* (що і відображує форма антиномії, а надто парадоксу в строгому розумінні), то у якому сенсі його опис має і надалі орієнтуватися на принцип несуперечливості, за яким стоять основні закони формальної логіки?

Однак у будь-якому разі вельми дієвим є настановлення Г.О. Балла саме на чітке окреслення та «опрацювання» суперечностей будь-якого типу й рівня, а не

на ігнорування чи ухиляння від їх розгляду. Останнє властиве квазімедіаційним, спонтанно-еклектичним тенденціям, які часом проголошуються «трендом» науки у постмодерністську добу. Натомість, на нашу думку, рух до постнекласичної раціональності (настановлення якої, втім, ще підлягають чіткішому окресленню) аж ніяк не рівнозначне методологічному анархізму, і, зокрема, фактичний плюралізм психологічних систем не означає відмови від їх оцінювання з точки зору продуктивності та відповідності загальнокультурним ідеалам і цінностям. У цьому плані раціогуманістичний підхід Г.О.Балла наголошує на необхідності «ціннісної вертикалі», властивої культурі як такої, та дає чіткі критерії вищезгаданого оцінювання, при цьому не відкидаючи апріорі жодних підходів чи концепцій («презумпція прийнятності» будь-яких засобів, адекватних предмету дослідження).

Зокрема, настановлення на медіацію та синтез яскраво виявилось в ставленні Г.О. Балла до класичного, некласичного та постнекласичного векторів у людинознавстві, так само як і до вкрай гострої проблеми співвідношення природничо-наукової та гуманітарної орієнтацій у психології. Ці два питання взаємопов'язані, оскільки «класичні» підходи у психології переважно орієнтуються на методи «точних», природничих наук (які, втім, теж зазнали революційних змін впродовж ХХ ст., великою мірою ставши «колискою» некласичних трансформацій) - тоді як некласична психологія, як зазначає Д.Леонтьєв, «розглядає особистість не як природний об'єкт, а як культурний, штучний об'єкт, як витвір" [7]. Ще більшою мірою ідея культури стає парадигмальною для постнекласичної психології. Відтак Балл, вважаючи головною своєю інтенцією «вдосконалення *пізнавального розуму*» [3, 15] - раціональності новочасного, класичного типу у термінах концепції В.С. Біблера [5], - плідно застосовував для розробки психологічних проблем вироблені у царині природознавства та математичних наук засоби системного підходу, синергетики, теорії множин і водночас, як зазначено вище, розвивав загалом *культуроорієнтоване*, гуманітарне розуміння особистості.

Зразком медіаційної стратегії у цьому випадку може слугувати його трактування можливості застосування «диз'юнктивних» логічних засобів, властивих точним наукам, до принципово недиз'юнктивних (за А.В. Брушлінським) феноменів свідомості. Розв'язання цієї колізії Г.О. Балл вбачає, по-перше, в ненастанному «ущільненні поняттєвої мережі» (зокрема шляхом розщеплення понять), що дозволяє «відобразити із належною чіткістю тонші та якісніші особливості досліджуваних об'єктів» [4, 87] (додамо – включно з їх переходами та відношеннями). По-друге ж, у людинознавстві - з огляду на «пом'якшення вимог» до раціональності заради «більш повного охоплення властивостей досліджуваних об'єктів, доволі складних, у тому числі й таких властивостей, які дуже важко формалізувати», - поряд із точними термінами вживаються *категорії*, що не задаються дефініціями, але виконують необхідну функцію «окреслення певних фрагментів дійсності» [4, 101]. Категорії можуть і навіть мають надалі конкретизуватися у термінах тої чи тої теорії, але загалом являють собою особливий «постійно діючий» рівень поняттєвого апарату

людинознавства. На наш погляд, саме цей «шар» категорій-*концептів* (Г.О. Балл [4]) - з більш широким та плинним, ніж у термінів, значенням - вбезпечує відкритість психології як щодо загальнономовних ресурсів, так і щодо поняттєвого тезаурусу інших наук та галузей суспільного життя, тобто дає їй змогу «підживлюватися» смислами загальнолюдської культури. Зокрема, праці Г.О. Балла є взірцем надзвичайно плідного уточнення значень багатьох категорій («відношення», «задача», «особистість», «свобода» тощо) саме завдяки співвіднесенню й сполученню різних трактувань цих понять у природничих та соціально-гуманітарних дисциплінах, філософії, мистецтві тощо.

Загалом важливо, що застосовувана Баллом медаційна стратегія пошуку *спільного* в різних підходах та концепціях і водночас сполучення їхніх найбільш продуктивних *унікальних* понять, положень спирається, як правило, не на формальне узагальнення (підведення під більш загальне поняття), а на віднайдення чи вироблення «спільної основи системи», тобто на змістове узагальнення згідно з концепцією діалектичного мислення Е.Ільєнкова, В.В.Давидова тощо. У цьому виявилася послідовна орієнтація Г.О. Балла на діалектичну методологію, а почасти й на її подальшу глибоку трансформацію в ідеях «діалогіки» й загалом «логіки культури» В.С. Біблера та його послідовників [5]. Загалом, Балл вважав, що сучасна філософія діалогу може стати джерелом нових *логічних* засобів осягнення надскладних «людинорозмірних» явищ. Саме окреслені ним «діалогічні універсалиї» сучасного буття - поряд із конкретними епістемологічними та спеціально-науковими нормами, принципами - мають, на його думку, бути медіаторами продуктивного спілкування науковців одних з одними та з іншими суб'єктами соціокультурного буття.

При цьому ключова проблема *медіаторів* - не лише у поширеному нині значенні (осіб чи спільнот, що виступають «посередниками» у конфліктах), а й у ширшому розумінні *активних носіїв та трансляторів смислів*, – на наш погляд, нагально вимагає спеціальної розробки. Такими відносно автономними агентами, що спонтанно й водночас свідомо синтезують, «зосереджують» у собі найрізноманітніші, суперечливі змісти, можна вважати «одиниці» культури - *моделі* у трактуванні Г.О. Балла [3] або *твори* у розумінні В.С. Біблера. Відтак продуктивною видається орієнтація діяльності та спілкування науковців-психологів на створення таких цілісних і водночас відкритих (таких, що розвиваються у діалозі) раціональних описів дійсності. І такі моделі, за думкою Балла, мають включати описи «другого порядку» - відтворення самої *ситуації пізнання*, зокрема колізій спілкування та спору різних підходів, теорій тощо [2]. Такі «метаописи» властиві саме творам культури (зокрема, філософським та мистецьким) і, на нашу думку, є однією з найактуальніших форм-осередків медаційної діяльності.

Насамкінець зазначимо, що ідея медіації, мабуть, найкращим чином окреслює головне спрямування діяльності Г.О. Балла не лише як визначного вченого-методолога, а й як суспільного діяча, керівника наукової діяльності, викладача тощо. Це яскравий приклад обстоюваної ним «самозастосовуваності»

принципів психології до діяльності науковців. *Посередництво*, налагодження продуктивних та гармонічних стосунків між людьми, розбудова евристичних змістово-логічних відносин між найвіддаленішими ідеями та ідеологічними «крайнощами» дійсно були лейтмотивом його життя й праці, належне поцінування й ґрунтовне осмислення якої ще чекає свого часу.

Список використаних джерел

1. Ахиезер А. С. Россия: критика исторического опыта (Социокультурная динамика России). Т. I: От прошлого к будущему. Новосибирск: Сибирский хронограф, 1998. 804 с.
2. Балл Г.О. Орієнтири сучасного гуманізму (в суспільній, освітній, психологічній сферах). Житомир: ПП «Рута», Вид.-во «Волинь», 2006. 232 с.
3. Балл Г.О. Психология в раціогуманістической перспективе: Избранные работы. Киев: Изд-во «Основа», 2006. 408 с.
4. Балл Г.О. Раціогуманістична орієнтація в методології людинознавства: наукове видання. Київ: Видавництво ПП «СКД», 2017. 300 с.
5. Библер В.С. На гранях логики культуры. Москва: Рус. феном. общ., 1975. 440 с.
6. Давыдов А.П. Проблема медиации в европейской культуре. *Общественные науки и современность*. 2000. № 6. С.82-93
7. Леонтьев Д.А. Неклассический вектор в современной психологии. *Постнеклассическая психология*. 2005. №1. С. 24-42.

Котух Олена Вікторівна
*молодий науковий співробітник лабораторії
методології і теорії психології Інституту
психології імені Г.С. Костюка НАПН України
(м. Київ, Україна) snegyro4ka4@ukr.net*

ТЕОРЕТИЧНІ ПІДХОДИ ДО ПРОБЛЕМИ ПРОФЕСІЙНОГО САМОРОЗВИТКУ ОСОБИСТОСТІ

Проблема саморозвитку особистості займає провідне місце в психології. Зміни соціокультурного середовища призвели до трансформації парадигми освіти та створення нових вимог до майбутнього фахівця. Першочерговим завданням стає формування особистості, яка схильна постійно займатися своїм професійним та особистісним самовдосконаленням, яка готова до постійного саморозвитку.

Існує значна кількість визначень саморозвитку, узагальнюючи які можна сформулювати, що саморозвиток – це самостійний поетапний процес побудови людиною власної особистості, набуття, утвердження та актуалізація якостей та характеристик, яких раніше не було. Саморозвиток розглядається як: саморух (Г.С. Костюк, І.О. Логінова), діяльність, внутрішня активність (В.І. Андреев, Г.О. Балл, М.Й. Боришевський, Г.С. Костюк, С. Л. Рубінштейн, П.Р. Чамата),

потреба (І.С. Булах, С.Д. Максименко, Е.О. Помиткін, М.В. Савчин), здатність, характеристика (Є.І. Ісаєв, В.Г. Маралов, Н.І. Пов'якель, В.І. Слободчиков), механізм (З.С. Карпенко, Т.М. Титаренко, В.М. Ямницький).

Усвідомлений саморозвиток особистості здійснюється, як правило, у формах самовиховання і самовдосконалення. Самовиховання особистості розуміється як специфічний вид внутрішньої діяльності, спрямованої на вироблення вмінь, навичок, здібностей, якостей для її самоствердження і самореалізації в суспільстві. Самовиховання виступає універсальним засобом розв'язання протиріч між бажаним і наявним, належним і суцям, ідеальним і реальним у розвитку особистості, між необхідністю діяльності для задоволення потреб людини і здібністю та здатністю її здійснювати, між громадською думкою і самооцінкою, між ціннісними уявленнями суспільства, спільноти і соціальними настановами індивіда.

Спрямованість самовиховання може мати просоціальний або асоціальний, альтруїстичний або егоїстичний (індивідуалістичний), багатобічний (видовий) або однобічний функціонально-інструментальний характер. У сфері професійного самовиховання важливим є усвідомлення особистістю та визначення необхідних змін. У загальному вигляді процес професійного самовиховання складається з:

а) самопізнання й прийняття рішення про необхідність роботи над собою та корекції небажаних якостей;

б) постановки мети та розробки програми, пов'язаної з самоорганізацією та виконанням необхідних методів і прийомів самовиховання;

в) практичної реалізації програми, що включає саморегуляцію та самокорекцію професійної діяльності.

Зазначимо, що основним шляхом активізації професійного самовиховання є включення студента у безпосередню професійну діяльність (у процесі навчання, під час самостійної освітньовиховної діяльності, під час проходження навчально-виробничої практики), інакше виконання програми стає неможливим. Вищою формою саморозвитку є самовдосконалення, яке здійснюється в моральній системі координат як засіб самостворення, що потребує моральної (етичної) рефлексії, творчого виходу особистості у всій її цілісності за межі дійсного.

Сутність саморозвитку, представлена вітчизняними психологами В.І. Слободчиковим і Є.І. Ісаєвим, близька до особистісно-орієнтованим гуманістичним поглядам. Поняття саморозвитку вчені трактують як фундаментальну здатність людини ставати і бути справжнім суб'єктом свого життя, перетворювати власну життєдіяльність в предмет практичного перетворення. Згідно вченим, в людині присутнє особливе духовне начало, що не зводиться ні до природного, ні до суспільного, не з'ясовне ні спадковістю, ні впливом навколишнього культурного середовища. Вказуючи на даний факт, В.І. Слободчиков закликає розглядати особистість не як якість, а як цілісний, всеосяжний спосіб буття людини в своїй граничній адресованості «Іншому» і в своїй граничній відкритості Богу [3].

Розглянуті поняття в змістовому плані дійсно близькі до саморозвитку. Проте І.А. Ідінов вважає самореалізацію процесом, певною мірою зворотним щодо саморозвитку. На його думку, в ході саморозвитку відбувається акумулювання енергій, навичок, умінь, здібностей; а самореалізація – це процес виділення накопиченого. Ми наголошуємо на циклічності цих процесів [4].

К.А. Абульханова-Славська асоціює саморозвиток з самовдосконаленням. Розглядаючи проблеми життєвого шляху, автор виділяє дві основні стратегії особистості: стратегію обліку своїх наявних можливостей та стратегію розвитку, вдосконалення своїх психічних можливостей. «Самовдосконалення (саморозвиток), – пояснює автор, – включає в себе процес долучення до культури (свого суспільства, своєї епохи), постійне підвищення рівня своїх знань у процесі безперервної освіти (поповнення наявних знань новими), настанок, процес активної реалізації себе в житті (в роботі, творчості)». Таким чином, К.А. Абульханова-Славська виявляє структуру саморозвитку, включаючи в нього три вищеназвані компоненти [1].

Саморозвиток в працях Л.І. Анциферової розглядається як атрибут вищого рівня розвитку особистості, коли людина стає суб'єктом життєвого шляху, що визначається ступенем індивідуальності і особистісної свободи - свободи виявляти, переживати і власними діями дозволяти назрілі протиріччя, змінюючи рівень організації особистості як системи, змінювати режим її функціонування. Індивід, на її думку, досягаючи рівня суб'єкта, стає здатним «ініціювати початком, першопричиною своїх взаємодій зі світом, з суспільством; бути творцем свого життя; створювати умови свого розвитку; долати деформації власної особистості»[2, с. 78-89].

У процесі соціалізації особистість все більше змінює уявлення про своє Я, формуючи Я концепцію, поширюючи свої відносини за межі існуючого. До Я концепції входять як компоненти буденні, що беруться з досвіду, так і фантастичні, що дозволяє будувати часову перспективу поведінки (М.Й. Боришевський). Часова перспектива в даному аспекті виступає як напруженість між наявним, бажаним та належним. Сила і напруженість між ними змінюють поведінку людини, спонукають її до самозмінювання. Зазначене положення ми вважаємо одним з найдієвіших механізмів саморозвитку.

Дж. Бьюдженталь вважає змістовно близьким до саморозвитку поняття «автентичність». Він розуміє автентичність скоріше як сам процес проживання власного життя. У його концепції ключовим поняттям є «присутність», що означає не просто фізичне перебування, а усвідомлення своєї суб'єктності, контакт із внутрішнім життям [7].

Психологічними умовами, що забезпечують успішність саморозвитку, С.Б. Кузікова вважає зріле Я особистості (що має такі характеристики, як автономність, самоідентичність, інтернальність), наявність усвідомленої мети самоздійснення як орієнтира саморозвитку та активної життєвої стратегії. Механізмами як функціональними засобами саморозвитку, на її думку, виступають рефлексія, саморегуляція та зворотний зв'язок [5].

За основу розуміння структури професійного саморозвитку ми вибрали розроблений Л. Хомич компонентний склад, до якого входять:

- самовизначення як вироблення своєї життєвої позиції, свого світогляду, ставлення до себе і навколишнього світу, розуміння суспільних процесів, вміння поставити перед собою завдання і відповідно діяти;

- самореалізація – утвердження себе як особистості, яка не обмежує власні інтереси і інтереси оточуючих, а також розвиває творчі здібності ; - самоорганізація як якість, властиве кожній людині і особливо важлива для вчителя, який повинен мати навички елементарної психічної саморегуляції; - самореабілітація як наявність у людини можливостей захистити себе культурними способами в несприятливому оточенні, відстояти свою позицію, створити позитивний мікроклімат; вміння долати конфлікти без нервових перевантажень, здатність зняти напругу; управляти не тільки своєю психікою, своїми емоціями, а й своїм тілом; вміння відпочивати, адекватно оцінювати себе та інших [8, с. 129].

Отже, саморозвиток можливий лише на певному рівні розвитку свідомості та самосвідомості індивіда на основі самовизначення, самоідентифікації. Потреба в саморозвитку визначається актуалізованістю характеристик саморозвитку (зрілість Я особистості, автентичність, життєдіяльність, рівень розвитку самосвідомості і т.д.). Психологічними умовами, що забезпечують успішність саморозвитку є: зріле Я особистості (що має такі характеристики, як автономність, самоідентичність, інтернальність), відкритість, толерантність до нового, наявність усвідомленої мети самоздійснення як орієнтира саморозвитку (самовизначення) та активної життєвої стратегії. Механізмами, як функціональними засобами саморозвитку, виступають рефлексія, саморегуляція та зворотний зв'язок.

Список використаних джерел:

1. Абульханова-Славская К.А. Стратегия жизни. Москва: Мысль, 1991. 299 с.
2. Анцыферова Л.И. Личность в динамике: некоторые итоги исследования. *Психологический журнал*. 1992. Т. 13. № 5. С. 12-25.
3. Зеер Э.Ф. Детерминанты саморазвития личности в профессионально-образовательном пространстве. *Образование и наука*. 2012. №9. С. 78-89
4. Идинов И.А. Самореализация личности в непроизводственной сфере общества (онтологический и гносеологический анализ): автореф. дис... канд. психол. наук: 19.00.01. Москва: 1990. 20 с.
5. Кузікова С.Б. Психологічні основи становлення суб'єкта саморозвитку в юнацькому віці: монографія. Суми: МакДен, 2012. 410 с.
6. Нартова-Бочавер С.К. Психологическое пространство личности. Москва: Прометей, 2005. 312 с.
7. Похилько А.Д. Социокультурная автономность сознания: экзистенциально-антропологическое измерение. Ростов-на-Дону: Изд-во СКНЦ ВШ. *Актуальные проблемы современной науки*. 2006. 248 с.

8. Хомич Л. О. Професійно-педагогічна підготовка вчителя початкових класів. Київ: Магістр-S, 1998. 200 с.

Краєва Оксана Анатоліївна
кандидат психологічних наук,
доцент кафедри практичної психології
Київського університету імені Бориса Грінченка,
Інституту людини (м. Київ, Україна) o.kraieva@kubg.edu.ua
Черкас Олена Анатоліївна
магістерка Київського університету імені Бориса Грінченка,
Інституту людини (м. Київ, Україна) oacherkas.il18@kubg.edu.ua

ВПЛИВ ПОЗИТИВНОГО РЕЗУЛЬТАТУ ВІЛ-ІНФЕКЦІЇ НА ПОКАЗНИКИ ІДЕНТИЧНОСТІ КЛІЄНТІВ КАБІНЕТУ «ДОВІРА»

Представлена наукова розвідка полягає у поглибленні та розширенні практичних аспектів розуміння трансформації показників ідентичності клієнтів кабінету «Довіра», пов'язаних із усвідомленням ВІЛ-позитивного статусу.

Заявлена проблема дослідження розглядається нами в контексті мультидисциплінарної позиції в межах дотичних галузей: В.С. Агеева, Н.В. Антонова, М.М. Бахтін, Е. Еріксон, М.В. Заковоротна, Д.О. Леонт'єв, Ж.В. Пузанова, А.К. Толмасова, Л.Б. Шнейдер. Питання особистості та ідентичності ВІЛ-позитивних осіб, у різних контекстах розглядалося такими дослідниками як К.А. Абрамовою (особистість ВІЛ-інфікованих дітей), С.Н. Коваленко (вплив антиретровірусної терапії на особистість), А.П. Ланга (фрустрація і тривожність, спричинені усвідомленням наявності ВІЛ), П.С. Решетовою (адаптаційні ресурси особистості як джерело підтримки ВІЛ-інфікованих), М.Г. Романцовим (Я-концепція вагітних з ВІЛ), О.В. Соболевою тощо.

Сферою суто нашого наукового інтересу є трансформаційні зміни в показниках ідентичності людини безпосередньо після дізнання інформації про виявлені антитіла до ВІЛ.

Враховуючи вищезазначене, *мета* полягає у представленні емпіричних результатів дослідження статистичних змін у психологічних особливостях ідентичності клієнтів кабінету «Довіра» під впливом дізнання позитивного результату аналізу на ВІЛ-інфекцію.

Відповідно до мети, нами було визначено наступні завдання дослідження: вивчення складових ідентичності загальної вибірки клієнтів кабінету «Довіра» до проходження тестування та дізнання результатів на ВІЛ-інфекцію; тестування клієнтів на ВІЛ-інфекцію; індивідуальне оголошення результатів клієнтам щодо статусу ВІЛ-інфекції; повторне дослідження змін у показниках ідентичності клієнтів через три місяці після встановлення діагнозу ВІЛ-інфекція; аналіз статистичних змін у показниках ідентичності клієнтів кабінету «Довіра», під

впливом позитивного тестування на ВІЛ-інфекцію, що можуть відбуватися у перші три місяці після озвучення інформації щодо встановлення діагнозу ВІЛ.

За гіпотезу було обрано твердження про те, що клієнти напередодні звернення до кабінету «Довіра» мають певну усталену ідентичність, яка під впливом отриманого позитивного результату тестування на ВІЛ, може зазнавати трансформаційних змін своєї структури, наприклад, у клієнтів певним чином може змінюватися самоствалення, самооцінка та призводити до системного переосмислення сенсу свого життя. Оскільки, саме у той момент, коли клієнти кабінету «Довіра» або подібних закладів вперше дізнаються про факт наявності ВІЛ-позитивного статусу, вони входять у складний період свого життя, зазнає випробовування їхня тотожність і цілісність (*досліджувана нами ідентичність*), адже між минулим і майбутнім людини виникає «розрив» – у момент, коли людині стає відомий її ВІЛ-позитивний статус. Сильний стрес і криза впливають на зміну складових ідентичності особистості, руйнуючи внутрішню гармонію людини, її усталений образ «Я», свого життя [2, 3].

В емпіричному дослідженні брали участь клієнти кабінету «Довіра», які здійснювали відвідини з метою консультування та тестування на ВІЛ-інфекцію. Респонденти були розподілені на дві групи залежно від результату тесту – до першої групи увійшли клієнти з ВІЛ-позитивним результатом тестування, до другої групи – відповідно, з ВІЛ-негативним. Загально кількісна складова вибірки складала 50 осіб, у половини з яких були виявлені антитіла до ВІЛ, друга половина отримала результат - невиявлені антитіла до ВІЛ.

До сумарної кількості заявлених респондентів до проходження тестування та оголошення результатів на ВІЛ-інфекцію, було застосовано наступний психодіагностичний інструментарій, що надає картину виміру певних показників ідентичності: тест смисложиттєвих орієнтацій (СЖО) за адаптацією Д.О. Леонтєва, шкала самоповаги Розенберга, тест життєстійкості (бланк версії О.І. Рассказової та Є.М. Осіна).

Отже, з метою визначення, яких трансформаційних змін показників набуває ідентичність осіб, що отримали позитивний результат тестування, ми порівняли результати до проходження тесту та через три місяці опісля встановленого діагнозу ВІЛ-інфекція.

Наведені нижче емпіричні результати представлено зміною показників ідентичності експериментальної групи за допомогою обрахунку статистичного критерію Вілкоксона у табл. 1.

Таблиця 1

Порівняння показників ідентичності досліджуваних із позитивним результатом тесту на ВІЛ через три місяці потому

| | Перше тестування (до оголошення діагнозу) | | | Друге тестування (після оголошення діагнозу) | | | Sig. | Напря зміни |
|------------|---|--------------|---------|--|--------------|---------|------|----------------|
| | Сер. знач | Ст. відх. | Медіана | Сер. знач | Ст. відх. | Медіана | | |
| Самоповага | 27,72 | 4,90 | 27,00 | 28,40 | 4,71 | 27,00 | 0,15 | без змін |

| | | | | | | | | |
|------------------------|--------------|-------|-------|--------------|-------|-------|--------------|-----------------|
| Життестійкість | 70,12 | 14,35 | 69,00 | 66,04 | 16,01 | 63,00 | 0,006 | <i>зниження</i> |
| Залученість | 31,08 | 6,17 | 33,00 | 28,88 | 6,85 | 26,00 | 0,000 | <i>зниження</i> |
| Контроль | 23,80 | 4,78 | 25,00 | 23,20 | 5,04 | 23,00 | 0,083 | без змін |
| Прийняття ризику | 15,24 | 3,96 | 14,00 | 13,96 | 4,79 | 14,00 | 0,010 | <i>зниження</i> |
| Цілі в житті | 28,36 | 10,52 | 30,00 | 26,92 | 10,17 | 30,00 | 0,050 | <i>зниження</i> |
| Процес життя | 30,16 | 6,71 | 30,00 | 27,96 | 9,45 | 29,00 | 0,034 | <i>зниження</i> |
| Результат життя | 26,64 | 7,83 | 26,00 | 23,72 | 4,82 | 24,00 | 0,001 | <i>зниження</i> |
| Локус контролю – Я | 19,84 | 6,51 | 21,00 | 18,80 | 6,67 | 19,00 | 0,002 | <i>зниження</i> |
| Локус контролю – Життя | 28,24 | 8,24 | 29,00 | 25,44 | 7,83 | 26,00 | 0,000 | <i>зниження</i> |
| Осмисленість життя | 98,88 | 24,75 | 98,00 | 90,96 | 24,91 | 94,00 | 0,000 | <i>зниження</i> |

Згідно порівняння отриманих емпіричних результатів за першим табличним показником *самоповаги* за статистичним критерієм Вілкоксона, зміни після отримання респондентами позитивного результату тесту на ВІЛ не прослідковуються (самоповага є причиною і наслідком активності у спілкуванні, лідерстві, почутті міжособистісної безпеки; самоприниження може бути наслідком депресивного стану, тривожності і психосоматичних симптомів). Цей факт свідчить, що клієнти з ВІЛ-позитивним статусом не змінили оцінку себе на більш позитивну чи негативну три місяці потому, і продовжують ставитися до себе, своїх потреб і бажань, своїх прав так само, як і до тестування на ВІЛ-інфекцію.

Згідно трьох наступних показників життестійкості («Залученість», «Контроль», «Прийняття ризику») змін не зазнав лише один – «Контроль» ($p=0,083$), що вимірює наявність чи відсутність почуття безпорадності або, навпаки, переконаність у тому, що боротьба може впливати на успіх. Людина ж із сильно розвиненим компонентом контролю відчуває, що сама вибирає власну діяльність, свій шлях.

При цьому, показники «Залученість» і «Прийняття ризику» в експериментальній групі знизилися. Тобто, у клієнтів зменшилася ступінь переконаності стосовно того, що залученість у події, які відбуваються, може дати шанс знайти дещо варте уваги та зацікавлення ($p=0,00$). Іншими словами, у осіб, що дізналися про наявність антитіл до ВІЛ, знижується зацікавленість у подіях власного життя, страждає емоційна сфера, зростає апатія та відчуженість.

Зниження результатів за шкалою «Прийняття ризику» ($p=0,01$) – показнику переконаності у користі будь-якого досвіду, як негативного, так і позитивного, говорить по те, що респонденти з експериментальної групи розчарувалися три місяці потому у власному розвитку і припинили вірити, що їх досвід може знадобитися. Взагалі, людина, яка розглядає життя як спосіб набуття

досвіду, готова діяти за відсутності надійних гарантій успіху, на свій страх і ризик. Зниження показнику «Прийняття ризику» виявилось очікуваним, адже клієнт, який дізнався про ВІЛ-позитивний статус, може вважати цей невиліковний діагноз результатом своїх помилок у минулому, звинувачувати себе, заперечувати свої досягнення, адже вони не захистили її від, умовно кажучи, «фатального повороту долі».

Згідно представлених результатів порівняння таблиці 2., усі діагностовані результати шкал тесту смисложиттєвих орієнтацій (СЖО) суттєво змінилися після отримання респондентами позитивного тесту на ВІЛ. Статистично значимими виявилися зміни шкал «*Цілі в житті*» ($p=0,05$), «*Процес життя*» ($p=0,034$), «*Результат життя*» ($p=0,001$), «*Локус контролю – Я*» ($p=0,002$), «*Локус контролю життя*» ($p=0,000$), «*Осмисленість життя*» ($p=0,000$).

Згідно тесту СЖО життя вважається осмисленим за наявності: усвідомлених цілей на майбутнє, задоволення при досягненні і впевненості у здатності ставити перед собою цілі, обрати завдання з наявних і домагатися позитивних результатів. Важливим для осмисленого життя є чітке співвіднесення цілей із майбутнім, емоційної насиченості – з сьогоднішнім, а задоволення – з досягнутим у минулому результатом.

Окреслені вище емпіричні результати тесту смисложиттєвих орієнтацій мають одну зміну напрямку – вони знизилися після того, як респонденти дізналися про свій ВІЛ-позитивний статус через три місяці потому. Це зниження свідчить про негативний вплив, сильний стрес, настання кризового періоду в житті клієнтів, зменшення стійкості показників ідентичності, брак ефективних копінг-стратегій та смисложиттєвих орієнтацій, оскільки зміна ВІЛ-статусу завдала удару по показниках ідентичності, життєвим цілям та призвела до зниження зацікавленості у власному житті та мотивації бути.

Вельми цікавим виявився той факт, що відчуття контролю над власним життям не знижується, але фатальних змін зазнає саме зацікавленість у подальшому управлінні подіями свого життя. Клієнт перестає планувати своє життя, а вже наявні плани, мрії та цілі опиняються під загрозою. Знижується як загальна осмисленість життя, так і кожна окрема орієнтація, важлива для формування осмисленості.

Особистість, яка перебуває у пригніченому емоційному стані на тлі проявленого ВІЛ-позитивного статусу, переоцінює події минулого життя, піддає його певній трансформації, що здійснює вплив на показники ідентичності клієнтів кабінету та призводить до нагальної потреби на період критично-кризового епізоду професійної психологічної допомоги та супроводу.

Висновки і подальші перспективи дослідження. Після дізнання про ВІЛ-позитивний статус клієнти переживають суттєві трансформаційні зміни усталених показників ідентичності.

Отримавши позитивний результат тестування на ВІЛ-інфекцію, ідентичність клієнтів кабінету «Довіра», на тлі переживання стресу, зазнає суттєвих трансформаційних змін у сталих дотепер показниках, що може транслюватися у зниженні задоволеності власною продуктивністю,

притаманною їм упродовж пройденого відрізка життя; припинення ідентифікації себе як суб'єкту життя, сильної особистості, що має свободу вибору; припинення зацікавленості у контролі подій власного життя; зниження здатності приймати рішення, втілювати їх у життя.

Емпіричні результати тестування, пов'язані зі статистичними змінами в аспектах життєстійкості клієнтів кабінету, на тлі ВІЛ-позитивного статусу, передбачають своєчасне корекційно-реабілітаційне втручання, задля оптимізації життєстійкості особистості, що може послугувати тією точкою опори, ресурсним станом, до якого може звертатися психолог, допомагаючи людині усвідомити та трансформувати показники своєї ідентичності.

Найактуальнішим завданням корекційно-реабілітаційної діяльності ВІЛ-інфікованих може бути допомога у сприянні обрання оптимального для клієнта шляху переживання кризової ситуації та кризи ідентичності, що допоможе змінити ставлення до лікування, адаптуватися до ВІЛ-позитивного статусу, а згодом – пережити кризу ідентичності, прийняти, трансформувати або створити нову усталену структуру ідентичності.

Список використаних джерел

1. Еріксон Е. Ідентичність: юність і криза: перекл. з англ. / під ред. А. В. Толстих. М., 1996. 128 с.
2. Журавель Т. В. Особливості соціально-психологічної підтримки осіб та сімей, які живуть з ВІЛ/СНІД в Україні. *Педагогічні науки: теорія, історія, інноваційні технології*. 2015. № 8 (52). С. 323-333.
3. Коваленко С.Н., Романцов М.Г. Формування «образу-Я» у ВІЛ-позитивних пацієнтів за допомогою механізмів психологічного захисту. *Сучасні проблеми науки та освіти*. 2010. № 1. С. 57-61.
4. Краєва О. А. Криза ідентичності осіб підліткового віку. *International Journal of Education and Science*. 2019 (4). С. 39-40. doi:10.26697/ijes.2019.4.25
5. Краєва О. А. Подолання кризи ідентичності в підлітковому віці: монографія. Харків: Вид-во Іванченка І. С., 2018. 216 с.
6. Леонтьєв Д. О. Тест смисложиттєвих орієнтацій. М.: Смысл, 1992. 16 с.
7. Осін Є.Н. Коротка версія тесту життєстійкості: психометричні характеристики і застосування в організаційному контексті. *Вісник Московського університету*. Серія №14. Психологія. 2013. № 2. С. 147-165.
8. Панчук Л. І. Особливості психічних станів ВІЛ-інфікованих осіб. *Збірник наукових праць Хмельницького інституту соціальних технологій Університету «Україна»*. 2016. № 12. С 152-155.
9. Rosenberg M. *Society and the adolescent self-image*. Princeton, NJ: Princeton University Press. 1965.

Лукомська Світлана Олексіївна
кандидат психологічних наук,
старший науковий співробітник лабораторії
методології і теорії психології Інституту
психології імені Г.С. Костюка НАПН України
(м. Київ, Україна) svitluk@ukr.net

ПСИХОЛОГІЧНИЙ ЗМІСТ ПОНЯТТЯ «РЕСУРС»

Натепер у психології не існує єдиного, усталеного визначення поняття «ресурс», зазвичай його зміст залежить від теоретико-методологічного напрямку досліджень авторів. Цікавим є й той факт, в різних країнах даний концепт має різне змістовне забарвлення, так у німецькій психологічній школі, на ресурсах акцентується насамперед в контексті психотерапії, особливо дитячої. В. Klemenz [8] розрізняє ресурси довкілля (наприклад, позитивні стосунки) та особистісні (фізичні та психологічні ресурси), натомість U. Willutzki [9] виділяє три типи ресурсів: внутрішньоособистісні, міжособистісні та зовнішні. Внутрішньоособистісні ресурси описують сили та здібності людини (наприклад, вправність у вирішенні проблем), тоді як міжособистісні стосуються досвіду особистості у стосунках, а зовнішні – містяться у соціальному, культурному та фізичному середовищі.

Загалом поняття «ресурс» походить з французької, де означає «допоміжний засіб» (зі старофранцузького *ressourde* підійматися, яке походить від лат. *resurgere* знову підійматися; знову виникати). J. P. Booto Ekionea, G. Fillion акцентують на поступовому розвитку внутрішніх ресурсів особистості, так, на їхню думку, активізація ресурсів починається із інтересу, цікавості та схильності до ризику; далі ключовим аспектом стає інтелектуальна гнучкість і здатність адаптуватися до різних контекстів; співпраця, взаємоповага і емпатія уможливають активізацію ресурсів міжособистісних, а цінності справедливості та толерантності регулюють функціонування соціальних і довкіллевих ресурсів [3].

На пострадянських теренах «ресурс» часто використовується як синонім слова «потенціал» (А. Адлер, З. Фройд, С. Л. Рубінштейн та ін.). У психології праці воно базується на розумінні того, що для успішного виконання професійної діяльності, особливо в несприятливих умовах, людина змушена використовувати внутрішні потенціали, наявні у неї резерви і додаткові ресурси (внутрішні та зовнішні).

Загальнонаукове вживання поняття «потенціал» своїм корінням сягає в філософію Аристотеля, який розглядав «акти і потенції особистості». За Аристотелем, буття ділиться на «потенційне» і «актуальне», а особистісний розвиток розглядається як процес переходу від першого до другого. В. Ганзен і Л. Головей використовують поняття «потенціал розвитку», окреслюючи детермінанти і потенції (потенціали) індивідуального розвитку людини. Потенціали розвитку включають індивідуальні, суб'єктні і особистісні

особливості, які, перетворюючись під впливом діяльності, складають своєрідне поєднання потенціалів розвитку людини. У науковій психології дослідники розкривають поняття «особистісний потенціал» (при аналізі кар'єрного успіху, Л. Почебут, В. Чикер), «потенціал особистості» (при аналізі саморегуляції (Д. Леонт'єв), а також поняття «інтелектуальний потенціал», «інтелектуально-особистісний потенціал» (Т. Корнілова), «творчий потенціал» тощо. А. Маклаков ввів поняття «особистісний адаптаційний потенціал» [2], під яким розуміється взаємопов'язані особливості особистості, що визначають ефективність адаптації та ймовірність збереження професійного здоров'я. До складу адаптаційного потенціалу він відносить такі показники як рівень нервово-психічної стійкості; самооцінку; рівень конфліктності; морально-етичні якості; орієнтацію на існуючі норми поведінки. Як зазначає Н. Водопьянова, ресурси протидії стресу розглядаються в контексті динамічного підходу до ресурсного забезпечення діяльності: виснаження одних ресурсів може стимулювати активізацію і реконструкцію інших ресурсів або сприяти зусиллям для інвестування «запасних» ресурсів. Залежно від суб'єктної активності ресурси залучаються, співналаштовуються, розвиваються, розподіляються у відповідності з життєвими викликами, вимогами діяльності і ситуаційними умовами [1].

У словнику української мови наголошується, що ресурс – це запаси чогонбудь, які можна використати в разі потреби, тобто виникає ще й мотиваційний компонент ресурсу. Ресурси пов'язані із позитивним впливом на особистість, але обмежені у часі, тобто не є її стійкими рисами. Їх можна визначити з точки зору індивідуальності, оскільки існують міжособистісні відмінності щодо того, що і як сприймається за ресурс (L. J. Grob, M. Stemmler, M. De Zwaan) [5]. Мотиваційний аспект ресурсів стосується їх корисності та функціональності, остання грає визначну роль в контексті подолання наслідків стресу, при цьому ресурси розглядаються як фактори стійкості, які допомагають підтримувати або швидко відновити психічне здоров'я під час і після впливу стресових життєвих обставин (R. Kalisch, D. G. Baker, U. Basten, M. P. Voks) [7].

Ресурсний підхід з метою вивчення особливостей психічної активності розроблено J.D. Brown, E.C. Poulton і в подальшому вдосконалено M.J. Posner, D.A. Norman, D.J. Bobrow та низкою інших дослідників. На прикладі здатності водіїв добре керувати машинами на місцевості зі щільною забудовою, J.D. Brown, E.C. Poulton визначили роль когнітивних ресурсів. Через двадцять років E.C. Poulton у якості основного ресурсу людини відзначив здатність до самоконтролю, в якій провідну роль відіграють саме когнітивні процеси [4].

У ресурсній концепції стресу ресурси визначаються як те, що є значущим для людини і допомагає їй адаптуватися в складних життєвих ситуаціях. С. Хобфолл до ресурсів відносить: матеріальні об'єкти (дохід, будинок, транспорт, одяг, об'єктні фетиші) і нематеріальні (бажання, цілі); зовнішні (соціальна підтримка, сім'я, друзі, робота, соціальний статус) і внутрішні інтраперсональні змінні (самоповага, професійні вміння, оптимізм, самоконтроль, життєві цінності, система вірувань і ін.); психічні та фізичні стану; вольові, емоційні та енергетичні характеристики, які необхідні (прямо чи опосередковано) для

виживання або збереження здоров'я у важких життєвих ситуаціях або служать кошти-ми досягнення особисто значущих цілей. На базі теорії збереження ресурсів був створений опитувальник (COR-Evaluation), що виявляє рівень втрат і набутих щодо кожної з чотирьох груп ресурсів: об'єктивних або матеріальних (речі, якими людина володіє), соціальних (суспільний статус), особистісних (оптимізм, життєстійкість, локус контролю) та енергетичних (час, гроші, знання). Ресурсний підхід базується на принципі «консервації» ресурсів, який передбачає можливість отримувати, зберігати, відновлювати, примножувати і перерозподіляти ресурси відповідно до власними цінностями. За допомогою такого розподілу ресурсів людина має можливість адаптуватися до варіативних умов життєвого середовища [6].

У загальному вигляді ресурси суб'єкта розуміються як будь-які внутрішні і зовнішні умови, реальні та ідеальні об'єкти, індивідуальні якості, відносини, установки, цінності, які суб'єкт створює або залучає, і використовує для вирішення власних завдань та досягнення значущих цілей. Завдяки суб'єктній активності (активності різних рівнів психологічної регуляції) ресурси можуть актуалізуватися, накопичуватися, розподілятися, витрачатися, реконструюватися і відновлюватися. Сучасний ресурсний підхід у психології базується на наступних принципах. Принцип гармонії (або принцип повноти реалізації) базується на необхідності наявності всіх базових ресурсів відповідного рівня, однак з індивідуальними особливостями їх вираженості. Принцип концентрації, значною мірою зумовлений концепцією Л.С. Виготського про зону найближчого розвитку, він може застосовуватися для опису завдань, найбільш важливих на конкретному життєвому етапі, крім суто професійних, це можуть бути і завдання пов'язані із сім'єю, саморозвитком тощо, для чого можуть використовуватися аналоги зони найближчого професійного розвитку. Зазвичай, визначення «особистісного ресурсу розвитку» наголошують на єдності актуального і потенційного рівнів розвитку здібностей людини, в зоні актуального розвитку – актуальний рівень розвитку здібностей, що відображають досягнення попереднього вікового періоду, в зоні найближчого розвитку – потенційний рівень розвитку здібностей, що відображають завдання віку, вікові новоутворення. Спираючись на ідею К. Роджерса про конгруентність (чи ні) організму і Я-структур, можна ввести принцип конгруентності особистісних ресурсів різних рівнів. Зокрема, якщо в якості одного з рівнів буде взято біологічний і біопсихічних ресурс людини, в якості іншого рівня розглядатиметься думка особистості про себе, в результаті сформується конгруентність за термінологією К. Роджерса. Враховуючи те, що для подолання кризових ситуацій власне внутрішніх (особистісних) ресурсів часто буває недостатньо, слід використовувати й ресурси зовнішні, зокрема й соціальну підтримку, відповідно, можна визначити окремим принципом принцип поєднання особистісних і соціальних ресурсів. При цьому вибудовування системи ефективного управління внутрішніми і зовнішніми ресурсами особистості з урахуванням дозволяє говорити про виникнення ще одного ресурсу, точніше, метаресурсу або ресурсу самоконтролю, пов'язаного з

ефективністю системи психічного управління поведінкою і розвитком особистості. Сенс такого метаресурсу полягає в тому, що вміння керувати собою є найважливішим ресурсом особистості. Поряд з поділом ресурсів на внутрішні і зовнішні необхідно виділити ресурс, що володіє з цієї точки зору особливим статусом. Він одночасно і внутрішній, і зовнішній – йдеться про часовий ресурс, зокрема чим старша людина, тим меншим потенціалом і перспективою вона володіє просто в силу наближення завершення професійного та життєвого циклу.

Отже, ресурси є адаптаційними можливостями, резистентними характеристиками індивідуально-типологічного та особистісного рівня індивідуальності, що забезпечують здатність людини успішно адаптуватись до стресових ситуацій, відповідним чином спрямовуючи поведінку особистості, її діяльність.

Список використаних джерел

1. Водопьянова Н.Е. Активная жизненная позиция личности и профессиональная адаптация в условиях социально-экономического кризиса. *Психологические проблемы самореализации личности*. Санкт-Петербург: СПбГУ, 1998. Вып.2. С. 144–155.
2. Маклаков А. Г. Личностный адаптационный потенциал: его мобилизация и прогнозирование в экстремальных условиях. *Психологический журнал*. 2001. Т. 22 (№ 1). С. 16-24.
3. Booto Ekionea J. P., Fillion G., Bernard P., Plaisent M. Les technologies de l'information, la gestion des connaissances et un avantage concurrentiel soutenu: une analyse par la théorie des ressources. *Revue de l'Université de Moncton*. 2010. Vol. 41(1). P. 247-271.
4. Brown I. D., Poulton E. C. Measuring the spare 'mental capacity' of car drivers by a subsidiary task. *Ergonomics*. 1961. Vol. 4(1). P. 35-40.
5. Groß L. J., Stemmler M., De Zwaan M. Ressourcenaktivierung in der klinischen Psychologie und Psychotherapie: Überblick über theoretische Hintergründe und aktuelle Forschungsansätze. *Fortschritte der Neurologie· Psychiatrie*. 2012. Vol. 80(08). P. 431-440.
6. Hobfoll S. E., Watson P., Bell C. C., Bryant R. A. Five essential elements of immediate and mid-term mass trauma intervention: Empirical evidence. *Psychiatry: Interpersonal and Biological Processes*. 2007. Vol. 70(4). P. 283-315.
7. Kalisch R., Baker D. G., Basten U., Boks M. P., Bonanno G. A., Brummelman E., Geuze E. The resilience framework as a strategy to combat stress-related disorders. *Nature Human Behaviour*. 2017. Vol. 1(11). P. 784-790.
8. Klemenz B. Ressourcenorientierte Kindertherapie. *Praxis der Kinderpsychologie und Kinderpsychiatrie*. 2003. Vol. 52 (5). P. 297-315.
9. Willutzki U. Ressourcendiagnostik in der klinischen Psychologie und Psychotherapie. *Klinische Diagnostik und Evaluation*. 2008. Vol. 1. P. 126-145.

Мельник Олена Вікторівна
 кандидат психологічних наук,
 психотерапевт Черкаського обласного клінічного госпіталю
 ветеранів війни Черкаської обласної ради (м. Черкаси, Україна)
e.melnik@ukr.net

РОЗВИТОК НАВИЧОК АДАПТАЦІЇ УЧАСНИКІВ БОЙОВИХ ДІЙ НА СХОДІ УКРАЇНИ

У зарубіжній практиці психологічної допомоги учасникам бойових дій найчастіше використовуються тренінг життєстійкості військових або Hardi-тренінг (С. Мадді) [5], програми реінтеграції (S. L. Currie, N. A. Sayer) [3], тренінг резилентності (W. Burton, G. E. Richardson) [1] та тренінг підвищення ефективності копінгів (С. Фолкман, Р. Кеннеді) [4]. Визначено, що адаптація учасників бойових дій до умов мирного життя складається із трьох фаз: повернення, реадаптації та реінтеграції (А. Браунелл, С. Кобб, С. А. Шумейкер) [2], кожна з яких утворює окремий адаптаційний період зі своїми завданнями, формами соціальної підтримки та психологічної реабілітації.

Базуючись на досвіді використання тренінгів у психологічній реабілітації (І. Вачков, Т. Зайцева, Ю. Ємельянов), ми створили тренінгову програму розвитку навичок адаптації учасників бойових дій. Її реалізовано у групах із 10-12 осіб, де рівномірно представлено досліджувані нами вікові групи (по 3-4 особи із кожної), всього у тренінговій програмі взяли участь 56 учасників бойових дій різного віку. Проведено п'ять циклів, кожен з яких містив шість занять, тривалістю по 1,5 години. Кожне заняття складається із мотиваційного (рефлексія психоемоційного стану, ознайомлення з планом заняття, психогімнастичні вправи); психоедукаційного (висвітлення ключових моментів тренінгового заняття, робота із роздатковим матеріалом), ресурсного (оволодіння навичками відповідно до теми заняття, опрацювання травматичних переживань) і релаксаційного (вправи на релаксацію, майндфулнес і рефлексія заняття) етапів (табл. 1).

Таблиця 1

Характеристика занять тренінгової програми

| Назва заняття | Стислий опис заняття |
|---------------------|--|
| 1.Знайомство | Ознайомлення учасників тренінгу з орієнтовним змістом тренінгових занять, визначення очікувань та формування мотивації до тренінгової роботи |
| 2.Ресурси адаптації | Розвиток адаптивних копінг-стратегій, формування розуміння відмінностей ефективності копінгів у воєнному та мирному житті |

| | |
|---------------------------------|---|
| 3.Психологічне благополуччя | Розвиток навичок самоконтролю у стресових ситуаціях та побудови резилентних стосунків (вміння взаємодіяти з іншими задля досягнення значущих цілей попри негативно забарвлені життєві обставини) |
| 4.Резилентні навички | Розвиток раціонального, проблемно-фокусованого мислення, вміння використовувати резилентні якості: оптимізм, толерантність до невизначеності, відповідальність, гнучкість, рефлексію власного досвіду у повсякденному житті та кризових ситуаціях |
| 5.Ефективна комунікація | Ознайомлення з патернами резилентної комунікації (комунікації, яка попри напруженість ситуації та конфлікти зумовлює позитивні емоції в учасників взаємодії) |
| 6.Підведення підсумків тренінгу | Рефлексія тренінгової програми, планування стратегії власної повоєнної соціальної реінтеграції |

Як видно з табл. 1, основну увагу у підготовці тренінгу приділено соціальній підтримці як ключовому аспекту адаптації учасників бойових дій. Розроблена нами модель соціальної підтримки базується на послідовних посттравматичних періодах, які характеризуються розширенням соціальних контактів: від обмежених близьким оточенням у гострий адаптаційний період, до поступового включення в групу осіб зі спільним травмівним досвідом в адаптаційний період та інші соціальні групи в період резилентно-інтеграційний. Тренінг, як групова форма психологічної реабілітації може успішно застосовуватися в адаптаційному та резилентно-інтеграційному періоді, натомість в гострому адаптаційному – слід надавати перевагу індивідуальним формам психологічної допомоги.

Нами було сформовано три групи досліджуваних (одна експериментальна – ЕГ (учасники бойових дій, які взяли участь в тренінгу, відвідували індивідуальні заняття з психотерапевтом і пройшли курс медичної реабілітації), дві інші – контрольні, перша з яких (К1) – це учасники бойових дій, які відмовилися від психологічної допомоги і брали участь лише у медичній реабілітації, друга (К2) – учасники бойових дій, з якими проведено психоедукацію під час індивідуальних консультацій з психологом і психотерапевтом, вони пройшли курс реабілітації медичної, але у тренінговій програмі участі не брали. Після формульованого експерименту ми визначили рівень адаптації досліджуваних учасників бойових дій.

Отже, в учасників бойових дій віком до 30 і 31-45 років до участі у медико-психологічній реабілітації спостерігалася квазіадаптація з елементами дисимуляції, натомість завдяки реабілітації медичній (К1) квазіадаптація

змінилася на адаптацію успішну ($p=0,004$ і $p=0,001$, відповідно), подібна тенденція спостерігається й після індивідуальних занять із психологом (К2) та після участі в тренінговій програмі (ЕГ), усі зміни статистично значущі при $p<0,05$. В учасників бойових дій віком 45-60 років до медико-психологічної реабілітації виявлено ситуативні проблеми з адаптацією, натомість після реабілітації їх адаптацію можна охарактеризувати як успішну.

За результатами формувального експерименту встановлено, що індивідуальна робота з психологом позитивно впливає на зменшення інтрузій, сприяє особистісному зростанню, усвідомленню сили своєї особистості та нових можливостей, отриманих завдяки участі у бойових діях, розвитку адаптивних копінгів.

Індивідуальне психологічне консультування у поєднанні із груповою роботою в тренінговій групі сприяє зменшенню вираженості симптомів уникнення, формуванню позитивних стосунків з іншими людьми і навичок управління оточуючими, розвитку позитивного ставлення до інших, копінгів співпраці, альтруїзму та відволікання.

Загалом медико-психологічна реабілітація ефективна для розвитку навичок адаптації й, відповідно, сприяє резилентній реінтеграції учасників бойових дій різного віку у повоєнне життя. При цьому індивідуальна психологічна допомога є визначальною в усвідомленні бійцями власного посттравматичного зростання, а соціально-психологічний тренінг розвиває відчуття соціальної підтримки, захищеності бійців, що, в свою чергу, уможлиблює їх резилентну реінтеграцію, тобто адаптацію з урахуванням позитивних наслідків бойового травматичного досвіду, який можна успішно застосувати у мирному житті.

Список використаних джерел

1. Burton N. W., Pakenham K. I., Brown W. J. Feasibility and effectiveness of psychosocial resilience training: a pilot study of the READY program. *Psychology, health & medicine*. 2010. Vol. 15(3). P. 266-277
2. Cobb S. Social support as a moderator of life stress. *Psychosomatic Medicine*. 1976. Vol. 38. P. 300–314
3. Currie S. L., Day A., Kelloway E. K. Bringing the troops back home: Modeling the postdeployment reintegration experience. *Journal of Occupational Health Psychology*. 2011. Vol. 16(1). P. 38-47
4. Kennedy P., Duff J., Evans M., Beedie A. Coping effectiveness training reduces depression and anxiety following traumatic spinal cord injuries. *British Journal of Clinical Psychology*. 2003. Vol. 42(1). P. 41-52
5. Maddi S. Relevance of Hardiness Assessment and Training to the Military Context. *Military Psychology*. 2007. Vol. 19(1). P. 61-70

Піковець Наталія Вікторівна
аспірантка Уманського державного педагогічного
університету імені Павла Тичини
(м. Умань, Україна) natpicovets@meta.ua

ПРОБЛЕМА ВЗАЄМОЗВ'ЯЗКУ ПСИХІЧНОГО ЗДОРОВ'Я ОСОБИСТОСТІ ТА ПРОФЕСІЙНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ

Проблема здоров'я нації є головною державною проблемою, вирішення якої впливає на визначення пріоритетних напрямів розбудови країни, реалізацію державної, соціальної політики, розробку і прийняття на різних рівнях таких політичних і управлінських рішень, що дозволять державі більш відповідально ставитися до здоров'я своїх громадян. Водночас, воно є важливим показником активного творчого життя людини, її благополуччя, самопочуття, радості, успішної професіоналізації. Порушення здоров'я можуть спричинити зміни як у особистому, так і у професійному житті, вплинути на спосіб життя, поставити під загрозу цілісність особистості.

Активне осмислення сутності власне феномену здоров'я і виникнення різноманітних підходів у трактуванні цього поняття зумовили актуальність проблеми збереження здоров'я сучасної людини. А наукові тлумачення здоров'я, його складної і багатофакторної природи визначають комплексність вивчення.

Л. Макарова звертає увагу на виразну тенденцію, що з'явилась ще у минулому столітті і продовжується нині – зростання ролі психологічної науки у вивченні та забезпеченні здоров'я людини, а також, зміщенні акцентів з переважно медичних ознак здоров'я на психологічні. Якщо ще на початку ХХ століття психологія «перебувала у царині медицини», то з часом (у 70 рр. ХХ ст.) виокремилась психологія здоров'я, що цілком належить психології. Почали з'являтися психологічні моделі здоров'я [2,189].

Досліджуючи структуру здоров'я, науковці зазначають, що життєдіяльність людини як складної живої системи забезпечується на різних, але взаємозалежних між собою рівнях функціонування. Загалом виділяють три досить специфічних рівні життєдіяльності: біологічний, психологічний і соціальний. І на кожному з названих рівнів здоров'я має особливості свого прояву, зазначаються І. Коцан, Г. Ложкін, І. Толкунова, З. Ржевська–Штефан та ін.

Здоров'я на біологічному рівні передбачає динамічну рівновагу функцій усіх внутрішніх органів та їхнє адекватне реагування на вплив навколишнього середовища. Здоров'я на психологічному рівні так чи інакше пов'язане з особистісним контекстом, у рамках якого людина з'являється як психічне ціле.

Здоров'я на соціальному рівні, на думку І. Коцана і співавт. розуміється досить умовно, тому що психологічні властивості особистості просто не існують поза системою суспільних відносин, у яку вона включена. Людина з'являється на цьому рівні насамперед як істота суспільна. І на передній план виходять питання

впливу соціуму на здоров'я особистості. Тільки люди зі здоровою психікою звичайно почувають себе активними учасниками в соціальній системі [3].

Порушення психічного здоров'я, зазначає Л. Терлецька, часто призводить до порушення здоров'я на біологічному і соціальному рівнях. Від психічного благополуччя людини значною мірою залежить і її особисте щастя, і професійні успіхи, і взаємини з людьми. З іншого боку, зміцнення психічного здоров'я багато в чому залежить від систематичних занять фізичною культурою, раціонального харчування та повноцінного відпочинку, розвитку навичок спілкуватися і встановлювати контакти з людьми [4].

Таким чином, лише усвідомлення особистості як цілісної, складноорганізованої структури і розуміння прихованої логіки її індивідуального розвитку дають змогу отримати більш об'ємне і повне уявлення про здоров'я. Здоров'я особистість характеризується упорядкованістю і співвідпорядкованістю її елементів, з одного боку, і узгодженістю процесів, що забезпечують її цілісність і гармонійний розвиток – з іншого.

На якість психічного здоров'я особистості істотно впливають професійні стреси, що є предметом досліджень сучасної психології, зокрема психології праці та педагогічної психології. Психічне здоров'я є однією з умов становлення професійної самосвідомості, ідентичності, ефективної професійної діяльності фахівця. Воно складає головну, відносно неспецифічну динамічну основу продуктивності всіх аспектів професійної діяльності і загального благополуччя людини, обумовлює гармонійний розвиток особистості й досягнення професіоналізму. Психічне здоров'я, як було з'ясовано у попередньому параграфі, — це стан рівноваги між особистістю і середовищем, адекватна регуляція поведінки людини, здатність протистояти труднощам без негативних наслідків для здоров'я (В. Ананьєв, С. Болтівець, Н. Гончаренко, С. Максименко, М. Маркова, З. Ржевська–Штефан, С. Табачников, О. Чабан та ін.).

Аналіз літератури свідчить, що проблема професійного стресу знайшла своє відображення у роботах зарубіжних і вітчизняних вчених (С. Арефнія, Г. Діон, Н. Левицька, М. Лейтер, Л. Малець, В. Орел, Т. Форманюк, Х. Дж. Фрейденбергер, У. Шуфелі, С. Хобфолл, Ю. Ковровський та ін.).

Створена М. Fařrowicz та Т. Marek Weronka модель професійного стресу розглядає професійний стрес як процес, обумовлений, з одного боку, потенційними стресогенними чинниками, пов'язаними з організацією, її структурою і правилами функціонування, а з іншого — індивідуальними ресурсами працівників, які уможливають їхню оцінку як стресогенних. Поки можливості фахівця відповідають вимогам професійної діяльності, ситуація не оцінюється ним як стресогенна. Стрес виникає тоді, коли вимоги професійної діяльності перевищують можливості фахівця, тобто є наслідком дефіциту ресурсів працівника, а сама ситуація, в якій він знаходиться, оцінюється ним як загрозлива або ж як така, що вимагає значних зусиль. Кінцевий результат появи стресу залежить від зв'язку між елементами професійного середовища (фізичні та соціальні умови праці, вимоги до виконуваних завдань, соціальні чинники

поза місцем праці) та специфічними характеристиками осіб (рівень домагань, здібності, вік, стан здоров'я, досвід тощо) [5].

Останніми роками у центрі уваги дослідників перебувають не лише життєві труднощі, стреси, кризи і конфлікти, але й ті психологічні резерви і ресурси особистості, що допомагають людині їх успішно долати. Проблематика психологічних ресурсів активно висвітлюється у літературі: від механізмів психологічного захисту і копінг-поведінки, до таких понять, як особистісний потенціал, стресостійкість і життєстійкість.

Протидію професійному стресу, і, надалі, професійному вигоранню С. Арефнія пов'язує із системою мотиваційно-спонукальних ресурсів, що сприяють професійно-особистісному розвитку суб'єкта праці та реалізують цілеспонування і самодетермінацію. Вона зумовлена єдністю чотирьох ресурсних підсистем: системи ресурсів когнітивно-рефлексивної регуляції, спрямованої на забезпечення ресурсами та задоволеністю якістю життя («ресурси рефлексії»); системи психологічної регуляції, що підтримує впевненість або переконаність у власних можливостях самоконтролю ситуацій у сьогоденні і в майбутньому, досягнення поставлених цілей («ресурси самопідтримки»); система механізмів когнітивного й поведінкового подолання нинішніх і майбутніх труднощів, що розширюють ресурсну базу («ресурси подолання»); система самоконтролю й задоволеності особистими досягненнями і професійною самореалізацією («ресурси особистих досягнень»), що вища шкала психологічного благополуччя і задоволеності професійною самореалізацією, то менша вираженість професійного вигорання, стверджує дослідниця [1, 3].

Список використаних джерел:

1. Арефнія С. В. Психологічні засоби профілактики та корекції професійного вигорання державних службовців законодавчого органу влади : дис. ...канд. психол. наук : 19.00.10. Київ, 2018, 249с.
2. Коцан І. Я. Психологія здоров'я людини. за ред. І. Я. Коцана. Г. В. Ложкін, М. І. Мушкевич. Луцьк: РВВ – «Вежа» Волин. нац. ун-ту ім. Лесі Українки, 2011. 430 с.
3. Макарова Л. Порівняльний аналіз теоретичних моделей здоров'я. *Психічне здоров'я особистості у кризовому суспільстві*: збірник тез Всеукраїнської науково-практичної конференції. упор. Н. М. Бамбурак. Львів: ЛьвДУВС, 2016. 332 с.
4. Терлецька Л. Г. Психічне здоров'я особистості. Технологія самоаналізу : монографія. Київ : Видавничо-поліграфічний центр "Київський університет, 2003. 150 с.
5. Fařfrowicz M. Werońska koncepcja źródeł stresu. Terelak [red.] Źródła stresu. Teoria i badania. Warszawa, 1999. 242 s.

Раткогло Олена Миколаївна

аспірантка першого року навчання,

ПЗВО «Міжнародний класичний університет імені Пуліпа Орлика»

(м. Миколаїв, Україна) Ratkoglo79@gmail.com

Науковий керівник: докт. психол. наук, проф. Євдокимова Н. О.

АКТУАЛЬНІСТЬ РОЗУМІННЯ ОСОБЛИВОСТЕЙ ЕТАПУ «ПРИЙНЯТТЯ» ХВОРОБИ ДИТИНИ З ОНКОПАТОЛОГІЄЮ

Зустріч з онкологічною хворобою у дитини – це не лише відчуваття болю, а випробування болем та невідомістю, що може нанести психологічну травму й ускладнити життя на тривалий час. Це екстремальна кризисна ситуація. Агресивне лікування, психологічна безпорадність близьких, ізолюваність і віддалення від одного з батьків, а також біль та страх смерті, все це значно підриває психологічне здоров'я дитини під час боротьби за здоров'я фізичне.

На психологічне здоров'я дитини у період хвороби впливають такі важливі складові, як усвідомлення і сприйняття усіх подій, що відбувалися, все, що дитина бачила, чула, відчувала, у чому вона безпосередньо чи опосередковано брала участь. Усі ці чинники, у свою чергу, впливають на формування етапів прийняття хвороби [2].

Перший етап – заперечення поставленого діагнозу, хвороби не тільки дитиною, але й батьками. Можлива відмова від необхідного лікування.

Другий етап – етап протесту, гніву. На цій стадії дитина може бути дуже агресивною, збудженою, злою. Злість і гнів у такій ситуації досить закономірні, так як завжди виникають унаслідок неможливості задовольнити свої потреби перебувати вдома, грати, ходити до садочка чи школи.

Третій етап – етап «торгу» або «переговорів». Під час цього етапу відбувається різке звуження так званого «життєвого горизонту» дитини.

Четвертий етап – етап депресивного стану. У цей час у дитини можуть бути різкі перепади настрою: то вона плаче, а то сміється, переживає стан страху та тривоги, провини та відчаю. Також у цей час дитина може дещо регресувати у своїй поведінці.

П'ятий етап – прийняття реальної дійсності та поставленого діагнозу.

Ці етапи не завжди йдуть один за одним в такому порядку. Дитина може довго знаходитись на одній зі стадій або повертатися на попередню. А може швидко переходити від стадії до стадії. Але для прийняття хвороби вона має пройти всі стадії.

Стадія прийняття є найважливішою не лише для психологічного здоров'я дитини, а й для успішного лікування, отримання фізичного здоров'я у майбутньому.

Прийняття хвороби та почуття змін у житті, з якими зустрінеться дитина, - це багатогранний феномен з широким спектром реакцій й емоцій. Прийняття, як

процес, містить безліч індивідуальних варіацій у формі різних видів та ступенів реакцій: від помірної до сильної, а також різноманітні способи його вираження.

Прийняття є останньою стадією, і для неї потрібний час. Цей процес має окремі пункти початку та шляху розвитку. Особливо наголосимо, що етап прийняття не завжди є остаточною крапкою у процесі. Дитина може знов і знов повертатися до попередніх етапів, але те, що етап прийняття настає, є надією, що процес буде завершено.

Існує ризик повернення дитини декілька разів у стадію гніву, або депресії. І це буде вироблення оптимальної стратегії взаємодії дитини з хворобою. Адже у маленької дитини прийняття онкологічної хвороби у повному обсязі не відбувається, тому що вона не завжди може усвідомити з чим насправді зіткнулась. Тому надважливо розрізняти не можливість усвідомлення процесів факту прийняття хвороби, обумовлених віком або станом дитини, від його відсутності як одного з етапів.

Ще одним феноменом з широким спектром реакцій й емоцій є прийняття не лише факту хвороби, а й змін у житті, з якими зустрінеться дитина. А саме: тривалі, фізично виснажуючі, а іноді і болісні процедури та діагностика, деформуючі та інвалідизуючі операції, когнітивні порушення на фоні хіміотерапії, відрив від соціуму, перерви у навчанні, психоемоційна напруженість у родині, споглядання страждань інших пацієнтів у відділеннях та лікарняних закладах, ізолюваність. У цей процес входить безліч індивідуальних варіацій, що набувають форми різних видів і ступенів реакцій: від помірної до сильної, а також різноманітні засоби його вираження. Дитина може перебувати на етапі прийняття, що стосується її хвороби, але не приймати зміни у лікуванні (наприклад, оперативні), продовжувати протестувати проти деяких процедур чи маніпуляцій [1].

Зовнішні і внутрішні зміни у дітей, які захворіли на онкологію, будуть також відрізнятися. Внутрішні зміни на етапі прийняття стосуються прагнення дитини зрозуміти цінність лікування та здоров'я в цілому, а також встановити стабільне ставлення до факту хвороби і госпіталізації. Зовнішні зміни стосуються конкретного повсякденного життя дитини, її здатності дотримуватися графіку лікування, максимально нейтральних проявів на маніпуляції, бажання спілкування з близькими й однолітками. Зміни, як внутрішні, так і зовнішні, можуть бути у кращий та в гірший бік, але не завжди вони пов'язані між собою. Дитина може дуже емоційно реагувати на будь-які маніпуляції, але не усвідомлювати їхню важливість для власного здоров'я та життя.

Відтак, розуміння особливостей, з якими може зустрітися дитина на етапі прийняття хвороби, дає можливість фахівцю, який здійснює психологічний супровід в умовах стаціонару, своєчасно надати необхідну підтримку.

Список використаних джерел:

1. Маркова М.В. Піонтковська О. В., Кужель І. Р. Стан та перспективи розвитку сучасної психоонкології. Укр. вісн. психоневрології. 2012. Т. 20, вип. 4 (73). С. 86–91.

2. Піонтковська О. В. Дитяча психоонкологія: проблеми та шляхи їх вирішення. *Арх. психіатрії*. 2012. Т. 19, № 4 (71). С. 76–84.

Сизко Ганна Іванівна

кандидат психологічних наук,

старший викладач кафедри прикладної психології та логопедії Бердянського державного педагогічного університету (м. Бердянськ, Україна)

sizko71108@gmail.com

ПСИХОЛОГІЧНІ ОСНОВИ ОРГАНІЗАЦІЇ ЕФЕКТИВНОЇ ВЗАЄМОДІЇ УЧАСНИКІВ ОСВІТЬОГО ПРОЦЕСУ В УМОВАХ ІНКЛЮЗІЇ

Спільне навчання дітей з особливостями розвитку й без – процес непростий, він вимагає спеціальних знань, стратегій, умов. Але досвід показує, що для успішного початку необхідне внутрішнє рішення педагога полюбити не схожу на інших дитину. На думку О.Кочерги, ця дитина – це не менш розвинена, а своєрідно, інакше розвинена дитина [1, 9].

Саме тому важливим завданням сучасної системи освіти є створення умов повноцінного розвитку та реалізації потреб всіх дітей у навчанні. Проте саме врахування особливостей кожної дитини допоможе правильно організувати взаємодію із дітьми з особливими освітніми потребами.

Саме педагог забезпечує сприятливий соціально-психологічний клімат у колективі, адже він є прикладом для наслідування, він створює модель «прийняття, розуміння, підтримки», дає зразок поведінки щодо дитини з особливими потребами. Далі носіями заданих моделлю стосунків стають інші дорослі та діти.

Важливо забезпечувати емоційну причетність дитини до освітнього процесу: навчання повинне впливати не тільки на розум, мислення, але й на почуття та емоції. Для створення позитивних емоційних переживань необхідно використовувати похвалу, винагороду, стимулювання, створювати ситуації успіху для дитини й уміти бачити сильні сторони дитини, навіть мінімальні досягнення.

Підтримка допомагає дитині переборювати ситуацію, розвиваючи при цьому її здатність й можливості до подолання труднощів, пов'язаних з недоліком. Надмірна допомога дорослих, заснована тільки на жалості, також небезпечна для дитини, як і повна байдужість до неї. Дитина, що звикла до опіки в період початкового навчання в школі, виявляється неготовою до педагогічних вимог, які висувають їй численні, але незнайомі вчителі базової школи.

Дитина з порушеннями в розвитку досягає більших результатів у сприятливому соціально-психологічному кліматі на основі довірливого, доброзичливого спілкування й розуміння одна одну, позитивного настрою й взаємного позитивного оцінювання.

В умовах інклюзивного навчання необхідно формувати у вчителів, учителів-дефектологів, батьків, однолітків адекватні установки щодо дитини з

особливими потребами: дивитися на неї як на людину з певним потенціалом, приймати її такою, яка вона є, з усіма її особливостями.

У класі для такої дитини варто забезпечити позитивне емоційне самопочуття, різноманітні контакти з іншими дітьми.

З метою забезпечення виникнення взаємних симпатій і стійких контактів між дітьми необхідно включати учнів із особливими освітніми потребами в колективну діяльність[2].

При організації взаємодії й співробітництва дітей із особливими освітніми потребами з іншими дітьми педагогові необхідно підтримувати ініціативу дітей, надавати можливість брати на себе різні ролі, самостійно вчитися вирішувати проблеми. Відчуваючи, що їхня думка враховується, обговорюється, приймається, у дітей з'являється впевненість у собі, розвивається почуття власної гідності. Таким чином, позитивне ставлення, розуміння й прийняття педагогами й здоровими дітьми дитини з особливими потребами впливає на її розумовий, емоційний і соціальний розвиток.

З метою розвитку самостійності дитини рекомендується забезпечувати їй засвоєння соціального простору й розширення меж життєвого простору: установлення соціальних контактів, відвідування постанов, свят, спортивних заходів і в міру можливості участь у них [3].

Особливої уваги заслуговує позиція батьків здорових дітей. Нерідкими є побоювання із приводу того, що розвиток їхніх дітей може затримуватися присутністю в класі учнів з особливостями психофізичного розвитку. Однак практика доводить, що успішність здорових дітей не стає гіршою в умовах інклюзивного навчання, а навпаки, навіть поліпшується.

Стосунки дітей із порушеннями розвитку з однолітками багато в чому визначаються позицією дорослих: як вони дивляться на них, звертаються до них, довіряють їм, які використовують критерії оцінки їхньої діяльності. Чуйне керівництво з боку педагога може підсилити взаємний інтерес між здоровими дітьми й дітьми з особливими освітніми потребами.

Таким чином, показником успішності інклюзивного навчання є вільні природні ненапружені стосунки із взаємоповагою прийняттям і терпимістю всіх учасників процесу, незалежно від особливостей у розвитку. Саме тому важливою місією сучасної системи освіти є підготувати суспільство до усвідомлення того, що діти з особливими освітніми потребами повинні мати рівні з іншими дітьми можливості отримати якісну освіту і бути готовими реалізувати свої потенційні можливості.

Список використаних джерел:

1. Кочерга О.В. Психофізіологія дітей з особливими потребами. Київ: Редакції газет з дошкільної та початкової освіти, 2012. 128 с.
2. Кучеровський О.К. Суспільство й інвалід: проблеми соціальної установки. *2. Інвалід і суспільство: проблеми інтеграції*. Збірник теоретичних і методичних матеріалів для працівників соціальних служб для молоді. / Упорядники І.Д.Зверева, І.Б.Іванова. Київ: А.Л.Д., 1995. С.10 – 13.
3. Специфіка роботи соціального гувернера з сім'ями, що мають дітей з

особливими потребами: Методичні рекомендації до вивчення курсу «Основи соціального гувернерства» / Укл. Кобилянська Л.І. Чернівці: ЧНУ, 2001. 38 с.

Скоростецька Наталія Володимирівна
аспірантка другого року навчання
лабораторії методології і теорії психології
Інституту психології імені Г.С. Костюка НАПН України
(м. Київ, Україна) nataliny@i.ua

МЕТОДИКИ ДІАГНОСТИКИ СОЦІАЛЬНОГО ІНТЕЛЕКТУ

Соціальний інтелект – це здатність розуміти людей і взаємодіяти з ними. Соціальний інтелект як особистісна характеристика належить до категорії загальних і частково спеціальних умінь і постає необхідною умовою виникнення лідерства у відкритих динамічних системах. Соціальний інтелект сприяє більш тонкому розумінню інших людей і соціальних груп (соціальна перцептивність), а також зміні власної поведінки з урахуванням нових завдань і нових вимог (поведінкова гнучкість) [4].

Структурні компоненти соціального інтелекту зазвичай поділяють на три групи: *когнітивні, емоційні та поведінкові*. Засадничими для розвитку соціального інтелекту більшість дослідників вважають такі *когнітивні* здібності: здатність до рефлексії, соціальну пам'ять та сенситивність, креативність (гнучкість мислення), соціальний досвід та знання. До групи *емоційних* складових відносять сприйняття і розуміння емоцій та почуттів, емпатійність та уважність, соціальну експресію, здатність до емоційної саморегуляції та здійснення емоційного впливу на оточуючих. До *поведінкових* або *комунікативно-поведінкових* характеристик соціального інтелекту відносять практичні соціальні вміння та навички: легкість та відкритість у спілкуванні; контактність; розуміння відносин, почуттів, психічних станів іншої особи в формі співпереживання; вміння пояснити свою думку оточуючим; переконливість; здатність до ефективної взаємодії та кооперації; комунікативні та мовленнєві здібності; вміння застосовувати свої соціальні знання на практиці; розрізнення невербальних проявів та міміки; свідоме використання свого впливу на оточуючих, вирішення проблем у ситуаціях спілкування, здатність уникати конфліктів та легко знаходити спільну мову з різними людьми [2;5;6].

Отже, у низці концепцій соціальний інтелект визначається як система інтелектуальних здібностей, які безпосередньо відповідають за пізнання поведінкової інформації (Х. Гарднер, Дж. Гілфорд, Н.А. Кудрявцева). Дослідженню соціального інтелекту, умов і механізмів його розвитку присвячено фундаментальні праці Б.Г. Ананьєва, Х. Айзенка, Дж. Брунера, А.В. Брушлинського, Л.С. Виготського, К.Дункера, О.Р. Лурії, Ж.П'яже, С.Л.Рубінштейна, Ч. Спірмена, Р. Стернберга, Л. Терстоуна, О.К. Тихомирова, В. Штерна та інших дослідників.

Мета статті полягає у підборі, висвітленні та обґрунтуванні психодіагностичних методик, спрямованих на дослідження взаємозв'язку соціального інтелекту та творчості [7], соціального інтелекту та лідерських якостей [9], соціального інтелекту та стресостійкості особистості [10], тощо.

Термін «соціальний інтелект» був введено у психологію Є. Торндайком у 1920 р. для позначення «діяльності у міжособистісних стосунках». Чимало відомих психологів зробили внесок в інтерпретацію цього поняття. У 1937 р. Г. Оллпорт пов'язував соціальний інтелект зі здібністю висловлювати швидкі, майже автоматичні судження про людей, прогнозувати найбільш вірогідні реакції людини. Соціальний інтелект, на думку Г. Оллпорта, – це особливий «соціальний дар», який забезпечує гладкість у відносинах з людьми, продуктом якого є соціальне пристосування, а не глибина розуміння. У 1960-і рр. Дж. Гілфорд, творець першого надійного тесту для виміру соціального інтелекту, трактував його як систему інтелектуальних здібностей, незалежних від чинника загального інтелекту і пов'язаних, передусім, з пізнанням поведінкової інформації. Можливість виміру соціального інтелекту впливала із загальної моделі структури інтелекту Дж. Гілфорда. У вітчизняній психології поняття «соціальний інтелект» було введено Ю. Ємельяновим, який писав, що сферу можливостей суб'єкт-суб'єктного пізнання індивіда можна назвати його соціальним інтелектом, розуміючи під цим стійку, ґрунтовану на специфіці розумових процесів, афективного реагування і соціального досвіду, здібність розуміти самого себе, а також інших людей, їх взаємовідносин і прогнозувати міжособистісні дії. Ця сторона психіки відображена в численних прикладах, коли люди, які мають високі досягнення у вивченні явищ матеріального світу (мають високий загальний предметно-орієнтований інтелект), виявляються безпомічними у сфері міжособистісних відносин.

Для дослідження соціального інтелекту на сучасному етапі використовується багато методик, які відображають концептуальне розуміння дослідниками самого поняття «Соціальний інтелект». Існує низка методик, які вимірюють різні компоненти цього феномену, зазвичай в їх основі покладено декілька різних підходів до розгляду соціального інтелекту [11]. На основі огляду зарубіжної наукової літератури можна виділити: поперше, тести, в основі яких покладено досягнення результатів, які є аналогом класичних тестів інтелекту, розглянутому у соціальному контексті. З урахуванням теоретичних узагальнень нами було сформовано пакет психодіагностичних інструментів, до якого увійшли такі методики.

Першим тестом для оцінювання соціального інтелекту був «Тест Соціального Інтелекту Джорджа Вашингтона» (George Washington Social Intelligence Test) GWIST, створений у 1928 р. Складався він із 7 субтестів, за якими оцінювали: розсудливість в соціальних ситуаціях; пам'ять на імена і осіб; людську поведінку; психічні стани за висловлюваннями; розпізнання психічних станів за виразом обличчя; соціальну інформованість; почуття гумору. Перші чотири субтести включені у всі подальші його модифікації (1928, 1931, 1949, 1955), у пізніших виданнях субтести «визначення психічних станів за виразом

обличчя» і «соціальної інформованості» були вилучені, натомість додано субтест на «почуття гумору». У 1935 р. американський психолог Е. Долл створив перший тест соціального інтелекту, призначений для дітей.

У 60-ті роки ХХ ст. Дж.-П. Гілфорд почав розробляти інструменти вимірювання соціального інтелекту на основі загальної моделі структури інтелекту. У співпраці із М.О'Салліваном він створив «Тест соціального інтелекту чотирьох факторів» (1965 р., модернізований у 1976 р.). У 1966 р. з'явився «Тест соціального інтелекту шести факторів» Дж. Гілфорда та М.О. Саллівана. Пізнання елементів поведінки (СВU), здібність виділяти з контексту вербальну і невербальну експресію поведінки. Пізнання класів поведінки (СВС), здібність розпізнавати загальні властивості у деякому потоці експресивної або ситуативної інформації про поведінку. Пізнання відношень поведінки (СВR), здібність розуміти відношення, які існують між одиницями інформації про поведінку. Пізнання системи поведінки (СВS), здібність розуміти логіку розвитку цілісних ситуацій взаємодії людей, сутність їх поведінки в цих ситуаціях. Пізнання перетворень поведінки (СВТ), здібність розуміти зміни значень подібної поведінки (вербальної або невербальної) в різних ситуаціях, ситуаційних контекстах. Пізнання результатів поведінки (СВІ), здібність передбачення наслідків поведінки, виходячи з наявної інформації.

Зокрема Р. Стернберг вважав, що людина досягає успіху через баланс між адаптацією до навколишнього середовища, її формуванням та її вибором, спираючись на сильні сторони і компенсуючи слабкості у властивій їй тріаді взаємно незалежних інтелектуальних здібностей (аналітичних, творчих і практичних) [8]. Детальний аналіз «триєрархічної теорії інтелекту» Р. Стернберга здійснив О. Батустін [1], який розкрив низку проблем у статті «Практичний інтелект: 20 років потому».

Для подолання цих проблем пропонують два типи методик, концептуально відповідні постульованій Р. Стернбергом здатності набувати і накопичувати неявні знання. Перший тип методик – «тест соціальної інтуїції» (ТСІ), який вимірює рівень накопичених неявних знань, які не обмежені вузькою предметною або професійною сферою, а так само важливі і однаково доступні (відповідно до здатності придбати і зберегти їх) для всіх членів певного соціуму. ТСІ спрямовано на «кристалізовану» частину практичного інтелекту і складається з трьох субтестів, що стосуються різних аспектів неявних знань про людей.

Другий тип методик – це «тест правдоподібності інтерполяцій» (ТДВ), вимірює здатність оперативно отримувати неявне знання (орієнтуватися в об'ємній різномірній інформації і бачити тенденції до зв'язку між параметрами складних об'єктів) і застосовувати щойно набуте неявне знання (створювати найбільш адекватне рішення відповідно до побачених тенденцій). ТДВ спрямовано на «флюїдну» частину практичного інтелекту.

Методичний комплекс ROADS (Rapid Online Assessment Deployment System), як комплексна діагностика рівня розвитку аналітичних, творчих і практичних навичок студентів [3] Тест оцінки практичного інтелекту

старшокласників Д.В.Ушаков (2012). Стосунки з вчителями; стосунки з однолітками; стосунки з батьками.

Методи, засновані на власній самооцінці, які, зазвичай, найчастіше використовуються в дослідницьких цілях, не зважаючи на можливий ризик викривлення або неточності результатів. Оцінка соціальних навичок у підлітків (Matson Evaluation of Social Skills with Youngsters, MESSY, 1983). Відповідні соціальні навички: недоречна впевненість; імпульсивність / неслухняність; самовпевненість; заздрість / знецінення. Рейтингова система оцінки соціальних навичок (Social Skills Rating System, SSRS, 1990) Соціальні навички; проблемна поведінка; академічна успішність; батьківська підтримка. Шкала виміру Соціального інтелекту Тромсе (The Tromsø Social Intelligence Scale, TSIS, 2001). Обробка соціальної інформації (наприклад, Я розумію почуття інших людей); соціальні навички (наприклад: Я почувуюся природно у нових ситуаціях та легко знайомлюсь з новими людьми); суспільну свідомість (наприклад: Я часто завдаю болю іншим, навіть не усвідомлюючи цього). Тест-опитувальник соціально-комунікативної компетентності Р.В. Овчарова (1996) Соціально-комунікативна незграбність (СКН). Нетерпимість до невизначеності (НН). Надмірне прагнення до комфортності (К). Підвищене прагнення до статусного росту (ПСР). Орієнтація на уникнення невдач (УН). Фрустраційна нетолерантність (ФН). Методика діагностики «Комунікативних та організаційних здібностей» (КОЗ-2). Організаційні здібності; комунікативні здібності. Особливо дитячий соціальний інтелект часто оцінюється за допомогою методів, заснованих на оцінці з боку інших, як правило, батьків, вчителів або однолітків. Прикладами таких методик є «Шкала соціальної компетенції» (Social Competence Scale (Parent Version), Corrigan, 2003) та методика діагностики «Міжособистісних стосунків дитини» Рене Жіля (1959). Методики, засновані на оцінці поведінки з боку інших. Прикладами таких методик є методика оцінки частоти поведінкових проявів (Act Frequency Approach (AFA) 1983), методика діагностики міжособистісних та міжгрупових стосунків («Соціометрія», Дж.Л. Морено, 1951).

Опис методик дослідження проблеми соціального інтелекту, здійснювався на основі проведеного нами теоретичного аналізу проблеми. Згідно сучасних наукових поглядів, соціальний інтелект – важлива практична здібність, а з розвитком досліджень, виявляються нові, зовсім неочевидні, сфери та галузі її застосування. Наприклад, виявлено зв'язок соціального інтелекту та творчості [7], соціального інтелекту та лідерських якостей [9], соціального інтелекту та стресостійкості особистості [10], тощо.

Ми припускаємо, що соціальний інтелект, являється фактором успішної комунікативної компетентності, як здатність розуміти себе і оточуючих, їх взаємовідносини і прогнозувати їх поведінку; як систему інтелектуальних здібностей, пов'язаних, перш за все, з пізнанням поведінкової інформації; як когнітивна основа комунікативної компетентності.

Вивчення соціального інтелекту ми розглядаємо з точки зору комунікативної компетентності. До основних методів, які дозволяють діагностувати рівень і особливості розвитку соціального інтелекту, варто

зазначити тест смисложиттєві орієнтації (методика СЖО), Д.Леонтєва. Тест СЖО є адаптованою версією тесту "Мета в житті" (Purpose-in-Life Test, PИL) Джеймса Крамб і Леонарда Махоліка. Методика була розроблена на основі теорії прагнення до глузду і логотерапії Віктора Франкла і мала на меті емпіричну валідизацію ряду уявлень з цієї теорії.

Самоактуалізаційний тест (САТ). Останнім часом дуже популярні поняття «розвиток персоналу», «потенціал особистості» тощо. При плануванні кар'єрного розвитку топ-менеджерів і творчих працівників дуже важливо оцінити не тільки їх професіоналізм, відповідальність, а й «зрілість» особистості.

Опитувальник емоційної емпатії (Emotional Empathic Tendency Scale, EETS) розроблений в 1972 році Альбертом Мехрабіаном і Норманом Епстайном. Російськомовна адаптація зроблена Ю. М. Орловим і Ю. М. Ємельяновим в 1986 році. Тест призначений для визначення рівня емпатичних тенденцій, здатності до емпатії як особистісної риси, і може бути використаний в професійному та особистісному консультуванні. Тест креативності. Повний варіант методики Е. Торренса представляє собою 12 субтестів, згрупованих в три батареї. Перша призначена для діагностики словесного творчого мислення, друга - невербального творчого мислення (образотворче творче мислення) і третя - для словесно-звукового творчого мислення. Невербальна частина даного тесту, відома як «Фігурна форма тесту творчого мислення Торренса» (Figural forms), була адаптована в НДІ загальної та педагогічної психології АПН в 1990 році на вибірці школярів.

Соціальний інтелект - один із найважливіших компонентів життєдіяльності особистості. Він дозволяє людині пізнавати саму себе, сприяє правильному розумінню вчинків оточуючих, декодуванню їхніх вербальних та психомоторних символів. Соціальний інтелект є важливою когнітивною складовою структури мовленнєвих здібностей особистості. Він допомагає прогнозувати розвиток міжособистісних стосунків, "загострює" інтуїцію, антиципацію, забезпечує психологічну витривалість і саморозвиток, дає змогу особистості долати раптові кризи, стреси й ситуації, що загрожують самоповазі.

Структурно окресливши три групи соціального інтелекту (когнітивні, емоційні та поведінкові), ми підбрала низку психологічних методик, використання яких забезпечує цілісне вимірювання різних груп особистісних чинників, що зумовлюють розвиток соціального інтелекту у особистості.

Відібрані методики відповідають визначенню соціального інтелекту як специфічної групи соціально-особистісних пізнавальних здібностей, які забезпечують успішність соціального пізнання та соціальної взаємодії, а також виділення багатовимірної структури соціального інтелекту, яка складається з трьох компонентів – когнітивного, емоційного та поведінкового [2;5;6].

Список використаних джерел:

1. Батустин А. Н. Практический интеллект: 20 лет спустя [Электронный ресурс]. –Режим доступа: http://zhurnal.lib.ru/b/batustin_a_n/pi.shtml. – Загл. с экрана.

2. Баширов И.Ф. Социальный интеллект как фактор успешности профессиональной деятельности военного психолога: автореф. дис. канд. псих. наук: 19.00.05; МГУ. Москва, 2006. 27 с.
3. Михайлова Е. С. Методика исследования социального интеллекта (Адаптация теста Дж. Гилфорда и М. Салливена): руководство по использованию. СПб.: АДИС, 1996. 53 с.
4. Тименко В. П., Малиношевська А. В., Мельник М. Ю., Грицан О. Г. Методика діагностики практичного інтелекту учнівської молоді. Київ, 2017 156 с.
5. Савенков А. И. Концепция социального интеллекта. *Одаренный ребенок*. 2006. № 1. С. 6–18. 183;
6. Ушаков Д.В. Социальный интеллект как вид интеллекта. *Социальный интеллект: теория, измерение, исследования*. под. ред. Люсина Д.В., Ушакова Д.В.; Москва: Институт психологии РАН, 2004. С. 12–28.
7. Стернберг Р., Григоренко Е.Л. Учись думать творчески. *Основные современные концепции творчества и одаренности*. под. ред Д.Б. Богоявленской. Москва: Молодая гвардия, 1997. 184 с.
8. Стернберг Р. Дж. Практический интеллект. СПб.: Питер, 2002. 272 с.
9. Goleman D., Boyatzis R. Social Intelligence and Biology of Leadership. *Harvard Business Review*. 2008. №9. P. 74–81.
10. Morris M. The Latest On Handling Job Stress [Електронний ресурс]. *Forbes*. 2010. Режим доступу до ресурсу: <http://www.forbes.com/2010/03/17/stress-workplace-reappraisal-leadership-careerspsychology.html>. 189.
11. Vasil'ova K. K. Why Is Social Intelligence Difficult to Measure? [Електронний ресурс]. 2005. Режим доступу до ресурсу: http://www.saske.sk/cas/archiv/4-2005/studia_vasilovabaumgartner.html.

Собкова Світлана Іванівна
кандидат психологічних наук,
доцент кафедри психології Чернівецького національного
університету імені Юрія Федьковича
(м. Чернівці, Україна) sofot@ukr.net
Собкова Надія Юріївна
викладач англійської мови Чернівецького вищого
професійного училища № 3, магістр психології
(м. Чернівці, Україна) nadiasob@ukr.net

ПСИХОЛОГІЧНА ХАРАКТЕРИСТИКА ЦІННІСНОЇ СФЕРИ У ПІДЛІТКОВОМУ ВІЦІ

У сучасній соціальній ситуації людина прагне виробити і прийняти такі цінності, життєві орієнтири, які дозволили б їй знайти своє місце в різноманітних системах взаємодії з оточенням, а також здійснити певне самовизначення. Це

забезпечує орієнтацію індивіда у своєму життєвому просторі – цілях, засобах, цінностях [12].

У процесі розвитку людина дізнається багато про світ, в якому живе. У неї виникають звички, переваги, неприязнь, заборони, формуються чинники, які впливають на поведінку, а також система цінностей і позицій. На відміну від звичок, побоювань, переваг і неприязні, які виникають головним чином з особистого досвіду, цінність і життєва позиція набувається безпосередньо під впливом оточення: спочатку від батьків, потім від учителів, товаришів, результатом чого стає утвердження їх у процесі суспільного життя. Іншими опосередкованими джерелами впливу на цей процес вважаються засоби масової інформації. Результати впливу усіх цих чинників важко передбачити.

У соціально-філософській та психологічній літературі проблема ціннісних орієнтацій особистості розглядається в дослідженнях М. Алексєєвої, Б. Ананьєва, Б. Бакірова, Г. Балла, М. Бобневої, М. Боришевського, А. Вардемацького, В. Василенко, Є. Головахи, Г. Головних, О. Здравомислова, Г. Костюка, О. Леонтєва, С. Максименка, В. М'ясищева, С. Рубінштейна, А. Ручки, В. Сусленко, А. Табунса, В. Тугаринова, В. Ядова, А. Маслоу, К. Роджерса, В. Франкла та інших.

Ціннісні орієнтації людини виявляються в її цілях, переконаннях, інтересах тощо [14]. Вважається, що «ціннісні орієнтації – найважливіші елементи внутрішньої структури особистості, закріплені життєвим досвідом індивіда, усією сукупністю його переживань, які відокремлюють значуще, істотне для цієї людини від незначущого, неістотного» [2, с. 23]. Окрема людина може визнавати багато цінностей реально такими, що існують, впливають на її життя, але далеко не всі з них вона обирає й визнає як свої особисті цілі й завдання життєдіяльності. Цінності розглядаються як складові одиниці особистості, основна змістова особистісна характеристика. Їх наділяють двома найважливішими функціями: спонукання творити, працювати, діяти; висвітлення для людини певних речей та ідей [10].

Виокремлюють кілька найзагальніших принципів визнання людиною тієї чи іншої цінності або вироблення тієї чи іншої життєвої позиції, які залежать від: віку людини; належності цінності або позиції оточуючим людям; довіри до носіїв даної цінності та позиції; відповідності даної цінності іншим цінностям цієї людини; подібності позицій всіх, з ким вона спілкується; впевненості в собі; твердості переконань; послідовності, в якій приймаються цінності і виробляються позиції.

В будь-якому суспільстві одночасно живе кілька *типів поколінь*, взаємовідносини між якими мають неоднозначний характер: *демографічне покоління* – сукупність однолітків, що народилися приблизно в один і той самий час і утворюють віковий прошарок населення; *антропологічне покоління* – сукупність людей, яка має спільних предків (ближче до генеалогії сім'ї); *історичне покоління*, що охоплює відрізок часу, рівний інтервалу між народженням батьків і народженням дітей; *хронологічне покоління*, яке функціонує в певний період часу; *символічне покоління* – спільність сучасників,

життя яких збіглося з особливим періодом історії, зробивши їх свідками і учасниками певних подій [9; 11].

Підлітки та молодь легше формують і змінюють позиції, оскільки в систему їх цінностей легше ввести нове, ніж в систему зрілої людини.

Ціннісні орієнтації як одне з найважливіших утворень у структурі свідомості й самосвідомості людини виражають свідоме її ставлення до дійсності, визначають мотивацію її поведінки, впливають на її діяльність. Суспільна шкала цінностей формується у процесі задоволення потреб. Проблему цінностей досліджують у контексті життєвих перспектив людини, а самі цінності визначають як вираження оцінки індивідом явищ дійсності та вчинків при задоволенні потреб та інтересів. За ціннісного підходу у вивченні формування свідомості явища дійсності і вчинки людей розглядають як цінності, що виражають суб'єктивну оцінку індивідом необхідності цих феноменів [6].

Під цінностями розуміється будь-яке матеріальне або ідеальне явище, яке має значення для людини чи суспільства, заради якого вона діє та живе, витрачає власні сили та ресурси [8]. Цінності є абстрактними особистісними утвореннями, які реалізуються у широкому спектрі діяльності. Конкретизуються вони у життєвих цілях, які стимулюють людину до конкретних дій [5].

При діагностуванні мотиваційно-ціннісної сфери людини передусім враховують ступінь сформованості ієрархічної структури ціннісних орієнтацій та їх зміст (спрямованість). Ступінь сформованості ієрархічної структури важливий для оцінювання рівня особистісної зрілості людини. Структура, поєднання основних ціннісних орієнтацій зумовлюють спрямованість діяльності особистості. Цінності взаємопов'язані із життєвими цілями. Часто цінності та цілі ототожнюються, поєднуються у феномені смислу життя [5].

Ціннісні орієнтації – одна з центральних проблем більшості наук, що вивчають людину в різних іпостасях. Її значення обумовлене тим, що вчення про свідомість і самосвідомість складає методологічні засади розв'язання не тільки багатьох важливих теоретичних питань, але і практичних завдань у зв'язку з формуванням життєвої позиції. Ціннісні орієнтації виникають у людини в процесі соціальної взаємодії як неминучий і завжди унікальний продукт її психічного розвитку, як відносно стійке і на той же час психічне утворення, що піддається внутрішнім коливанням і змінам. Вони неминуче накладають відбиток на всі життєві прояви людини і набувають особливого значення на підлітковому етапі становлення особистості.

На формування цінностей підлітків впливають навчання та виховання, готовність сприймати нову інформацію, ставлення до дій учня найближчого його оточення (сім'ї, друзів, школи), соціальні інститути, спосіб життя, організація дозвілля тощо.

Проблема формування загальнолюдських цінностей учнівської молоді становить собою достатньо складну, багатоаспектну наукову проблему, яка об'єднує низку наукових напрямів. Її психологічний аспект пов'язаний із вивченням їх як процесу, що полягає в засвоєнні шляхом підсвідомого сприйняття набору певних знань, понять, які містять морально-етичні установки

(Т. Буякас, П. Гальперін, О. Зевіна, Н. Талізінa, М. Шардаков та ін.). У педагогічних дослідженнях наголошується на необхідності емоційного сприйняття ціннісних установок (О. Белих, С. Карпенчук, М. Підкасистий, Г. Фрейман, Є. Яценко та ін.).

Деякі дослідники вказують на зміну ціннісних моделей, які є базисом ціннісно-орієнтаційного портрета особистості [7]. При аналізі цінностей науковці посилаються на існування різних класифікацій [4]:

залежно від об'єкта – матеріальні та духовні;

як належність до певного суб'єкта – індивідуальні (особисті), групові та загальнолюдські;

залежно від ставлення індивіда до різних видів життєдіяльності – цінності родини, праці, освіти та інші.

Цінності можуть класифікувати: за ступенем усвідомлення; за спрямованістю (видами цінностей); за суб'єктами (носіями) ціннісних орієнтацій; за ступенем загальності; за ступенем сталості; за місцем та роллю в процесі життєдіяльності людини тощо.

Звертається увага [4] на класифікацію К. Харського, який пропонує поділяти цінності людини за своєю структурою на:

1. *Ідеологічні цінності* (містять у собі все, що пов'язане з релігією, політикою, інформацією. Це, наприклад, вірність, обов'язок, патріотизм, ідея тощо).

2. *Матеріальні цінності* (до них відносять усе, що пов'язане з грошима в широкому сенсі, а саме: накопичення, гроші, професія, освіта, кар'єра, місце роботи тощо).

3. *Емоційні цінності* (включають усі переживання людини – любов, порозуміння, радість, спокій, ненависть, гордість тощо).

4. *Життєві цінності* (це те, що пов'язане з самим життям: збереження життя, покращення здоров'я, відпочинок, родина, харчування, екологія тощо).

«Прагнення керуватися власними усвідомленими цінностями дозволяє молодій людині взаємодіяти з іншими людьми, робити свій внесок у розвиток суспільства як у матеріальному, так і в духовному відношеннях. Таким чином, ціннісні орієнтації людини складаються в певну систему, що має (у вигляді підсистем) три основні напрями: соціально-структурні орієнтації і плани; плани й орієнтації на певний спосіб життя; діяльність і спілкування особи у сфері різних соціальних інститутів» [1, с. 69–72].

Вважається, що у підлітковому віці основою мотивації стають цінності, однак система ціннісних орієнтацій перебуває ще на стадії формування. І найбільш значущими серед них стають ті, що домінують у групі. У підлітків певною мірою сформована ієрархія життєвих цілей, однак вони ще недостатньо володіють засобами їх досягнення, що уповільнює процес опанування соціально цінної поведінки. Загалом, ціннісні орієнтації протягом підліткового періоду дещо ускладнюються, стають більш ліберальними, незалежними, спостерігається прихильність щодо визнаних цінностей. Вплив референтної групи не призводить до суттєвої зміни сприйнятих від дорослих ціннісних

уявлень, але послаблює зв'язок із батьками. Деякі суспільні цінності, зокрема допомога, самопожертва у підлітковому віці тимчасово втрачають своє значення, натомість актуальними стають соціальний статус, авторитет, економічна і світоглядна самостійність, зовнішній вигляд. На цьому життєвому етапі починає формуватися світогляд як основний мотив і регулятор поведінки. Підлітки активно оволодівають науковими знаннями про природу, людські стосунки, і це робить їхні вчинки більш цілеспрямованими, послідовними і прогнозованими. Однак їх світогляд ще не є стійким і цілісним, він може радикально змінюватися під впливом особистих невдач, зовнішніх чинників (нерідко негативних).

Інтенсивний розвиток свідомості підлітків, який виявляється у формуванні особистісної рефлексії, самооцінки, критичності, виникнення потреби в новій інформації, особливо соціально-психологічної, нерідко породжують сумніви у набутому досвіді, поведінці дорослих. Усе це вимагає перегляду цінностей та розв'язання світоглядних завдань, з чим стає важко справитись через обмеженість досвіду, знань, здібностей. За такої ситуації особливо цінними є порада, допомога, співучасть дорослих, які повинні бути спрямована на формування світогляду підлітка як основи його *переконань* – усвідомлених потреб, які спонукають діяти відповідно до ціннісних орієнтацій.

В рамках типології К. Юнга особистість за допомогою будь-якої домінуючої функції (свідомість, почуття, інтуїція чи відчуття) визначає своє ставлення до реальності буття, людина обирає ту чи іншу систему цінностей [6]. Проте «необхідна система цінностей не виникає сама по собі, а задається суспільством, що прагне через систему соціальних інститутів передати її людям» [3, с. 88].

Дослідження підтверджують, що підлітки, які схильні до девіантної поведінки, орієнтуються на термінальні цінності, а саме: розваги, свободу, впевненість в собі і т.і., а підлітки з нормативним поведінкою – на: здоров'я, красу природи і мистецтва, продуктивне життя і т.д. Щодо інструментальних цінностей підлітки з девіантною поведінкою орієнтовані на високі запити, старанність, самоконтроль і т.і., а підлітки з нормативним поведінкою на незалежність, тверду волю, чуйність [13].

Отже, підліткова пора є дуже сприятлива для розвитку моральної свідомості та самосвідомості, які створюють можливості для регуляції поведінки дитини. Однак реальна поведінка ще не цілком регламентується самими підлітками. Оволодіння своєю поведінкою пов'язане з такими труднощами, як невміння стійко керуватися певною метою, систематично здійснювати самоконтроль, а також із притаманними дітям навіюваністю, імпульсивністю. Цей віковий період характеризується нерівномірним розвитком когнітивного й емоційного компонентів переконань, недостатнім взаємозв'язком і узгодженістю між ними, що негативно впливає на поведінку.

Список використаних джерел:

1. Архипова С. П. Соціальна педагогіка : навч.-метод. посіб. Черкаси і Ужгород : Мистецька лінія, 2002. 268 с.

2. Боришевський М. Й. Духовні цінності як детермінанта громадянського виховання особистості. Цінності освіти і виховання : наук.-метод. зб. Київ, 1997. С. 21-25.
3. Власенко О. М. Проблема формування моральних цінностей майбутніх учителів. *Освіта Донбасу*. 2004. № 3-4. С. 87-93.
4. Волобуев М. І. Ціннісні орієнтації студентів університету. Проблеми і перспективи розвитку банківської системи України : зб. наук. Праць. Гол. ред. А. О. Єпіфанов. Суми : УАБС НБУ, 2010. Вип. 28. 295 с.
5. Галян І. М. Психодіагностика. Навч. пос. Київ: Академвидав, 2011. 464 с.
6. Гарцнев М. А. Проблема самосознания в западноевропейской философии. Москва Знание, 1975. 164 с.
7. Гусарова М. А. Ценностные ориентации современной российской молодежи : На примере Краснодарского края. Дис ... кандидата социол. наук : 22.00.04. Краснодар, 2005. 158 с.
8. Інтернет-спілкування молоді як соціальний феномен. Електронний ресурс. Лабораторія економіко-соціологічних досліджень Московського державного університету – Вищої школи економіки. Режим доступу : <http://virtualexs.ru/cgi-bin/exsurveys/research.cgi?mode=qresults&ac=1077>
y_vote=1.
9. Иконникова С. Н. Социология молодёжи и проблемы коммунистического воспитания : учеб. пособие. Л. : ЛИК, 1988. 76 с.
10. Ильин Е. П. Мотивация и мотивы. СПб. : Питер, 2000. 512 с.
11. Лисовский В. Т. Духовный мир и ценностные ориентации молодежи России. Учеб. Пособие. СПб. : СПбГУП, 2000. 519 с.
12. Малисова И. Ю. Психологические знания как фактор формирования ценностных ориентаций личности. *Психолог. журнал*, 1994. № 4. Т. 14. С. 94-102.
13. Маркова С. В. Гендерные различия агрессивного и аутоагрессивного поведения у старших подростков с девиантным поведением. Авт-т дис. ... кандидата псих. наук : 19. 00. 06 – юридическая психология. Москва, 2012. 19 с.
14. Ропаява Г. О. Особливості соціально-педагогічної роботи з молоддю в територіальній громаді. *Соціальна педагогіка: теорія та практика*. № 2, 2010. С. 43-49.



Стасевський Юрій Станіславович
завідувач консультаційним центром для
учнівської молоді Харківського Національного
педагогічного університету імені Г.С. Сковороди
(м. Харків, Україна) yurik77777s@ukr.net

ДІЯЛЬНІСТЬ ТВОРЧИХ СТУДЕНТСЬКИХ КОЛЕКТИВІВ У 50-60-Х РОКАХ XX СТОЛІТТЯ

З-поміж стратегічних напрямів модернізації національної системи освіти, окреслених у Законах України «Про освіту», в Концепції національного

виховання та в Національній доктрині розвитку освіти України у ХХІ столітті, одним із актуальних постає завдання щодо формування сучасного культурного дозвілля в Україні, відродження, утвердження і подальшого розвитку національної системи культурно-дозвілдової діяльності підростаючого покоління. Це зумовлено тим, що в умовах нової соціально-економічної та культурної політики нашої держави науково обґрунтована система організації культурно-дозвілдової діяльності обіймає сферу вільного часу дітей та молоді.

Кожен студент – це творча особистість, яка прагне до самовдосконалення та самореалізації. Для сучасної молоді людини ХХІ століття, залишаються актуальними питання задоволення художньо-естетичних потреб та можливості самовираження та саморозвитку. Одним із напрямів, який може пробуджувати і задовольняти ці потреби майбутнього фахівця у будь-якій галузі, є самодіяльна художня творчість (художня самодіяльність, аматорство). Діяльність творчих студентських колективів, безумовно, сприяє естетичній соціалізації, впливає на формування у студентів національної самосвідомості, історичного мислення, почуття патріотизму.

Одним із шляхів вирішення вказаної проблеми є глибоке осмислення й усвідомлення історико-педагогічного досвіду, звернення до національних джерел художньої самодіяльності у вищих навчальних закладах України у післявоєнні роки, творче використання яких сприятиме зростанню освітнього потенціалу суспільства. Виховний вплив художньої творчої діяльності на естетичний, духовний та культурний розвиток особистості досліджували Б. Ананьєв, Б. Захава, С. Іконнікова, А. Каргін, А. Красило, Н. Нікіфорова, Н. Рождественська та інші. Обов'язкове самовиховання, активну самостійну участь студентів в різноманітних формах художньої діяльності в процесі естетичного виховання майбутніх фахівців висвітлено у працях З. Гіптерс, Г. Карась. Питанням формування естетичної культури майбутніх вчителів присвячена монографія С. Мельничука «Теорія і практика формування естетичної культури майбутніх вчителів (історико-педагогічний аспект 1860-1990 рр.)», де вчений розкриває діяльність педагогічних навчальних закладів України у різні історичні періоди. Крім того, у роботі висвітлено діяльність творчих студентських колективів, але лише у педагогічних вузах України.

У монографії І. Ящук «Виховний потенціал у вищих педагогічних навчальних закладах України: знахідки і проблеми (20-ті-80-ті рр. ХХ ст.)» здійснено ретроспективний аналіз розвитку системи виховання у вищих педагогічних навчальних закладах у радянський період. У роботі представлено художню самодіяльність студентів педагогічних інститутів лише з точки зору культурно-масової роботи у позанавчальний час.

У статті С. Садовенко «Самодіяльна художня творчість: культурологічні аспекти концептуалізації» самодіяльна художня творчість представлено як явище історико-культурного освоєння дійсності засобами мистецтва. У статті розглянуто культурологічні аспекти концептуалізації змісту самодіяльної художньої творчості. Дослідниця аналізує найбільш розповсюджені види самодіяльної художньої творчості: авторська художня самодіяльність

(імпровізаційні концерти з використанням фольклорного матеріалу, фотомистецтво, прикладне мистецтво); виконавська художня самодіяльність (непрофесійні аматорські театри, «театри для народу», хорові колективи, сімейно-побутове виконавство); клубні формування (ініціативні клуби, любительські об'єднання, клуби за інтересами, численні аматорські неформальні об'єднання, благодійні спільності і зібрання) тощо [10].

Цікаву інформацію подає О. Харабурдіна у статті «Художня самодіяльність у ВНЗ як чинник естетичного виховання студентів», де висвітлює існування і діяльність студентських самодіяльних творчих колективів ХНПУ імені Г.С. Сковороди на сучасному етапі, які постійно залучаються до активної гастрольної діяльності [14]. Серед дослідників минулого нашу увагу привертає постать видатного музикознавця Л. Носова (1894-1985), який свої праці присвятив питанням самодіяльного музичного мистецтва, творчості українських композиторів. Але проблема вивчення діяльності творчих студентських колективів у вищих навчальних закладах в 50-60-х рр. ХХ століття цілісно не вивчалась.

Для отримання достатньої об'єктивної інформації з обраної проблеми використовувались загальнонаукові (аналіз, синтез, систематизація, зіставлення, класифікація історико-педагогічних джерел, матеріалів періодичних видань досліджуваного періоду), що дозволило узагальнити, систематизувати та простежити у динаміці ставлення керівних органів до створення умов для розвитку творчого потенціалу студентської молоді та підтримку творчих студентських колективів досліджуваного періоду.

Вітчизняні вищі навчальні заклади за період свого існування накопичили значний досвід у справі створення студентських творчих колективів.

Студентство – специфічна соціальна групи. Серед характерних ознак студентства доцільно виділити спільність основного виду діяльності – навчання, короткочасність перебування в даному соціальному середовищі (студентський колектив), можливість подальшого удосконалення набутих знань, певну молодіжну субкультуру, потреби й інтереси. До основних видів діяльності студентів належать навчання, науково-дослідна робота, заняття фізичною культурою і спортом, участь у громадських та політичних організаціях, художній самодіяльності, молодіжних клубах.

Як зазначено у енциклопедії, «художня самодіяльність – творчість народних мас і у галузі театрального, музичного і вокального, хореографічного і декоративно-ужиткового, циркового, кіно- і фотомистецтва» [13, с. ...]. Художня самодіяльність розвивалась в єдиному русі з професійним мистецтвом на основі принципів партійності, народності, методу соціалістичного реалізму. Музична самодіяльність – творчість осіб, які не займаються мистецтвом професійно. Музична самодіяльність включає індивідуальне та колективне виконання інструментальної та вокальної музики силами любителів, а також створення ними музичних творів. Як правило, учасники самодіяльності є членами самодіяльних колективів, студій, гуртків, які організуються при різних підприємствах, організаціях, навчальних закладах [8, с.833].

Театральна самодіяльність – один із найбільш розповсюджених видів художньої самодіяльності [12, стлб. 828].

Залучення студентської молоді до мистецтва, - це набуття естетичного досвіду. Людина, сприймаючи мистецтво (більш поверхнево або глибоко, залежно від власного естетичного розвитку), розвиває в собі розуміння прекрасного, набуває досвід такої діяльності. Ще Пафагор зазначав, що ритм мелодії впливав на рух під час танців, співів, мовлення. На його думку, музика може лікувати та заспокоювати людину, впливаючи на її емоційний стан. Піфагор застосовував одні мелодії для лікування, інші – для угамування гніву, роздратованості.

Крім того, студент, який бере активну участь у мистецькій творчості, розвиває свої власні творчі можливості. Саме самодіяльна художня творчість студентів спричиняє розвиток творчих здібностей і поряд з глибокою професійною підготовкою дає простір для фахового розквіту, стимулює особистість до самовияву у громадському житті, сприяє її соціалізації.

Головними ознаками самодіяльної художньої творчості є функціонування у сфері вільного часу (дозвілля), добровільна участь у роботі творчого (аматорського) колективу, ініціатива, активність, самовідданість і духовна мотивація учасників самодіяльних колективів.

До особливостей можна віднести: організованість учасників, відсутність у них спеціальної підготовки до здійснення певної творчої діяльності, безкоштовність навчання тощо.

Художня самодіяльність студентів у вищих навчальних закладах України виникла ще на початку їх заснування [11, с.225].

У радянські часи для керівництва художньою самодіяльністю був створений Центральний дім самодіяльного мистецтва, який у 1936 р. перетворили у Всесоюзний Дім народної творчості (з 1939 р. – імені Н. Крупської), а з 1958 р. – Центральний дім народної творчості (ЦДНТ). Починаючи з 1940 рр., що ці заклади народної творчості були створені у всіх республіках та областях СРСР.

Центральний Комітет компартії, Центральний комітет комсомолу України, профспілкові організації України приймають цілий ряд постанов щодо вдосконалення виховної роботи серед студентів. Порушувались питання і художньої самодіяльності творчих студентських колективів.

У резолюції Пленуму ЦК КП(б)У «Про стан культурно-освітньої роботи серед робітників підприємств міст Луганська, Маріуполя і в селах Миколаївської області» (травень 1946 р.) особливе місце приділено питанням розвитку художньої самодіяльності, посиленню виховної роботи серед учасників, поліпшенню якості репертуару, підвищенню ролі обласних будинків народної творчості як основних центрів методичної допомоги самодіяльним колективам, підвищенню кваліфікації їх керівників [9, с. 45].

Дбаючи про високу ідейність і художню повноцінність репертуару, ЦК КП(б)У прийняв постанову «Про репертуар художньої самодіяльності культурно-освітніх установ» (жовтень 1946 р.), в якій зазначено про

незадовільний стан репертуару хорових, музичних і драматичних колективів, накреслено шляхи виправлення недоліків. Особливу увагу звернено на майже повну відсутність сучасної радянської тематики та творів, які не сприяли напряму виховання того часу. Спілка композиторів і Спілка письменників України були активно включені для виконання накреслених постанов. Радянські митці мали створити репертуар, який був спрямований на розвиток почуття патріотизму, відображав дружбу радянський людей, непохитну силу радянського ладу, провідну роль Комуністичної партії [9, с. 46]. Цей документ у став підґрунтям для подальшої роботи художньої самодіяльності: було змінено репертуарні плани, поповнено новими творами, які отримали схвальну оцінку на конкурсі 1947 р., оголошеному Комітетом у справах культурно-освітніх установ разом з ЦК ЛКСМУ і спілкою композиторів України [9, с. 46].

Архівні джерела свідчать, що у післявоєнні роки значно поліпшилось культурне обслуговування студентів. У 1947 р. тільки лічені ВУЗи УРСР (Київський і Дніпропетровський університети, Київський політехнічний, Луганський педагогічний інститути) мали свої студентські клуби, то в листопаді 1951 р. такі клуби були вже у 16 ВУЗах; крім того, в 46 ВУЗах для клубної роботи використовували актові зали [3, с.95].

Приділяючи велику увагу налагодженню клубної роботи у ВУЗах, ЦК КП(б)У в постанові від 6 березня 1950 р. «Про заходи по виконанню пропозицій учасників республіканської наради працівників вищих учбових закладів» вказав на необхідність створення у всіх ВУЗах клубів, підготовку і видання спеціальних збірників п'єс, оповідань, пісень для студентської художньої самодіяльності. ЦК КП(б)У зобов'язав відповідні організації встановити у профспілкових і відомчих клубах дня для студентів [3, с.95].

У жовтні 1952 р. у Дніпропетровську було відкрито загальноміський палац студентів, у якому почали працювати студентський симфонічний оркестр, гуртки живопису і скульптури, кольорової фотографії, рукоділля, вокальний, музичний, драматичний, художнього слова, хореографічний та інші. У палаці читалися цікаві доповіді і лекції, систематично перед студентами виступали учасники художньої самодіяльності [2, с. 46-47.].

Плідно працювали студентські клуби у Київському політехнічному інституті і Київському університеті У 1952 р. у клубі політехнічного інституту працювали естрадний оркестр, танцювальний колектив, оркестр народних інструментів, драматична студія, духовий оркестр, хорова капела. У клубі Київського університету у 1954/55 навчальному році працював літературно-дискусійний клуб. У художній самодіяльності брало участь 2000 юнаків і дівчат [3, с. 96]. Президія Верховної Ради УРСР своїм Указом (квітень 1954 р.) за досягнення в розвитку художньої самодіяльності присвоїла почесне звання заслуженого артиста УРСР Л. Падалці – керівникові хорової капели Київського політехнічного інституту та керівникам інших самодіяльних колективів [9, с. 54].

Слід відмітити вагомість та результативність постанов: постанова ЦК КП(б)У «Про поліпшення викладання і політико-виховної роботи у вузах України» (вересень, 1947 р.), спільна постанова Ради Міністрів України і ЦК

КП(б)У «Про заходи щодо поліпшення матеріально-побутового і культурного обслуговування студентів» (березень 1947 р.), а також постанова ЦК КП(б)У «Заходи по виконанню пропозицій учасників республіканської наради працівників вузів» (березень, 1950 р.). У прийнятих постановах було висвітлено аналіз стану виховної роботи серед студентської молоді і накреслені шляхи його вдосконалення. Певна увага приділяється і питанням художньої самодіяльності молоді. Постановою з виконання пропозицій учасників наради передбачено відкриття при всіх ВУЗах студентських клубів, підготовку і видання спеціальних збірників пісень, музики, п'єс, літературного, драматичного матеріал для студентської самодіяльності, виділення при відомчих і профспілкових клубах спеціальних днів студентів.

Хоча ці постанови були ідеологічно спрямовані у дусі радянського часу, але вони стали підґрунтям і поштовхом для розгортання і розвитку художньої самодіяльності студентства, створення творчих студентських колективів при вищих навчальних закладах, клубів за інтересами та інше.

Важко переоцінити роль конкурсів-оглядів художньої самодіяльності творчих колективів студентів різних навчальних закладів, які організовувались на місцевому, районному, обласному, республіканському та союзному рівнях.

У всіх вузах (інститутах) у цей період були проведені студентські фестивалі, що включали в себе групові, курсові, факультетські й загальноінститутські огляди художньої самодіяльності, конкурси за окремими жанрами мистецтва, виставки студентських творчих робіт та інше. Керували цією роботою штаби фестивалю в кожному інституті. У період підготовки і проведення фестивалю активізувалась робота студентських клубів, лекторіїв, конференцій та диспутів з актуальних проблем мистецтва, літератури, естетики, посилилась увага творчих організацій України до питань організації і змісту студентських колективів художньої самодіяльності та окремих виконавців [7, с. 115].

У 1954 р. був організований і проведений республіканський конкурс-огляд художньої самодіяльності, в якому хорова капела Київського політехнічного інституту і танцювальний колектив були нагороджені почесними грамотами Президії Верховної Ради УРСР, а їх керівники удостоєні високого звання заслуженого артиста Української РСР [3, с. 96].

У 1953 р. система керівництва культурно-освітньою роботою була реформована. Відповідно до закону Верховної Ради СРСР (березень 1953р.) та Указом Президії Верховної Ради УРСР (квітень 1953 р.) створено Міністерство культури Української РСР, до якого увійшли колишній Комітет у справах мистецтва УРСР та Комітет у справах культурно-освітніх установ республіки [9, с. 53].

У 1956 р. Центральний Комітет ВЛКСМ, ВЦРПС та Міністерство культури СРСР оголосили Всесоюзний фестиваль молоді. Це молодіжне свято проводило у вигляді карнавалів, спортивних змагань, факельних походів, свят пісні і танцю. Заключним етапом республіканського фестивалю був конкурс серед професіоналів та самодіяльних художніх колективів на право участі в

заключному виступі на Всесоюзному фестивалі у Москві. Для виступу у Москві було відібрано одеський студентський хор та інші колективи художньої самодіяльності [3, с. 57].

У 1959 р. для таких колективів було встановлено почесне найменування «самодіяльний народний», що присвоюється за постановою колегії Міністерства культури УРСР або Президії Української республіканської ради профспілок [3, с. 57].

Під час Всесоюзного фестивалю молоді відбувався й VI Всесвітній фестиваль молоді і студентів. На ньому виступили одеський студентський хор та інші колективи. Їх було нагороджено дипломами першого ступеня та золотими медалями. Виступи цих колективів свідчили про високий виконавський рівень.

Вагомим поштовхом у розвитку деяких напрямів розвитку культури та художньої самодіяльності став VI Всесвітній московський фестиваль молоді та студентів у Москві (1957).

У 50-х рр. ХХ століття у Ленінграді під керівництвом А. Райкіна почав свою діяльність і розквіт театр мініатюр, одночасно в Москві з'явилися перші студентські театри мініатюр.

Перший студентський театр естрадних мініатюр (СТЕМ) виник у Московському енергетичному інституті у 1954 р. СТЕМ виник із вузівських вечорів відпочинку та капусників [6, с.394]. Згодом з'являються такі відомі театри, як СТЕМ «Телевизор» Московського авіаційного інституту, естрадна студія МДУ «Наш дом». СТЕМи працювали в різноманітних жанрах: від оперети та джазової імпровізації, рок-н-ролу до спектаклю- диспуту і публіцистичного шоу. Репертуар СТЕМів висвітлював як події із життя студентів, так із життя суспільства («20 хвилин з Брехтом», «Хіросима») [5, с. 23].

У 1962 р. був відкритий Перший на Україні Студентський Театр Естрадних Мініатюр – супутника Ленінградського державного театру естради» за підтримки А. Райкіна. Про це свідчить публікація у газеті «Запорізька правда» [4]. Хоча театральна студія при Запоріжському машинобудівному інституті під керівництвом Е. Реплянського існувала з 1960 р.

У зв'язку з проведенням у Москві I Всесоюзного фестивалю естрадних театрів у листопаді 1965 р. у всіх вузах пожвавилась підготовча робота: студенти самі писали мініатюри, п'єси, вірші, оформляли і ставили спектаклі, в яких розкривали злободенні питання студентського життя, важливі теми виховання і навчання.

У 1966 р. у Москві відбувся I всесоюзний фестиваль студентських естрадних театрів. Учасниками фестивалю стали: «Наш дом», естрадна студія Московського державного університету (1959), Театр мініатюр Воронежського університету (1955), СТЕМ Казанського авіаційного інституту (1961), міський молодіжний театр сатири (Новосибірськ), СТЕМ Донецького медичного інституту (1958), Міський студентський театр м. Харків (1965) (СИНТ-63/ХДУ/, СИЛУЕТ /ХІІІ/, театр читця /ХІІІ/), СТЕМ Челябінського політехнічного інституту (1963), Студентський театр мініатюр Ленінградського механічного інституту (1960), СТКМ – студентський театр комедійних мініатюр Київського

інституту іноземних мов (1965), Парнас-2 Одеського палацу культури імені Ф. Дзержинського (1958) [5].

5 призів ЦК ВЛКСМ і дипломи лауреатів були вручені Челябінським політехнікам, Казанському та Московському авіаційним інститутам, Міському студентському театру Харкова та естрадній студії МДУ «Наш дом». Найкращими художниками фестивалю були визнані харків'яни: А. Щеглов, В. Лейбфейд, І. Савінова їхню роботу відзначив і видав премію Союз художників СРСР.

Драматичний гурток Харківського політехнічного інституту, який існував до виникнення «СИНТу-63», очолював актор російського драматичного театру імені О.С. Пушкіна, заслужений артист УРСР – Віктор Золотарьов, учнем якого став Гарік Керцер – один із майбутніх режисерів «СИНТа-63».

«СИНТ-63» – це молодіжне об'єднання очолив студент політехнічного інституту, а зараз заслужений діяч мистецтв Росії Валерій Харченко. Слід зазначити, що аналізуючи періодичні видання досліджуваного періоду, ми можемо зробити висновок про різноманітний репертуар та відгуки про його ефективність.

Фестиваль студентських естрадних театрів показав, що естрадні театри займають чільне місце в житті студентів і є однією із колективних форм об'єднання студентів за інтересами.

У Львівському політехнічному інституті зародилась чимало гуртів, ансамблів пісенної та музичної художньої творчості. Традиційним став фестиваль художньої самодіяльності «Весна політехніка» (1962 р.), з 1964 р. в Політехниці почали організовувати посвячення першокурсників у студенти. 14 клубів за інтересами об'єднало близько двох тисяч студентів. Понад 3000 юнаків та дівчат беруть участь у 112 гуртках художньої самодіяльності [1, с. 7-8].

Народний симфонічний оркестр Львівського політехнічного інституту (1951) під керівництвом диригента Львівського театру опери та балету імені І. Франка, згодом заслуженого артиста УРСР С. Арбіт, виступав у Кремлівському палаці з'їздів і Колонному Залі будинку спілок під час декади української літератури і мистецтва у Москві. Цей колектив удостоїли високого звання народного оркестру (1960). На Першому всесоюзному фестивалі художньої народної самодіяльності цей колектив отримав Велику золоту медаль [1, с. 11]. Діяльність капели бандуристів Львівської політехніки була бурхлива: після смерті керівника гурту відомого бандуриста Ю. Сінгалевича капелу приєднали до танцювального гуртка, де вона припинила свою діяльність [1, с. 19]. У 1949 р. капела вже виступала з концертами. У квітні 1950 р. капела припиняє своє існування.

У 1969 р. організований камерний вокальний ансамбль «Аколада», який об'єднував аматорів хорового співу серед студентської молоді, співпрацівників та випускників. Репертуар ансамблю складався з декількох програм: обробки народних пісень і пісень інших народів; духовної музики XVI- XVII століття; творів зарубіжної класичної музики. Перший концерт відбувся у 1970 р. В основу репертуару увійшли такі твори: «Щедрик» М. Леонтовича, «Неаполітанська пісня» П. Чайковський, згодом – «Чотириголосий мадригал» на

старовинну тему «Зоріна», «Вечірня серенада» Ф. Шуберта, «Лебідь» Сен-Санса, «Менует» Боккеріні, твори Й. Баха, Гуно, Дуранте [1, с. 31-33].

У 1948 р. був організований духовий оркестр, учасниками якого були студенти – колишні фронтовики. Пройшов шлях від самодіяльного гуртка до народного колективу. У 1965 р. він став лауреатом Республіканського фестивалю [1, с. 34]. За творчі досягнення у галузі духової музики в 1971 р. колективу оркестру присвоєне почесне звання – «Народний самодіяльний духовий оркестр», а художнього керівника оркестру В. Носова нагороджено грамотою Президії Верховної Ради СРСР [1, с. 34].

На базі танцювального гуртка у 1962 р. був організований ансамбль народного танцю «Вірність». Плідна концертна діяльність сприяла досягненню високий результатів – колектив став лауреатом республіканського і обласного конкурсів-фестивалів самодіяльної художньої творчості, постійним учасником і переможцем традиційного свята-декади народного танцю [1, с. 37].

Дані про діяльність колективів художньої самодіяльності у медичних інститутах країни свідчать про їх розквіт. Так, у 1961 р. у цих навчальних закладах існувало 70 самодіяльних колективів, а в 1965 р. – 124, число громадських організаторів художньої самодіяльності з числа студентів зросло з 44 до 331 чоловіка [3, с. 339].

Наявність клубів, гуртків та студій у вищих навчальних закладах свідчать про активну участь студентів у художній самодіяльності. Багато студентів проводять позанавчальний час у студіях і гуртках художньої самодіяльності, які існували при кожному вузі. Студентська молодь залучалась до хорового співу, танцювального, театрального, музичного, вокального та інструментального мистецтва. Колективи художньої самодіяльності навчальних закладів часто виступали з концертами та виставами перед студентською молоддю, на заводах, у колгоспах, радгоспах, у військових частинах. Нагороди і премії свідчать про плідну роботу керівників творчих колективів студентів.

Поряд з цим, в цей час відкриваються університети культури. Університети культури ряду вузів ставлять своїм завданням не тільки дати студенту певну суму знань з різних видів мистецтва, а й залучити їх самих до його пропаганди. У «Поетичному клубі» Харківського університету заняття відбуваються у вигляді жвавих дискусій і обміну думками про творчість радянських поетів. В Одеському університеті успішно працює клуб естетики з 4 секціями – театру, музики, кіно, образотворчого мистецтва. Ними керували на громадських засадах режисери, музиканти, художники міста. Університет музичної культури успішно працював у Львівській консерваторії. Його мета – організація концертів-лекцій для молоді міста, в тому числі й для студентської [3, 336]. У Київському ордена Леніна політехнічному інституті щосуботи відкривалось студентське кафе «Бригантина», де проводились вечори за участю колективів художньої самодіяльності та студентського оркестру. Гостями цих вечорів була не лише студентська молодь Києва (студенти Київського університету, театрального, художнього, медичного інститутів), а й представники Томського і Каунаського

політехнічних інститутів, Ленінградського електротехнічного інститутів та інших вузів країни [3].

Крім гуртків і студій, працювали загальноінститутські студентські лекторії в позанавчальний час, після закінчення обов'язкових занять. Тематику лекторію завчасно складав і затверджував партком (партбюро) вузу. Серед педінститутів один із перших студентських лекторіїв був створений парторганізацією Кіровоградського педвузу в 1945/46 начальному році. В інших педвузах така форма ідейно-політичного виховання студентів почала практикуватись з 1947/48 навчального року. Дослідник І. Шкурко зазначав, що тематика студентського лекторію складається з таких розділів: історичний, природознавства, педагогіки, літературознавства, і загальнополітичного [15, с. 18]. Крім того, порушувались питання музичного мистецтва, народної творчості.

Таким чином, у 50-60 рр. ХХ ст. творча і аматорська діяльність студентів відбувалась під постійним наглядом і контролем з боку держави.

Центральним Комітетом компартії, центральним комітетом комсомолу України, профспілковими організаціями України було прийнято цілий ряд постанов щодо вдосконалення виховної роботи серед студентів у вищих навчальних закладах. Значна увага приділялась створенню і організації творчих студентських колективів. В репертуар хореографічних, танцювальних, театральних, музичних гуртків, хорів та студій художнього слова обов'язково були включені твори ідеологічного спрямування.

Організація і проведення Всесоюзних фестивалів молоді свідчить про наступність при відборі учасників, які проходили декілька етапів відбору: міський, обласний, республіканський. Республіканський відбір давав право на участь у заключному виступі на Всесоюзному фестивалі у Москві. Для художніх колективів, які посідали призові місця, було встановлено почесне найменування «самодіяльний народний».

Вагомим поштовхом у розвитку деяких напрямів розвитку культури та художньої самодіяльності стали Всесоюзний фестивалю молоді VI Всесвітній московський фестиваль молоді та студентів (1957). Виникає СТЕМ при навчальних закладах у різних містах.

Поряд з цим, у цей час відкриваються університети культури, студентські кафе (наприклад «Бригантіна»), загальноінститутські студентські лекторії.

Таким чином, діяльність студента в студентських творчих самодіяльних колективах є тим механізмом, який дає підстави реформувати сукупність зовнішніх впливів у власні розвивальні зміни, новоутворення особистості як продукту розвитку. Студентська молодь, задіяна у творчому колективі, яскраво демонструє активне, власне долучення до різних видів мистецької, творчої діяльності, що напряму впливає на формування їхніх переконань. Вивчення потребує подальша діяльність студентських творчих колективів, що виникли у 70-80 рр. ХХ століття, які сприяли поширенню художньої самодіяльності на теренах України. Але це є темою подальшого дослідження.

Список використаних джерел:

1. Буцко М.І. Художня самодіяльна творчість студентів та працівників Державного університету «Львівська політехніка» (1944-1994 рр.) Львів : ДУЛП, 1996. –90 с.
2. Вища школа Української РСР за 50 років. Іст. Нарис. У 2-х ч. (1917-1967 рр.) Керівник авт. Колективу відп. Ред.. вид. В.І. Пітов. К., Вид-во Київського університету, 1968. Ч.2. (1945-1967 рр.). 539 с.
3. Керцер Г.Л. СИИТ-63. Жизнь человеческого духа. Харьков : Фолио, 2002. 398 с
4. Любительское художественное творчество в России XX века: Словарь. Москва: Прогресс-Традиция, 2010. 496 с.
5. Мельничук С.Г. Теорія і практика формування естетичної культури майбутніх вчителів (історико-педагогічний аспект 1860-1990 рр.) : Монографія. Кіровоград : РВВ КДПУ ім. В. Винниченка, 2006. 248 с.
6. Музыкальная энциклопедия. Гл. ред. Ю.В. Келдыш, Т 4. Москва: Советская энциклопедия. 1978. 974 с.
7. Носов Л.І. Музична самодіяльність Радянської України (1917-1977). 2-ге вид., перероб. й доп. Київ: Муз. Україна, 1984. 72 с.
8. Садовенко С.М. Самодіяльна художня творчість: культурологічні аспекти концептуалізації. *Культура і сучасність*. 2014. №1. С. 53-60
9. Стасевський Ю. Діяльність творчих студентських колективів на Слобожанщині (друга половина ХІХ – початок ХХ століття). *Вісник Чернігівського національного педагогічного університету ім. Т.Г.Шевченка*. 2016. Серія: Педагогічні науки. № 144. С. 224-229.
10. Театральная энциклопедия в 5 тт. Гл. ред. П.А. Марков. Т. 4. Москва: Издательство «Советская энциклопедия», 1965. 1152 с.
11. Халабурдіна О. В. Художня самодіяльність у ВНЗ як чинник естетичного виховання студентів. *Теорія та методика навчання та виховання*. 2013. Вип. 33. С. 226-233.
12. Шкурко И.И. Идеино-политическое воспитание студентов в системе высшего педагогического образования : Учеб. пособие. Киев: КГПИ, 1990. 100 с.

Степура Євгеній Вікторович
кандидат психологічних наук,
науковий співробітник лабораторії методології і теорії психології
Інституту психології імені Г. С. Костюка НАПН України,
(м. Київ, Україна) es18011988@yahoo.com

СУСПІЛЬСТВО І ЩАСТЯ ОСОБИСТОСТІ

Людина – соціальна істота. Численні дослідження показують, що різноманітні соціальні контакти: любов, романтичні стосунки та секс, родинні взаємини, дружба та контакти з колегами – є найбільш значимими джерелами

щастя для людини [1]. Треба відмітити, що соціальні фактори не діють зовсім ізольовано від біології людини. Сама людська соціальність є результатом біологічної еволюції нашого виду. Той же рівень екстраверсії визначає успішність встановлення соціальних контактів. Це ж саме стосується й нейротизму, який теж дуже заважає встановленню та підтримці соціальних контактів. Але, якщо не брати до уваги яскраві психопатологічні випадки (виражені шизоїдний або шизотиповий розлад особистості тощо), у розвиненому суспільстві будь-яка людина здатна знайти нішу, де вона може встановлювати продуктивні соціальні контакти, що будуть сприяти її щастю та самореалізації. Крім того, у разі наявності у неї проблем зі встановленням соціальних контактів у нормальному суспільстві існують розвинуті інститути психологічної, соціальної та медичної допомоги, що сприяють вирішенню зазначеної проблеми. На жаль, далеко не кожне суспільство може проявляти виражену турботу про психологічні потреби усіх своїх членів. Навпаки, ми бачимо, що в більшості суспільств вище зазначені інститути мало розвинуті або взагалі відсутні. Але майже в кожному соціумі є такий інститут як релігія, яка дозволяє більшості членам певного суспільства бути причетним до певної спільноти, у рамках якої можна знайти кохання, дружбу тощо. Крім того, релігія може чинити психотерапевтичний вплив на людину, вирішуючи її психологічні проблеми, які заважають встановленню нормальних міжособистісних стосунків. Хоча треба відмітити, що релігія, на жаль, не є помічником для розвитку всіх членів суспільства. Ми можемо бачити це на прикладі ВІЧ-інфікованих індусів, які перебувають в певній соціальній ізоляції через відторгнення їх релігійними групами [7]. Але ще краще це напевно ілюструє приклад жінок ісламських країн з їх жорстко заданими нормами поведінки для останніх, які менш щасливі ніж іранські чоловіки [8]. На відміну, наприклад, від жінок Таїланду, які навпаки щасливіші від чоловіків [9]. Загалом же, релігія в залежності від своїх особливостей може чинити як позитивний, так і негативний вплив на переживання конкретною людиною щастя. Крім того, треба відмітити, що хоча деякі дослідження показують відсутність прямої кореляції щастя з розвитком прав та свобод населення, вказуючи, що важливість останніх опосередковується загальним рівнем доходів населення – чим більше багатство країни та її населення, тим важливішими для щастя стає наявність прав і свобод [1]. Але, на основі вище наведених досліджень щастя жінок, ми не можемо заперечувати певну роль наявності демократичних прав і свобод для забезпечення відчуття щастя, принаймні, деякої частини населення.

У рамках розгляду впливу соціальних факторів на щастя людини важливою є проблема превалюючих негативних емоційних станів у рамках того чи іншого суспільства або окремих груп населення цього суспільстві. Так, П. Тілліх розвинув учення про тривогу та її різновиди, що стосуються різних аспектів буття людини. Тривога може загрожувати онтологічному рівню існування й абсолютно проявляється у вигляді тривоги страху смерті, відносно – у вигляді тривоги долі, випадку; у моральному плані – як провина та засудження; у духовному плані вона проявляється як втрата смислу та нудьга [4]. Пауль

Тілліх вказує, що в різні часи превалювали різні види тривоги. Так, у часи античності була виражена тривога смерті, у середньовічній Європі моральна – тривога, а ХХ сторіччя породило тривогу втрати сенсу існування. Дані антропологів вказують на різний рівень тривожності в різних культурах. Так, є культури, які наскрізь просякнуті заснованими на страхи перед різного роду забобонами та табу. Суспільний лад може також впливати на рівень депресії серед населення. Є дослідження, що показують збільшення рівня песимізму (одного із найважливіших показників схильності до депресії) у тоталітарних країнах [3]. Це ж саме стосується і релігії. Є більш або менш песимістичні релігії, що може впливати на стратегії пошуку щастя їхніми послідовниками. Це ж саме стосується і релігії. Є більш або менш песимістичні релігії, що може впливати на стратегії пошуку щастя їхніми послідовниками. Також релігійні течії можуть бути більше або менше орієнтовані на переживання людиною різного роду позитивно забарвлених містичних станів, які в принципі повинні позитивно впливати на психологічне здоров'я людини, відчуття нею смислу та стану потоку – одних із найбільш важливих компонентів щастя [5].

Треба відмітити, що в основі негативних емоційних станів часто лежать певні ірраціональні когнітивні установки, і навпаки, раціональність сприяє зменшенню відчуття безпорадності та тривоги [3] [6]. В цілому превалюючи у суспільстві або в його окремих прошарках вірування та ідеологічні уявлення створюють певний емоційний фон, який сприяє відчуттю щастя та оптимізму або навпаки створює відчуття тривоги та безпорадності. Це відбувається через механізми соціального навічання, які забезпечують сприйняття ідей, превалюючих у суспільстві або соціальних групах з якими особа себе ідентифікує. Тож, людина має психологічні передумови, що сприяють залученню до релігії або іншої форми ідеології. Але вони забезпечують прийняття як позитивних, так і негативних аспектів цієї ідеології. Перехід до віри в ту чи іншу ідеологію відбувається двояким чином: через досвід внутрішніх переживань, які мають у своїй основі діяльність над свідомих процесів (це часто лежить в основі залучення до релігії); через залучення до певної ідеології шляхом навчання, виховання тощо. Треба відмітити, що ці шляхи дуже часто доповнюють один одного, і залучення до ідеології служить основою для інтерпретації внутрішніх переживань особистості та оформлення їх в певні смисли й устремління. У зв'язку з вище сказаним постає проблема підживлення особистісних переживань, які мають психопатологічну природу, певними культурними традиціями. І навпаки, використання психопатологічних проявів окремих яскравих індивідів, окремими ідеологічними групами для нав'язування суспільству своїх антигуманних, ірраціональних уявлень.

В цілому наявність у світогляді людини ірраціональних ідей може робити її більш схильною сприймати й інші ірраціональні ідеї з пов'язаними з ними негативними емоційними станами, а також може давати змогу легше маніпулювати даною категорією громадян. Зрозуміло, що міра ірраціональності конкретної людини повинна визначати її схильність до сприйняття інших

іраціональних ідей і переживання негативних емоційних станів, які вони викликають.

Вкажемо, що іраціональні уявлення можуть бути характерними у більшій чи меншій мірі будь-яким ідеологічним групам. Хоча в принципі, можна провести певний континуум раціональності – іраціональності, на одному кінці якого будуть умовно представники якогось товариства критичних раціоналістів, які крім всього іншого піклуються про своє психічне здоров'я (зрозуміло, що і вони не застраховані від якихось іраціональних уявлень, оскільки останні іноді беруть свій початок в біології людини), а в іншому кінці – представники так званих тоталітарних сект, віруючі в різні конспірологічні теорії або просто невротичні особи. Середньо статистична людина повинна знаходитись десь посередині цього континуума, маючи лише певні іраціональні уявлення, які лише за певних умов можуть викликати негативні емоційні стани. Звісно, що в залежності від рівня розвитку суспільства можливі зміщення в ту чи іншу сторону зазначеного континуума. Суспільство через інститути, які забезпечують навчання та виховання може сприяти більшій раціональності населення або, навпаки, насаджувати певні іраціональні ідеї. Велику роль у вище зазначеному грають засоби масової інформації. В принципі вони можуть формувати та підсилювати іраціональні установки через транслявання та насадження ідей, що суперечать науковому уявленню про світ і здоровому глузду. Мова йде, наприклад, про деякі телевізійні програми, які наповнені різними примітивними забобонами та уявленнями антинаукового змісту. Звісно, можна вирішити, що ці передачі мають лише розважальний характер і несуть в цілому позитивний зміст. Але проблема полягає в тому, що вони легітимізують ідеї та концепції, істинність яких науково не доведено, створюючи певний симулякр, де вони існують. Це у свою чергу відкриває широкий простір для низки іраціональних страхів та тривоги, заснованих на фантазіях, які видаються за реальність.

Ми живемо в епоху післяправди, в якій дискурс базується на оперуванні не фактами, а на апеляціях до емоцій людини [2]. У рамках такого способу взаємодії з інформацією є можливим маніпулювання свідомістю людини через використання її прагнення до щастя (хоча як показує В. Л. Зливков, сам феномен післяправди є в цілому позитивним для людини, зокрема, в плані демократизації знань і звільнення освіти від авторитарних установок [2]). Тому нагальною стає потреба в розвитку критичного мислення, яке б забезпечило можливість розпізнання пасток пропаганди, що не ведуть до щастя, а призводять лише до відчуття розчарування, депресії та зайвих тривоги.

Список використаних джерел

1. Аргайл М. Психология счастья: пер. с англ. Санкт-Петербург: Питер, 2003. 272 с.
2. Зливков В. Л. Психологічні аспекти феномену післяправди. *Актуальні проблеми психології*. 2018. №.1 (14). С. 122-131.
3. Селигман М. Как научиться оптимизму. Измените взгляд на мир и свою жизнь: пер. с англ. Москва: Альпина Паблшер, 2017. 430 с.
4. Тиллих П. Мужество быть: пер. с англ. Москва: Модерн, 2011. 240 с.

5. Уолдман М. Р., Ньюберг Э. Наш мозг и просветление. Нейробиология самопознания и совершенства Москва: Эксмо, 2017. 320 с.

6. Эллис А. Гуманистическая психотерапия. Рационально-эмоциональный подход: пер. с англ. Москва: Эксмо-Пресс, 2002. 272 с.

7. Chang E. C., Yu T., Lee J., Kamble S. V., Batterbee C. N.-H., Stam K. R., Chang O. D., Najarian A. S.-M., Wright K. M. Understanding the Association Between Spirituality, Religiosity, and Feelings of Happiness and Sadness Among HIV-Positive Indian Adults: Examining Stress-Related Growth as a Mediator. *Journal of Religion and Health*. 2018. Vol. 3 (57). P. 1052-1061.

8. Mahmoodi H., Nadrian H., Javid F., Ahmadi G., Kasravi R., Chavoshi M., Golmohammadi F. Factors associated with happiness among college students: do academic self-efficacy and stress predict happiness? *International Journal of Happiness and Development*. 2019. Vol. 1 (5). P. 14-24.

9. Senasu K., Singhapakdi A. Quality-of-Life Determinants of Happiness in Thailand: the Moderating Roles of Mental and Moral Capacities. *Applied Research in Quality of Life*. 2018. Vol. 1 (13). P. 51-87.

Тарасова Наталя Володимирівна

аспірантка першого року навчання,

ПЗВО «Міжнародний класичний університет імені Пуліпа Орлика»

(м. Миколаїв, Україна) natalya.vufk@ukr.net

Науковий керівник: докт. психол. наук, проф. Євдокимова Н. О.

ЗАБЕЗПЕЧЕННЯ ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГІЧНОГО СУПРОВОДУ СПОРТСМЕНІВ ДИТЯЧО-ЮНАЦЬКОГО ВІКУ У СИСТЕМІ БАГАТОРІЧНОЇ ПІДГОТОВКИ

Система багаторічної підготовки кваліфікованих спортсменів до участі у змаганнях складалася роками, проте її рівень на сьогодні не може повністю задовольняти ні тренерів, ні самих спортсменів. Стає все більш очевидним, що поряд з відповідним організаційним, матеріальним, медичним забезпеченням, більш суттєву увагу необхідно приділити саме заходам із психологічного забезпечення та супроводу підготовки спортсменів, які тільки знаходяться на шляху до спорту вищих досягнень, а саме: спортсменів дитячо-юнацького віку.

Основним завданням організації психологічного супроводу є створення ефективних програм психологічного втручання протягом усіх етапів багаторічної підготовки спортсменів. При цьому, як підкреслює Г. Б. Горська, спортивні психологи повинні проводити відповідну роботу не лише з висококваліфікованими спортсменами, а й з тими, хто тільки починає своє життя у спорті, оскільки основи високих спортивних досягнень формуються на початковій стадії підготовки, й усуненням будь-яких психологічних проблем потрібно займатися саме тоді, коли вони з'являються [3].

Психолого-педагогічний супровід спортсменів дитячо-юнацького віку у процесі багаторічної підготовки – це система загальних та конкретних технологій психологічної допомоги й особливостей їхнього застосування на кожному новому етапі професійного становлення, починаючи від вибору виду спортивної спеціалізації і закінчуючи виходом у спорт вищих досягнень.

Процес психолого-педагогічного супроводу повинен бути зорієнтований не на ліквідацію несприятливих проявів психіки, а на мобілізацію психічних резервів підвищення ефективності тренувального процесу, надійності і результативності змагальної діяльності.

Психолого-педагогічний супровід є необхідною умовою підготовки спортсменів дитячо-юнацького віку у системі багаторічної підготовки до ефективної тренувальної і змагальної діяльності. Ефективність супроводу досягається у тих випадках, коли він реалізується не у вигляді окремих, одноразових заходів впливу, підтримки чи допомоги спортсмену / тренеру, а шляхом створення системи психолого-педагогічного впливу, що забезпечує безперервний і комплексний характер психологічної підтримки. Системний характер супроводу передбачає визначення й урахування особливостей психічного й особистісного розвитку спортсменів, визначення ступеня їхньої відповідності конкретним вимогам змагальної діяльності у дитячо-юнацькому спорті.

Як система для впровадження, психолого-педагогічний супровід тренувальної та змагальної діяльності повинен містити три взаємопов'язані рівні:

- **початковий (базовий) рівень** – формулювання й уточнення завдань психолого-педагогічного супроводу спортивної діяльності; визначення актуальних питань, пов'язаних з підготовкою спортсменів; розробка та затвердження методів роботи;
- **рівень реалізації** - упровадження програм і технологій, спрямованих на підтримку необхідного рівня психологічного стану спортсмена;
- **рівень закріплення** – психологічно грамотне вирішення спортсменом повсякденних завдань у тренувальній та змагальній діяльності на практиці.

Засобами психолого-педагогічного супроводу є всі традиційні, модифіковані і спеціально розроблені засоби впливу як на особистість спортсменів, так і на структуру їхньої тренувальної і змагальної діяльності. Результатом використання психологічних засобів є вирішення поточних завдань супроводу діяльності спортсменів, збереження їхнього психологічного здоров'я, забезпечення оптимального рівня готовності до ефективної тренувальної і змагальної діяльності, досягнення ними індивідуальної вершини спортивної майстерності та її утримання.

Орієнтуючись на вище викладене, вбачається можливим створити модель психолого-педагогічного супроводу спортсменів дитячо-юнацького віку у системі багаторічної підготовки, яка має включати у себе характеристики психологічних механізмів регуляції діяльності спортсменів (мотивації,

планування своїх дій, підсумкового самоконтролю, емоційних станів, раціональних причин пояснення успіхів і невдач), психічних станів, особистісних властивостей, психічної саморегуляції, психічного здоров'я. Дана модель буде включати мотиваційно-орієнтовану, особистісно-орієнтовану, міжособистісно-орієнтовану психорегуляцію, ідеомоторні і рольові тренінги, відновлення і психопрофілактику, психотехнічну корекцію психічних процесів, а також буде виступати одночасно і в якості мети підготовки спортсмена, й у вигляді нормативного еталону при діагностиці рівня підготовленості; як показник напрямку і характеру корекційних заходів.

Модель психолого-педагогічного супроводу спортсменів дитячо-юнацького віку у системі багаторічної підготовки міститиме такі складові: психологічне навчання і просвітництво фахівців і тренерів, що беруть участь у тренувальному процесі; планування підготовки спортсменів з урахуванням психологічних чинників; психологічна підготовка спортсменів, формування мотивації спортивної діяльності; психодіагностика станів і якостей спортсменів; психотренінг і психорегуляція станів; обґрунтування організації оптимального режиму діяльності, інтенсивності тренувань; моніторинг рівня психологічної підготовленості та готовності спортсменів до змагань [2; 5; 6].

Дана модель може бути реалізована через програми психологічної підготовки, спрямовані на формування необхідних спортсменам умінь і психотехнічних навичок, розвиток професійно важливих властивостей їхньої психіки; корекційні та реабілітаційні програми, пов'язані з наданням допомоги спортсменам і тренерам у вирішенні психологічних проблем, що виникли; програми забезпечення виступів у відповідальних змаганнях.

Головним результатом розробки й упровадження моделі психолого-педагогічного супроводу спортсменів дитячо-юнацького віку у системі багаторічної підготовки вважаємо розвиток людської психіки у цілому, мобілізацію і підтримку у заданих межах усіх психічних можливостей спортсмена внаслідок підготовки його до конкретної спортивної діяльності, тобто розвиток й удосконалення нервово-психічних механізмів регуляції спортсменів [1; 4; 5; 6].

Системний характер реалізації форм психолого-педагогічного супроводу спортсменів дитячо-юнацького віку на різних етапах багаторічного вдосконалення дозволяє відкрити нові можливості підвищення ефективності тренувального і змагального процесу, задіяти психологічний потенціал спортсменів.

Список використаних джерел

1. Багадирова С. К. Организация психологического сопровождения в спорте (на примере команды дзюдоистов). Пенза. 2010. С. 105-107.
2. Воронова В. И. Психологическое обеспечение подготовки спортсменов в футболе. *Наука в олимпийском спорте*. 2013. №4. С.32-39.
3. Горская Г. Б. Психологическое обеспечение многолетней подготовки спортсменов. Краснодар, 1995. 182 с.

4. Конон И. В. Анализ существующей системы психологического сопровождения. *Спортивный психолог*. 2009. №1 (16). С.80-82.

5. Родионов А.В. Психологическая подготовка спортсмена. *М.: Физкультура и спорт*, 2006. С. 127–140.

6. Родионов А. В. Психология спорта высших достижений. *Спортивный психолог*. 2008. №1 (13). С.4–7.

Харченко Надія Анатоліївна

кандидат психологічних наук,

доцент кафедри психології Уманського державного

педагогічного університету імені Павла Тичини

(м. Умань, Україна) kharchenkon.a@ukr.net

Коренюк Галина Теодозіївна

магістрантка факультету соціальної та психологічної освіти

Уманського державного педагогічного університету імені Павла Тичини

(м. Умань, Україна)

ТЕОРЕТИКО-МЕТОДОЛОГІЧНІ АСПЕКТИ ФОРМУВАННЯ ПРОФЕСІЙНОЇ ІДЕНТИЧНОСТІ МАЙБУТНІХ ПЕДАГОГІВ

Модернізація сучасної вищої освіти, пов'язана із залученням України до Болонського процесу, передбачає принципово новий підхід до підготовки майбутніх фахівців, особливо вчителів. На сучасному етапі розвитку суспільства система освіти і науки достатньо відображає зміст наявних перетворень. Відчутними є зрушення, що відбуваються у взаємодії особистості і діяльності майбутнього вчителя. Саме на основі усвідомлення студентом індивідуальних особливостей особистості у нього формується позитивне ставлення до педагогічної діяльності, завдяки осягненню образу майбутньої професійної діяльності у майбутніх фахівців актуалізується усвідомлення особистісного досвіду, формуються власні цілі, здійснюється вибір стратегій професійного саморозвитку.

Професійна ідентичність раціональна і рефлексивна за своєю природою, вона тісно пов'язана зі становленням в особистості здатності до розпізнавання у педагогічній діяльності власних властивостей, що є необхідними для розвитку професійного “Я” образу. Якщо особистість майбутнього вчителя є показником його входження у професійне середовище, то розвиток у студентів ідентичності є показником їхньої адаптації до професійного середовища та міжособистісних взаємин з майбутніми колегами-педагогами [2].

Оскільки проблема ідентичності є однією з найпопулярніших у психологічній і взагалі гуманітарній науці, то й досліджень у цьому напрямкові чимало. Так у межах філософських досліджень, ідентичність постає як “самість”. Передусім визначаються її нормативні особливості. Тобто, цінності, екзистенційні основи. У філософії вивчається вплив суспільних трансформацій

та їх наслідки для розвитку ідентичності (Ю. Габермас, М. Гайдеггер, Е. Гідденс, І. Гоффман, Е. Гуссерль, Ж. Делез, Ж. Дерріда, Ж. Лакан, П. Рікер, Н. Шелер, М.В. Заковоротна, В.С. Малахов та ін.). Соціологи визначають ідентичність як комплекс ролей, соціальних статусів, що організовані у відповідності із вимогами соціальної системи. Тобто суспільство, соціальні інститути є основними категоріями оформлення поняття ідентичність (Т. Парсонс, В.А. Ядов, Є.А. Якуба й ін.) [1].

Психологи найчастіше розглядають ідентичність як суттєву психічну функцію, що уможливорює взагалі існування особистості, характеризується динамічною постійністю та зазнає трансформації впродовж життя індивіда. Психологи поділяють проблему ідентичності на складові за предметом, теоретичним контекстом й компонентами образу “Я” (Є.П. Белінська, Дж. Бьюдженталь, О.Н. Дерісі, Е. Еріксон, Н.Л. Іванова, Б. Шефер, Б. Шледер й ін.) [5]. Загалом у дослідженні ідентичності простежуються два підходи: у межах першого, ідентичність визначається як базисна характеристика особистості. Вона є внутрішньою й зберігається впродовж життя індивіда. Ідентичність – це внутрішня тотожність та безперервність буття кожної людини. Сутність ідентичності розгортається у соціокультурному смислі (Р. Баумайстер, Е. Еріксон, Е. Фромм, В. Хесле, К. Хорні). У межах другого підходу, ідентичність розкривається як ситуативна. Набуття ідентичності пов’язане із процесом самореалізації індивіда, Відтак, ідентичність змінюється в залежності від ситуації, тобто задається соціальним контекстом (Е. Гоффман, Дж. Мід, М. Серто) [6]. Нині виокремлюється окремий напрямок досліджень ідентичності, що розкриває сутність професійної ідентичності спеціаліста. Вже напрацьований багатий фактичний матеріал, визначені суттєві поняття психологічної теорії процесіоналізації, психологічні механізми професійної підготовки (Д. Сьюпер, Дж. Голанд, К.К. Платонов, А.Є. Голомшток, Є.А. Климов, С. Фукуяма й ін.).

Становлення ідентичності є одним із ключових моментів розвитку особистості, особливо майбутнього спеціаліста, характер і зміст роботи якого визначається саме особистісно-професійним контекстом. На думку А.М. Лукіяничук [4], професійна ідентичність – це динамічна система, яка формується у процесі професійної освіти та активного розвитку професійної компетентності і впливає на ціннісно-смыслову сферу і удосконалення професійної майстерності майбутнього спеціаліста. Відтак, професійна ідентичність майбутнього педагога розуміється психологами як усвідомлення своєї належності до певної професії, що формується у процесі професійної освіти та активного розвитку професійної компетентності. Професійна ідентичність педагога виконує таку функцію, як розвиток «професійного почуття», тобто емоційного прийняття себе як людини, яка, займається певною справою, усвідомлення певної ментальності, впевненість у своїй професійній приналежності, самостійності та ефективності, переживання своєї професійної цілісності та визначеності. Професійну ідентичність характеризує приєднання та накладання образу професії (зі всіма її закономірностями) на особливості конкретної особистості.

У структурі професійної ідентичності виділяють наступні компоненти як: переконання у правильності вибору професії та позитивного ставлення до себе як суб'єкта учбово-професійної діяльності та майбутньої професійно-виробничої діяльності; професійної ідентичності (усвідомлення своєї totoжності з професійним образом-Я); професійного образу-Я; Я-концепції та Я-образів (ідеального, нормального, реального); образу – професії [6]. Формування у студентів професійної ідентичності, на думку багатьох науковців [2, 3, 6], включає три основних етапи: Перший етап - адаптаційний (1 курс) - це період осмислення професійної ідентичності, коли на основі входження у нове соціальне та професійне середовище зовнішня студентська ідентичність переходить у внутрішню прийнятну, усвідомлену, емоційно забарвлену характеристику. Це нестабільний етап, пов'язаний з адаптацією до нової соціальної ролі студента (“Я-студент”) та очікувань майбутньої професійної ідентичності. Другий етап - стабілізуючий (2-3 курс) - це період, коли на основі усвідомлення вимог нової соціально-професійної ролі та власних здібностей, та можливостей відбувається усвідомлення досягнень, які зроблені завдяки власним зусиллям. В цей період конструктивні схеми саморозвитку знаходяться в достатньо стабільному стані, оскільки студент починає отримувати задоволення від сприйняття себе як суб'єкта майбутньої професійної діяльності (“Я-майбутній спеціаліст”). Третій етап - уточнюючий (4-5 курс) - період, коли на основі усвідомлення спектру ролей, засвоєних у ході професіоналізації, відбувається формування нових цілей та перспектив. Це другий нестабільний період, сенс якого зводиться до переосмислення та уточнення різних варіантів професійно-творчого саморозвитку, працевлаштування та період розвитку професійної кар'єри (“Я-та моя професія та кар'єра”). Слід зазначити, що ці етапи формування у студентів професійної ідентичності не існують ізольовано, тісно взаємопов'язані та взаємообумовлені. Проте, становлення професійної ідентичності студентів-педагогів у вищих навчальних закладах має нерівномірний характер, що може призвести до професійної кризи, тобто втрати професійної ідентичності. Змінення професійної самосвідомості породжує феномен професійного маргіналізму, який характеризується відчуттям непричетності до виконуваної професійної ролі, втратою особистісної значущості професії [5].

В межах теоретичного аналізу виявлено, що професійна ідентичність педагога – суттєва психічна функція, що уможлиблює взагалі становлення спеціаліста, характеризується динамікою, становленням, змінами впродовж життя індивіда. В науковій літературі проблема ідентичності поділяється на складові за предметом, за теоретичним контекстом й компонентам образу “Я”. Виникнення педагогічних протиріч, усвідомлення їх особистістю, яка формується в умовах фахової підготовки, активізує її прагнення до досягнення соціально-професійної ідентичності, тобто протиріччя виступають у якості діалектичних рушійних сил саморозвитку особистості, відтак, і формування професійної ідентичності майбутніх педагогів.

Список використаних джерел

1. Антонова Н. В. Особливості професійної ідентичності студентів психологічного факультету. *Проблеми загальної та педагогічної психології: збірник наукових праць Інституту психології ім. Г.С. Костюка АПН України*. Т. XI. Част. 4. Київ, 2009. С. 16-28.
2. Григорович И. Е. Динамика профессиональной идентичности разностатусных студентов за время обучения. *Среднее профессиональное образование*. 2008. №8. С. 66-69.
3. Зливков В. Л., Лукомська С. О. Становлення поняття професійна ідентичність у вітчизняній і зарубіжній психології. *Горизонти освіти*. 2013. №3. С. 143-148.
4. Лукіяничук А. М. Проблема ідентифікації у професійному становленні студентів вищого навчального закладу I-II рівнів акредитації педагогічного профілю. Київ, 2010. 380 с.
5. Поваренков Ю.П. Психологическое содержание профессионального становления человека. Москва: Изд-во УРАО, 2002. 160 с.
6. Шнейдер Л. Б. Экспериментальное изучение профессиональной идентичности. Москва : ООО «Принт», 2000. 128 с.



Харченко Надія Анатоліївна

*кандидат психологічних наук,
доцент кафедри психології Уманського державного
педагогічного університету імені Павла Тичини
(м. Умань, Україна) kharchenkon.a@ukr.net*

Голуб Ксенія Олегівна

*Магістрантка факультету
соціальної та психологічної освіти
Уманського державного педагогічного
університету імені Павла Тичини
(м. Умань, Україна)*

ФОРМУВАННЯ КОНСТРУКТИВНИХ КОПІНГ-СТРАТЕГІЙ ЮНАКІВ І ДІВЧАТ

Формуючий експеримент являє собою розробку та апробацію тренінгової програми, метою якої є формування конструктивних копінг-стратегій за допомогою передачі знань і розвитку навичок опору стресам, усуненню стереотипів поведінки за допомогою її довільної регуляції. Учасниками тренінгової програми стала експериментальна група у складі 31 особи (18 дівчат і 13 хлопців).

Завдання тренінгової програми [2]:

1. Робота з емоційною сферою учнів, зняття емоційної напруги.
2. Зниження ситуаційної тривожності.

3. Підвищення психологічної компетентності учнів, формування знань про причини стресу і про способи подолання тривожності.
4. Формування вміння об'єктивної оцінки різних життєвих ситуацій, навчання навичкам конструктивного прийняття рішень.
5. Вироблення ефективної поведінки, що сприятиме подоланню стресу.
6. Формування активної мотивації, зокрема на досягнення успіху, установки до співпраці, конструктивного вирішення виникаючих труднощів.
7. Формування основних компонентів – когнітивної, емоційної і поведінкової стратегій копінг-поведінки (активізація внутрішніх копінг-ресурсів).
8. Програвання різних кризових ситуацій для вироблення конструктивних стратегій поведінки і уміння справлятися з негативними емоційними переживаннями.

В якості принципів, що визначають організацію навчання, використовувалися наступні [1], [3]:

1. Принцип діалогізації взаємодії, тобто повноцінного міжособистісного спілкування, заснованого на повазі до чужої думки, на довірі, на звільненні учасників від взаємних підозр, нещирості, страху.

2. Принцип події, тобто в процесі взаємодії членів групи повинні використовуватися такі прийоми, як відверте обговорення поведінки учасників, для забезпечення найбільш насиченого безоціночного зворотного зв'язку, що дозволяє побачити своє відображення в очах інших людей, які розуміють суть твоїх переживань, оскільки самі переживають майже те ж саме.

3. Принцип самодіагностики, тобто саморозкриття учасників, усвідомлення і формулювання ними власних особистісно значущих проблем, умови для цього створюються учасниками і керівником групи.

4. Принцип натурної матеріалізації досліджуваних психологічних феноменів. Завдяки цьому багато прояви людської психіки постають перед членами групи не тільки у вигляді абстрактних теоретичних понять, а, будучи глибоко пережиті, стають надбанням їх особистого досвіду.

5. Принцип особистісного підходу. Глибинне, продуктивне спілкування базується на суб'єкт-суб'єктних відносинах, становить основну середовища, в якому протікає робота групи, є основним засобом впливу групи на своїх учасників і основним результатом такого впливу у вигляді відповідних нових знань, умінь і досвіду в області міжособистісного спілкування.

В ході реалізації програми по формуванню продуктивної копінг-поведінки в учнів використовувалися різні форми організації (індивідуальна, групова, фронтальна) і методи розвиваючої роботи (лекції, тренінги, рольові ігри тощо).

В ході лекції встановлюється безпосередній контакт з аудиторією, обговорюються найбільш цікаві питання, спираючись на наявні знання і досвід учнів. Диференційований підхід на цьому етапі полягає в варіюванні методів і форм організації корекційно-розвиваючої роботи з учнями.

Зокрема, було використано різноманітні інтерактивні техніки: вивчення очікувань учасників занять, спільне розроблення правил групової роботи,

створення малих груп, заповнення робочих листків, рольові ігри, тренінгові вправи, міні-лекції, аналіз кризових ситуацій, групова дискусія тощо.

Інтерактивні техніки у процесі впровадження інформаційно-сміслового компонента тренінгу: дали можливість осмислити зміст та значення тих чи інших психологічних феноменів копінг-поведінки у повсякденній діяльності; сприяли аналізу сутності основних складових копінг-поведінки, її стратегій і ресурсів; орієнтували на усвідомлення сучасних підходів до розвитку і саморозвитку особистості та ін.

Заняття проводилися у приміщенні, яке дозволяло учасникам активно взаємодіяти між собою (працювати в групах, парах, «в колі», вільно пересуватися). Всього тренінгова програма нараховувала шість занять, по годині кожне. Вони проводились раз у тиждень по суботах. Кожне тренінгове заняття складалося із 4 елементів:

1. Привітання, встановлення дружньої атмосфери.
2. Коротка лекція стосовно теми заняття, основних питань, які будуть розглянуті в ході заняття, та практичних рекомендацій.
3. Практичні вправи, спрямовані на досягнення мети заняття та засвоєння учасниками лекційного матеріалу.
4. Підведення підсумків. Рефлексія роботи в групі.

Оскільки до експериментальної групи увійшла 31 особа, а максимально допустима кількість учасників тренінгової групи – 15, ми розділили учасників на дві підгрупи по 15 і 16 осіб відповідно.

На вступному занятті була проведена вступна бесіда з учасниками, в якій висвітлили мету, завдання, принципи функціонування групи:

- а) звертатись один до одного на «ти» і по імені, щоб забезпечити спілкування у системі «людина – людина»;
- б) бути відповідальним за свої вчинки та дії;
- в) все, що відбувається, здійснюється «тут і тепер»;
- г) все, що робиться у групі, повинно відбуватися добровільно, конфіденційно;
- д) треба приймати себе та інших такими, які вони є.

Далі відбулося знайомство та обмін компліментами, який допоміг досягнути невимушеної дружньої атмосфери та налаштувати учасників на активну роботу. Темою лекції на вступному занятті була «Що таке стрес та як з ним впоратися?». В ході лекції висвітлювалось питання проблеми стресу, його місця та ролі у житті сучасного юнака та дівчини, а також наголошувалось на практичних рекомендаціях з подолання стресу спрямованих на релаксацію та емоційне розвантаження особистості. Далі учасникам були запропоновані практичні вправи, такі як «Кроки до успіху», «Ворона на шафі», «Повітряна кулька», «Настрій», в ході яких учасники навчилися знімати напругу та справлятися із зіпсованим настроєм. Завершальним етапом вступного заняття була рефлексія, коли учасники ділились враженнями та почуттями від першого тренінгу.

Друге тренінгове заняття проходило під гаслом «Тренування навичок конструктивної копінг-поведінки». Після традиційного привітання та

налаштування на роботу учасники мали змогу послухати лекційний матеріал про види копінг-поведінки та усвідомити, що оптимальною є лише конструктивна копінг-поведінка, а саме – стратегія вирішення проблем. Практичний блок вправ був спрямований на підвищення впевненості в собі, розвиток самосвідомості, усвідомлення власних емоцій, думок, переживань і стану; на обробку запропонованого алгоритму копінг-поведінки з негативною емоцією, зниження емоційної напруги; усвідомлення власних стереотипних деструктивних способів поведінки в стресових ситуаціях. Учасники активно брали участь в запропонованих вправах та ділились враженнями. Етап рефлексії довів, що вправи знайшли емоційний відгук в учнів.

Третє заняття мало на меті сформувати навички стратегії вирішення проблем та адекватної когнітивної оцінки стресової ситуації. Привітання підкріпило дружню атмосферу в групі та підготувало учасників до сприйняття лекційного матеріалу. В ході лекції розглядалась стратегія вирішення проблем та один з її основоположних компонентів – адекватна когнітивна оцінка ситуації, яка дозволяє приймати вірні рішення. Тому, для того щоб підняти самооцінку учасників та виявити їхні сильні сторони, які допомагатимуть у вирішенні проблем, була застосована вправа «Автопортрет». Досить цікавим рішенням була гра «Герої казок», де учасники пригадували відомі їм казки та моделі поведінки казкових героїв в стресових ситуаціях. Особливо активні учасники виявляли ініціативу та пропонували розіграти сцену з казки, де неконструктивна стратегія замінювалась конструктивною, що сприяло закріпленню в свідомості учасників правильної установки на вирішення проблем. Вправа «Погано-добре» сприяла виробленню навичок адекватно оцінювати ситуацію. Рефлексія показала, що учасники залишились задоволені заняттям та усвідомили для себе корисну інформацію.

Четверте заняття сприяло тренуванню навичок пошуку, сприйняття та надання соціальної підтримки. Хоч стратегія пошуку соціальної підтримки і була визначена нами як відносно продуктивна та підлягала подальшому експерименту з метою переробки її на більш продуктивну стратегію вирішення проблем, вирішено, що не слід ігнорувати роль оточення в процесі вирішення стресової ситуації. Адже досить багато осіб юнацького віку страждають від нестачі емоційного контакту з батьками та однолітками, що призводить до непорозуміння і нездатності підтримати одне одного в складній ситуації. Тому, після привітання було запропоновано учасникам лекційний матеріал на тему «Важливість соціальної підтримки: плюси та мінуси», в якій наголосили на неабиякій ролі підтримки з боку оточення та вмінні самому надавати цю підтримку тим, хто її потребує. Практичний блок вправ був спрямований на усвідомлення учасниками, що вони не самотні, що їх люблять та розуміють. Зокрема, з такою метою були проведені вправи «Уявний друг» і «Мама поруч». Вправа «Де взяти сили, щоб жити» актуалізувала внутрішні ресурси учасників та зосередила їхню увагу на позитивних якостях, досягненнях та вміннях своєї особистості. Рефлексія показала, що учасники зрозуміли важливість не лише

отримання соціальної підтримки від оточення, а й вміння надавати її тим, хто цього потребує.

П'яте заняття забезпечувало формування активних стратегій копіngu. На початку заняття учні записали свої очікування. Лекційний матеріал був лаконічним та розкрив учасникам форми активної взаємодії та оптимізації під час стресових ситуацій. Практичний блок вправ стимулював учасників до дії та сприяв виробленню активної та конструктивної стратегії співпраці. Вправа «Стіл переговорів» дозволила сформувати в учасників уміння прийняття групового рішення в конфліктних ситуаціях. На етапі рефлексії відбулося обговорення очікувань на початку заняття. Учасники отримали позитивні емоції та корисні навички, які дозволили б їм конструктивно вирішити будь-яку стресову ситуацію та взаємодіяти з оточуючими.

Заключне шосте заняття сприяло закріпленню отриманих раніше теоретичних та практичних знань, умінь та навичок стосовно вибору конструктивної копіng-стратегії. На етапі привітання учасники подарували одне одному символічні подарунки, що дозволило налаштувати групу на дружню атмосферу. Лекційний матеріал даного заняття дозволив учасникам дізнатись про внутрішні та зовнішні ресурси особистості, які допоможуть в боротьбі за стресом. Практичний блок вправ дозволив актуалізувати отримані раніше знання та обміняти досвідом. Зокрема, вправи «Ліки від стресу» та «Хто самий спокійний» нагадали учасникам про важливість збереження внутрішнього спокою та зосередження. Цікавою, на погляд учасників, була вправа «Валіза», в якій учні збирали кожному символічну «валізу» в дорогу. До «валізи» увійшли ті риси особистості, навички та вміння учасника, які допомогли б йому справляти в подальшому зі стресовими ситуаціями. Під час рефлексії було ще раз наголошено на важливості отриманих учасниками знань та умінь, застосовуваних при боротьбі за стресом.

Список використаних джерел

1. Вачков И. В. Основы технологии группового тренинга. Психотехники. Москва: Ось-89, 2007. 256 с.
2. Емельянов Ю. Н. Социально-психологический тренинг: проблемы и перспективы. Москва, 1985. 144 с.
3. Зайцева Т. В. Теория психологического тренинга: психологический тренинг как инструментальное действие. Санкт-Петербург: Речь, Москва: Смысл, 2002. 80 с.

Черкаська Євгенія Феліксівна
*аспірантка Інституту психології імені Г.С. Костюка НАПН України,
лабораторія методології і теорії психології, (м. Київ, Україна)
cherkaskaef@ukr.net*

ВПЛИВ ЕМОЦІЙНОЇ СТІЙКОСТІ ВЧИТЕЛЯ НА ЕМОЦІЙНУ СФЕРУ В КЛАСІ

Емоційна атмосфера в класі дуже важлива для благополуччя всіх учасників навчального процесу. На цю атмосферу впливає емоційна стабільність вчителя. Вчитель з особистими проблемами психічного здоров'я може створити погані наслідки для всіх тих учнів, які з ним пов'язані.

Бути вчителем нелегко. Занадто багато уроків, занадто багато учнів і занепокоєння визначають повсякденне життя вчителя. Емоційне управління проблемною групою починається з управління власними емоціями вчителя. Вчителі не перетворюються в машини, коли вони входять в клас, і при цьому вони не залишають свої емоції за дверима. Вони вчать не тільки своїми знаннями, а й своїми власними переживаннями.

Дослідження показують, що вчителі, яких навчають управляти своїми емоційними компетенціями, відчувають більше задоволення від своєї роботи і більш ефективно взаємодіють з важкими учнями. Вони створюють класну культуру, яка є безпечною і привабливою і здатні ефективно взаємодіяти зі своїми класами. В результаті вони сприяють глибокому відчуттю стабільності, яка сприяє більш ефективному навчанню учнів.

Які емоційні компетенції потрібні вчителям? У молодших класах або з більш складними учнями, безумовно, потрібно виявлення, розуміння та вміння керувати власними емоціями. На всіх рівнях наші вчителі повинні бути впевнені в своїх здібностях і межах, коли їх запитують батьки або учні. Коли учень, колега, політик чи батьки зляться, ефективні вчителі повинні керувати своїми емоціями і реагувати професійно.

Емоції, які використовуються в навчання, різноманітні. У науковій літературі ми не знаходимо жодного підтвердження щодо того, які емоції найбільше присутні при виконанні професійних обов'язків, крім загальної класифікації позитивних і негативних. Френзель А. [4] провела огляд літератури, аналізуючи, які емоції найбільш часто присутні в освітній роботі і з якою частотою. Результати показують список з семи окремих емоцій (тобто задоволення, гордості, гніву, неспокою, сорому і провини, нудьги і жалю), які трохи відрізняються від представлених Чен Ю. п'яти емоцій (тобто радості, любові, смутку, гніву і страху). Зовсім недавно Чен Ю. [3] провів дослідження у якому більше 250 вчителів взяли участь. Проте, обидві роботи сходяться на думці, що емоції, найбільш присутні в навчанні, – це значний запас радості. Однак, як він вказує, серед вчителів часто зустрічаються поєднання емоцій самих різних типів.

Хагенауер Г., Хашер Т., Волет С. проаналізували як позитивні, так і негативні емоції, породжені міжособистісними відносинами між учителем і

учнем, дисципліною в класі, а також залученням учня в заняття в класі, виявивши, що ці важливі відносини поєднувалися з переживанням емоції радості, гніву і тривоги. [5]

Продовжуючи вивчення доказів, які відображають вплив емоцій вчителя на розвиток емоційної компетентності їхніх учнів можна виявити, що в науковій літературі цей аспект недостатньо вивчений, але навіть в цьому випадку ми знаходимо певні докази. Морріс С. разом зі своїми співавторами [6] вивчають вплив емоцій вчителів дошкільного віку на емоційну компетентність своїх учнів, роблячи висновок, що емоції вчителів суттєво впливають на емоційне розуміння дітей. Ці ефекти, вивчені авторами, впливають на ранні стадії емоційного розвитку у дітей. Стадії, на яких занадто багато негативних емоцій від вчителя (особливо гнів) можуть впливати на здібність дітей обробляти емоційну інформацію.

Аналізуючи різні дослідження, Саттон Р. і Уитли К. прийшли до висновку, що крики вчителів можуть викликати в учнів руйнівні емоції провини, страждання, сорому і неповноцінності. [8]

Крім того, емоції вчителя дуже важливі, тому що вони впливають на те, як вчителі класифікують учнів, що, в свою чергу, визначає їх ставлення до них. [8] Таким чином, емоції відповідальні за те, що вчитель може класифікувати одного учня як «старанно, але повільно» замість «ледачий», що, таким чином, має велике значення в тому, як учень сприймає себе і своє подальше поведінку. [7] Також можливо, що певні емоції породжують соціальні переконання, які перешкоджають прогресу учнів.

Тісніше емоційна стійкість пов'язана з особливостями організації емоційної сфери особистості. Її основним показником є високий рівень розвитку емоційної сфери, що передбачає цілісність, системність організації емоційного світу, інтеграцію його з різними складовими свідомості особистості.

Емоційний інтелект допомагає вчителям стикатися з певними стресовими ситуаціями, в яких їх дії можуть впливати на навчання та благополуччя учнів. Крім того, це допомагає їм справлятися з новими проблемами, які виникають з проблемними групами дітей, переповненими класами або відсутністю мотивації.

Важливо визначити заходи, щоб допомогти вчителям з емоційними проблемами. Це не завжди легке завдання, але воно необхідно для того, щоб середовище навчання і викладання носили позитивний характер. Шкільна адміністрація, програми підготовки вчителів, викладачі та самоаналіз повинні відігравати певну роль у визначенні свого навчання. Це завдання, яке жодна людина або група людей не може виконати самотужки. Хоча часто це вважається незручною проблемою, з якою доводиться стикатися, всі викладачі повинні все більше усвідомлювати цю проблему і бути готовими до посилення емоційного здоров'я всіх вчителів.

Ми живемо в суспільстві, де важливі освіта і більш глибоке розуміння проблем учнів. Вчителі мають більше впливу, ніж ми думаємо.

Список використаних джерел

1. Митина Л. М. Психология труда и профессионального развития учителя: Учеб. пособие для студентов высш. пед. учеб. заведений. М.: Академия, 2004. 320 с.
2. Рубинштейн С. Л. Основы общей психологии. СПб.: Питер, 2009. 713 с.
3. Chen J. Understanding teacher emotions: The development of a teacher emotion. *Teaching and Teacher Education*. 2016. Vol. 55, P. 68-77.
4. Frenzel A.C. Teacher emotions. In R. Pekrun E. A. Linnenbrink (Eds.), *International Handbook of Emotions in Education*. New York: Routledge. 2016. P. 494-519
5. Hagenauer G., Hascher, T., Volet, S.E. Teacher emotions in the classroom: associations with students' engagement, classroom discipline and the interpersonal teacher-student relationship. *European Journal of Psychology of Education*. 2015.
6. Morris C.A., Denham S.A., Bassett H.H., Curby T.W. Relations among Teachers' Emotion Socialization Beliefs and Practices, and Preschoolers' Emotional Competence. *Early Education and Development*. 2013. Vol. 24(7).
7. Rosenthal R. Teacher Expectancy Effects: A Brief Update 25 Years after the Pygmalion Experiment. *Journal Of Research In Education*. 1991. Vol. 1(1). P. 3-12
8. Sutton, R.E., & Wheatley, K.F. Teachers' Emotions and Teaching: A Review of the Literature and Directions for Future Research. *Educational Psychology Review*. 2003. Vol. 15(4). P. 327-358.

Шевченко Катерина Олександрівна
співробітник в/ч Е6117 (м. Київ, Україна)
katty943@gmail.com

ВЗАЄМОЗВ'ЯЗОК ЕМОЦІЙНОГО ІНТЕЛЕКТУ ТА ФАСИЛІТАТИВНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ ПЕДАГОГА

Розвиток фасилітативної компетентності педагогів сьогодні не втрачає своєї актуальності з огляду на протиріччя між високою значимістю з точки зору гуманізації освіти цієї професійної характеристики вчителя та труднощами її розвитку в межах традиційних освітніх програм і технологій вишівської підготовки й післядипломної освіти.

Фасилітативність та інгібітність особистості, соціальна фасилітація, екопсихологічна фасилітація, фасилітаційний вплив, фасилітаційне спілкування, педагогічна фасилітація, фасилітаційна позиція та взаємодія розглядалися в межах психології, психотерапії та освіти, впровадження нових педагогічних технологій із різних методологічних позицій у працях І. Авдєєвої, О. Врубльовської, Р. Дімухамєтова, М. Касанджи, О. Кондрашихіної, П. Лушина, Л. Петровської, К. Роджерса, В. Фрейберга, О. Шахматової та ін., які охоплюють характеристику суті, змісту та структури цих феноменів, розкриття властивостей суб'єктів такої взаємодії, дослідження технологій фасилітативного

впливу, аналіз чинників формування фасилітативної компетентності тощо [3;4;7;8;10].

На основі аналізу наукових робіт ми трактуємо фасилітативну компетентність (ФК) як систему знань, умінь та навичок педагога, що відображає рівень його здатності й готовності до стимулювання розвитку особистісного потенціалу учнів як суб'єктів когнітивної діяльності за рахунок особливого стилю їх взаємодії; інтегративне професійно-особистісне утворення, яке включає когнітивний, емоційно-вольовий, мотиваційний, операційно-діяльнісний і рефлексивний компоненти. Як професійне психологічне новоутворення фасилітативна компетентність інтегрує в собі індивідуально-психологічні особливості емоційної, інтелектуальної та поведінкової сфер та проявляється у міжособистісній взаємодії, позитивно впливаючи на педагогічну діяльність.

З огляду на те, що емоційні прояви сприяють не лише само розумінню й рефлексії, але й розгортанню суб'єктного потенціалу особистості в просторі інтерперсональної взаємодії, одним із важливих та малодосліджених аспектів у формуванні ФК є емоційно-вольовий компонент, який корелює із поняттям емоційного інтелекту (англ. *emotional intelligence* або *emotional quotient* (EQ)). Відтак актуалізується питання впливу EQ на успішність фасилітативних впливів, здатність вчителя будувати суб'єкт-суб'єктні стосунки, виявляючи автентичність, згідно із внутрішнім середовищем власних почуттів і бажань, керувати своїми емоційними проявами та виявляти толерантність до невизначеності, презумпцію прийнятності будь-яких проявів партнерів по взаємодії.

Відповідно одним із змістових блоків розвитку фасилітативної компетентності безумовно має бути спрямований, на нашу думку, на становлення емоційної сприйнятливості, стабільності й самовладання, здатності керувати як власними емоційними проявами, так і впливати на емоції інших, – тобто на становлення емоційної компетентності або емоційного інтелекту.

У теоретичному плані концепція EQ відображає ідею єдності в свідомості людини емоційної, вольової та когнітивної сфер, афективних та інтелектуальних процесів, які обумовлюють поведінку та професійну діяльність. З точки зору ж практики, цей конструкт отримав свій розвиток у зв'язку із запитом на підвищення продуктивності й досягнення успіху сучасною людиною у всіх сферах життя. Емоційний інтелект (EQ) як поняття представлений у руслі різних наукових підходів: Дж. Майер, П. Селовей, Д. Карузо (теорія емоційно-інтелектуальних здібностей); Р. Бар-Он (некогнітивна теорія емоційного інтелекту); Д. Гоулмен (теорія емоційної компетентності), Д. Люсін (двокомпонентна теорія емоційного інтелекту) [1;2;6;9].

Популярність теорій EQ пов'язана передусім із поняттям «емоційного лідерства», яке ввели Р. Бояціс, Д. Гоулмен і Е. Маккі в однойменній праці [6]. Акцентуючи на тому, що в здібностях, які відрізняють видатних лідерів від інших, 80-90% – а іноді й більше – складають навички емоційного інтелекту, Д. Гоулмен зводить його до здатності усвідомлювати свої емоції й емоції інших людей, для того щоб мотивувати себе та інших та керувати своїми емоціями під

час взаємодії. Відтак дослідник виділяє такі основні характеристики в структурі EQ: самосвідомість особистості, що включає емоційну самосвідомість, самооцінку, впевненість в власних силах і можливостях; самоконтроль, який виражається в контролі над емоціями, у відкритості, адаптивності, оптимізмі; соціальну чуйність, що виражається у взаємопідтримці, увазі до оточуючих; управління стосунками – виражається в допомозі, командній роботі і т. д. Важливими для людей, що працюють у психолого-педагогічній сфері, вважаються такі компоненти емоційного інтелекту як знання своїх емоцій, керування своїми емоціями, мотивація для самого себе, розпізнавання емоцій інших людей, підтримання стосунків. Вчений наголошує на необхідності підвищення емоційної грамотності особистості ще у шкільному віці [6].

Тут доречно згадати позиції раціогуманістичного підходу О. Балла, що визначає гуманістичний характер міжособистісних стосунків через діалогічну взаємодію згідно універсальних принципів: поваги до партнера, прийняття його таким, який він є та водночас орієнтації на його найвищі досягнення, поваги до себе, конкордатності (згоди) та толерантності [5]. Втілення описаних принципів проявляється насамперед у зміцненні віри людини в себе, можливості свого професійного розвитку й самовдосконалення й визначається такими якостями особистості як атрактивність, толерантність і асертивність. О. Шахматова підкреслює, що атрактивність як прагнення людини до формування позитивного ставлення до себе з боку інших людей ґрунтується на власному позитивному почутті до цих людей, щирості, відкритості, конгруентності, емпатії, емоційній підтримці [11] – власне складових, описаних у теоріях EQ. При цьому необхідним є, із точки зору дослідниці, також і стабільне позитивне ставлення фасилітатора до власних навичок і здатностей, тобто асертивність – комплексне почуття впевненості в собі, у власних силах.

У концепції Д. Люсіна EQ трактується як когнітивна здатність, яка має внутрішньоособистісний і міжособистісний компоненти (за спрямованістю відповідно на свої або чужі емоції) та, з іншого боку, здатність до розуміння і управління емоціями. Таким чином, в структурі EQ апріорно виділяється два «виміри», перетин яких дає чотири види EQ: розуміння чужих емоцій, розуміння своїх емоцій, управління чужими емоціями та управління своїми емоціями [9].

Відповідно до описаної концепції у структурі EQ педагога як структурної одиниці ФК ми виділяємо два вектори: усвідомлення педагогом своїх емоцій та керування ними та усвідомлення емоцій інших й допомога учням в розумінні проявів своїх почуттів, їх впливу на навчальну діяльність та управлінні ними. Внутрішньоособистісний вектор розкривається через самосвідомість, рефлексію, самооцінку, самоефективність, психоемоційне благополуччя, самоконтроль, мотивацію досягнень. Ці характеристики забезпечують більш глибоке самопізнання, асертивність, а відтак – здатність реалізовувати власну суб'єктність, протидіючи зовнішньому тискові, та використовувати афективні стани задля посилення мотиваційного компоненту діяльності.

Другий, міжособистісний, вектор включає емпатичне розуміння, толерантність до невизначеності, комунікативну компетентність, гуманістичні

установки у спілкуванні, асертивність, конгруентність, діалогічність. Центральні складові міжособистісного інтелекту педагога, на нашу думку, – емпатія та комунікативна компетентність, які є базисом розбудови партнерських паритетних стосунків.

Обидва вектори будуються на відповідних когнітивних елементах: у нашому випадку це гуманістичні уявлення про світ, дитиноцентричну педагогіку, філософські й методологічні засади Нової української школи, знання про емоційний світ людини на різних вікових етапах тощо.

Лише за реалізації описаних векторів можливе забезпечення одного із науково обґрунтованих принципів фасилітативної взаємодії – принципу емоційного балансу, що передбачає узгодження суперечностей між позитивом і негативом для забезпечення загального «світовідчуття», переживання успіху, задоволення від навчання, толерантність педагога-фасилітатора при незапланованих результатах здійсненої допомоги [4].

Щодо можливостей розвитку EQ думки дослідників розходяться. Дж. Майєр, П. Саловей обстоювали позицію, що підвищити рівень емоційного інтелекту неможливо, оскільки це відносно стійка властивість особистості. Суть іншої точки зору (Д. Гоулмен, більшість вітчизняних науковців) зводиться до того, що EQ можна розвивати у будь-якому віці, починаючи з дитинства, та вдосконалювати впродовж життя. Погодьмося, що певні важливі для розвитку EQ характеристики в структурі особистості, як то інтроверсія, екстраверсія, тривожність, агресивність, емотивність, сенситивність тощо, безпосередньо пов'язані із генетично заданими якостями (типом вищої нервової діяльності, домінуванням півкуль головного мозку), впродовж життя людина формує стереотипізовані патерни поведінки, а пережитий емоційний досвід часто не піддається аналізу через психологічні захисти. Проте ми визнаємо обґрунтованість і позиції тих дослідників які вказують на можливі варіанти розвитку EQ на основі знань, установок, в тому числі й професійно-особистісних, та здібностей особистості. В контексті професійної діяльності та підвищення кваліфікації педагога-фасилітатора мова може йти про цілеспрямований розвиток на основі гуманістичного світогляду вчителя та його фахових знань характеристик і навичок, які характеризують розвинений EQ: емпатійного слухання, установки на безумовне позитивне сприймання, рефлексії, навичок побудови плюралістичного діалогу. Розвинений EQ педагога передбачає такий рівень розвитку емоційних реакцій, що базуються на раціональних переконаннях та, з точки зору гуманістичних психолого-педагогічних засад, – на категорійно-понятійному апараті гуманістичної педагогіки, особистісно-орієнтованого навчання, концептуальних ідей, категорій і прийомів педагогічної фасилітації, знань про суть фасилітаційного спілкування як виду гуманістичної педагогічної взаємодії, механізми, методи та прийоми його здійснення.

Розробка проблеми ролі EQ у становленні професіоналізму педагогів гуманістичного спрямування та можливостей його розвитку для розбудови їх фасилітативної компетентності має помітну практичну значущість та

залишається на сьогодні недостатньо дослідженою як у теоретичному плані, так і в експериментальному, й потребує розгорнутого наукового обґрунтування, яке буде перспективною подальших досліджень.

Список використаних джерел:

1. Bar-On R. (1997) Emotional Intelligence in Men and Women: Emotional Quotient Inventory: Technical Manual. Toronto: Multi-Health Systems.
2. Salovey P., Mayer J. D. (1999) Emotional intelligence. *Imagination, Cognition and Personality*. 185-211.
3. Авдеева И.Н. Психологическая характеристика фасилитативных педагогических технологий. Часть 1: Субъектная направленность. *Горизонты образования*. 2012. №2 (35). С.37-43.
4. Авдеева І.М. Принципи педагогічної фасилітації. *Наукові записки Інституту психології ім. Г.С. Костюка АПН України* за ред. С.Д. Максименка. 2005. Вип. 26. В 4-х т., т.1. С. 24-28.
5. Балл Г.А. Психология в раціогуманістической перспективе. Избранные работы. К. 2006. 408 с.
6. Гоулман Д., Бояцис Р., Макки Э. Эмоциональное лидерство: Искусство управления людьми на основе эмоционального интеллекта. Москва: Альпина Бизнес Букс, 2005. 325 с.
7. Жижина И.В. Психологические особенности развития фасилитации педагога: дис. ...канд. психол. наук: 19.00.07. Уральский государственный профессионально-педагогический университет. Екатеринбург, 2000. 153 с.
8. Кондрашихіна О.О. Формування здатності до фасилітаційних впливів у майбутніх практичних психологів: автореф. дис. ... канд. психол. наук: 19.00.07. Інститут психології імені Г.С. Костюка НАПН України. Київ, 2004. 20 с.
9. Люсин Д.В. Современные представления об эмоциональном интеллекте. *Социальный интеллект. Теория, измерение, исследования*. под ред. Д. В. Люсина, Д. В. Ушакова. Москва: Институт психологии РАН, 2004. С. 29–36.
10. Роджерс К., Фрейберг Дж. Свобода учиться. Москва: Смысл, 2002. 527 с.
11. Шахматова О.Н. Педагогическая фасилитация: особенности формирования и развития. *Научные исследования в образовании*. 2006. № 3. С. 118-125.

Шейко Анастасія Олександрівна
кандидат психологічних наук, викладач
Харківського національного медичного університету
(м. Харків, Україна) asesuale@gmail.com

СПЕЦИФІКА АДАПТАЦІЇ СТУДЕНТІВ-ІНОЗЕМЦІВ ДО НАВЧАННЯ В УКРАЇНІ

У сучасному світі інтенсивно розвиваються міждержавні освітні контакти, збільшується кількість молодих людей, які бажають здобути освіту в іншій

країні, не останнє місце серед них посідає й Україна. У такій ситуації все більш актуальною стає проблема соціально-психологічної адаптації та міжкультурної взаємодії іноземних студентів, які навчаються в українських закладах освіти, як з науково-теоретичної, так і з практичної точок зору. Перед приймаючою стороною завжди стоїть завдання оптимізації життя і навчання іноземних студентів, які проходять через складний процес адаптації до нових умов їх життєдіяльності. Успішність навчання іноземних студентів в Україні, рівень їх професійної підготовки в значній мірі залежить від соціальної адаптації студентів в країні перебування.

Аналіз змістової складової адаптації дозволяє стверджувати, що дане поняття відображає шлях, яким соціальні системи будь-якого рівня пристосовуються до мінливих умов середовища. Так, згідно із представником структурного функціоналізму Т. Парсонсом [3], соціальна адаптація є однією із чотирьох функціональних умов (разом із інтеграцією, досягненнями цілей і збереженням цілісних образів), яким всі соціальні системи повинні відповідати задля свого виживання. При цьому, для того, щоб існувати, система повинна мати певний ступінь контролю над своїм середовищем. Для суспільства особливе значення має економічне середовище, яке, на думку Т. Парсонса, повинне забезпечити людям необхідний мінімум матеріальних благ. В процесі адаптації людина «вбирає» в себе наявні в суспільстві цінності, норми та традиції в процесі взаємодії з іншими людьми, завдяки чому стає частиною соціальної системи. Адаптація відбувається завдяки особистісним механізмам засвоєння норм і цінностей, що містяться у соціальному середовищі. Т. Парсонс використовував поняття «соціальне середовище» та «адаптація», тим самим підкреслюючи, що людина взаємодіє лише із певною невеликою частиною суспільства, тобто, адаптація – це баланс очікувань людини та соціального середовища.

Адаптивним проблемам іноземних учнів приділялася велика увага в дослідженнях зарубіжних соціологів, соціальних психологів і педагогів. Так, наприклад, одна з оглядових статей з адаптації тимчасового жителя в умовах іншої культури, написана А. Черчем, містить посилання на 288 джерел, абсолютна більшість яких присвячено адаптації іноземних студентів. В рамках дослідження проблем оптимізації процесу міжкультурної взаємодії та соціокультурної адаптації в 1977 році було засновано спеціальний журнал - «International Journal of Intercultural Relations», створено професійну асоціацію «Society for Intercultural Relations», американськими соціальними психологами і соціологами розроблено понад 20 тис. навчальних програм не тільки для студентів, а й для військовослужбовців, туристів, лікарів тощо [2].

Л. Тьєррі виділяє два рівня адаптації іноземних учнів - повсякденний і спеціалізований, на кожному з яких структурні елементи мають свою специфіку. Повсякденний рівень представлений повсякденною взаємодією, спрямованою на задоволення вітальних потреб і особистих бажань. Спеціалізований рівень – це звичайні взаємодії в ході навчального процесу [1]. У нашому дослідженні

проаналізовано переважно повсякденний рівень адаптації іноземних студентів зокрема у її тісному зв'язку із психологічним благополуччям.

За результатами нашого дослідження студенти з високим і середнім рівнем адаптованості характеризуються позитивним ставленням до інших людей тобто їм властиві вміння будувати довірливі стосунки, відкритість, здатність іти на компроміс задля підтримання відносин, натомість у студентів з низьким рівнем адаптованості частіше спостерігається ізольованість і соціальна фрустрація. Щодо особистісного зростання, то воно більше притаманне саме студентам із помірним рівнем адаптованості, які із оптимізмом дивляться у майбутнє, будують життєві плани, однак ще не впевнені, що почувуються комфортно далеко від Батьківщини. Шкали «цілі у житті» і «самоприйняття» у студентів незалежно від адаптованості виражені на одному рівні, статистичних відмінностей за цими показниками виявлено не було.

Отже, порівняно із місцевими однолітками студенти-іноземці відчують більш серйозні труднощі, схильні до великих стресів при входженні в студентське життя. Встановлено, що студенти, які лише розпочинають навчання в Україні характеризуються значно нижчим рівнем адаптивності ніж їх старші колеги.

Список використаних джерел

1. Тьери Л. Социокультурная адаптация иностранных студентов, обучающихся в российских вузах: автореф. ... дисс. канд. социолог. наук: 22.00.04. Нижний Новгород, 2012. 25 с.

2. Чучелина Е.В. Психологические факторы социально-психологической адаптации студенческой молодежи в условиях вуза: автореф. дис. ... канд. психол. наук: 19.00.05. Самара, 2007. 24 с.

3. Parsons T., Smelser N. The Concept of Society: The Components and Their Interrelations. Societies: Evolutionary and Comparative Perspectives. Englewood Cliffs (NJ): Prentice-Hall, 2005. P. 5-29

Наші автори

Агачева Юлія Анатоліївна – кандидат психологічних наук, старший викладач кафедри теорії й методики виховання, психології та інклюзивної освіти КВНЗ «Херсонська академія неперервної освіти» Херсонської обласної ради, agacheva.yulia@gmail.com

Блохіна Ірина Олександрівна – кандидат психологічних наук, доцент, доцент кафедри психології і педагогіки Національного технічного університету України «Київський політехнічний інститут імені Ігоря Сікорського», irinablohina1@ukr.net

Воропаєв Євгеній Павлович – кандидат психологічних наук, доцент Харківського університету мистецтв імені І. П. Котляревського, evoropayev@gmail.com

Галян Ігор Михайлович – доктор психологічних наук, професор кафедри практичної психології Дрогобицький державний педагогічний університет імені Івана Франка, halyan@ukr.net

Голуб Ксенія Олегівна – магістрантка факультету соціальної та психологічної освіти Уманського державного педагогічного університету імені Павла Тичини

Депутат Валентина Василівна – науковий співробітник лабораторії методології і теорії психології Інституту психології імені Г.С. Костюка НАПН України, VDeputat@i.ua

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

Зливков Валерій Лаврентійович – кандидат психологічних наук, доцент завідувач лабораторії методології і теорії психології Інституту психології імені Г.С. Костюка НАПН України, vzlivkov@gmail.com

Копилов Сергій Олегович – кандидат філологічних наук, старший науковий співробітник лабораторії методології і теорії психології Інституту психології імені Г.С. Костюка НАПН України, kopylo@i.ua

Коренюк Галина Теодозіївна – магістрантка факультету соціальної та психологічної освіти Уманського державного педагогічного університету імені Павла Тичини (м. Умань, Україна)

Котух Олена Вікторівна – молодший науковий співробітник лабораторії методології і теорії психології Інституту психології імені Г.С. Костюка НАПН України, snegyro4ka4@ukr.net

Краєва Оксана Анатоліївна – кандидат психологічних наук, доцент кафедри практичної психології Київського університету імені Бориса Грінченка, Інституту людини, o.kraieva@kubg.edu.ua

Лукомська Світлана Олексіївна – кандидат психологічних наук, старший науковий співробітник лабораторії методології і теорії психології Інституту психології імені Г.С. Костюка НАПН України, svitluk@ukr.net

Мельник Олена Вікторівна – кандидат психологічних наук, психотерапевт Черкаського обласного клінічного госпіталю ветеранів війни Черкаської обласної ради, e.melnik@ukr.net

Москаленко Ольга Володимирівна – кандидат психологічних наук, старший викладач кафедри психології і педагогіки Національного технічного університету України «Київський політехнічний інститут імені Ігоря Сікорського», olgets@ukr.net

Піковець Наталія Вікторівна – аспірантка Уманського державного педагогічного університету імені Павла Тичини), natpicovets@meta.ua

Раткогло Олена Миколаївна – аспірантка першого року навчання, ПЗВО «Міжнародний класичний університет імені Пилипа Орлика», Ratkoglo79@gmail.com

Сизко Ганна Іванівна – кандидат психологічних наук, старший викладач кафедри прикладної психології та логопедії Бердянського державного педагогічного університету, sizko71108@gmail.com

Скоростецька Наталія Володимирівна – аспірантка другого року навчання лабораторії методології і теорії психології Інституту психології імені Г.С. Костюка НАПН України, nataliny@i.ua

Собкова Світлана Іванівна – кандидат психологічних наук, доцент кафедри психології Чернівецького національного університету імені Юрія Федьковича, sofot@ukr.net

Собкова Надія Юріївна – викладач англійської мови Чернівецького вищого професійного училища № 3, магістр психології, nadiasob@ukr.net

Стасевський Юрій Станіславович – завідувач консультативним центром для учнівської молоді Харківського Національного педагогічного університету імені Г.С. Сковороди, yurik7777s@ukr.net

Степура Євгеній Вікторович – кандидат психологічних наук, науковий співробітник лабораторії методології і теорії психології Інституту психології імені Г. С. Костюка НАПН України, es18011988@yahoo.com

Тарасова Наталя Володимирівна – аспірантка першого року навчання, ПЗВО «Міжнародний класичний університет імені Пилипа Орлика», natalya.vufk@ukr.net

Харченко Надія Анатоліївна – кандидат психологічних наук, доцент кафедри психології Уманського державного педагогічного університету імені Павла Тичини, kharchenkon.a@ukr.net

Черкас Олена Анатоліївна – магістерка Київського університету імені Бориса Грінченка, Інституту людини, oacherkas.il18@kubg.edu.ua

Черкаська Євгенія Феліксівна – аспірантка Інституту психології імені Г.С. Костюка НАПН України, лабораторія методології і теорії психології, cherkaskaef@ukr.net

Шевченко Катерина Олександрівна – співробітник в/ч Е6117, katty943@gmail.com

Шейко Анастасія Олександрівна – кандидат психологічних наук, викладач Харківського національного медичного університету, asesuale@gmail.com