

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

ПСИХОЛОГІЯ І ОСОБИСТІТЬ

Науковий журнал

Заснований у травні 2011 року

Виходить два рази на рік

**№ 1 (1)
2012**

Київ – Полтава
2012

Засновники

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

Головний редактор

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

Заступники головного редактора

Степаненко М.І. – доктор філологічних наук, професор, ректор Полтавського
національного педагогічного університету імені В.Г. Короленка;
Морзун В.Ф. – кандидат психологічних наук, професор, завідувач кафедри психології
Полтавського національного педагогічного університету імені В.Г. Короленка.

Відповідальний секретар

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

Редакційна рада

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

Редакційна колегія

Бех І.Д. – доктор психологічних наук, професор, дійсний член НАПН України; **Бурлачук Л.Ф.** –
доктор психологічних наук, професор, дійсний член НАПН України; **Чебикін О.Я.** – доктор психологічних наук, професор, дійсний член НАПН України; **Яценко Т.С.** – доктор психологічних наук, професор, член-кореспондент НАПН України; **Бондаренко О.Ф.** – доктор психологічних наук, професор, член-кореспондент НАПН України; **Носенко Е.Л.** – доктор психологічних наук, професор, член-кореспондент НАПН України; **Татенко В.О.** – доктор психологічних наук, професор, член-кореспондент НАПН України; **Титаренко Т.М.** – доктор психологічних наук, професор, член-кореспондент НАПН України; **Дьяконов Г.В.** – доктор психологічних наук, доцент; **Кочарян О.С.** – доктор психологічних наук, професор; **Маноха І.П.** – доктор психологічних наук, професор; **Рибалка В.В.** – доктор психологічних наук, професор; **Панок В.Г.** – доктор психологічних наук, професор; **Помиткін Е.О.** – доктор психологічних наук, професор; **Савчин М.В.** – доктор психологічних наук, професор; **Саннікова О.П.** – доктор психологічних наук, професор; **Семиченко В.А.** – доктор психологічних наук, професор.

Рецензенти

Іванова О.Ф. – доктор психологічних наук, професор.
Клименко В.В. – доктор психологічних наук, професор.

**Рекомендовано до друку вченою радою Інституту психології імені Г.С. Костюка НАПН
України, протокол № 10 від 26.12.2011 р.**

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

ЗМІСТ

Максименко С.Д., Моргун В.Ф.

ЗРОСТИ ДО ОСОБИСТОСТІ (*Вітальне слово*).....6

Степаненко М.І.

ВІЧНІ Й СУЧАСНІ ПРОБЛЕМИ ОСОБИСТОСТІ
(*Вітальне слово*).....10

ТЕОРЕТИКО-МЕТОДОЛОГІЧНІ ПРОБЛЕМИ ПСИХОЛОГІЇ ОСОБИСТОСТІ

Максименко С.Д.

ГЕНЕТИЧНЕ ДОСЛІДЖЕННЯ ПСИХІКИ.....12

Москаленко В.В.

ГЕНЕТИЧНА ПСИХОЛОГІЯ ЯК МЕТОДОЛОГІЯ
ДОСЛІДЖЕННЯ СОЦІАЛІЗАЦІЇ ОСОБИСТОСТІ.....26

Завгородня О.В.

ОСОБИСТІТЬ: ЕКЗИСТЕНЦІЙНО-ІНТЕГРАТИВНЕ
ТРАКТУВАННЯ.....39

ЕКСПЕРИМЕНТАЛЬНІ ТА ПРИКЛАДНІ ДОСЛІДЖЕННЯ

Татенко В.О.

СВІТ ІНТИМНОГО ЖИТТЯ ЯК ПРЕДМЕТ
ПСИХОЛОГІЧНОГО ДОСЛІДЖЕННЯ.....54

Жигайло Н.І.

ПСИХОЛОГІЯ ДУХОВНОГО СТАНОВЛЕННЯ
МОЛОДОГО ВИКЛАДАЧА.....78

Самойлов О.Є.

ДІАЛОГІКА ФОРМУВАННЯ ТА ФОРМУЛЮВАННЯ ІДЕЇ
У ПРОЦЕСІ ПІЗНАННЯ.....91

Хомутиннікова Н.Н.

КОМУНІКАТИВНІ ОЧІКУВАННЯ МОЛОДШИХ
ШКОЛЯРІВ ЩОДО ВЧИТЕЛЯ В КОНТЕКСТІ
СТАНОВЛЕННЯ ЇХНЬОЇ «Я-КОНЦЕПЦІЇ».....114

ОСОБИСТІСНО ОРІЄНТОВАНИЙ ПІДХІД У ПРАКТИЧНІЙ ПСИХОЛОГІЇ

Дьяконов Г.В.

ГУМАНІСТИЧНА ПСИХОТЕРАПІЯ К. РОДЖЕРСА
І ПСИХОЛОГІЯ ДІАЛОГУ.....127

Зликов В.Л.

ТЕОРЕТИЧНЕ МОДЕЛЮВАННЯ
ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГІЧНИХ ТЕХНОЛОГІЙ
ГУМАНІТАРИЗАЦІЇ ОСВІТИ.....137

Седих К.В.

СИСТЕМНА МОДЕРАЦІЯ ЯК ПСИХОЛОГІЧНА
ТЕХНОЛОГІЯ ГАРМОНІЗАЦІЇ ВЗАЄМОДІЇ
СІМ'Ї ТА ОСВІТНЬОЇ ІНСТИТУЦІЇ.....147

АКМЕОЛОГІЧНА КУЛЬТУРА ОСОБИСТОСТІ ЯК СУБ'ЄКТА ПРАЦІ ТА СПІЛКУВАННЯ

Рибалка В.В.

ЧЕСТЬ І ГІДНІСТЬ ОСОБИСТОСТІ
ЯК ДУХОВНІ ОРІЄНТИРИ ПРАЦІ ПСИХОЛОГА
І ПЕДАГОГА: КУЛЬТУРНО- ТА АКЦІОПСИХОЛОГІЧНІ
АСПЕКТИ.....161

**ОСОБИСТІТЬ ПСИХОЛОГА:
ІСТОРІЯ, СУЧАСНІСТЬ, ПЕРСПЕКТИВИ**

С.Д. МАКСИМЕНКО – 70-РІЧНИЙ ЮВІЛЕЙ.....184

РЕЦЕНЗІЇ І БІБЛІОГРАФІЯ

Бурлачук Л.Ф.

ОСНОВИ ПСИХОДІАГНОСТИКИ ДЛЯ ПСИХОЛОГІВ.....199

Кокун О.М.

ПСИХОФІЗІОЛОГІЯ ЛЮДИНИ В СУЧАСНОМУ ВИМІРІ.....201

**ПРАВИЛА ПІДГОТОВКИ РУКОПИСІВ
ДЛЯ ПУБЛІКАЦІЇ В ЖУРНАЛІ**

«ПСИХОЛОГІЯ І ОСОБИСТІТЬ».....204



ЗРОСТИ ДО ОСОБИСТОСТІ

Вітальне слово

Шановні автори і читачі, вітаємо вас з виходом у світ нового всеукраїнського наукового психологічного видання – журналу «Психологія і особистість», яке започатковане Інститутом психології імені Г.С. Костюка НАПН України та Полтавським національним педагогічним університетом імені В.Г. Короленка МОНМС України!

Видання журналу ґрунтується на принципах професіоналізму, наукової об'єктивності та політичної незаангажованості. Метою та основними програмними цілями видання є інформування науковців, учителів, магістрантів, студентів та широкого кола читачів, що цікавляться психологією, про дослідження в галузі психології особистості. Періодичність видання – два рази на рік, мова видання – українська.

Слід зважити на об'єктивні чинники створення такого видання, яких можна виділити принаймні чотири. По-перше, це культурно-історичний і соціально-політичний фон життєдіяльності громадян України на початку ХХІ століття, яка відбувається під прапорами свободи, демократії, приватної ініціативи в економіці та прав людини. Оспівувачем саме такого життя був видатний демократ, борець за права людини і письменник Володимир Галактіонович Короленко.

По-друге, це розвиток психологічної науки, яка накопичила, з одного боку, досить багато різноманітних знань про психі-

чні функції, властивості, стани але втратила, за свідченням наших відомих земляків з Москви П.П. Блонського і В.П. Зінченка, «живу душу». Водночас, з іншого боку, багато дисертацій з психології сьогодні нагадують соціологічні або статистичні звіти, де аналізуються експериментальні та контрольні вибірки досліджуваних, а людина за відсотками і множинами випадків... зникає. Тому, за висловом автора «генези буття особистості», виникає «нужда» в цілісності психологічної багатовимірності людини, яку і несе в собі категорія особистості.

По-третє, так склалося в історії психології, що Київ і Полтавщина дали світові таких корифеїв психології особистості, як І.О. Сикорський, П.Р. Чамата, О.Ф. Лазурський, Г.С. Костюк, Д.Б. Ельконін, В.А. Роменець та інші, справу яких у розвитку цієї галузі психологічної науки необхідно підхопити і гідно продовжити попередників.

По-четверте, в останні роки в Україні, подолавши тоталітарні заборони минулого, бурхливо розвивається прикладна психологія, практична психологія, психологічна практика, що повинні дійти до кожної людини, яка є, знов таки, унікальною й неповторною особистістю. І навіть якщо в практиці часто панує еkleктика («коктейль» з психологічних теорій, шкіл, методологій, методик психодіагностики, психокорекції та психотерапії), практичний психолог-професіонал, як до цього закликає, зокрема, лідер практичної психології в Україні В.Г. Панок, повинен усвідомлювати ті складові «коктейлю еkleктики», якими він користується в роботі з особистістю клієнта психологічної консультації під гаслом, що варто запозичити у медиків, – «Не нашкодь!».

Щодо суб'єктивних факторів, то ми не звикли «світити» своїх героїв. Ми дуже привчені дбати про роботу археологів, які по смерті ініціаторів можливо відкопають історичну істину про них у землі. У випадку невдачі, така скромність першопрохідців, можливо, й виправдана, адже поразка – завжди сирота. У перемоги (наприклад, успіху журналу «Психологія і особистість») з'явиться дуже багато батьків, які будуть раді німоті засновників (не прийдеться нікого викреслювати з історії, бо автори викреслили себе самі).

Співредактори видання сподіваються на його успіх, але навіть за умов поразки не бояться оприлюднити імена авторів ідеї, до яких належать кандидат психологічних наук, доцент кафедри психології ПНПУ імені В.Г. Короленка Іван Геннадійович Тітов, ініціативу якого підтримали і втілили у життя автори цього вітального слова разом з ректором Полтавського педагогічного університету Миколою Івановичем Степаненком.

У ході організаційного етапу відбулася дискусія щодо назви журналу. Спочатку дійшли згоди, що назва повинна бути не романтично-загадкова, а прозоро-наукова. Пропонувалася версія «Психологія особистості», але «Психологія і особистість» передбачає висвітлення більш широкої проблематики. Хоча і тут один з потенційних членів редакційної колегії висловив сумнів щодо сполучника «і» на тій підставі, що психологія особистості є складовою психології взагалі. Але беручи до уваги ту обставину, що психологія не має монополії на вивчення особистості, яка є важливим предметом і таких наук, як філософія, історія, соціологія, політологія, право тощо, зупинилися на останньому варіанті.

Окрема подяка всім членам редакційної ради і редакційної колегії, які погодилися розподілити тягар чи честь відповідальності, що доведеться нести в роботі над числами цього видання. Ці шановані фахівці представляють різні регіони і наукові або вищі навчальні заклади України і, сподіваємося, будуть гідно представляти напрацювання у царині психології та особистості різних психологічних шкіл і відстоювати вітчизняні пріоритети.

Орієнтовні змістові рубрики журналу:

1. Теоретичні та методологічні проблеми психології особистості.
2. Експериментальні та прикладні дослідження у галузі психології особистості.
3. Особистісно орієнтований підхід у практичній психології.
4. Акмеологічна культура особистості як суб'єкта праці та спілкування.
5. Особистість психолога: історія, сучасність, перспективи.

6. Наукове життя.

7. Рецензії і бібліографія.

Цей перелік рубрик не є остаточним, тому колектив редакції закликає авторів і читачів до співтворчості щодо їх розширення чи доповнення.

Маємо надію, що з третього числа журналу, яке вийде у першому півріччі 2013 року, він отримає статус наукового фахового видання, в якому можуть публікуватися результати дисертаційних робіт, що представлені на здобуття наукових ступенів докторів і кандидатів наук у галузі «Психологічні науки».

Разом з тим, закликаємо авторів до викладу своїх найскладніших теорій, методологем чи результатів експериментальних досліджень мовою, що буде зрозумілою не тільки вузькому колу однодумців, але й широкому колу читачів. Пам'ятаймо, що науку рухають не лише осяяння великих учених, але й замовники наукових чи прикладних психологічних досліджень або практичних розробок. Адже, *«...накопичений в індивідуальному існуванні людини досвід, завдяки руху **нужди**, стає надбанням усього людства»* (Максименко, Психологія особистості, 2007, с. 8). Тому й осяяння, якщо не будуть осмислені вченим або винахідником, логічно викладені для оприлюднення, зрозумілі й визнані потенційними замовниками чи клієнтами предметами і їх нужди, то вони мають загрозу так і залишитися надбанням голови лише автора, якою б розумною вона не була. Й ми так і не подолаємо кризи взаємин психологічної науки з практикою, про яку попереджав ще на початку ХХ століття Л.С.Виготський.

Поради щодо оформлення статей у фаховому виданні автори знайдуть у кінці кожного номера.

Отже, шановні колеги і читачі, з першим числом журналу «Психологія і особистість» та надією – якнайдовше не останнім!

З найкращими побажаннями
Сергій Максименко,
Володимир Моргун



ВІЧНІ Й СУЧАСНІ ПРОБЛЕМИ ОСОБИСТОСТІ

Вітальне слово

Раді вітати вас, шановні пані та панове, колеги, на сторінках нового освітнього видання, у якого, гадаємо, буде довге творче життя, яке залишить помітний слід у науці, а найосновніше – стане добрим порадиником тим, хто формує особистість, виводить її на широкі життєві горизонти. Нині ви тримаєте в руках перше число журналу «Психологія і особистість», заснованого спільними зусиллями однодумців з Інституту психології імені Г. С. Костюка Національної академії педагогічних наук України та Полтавського національного педагогічного університету імені В. Г. Короленка. Його з'яву спонукала назріла в сьогочассі потреба дослідження актуальних теоретико-експериментальних і прикладних аспектів психології особистості, усвідомлення необхідності постійного продуктивного діалогу між різними фахівцями, напрямками, школами й концепціями в царині психології особистості, а також прагнення до популяризації та розвитку цієї важливої й перспективної наукової сфери.

На шпальтах часопису плануємо провадити всебічне фахове обговорення найпосутніших і найсокровенніших для психології особистості проблем, зокрема експериментальних і прикладних питань психології особистості, особистісно орієнтованого підходу в практичній психології, акмеологічної культури особистості як суб'єкта праці та багатовекторного спілкування.

Глибоко переконані, що таке наукове видання надзвичайно потрібне й продиктоване часом, і на те є вагомі аргументи,

оперті, з одного боку, на значні інтелектуальні досягнення, а за іншого – на прикрі суєтності сьогодення. По-перше, це потреба реформування системи освіти, у контексті якого виняткового значення набуває реалізація особистісного принципу, найважливіше засадниче положення котрого – створення в педагогічному середовищі сприятливих умов, і психологічних зосібна, для гармонійного розвою й самостановлення кожного учня та студента. По-друге, вельми сутністним є забезпечення належної якості підготовки практичних психологів, чому, сподіваємося, сприятиме використання в навчально-виховному процесі матеріалів нашого журналу, що ставить за першочергову мету ефективне інтегрування академічної глибини викладу наукових теоретичних питань із їхньою конкретною практичною спрямованістю. По-третє, нині дедалі нагальнішою стає потреба підвищення психологічної культури професійних психологів, педагогів і працівників інших установ, які своєю діяльністю пов'язані з людським колективом. Зрештою, ідея започаткування цього журналу зумовлена й тим, що в Україні такого видання ще не було, а його необхідність очевидна.

Отож маємо надію, що новий часопис «Психологія і особистість» уже в недалекому майбутньому об'єднає довкруз себе вдумливих і вдячних читачів, вийде на міжнародні наукові общири та спонукатиме автуру й аудиторію до плідної компетентної дискусії про основне – про Людину, а вона ж бо, як говорив патріарх української літератури Олесь Гончар, – «це більше, ніж сума атомів та молекул, відповідно скомпонованих», вона – це «загадка. Чи принаймні – напівзагадка», «духовна унікальність», «розвиток. Шлях від наївності до мудрості», а «не тільки тіло, видима плоть».

*З пошаною
Микола Степаненко*

ТЕОРЕТИКО-МЕТОДОЛОГІЧНІ ПРОБЛЕМИ ПСИХОЛОГІЇ ОСОБИСТОСТІ

УДК 159.922: 316.61

МАКСИМЕНКО Сергій Дмитрович

*доктор психологічних наук, професор, дійсний член НАПН України,
директор Інституту психології імені Г.С. Костюка НАПН України*

ГЕНЕТИЧНЕ ДОСЛІДЖЕННЯ ПСИХІКИ

У статті розглянуті різні спроби описати метод дослідження психіки, який є засобом втілення відрефлектованого й узагальненого наукового знання, його існування та зберігання, а, отже, він є результатом специфічного опредметнення ідей і наукових уявлень дослідника про предмет дослідження.

Ключові слова: *особистість, психіка, механізми психічного розвитку, саморозвиток особистості, саморух особистості, самомоделювання свідомості, генетичний метод, генетико-моделюючий метод.*

Постановка проблеми. Переломною епохою в розвитку уявлень про природу психічного як особливої реальності є ХІХ століття, період, коли релігійно-схоластичні погляди поступилися місцем досвідному вивченню психічних явищ, а звідси і сприяли появі нового способу пізнання природи і особистості людини.

Механістичний детермінізм, що виступав методологічним принципом, визначив і зміни у поглядах на природу психічного, на предмет психології, що формувалась як самостійна наука. Це розширювало емпіричний обрій психології; щоправда, збагачення уявлень про психологію відбувалося головним чином із джерел більш розвинутих наук і природничонаукових дисциплін. Поступово формувался і власне психологічний понятійний апарат.

Однак методологічна система психології не була створена через невизначеність самого об'єкта психологічної науки, отже й її предмета, а також способів (методів) його вивчення.

Функціонувати як ціле й відносно самостійне утворення теоретична система психології стала з середини XIX століття завдяки виникненню нових уявлень про природу психічного, а також методів, здатних представляти психічну реальність у системі наукових понять і категорій.

Аналіз основних досліджень і публікацій. Концепції розвитку психіки мають давню історію і є предметом розгляду в сучасній філософії і психології особистості (Е. Ільєнков, Е. Еріксон, Л. Хьєлл, Д. Зіглер, А. Маслоу, Е. Фромм, З. Фройд, А. Адлер, С. Рубінштейн, К. Роджерс, В. Франкл, К. Юнг та ін.).

У сучасній психології проблемою психічного розвитку особистості займалися такі відомі вчені, як Л. Виготський, О. Леонтьєв, Л. Божович, О. Лосєв, Г. Олпорт, Г. Костюк, С. Максименко, Н. Чепелева та ін.).

Мета нашої статті полягає в тому, щоб зрозуміти психіку як процес, що розвивається, тобто зрозуміти її генетично, а також дослідити за допомогою різних методів.

Виклад основного матеріалу дослідження. Дослідження явищ у їхньому розвитку й динаміці – характерна методологічна вимога до пізнання складних системних об'єктів – стає одним з найголовніших, якщо вивчаються суто людські феномени, кожен із яких має тривалий шлях еволюційно-біологічного, культурного та суспільно-історичного розвитку. Свого часу Г. Костюк зазначав: «Природа і сутність будь-яких явищ об'єктивної дійсності найкраще пізнаються, якщо ці явища розглядаються у їхньому виникненні, становленні, в їхньому розвитку. Це стосується і пізнання психічних явищ» [5, с. 118].

Система проведених численних теоретичних й експериментальних досліджень дала змогу отримати серйозні результати, хоча ми даємо собі звіт у тому, що пізнання даної реальності є, як і сам розвиток, у принципі, явищем нескінченним. Отже, говорячи про результати, ми маємо на увазі завершення окремого, хоча й дуже важливого, дослідницького етапу. Головним у

ньому є створення теоретико-методологічних підвалин нової галузі психологічного знання – *генетичної психології* – науки, що вивчає виникнення психічних явищ, їхнє походження, становлення в життєвих процесах, функціонування та відновлення (відродження) після втрати ними дійових функцій. Ми наважуємося назвати цю галузь новою у зв'язку з провідним принципом визначення предмета дослідження та застосуванням адекватного даному предмету генетичного методу вивчення психічних явищ [7].

Виокремлення предмета генетичної психології не являло собою штучної логічної операції, водночас воно не відбувалося й на підставі соціальної, зовнішньої поведінкової, що є загальноприйнятим і типовим при утворенні більшості напрямів і галузей психологічної науки. Практика засвідчує, що подібні процедури, оскільки вони є зовнішніми стосовно психіки як такої, призводять до «розмивання» предмета генетичної психології вже хоча б тому, що розвиток є сутнісним атрибутом психіки і, за визначенням, кожна галузь психології має до нього відношення.

Ми йшли принципово іншим шляхом. Про-перше, чітко дотримувалися вимоги залишатися у власне психологічних межах (Г. Костюк) і, по-друге, предметна галузь генетичної психології встановлювалася не в абстрактно-логічних теоретизуваннях, а за результатами аналізу наукових фактів. Ще наш великий співвітчизник В. Вернадський наголошував, що науковець повинен не включати об'єкт у свою логіку, не нав'язувати її, а намагатися зрозуміти логіку самого об'єкта, яка *завжди* відрізняється від логіки дослідника. На жаль, у сучасній психології цієї вимоги визначного вченого не дуже дотримуються, звідси – безліч абстрактно-схоластичних схем, що претендують на звання «теорія», але якщо й відображують при цьому щось із галузі психіки, то лише з індивідуальної психіки своїх авторів.

Це зумовило підсилена увагу до методу, який розглядається нами не лише як спосіб отримання наукових даних, адекватний поставленій проблемі та предмету вивчення. Суттєвим є те, що метод являє собою засіб втілення відрефлектованого й

узагальненого наукового знання, засіб його існування та зберігання, а, отже, він стає результатом специфічного опрідметнення ідей і наукових уявлень дослідника про предмет вивчення. Метод має реалізувати ідею Л. Виготського про необхідність моделювання механізму виникнення психічних функцій і у зв'язку з цим «поділ того, що зараз злите в одному, експериментальне розгортання вищого психічного процесу в ту драму, котра відбувається між людьми (і функціонально-генетично детермінує психічну функцію)» [3, с. 145].

Таким вимогам відповідає спеціальний *генетичний метод* дослідження психіки, запропонований і розроблений Л. Виготським та його послідовниками в різних модифікаціях (експериментально-генетичний, генетико-моделюючий, генетико-перетворювальний). Широке й різнобічне застосування генетичного методу дало змогу встановити специфічну «одиницю» генетичного аналізу психіки (предмет генетичної психології), яка являє собою суперечливу єдність вихідного відношення: «функціонування – розвиток». І численні дані все більше підтверджують: це відношення дійсно є підґрунтям існування будь-якої психічної структури, що дозволяє не лише проектувати процес розвитку, а й моделювати його як в цілому, так і в окремих структурах і механізмах свідомості.

С. Рубінштейн зазначав, що організм розвивається, функціонуючи, доросла людина розвивається, працюючи; дитина розвивається, виховуючись і навчаючись [9]. У цьому, на його думку, полягає основний закон психічного розвитку дитини. Звідси випливає, що функціонування є первинним (породжуючим) стосовно розвитку. Але, з іншого боку, слід урахувати, що саме функціонування є перетвореною історією розвитку, оскільки останній являє собою основний спосіб існування людської психіки. Саме застосування експериментально-генетичного методу дало змогу отримати дані, що засвідчують «рівноправність» частин вихідної суперечності (функціонування й розвитку), і ми можемо зараз сказати, що як функціонування є основою і підґрунтям розвитку, так і розвиток є умовою, основою і підґрунтям функціонування (так, саме розвиток психіки є умовою і підґрун-

тям виникнення й функціонування вищих психічних функцій). Водночас діалектичний характер взаємозв'язку між функціонуванням і розвитком означає, що вони становлять єдність різних явищ (саме тому цей зв'язок є суперечливим). Ця фундаментальна проблема вирішується вітчизняною психологією в рамках теорії розвивального навчання (Д. Ельконін, В. Давидов, С. Максименко, В. Репкін та ін.), де вона представлена як співвідношення між навчанням і розвитком. Результати цієї тривалої і плідної роботи добре відомі, тому ми дозволили собі зупинитися на аналізі лише деяких моментів, вузлових з точки зору вказаної центральної проблеми. Насамперед слід відзначити, що в цих дослідженнях центральним методом був формувальний експеримент як своєрідна модифікація генетичного методу, і результати його використання засвідчують, що він є універсальним у тому розумінні, що він і діагностує розвиток, і викликає його.

Наукові дані показують, що ми маємо справу з явищем проектування (самопроектування!) вищих психічних функцій в унікальному просторі соціальної ситуації розвитку. Тут в єдиний вузол пов'язуються власне генез, що відбувається за об'єктивними законами, своєрідна активність особистості та система соціально-педагогічних умов функціонування й розвитку. Усвідомлення цього зумовлює пошук методичної процедури, котра б дозволяла більш адекватно дослідити і зрозуміти згадане складне явище. Нам уявляється, що такою процедурою має стати *генетико-модельючий метод* (як модифікація генетичного). Знайшла експериментальне підтвердження ідея про те, що розвиток вищих психічних функцій відбувається завдяки явищу опосередкування – засвоєнню дитиною культурних засобів (знаків) в особливій формі особистісної активності – учбовій діяльності. На відміну від традиційної лінії розгортання досліджень у російській школі розвивального навчання українським ученим вдалося встановити дуже важливий, на мій погляд, науковий факт: засобом, засвоєння якого забезпечує виникнення психічного новоутворення, може бути далеко не лише теоретичне поняття. Результати експериментальних досліджень вказують

на те, що такими засобами можуть бути життєвий досвід, мовленнєве висловлювання, спільно-розподілена діяльність, інноваційні технології й учбове експериментування.

Важливість цього аспекту полягає в тому, що він висвітлює дійсну універсальність природи опосередковування як центрального механізму розвитку вищої психіки. З іншого боку, важливим є й те, що цей підхід дав змогу простежити розвиток різних сторін вищих психічних структур, а не лише тих, що пов'язані з теоретичним мисленням. Ці дані є важливим підтвердженням теоретичної гіпотези В. Давидова, котрий в останні роки звернув увагу на важливість всебічного розвитку психіки дитини і визначив, що учбова діяльність, спрямована на засвоєння теоретичних понять як засобів, не забезпечує цієї всебічності [4]. Різні сторони свідомості (науково-теоретична, естетична, моральна, практична), якщо й розвиваються за єдиним механізмом, змістовно вимагають різних підходів. Конкретизуючи цю думку у формувальному експерименті, слід відзначити: учбово-пізнавальна й учбово-естетична задачі, наприклад, мають бути принципово різними (залишаючись при цьому учбовими), якщо ми хочемо розвивати різні сфери свідомості учня. Адже, інтегруючись, різні за природою засоби забезпечують нове поєднання психічних функцій, що входять до цього «груна», визначають генетичну гетерогенність вищих форм психіки й, індивідуально-своєрідно сполучаючись з існуючими вже структурами (з тими, що на даний момент не розвиваються, а функціонують), утворюють власне тканину свідомості.

Ми вважаємо наш напрям досліджень кардинальним саме тому, що він дає змогу експериментально вивчати специфіку будови й функцій свідомості людини та наповнює конкретно-науковим змістом поняття міжфункціональних систем. Відкривається можливість реально зрозуміти структуру свідомості, спираючись на наукові факти, а не на абстрактно-логічні схеми.

У цілому відзначимо, що система досліджень механізмів виникнення психічних новоутворень в учбовій діяльності важлива не лише своїми конкретними результатами. Вона дає можливість підійти до відповіді на фундаментальне питання, поста-

влене свого часу Г. Костюком: чи будь-яке навчання розвиває? Ми повинні визнати зараз (оскільки є наукові дані), що навчання може й не «вести за собою розвиток», а забезпечувати тільки функціонування психіки. Лише навчання, спеціально спрямоване на формування психічних новоутворень, слід назвати *дійсно розвивальним*. Але й це не все. Якщо «розвивальність» навчання визначається єдиним параметром (засвоєнням теоретичного поняття як способу вирішення завдання)¹, це вже означає певну односторонність підходу. Крім того не слід забувати й таку думку Г. Костюка: «...зв'язок між навчанням і розвитком не простий, а складний і взаємний... Навчання сприяє розвитку, але воно саме спирається на нього» [5, с. 134]. Вплив навчання на розвиток опосередковується не тільки діяльністю, а й не меншою мірою віковими та індивідуальними особливостями дітей, у тому числі й рівнем дозрівання, працездатності нервової системи. Тривале захоплення формуванням призвело до того, що ми ніби забули про цей бік проблеми, а це ставить під великий сумнів її практичну реалізацію.

Залишається актуальною й така суто наукова проблема: генетичний метод дає змогу моделювати розвиток. Реально ми знаємо, як працюють розвивальні механізми саме у формувальному експерименті. Чи так само вони функціонують у «природних», неекспериментальних умовах? Відповіді на це запитання ми не маємо. А вона є суттєвою. Тому не слід зосереджуватися лише на експериментально-генетичному методі, треба звертатися й до інших методичних систем. Зокрема, змістовним бачиться досвід, накопичений у напрямі, який очолював свого часу О. Запорожець: тут психічні функції не формувалися, а розгорталися, що давало змогу дослідити цікаві механізми їхніх функціонування й розвитку.

Серед численних робіт, присвячених вивченню будови учбової діяльності і психологічних особливостей її формування,

¹ З цим ми зустрічаємося в системі розвивального навчання, запропонованій для впровадження у школах України. Звичайно, можна лише вітати це рішення, але лише як перший початковий крок до оптимізації навчально-виховного процесу в нашій школі.

ми хотіли б виокремити дослідження проблеми прийняття учбових завдань. Дуже плідною є спроба теоретичного узагальнення експериментальних результатів з метою пояснення даного явища, яка здійснюється Г. Баллом [1]. Введене ним поняття «внутрішня учбова задача», на нашу думку, дуже наближає до розуміння психологічної сутності процесу прийняття учбового завдання. Дане явище ми вважаємо одним з ключових, оскільки воно, на наш погляд, являє собою дійсну змістову «одиницю» розвитку особистості учня як суб'єкта учбової діяльності. У цьому складному акті своєрідно поєднуються такі, на перший погляд, різні й «далекі» одна від одної структури, як рівень актуального розвитку, індивідуально-типологічні особливості, «зона найближчого розвитку», мотиви, інтереси (учбові, а також і позаучбові), рівень володіння різними способами діяльності тощо. Усе поєднується і втілюється в особливому симультанному акті, який ми й називаємо «прийняття учбового завдання». Фактично, це є особистісним креативним актом, і реально ситуація виглядає таким чином, що точніше було б назвати його не «прийняттям», а «породженням» учбової задачі. Від його змісту, до речі, залежить, чим буде подальша активність дитини – функціонуванням чи розвитком. Уявляється необхідним продовжити дослідження в даному напрямі з застосуванням генетичного методу, оскільки процес прийняття учбового завдання при його моделюванні-розгортанні може відкрити діалектичну єдність функціонування-розвитку генезу психіки.

Слід зазначити, що вже зараз ми маємо повний масив експериментальних даних, які дають підставу говорити про те, що фундаментальною відмінністю між функціонуванням і розвитком є те, що останній завжди й обов'язково передбачає утворення нової міжфункціональної системи, а це відбувається лише за умови, коли учень виступає суб'єктом учіння, тобто ставиться до нього особистісно. Опосередкованість розвитку вищих психічних структур культурним контекстом означає, що об'єкти культури привласнюються дитиною у вигляді специфічних засобів. Але що являє собою цей процес привласнення? Об'єкт культури є продуктом людської діяльності й дійсності, є заको-

ваним і згорнутим відбитком психіки людства. Розвиток є лише тоді, коли дитина у специфічній формі власної активності «розкодує», «розгортає» і робить своєю цю опредметнену психіку (розпредметнення), формуючи тим самим свою власну. Як уже зазначалося, нам удалося показати, що об'єкти привласнення зовсім не обмежені лише теоретичними поняттями – навпаки, коло їх досить широке, і кожен з них по-своєму включається у процес розвитку, визначаючи його різноплановість й унікальність (адже слід додати сюди унікальність наявних внутрішніх психічних структур кожної дитини). *У подальшому (після інтегрізації) вони утворюють у свідомості конституючі структури, які формують «навколо себе» те, що має назву міжфункціональних психологічних систем, і кардинально впливають на подальшу поведінку суб'єкта. Таким чином виникає те, що ми називаємо особистісним опосередкуванням учбової діяльності й феноменом «подвійного опосередкування» психічного розвитку – тепер його опосередковує і культурний контекст (зовнішнє), й особистісний (внутрішнє).* Цей генетичний механізм, на наш погляд, є дійсним підґрунтям *саморозвитку*. З іншого боку, саме тут «сходяться» проблеми вікового та індивідуально-специфічного в генезі людини. Наступний крок у розумінні тонких механізмів психічного розвитку полягає у спеціальному вивченні процесу опосередкування. Зокрема ми виходимо з уявлення про те, що засвоєння засобу (якщо це стосується розвитку, а не функціонування) є внутрішньо дуже складним явищем. Свого часу в культурно-історичній теорії висловлювалася ідея, згідно з якою засіб завжди створюється суб'єктом, а не привласнюється в «готовому» вигляді. Ми вважаємо, що момент перетворення будь-якого об'єкта на засіб включає в об'єднаному вигляді створення й засвоєння. Дійсно, якщо засобом може виступити «будь-що» (вокабулар Л. Виготського), а з іншого боку, «на об'єкті» ніколи не зазначено, засобом *чого* він може стати, то перетворення цього об'єкта на засіб визначається внутрішньо прийнятим суб'єктом завданням («задачний стан») і самою ситуацією. Навіть якщо засіб «дається» учневі, дається у дійсності, це ще не засіб його активності, а лише потенція, можливість його-

го: потрібно щоб відбулася внутрішня, пристрасно-пережита, активність самого суб'єкта, щоб «це» стало засобом. Отже, це є актом створення, психологічна природа якого залишається зовсім невідомою.

Зараз можна висловити лише деякі міркування, що ґрунтуються більше на очевидних речах, ніж на наукових фактах. Так, очевидним є те, що створення засобу являє собою цілісно-особистісну акцію (на це звертав увагу ще Л. Виготський): щоб створити засіб, суб'єкт повинен не тільки розуміти завдання, а й мати певне «першобачення» його походження та результату, актуалізувати досвід, пережити ситуацію як значущу і т.д. Тому, створення засобу можна уявити як специфічне втілення власного внутрішнього світу в реальність (розпредметнення – і своє власне, інше опредметнення). При цьому засіб може бути створений зовсім необов'язково на основі власне матеріального об'єкта. Він може бути умовним (термін Л. Виготського), тобто, власне, з самого початку психологічним, інтелектуальним, образним або символічним. У цьому випадку особистість використовує власний внутрішній світ, але акція присутня й тут. Психологія цієї активності та її зв'язку з розвитком свідомості, її гетерогенністю дуже цікава й загадкова й потребує спеціального дослідження. Зрозуміло поки що одне: таке створення передбачає суб'єктність індивіда. Відносно значення як засобу особистісного розвитку добре сказав О. Лосев: «... для акту означення необхідно, щоб був той, хто означає, а не лише те, що означається; і при цьому той, хто означає, зовсім не є тільки тим, хто означає, але він має і різні інші аспекти свідомості» (*підкреслено нами* – С.М.) [6, с. 265]. До речі, звідси очевидною є й принципово креативна природа акту створення засобу. Отже, виникає можливість дещо іншого погляду на процес творчості: створити засіб можна, лише маючи відповідний рівень інтелектуальної активності та достатній розвиток; продукт творчості і є тим самим засобом, за допомогою якого людина перетворює (отже – розвиває) свою психіку, будуючи те, що ми називаємо вищими психічними функціями. При такому підході можна побачити зовсім

інші абриси проблеми творчості як процесу втілення неповторної індивідуальності і тим самим її подальшого становлення.

Дослідження процесу створення психологічного засобу вимагає подальшої розробки генетичного методу. Це явище не може вивчатися у логіці причинності, оскільки не детермінується нею (лише сам суб'єкт визначає, відбудеться чи ні акт створення засобу й як саме він відбудеться). З іншого боку, ми вже вказували, що за своєю внутрішньою природою згаданий акт є процесом симультанним, тобто належить до таких, про які М. Мамардашвілі сказав: «Процеси, в яких людина у принципі не може «спіймати» точку, де щось виникає... Вона завжди має справу з тим, що вже виникло... І кожного разу, як тільки ми зафіксували якийсь процес становлення свідомості, воно вже не те, що ми зафіксували» [8, с. 75-76].

Бажаючи залишатися в межах генетичної психології, ми підходимо до створення засобу як до елементу розвитку. Це означає, що його треба не реконструювати, а *моделювати*, тобто принципово змінює дослідницьку ситуацію. Про можливість моделювання говорять експериментальні дані. Нагадаємо ще раз, що ми отримали результати, які відкривають процес руху у психіці привласненого засобу (знаку): він перетворюється на ключову одиницю нової міжфункціональної системи свідомості, взаємодіє з іншими подібними системами, формуючи нові якості особистості, і вже в цьому вигляді визначальним чином структурує подальшу поведінку та діяльність людини. Це є *саморухом і саморозвитком*, а також – вражаючим фактом *самомоделювання* свідомості. Цей механізм відкрито завдяки результатам експериментів, і це – «природний» механізм (у тому сенсі, що він не створювався штучно і є незмінним за будь-яких умов). Але якщо це так, то найбільш адекватним нашим подальшим завданням і в той же час тим «природним» процесом, що нас цікавить, з усіх запропонованих Л. Виготським модифікацій генетичного методу буде саме генетико-моделюючий: якщо розвиток відбувається як саме моделювання, то зрозуміло «за визначенням», яка модифікація методу буде найбільш адекватною. Разом з тим, у руслі досягнутих результатів і нових завдань, нам

необхідно не лише відпрацьовувати нові модифікації методу, але й суттєво розширювати галузь його застосування, яке виявляється можливим завдяки розробленим нами принципам застосування генетичного методу та відпрацювання процесуальних процедур. Не можна обмежуватися лише дослідженням формування учбової діяльності в молодшому шкільному віці, і лише в галузі засвоєння теоретичних понять.

Необхідно дослідити специфіку вихідного суперечливого відношення «функціонування – розвиток» у різних вікових групах, у тому числі і в дорослих людей; вивчити особливості «взаємодії» цих явищ з індивідуально-психологічними і навіть нейротипологічними особливостями людини, розгорнути експериментальні дослідження в галузі психології виховання і спілкування. Дуже перспективною в цьому контексті уявляється галузь патопсихології і граничних станів особистості, помежової психіки. Зазначу ще одну сферу, яка має особливу практичну значущість: мається на увазі психологія педагогічної діяльності. У рамках теорії розвивального навчання в цій галузі виконано на диво мало робіт, а разом з тим специфіка діяльності вчителя у цій системі має принципові відмінності. (Мені здається, що реалізація у школах України згаданої вже програми буде досить проблематичною саме через відсутність відповідної підготовки вчителів. Методичні рекомендації, що супроводжують програму, ясна річ, не вирішують проблеми). Тим часом існує цікавий науковий досвід, у тому числі зарубіжний. Пошлюсь тут лише на одне прізвище: американський учений Дж. Верч розробив і запропонував досить цікаву систему розвивального навчання, де як інноваційна модель педагогічного спілкування використовується «реципрокне навчання», тобто діяльність учителя. Остання полягає в тому, що вчитель своїми висловлюваннями створює ситуацію активності учнів, спрямовану на перетворення цих висловлювань у власні педагогічні засоби [2].

Висновки та перспективи подальших розвідок. У цілому необхідно зазначити, що запропонована нами змістова одиниця аналізу генезу психіки (яка була встановлена, підкреслимо це, в експериментально-наукових дослідженнях), дасть змогу

значно розширити галузь застосування генетичного методу, головним чином, у його генетико-моделюючій модифікації. Останнє сприятиме більш об'єктивному і змістовному розумінню природи людської психіки. І на завершення доцільно навести ще одну думку Г. Костюка: «Але й в умовах однієї й тієї ж діяльності засвоєння об'єктивних соціальних досягнень часто протікає по-різному залежно від суб'єктивних умов, від того, як особистість ставиться до цієї діяльності, яка її внутрішня позиція, якого сенсу набуває для неї та чи інша діяльність «...» Індивід розвивається як суб'єкт спілкування, пізнання, учіння і праці» [5, с. 132]. Цей аспект психічного розвитку дитини в сучасних умовах є найважливішим, тому його дослідження – актуальна справа психологічної науки.

Список використаної літератури

1. Балл Г.А. Теория учебных задач. Психолого-педагогический аспект / Г.А. Балл. – М. : Педагогика, 1990. – 184 с.
2. Верч Дж. Голоса разума. Социокультурный подход к опосредованному действию / Дж. Верч. – М. : Тривола, 1996. – 174 с.
3. Выготский Л.С. Собр. соч. / Л.С. Выготский. – М. : Педагогика, 1982. – . –
Т. 3. – 1982. – 368 с.
4. Давыдов В.В. Проблемы развивающего обучения. / В.В. Давыдов – М. : Педагогика, 1996. – 240 с.
5. Костюк Г.С. Принцип развития в психологии / Г.С. Костюк // Методологические проблемы психологии. – М. : Наука, 1969.– С. 118-152.
6. Лосев А.Ф. Логика символа / А.Ф. Лосев // Философия, мифология, культура. – М. : Политиздат, 1991. – С. 247-274.
7. Максименко С.Д. Генетическая психология. / С.Д. Максименко. – М. : «Рефл-бук»; К. : «Ваклер», 2000. – 319 с.
8. Мамардашвили М.К. Стрела познания: [набросок естественно-исторической гносеологии]. / М.К. Мамардашвили. – М. : Языки русской культуры, 1997. – 394 с.
9. Рубинштейн С.Л. Человек и мир / С.Л. Рубинштейн. // Проблемы общей психологии. – М. : Педагогика, 1973. – С. 255-285.

Максименко С.Д.

ГЕНЕТИЧЕСКОЕ ИССЛЕДОВАНИЕ ПСИХИКИ

В статье рассмотрены разные попытки описать метод исследования психики, который является средством воплощения рефлексивного и обобщенного научного знания, средством его существования и хранения, а, следовательно, он является результатом специфического опредмечивания идей и научных представлений исследователя о предмете изучения.

Ключевые слова: *личность, психика, механизмы психического развития, саморазвитие личности, самодвижение личности, самомоделирование сознания, генетический метод, генетико-моделирующий метод.*

Maksymenko S.D.

GENETIC RESEARCH OF THE PSYCHE

In the article the different attempts to describe the method of psyche research, which is the mean of embodiment of reflected and generalized scientific knowledge, mean of its existence and storage, are made. Consequently, this method is considered to be a result of the specific embodiment of researcher's ideas and scientific presentations related to the object of study.

Keywords: *personality, psyche, mechanisms of psychic development, self-development of personality, self-motion of personality, self-modeling of consciousness, genetic method, genetic-modeling method.*

Надійшла до редакції 21.12.2011

УДК159.922: 316.61: [37.015.311]

МОСКАЛЕНКО Валентина Володимирівна

доктор філософських наук, професор, завідувачка лабораторії соціальної психології Інституту психології ім. Г.С. Костюка НАПН України

ГЕНЕТИЧНА ПСИХОЛОГІЯ ЯК МЕТОДОЛОГІЯ ДОСЛІДЖЕННЯ СОЦІАЛІЗАЦІЇ ОСОБИСТОСТІ

Стаття присвячена аналізу методологічних принципів генетичної психології в дослідженні процесу соціалізації особистості. Основна увага приділена принципу історизму. Доводиться його ефективність з точки зору адекватності предмету дослідження, яким є цілісний процес соціалізації.

Ключові слова: *генетична психологія, соціалізація особистості, принцип історизму, категорія нужди, соціальність, соціалізованість, інтерсуб'єктність, форми соціалізації.*

Постановка проблеми. Актуальність теми зумовлена необхідністю застосування в дослідженні соціалізації особистості методологічних принципів, які були б адекватні визначеному предмету, тобто процесу соціалізації особистості у всій його цілісності.

Актуальним для теорії соціалізації є виокремлення з багатьох існуючих таких способів дослідження, завдяки яким можна було б систематизувати отримані знання адекватно реальності. Проблема соціалізації досліджується з позицій різних методологічних підходів, що застосовують багато різних способів отримання наукових фактів. Методи удосконалюються або повністю змінюються з часом. Це пов'язано з розвитком суспільства та науки, боротьбою і співдружністю теорій, зміною парадигм. Багатоманітність методів отримання знань дає можливість отримати велику кількість матеріалу. Цей матеріал у систематизованій, узагальненій формі складає фундаментальні знання, на яких оснований психологічна наука.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Такі авторитетні й фундаментальні теорії, як культурно-діяльнісна, психоана-

ліз, гуманістичні теорії особистості, у руслі яких досліджується проблема соціалізації особистості, мають неперевершені результати й важливі висновки щодо закономірностей цього процесу. Із позицій зазначених теоретичних концепцій аналізуються певні сторони особистості людини: З. Фройд підкреслював фундаментальне вихідне значення сексуального інстинкту, А. Адлер – волі до влади, А. Маслоу – прагнення до самореалізації. Із позицій зазначених теоретичних концепцій аналізуються певні грані особистості людини. Кожна концептуально-теоретична модель особистості створена на основі певної і своєрідної логіки наукового підходу: своя логіка у психоаналізі, своя – у гуманістичній психології, своя – у теорії діяльності. Усі ці персонілогічні концепції об'єднує те, що, по-перше, у них психологічний розвиток особистості вивчається з певної його сторони, у той час як першим і найважливішим атрибутом особистості є цілісність; по-друге, у цих концепціях розвиток особистості розуміється як процес соціалізації індивіда, що відбувається за його життя. У цьому разі залишається нез'ясованим питання джерел психічного, а саме звідки ж беруться у людського ества ті функції, які покладено авторами в основу їхніх теорій сутності психічного?

Отже, актуальним для теорії соціалізації є визначення методології, яка б давала можливість представити різноаспектний, багатогранний процес соціалізації в єдності його різноманіття. Такою методологією є генетична психологія, представлена в Україні школою відомого сучасного психолога академіка С.Д. Максименка.

Генетична методологія здатна представити знання про окремі сторони соціалізації в їх сукупності, відобразивши, таким чином, логіку самого об'єкта дослідження, а саме психологію особистості як цілісності. Генетична психологія виходить із визнання єдності людської природи, складності структурованості особистості, динамізму й розвитку особистості, визначаючи вихідну рушійну силу, котрою є потреба як енергетично-інформаційний феномен.

Категорія нужди є центральною в генетичному методі, який розроблено С.Д. Максименком. Через цю категорію в гене-

тичній психології розкриваються механізм розвитку особистості та його джерела. «Нужда розглядається нами, – пише С.Д. Максименко, – як всеохоплюючий напружений стан біосоціального ества, що спрямовує його активність – життя. Природа нужди являє собою вихідну енергетично-динамічну єдність біологічних і соціальних складових людини. За психологічними показниками нужда є особливим базовим станом, динамічною напругою, яка визначає можливість індивіда бути активним протягом всього життя» [4, с.14].

Категорію нужди виділено на основі проведення логіко-психологічного аналізу робіт класиків психологічної науки. С.Д. Максименко пише: «Якщо проаналізувати всі теорії та експериментальні дані, зокрема теорії Л.С. Виготського, С.Л. Рубінштейна, Г.С. Костюка, А. Маслоу, Р. Мея та ін. про причини саморуху, самореалізації, то можна прийти до висновку: між народженим людським індивідом і його мотиваційно-потребовою сферою, яка буде формуватися, первісно існує певна генетично-вихідна одиниця, яка конституює і цей розвиток, і весь взагалі процес прийняття соціальних норм» [4, с.13]. Нужда як генетичне вихідне відношення конституює особистість, об'єднує і вибудовує психічний світ людини у процесі її онтогенетичного розвитку, створюючи неповторний рисунок, властивий цьому конкретному індивіду.

Генетична методологія побудована на принципах історизму, системності, розвитку, суб'єктності. Докладніше зупинимось на значенні принципу історизму в дослідженні сутності процесу соціалізації особистості, його закономірностей а також визначенні окремих категорій теорії соціалізації.

Виклад основного матеріалу дослідження. У широкому розумінні «соціалізація» означає процес розвитку соціальності індивіда, завдяки чому він інтегрується в суспільство як особистість. Виникає питання: звідки береться ця соціальність? Відповідь на це питання ми отримуємо, застосовуючи принцип історизму до аналізу процесу соціалізації.

Принцип історизму є одним з основних принципів генетичної психології, згідно з яким сутність психологічного феноме-

ну впливає з його вихідного стану. Яким же є той вихідний стан, з якого починається соціалізація особистості? С.Д. Максименко у своїй праці «Генеza існування особистості» цьому питанню присвячує цілий розділ – «Особистість починається з любові» – де підкреслює, що людська дитина є «унікальним актом співтворчості двох особистостей, двох люблячих людей». Цей акт співтворчості двох, ще до того, як народиться дитина, і буде дійсним початком її соціалізації. Але чому ми вважаємо любов початком особистості? І далі С.Д. Максименко пише: «Ми можемо підсилити тезу: любов є не просто початком особистості, вона існує раніше особистості, і вона породжує (визначає, детермінує) процес її створення (як дива). Двоє люблячих людей створюють новий світ, нових себе, нове життя. У сумісному піковому переживанні вони створюють на короткий час свій власний, неповторний світ, де діють унікальні закони, на основі котрих як найбільш напружена, відкрита і відверта точка пікового переживання виникає енергетично-інформаційний феномен – нужда, що втілюється в нове єство – людську дитину» [4, с.72-73]. Отже, початок особистості, її соціалізації, закладено в енергетично-інформаційній системі, котра виникає у взаємодії двох люблячих людей як надіндивідуальний феномен, щось третє, що стає джерелом соціалізації особистості. «Існує суттєвий зв'язок – пише С.Д. Максименко, – між генезою становлення особистості і практичною реалізацією тих станів, в яких особа може перебувати в наступних періодах свого життєвого шляху» [4, с.8]. Нужда, породжуючись самим фактом свого історичного існування, втілюється у людському єстві і виходить на новий виток свого існування, тільки опредметнившись у новому житті, у новому людському існуванні. Це єство завдяки опредметненій – втіленій у ньому – біосоціальній нужді несе в собі величезний пласт соціальної реальності, яка була присвоєна його попередниками у процесі життя та стала до певної міри уже і біологічною. С.Д. Максименко зауважує, що у людині з самого початку, ще коли вона є маленькою клітинкою, знаходяться не просто складніші хімічні речовини і біоструктури, у ній – втілення вічного досвіду існування людини як соціальної істоти [4, с.76].

Отже, соціальність людини з'являється ще до її народження, у нужді, котра асимілює в собі певні всезагальні способи людської поведінки. Не можна не погодитись з К. Юнгом, який зауважив, що складно уявити собі, щоб всі деталі виявлення психічного життя людини набували реальності тільки в момент їхнього виникнення [7, с.214]. Як відомо, К. Юнг вважає, що за реальною поведінкою людини виявляються архетипи (особливі образи), в яких містяться способи і стилі людської активності. Поведінка людини витікає із патернів дій, котрі являють собою образи-архетипи. Це і є винятково людськими якостями людського ества, специфічною людською формою, яку набувають ці дії. «Ця форма є успадкованою й існує вже у плазмі зародка. Уявлення про те, що вона не передається успадкованим шляхом і знову виникає в кожній людині, настільки ж абсурдні, як і стародавня віра в те, що сонце, яке встає зранку, є іншим сонцем порівняно з тим, що сідає ввечері» [7, с.215]. Отже, нужда як надіндивідне утворення втілює в собі досвід попередніх поколінь, що з самого початку стає детермінантом процесу соціалізації особистості. Нужда може асимілювати в собі певні всезагальні способи людської поведінки і виявляти їх у зустрічі з оточенням через потреби та їх опредметнення. Нужда породжує існування й ускладнює його. Як пише С.Д. Максименко, «...нужда як генетичне вихідне відношення, котре конститує особистість, унікальним і складним шляхом вбирає й об'єднує в собі і біологічне, і соціальне... І коли ця специфічна форма нужди реалізується у здатність стати особистістю, вона несе в собі вихідну інтенцію: новонароджений індивід виявляється готовим до соціалізації. Соціальне засвоюється дуже легко, на диво легко, якщо враховувати те, що перед нами біологічна, по суті, особа. Без існування нужди стати особистістю неможливо, ніяка дресура не приведе до соціального становлення індивіда» [4, с.15-16]. Нужда завжди виступає конституантом – і в соціальному оточенні, і в самому існуванні, і в тілесній організації людини. Вона є стрижнем, що пронизує особистість в її житті, об'єднуючи у складну цілісність біологічне і соціальне.

Принцип історизму, згідно з яким соціалізація особистості виводиться з соціального співжиття індивідуальних суб'єктів, вимагає у визначенні категоріального апарату теорії соціалізації дотримуватись інтеріндивідної парадигми. Інтерсуб'єктний підхід до аналізу сутності соціалізації особистості протиставляється моносуб'єктному розумінню особистості. Сутність суб'єкт-суб'єктної взаємодії в її породжуючому ефекті, у створенні нової реальності, яка є ядром спільного інтерсуб'єктного простору. Цей простір утворюється індивідами в результаті екстеріоризації їхніх внутрішніх станів, а також взаємної інтерпретації один одного. Якщо людська психіка має первісно інтеріндивідний характер, то соціалізація індивіда може розглядатись тільки в контексті соціальної взаємодії. Це означає, що не існує соціалізації поза міжіндивідною взаємодією, як і людська взаємодія не може бути без соціалізації.

Виходячи з позицій інтерсуб'єктного підходу, поняття «соціалізація особистості» визначається як процес, що відбувається в системній взаємодії «індивід-інші», де утворюється нова система соціально-психологічних відносин, внаслідок інтеріоризації якої відбувається становлення соціальних якостей суб'єктів взаємодії, завдяки ним вони «входять» у людський світ як його суб'єкти. У такому розумінні категорія «соціалізації» виконує функцію головного інструменту, по-перше, побудови теоретико-методологічних засад теорії соціалізації, визначення її категоріального апарату; по-друге, виступає засобом вирішення практичних задач у системі соціалізації особистості. Це означає, що всі феномени, які стосуються процесу соціалізації особистості, будуть трактуватись в залежності від розуміння основного поняття теорії цього процесу. Так, відповідно нашому розумінню соціалізації як інтеріндивідного процесу критерій соціалізованості особистості буде характеризуватись відповідністю між елементами системи «індивід-інші» (соціум), а саме між можливостями індивіда, з одного боку, та очікуваннями суспільства (Інших) – з другого. Тому, коли ми маємо на увазі критерій соціалізованості дітей молодшого віку і людини зрілого віку, то вони будуть різними. Наприклад, економічна соціалізованість молодших шко-

лярів буде означати наявність у дитини таких економіко-психологічних якостей, яких вона, з одного боку, здатна за своїми віковими можливостями досягти, а з іншого – експектаціями, які суспільство висуває до дитини цього віку. Теж саме можна сказати щодо критеріїв економічної соціалізованості зрілої особистості. Цілком зрозуміло, що це питання тісно пов'язане з практикою освітньо-виховної роботи, яка спирається на теоретичний аналіз цієї проблеми.

Інтерсуб'єктна взаємодія, у просторі якої формується соціальність людини, організується як система культурно-історичних відносин. Історія цих стосунків є історією самої людини, шляхом її саморозвитку. Тому світ людини – це є сформована нею відповідно з цілями і потребами система культурно-історичних відносин, узгоджена з індивідом відповідно до його здібностей, практичних і духовних можливостей.

У вітчизняній психології проблема співвідношення людини і світу розроблялась рядом авторів, котрі обґрунтували принцип, згідно з яким людина і світ вступають у взаємодію, утворюють особливу онтологічну реальність, бо людина «продовжена у світі». Уперше обґрунтував принцип системного зв'язку людини зі світом С.Л. Рубінштейн, розглядаючи в монографії «Людина і світ» (1973), світ і людину у співвідношенні один з одним, висловив думку про взаємопроникнення людини у світ і світу у людину. Він показав, що людина і світ – це єдина система, де людина є системоутворчим компонентом. С.Л. Рубінштейн визначає поняття «світ» як сукупність речей і людей, в яку включається те, що відноситься до людини і до чого вона відноситься за своєю сутністю, що може бути для неї значимим, на що вона спрямована» [6]. З цього визначення випливає, що взаємодію людини і світу визначає параметр значимості. Соціальне життя будь-якого індивіда відбувається в рамках відносин з іншими як члена спільноти, що регулюється загальними правилами і нормами.

Феномен «значимих Інших» у психології досить повно вивчено. Науковці виділяють так зване особистісно-значиме спілкування зі значимими іншими, що визначається як спілку-

вання з тими, хто безпосередньо впливає на формування і виявлення основних інстанцій особистості (Я-концепції, самооцінки та ін.) Отже, у найбільш загальному значенні значимі Інші – це ті, хто дійсно виконує головні ролі в житті кожної людини, це ті, хто здатні більшою мірою впливати на людину. Соціалізація розглядається як складне системне утворення, становлення особистості у процесі взаємодії з Іншими, як цілісність, що розвивається в результаті розв’язання протиріччя між собою та Іншими (Світом).

Для аналізу особливостей взаємозв’язку елементів системи «Індивід-Інші» в теорії соціалізації є поняття форми соціалізації, що означає характер впливу Інших на суб’єкта соціалізації. Розрізняють спрямовану та стихійну форми соціалізації. Спрямована – це вплив на особистість засобами спеціально розробленої системи цілеспрямованого виховання з метою формування в особистості певних властивостей у відповідності до її можливостей та очікувань суспільства. Виховання – це процес впливу агентів соціалізації (батьків, вчителів, вихователів) на вихованця. Це свідомо організована, запрограмована, спеціалізована діяльність агентів на особистість з метою формування в неї певних потреб, поглядів, почуттів, рис характеру, психічних і фізичних якостей. Стихійна форма соціалізації – це «автоматичне» становлення соціально-психологічних властивостей особистості у зв’язку з постійним перебуванням її у безпосередньому соціально-психологічному просторі.

Безпосередній соціально-психологічний простір є надзвичайно багатоманітним світом людини. Особистості з різною індивідуальністю в результаті спілкування утворюють сферу відносин, яка за рівнем соціальності, практикою соціальних зв’язків, особливістю психологічної атмосфери є новим соціально-психологічним простором, що ставлять перед особистістю нові вимоги. У процесі спілкування відбувається своєрідне «перенесення» і засвоєння індивідами різноманітного досвіду, внаслідок чого здійснюється зміна структури й сутності взаємодіючих суб’єктів.

Специфіка безпосереднього оточення індивідів полягає в тому, що воно опосередковує вплив цілісної суспільної системи на особистість. Проте характер цінностей, настановлень безпосереднього оточення особистості може співпадати, а може не співпадати і навіть суперечити ціннісно-нормативній системі суспільства. У зв'язку з цим актуальним стає питання про значення цілеспрямованої форми соціалізації, особливостей співвідношення цілеспрямованої та стихійної форм соціалізації в умовах певного соціально-психологічного простору.

Зіставляючи стихійну та цілеспрямовану форми соціалізації, деякі дослідники надають перевагу цілеспрямованій, вважаючи, що стихійна форма, яка детермінується переважно мікросередовищем, характеризується тим, що несе в собі багато старого, правил, що вже віджили, засвоєння яких може завадити формуванню соціальної особистості. Виходячи з розуміння соціалізації особистості в інтересуб'єктній парадигмі, можна констатувати, що характер взаємодії суб'єктів соціалізації у процесі соціалізації є різним: і як автоматичне включення в соціально-психологічний простір, що формується між учасниками взаємодії, і як спрямований усвідомлений вплив на індивіда інших суб'єктів. Погляди, що перебільшують або применшують значення якоїсь форми соціалізації, невірно відображають той реальний факт, що людина формується у процесі всіх форм соціалізації. Умовою досягнення потрібної соціалізованості людини стає єдність всіх форм соціалізації. Взаємозумовленість стихійної та спрямованої соціалізації залежить від соціальних умов існування людей. Зокрема основна функція спрямованої соціалізації, яка полягає в тому, щоб забезпечити переведення цінностей соціетального рівня суспільства на індивідуальний рівень, забезпечується шляхом втілення цих цінностей у безпосередні умови життєдіяльності особистостей. Науковці відзначають, що у процесі соціалізації обов'язково потрібно задіяти два способи засвоєння культури: один з них передбачає обов'язкову вербалізацію культурної норми та розрахований на свідоме засвоєння її змісту, а другий засвоюється індивідом шляхом наслідування стереотипному зразку або шляхом психологічного тиску на ньо-

го соціальної групи через механізм соціальних експектацій, зараження і сугестії [5, с.19-20]. Я.Л. Коломинський [2] зазначає, що ці, здавалося б, протилежні способи соціалізації «не стільки два етапи, які змінюють один одного, скільки два способи, що завжди існують у процесі пізнання людиною світу. Із віком змінюється лише їхня роль і питома вага тієї інформації, яка засвоюється кожною з них». Я.Л. Коломинський зазначає, що має місце зміщення пропорцій між рефлексивними, спрямованими, і нерелфлексивними, стихійними способами соціалізації як у процесі соціального онтогенезу індивідів, так і у процесі соціального філогенезу людства, різні етапи розвитку яких характеризуються не тільки існуванням, але й домінуванням одного з цих способів. Ю.М. Лотман називає культури з домінуванням нерелфлексивного способу регуляції – «культурами текстів», а з домінуванням рефлексивного способу – «культурами граматики», вважаючи, що основним принципом культур першого типу є звичай, культур другого – закон [3].

Форми соціалізації мають чинники, специфічні механізми та засоби впливу на особистість. Проблема полягає в тому, що співвідношення цілеспрямованих і стихійних форм соціалізації буває різним залежно від соціального простору, де відбувається цей процес.

Однак дискусійним є питання: чи існують (і коли так, то які) особливості співвідношення різних форм соціалізації на різних етапах онтогенетичного розвитку людини?

Можна побачити зміну співвідношення форм соціалізації як в онтогенетичному, так і у філогенетичному аспектах. Останній аспект аналізу проблеми дає можливість виявити особливості співвідношення форм соціалізації на різних вікових етапах, зокрема й в умовах шкільної та вузівської освіти.

Спадає на думку аналогія особливостей впливу сім'ї на особистість на ранньому етапі онтогенезу людини та особливостей впливу соціальної спільноти на індивіда на початку філогенезу. У первісному суспільстві соціальне середовище було уніфікованим. Самостійним соціальним організмом був рід – невеличка за чисельністю група людей, що перебувала у безпосеред-

ньому контакті. Цінності макросередовища і мікросередовища співпадали, що зумовлювало існування однієї форми соціалізації, яка за своїми особливостями та механізмами (наслідування, навіювання, психологічне зараження тощо) здебільше відповідає стихійній формі соціалізації, що визначається безпосередніми зв'язками індивідів між собою. Така форма соціалізації забезпечувала формування соціальних властивостей індивідів того часу у відповідності інтересів і потреб первісного суспільства. У подальшому розвитку суспільства у зв'язку з соціальною диференціацією та ієрархізацією соціальної структури ускладнюється система соціалізації, в якій обов'язковою формою соціалізації стає цілеспрямований вплив, його метою є забезпечення розвитку особистості відповідно інтересам суспільства іншого історичного етапу. Користуючись аналогією існування та зміни форм соціалізації в онтогенетичному та філогенетичному процесі, можна зробити припущення, що на первинному етапі онтогенезу особистості основною формою соціалізації була стихійна форма, пов'язана з соціально-психологічним простором сім'ї. Особливе значення в цьому процесі мають взаємини індивіда зі «значущими Іншими», яких людина не обирає, але які мають великий вплив на формування її особистості. Це ті перші «значущі Інші», які, починаючи з ранніх стадій життя, зумовлюють весь подальший життєвий шлях людини. Проте стихійні форми мають велике значення не тільки як первісне середовище, але й як таке, що відіграє велику роль на всіх етапах життєдіяльності людини. В умовах сучасного суспільства макро- та мікросередовище внаслідок можливого неспівпадіння їхніх цінностей може бути суперечливими і по-різному впливати на процес соціалізації особистості. У зв'язку з цим виникає проблема вибору цінностей. На наш погляд, ця проблема вирішується головним чином через механізми цілеспрямованого впливу, які з необхідністю включаються в соціалізацію особистості, коли коло її взаємин з Іншими розширюється. У реальній людини особливості соціалізації визначаються етапом формування особистості, суб'єктивними особливостями особистості й об'єктивними умовами

їхнього виявлення у процесі взаємодії людини з оточуючим світом.

Висновки і перспективи подальших розвідок. Застосування принципу історизму генетичної методології в дослідженні процесу соціалізації особистості дає можливість акцентувати увагу на наступному:

1. Соціалізація особистості розуміється як реалізація в індивіда соціальності, що закладається до його народження в енергетично-інформаційному феномені («нужді»), який створюється у взаємодії особистостей і втілює в собі соціальний досвід людства.

2. Принцип історизму, згідно з яким соціалізація особистості виводиться із соціального співжиття індивідуальних суб'єктів, вимагає дотримуватись при визначенні категоріального апарату теорії соціалізації інтеріндивідної парадигми. У рамках цієї парадигми поняття «соціалізація особистості» визначається як процес, що відбувається в системній взаємодії «індивід – інші», де утворюється нова система соціально-психологічних відносин, внаслідок інтеріоризації якої відбувається становлення соціальних якостей суб'єктів взаємодії, завдяки котрим вони «входять» у людський світ як його суб'єкти.

3. В інтеріндивідній парадигмі критерій соціалізованості особистості буде визначатися як відповідність між елементами системи «індивід-інші» (соціум), а саме : між можливостями індивіда, з одного боку, та очікуваннями суспільства (Інших) – з другого.

Список використаної літератури

1. Выготский Л.С. История высших психических функций / Л.С. Выготский // Собр. соч. в 5-ти т. – М. : Педагогика, 1983. – Т.3. – 1983. – 336 с.
2. Коломинский Я.Л. Социальные эталоны как стабилизирующие факторы социальной психики / Я.Л. Коломинский // Вопросы психологии. – 1972. – № 1. – С.106-117.
3. Лотман Ю.М. Проблема «обучения культуре» как её типологическая характеристика / Ю.М. Лотман // Учен. зап. Тартуск. гос. ун-та. Вып. 284. Труды по знаковым системам. – Тарту, 1971. – С.167-178.

4. Максименко С.Д. Генезис существования личности / С.Д.Максименко. – К. : Издательство ООО КММ, 2006. – 240 с.
5. Москаленко В.В. Социализация личности (философский аспект) / В.В. Москаленко. – К. : Вища школа, 1986. – 200 с.
6. Рубинштейн С.Л. Человек и мир / С.Л.Рубинштейн // Проблемы общей психологии. – М. : Педагогика, 1973. – С.255 – 285.
7. Юнг К.-Г.Человек и его символы / К.Г.Юнг. – М. : Серебряные нити, 1997. – 387 с.

Москаленко В.В.

ГЕНЕТИЧЕСКАЯ ПСИХОЛОГИЯ КАК МЕТОДОЛОГИЯ ИССЛЕДОВАНИЯ СОЦИАЛИЗАЦИИ ЛИЧНОСТИ

В статье анализируются методологические принципы генетической психологии применительно к анализу социализации личности. Основное внимание уделено принципу историзма. Доказывается его эффективность с точки зрения адекватности предмету исследования, каким рассматривается целостный процесс социализации личности.

Ключевые слова: *генетическая психология, социализация личности, принцип историзма, категория нужды, социальность, социализованность, интерсубъектность, формы социализации.*

Moskalenko V.V.

GENETIC PSYCHOLOGY AS A METHODOLOGY OF THE PERSONALITY SOCIALIZATION RESEARCH

In the article methodological principles of the genetic psychology in the context of the socialization of personality are explored. The principle of historicism is emphasized. The efficiency of this principle if it is adequate to the whole process of socialization as an object of research is argued.

Key words: *the genetic psychology, the socialization of personality, the principle of historicism, the category of necessity, the sociality, intersubjectivity, the forms of socialization.*

Надійшла до редакції 21.12.2011

УДК 37.015.311.091.313:161.225.1

ЗАВГОРОДНЯ Олена Василівна

*кандидат психологічних наук, старший науковий співробітник
лабораторії методології та теорії психології Інституту психології
імені Г.С. Костюка НАПН України*

ОСОБИСТІТЬ: ЕКЗИСТЕНЦІЙНО-ІНТЕГРАТИВНЕ ТРАКТУВАННЯ

У статті розглянуто поняття особистості в контексті понять «екзистенція» та «культура». Окреслено лінії становлення особистості. Охарактеризовано провідні риси особистісної зрілості.

Ключові слова: особистість, екзистенція, культура

Постановка проблеми. Сучасне посилення інтегративних тенденцій пов'язане з прагненням цілісного, всеохоплюючого осмислення людиною своєї природи та сутності, яке було важливим в усі часи існування культури. Зараз це прагнення виявляється зокрема в тенденції до діалогу, взаємодії та можливої інтеграції різних напрямків і рівнів знань про людину у смислово-полі психології. В історії психології інтегративна тенденція відзначається ще у В. Дільтея. Поняття «інтеграції» вживається в різних контекстах – «інтеграція свідомості» (К.Г. Юнг), «структурна інтеграція» (І. Рольф), «інтеграція травми» (С. Гроф), «інтегральна індивідуальність» (В.С. Мерлін), «Номо integer» (Н.І. Непомнящая), «інтегративний суб'єкт» (З.С. Карпенко) та ін. Актуальним постає звертання до можливостей різних традицій та наукових шкіл, завдання інтеграції їхніх здобутків в аналізі проблеми особистості. Інтегративність трактується у двох основних аспектах. «По-перше йдеться про аспект методологічний, або можна сказати гносеологічний, – тобто про інтеграцію конструктивних складових концепцій..., що відповідають різним варіантам розуміння та пізнання особистості. По-друге, береться до уваги онтологічний аспект інтегративності, тобто орієнтація на цілісного людського індивіда, на

досягнення гармонійної єдності його соматичних, психічних і духовних властивостей» [3, с.26].

Посилення позицій екзистенційного підходу пов'язано з усвідомленням однобічності редукціоністських підходів до пізнання особистості, прагненням більш глибокого та повного її розуміння. Редукціонізм призводить до спрощеного трактування психічних явищ. Насамперед це стосується особистості.

Мета даної статті – охарактеризувати екзистенційно-інтегративне бачення особистості та лій її становлення.

Філософи трактували людське призначення в широкому діапазоні від песимізму до оптимізму, від погляду на людину як на «глухий кут» природи до сподівання на високе покликання людини і, можливо, ці погляди відображають різноманітність форм особистісної реалізації людини, а також її деформацій. Людина покликана дотворювати, вдосконалювати світ (К.-Г. Юнг), бути особистістю – духовно преображати, просвітлювати світ, гуманізувати природне і соціальне оточення (М.О. Бердяєв), бути світлом і теплом для інших людей (С.Л. Рубінштейн) – у цих та інших позитивних концепціях підкреслюється потенційна здатність людини до благодірного гуманізуючого впливу на світ – природу, культуру, інших людей і самого себе. Та коли глянемо навколо, то будемо змушені констатувати, що люди справді дуже змінили світ і самих себе, але в цих змінах багато чого потворного та руйнівного. Отже, хоча всі люди покликані бути особистостями, але більш менш повно реалізують це покликання одиниці.

Сказане не означає відсутності особистості у більшості людей. Відповідно до позиції екзистенціальної філософії, «кожна людська особистість має цінність у собі і не може розглядатись як засіб... Цим не заперечується онтологічна нерівність людей в дарах і якостях» [6, с.256]. Є.Є. Насіновська зауважує, що поняття «особистість» конструється як предмет договору між дослідниками й може використовуватись у широкому та вузькому сенсі; в останньому розумінні особистість – це суб'єкт вільного та відповідального вибору, здійснюваного на основі універсальних людських цінностей [19]. На думку Г.О. Балла,

ціннісним засадам гуманістично налаштованої психології відповідає якнайширше трактування поняття особистості (з одночасним виокремленням різних типів особистості, стадій її становлення та рівнів досягнутого розвитку); із цих позицій люди не діляться на тих, хто є особистістю, і тих, хто не є нею; шлях до особистісного зростання (з урахуванням індивідуальних особливостей і водночас із орієнтацією на особистісний ідеал, яскраво репрезентований у житті й діяльності багатьох видатних людей) визнається принципово відкритим для кожної людини, а надання допомоги у прямуванні цим шляхом – «чи не головним обов'язком психолога» [3, с.32].

Людська психіка є особистісною, навіть коли мова йде про деформацію та розпад особистості. Особистість можна розглядати як реальний цілісно-психічний стан людини в конкретний момент її розвитку; і в контексті уявлення про оптимальну еволюційну спрямованість даного процесу и як його можливий найкращий результат. В останньому розумінні особистість можна окреслити як вищу форму існування людини, потенційно властиву всім людям, таку, що в кожному випадку реалізується своєрідно та різною мірою. Особистість, яка у повноті свого розвитку відзначається інтегрованою складністю, відрізняється від особистісно дисфункційних – спрощених, деформованих та розщеплених форм існування людини. Оптимальне функціонування особистості характеризується гуманізуючим впливом на світ (природу, культуру, інших людей та самого себе), виявляється як прагнення та здатність бути об'єктом і суб'єктом такого (благотворного гуманізуючого) впливу.

У розумінні особистості ми спираємось на філософсько-психологічну традицію, що трактує особистість не як соціально набуту якість, а в широкому екзистенційно-духовному сенсі; при такому розумінні особистість включає і духовну сутність, втілену в новонародженій дитині (повага до цієї сутності, врахування духовних потреб дитини є основою гуманного, тобто любовно-творчого ставлення до неї), і позаіндивідуальну репрезентацію особистості в інших людях, в творах.

Розглянемо особистість у контексті таких понять як «екзистенція» і «культура». Екзистенція та екзистенціювання – центральні поняття шерегу філософських та психологічних концепцій. М. Гайдеггер характеризує екзистенціювання як «відкриті назовні стояння всередині», просвітлення суцього, розкриття буття. К. Ясперс трактує екзистенцію як трансцендентне джерело та вічну мету людини. В. Франкл звертається до поняття екзистенції для окреслення специфіки людського буття та прагнення людини до пошуку його смислу. На думку, Ф.Ю. Василюка, ключовим моментом особистісного вибору є звернення до екзистенційної глибини, до вищих цінностей, уважне прислуховування, очікування внутрішньої смислової відповіді [7]. Екзистенція не виявляється автоматично за наявності сприятливих умов, екзистенціювання вимагає від людини снаги й рішучості обирати і проживати екзистенцію як більш глибоку буттєву можливість [19].

На основі праць М. Гайдеггера, С. К'еркегора, К. Ясперса, А. Маслоу, В. Франкла, Р. Мея, А. Ленгле та ін. можна виокремити такі характеристики екзистенції: незнищенність; потаємність, непідпорядкованість раціональному пізнанню; смислотвірну функцію; звернення людини до власної автентичності та глибини; зв'язок із сумлінням, вершинними переживаннями, натхненням, творчістю.

Екзистенція – глибинний поклик буття, звернене до людини послання, яке треба почути – відповідно бути відкритим, чутливим. Також це вибір та відвага бути справжнім, вірним буттєвому поклику, послідовним у його здійсненні. Отже, узагальнюючи, можна визначити екзистенцію як глибинне джерело автентичного сповненого смислу індивідуального життя, актуалізація котрого вимагає від людини відкритості та відваги.

Існує традиція духовно-екзистенційного розуміння особистості (І. Кант, М. Шелер, М.О. Бердяєв, Е. Муньє, С.Л. Франк та ін.). У радянській психології внаслідок ідеологічної депривації навіть самого поняття «особистість» (за словами К.О. Абульханової [19]) його зміст було вихолощено, редуковано до соціального аспекту людини.

Особистість ми розглядаємо насамперед як духовно-екзистенційне начало (особистісний первінь), з яким кожна людина приходить у світ. У драмі людського життя це начало може розвиватись, збагачуватись, досягати розквіту, плідної зрілості, а може збіднюватись, деградувати, спотворюватись. За умови достатньої вираженості особистісний первінь інтегрує та преображає також соціальні й природні характеристики індивіда, перетворюючи їх на свої ресурси. Рівень особистісної зрілості людини визначається глибиною її переживань та сенсів, домінуванням буттєвих цінностей, повнотою та унікально-індивідуальним характером їх творчого виявлення та утвердження в житті і культурі. Особистість виступає чутливим рецептором, перетворювачем та транслятором екзистенції (глибинного життя світу-в-собі й себе-у-світі) у сферу культурних форм, які можуть бути чуттєво сприйняті іншими людьми. Здійснене особистістю втілення екзистенції в унікально-індивідуальних формах є процесом оригінального культуротворення.

Культура й особистість тісно взаємопов'язані. «Культура – це не якась частина життя особистості, а її глобальна функція» [16, с. 535]. Актуалізація духовного потенціалу особистості пов'язана з «діяльнісним вживанням у світ цінностей, напруженою активною участю в реалізації цінностей у творчості і співтворчості культури» [28, с. 6].

Існують різні тлумачення поняття культури, зокрема її трактують переважно як соціальний або духовно екзистенційний феномен. У першому випадку акцентуються суперечності культурного та природного (З. Фройд), у другому – культурного та духовного (М.О. Бердяєв). На думку М.О. Бердяєва, культура – велике благо, засіб для духовного сходження людини, та коли культура перетворюється на самоціль, то стає перепорою свободі і творчості, чинником культурного рабства, зокрема у формах снобізму, естетизму, сасентизму.

У широкому розумінні культура є усе, створене людьми, незалежно від його гуманної або руйнівної спрямованості. У вузькому сенсі можна розглядати культуру як сприятливі для

особистості розвивальні та гуманізуючі енерго-інформаційні потоки. Ми визначаємо культуру в широкому сенсі як створену людьми попередніх поколінь мережу форм (програм, сценаріїв, патернів або моделей у широкому сенсі [2]), яка освоюється, відтворюється, перетворюється представниками нових поколінь; у культурних формах люди означають та переозначають свої переживання та сенси. У динамічному аспекті культура – процес перетворення форм у постійно відтворюваних практиках, але за нових умов, що відображає властиву людям даної спільноти динаміку сенсів.

Особистість у своєму становленні розкриває для себе смисли, означені в культурних формах тими, хто їх створював. Культура – своєрідне смислове послання людей попередніх поколінь прийдешнім. Звідси – провідні функції культури: антиентропійна (творення культури як протистояння смерті) та інформаційно-енергетична (жива пам'ять, що спонукає до дії). «Пам'ять духовна, вона є зусиллям духу, який опирається розпаду» [4, с. 111], пам'ять забезпечує цілісність культури, а також спонукає до дії («попіл Клааса стукає в моє серце»). Втрата пам'яті – симптом згасання культури, а підміна пам'яті (перекручення правди, дезінформація) – ознака злякисного переродження її смислової серцевини, появи культури-покруча.

Культура в широкому розумінні має різні складові: евристичні, обмежувальні, руйнівальні. Якщо переважають останні, культура стає ворожою особистості (зокрема, імперський дискурс культури може бути репресивно-руйнівним щодо культур поневолених народів, оскільки існують «зв'язки між, з одного боку, тривалою огидною жорстокістю таких практик як рабство, колоніальне й расове поневолення та імперське підпорядкування, і, з другого боку, поезією, прозою та філософією суспільства, яке ці практики здійснює» [22, с.14]). Розквіт культури характеризується домінуванням екзистенційних сенсів, розмаїттям та оригінальністю форм; занепад культури – сплосченням сенсів, зниженням їх рівня до егоцентричних, а також нівелюванням та примітивізацією культурних форм.

Отже, особистість виступає органом екзистенціювання, а культура – способом, засобом та результатом – у формі твору. Але для творця культури більш важливим є невидимий екзистенційний результат. На думку художника Р.Генрі, «мета роботи...не в тому, щоб отримати картину. Картина – лише побічний продукт и може бути корисною, цінною та цікавою лише як слід того, що відбулось з художником. Мета всякої роботи – досягнення стану вищого буття...» [14, с.438-439].

Звертаючись до метафори коренів та крил, можна висловитись таким чином. Особистість укорінена у бутті («Всю історію людських діянь записано в згортках мого мозку, вся історія звірів жива в несвідомих скороченнях моїх м'язів, вогнище серця підтримує в моєму тілі температуру того океану, з якого вишло все живе на землі» [цит. за 9, с.51]), причому корені особистості індивідуально-неповторні, що є основою унікальності її самовиявлення. Стаючи суб'єктом культуротворення, особистість розгортає крила, набуває здатності злету та позаіндивідуального існування. Особистість (що вислизає з раціональних дефініцій) можна означити як індивідуально-унікальний голос буття, здійснюваний завдяки культурній суб'єктності людини.

На думку Л.І. Анциферової, цілком ймовірно, що у природі людини існують праформи її вищих прагнень, які виявляються в новонародженого в його тяжінні до ласки, до ніжності, до любові [1]. М.В. Папуча відзначає, що діалогічна єдність Я-Ти в межах цілісної людської істоти існує у перші дні після народження; вона ще не усвідомлюється, але вже переживається дитиною [18]. Новонароджена дитина тяжіє до життєдайного контакту з дорослим. Людське обличчя для немовляти – найбільш значуще явище у світі. «Через насамперед обличчя особистість приходить в спілкування з особистістю. Сприймання обличчя не є сприйманням фізичного явища, воно є проникненням у душу і дух» (6,с.254). Особистість дитини за умови любовно-творчого ставлення до неї з боку дорослого та його гуманізуючого впливу актуалізується з потенційного стану та відзначається при цьому певними особливостями. Майже всі маленькі діти виявляють допитливість, спонтанну творчу активність, безпосередність,

емоційну виразність, але за цими проявами не можна спрогнозувати, якою буде доросла людина в майбутньому, як реалізуватиме свій потенціал. Дитинство – час великих можливостей (зокрема творчого розвитку) і великих (часто незворотних) втрат. Залежність дитячого світу від світу дорослих накладає велику відповідальність на останніх за те, яким чином дитина буде дорослішати, що в ній збережеться, що з'явиться нове, а що зникне назавжди.

П.О. Флоренський згадує: «Я швидко навчився жити двома розумами: на поверхні – розумом дорослим, прийнявши з легкістю закони логіки, а у глибині – розумом своїм дитячим... Я відчував, що не варто говорити про інше, про моє розуміння світу вголос і замовчував його як таємницю своєї душі» [15, с.139]. П.О. Флоренський зауважує, що в дорослому віці постійно звертався до дитинства, до дитячих захоплень. Саме у збереженні дитинства, дитячої інтуїції на все життя П.О. Флоренський вбачав таємницю геніальності, в основі котрої – об'єктивне – цілісне, глибоке та реальне сприйняття світу [25]. На думку О.М. Матюшкіна, охарактеризовані П.О. Флоренським два типи мислення, ймовірно, складають дві його загальні форми – науково-логічну та художньо-творчу, а описане у спогадах П.О. Флоренського повернення до дитинства – «недостатньо оцінений психологами факт, дуже значущий для обдарованих людей» [15, с. 140].

На нашу думку, своєрідність дитячої особистості полягає в її цілісності, синергії свідомого та позасвідомого, сприйнятливості-вразливості, спонтанності-експресивності, інтуїтивній проникливості, динамічності уяви. Ця своєрідність (зокрема здатність відчувати те, що існує у прихованій формі, до латентних ознак, важливість яких може виявитись у майбутньому, здатність схоплювати й утримувати ціле раніше від частин) є необхідною передумовою творчості. Гальмування творчого розвитку може спостерігатись за таких умов: 1) значний непідсильний для дитини тиск зовнішньої реальності, адаптація до соціуму ціною «зради» внутрішньої реальності, відмови від власної самобутності та орієнтації у життєвій практиці на соціальні стереотипи; 2) значний тиск вну-

трішньої реальності в умовах недостатності зворотного зв'язку із значущими іншими, слабкий опір соціального оточення у випадках деструктивного самовиявлення і/або недостатня сформованість конструктивних форм самовиявлення, наслідком чого може бути деформування соціальних зв'язків, нездатність до життєдайного співбуття, свавільно-споживацьке ставлення до інших людей.

Існують різні концепції розвитку людини від дитинства до зрілості (З. Фройд, Е. Еріксон, Ж. Піаже, Л. Колберг, Д.Б. Ельконін, Я.Л. Морено, В. Фовлер та ін.), які акцентують ті чи інші виміри цього розвитку: психосексуальний, психосоціальний, когнітивний, моральнісний, діяльнісний, релігійний та ін. Більш детально ми зупинимось на баченні розвитку особистості з позиції аналітичної психології (К.Г. Юнг, Е. Нойман), яке концентрує увагу на інтрапсихічних змінах.

Е. Нойман характеризує розвиток особистості таким чином. У дитинстві відбувається поступова диференціація свідомого психічного життя від позасвідомого, свідомого Я (Его) від позасвідомої Самості, усвідомлених змістів від неусвідомлених архетипів. Але до певного часу Я ще не зовсім відособлюється від самості. Таке життя на рухливій межі свідомого та позасвідомого підтримує «природну геніальність дитини» і наповнене спонтанною творчістю, яка виявляється у грі, фантазуванні, уяві.

Але поступово Я дитини відособлюється від позасвідомого (відповідно, від його творчих джерел), звертаючись до соціального життя, освоюючи соціальний простір. У підлітковому віці Я, що осмислює себе, прагне адаптуватися до колективу, його цінностей і через них освоїти домінуючу культурну традицію. Батьківські архетипи дитинства у процесах свідомої ідентифікації заміщуються фігурами близького і дальнього оточення, зокрема учителем, старшим другом, авторитетом, кумиром і т.д. Підліток залучається до культури спільноти, але при цьому відбувається його віддалення від позасвідомої геніальності, оригінальність дитячої творчості відступає перед загальним каноном. Образ-символ відступає перед абстрактним знаком. Нарощуючи раціональність, Я може захистити себе від тиску позас-

відомого, який зростає у період статевого дозрівання. Але надмірний захист від позасвідомих емоційних та архетипових включень може тимчасово дезінтегрувати Я; у зв'язку з цим у період пубертату часто трапляються «невротичні дебюти». Бажано, щоб крайнощі свідомого мислення гармонійно компенсувалися глибиною та інтенсивністю усвідомлених переживань. Я цього періоду значно зміцнює себе шляхом внутрішньої диференціації та посилення «управлінських структур», якими є мислення та воля. Посилений раціональний самоконтроль і фіксація нормативних знань можуть пригнічувати автентичність, нівелювати самовиявлення підлітка.

Для дорослої людини (раніше чи пізніше – залежить від індивідуальних чинників) визначальним стає досягнення синтезу між свідомим розумом і психікою в цілому, між Его та Самістю, так, щоб між відособленими у підлітковому віці системами могла утворитися нова цілісність [17]. У цьому процесі, який К.Г. Юнг назвав індивідуацією, людина стає більш відкритою до внутрішніх ледь прояснених символічних та емоційних змістів, які приходять із позасвідомого. Акцент свідомої активності людини поступово зміщується ззовні всередину. Процес самопізнання полягає в диференціації справжнього Я від маски, осмисленні символіки сновидінь, марень, архаїчних візій, які вторгаються у свідомість. Основне завдання цього періоду – прихід до цілісності, осягнення свого покликання. Свідома думка мірою самопізнання поглиблюється, усі центральні фігури життя, ключові події, вчинки, взаємини під впливом позасвідомого сприймаються як більш складні та неоднозначні. Самість зміщується з глибини позасвідомого на рівень творчого свідомого розуму і стає центром цілісної особистості. Як і К.Г. Юнг, Е. Нойман вважає основним символом індивідуації «мандалу», в чому вона б не виявлялась: авторській науковій теорії, філософському осяянні, збудованому храмі, або вчинку виняткової етичної цінності. При гальмуванні індивідуації спостерігається надмірне домінування Его, гіпертрофія розсудковості.

Отже, зріла особистість характеризується єдністю розширеної свідомості та продуктивного позасвідомого. Розвиваючи

цю думку, можна розглядати внутрішню структуру зрілої особистості таким чином. Зріла особистість має інтегроване подвійне осереддя, основні складові якого центр на межі внутрішнього й зовнішнього (Его) та глибинний центр (Самість або Серце). Серце, за М.О. Бердяєвим, – це онтологічне ядро особистості, «в серці є мудрість, серце є орган совісті², яка є верховний орган оцінок» [6, с.149]. На думку Ф. Лерша, «серце виступає як здатність до зв'язків самотрансценденції, з якими, у свою чергу, зростає почуття відповідальності. Саме це почуття відповідальності укорінене в тому, що ми називаємо сумлінням, у хвилюваннях сумління відчуваємо – виконали чи ігнорували ми ті обов'язки, до яких закликала наше серце» [8, с. 23]. Его – осередок суб'єктності, що здійснює функції саморегуляції, узгодження імпульсів внутрішньої реальності та вимог зовнішнього світу. Самість (Серце) – осередок єдності з усім суцям, центр любові і сумління. Між Самістю та Его – індивідуальне позасвідоме. Індивідуальне позасвідоме зрілої людини «прозоре», духовно опрацьоване, не обтяжене руйнівними комплексами, проникле для сигналів Самості, що уможливує її плідний діалог з Его. Останнє зосереджує в собі основні важелі та засоби управління, при цьому є відданим Самості, яка є джерелом смислу й натхнення (завдяки чому суб'єктна активність надихається любов'ю та контролюється сумлінням). Така внутрішня структура зумовлює вираженість у людини конструктивних інтенцій, любовно-творче ставлення до суцього.

² Слово «совість» поєднує в собі емоційний аспект («со» – вираження спільності) та когнітивний аспект («вість»). Згідно з О.О. Ухтомським, совість – найбільш глибокий «прозирач майбутнього», «таємничий... голос усередині нас, що збирає усі успадковані враження від життя роду та попереджає особливими впливами і емоціями вищого порядку про необхідні наслідки того, що зараз робиться перед нами» [24, с.458]. На думку І.А. Ільїна, саме совість є джерелом «якісності, відповідальності, свободи, предметності, чесності та взаємної довіри «...» те, що зовсім не осяяне її променем, виявляється не доброякісним не лише в сенсі духовної цінності, але і життєво неміцним, таким, що вищою мірою підлягає розпаду» [11, с.155].

У повноті свого особистісного розвитку людина постає просвітлено-творчою, характеризується мудрістю та спонтанністю у своїх життєвих проявах, виконує «споріднену» («сродну» за Г.С. Сковородою) працю, має глибокі радісні взаємини із духовно близькими людьми та гуманізуючий вплив на відносно широке соціальне оточення.

Висновки та перспективи подальших розвідок. Особистість ми розглядаємо насамперед як духовно-екзистенційне начало (особистісний первінь), з яким кожна людина приходить у світ. У драмі людського життя це начало може розвиватись, збагачуватись, досягати розквіту, плідної зрілості, а може збіднюватись, деградувати, спотворюватись. За умови достатньої вираженості особистісний первінь інтегрує та преображає також соціальні й природні характеристики індивіда, перетворюючи їх на свої ресурси.

Рівень особистісної зрілості людини визначається глибиною її переживань та сенсів, домінуванням буттєвих цінностей, повнотою та унікально-індивідуальним характером їхнього творчого вияву та утвердження в житті й культурі. Особистість виступає чутливим рецептором, перетворювачем та транслятором екзистенції (глибинного душевно-духовного життя світу-в-собі й себе-у-світі) у сферу культурних форм, які можуть бути чутливо сприйняті іншими людьми. Здійснюване особистістю втілення екзистенції в унікально-індивідуальних формах є процес оригінального культуротворення.

Зріла особистість має інтегроване осереддя, основні складові якого: центр на межі внутрішнього й зовнішнього (Его), глибинний центр (Самість) та індивідуальне позасвідоме – між ними. Его – осередок суб'єктності, що здійснює функції саморегуляції, узгодження імпульсів внутрішньої реальності та вимог зовнішнього світу, а Самість – осередок єдності з усім сущим, центр любові і сумління.

Індивідуальне позасвідоме зрілої людини «прозоре», духовно опрацьоване, не обтяжене руйнівними комплексами, проникне для сигналів Самості, що уможливує її плідний діалог з Его. Сильне Его зосереджує в собі основні важелі та засоби

управління, при цьому є відданим Самості, яка є джерелом смислу і натхнення. Така внутрішня структура зумовлює вираженість в людині конструктивних (біофільних) інтенцій, любовно-творче ставлення до сушого.

Список використаної літератури

1. Анцыферова Л.И. Развитие личности и проблемы геронтологии / Л.И. Анцыферова. – М. : Изд-во «Институт психологии РАН», 2006. – 512 с.
2. Балл Г.А. Психология в радиогуманистической перспективе: Избранные работы / Г.А. Балл. – К. : Изд-во Основа. – 2006. – С.306-316.
3. Балл Г.О. Интегративно-особистісний підхід у психології: впорядкування основних понять / Г.О. Балл // Психологія і суспільство. – 2009. – №4. – С.25-53
4. Бердяев Н.А. Философия свободы. Смысл творчества / Н.А. Бердяев. – М. : Правда, 1989. – 608 с.
5. Бердяев Н.А. Самопознание / Н.А. Бердяев. – М. : Книга, 1991. – 318 с.
6. Бердяев Н.А. О назначении человека / Н.А. Бердяев. – М. : Республика, 1993.–383 с.
7. Василюк Ф.Е. Переживание и молитва (опыт общепсихологического исследования) / В.Е. Василюк. – М. : Смысл, 2005. – 191с.
8. Гуманістична психологія. Антологія: В 3-х т. Том 2: Психологія і духовність. (Світоглядні аспекти гуманістично зорієнтованих напрямів у сучасній західній психології) / упорядники: Г.Балл, Р.Трач. – К. : Пульсари, 2005. – 279 с.
9. Жарких В. Максимилиан Волошин о природе подсознательного / В. Жарких // Искусство. – 1989. – № 2. –с.51-53.
10. Завгородня О.В. Проблема особистості з позицій інтегративного підходу / О.В. Завгородня // Практична психологія та соціальна робота. – № 5(122). – 2009. – С.1-7.
11. Ильин И.А. О совести. Путь духовного обновления. Собр. соч. в 10 томах. Т.1. / И.А. Ильин. – М. : Русская Книга, 1993. – 149 с.
12. Максименко С.Д. Психологія особистості / С.Д. Максименко, К.С. Максименко, М.В. Папуча. – К. : Вид. ТОВ «КММ», 2007. – 296с.
13. Маслоу А. Психология бытия / А. Маслоу. – М. : Рефл-Бук.; К.: Ваклер, 1997. – 394с.

14. Мастера искусства об искусстве. Т. 5–2. – М. : Искусство, 1969.– 541 с.
15. Матюшкин А.М. Психологические предпосылки творческого мышления / А.М. Матюшкин // Мир психологии. – 2001. – №1. – С. 135-140.
16. Мунье Э. Манифест персонализма / Э. Мунье. – М. : Республика, 1999. – 559 с.
17. Нойман Э. Происхождение и развитие сознания / Э. Нойман. – СПб. : Академический проект, 1999. – 206 с.
18. Папуча М.В. Діалог як психологічний механізм розвитку особистості / М.В. Папуча // Діалогічність як форма існування і розвитку особистості : [за ред. Г.О. Балла, М.В. Папучі]. – Ніжин : В-во «Міланік», 2007. – С.58-109.
19. Психология индивидуальности: новые модели и концепции : [Под ред. Старовойтенко Е.Б., Шадрикова В.Д.] – М. : НОУ ВПО МПСИ, 2009. – 384 с.
20. Психологические проблемы личности в культурно-историческом контексте (отчет о конференции) // Вопросы психологии – 2009. – №3. – с. 159-161.
21. Рубинштейн С.Л. Человек и мир / С.Л. Рубинштейн.– М. : Наука, 1997. – 191с.
22. Саїд Е. Культура й імперіалізм / Едвард Саїд. – К. : Критика, 2007. – 608с.
23. Старовойтенко Е.Б. Современная психология: формы интеллектуальной жизни / Е.Б. Старовойтенко. – М. : Академический проект, 2001. – 544 с.
24. Ухтомский А.А. Интуиция совести / А.А. Ухтомский. – СПб. : Питербургский писатель, 1996.– 149с.
25. Флоренский П.А. Письма из лагерей (фрагменты) / П.А. Флоренский // Дар. Русские священники о Пушкине. – М. : Русский мир. Вече, 1999.– С.183-186.
26. Фрейджер Р. Личность. Теории, упражнения, эксперименты / Р. Фрейджер, Дж. Фейдимен. – СПб. : ПРАЙМ-ЕВРОЗНАК, 2004. – 608 с.
27. Хайдеггер М. Исток художественного творения / Мартин Хайдеггер // Мартин Хайдеггер. Бытие и время. – М. : Ad Marginem, 1993.– С.47–120.
28. Чавчавадзе Н.З. Феномен бездуховности / Н.З Чавчавадзе// О духовности: Сб. научных статей. – Тбилиси. 1991. – С.3-25.

29. Юнг К.Г. Психоанализ и искусство / К.Г. Юнг , Э. Нойман.– М. : REFL– book; К. : Ваклер, 1996. – 304с.

30. Ясперс К. Общая психопатология / К. Ясперс. – М. : Практика, 1997. – 1053 с.

Завгородняя Е.В.

**ЛИЧНОСТЬ: ЭКЗИСТЕНЦИАЛЬНО-ИНТЕГРАТИВНАЯ
ТРАКТОВКА**

Понятие «личность» рассмотрено в контексте понятий «культура» и «экзистенция». Очерчены основные линии становления личности и характеристики личностной зрелости.

Ключевые слова: *личность, экзистенция, культура.*

Zavgorodnya O.V.

THE PERSONALITY: EXISTENTIAL-INTEGRATIVE APPROACH

The article is devoted to the problem of personality. The category of personality is considered in context of categories “culture” and “existence”. The basic traits of the personality maturity are characterized.

Key words: *the personality, the culture, the existence.*

Надійшла до редакції 12.08.2011

ЕКСПЕРИМЕНТАЛЬНІ ТА ПРИКЛАДНІ ДОСЛІДЖЕННЯ

УДК 613.884:159.9.07

ТАТЕНКО Віталій Олександрович

*член-кореспондент НАПН України, доктор психологічних наук,
професор, головний науковий співробітник лабораторії методології
психосоціальних і політико-психологічних досліджень*

СВІТ ІНТИМНОГО ЖИТТЯ ЯК ПРЕДМЕТ ПСИХОЛОГІЧНОГО ДОСЛІДЖЕННЯ

У статті розглядаються психологічні аспекти інтимності та інтимного життя особистості. Проаналізовано психологічний зміст поняття «інтимне», виокремлено психологічні ознаки інтимності, її типи та підтипи, запропоновано психологічну модель інтимного життя особистості.

Ключові слова: *інтимність, світ інтимності, індивідуально орієнтована інтимність, інтимне життя, орієнтоване на формування спільності «Ми».*

Постановка проблеми та аналіз останніх досліджень і публікацій. Навряд чи знайдеться більш-менш культурна людина, яка б не чула і не вживала слово «інтим», а також похідні від нього слова та словосполучення. У той же час на прохання дати визначення цьому поняттю навіть професійні психологи відчувають певні труднощі.

Звернувшись до спеціальної літератури, довідників і словників, ми дізнаємось, наприклад, що зі словом «інтимність» (англ. варіант – intimacy) пов'язують уявлення про близькість, задушевність, дружність, товариськість, щирість, відвертість, відповідальність, унікальність, теплі, довірливі і, звичайно, любовні стосунки між людьми в широкому і вузькому розумінні цього слова, що в українській мові позначається словом «коханя».

Іншим чином це поняття (англ. варіант – *privacy*) використовується тоді, коли мова йде про щось приватне, конфіденційне, секретне, потаємне, глибоко особисте, сокровенне тощо.

Спроба витлумачення слова «інтим» приведе нас, принаймні, до двох варіантів дефініцій, що аж ніяк змістовно не перетинаються між собою, більше того, певним чином заперечують одна одну. Тим, що їх різнить, є обов'язковість чи необов'язковість присутності чи відсутності в його визначенні ознак сексуальності.

У проведеному нами емпіричному дослідженні респонденти (магістри-психологи) повинні були висловити свою думку з приводу тотожності-нетотожності понять «інтимне» й «сексуальне». У переважній більшості відповідей стверджувалась нетотожність цих понять, зауважувалось, що інтимне може включати, а може не включати в себе сексуальний компонент. І навпаки, мовляв, сексуальність (особливо сьогодні) може не приховуватися, не втаємничуватися, не романтизуватися, набувати групових, публічних, демонстраційних форм, а, відтак, далеко не завжди поєднуватись з інтимним моментом, навіть заперечувати його. Значно менша частина респондентів дотримувалася думки, що слово «інтимний» у пересічній суспільній свідомості, у побуті, фактично, зводиться до сексуального, має його на увазі, на меті чи натякає на нього, оскільки, мовляв, «секс складає сенс» інтимного життя. Без сексуальних стосунків, думок, почуттів інтимність не виникає й не має смислу. І, як виявляється, респонденти цієї групи, образно кажучи, можуть знайти підтримку своєї позиції в історії питання [7].

*Так, існує щось більше схоже на повір'я, ніж на історичний факт, згідно якому, англійський купець Джером Горсей, запрошений бояринею Морозовою в руську лазню, був здивований тим, що на Русі усі миються гуртом, і вигукнув: «It's incredible, they are making that like in team». Бояриня Морозова або не зрозуміла справжній зміст цього висловлювання, або вирішила пошуткувати і кинула у відповідь: «Кому інтим, а кому политися». Вийшло досить кумедно: вислову «у команді» (in team) було надано сексуального відтінку через ігрове отождошення із співзвучним словом «інтим» (англ. *intim*).*

Проте, якщо навіть вважати цю історію вигаданою, не можливо не погодитися з тим, що сексуально-статевий контекст є одним із провідних у формуванні уявлення про міжіндивідуа-

льні інтимні стосунки. Але і зводити інтимне до тілесного, сексуального чи статевого навряд чи доцільно. Тим більше, що існує й інше, більш давнє значення слова «інтим». Так, у перекладі з латинської мови «intimus» означає найвищу ступінь від interior «внутрішній», а ще перекладається як «нижній» у розумінні найближчий. До речі, нижня білизна – та, що найближча до тіла, вважається інтимною частиною туалету, чого не прийнято говорити про верхній одяг.

В англійській мові також знаходимо слово «intimacy», що перекладається як «близькість» і не зводиться до сексуального, оскільки має більш широкий і більш глибокий психологічний зміст. Йдеться, власне, ще про одну групу понять, які доповнюють і збагачують сутнісну характеристику інтимності ознаками душевності й духовності. Це поняття сокровенного, сакрального, святого, божественного, а також істинного, прекрасного – того, що зачаровує і водночас бентежить, від чого захоплює дух, про що міркують наодинці із собою, а якщо говорять, то урочисто-тихо та не будь де, не будь коли, не будь із ким...

До речі, дані, отримані в сучасних лінгвістичних дослідженнях вказують на те, що вершинні вузли фрейму «інтимність» утворюють позитивні емоційні стосунки між людьми, які виникають на основі мотиваційної установки зближення між ними. Також звертається увага на те, що в різних мовах слот «суб'єкт/об'єкт інтимності» передає значення: «дружній», «внутрішній», «потаємний», а також «рідний», «близький».

Критерій близькості вказує, з одного боку, на конкретну відстань, просторово-часову дистанцію, яку можна виміряти в сантиметрах, метрах, кілометрах, хвилинах, годинах і роках, а, з іншого боку, – на відстань психологічну, що вимірюється у подіях, здійснених мріях, одиницях ставлення людини до людини та до світу в цілому.

При зменшенні дистанції між людьми, почуття близькості зростає, одночасно зростає рівень інтимності у стосунках. Проте фізична близькість і близькість психологічна не завжди співпадають. Іноді найбільш близькою є людина, яка знаходиться за тисячі кілометрів, але в нашому внутрішньому просторі вона

завжди поруч, іноді так близько, що втрачається відчуття межі. І навпаки, ті, які постійно знаходяться поруч, можуть бути для нас дуже далекими людьми.

Синонімом близькості, який також часто вживається при визначенні сутності інтимного життя, є поняття спорідненості. Рідними називають себе люди, пов'язані кривними узами, що належать до однієї родини. Породичатися, стати рідними – значить встановити стосунки, котрі передбачають можливість продовження роду. Рідними можуть стати люди, що довгий час живуть разом як одна сім'я. При цьому цілком достатньо, аби стосунки між ними будувалися на взаємній повазі, турботі, душевних та духовних зв'язках.

Поняття близькості, рідності, свійськості об'єднує особливе ставлення людини до людини як дорогої. Саме цим пояснюється внутрішня готовність до самопожертви, котру виявляють батьки по відношенню до своїх дітей, закохані люди одне до одного, а також справжні друзі, товариші.

Дослідниками також встановлено, що об'єднаний у кластері «інтимність – інтимне» концептуальний ланцюжок, складає модель ситуації, де виявляється прагнення людини до збереження і захисту свого особистого простору від несанкціонованого вторгнення, втручання з боку інших. Цей кластер вербалізує стани, почуття і прояви поведінки особистості, найбільш приховані від стороннього спостереження. Відмічається, що в літературній мові існує порівняно небагато слів для позначення інтимного, оскільки людина менше проговорює вголос те, що для неї є глибоко особистим, сокровеним, ніж те, що може бути предметом обговорення.

Будь-які форми інтимності передбачають взаємничість, прихованість, секретність, але не всі таємниці й секрети людини мають інтимний характер, як, наприклад, військова таємниця чи секретне доручення. Тобто, інтимна сфера людських стосунків не поширюється на професійну діяльність і професійні стосунки в їх формальному розумінні. Не випадково відому ліричну кінокомедію Ельдара Рязанова названо «Службовий роман», щоб підкреслити неприродність поєднання інтимно-романтичних та

офіційно-професійних стосунків між людьми. Проте ознак інтимності можуть набувати будь-які форми людського життя і взаємодії з іншими, якщо їхній зміст набуває високого особистісного чи міжособистісного значення, супроводжується емоційними переживаннями й не передбачає оприлюднення.

На основі уявлень про інтимність створено чимало різних понятійних конструктів. У літературі та мистецтві окреме місце займає так звана «інтимна лірика». Існує поняття «інтимна мова», яким позначаються усна та письмова монологічна та діалогічна мовленнєві форми, котрими користуються люди, заглиблені у світ інтимних думок, почуттів і стосунків. І це не тільки мова теплої дружньої бесіди, але й мова у ситуації інтимної напруги. У соціальній психології закріпилося дещо метафоричне поняття «інтимної дистанції», яким позначається найкоротша відстань, що може встановлюватись між людьми у процесі безпосереднього комунікативного контакту. Ця інтимна дистанція може скорочуватись у різний спосіб за різних обставин. Так, існує природний шлях, зігрітий симпатією, теплими взаємними почуттями, і протилежний йому – шлях так званих «інтимних послуг», в яких від справжньої інтимності залишається хіба що техніка задоволення специфічних потреб клієнта, прикрашена мистецтвом окультуреної еротики, чим завжди славились японські гейші.

Сутнісно-смісловий центр інтимного життя утворює поняття любові у всіх її різноманітних визначеннях і запереченнях. Це – самовіддана любов, яку стародавні греки називали «агапе». Словом «ерос» вони позначали пристрасну закоханість, що поєднується з бажанням нероздільного володіння тілом і душею об'єкта своїх почуттів. Слово «людус» означало любовну гру, що ні до чого не зобов'язує. Виокремлювалися «філія» – різновид любовних стосунків, що існують між справжніми друзями, товаришами, приятелями, а також «сторге» – родинно-сімейний різновид любові, зокрема, батьків до своїх дітей тощо. До речі, піонер у вивченні феномену любові Зік Рубін вбачав її досконалість у поєднанні близькості, пристрасності і почуття обов'язку.

Відповідним чином формувалися уявлення про різні форми інтимного життя та рівні інтимізації, які з часом доповнювались уявленням про любовне ставлення людини до різних речей, явищ живої та неживої природи, літературних творів та їх героїв, витворів мистецтва, а також до самих себе. Поняття любові, а з ним і поняття інтимності, поширюється на ставлення людини до своєї професії (улюблена справа), до рідної землі, до країни, до життя в цілому.

Переживання любовного почуття як ніщо інше може зробити людину або неймовірно щасливою, або трагічно нещасною. Невипадковим у цьому розумінні є факт, що найбільшої психологічної травми людська істота зазнає тоді, коли виникають складності в її інтимному житті, коли обриваються любовні стосунки, втрачається близькість із значущими іншими. Зайнятість і навіть успішність в інших життєвих сферах може доповнювати гармонію інтимного життя, але не може з нею конкурувати на рівних чи її компенсувати, хіба що відволікти на певний час від сумних думок. Саме тут, як ніде, розкривається можливість для вільної творчості і спонтанного, наповненого емоціями й почуттями прояву індивідуальності, для щирого діалогового спілкування зі значущими іншими.

Інтимність передбачає високу ступінь відкритості, відвертості, щирості, правдивості, а також чуйності, уважності, турботливості, делікатності, ніжного і трепетного ставлення до людини, глибокої поваги й довіри до неї.

Для справжньої інтимності характерний максимально можливий рівень душевно-духовного зв'язку, зануреності у стосунки, включеність у взаємодію, гармонійність, натхненна співтворчість, взаємна відповідальність і повна взаємовіддача без очікування для себе будь яких бонусів. Вищою винагородою тут виступає сама можливість бути співучасником такої взаємодії.

Активність людини в ситуації інтимного спілкування найменше нагадує роботу, а найбільше відповідає поняттю гри, коли ми отримуємо задоволення не тільки й навіть не стільки від її результату, скільки від самого процесу, який є чиста творчість.

Інтимні думки, почуття, фантазії, мрії, стосунки і взаємини людини високо корелюють із тим, що вона вважає для себе найбільш важливим, сутнісним, смисловим, з уявленням про індивідуально-неповторну ціннісно-смислову основу буття особистості, про доглибну реальність людського Я.

Якщо розглянути поняття інтимності в його співвідношенні з поняттями внутрішнього й зовнішнього, то саме з першим із них воно утворює смислову синонімічну пару. Однією стороною персональне буття повністю знаходиться в закритій від інших інтимності свого внутрішнього світу, а другою – у відкритості, публічності світу зовнішнього, воно видиме іншими і залежне від інших, – зазначає автор екзистенціально-аналітичної теорії особистості А. Ленгле [4].

Проте інтимне – особливе внутрішнє, яке не прагне стати зовнішнім, оприлюдненим, публічним, оскільки знаходить свої цінності і смисли, цілі і засоби в самому собі, яке зникає при спробі його оприлюднення, а також формалізації, будь якого узагальнення.

Розуміння психологічної природи інтимного життя передбачає з'ясування того, що складає з ним діалектичну пару, є його сутнісною протилежністю. Аналіз цього питання дозволяє зробити припущення, що протилежним інтимності є те, що у психології позначається словом «зовнішнє», а також поняття, що утворюють його дискурсивне поле: «байдужість», «відстороненість», «холодність», «формальність», «офіційність», «публічність», «стереотипність», «шаблонність», «штучність», «маніпулятивність» тощо. Сакральне тут перетворюється на профанне, творче на запозичене, спонтанне на примусове, якісне поступається кількісному, унікальне – пересічному, вчинкове – злочинному.

Оскільки традиційно «внутрішнє» асоціюється із сутнісним, інтимне як внутрішньо-сутнісне протистоїть поверховому, випадковому, несправжньому, несуттєвому.

У своїй роботі ми користуємось поняттям «екстимного», що узагальнює різні форми цілеспрямованого і випадкового, добровільного і примусового озовнішнення, оприлюднення то-

го, що вважається інтимним. Змістовими синонімами екстимізації можуть слугувати поняття «еманація», «екстеріоризація» і навіть «екстаз», що буквально означає «вихід із себе».

Уявлення про екстимне конкретизують такі поняття, як розгомос, чутки, плітки, доноси тощо. Існують форми відхильної поведінки, види правопорушень, а також психічні захворювання, що за своїми проявами є несумісними з уявленнями про нормальне інтимне життя. Мова йде про факти морального, психічного, тілесного насилля, різні збочення на кшталт ексгібіціонізму чи вуаеризму, порнографії тощо. Існує чимало прикладів маніпулятивної інтимізації, коли акт зближення виступає не метою, а засобом досягнення якихось інших цілей – економічних, політичних, психологічних, фізіологічних. При цьому імітуватися можуть навіть любовні, дружні стосунки і почуття. Нерідко інтимний зв'язок використовувався для отримання секретних даних, для дискредитації поважної людини шляхом оприлюднення (екстимізації) зібраного на неї відповідного роду компромоту.

До проявів екстимності слід віднести феномен карнавалізації, жанр автобіографічних нарративів. У християнстві свого часу існувала практика публічної сповіді і покаяння. Світською формою екстимної поведінки сьогодні можна вважати «День поцілунку», що традиційно відмічається в світі 6 липня кожного року тощо.

Між інтимізацією та екстимізацією існує діалектичний зв'язок. У певному розумінні можна сказати, що інтимне й не прагне, і прагне перейти у свою протилежність: здійснити еманацию, екстеріоризуватися, бути оприлюдненим, стати публічним. Так, закохана людина і приховує свої почуття, і водночас як соціальна істота хоче поділитися своїм щастям з усім світом, прокричати «Я кохаю!». Знову ж таки, сьогодні вже мало кого дивує те, як відверто відомі люди діляться з багатомільйонною аудиторією телеглядачів подробицями свого інтимного життя, починаючи з крему для рук і закінчуючи історіями своїх кохань, зрад і розлучень. Фактично, вся світова кіно- і телеіндустрія, щоу бізнес значною мірою існують і процвітають завдяки екс-

тимізації підглянутих, підслуханих подробиць, пікантних моментів та відвертостей інтимного життя. Годі згадати російські програми «Зазеркальє», «Окна», «Дом-2», учасники яких вільно демонструють широкій аудиторії телеглядачів свої заповітні мрії, приховані думки, почуття, стосунки, форми поведінки.

Отже, поняття інтимного означає те «моє та тільки моє», або «наше й тільки наше», що реально переживає, про що міркує та що робить людина, залишаючись наодинці із собою, те, у чому вона може розкритися лише тим, кого вона любить, високо цінує і кому довіряє як самій собі. Ці думки, почуття і вчинки визнаються нею як абсолютно істинні і гранично значущі, оскільки відповідають її уявленню про власну сутність, гідність, цінність і сенс життя. Це та суб'єктивна критеріальна система, на основі якої здійснюються реальна самооцінка й оцінка, самоприйняття і прийняття інших людей, явищ і подій. Сутнісною ознакою інтимності є переживання людиною близькості, спорідненості, сокровенності, сакральності, а найперше – почуття любові (в його різних вимірах) до власного життя, до іншої людини, до своєї родини й рідної землі, до рослини і тварини, до сонця й зоряного неба, до світу й до його творчого начала. Це – внутрішня готовність до вчинку самопожертви і самопереверження заради збереження і розвитку інтимних стосунків з рідними, близькими, дорогими, любимими, коханими, справжніми друзями і товаришами.

Виклад основного матеріалу дослідження. Перелік ознак, що характеризують світ інтимного життя людини, можна продовжувати й далі. Проте чим більше відомостей ми отримуємо про цей світ, тим складнішою видається спроба сформувати його цілісний, завершений образ, структуру або гештальт, як кажуть психологи. Зрозуміло, що будь яка спроба схематизації такого своєрідно-норовливого феномену, що уникає публічності, приховує свій лик від будь якого (зокрема і наукового) зацікавленого спостереження, неминуче призведе до спрощеного, а, можливо, й викривленого уявлення про його природу. Однак попри справедливість такого зауваження процес пізнання дійсності передбачає як аналіз, так і синтез уявлень про досліджува-

ний об'єкт. Крім того – вже сама гіпотеза щодо існування такого феномену, як інтимне життя, передбачає й навіть вимагає розглядати його як цілісну функціональну структуру, відкриту до взаємодії із світом, готову до постійних змін і розвитку.

У своїх спробах побудови такої структури ми виходили з наступних міркувань.

1. Онтичними суб'єктами-носіями, творцями, власниками і співвласниками інтимного життя постають *індивідуальне «Я»* та *міжіндивідуальне «Ми»*, пов'язані між собою, знову ж таки, інтимними стосунками.

2. Психологічними осередками активності інтимного виступають: а) індивідуальний життєвий час і простір *«Мого» тілесного, «Мого» душевного і «Мого» духовного*; б) *міжіндивідуальний життєвий час і простір «Нашого» тілесного, «Нашого» душевного і «Нашого» духовного* у їхній суперечливій єдності і прагненні до гармонії.

3. Автентичною в сутнісно-смісловому розумінні, а, відтак, вищою формою прояву й умовою розвитку інтимно-особистісної сфери людських стосунків є *вчинок* («Мій» індивідуальний вчинок і «Наш» спільний вчинок), що інтегрує та знімає в собі інтимно-тілесний, інтимно-душевний та інтимно-духовний способи й рівні активності «Мого Я» й «Нашого Ми».

4. Інтимний світ людини еволюціонує протягом онтогенезу й характеризується інтенцією до розвитку, рушійними силами якого виступають різного роду суперечності між: індивідуальною та міжіндивідуальною формами інтимності; інтимно-тілесним, інтимно-душевним та інтимно-духовним; учинковими та злочинними, патологічними формами інтимної поведінки; інтимним та екстимним.

Схематично психологічна структура інтимного життя може бути зображена наступним чином (див. схему 1).

Представлена структурна модель акцентує увагу на діалектичному поєднанні індивідуального і групового суб'єктів інтимного життя, на необхідності виділення різних планів інтимної активності (тілесного, душевного та духовного), а також індивідуального та групового способів актуалізації інтимних ціннос-

тей та смислів, почуттів та стосунків у формі вчинку як його розуміли М.М. Бахтін [2], В.А. Роменець [5] та їхні послідовники [6; 9].

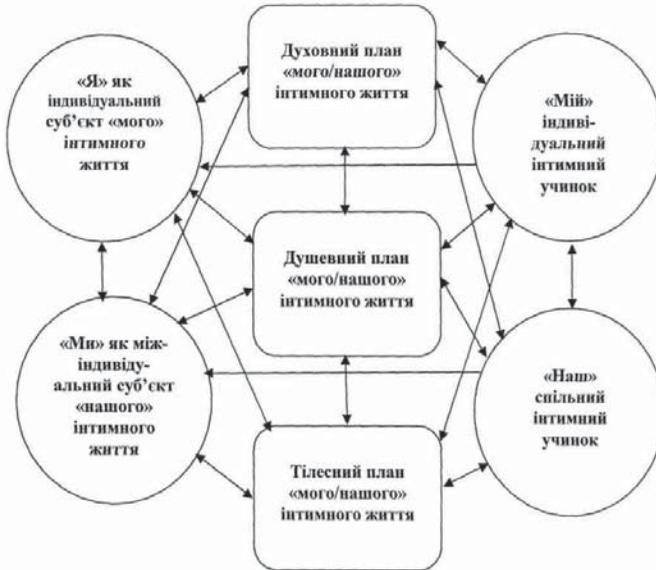


Схема 1. Психологічна структура інтимного життя

Тілесний план «мого» й «нашого» інтимного життя можна проілюструвати переживаннями молоді людини щодо вад чи проблем її фізичного розвитку, щодо різного роду сексуальних фантазій, інформацією про які вона не вважає за потрібне ділитися навіть з близькими людьми.

Людина похилого віку може приховувати від своїх близьких і рідних поганий стан свого фізичного здоров'я аби не обтяжувати їх турботою про себе.

Душевний план інтимного життя розгортається насамперед у міжособистісних стосунках дружнього, товариського й любовного характеру, в емпатійному, чуйному, трепетному, турботливому й відповідальному ставленні до значущого іншого

як смисложиттєвої цінності, завжди як до мети і ніколи як до засобу. Не випадково справжні інтимні стосунки ми оприкмечуємо як стосунки «душевні».

Словом «дух» у його релігійному й філософсько-психологічному розумінні позначається сила, сутнісну ознаку якої становить здатність творити, починати причинний ряд із себе, як про це писав І. Кант. Тому духовний план інтимного життя (рівно як інтимний план духовного життя) найтісніше корелює з уявленням про творчість і співтворчість, спрямовані на утвердження істини, добра, краси, любові, різного роду екзистенціальних цінностей.

Спираючись на запропоновану вище модель інтимного життя, реально виокремити принаймні два основних типи: індивідуально орієнтовану інтимність та інтимне життя, орієнтоване на формування спільності «Ми», кожен з яких диференціюється на ряд відносно самостійних підтипів.

Тип індивідуально орієнтованої інтимності. За великим рахунком, справжню інтимність слід асоціювати з уявленням про внутрішнє осереддя внутрішнього життя окремої людини, оскільки навіть озвучування, артикулювання, проговорювання в голос його змістів є першим кроком до перетворення інтимного в екстимне. Люди такого типу навіть з найближчими друзями, рідними, близькими, коханими зберігають дистанцію, з певних причин, за звичкою чи про всяк випадок не розкривають їм до кінця свою душу, не дозволяють собі бути відкритими, щирими й відвертими. Виграшним моментом для цього типу інтимного життя є відчуття внутрішньої свободи, незалежності, самодостатності, а також захищеності: оскільки я всю важливу інформацію про себе тримаю при собі, ніхто не зможе її використати проти мене. Програшною для цього типу є необхідність постійного самоконтролю та самообмеження в контактах зі значущими іншими. Додамо сюди можливі переживання самотності, страху бути розкритим у своїх справжніх думках, почуттях, цінностях і оцінках, що, врешті решт, і трапляється, адже, як кажуть, все таємне з часом стає явним.

Перший підтип даної групи формується на перетині індивідуального й тілесного. Назвемо його *підтип індивідуально орієнтованої тілесної інтимності*. Такі люди визнають інтимними лише свої власні думки, почуття, стосунки, зміст яких обмежується переважно питаннями тілесного плану (здоров'я, гігієна, фізична досконалість, секс, народження дитини як фізіологічний акт тощо). Для них інтимне без тілесного просто не існує.

Підтип індивідуально орієнтованої душевної інтимності об'єднує людей, для яких інтимним є переважно те, що відбувається в їхній власній душі. Для них найбільш важливими є стосунки і переживання почуттів, означених поняттями любові, кохання, дружби, прихильності, симпатії тощо. Інші душі, а також фізіологічний і духовний плани інтимності їх турбують мало чи помітно менше.

Основним критерієм інтимності для індивідів, які утворюють *підтип індивідуально орієнтованої духовної інтимності*, виступає можливість отримання внутрішнього задоволення від індивідуальної творчості. Це люди, які знаходяться у своєрідному інтимному контакті зі своїм покликанням, своєю справою, роботою чи своїм хобі. Тілесний і душевний плани інтимності ними можуть визнаватися лише як другорядні, допоміжні, фонові.

Згідно із запропонованою структурною моделлю, розв'язання «Моїх» проблем інтимного життя може здійснюватися як за *вчинковим* сценарієм, так і стандартно, трафаретно, тривіально. У першому випадку є підстави сподіватися на розвивальний ефект, у другому – на занепад, стагнацію, деформацію, руйнацію світу інтимних думок, почуттів і стосунків. Відповідно виділяються підтипи, що враховують цей суттєвий момент.

Тип інтимного життя, орієнтованого на формування спільності «Ми». Тут індивідуальне поступається міжіндивідуальному, міжособистісному, груповому, колективному. «Наше» ніби розчиняє в собі «мое» кожного, хто в нього входить. Цей тип інтимного життя у його специфічній формі відомий ще за часів первісно-общинного ладу. Існує навіть думка, що «Наше

Ми» в історично-психологічному розумінні передувало «Моєму Я», тому, мовляв, тип індивідуально орієнтованої інтимності є похідним від типу інтимності групової, обцинної, колективної.

Цьому типу властиве відчуття приналежності до спільності «Ми», відкритість, щирість, альтруїстичність, готовність до самопожертви, знову ж таки відчуття захищеності, але вже на основі того, що близькі люди піклуються, турбуються про мене. Вони все про мене знають і тому можуть вчасно попередити про небезпеку, підтримати, допомогти.

Проблемним для людей такого типу може стати надмірна залежність цінностей, цілей і смислів їх інтимного життя від значущих інших, загострена захисна чи наступальна психологічна реакція на все, що виходить за межі спільності «Ми», страх залишитися насамоті, складність прийняття самостійних рішень, прагнення розділити свою відповідальність за вдієне і скоєне з іншими тощо.

Керуючись тією самою логікою, що ми її застосували у першому випадку, можна виділити ряд наступних підтипів:

- орієнтованої на інших тілесної інтимності,
- орієнтованої на інших душевної інтимності,
- орієнтованої на інших духовної інтимності.

Кожний із цих підтипів знову ж таки може актуалізуватися за сценарієм *спільного вчинку*, або в *невчинковому* форматі. Відповідно отримаємо або спіралеподібний розвиток «Нашого» інтимного світу, або ж його занепад.

Кожний з виділених (і ще не виділених) типів та підтипів має свої особливості, що найбільш помітно виявляють себе у взаємодії людей, що їх представляють. Так, досить складно уникати конфліктів колегам, партнерам, друзям, членам родини, закоханим, якщо один з них є представником індивідуально, а другий – міжіндивідуально орієнтованого типу інтимності; якщо в одного інтимне асоціюється переважно з тілесним, а у другого – з душевним чи духовним; якщо один виявляє своє ставлення до іншого у формі реальних вчинків, а інший задовольняється лише розмовами про готовність до самопожертви в разі необхідності.

Основна причина подібного роду суперечностей пов'язана з тими обмеженнями, які властиві кожному окремому типу чи підтипу інтимного життя. Тому логічно поставити питання про тип, який можна було б назвати ідеальним чи, бодай, «ідеальним відносно» представленої вище структурної моделі.

«Ідеальність» як така, що відповідає реальності, не передбачає відсутність суперечностей. Однак ці суперечності повинні не руйнувати, а розвивати, тобто складати єдність протилежностей, а спосіб їх розв'язання має спиратися на діалектику. Так, на думку відомого соціального психолога К. Тевріза, парам, що зуміли подолати й напади люті, і різні конфлікти, відомі дві речі: як дотримуватися спокою при звичайних сутичках, щоб зберегти мир і пристойність, і як потрібно сперечатися з важливих приводів, щоб зберегти особисту незалежність і можливість розвиватися.

Ідеальним у нашому випадку можна вважати тип інтимного життя, який гармонійно поєднує в собі: а) орієнтацію на індивідуальне та міжіндивідуальне; б) тілесний, душевний і духовний плани активності; в) свій окремий і спільний з іншими вчинковий формати розв'язання проблем і суперечностей розвитку. При цьому уявлення про ідеальний тип інтимного життя нам потрібно зовсім не для того, щоб комусь його нав'язувати, як це зокрема намагається робити кожне старше покоління стосовно молодшого. Адже на те воно й інтимне, щоб кожен мав можливість і право прожити його по-своєму. Однак існує як позитивний, так і негативний досвід, існують результати наукових досліджень, котрі варто врахувати, якщо хочеш особисто збудувати свій інтимний світ за законами істини, добра, краси, любові й щасливо жити в цьому світі в гармонії із собою і значущими іншими.

Інтимне життя, як відомо, далеко не завжди розгортається у позитивному, конструктивному і продуктивному напрямках. Нерідко, з часом може виникати напруженість, нерозуміння людьми себе та одне одного, порушення гармонії у взаєминах, конфліктність і навіть ворожнеча. Не випадково кажуть: від палкої любові до лютої ненависті – один крок. Реально припусти-

ти, що саме через проблеми, які виникають в інтимній сфері, людство завжди зазнавало найбільших страждань. Це – розлучення з близькими, рідними, дорогими людьми, ревності, заздрощі і зради, різного роду комплекси й муки нечистої совісті, різні страхи, втрачені надії і несправджені сподівання. Не випадково в черзі на прийом до консультанта-психолога, психотерапевта переважають клієнти з проблемами інтимного характеру. Тому логічно продовжити нашу «психологічну подорож» у напрямку з'ясування ряду проблемних моментів, якими сповнений світ інтимного життя, а також можливих сценаріїв його трансформації в осяжному майбутньому.

Проблеми інтимного життя по-різному впливають не тільки на фізичне та психічне здоров'я людини, її стосунки із значущими іншими, але й на її професійну, публічну діяльність. У загостреному стані вони вибивають з колії, знімають з посад, зводять з розуму нерідко навіть дуже сильних особистостей з міцною нервовою системою, сформованою життєвою позицією, надійною підтримкою з боку близьких, друзів, соратників. І це стосується не тільки ситуацій типу Клінтон-Левинські. Виявляється, що різні інтимні мотиви, глибоко приховані від оточення й не завжди усвідомлювані самою людиною, тим не менше, проступають назовні й можуть розпізнаватися іншими, особливо якщо ці інші складають велику соціальну групу.

В одному із своїх політико-психологічних досліджень ми запропонували респондентам оцінити найбільш відомих політичних лідерів з огляду на те, який з інтимних мотивів – «гроші», «влада» чи «слава» – є провідним стимулом їхньої професійної діяльності. Для порівняння учасники експерименту повинні були в анонімному порядку оцінити і себе в цьому плані (табл. 1).

З наведеними оцінками можна погоджуватись чи не погоджуватись. Кожен з нас має право на свою думку щодо змісту і значення обраних критеріїв. Для когось гроші і влада є засобом, для когось – самостійною життєво важливою цінністю, метою (гроші заради грошей, влада заради влади). До речі, відомий психолог А. Адлер [1] пов'язував прагнення до влади зі своєрід-

ним психологічним самозахистом людини від комплексу меншовартості: мовляв, маю владу – не дозволю себе принижувати.

Таблиця 1

Провідні стимули професійної діяльності політиків

Інтимні мотиви / Політики	ГРОШІ	ВЛАДА	СЛАВА
Ющенко	2	1	3
Тимошенко	1	3	2
Янукович	2	3	1
Лукашенко	1	3	2
Медведєв	1	2	3
Путін	2	3	1
Жириновський	2	1	3
Респондент	3	1	2

Знову ж таки, однаково високі бали, виставлені Ющенко-ві, Медведеву і Жириновському за критерієм «слава», мають різний психологічний підтекст. Об'єднує оцінюваних політиків те, що навряд чи хтось із них визнає публічно, що прагнення слави, влади чи грошей є базовими стимулами його політичної активності.

Сучасні маніпулятивні технології можуть творити справжні дива, примушуючи народ прийняти чорне за біле, вкотре повірити в обіцянки, які ніколи не виконувалися. Проте все має свою межу. При цьому особливо уважною, чутливою й розбірливою пересічна людина стає тоді, коли політик пропонує їй щось на кшталт «інтимних стосунків». Ось чому складно, а насправді неможливо, за допомогою маніпуляцій заслужити чи завоювати народну шану і любов. Рано чи пізно справжні інтимні мотиви «народного обранця», приховані від очей громади, стають зрозумілими всім, й, обмануті у своїх найкращих почуттях люди, назавжди викреслять його зі списку під назвою «Ми» й навечно закарбують у списку «Вони», тобто – «Чужі».

Існує думка, що інтимне може складати певну загрозу публічному, суспільному.

Так, канадський філософ Ч. Тейлор припускає, що погордливе прагнення людей до вибіркової комунікації у вузькому колі однодумців та друзів нерідко призводить до нового, так би мовити «м'якого», патерналістського деспотизму. Це поступове, спочатку непомітне відсторонення від суспільного життя наражає на небезпеку втрати не лише причетності до важливих соціальних змін, але й людської гідності. На думку сучасного американського соціального аналітика Р. Сеннета, у консервативному суспільстві досвід близьких стосунків руйнує виплекані нами очікування інтимного спілкування, оскільки «природа людини» у своїх глибинах досить хвороблива та руйнівна. Коли люди відкриваються одне одному, вони беззастережно оголюють усі дрібні танджі, які в менш інтенсивних формах спілкування глибоко приховані. Відтак робиться висновок, згідно якому інтимізація небезпечна утворенням «інтегративних цілісностей» на індивідуальному та міжособистісному рівнях, що може спричинити розширення, сепаратизацію, автономізацію, а, відтак, руйнацію суспільства як стабільної соціальної системи.

Як на мене, сучасній людині більшою мірою бракує справжніх інтимних емоцій і когніцій, стосунків і ставлень у сутнісному розумінні цього слова, а не сурогатних чи викривлених форм інтимної активності. Погано, звичайно, коли мені заважають наодинці розібратися зі своїми проблемами. Однак, мало хорошого й у тому, якщо мотивація дистанціювання починає домінувати над мотивацію зближення, коли навіть у ситуації обапільного палкого і пристрасного кохання «Я» не дозволяє собі цілковито розчинитися в «Ми», а «Наше» не знаходить достатньої психологічної сили, аби інтегрувати в собі «Мое». Зрозуміло, що зробити висновки з цього приводу дозволить спеціальне фундаментальне дослідження. Проте на рівні професійної інтуїції складається враження, що сьогодні все більш унікальними стають випадки, коли в сім'ї, у колі друзів, колег, співробітників, політичних соратників, членів спортивних команд утворюється, зберігається протягом тривалого часу й набуває подальшого розвитку справжня спільність «Ми».

Навіть сім'я як важливий осередок інтимного життя сьогодні перетворюється на функціональну одиницю розширеного суспільного виробництва, на засіб-інструмент, а не на осередок індивідуальної та міжіндивідуальної, тілесної, душевної та духовної інтимності в їхній гармонії.

Яскравий іронічно-критично-песимістичний портрет суперечностей сучасного сімейного інтимного життя яскраво зма-

лювала у своїх «Записках українського самашедшого» Ліна Костенко [3]. Ось лише невеличкий фрагмент, наскрізь проникнутий сумом і тугою, почуттям необоротно втраченої інтимності, в якому багато хто упізнає самих себе:

«1 лютого. Сніг мокрий, налипає, тричі буксував, поки доїхав додому. Дружина сердиться, взяла квитки на «Маленьку ніжну сонату для жінки, чоловіка і троля», а я спізвився. Нам би не зайво і ніжності, і сонати. Натомість убили вечір за телевізором, і я з жахом подумав: «Боже! Нам може бути нудно удвох!» - не тому, що нема про що говорити, а тому, що магія зникла, магія дотику, магія погляду. Зникло все».

Товариські, дружні, родинні стосунки сьогодні почасти лише видаються за такі, оскільки встановлюються і підтримуються, виходячи з міркувань корисності, вигоди. Викликає занепокоєння те, що утворення індивідуального й міжіндивідуального інтимних світів спричинюється не позитивними мотивами, а негативними психологічними факторами, як то страхом самотності, потребою в захисті, переживанням меншовартості, різного роду економічними мотивами.

Вражає зростаючий цинізм і формалізм в інтимних стосунках. Стають нормою шлюбні контракти, що, фактично, перекреслюють уявлення про довіру, без якої не може бути справжнього кохання і справжньої інтимності. Складається навіть підозра щодо психологічної паталогізації інтимного життя, спотвореного як соціальними умовами, неприйнятними для нормального людського існування, так і неготовністю людини протистояти травмуючим впливам з боку нездорового суспільного організму і з боку власного хворобливого ества.

Проблемну ситуацію породжує тенденція до екстимізації – усе більш широкого і беззастережного оприлюднювання найбільш інтимних моментів людського життя. Готовність роздягнутися, оголитися, розкритися, виявити безпосередність, показати відсутність комплексів і повну свободу від загально визнаних умовностей, культурних традицій, вдатися до шокуючих епатажних демонстрацій на подіумі екстимізації стає своєрідною поведінковою нормою, модою, що набуває поширення особливо серед молоді. Тобто йдеться про небезпеку порушення балансу між процесами інтимізації та екстимізації, спричинену, зокрема,

дією захисного психологічного механізму, коли неможливість налагодження власного інтимного життя викликає реакцію його знецінення, породжує лише поверхове, ігрове, іронічне ставлення до світу інтимних думок, почуттів і стосунків. Гармонію інтимного життя також порушує поширене побутове уявлення про нього лише (чи переважно) як тілесну, фізіологічну, сексуальну форму людської активності.

Але чи не занадто безрадісними, невтішними і безнадійними вимальовуються «тут і тепер», а також «там і тоді» того, що ми називаємо своїм і нашим інтимним життям? Можливо, не все так вже й погано було, є і буде в цій сфері людських мрій і сподівань, думок, почуттів і стосунків?

Проведений аналіз різного роду футурологічних джерел, а також результатів емпіричних досліджень дозволяє поділити існуючі прогнози на оптимістичні, песимістичні та негативістичні [7-9].

Почнемо з останнього варіанту. *Негативістичну* позицію займають як правило ті фахівці, експерти й респонденти, котрі на основі узагальнення свого життєвого досвіду або певних світоглядних міркувань заперечують доцільність, правомірність, можливість і смисл будь-яких прогностичних побудов щодо інтимної сфери людського життя.

Психологічною підставою для *песимістичних* прогнозів є, з одного боку, досить поширена оцінка людини як істоти від природи гріховної, аморальної, асоціальної, не здатної перейматися справжніми життєвими цінностями, а з другого – уявлення про нездоланну онтичну суперечність між індивідуальним та соціальним, як на цьому наполягав, зокрема, З. Фрейд.

На думку французького соціодемографа Л. Русселя існують підстави вважати, що майбутнє любовного почуття, пристрасті постає далеко не в райдужньому світлі, оскільки серйозні клятиви, сильні почуття, готовність до страждань навряд чи узгоджуються сьогодні з прагненням до незалежності, властивим молодим поколінням. Звичайно, мовляв, і в третьому тисячолітті люди будуть закохуватись, але, не виключено, що закоханість у багатьох буде супроводжуватись стриманістю і побоюваннями.

Англійський соціолог Р. Флетчер вважає найбільш перспективною в майбутньому модель сім'ї як «шлюбу між добрими друзями». Мар'яж розкла-

дається так, що самоцінними є не любов чи сексуальне задоволення, а настановлення на спільне життя і спільне виховання дітей.

Тобто однією з характерних психологічних тенденцій у розвитку інтимного життя є зростаюча проблемність в узгодженні людьми двох базових прагнень – до близькості й до автономії, усунути яку нам не під силу.

На думку песимістично налаштованих респондентів, що брали участь у нашому емпіричному дослідженні, нереально сподіватись, що з часом інтимне життя набуде якихось позитивних ознак. Людство навряд чи впорається з проблемами егоїзму, ревнощів, садизму, мазохізму, ексгібіціонізму, інцесту, вуайєризму, зрад, згвалтувань, а також проституції, порнографії тощо. Цілком можливе виникнення нових, досі ще не відомих негативних і навіть патологічних форм інтимності.

Психологічною підставою для *оптимістичного* прогнозу виступає загальний позитивний образ людини як істоти здатної на вищих рівнях розвитку сприймати і творити істину і красу, добро і любов, гармонійно поєднувати в собі тілесне, душевне та духовне, завжди залишатися вірною собі та водночас шанувати іншу людину і світ, в якому живе. Онтична спрямованість на ці цінності складає внутрішню, сутнісну, сокровенну, задушевно-любовну і в цьому розумінні інтимну основу людського буття. Тому попри всі труднощі і негарзди, суперечності і протиріччя людина чим далі, тим вище буде підноситись у розумінні інтимних цінностей і у прагненні творити себе і світ у відповідності з ними. З часом усе штучне, брудне, несправжнє, поверхове в інтимних думках, почуттях і стосунках людини буде все більше поступатися місцем чистому, високому, радісному, спонтанному, натхненному, автентичному її природі. Зрозуміло, що шлях до такого життя не усяяний трояндами, але тим почеснішим буде його подолання і вищою насолода від перемоги.

Як на мене, кожний з «прогнозів» заслуговує на увагу, хоча особисто я є прихильником оптимістичної перспективи. Аргументом для цього слугує, по-перше, те, що світ інтимного життя – безмежний і нескінченний процес не тільки багатовекторного, «ризомного» (як висловлюються постмодерністи) процесу функціонування але й спіралеподібного розвитку від його

примітивних до все більш досконалих форм гармонійності. По-друге, ми, люди, усвідомлюємо ситуацію, яка склалася, і маємо бажання змінити її на краще. По-третє, ми можемо щось зробити чи принаймні робити в напрямку самовдосконалення і розвитку, оскільки природою чи Богом нам дарована здатність до перетворення старого і творення нового. То чому б не скористатися цим унікальним даром і не зробити своє інтимне життя гідним звання Людини?!

Висновки та перспективи подальших розвідок. Отже, підведемо підсумок науковій подорожі у світ інтимного життя.

Перш за все, слід констатувати, з одного боку, факт реального існування і високої значущості того, що ми позначаємо словом «інтим» і похідними від нього іменниками, прикметниками, дієсловами, а з другого – недостатню увагу дослідників до цього унікального феномена.

Як свідчать результати проведеного дослідження, світ інтимного життя поєднує в собі щонайменше три плани активності: тілесний, душевний і духовний. Кожний з них є цілком самодостатнім, а в їхній суперечливій єдності прихована рушійна сила розвитку інтимного життя як гармонійного цілого.

Певною мірою суперечливим постає питання про «Мое» і «Наше» інтимне життя. Мовляв, справжній інтим можливий лише в межах «мене» й наодинці із собою. Якщо ми своїми інтимними думками і почуттями починаємо ділитися з іншими, навіть дуже близькими, людьми інтимне перетворюється на екстимне, тобто на свою протилежність. Проте існує ряд потреб інтимного характеру, котрі я не можу й не хочу задовольняти одноосібно, зокрема потребу продовження роду, потребу батьківства і материнства, приналежності і визнання. Як соціальна істота я не можу відчувати себе затишно в ізоляції від значущих інших, не можу повноцінно самоактуалізуватися й самоствердитися у своїй суто людській онтичній ролі творця. В решті-решт я не можу сам із собою товаришувати, дружити, себе одного любити, кохати... Тобто так само, як «Я» прагне відчувати себе частиною «Ми», «Мое» інтимне життя тяжіє поєднатися з «На-

шим» інтимним життям, зрозуміти себе, збагатитися і досягти у цьому поєднанні внутрішньої гармонії.

Для констатації суперечливого характеру інтимного життя непотрібні наукові докази: кожен з нас є свідком, учасником і головним героєм різних трагедій, драм і комедій, що відбуваються на його підмостках. Цікавим у цьому аспекті виступає питання щодо міри інтимізації, відповідності її критерію необхідності і достатності, а також нашої здатності визначити й дотримувати цю міру у різних життєвих ситуаціях, зокрема, напружених, конфліктних, термінальних.

З огляду на вищесказане доволі непросто видається питання щодо можливих трансформацій інтимного життя у майбутньому. Ми розглянули три версії: негативістичну, песимістичну та оптимістичну.

Стосовно першої, варто згадати відомого філософа К. Поппера, який взагалі не радив люду щось планувати на далеку перспективу. Існує чимало вагомих аргументів для прямо протилежних, але однаково песимістичних прогнозів. Згідно одним – інтимний світ, не витримає тиску публічного і постане перед небезпекою самознищення. Згідно другим – надмірна інтимізація може створити проблеми для нормального функціонування суспільного організму, і тому інтимне стане предметом посиленого соціального контролю. Але, по-перше, таке бачення нами майбутнього є обмеженим можливостями сьогоденної доби. По-друге, – більш автентичним для людини, здатної розуміти сутність речей, бачити проблеми і спроможної перетворювати світ, є оптимістичний погляд на майбутнє в цілому та на своє інтимне життя в його тілесному, душевному та духовному вимірах.

Будь-яке дослідження, навіть досить цікаве, добігає свого фіналу. Однак інтимний світ у своєму русі від зовнішнього до внутрішнього, від поверхового – до глибинного, сокровенного, від низького – до високого, сакрального, від примусового – до вільного, спонтанного, творчого, від потворного – до чарівного, від злочинного – до вчинкового, від ненависного – до любовного не спиняється і, будемо сподіватися, не спиниться ніколи.

Список використаної літератури

1. Адлер А. Практика и теория индивидуальной психологии / А. Адлер. – М. : Фонд «За экономическую грамотность», 1995 – 96 с.
2. Бахтин М.М. Эстетика словесного творчества / М.М. Бахтин. – М. : Искусство, 1979. – 424 с.
3. Костенко Л. Записки українського самашедшого / Ліна Костенко. – К. : А-ба-ба-га-ла-ма-га, 2010. – 416 с.
4. Лэнгле А. Person: Экзистенциально-аналитическая теория личности / Альфред Лэнгле. – М. : Генезис, 2005. – 159 с.
5. Роменець В.А. Вчинок як принцип побудови теорії та історії психології / В.А. Роменець // Основи психології: підручник. – К. : “Либідь”, 1995. – С.161-193.
6. Татенко В.О. Суб’єктно-вчинкова парадигма в сучасній психології / В.О. Татенко // Людина. Суб’єкт. Вчинок: Філософсько-психологічні студії: [За заг. ред. В.О. Татенка]. – К. : Либідь, 2006. – С. 316-358.
7. Татенко В.О. Лідер XXI / В.О. Татенко // LIDER XXI. Соціально-психологічні студії. – К. : Видав. дім “Корпорація”, 2004. – 198 с.
8. Татенко В.О. Соціальна психологія впливу: Монографія / В.О. Татенко. – К. : Міленіум, 2008. – 214 с.
9. Татенко В.О. Сучасна психологія: теоретико-методологічні проблеми: навч. посіб. / В.О. Татенко. – К. : Вид-во Нац. авіац. ун-ту «НАУ-друк», 2009. – 288 с.

Татенко В.А.

МИР ИНТИМНОЙ ЖИЗНИ

КАК ПРЕДМЕТ ПСИХОЛОГИЧЕСКОГО ИССЛЕДОВАНИЯ

В статье рассматриваются психологические аспекты интимности, а так же интимной жизни личности. Проанализировано психологическое содержание понятия «интимное», выделены психологические признаки интимности, ее типы и подтипы, предложена психологическая модель интимной жизни личности.

Ключевые слова: *интимность, мир интимности, индивидуально ориентированная интимность, интимная жизнь, ориентированная на формирование общности «Мы».*

Tatenko V.O.

THE INTIMACY WORLD AS A SUBJECT OF PSYCHOLOGICAL RESEARCH

The article deals with the psychological aspects of intimacy and personality's intimacy world. The psychological content of the notion "intimacy" is analyzed, the psychological signs of intimacy, its types and subtypes are separated, the psychological model of personality's intimacy world is proposed.

Key-words: *intimacy, intimacy world, individually oriented intimacy, private life, oriented to the unity "We" forming.*

Надійшла до редакції 20.11.2011

УДК 159.923.2

ЖИГАЙЛО Наталія Ігорівна

*доктор психологічних наук, професор кафедри менеджменту
Львівського національного університету імені Івана Франка*

ПСИХОЛОГІЯ ДУХОВНОГО СТАНОВЛЕННЯ МОЛОДОГО ВИКЛАДАЧА

Стаття присвячена проблемі духовного становлення молодого викладача. Автором запропоновані механізми формування духовних цінностей особистості молодого викладача; представлено авторську модель духовного становлення особистості; розроблено психологічний тренінг формування духовності молодого викладача. Виходячи з дослідних даних, які містить стаття, духовні цінності є великим пріоритетом для сучасної молоді. Саме це робить її основою прогресивного розвитку людства.

Ключові слова: *духовність, духовне становлення, авторська модель духовного становлення молодого викладача, психологічний тренінг, критерії духовності, джерела духовності.*

Постановка проблеми. Проблема духовного становлення молодого викладача є вельми актуальною для сучасної науки і

практики. Адже як формується духовність студента? Передусім завдяки духовності наставника від Бога, мудрого викладача, який усі свої творчі зусилля спрямовує на забезпечення морального, психічного та духовно-інтелектуального розвитку студента.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Духовність як інтегративна якість особистості є однією з найбільш фундаментальних характеристик особистості як відкритої системи. Даній проблемі присвячено чимало досліджень і їхнє коло розширюється.

Так, ще філософи Платон, Аристотель, Панфіл Юркевич, Григорій Сковорода вважали, що поняття «духовність» є похідним від слова «дух» (лат. «spirit» та грец. «pneuma»), що означає рухливе повітря, повівання дихання, носія життя. Значний внесок у розробку проблеми духовності належить зарубіжним психологам Ф. Лершу, К.Г. Юнгу, К. Роджерсу, Р. Мейю, М. Фрідману, Дж. Портеру, Е. Бартону, Дж. Коннорсу, Ш. Шустеру та іншим. За вченням цих науковців духовність – це загально-культурний феномен, який вмщує в собі не тільки абстрактно-теоретичні цінності й ідеали, а і вчинки по совісті, істини й краси.

У сучасній українській психології дослідження духовності відбувається за такими основними напрямками: філософсько-релігієзнавчим, предметом якого є духовність як досконалість віри в надприродні сили (Г.С. Сковорода, Т.Г. Шевченко, І.Я. Франко, В.О. Сухомлинський, Г.П. Ващенко); культурологічним, у контексті якого духовність постає способом самобудови особи в межах культурного світу через самовизначення й самоспрямування особи, що передбачає не лише знання, але й почуття, осмислення дійсності, здатність до співпереживання (П.Р. Ігнатенко, В.Л. Плужний, М.І. Пірен, В.В. Москаленко, В.В. Рибалка, Л.В. Крицька); соціально-психологічним, де духовність розглядається як багатомірний соціально-історичний феномен, специфічність виявів котрого зумовлена своєрідністю всесвітньої історії як поліцентричного утворення (Г.С. Костюк, С.Д. Максименко, М.Й. Боришевський,

М.В. Савчин, В.П. Москалець, Г.О. Балл, В.Ф. Моргун, Е.О. Помиткін).

На нашу думку, духовність – це складний психічний феномен; вияв внутрішнього світу особистості; інформаційно-енергетична структура особистості, насичена символами, котрими вона володіє. Такий підхід передбачає розгляд духовної сфери як складової феномену культури. Духовний світ кожної людини індивідуальний. Духовність є тією властивістю, яка робить особистість творчою, цікавою для інших. Ідеться не лише про знання, досвід, товариськість або щедрість. Духовність – це індивідуальна особливість особистості двох фундаментальних потреб: ідеальної потреби пізнання й соціальної потреби жити й діяти для інших.

Вчені, які досліджували процес духовного становлення (С.Д. Максименко [4], М.Й. Боришевський [1], В.П. Москалець [6], М.В. Савчин [9], В.Ф. Моргун [5] та ін.), вважають, що умовою успішного розвитку духовності особистості слугує рання генеза особистості, духовна позиція власне вихователів і визначеність їхніх ідеалів, розвиток духовних цінностей, релігійної свідомості та самосвідомості особистості; це складний психічний феномен самоусвідомлення особистості, внутрішнє сприйняття, привласнення нею сфери культури, олюднення, вrostання в неї й розуміння як власного надбання.

Об'єктом нашого дослідження є процес духовного становлення особистості молодого викладача.

Предмет дослідження: психологічні закономірності і механізми духовного становлення особистості молодого викладача у вищому навчальному закладі.

Мета дослідження полягає у встановленні психологічних закономірностей і механізмів духовного становлення особистості молодого викладача.

Досягнення мети дослідження передбачало вирішення таких **завдань**: 1) здійснити психологічний теоретико-методологічний аналіз проблеми духовного становлення особистості; 2) розробити модель духовності особистості молодого викладача; 3) запропонувати систему психолого-

педагогічних вправ, спрямованих на сприяння духовному становленню особистості молодого викладача; 4) розробити та апробувати програму духовного становлення особистості молодого викладача.

Виклад основного матеріалу дослідження. Під *духовним становленням молодого викладача* ми розуміли надбання духовних цінностей, релігійної свідомості та самосвідомості особистості викладача; розвиток його духовних пріоритетів; обґрунтування системи цінностей, що мають лягти в основу його життя, виступати на передній план усього процесу його творчої праці. Акумулятором духовності слугують релігія, наука, мораль, мистецтво, педагогіка тощо [2; 3; 7; 8].

Нами також запропоновано авторську модель духовного становлення молодого викладача (рис. 1).



Рис. 1. Авторська модель духовного становлення молодого викладача

Використовували рольові та ділові ігри, міні-дискусії, вправи з тренінгу особистісного зростання, вправи з тілесно-зорієнтованого тренінгу.

У запропонованій авторській моделі духовного становлення особистості молодого вченого нами виокремлено інструментальна, потребово-мотиваційна та інтеграційна складові.

Нами також запропоновано психологічний тренінг формування духовності особистості молодого викладача. Структурно «Програму тренінгу розвитку духовності молодого викладача» поділено на 7 тем-блоків.

До кожного блоку були розроблені оригінальні вправи та модифіковано ті тренінгові вправи (інших дослідників), що можна використати відповідно до поставленої мети.

Перелік блоків та психолого-педагогічних і тренінгових засобів до кожного із них наведено у табл. 1.

Таблиця 1

Структура та основні психолого-педагогічні та тренінгові засоби «Програми тренінгу розвитку духовності молодого викладача»

№ блоку	Назва тренінгового блоку	Основні психолого-педагогічні та тренінгові засоби
1.	Вступ до роботи	1. Ознайомлення з правилами роботи в Т-групі. 2. Формування атмосфери психологічної безпеки. 3. Психогімнастика.
2.	Ціннісні орієнтації молодого викладача	1. Проективний малюнок «Я й моє місце у світі людей». 2. Рольова гра «Погані люди – добрі люди. У чому різниця?». 3. Ділова гра «Готуємо кодекс поведінки 21-го сторіччя». 4. Вправи на зняття «затисків» у м'язах та підвищення рівня атмосфери безпеки у Т-групі.

3.	Духовне становлення молодого викладача	<ol style="list-style-type: none"> 1. Рольова гра «Я – минулий, нинішній, майбутній. У чому різниця?» 2. Психологічний практикум «Чим я найбільше пишаюся у своєму минулому? Що було таке, що варто було б прожити інакше?» 3. Вправа «Порожній стілець – мої друзі та вороги в минулому». 4. Брейн-стормінг «Визначення напрямків соціальної підтримки державою студентської молоді як її майбутнього творця». 5. Вправи на зняття «затисків» у м'язах, вияв експресії через рух.
4.	Релігійні цінності молодого викладача	<ol style="list-style-type: none"> 1. Соціально-перцептивно орієнтований тренінг особистісного зростання «Я – очима інших. Чи можна мені довіряти?» 2. Групове обговорення «Людина, яка активно вірить у Бога – хто вона? Минуле, сучасне, майбутнє?» 3. Ділова гра «Якби Священну книгу написав Я?» 4. Вправи на зняття «затисків» у м'язах, вияв експресії через рух.
5.	Релігійна свідомість викладача	<ol style="list-style-type: none"> 1. Дискусія «Релігійно свідомо людина – «за» та «проти». 2. Брейн-стормінг «Хто я – піщинка, крапля води, дуновіння вітерця – чи я відповідаю за майбутнє?» 3. Ділова гра «Совість. Чи потрібна вона у 21-му сторіччі?» 4. Вправи на зняття «затисків» у м'язах, вияв експресії через рух.
6.	Обговорення підсумків тренінгу	<ol style="list-style-type: none"> 1. Дискусія «Я – до початку роботи в Т-групі. Я – після закінчення роботи в Т-групі. Що в мені змінилося?» 2. Вправи на зняття «затисків» у м'язах, вияв експресії через рух.
7.	Кінцеве заняття «Моя майбутнє»	<ol style="list-style-type: none"> 1. Формування екзистенційного «Я». 2. Розстиківка почуття «Ми» в учасників тренінгу. 3. Вправи на зняття «затисків» у м'язах, вияв експресії через рух.

На основі результатів психологічного тренінгу сформувався уявлення про те, що особистість молодого викладача перебуває на етапі духовного становлення тоді, коли вона, по-перше, убаचाє сенс у тому, що відповідає духовним ідеалам і до чого водночас у неї є можливості, та, по-друге, має розвинені відповідні риси характеру, знання і вміння, що дають змогу домогтися поставленої мети, реалізувати себе у своєму духовному становленні.

На подальшому етапі дослідження ми запропонували комплексну «Програму духовного становлення молодого викладача», де передбачено діагностико-корекційну роботу, що дає змогу оцінити рівень духовності особистості та сприяти його підвищенню. Програма включала в себе формування системи цінностей як основи духовного становлення особистості; виокремлення релігійних цінностей як важливого чинника духовного становлення особистості; тренінг як ефективний метод формування духовних цінностей молодого викладача; виокремлення релігійної свідомості як сутнісної складової духовності особистості; лекції із спецкурсу «Психологія духовного становлення молодого викладача» (табл. 2).

Таблиця 2

**Тематичний план спецкурсу
«Психологія духовного становлення молодого викладача»**

№ з/п	ТЕМА	Кількість годин			
		Всього	Лекцій	Практ.	С/Р
1.	Розділ І. Теоретико-методологічні основи духовного становлення молодого викладача Соціально-психологічна природа духовного становлення особистості	20	6	6	8
2.	Основи духовного становлення молодого викладача				

3.	Головні джерела формування духовності особистості молодого викладача				
	Розділ II. Психологічне моделювання процесу духовного становлення особистості молодого викладача				
1.	Ціннісні орієнтації як структурний компонент духовного становлення особистості	22	8	6	8
2.	Психологічні чинники формування ціннісних орієнтацій молодого викладача				
3.	Модель духовного становлення особистості молодого викладача				
	Розділ III. Система цінностей як основа духовного становлення особистості молодого викладача				
1.	Формування системи цінностей як основи духовного становлення особистості				
2.	Релігійні цінності як важливий чинник духовного становлення особистості	20	6	6	8
3.	Тренінг як ефективний метод формування духовних цінностей молодого викладача				
	Розділ IV. Програма духовного становлення молодого викладача				
1.	Релігійна свідомість як необхідна складова духовності особистості молодого викладача	22	8	6	8
2.	Діагностика типів релігійності та релігійних установок молодих викладачів				
3.	Визначення рівнів духовності за відповідними критеріями				
	Всього:	84	28	24	32

Згрупувавши основні характеристики, ми отримали дані стосовно рівнів духовності молодого викладача (табл. 3).

Таблиця 3

Характеристика рівнів духовності

Рівень духовності	Характеристика рівня
Низький	<ul style="list-style-type: none"> ❖ молодий викладач не завжди на словах і не завжди справами стверджує духовні цінності буття; ❖ особистість всіяко прагне ухилитися від упровадження духовних цінностей у життя; ❖ особистість накопичує свої знання про духовне, культурне та релігійне життя країни випадково; ❖ особистість присвячує свою працю духовній ідеї лише інколи; ❖ співвідносячи особистісно значущі цінності з духовними, молодий викладач враховує останні тільки за сприятливих умов.
Середній	<ul style="list-style-type: none"> ❖ молодий викладач завжди на словах і не завжди справами стверджує духовні цінності буття; ❖ особистість приймає духовні цінності без належного бажання; ❖ особистість поповнює свої знання про духовне, культурне та релігійне життя країни під керівництвом наставника чи за сприятливих умов; ❖ за сприятливих умов особистість присвячує свою працю духовній ідеї; ❖ особистість утруднено співвідносить особистісно-значимі цінності з духовними.
Високий	<ul style="list-style-type: none"> ❖ молодий викладач на словах і справами стверджує духовні цінності буття; ❖ особистість з бажанням приймає духовні цінності і втілює їх у власне життя; ❖ за власною ініціативою особистість отримує інформацію щодо духовного, культурного та релігійного життя країни; ❖ праця заради духовної ідеї стає смыслом життя особистості (самовіддане служіння); ❖ молодий викладач узгоджує особистісно значущі цінності з духовними, надає перевагу духовними цінностям.

Нами здійснено кореляційний аналіз одержаних результатів з метою встановлення взаємозв'язків між досліджуваними характеристиками, зокрема встановлено залежність і взаємовплив між рівнем розвитку духовності та інтелекту; рівнем розвитку духовності та емпатії; рівнем розвитку духовності та рівнем реактивної тривожності; рівнем розвитку духовності та рівнем особистісної тривожності; рівнем розвитку духовності та рівнем релігійності; рівнем розвитку духовності та рівнем релігійних установок; рівнем розвитку духовності та матеріальними цінностями тощо (табл. 4).

Таблиця 4

**Значимі показники досліджуваних характеристик
(за результатами кореляційного аналізу)**

	ОТ	РТ	РД	ХЦ	РЕ	РР	МЦ	РУ	РІ
ОТ	1,000	0,757	-0,710	0,537	-0,637	-0,564	0,642	-0,708	-0,384
РТ	0,757	1,000	-0,705	0,525	-0,582	-0,498	0,580	-0,712	-0,355
РД	-0,712	-0,705	1,000	-0,615	0,589	0,745	-0,657	0,626	0,473
ХЦ	0,537	0,525	-0,615	1,000	-0,613	-0,461	0,611	-0,619	-0,514
РЕ	-0,637	-0,582	0,589	-0,613	1,000	0,557	-0,574	0,499	0,583
РР	-0,563	-0,498	0,744	-0,460	0,557	1,000	-0,623	0,591	0,586
МЦ	0,641	0,580	-0,657	0,611	-0,574	-0,623	1,000	-0,677	-0,498
РУ	-0,707	-0,711	0,626	-0,619	0,499	0,591	-0,677	1,000	0,522
РІ	-0,384	-0,355	0,473	-0,514	0,583	0,586	-0,498	0,522	1,000

Умовні позначення:

ОТ – особистісна тривожність; *РТ* – ситуативна тривожність; *РД* – рівень духовності; *ХЦ* – хаос цінностей; *РЕ* – рівень емпатії; *РР* – рівень релігійності; *МЦ* – матеріальні цінності; *РУ* – релігійні установки; *РІ* – рівень інтелекту.

Також ми порівняли розподіл рівнів духовності молодих викладачів «до» і «після» впровадження програми духовного становлення особистості молодого викладача (рис. 2), що ілюструє ефективність застосованої програми.

Зокрема, бачимо що частка високого рівня духовності у молодих викладачів внаслідок впровадження програми духовного становлення особистості зросла на 20 %.



Рис. 2. Рівні розвитку духовності молодих викладачів («до» і «після» впровадження програми духовного становлення особистості)

Висновки та перспективи подальших розвідок. Нами представлено критерії, яким повинен відповідати молодий викладач: *моральні*: викладач мусить бути людиною релігійною; бути практикуючим християнином; мати об'єктивний та суб'єктивний авторитет; любити і поважати студентів, бути справедливим; мати педагогічний такт і радість від спілкування; *інтелектуальні*: високий рівень фахової підготовки; точність пам'яті, гнучкість мислення, творчість уяви; темперамент, лабільна нервова система (вроджені чинники); характер, воля (набуті чинники); мовленнєва культура, риторика; інтуїція; спостережливість; *фізичні та канонічні*: одяг, постава, поведінка; шляхетність, одухотвореність. Джерелами духовності для молодого викладача мають стати: книга книг – Святе Письмо; Богословіє (як наука про Бога); Свята Літургія – вчителька життя (А. Шептицький); Молитва – розвиток душі; церковне мистецтво; християнська філософія (пізнання Бога) тощо.

Систематична робота зі сприяння становленню духовності особистості молодого викладача здатна підвищити рівень його духовності, що матиме позитивний вплив на формування духовності студентів вищих навчальних закладів.

Список використаної літератури

1. Боришевський М.Й. Національна самосвідомість у громадянському становленні особистості / М.Й. Боришевський. – К. : Міленіум, 2000. – 76 с.
2. Варій М.Й. Психологія особистості : Навч. посібник / М.Й. Варій. – К.: Центр учбової літератури, 2008. – 592 с.
3. Васянович Г.П. Педагогічна етика: Навч.-метод. Посібник / Васянович Г.П. – Львів : Норма, 2005. – 344 с.
4. Максименко С.Д. Основи генетичної психології / С.Д. Максименко. – К. : НПУ Перспектива, 1998.– 320 с.
5. Моргун В.Ф. Релігійні почуття особистості: проблеми змісту, структури та ієрархії / В.Ф. Моргун, Д.В. Орлова // Психологія у XXI столітті: перспективи розвитку. Матеріали VI Костюківських читань : [За ред. С.Д. Максименка.] – Т. I. – К. : Міленіум, 2003. – С. 243-247.
6. Москалець В.П. Психологія релігії : Посібник / В.П. Москалець. – К. : Академвидав, 2004. – 240 с.
7. Острозька Біблія: вступи, гравюри, дослідження. – Львів : Благодійний Фонд “Книга”, 2005. – 124 с.
8. Психологія. З викладом основ психології релігії : [За ред. О. Ю. Макселона.]. – Львів : 1998. – 324 с.
9. Савчин М.В. Віра в Бога як духовний стан людини / М.В. Савчин // Психологія і суспільство. – 2009. – № 2 (36). – С. 54–59.

Жигайло Н.И.

ПСИХОЛОГИЯ ДУХОВНОГО СТАНОВЛЕНИЯ МОЛОДОГО ПРЕПОДАВАТЕЛЯ

Статья посвящена проблеме духовного становления молодого преподавателя. Автором предложены механизмы формирования духовных ценностей личности молодого преподавателя, представлена авторская модель духовного становления личности; разработаны психологический тренинг формирования духовности молодого преподавателя. Исходя из опытных данных, которые содержит статья, духовные ценности являются большим приоритетом для современной молодежи. Именно это делает ее основой прогрессивного развития человечества.

Ключевые слова: *духовность, духовное становление, авторская модель духовного становления молодого преподавателя, психологический тренинг, критерии духовности, источники духовности.*

Zhigaylo N.I.

THE PSYCHOLOGY OF YOUNG TEACHER SPIRITUAL BECOMING

This article is devoted to the problem of spiritual formation of young teachers. The author proposed the mechanisms of young teacher's personality spiritual values forming. Author presents a model of spiritual formation of young teachers and developed the psychological training of young teachers spiritual becoming. Based on the experimental data, which article contains, spiritual values is a major priority for today's youth. That makes it the basis for the progressive development of mankind.

Keywords: *spirituality, spiritual formation, author's model of a young teacher spiritual formation, psychological training, criteria of spirituality, source of spirituality.*

Надійшла до редакції 16.11.2011

УДК 162.6: 165.173

САМОЙЛОВ Олександр Євгійович

*доктор психологічних наук, старший науковий співробітник
Київського національного торговельно-економічного університету*

ДІАЛОГІКА ФОРМУВАННЯ ТА ФОРМУЛЮВАННЯ ІДЕЇ У ПРОЦЕСІ ПІЗНАННЯ

Стаття присвячена розгляду з позицій діалектичної логіки особливостей формування та формулювання ідеї в процесі пізнання. На основі аналізу філософських праць автором описуються діалектичні механізми переходу від невідомого до відомого, що ґрунтуються на єдності категоріальних та операціональних складових мислення, котрі розвиваються й функціонують у постійному діалозі.

Ключові слова: *пізнання, логіка, мислення, відоме, невідоме, категоріальні та операціональні складові мислення, діалог.*

*Весь мир вопрос интриговал: кто первым вывел интеграл?
Герр Лейбниц был уверен в том, что англичанин был потом.
Сэр Ньютон был уверен в том, что раньше «сэр», а «герр» потом.
Собрали в Лейпциге совет: герр Лейбниц – да! Сэр Ньютон – нет!
Собрали в Лондоне совет: сэр Ньютон – да! Герр Лейбниц – нет!
Но велся спор, наверно, зря в таком ключе и стиле;
Ведь интеграл делить нельзя: он сумма всех усилий.*

Евгений Ефимовский

Постановка проблеми та аналіз останніх досліджень і публікацій. Ідея, котру Платон розуміє як вічну, придатну лише для розумового осягнення, надчуттєву, істинну сутність речей – прообраз недосконалого світу явищ, виникає, згідно Канту, завдяки тому, що мислення людини оперує апріорними поняттями чистого розуму, які не мають відповідного об'єкта в досвіді. Пошук форми цих понять, а також особливостей розумових операцій, котрі використовують ці поняття для оформлення ідей, становить мету нашої роботи.

Філософія елеатизму зробила видатний внесок у розвиток науки – вона заклала основи конструювання понять про світ.

Шлях усвідомлення цього можна поділити на те, що було уявленням до Сократа, та те, що змінилося внаслідок його зусиль.

Сократ увів у науку універсальний засіб реалізації мислення – поняття, яке об'єднує у собі формальні атрибути знаку й функціональні властивості психологічного знаряддя. Він дав людському мисленню можливість не лише реалізуватися шляхом фіксації словесного змісту мислимого у формі елементів певної абстрактної системи – понять, але й обґрунтувати мислиме за рахунок надання системоутворюючої нормативної форми символічному втіленню кожного акта думки. Таке «оформлення» мисленого отримало назву формального доказу його істинності.

Першою науковою теорією, що затвердила статус доказу як форми обґрунтування адекватності мисленого тому, що воно відображає та тому, що буде, стала силогістика Аристотеля. Доказ у ній здійснюється формально, на підставі правил традиційної формальної логіки – шляхом встановлення зв'язків між поняттями за допомогою суджень та через використання умовиводів.

Відповідно до вимог силогістики хід міркувань, який передбачає виведення кількох часткових суджень (силогізмів) з одного загального, складався з аналізу цього загального або з його членування подумки на складові частини. Таке членування здійснювалося шляхом формальних роздумів й отримало назву дедукції. Дедукція мала на меті зробити часткове НЕВІДОМЕ ВІДОМИМ за рахунок послідовного виявлення в ньому ознак чогось загального та вже ВІДОМОГО, для того, щоб мислячий суб'єкт мав підстави пізніше стверджувати, що це часткове, яке до цього було НЕВІДОМИМ, на підставі наявності в ньому ВІДОМОГО загального саме стало ВІДОМИМ. Як наслідок, в уявленні сучасної людини зміст мислимого ним почав цілковито пов'язуватися зі здатністю оперувати поняттями й «давати визначення по формі». Віра в універсальність такого мислення слугує й донині критерієм істинності пізнаного, а дедуктивний висновок розглядається як зразок організації мислення [6; 20; 27; 37].

Неважко помітити, що нічого нового, окрім ознак того, що вже ВІДОМО, дедукція не дозволяє виявити, обмежуючи пізнання НЕВІДОМОГО пошуком різноманітних варіантів уже ВІДОМОГО.

Причиною такої «схоластизації» пізнання є особливості дедукції як інструмента мислення. Вони, зазвичай, вислизують з уваги суб'єкта, що звик усе аналізувати. Перша з цих особливостей – це обмеженість області використання дедукції через її призначення членувати лише ВІДОМЕ загальне. Якщо ігнорувати цю її особливість, коли формулювання дедуктивного умовиводу здійснюється під час аналізу НЕВІДОМОГО загального, подумки членується не все загальне, а лише ВІДОМА його частина. Другою особливістю дедукції є недосконалість самої форми дедуктивного умовиводу, неспроможного експлікувати весь зміст мислимого, внаслідок чого воно, навіть у випадку, коли членується ВІДОМЕ загальне, нездатне вичленувати НЕВІДОМІ особливості часткового. Під час ігнорування цієї недосконалості НЕВІДОМІ теорії факти не враховуються та не вивчаються. Вони відкидаються як логічні залишки (резидуми).

Інакше кажучи, дедукція як недосконалий інструмент мислення може використовуватися виключно в межах теорії та втрачає свою аналітичну цінність у процесі пізнання емпірії. Некоректність її використання веде до того, що аналіз НЕВІДОМИХ явищ об'єктивної дійсності замість виявлення в них ознак єдиної ВІДОМОЇ сутності підміняється виявленням ознак ВІДОМОГО загального. І в результаті замість осмислення НЕВІДОМОГО як явища ВІДОМОЇ сутності здійснюється «визнання» його ВІДОМИМ на підставі формального зв'язку з ВІДОМИМИ поняттями даного класу. Тобто, НЕВІДОМЕ, фактично, непізнаване. Йому лише надається форма одного з підвидів того, що достатньо умовно вважається ВІДОМИМ. Тому виникнення ідей під час аналітичних роздумів принципово не передбачалося.

Чудово усвідомлюючи цю недосконалість дедукції та безпорадність пізнання, котре має такий «інструмент», Кант [24; 25; 26] розглядав жорстку послідовність аналітичних суджень

лише в якості однієї за складових мислення. До іншої він відносив судження про природу НЕВІДОМОГО, які, на відміну від аналітичних, дозволяють зробити ВІДОМИМИ й ті НЕВІДОМІ особливості конкретного, що не є загальними. Так, він уперше заговорив про способи пізнання шляхом формулювання синтетичних суджень, серед яких він виділяв *апостеріорні*, безпосередньо пов'язані з досвідом, й *ап'юріорні*, незалежні від досвіду та практики.

Для методології науки виділення *синтетично ап'юріорних суджень* як таких це означало, що знайдений метод пізнання, відмінний від формально-логічних висновків. Більш того, це означало й те, що *синтетично ап'юріорні судження* дозволяють мисленню оперувати даними, які виходять за межі теорії. Такий шлях пізнання НЕВІДОМОГО більшою мірою відповідає обліку ознак сутності, ніж ознак загального, тобто, фактично, є реальною передумовою виникнення ідеї.

Історія науки стверджує, що Кант розробив логіку формулювання синтетично ап'юріорних суджень, назвавши її трансцендентальною [24]. Як у будь-якої металогіки, тобто логіки, що обґрунтовує деяку іншу логіку, її виразною особливістю є ігнорування вихідних аксіом, постулатів, визначень і правил звичної мови понять та звернення до неформальних, позамовних факторів.

Трансцендентально логіка Канта дала можливість зрозуміти, що мислення як інструмент пізнання вимагає більш методологічно складного підходу до його вивчення. А з'ясувати, що ж конкретно лежить в основі такого розуміння, дозволить позитивне засвоєння знання про вже відомі спроби формалізувати мислення в усій його повноті. Для цього потрібно повернутися в часи Античності, коли представники конкуруючої з Аристотелем, але менш відомої сучасному досліднику мегарської школи стоїків, у формальній логіці, заснованій Евклідом і Зеноном, стверджували, що основоположним принципом встановлення істинності мислимого є НЕ СПІВСТАВЛЕННЯ ЙОГО СМІСЛУ зі становищем речей, як стверджував Аристотель у своїх «Аналітиках» [2], а ЗДАТНІСТЬ САМИХ ФОРМ думки

об'єднуватися за допомогою зв'язок-юнкторів – кон'юнкції, диз'юнкції, імплікації та еквіваленції [40].

Легко зрозуміти, що облік цих «протилежних» принципів істинності мислимого дасть можливість установити більш загальні закони мислення, ніж ті, котрі були встановлені, враховуючи кожного з них окремо. У цій ситуації неважко уявити, що підйом на більш високий рівень усвідомлення того, що ж є мисленням, можна здійснити шляхом реалізації синтезу наведених нами протилежних форм думки, які відповідають протилежним критеріям істинності, у такій формі, котра буде одночасно наділена властивістю СПІВСТАВЛЕННЯ власного смислу зі становищем речей та властивістю одних форм думки ОБ'ЄДНУВАТИСЯ з іншими формами за допомогою зв'язок. Як ми пам'ятаємо, поняття про таку форму мислимого та оцінка її значення для вивчення мислення як такого були подані Платоном, котрий так і не зміг донести сутність цього до свого учня Аристотеля. У знаменитому діалозі «Парменід» він знайшов її, вирішивши, з властивим йому блиском, протиріччя між двома відмінними розуміннями (читай – логіками) Елеатів та Софістів. Дозволимо собі нагадати, що перші доводили істинність і пізнаваність лише того, що співвіднесене з самим собою. за такого підходу логічна форма мислення тотожна ходу думки й істинність її абсолютна. Софісти ж доводили протилежне – істинне та пізнаване лише те, що співвідносне не з самим собою, а з іншим суб'єктом пізнання. Тому на їхню думку логічна форма мислення не тотожна з ходом думки й істинність її відносна. Платон же устами Сократа сказав наступне – ЄДИНЕ Є МНОЖИННИМ, ЯКЩО ВОНО МИСЛИТЬСЯ ЧЕРЕЗ СПІВВІДНЕСЕННЯ З ІНШИМ [32].

Ми вважаємо, що сказане можна трактувати наступним чином: зрозуміти, що таке мислення, можна лише, якщо мислити, як Платон, тобто – співвідносячи у процесі розгортання мислення його логічну форму з певною іншою формою, котру філософи називають формою пізнаної істинності. Ця форма мислення, за Кантом, будується на основі реалізації мислительної операції синтезу та включає в себе синтетичні (позалогічні) апріор-

ні судження про відтворення певного іншого ВІДОМОГО загального з фактів емпірії, що не мають ознак раніш ВІДОМОГО загального, чия істинність обґрунтована логічно та який вступає у протиріччя. У результаті мислення буде представляти собою усвідомлення певного конкретного НЕВІДОМОГО як ВІДОМОГО на підставі діалектичної єдності різних ступенів реального розуму, під час усвідомлення котрого аналітично обґрунтованим істинам протиставлені, що розуміються синтетично чи емпірично. Наше уявлення про таке мислення максимально зближується з мисленням, що реалізується через Сходження від абстрактного до конкретного [33; 34; 38; 39].

На наш погляд, таке мислення реалізується певним парадоксальним чином: кожна з його складових – аналітична й синтетична, розвиваються, заперечуючи й водночас взаємно спираючись на висновки, тобто, в діалозі. Ми вважаємо, що саме цей діалог і слугує новим джерелом виникнення смислових зв'язків, чия значущість розуміється лише й виключно завдяки йому.

Для пошуку прообразу форми мисленнєвої операції, яка експлікує синтез аналітично обґрунтованих аргументів з протиставленими їм контраргументами, що розуміються синтетично чи емпірично, варто знову звернутися до часів Античності. Такими формами були АПОРІЯ як вид антиномії, запропонована Аристотелем; ТРІАДА як єдність тезису, антитезису й синтезу, запропонована Іоном з Хіосу у V ст. до н.е.; нарешті, ІДЕЯ як запитально-відповідний метод пізнання у Платона. У наш час уявлення про такі мислительні операції зазвичай пов'язують з іменем Г. Фіхте, який критикував погляди Канта щодо провідної ролі безособової категоріальної систематизації мислення та першорядної ролі суб'єктивного фактора у процесі пізнання [16; 17].

Враховуючи пріоритет особистості над безособовою формальною логікою, Г. Фіхте розробив метод так званих тріадичних умовиводів, згідно котрого мислення втілюється в таких формальних операціях, як тетичне, антитетичне та синтетичне судження [33; 34; 38; 39]. Особливість таких суджень, на відміну від традиційних логічних (індуктивного та дедуктивного), поля-

гає в тому, що вони є неаналітичними судженнями, тобто від початку передбачають звернення до зовнішньої інформації.

Використання мисленням таких суджень лежить в основі діалектичного підходу до пізнання, яке означає синтез доведень та контрдоведень у процесі протиставлення двох логік – власне, реалізацію мисленням філософського принципу єдності та боротьби протилежностей.

Діалектичний підхід [22; 23] дозволяє не просто розглянути формальне протиставлення двох логік як парадокс, тупикову ситуацію, проблему без розв'язання, а побачити в ньому перспективу побудови конструкції, яка формалізує логіку діалогу двох логік або так звану діалогіку.

Термін «діалогіка» і його змістове наповнення запозичені нами з робіт В.С. Біблера [11; 12; 13], Г.Я. Буша [15] й Р.Й. Павіленіса [30], а формалізації її суті до рівня теорії діалектико-логічного доказу пов'язуємо з іменами Ф. Кумпфа, З.Н. Оруджева [22; 28] та А.А. Ткаченко [40].

Діалогіка як своєрідна логіка діалогу двох думок, двох підходів, двох концепцій докорінно відрізняється від того ходу організації думки, що диктується формальною логікою. Вона оперує не формально-логічними, а діалектико-логічними поняттями, чия особливість полягає у тому, щоб протиріччя між двома логіками, котрі виконують функції тезису та антитезису, розглядається як позитивно значиме.

Діалогіка є своєрідною логікою діалогу, де наявність протиріччя оцінюється не як показник непридатності теорії, а як форма постановки проблеми, що дає можливість перетворити предмет теорії в об'єкт мислення. Вона передбачає аналіз об'єкта осмислення через протиріччя між двома розуміннями його, котрі взаємно виключають один одного.

Укріпленню діалогіки як форми мислення, яка дозволяє виходити за межі усталеного теоретичного уявлення і генерувати ідеї, успішно сприяє використання метода Сходження від абстрактного до конкретного в мисленні. На базі цього методу А.А. Ткаченко розробив інший вид доказу – діалектико-логічного [40], чия теорія, а жаль, не отримала широкого ви-

знання незважаючи на те, що вона незримо присутня в силогістиці Аристотеля, трансцендентальній логіці Канта, діалектиці Гегеля, економічній теорії Маркса, математичній логіці та інших науках.

Саме завдяки мисленню методом сходження від абстрактного до конкретного, а також завдяки застосуванню в якості способу демонстрації його істинності діалектико-логічного доказу, цим титанам науки вдалося вийти за межі традиційних принципів оформлення теорій (парадигм) й висунути ідеї, котрі дозволили розробити способи отримання нового знання та здійснити відкриття. Як НЕВІДОМЕ розглядалися конкретні явища деякої НЕВІДОМОЇ абстрактної сутності.

Враховуючи те, що поняття «конкретне» й «абстрактне» були уведено у філософію Гегелем [18], неважко уявити, що в якості вирішальної умови розуміння сутності пізнаваного, привнесеного методом Сходження від абстрактного до конкретного, що дозволило докорінно змінити зміст мислимого, виступає врахування як основоположного відкритого ним закону єдності та боротьби протилежностей. У мисленні методом Сходження від абстрактного до конкретного – це єдність та боротьба між ВІДОМОЮ абстрактною сутністю та НЕВІДОМИМ конкретним її явленням.

Зрозуміло, що вирішення протиріччя між ними, відбувається шляхом роздумів у межах категоріальної парадигми, тобто спираючись на систему категоріальних визначень: одиничне й загальне, причина й наслідок, та використовуючи мислительний інструментарій кон'юнкції, диз'юнкції, імплікації, еквіваленції і заперечення принципово неможливе. Зате це стає можливим завдяки «переозброєнню» мислення замість методу дедукції методом сходження від абстрактного до конкретного. Так, у межах цього методу мислення, реалізоване виключно шляхом так званих «аналітичних» суджень, чия істинність встановлюється шляхом формально-логічного аналізу, збагачується ще й за рахунок так званих «синтетичних» суджень, чия істинність встановлюється через звернення до зовнішньої інформації, до знань, які здаються неістотними, нелогічними та інколи абсурдними.

Оскільки продукт такого «збагачення» починає вступати у протиріччя з логічно обґрунтованим висновком, то стає зрозумілим, що зміст мислення фактично виходить з поєднання у собі двох принципів перетворення НЕВІДОМОГО у ВІДОМЕ, двох парадигм: розглянутої нами категоріальної й операціональної, котра вимагає залучення операціональних засобів мислення, які дозволяють вирішувати формально-логічні протиріччя.

Такими залученими засобами були «Постановка теоретичної проблеми», «Генерування теоретичної ідеї» та «Здійснення діалектико-логічного доказу» [28; 40].

У результаті такого істотного оновлення операціональної парадигми категоріальна парадигма, вже як складова нового доведення, діалектико-логічного, зазнала суттєвих змін.

Так, вона була доповнена категоріями:

– *сутність*, визначена діалектично, як протиріччя, тобто як єдність протилежних розумінь досліджуваного об'єкта, що під час побудови нової, вже діалектико-логічної теорії, повинно бути відображене в якості єдності меж її початкової категорії;

– *явще* сутності, котре визначається як одне з множини конкретних станів цієї єдності;

– *субстанція*, котра визначається як активне сутнісне начало, що забезпечує формальне втілення сутності на рівні абстракції;

– *абстрактне* – вихолощене, просте, бідне, малозмістове, ізольоване, одностороннє та одичине, яке не буває чуттєвим та таке, що існує лише в мисленні;

– *конкретне*, яке постає у двох значеннях – чуттєво-конкретне, пізнаване на основі сприйняття, відчуттів, уяви або ж уявлень пам'яті – чи як мисленнєво конкретне, пізнаване через мислення;

– *форма*, котра визначається як пасивне сутнісне начало, але воно має нову властивість – здатність експлікувати прихований смисл, чие розуміння здійснюється завдяки діалогу між протилежностями – *формою* сутнісною (абстрактною) та *формою* явленою.

Цю властивість *форми* слід пояснити. Так, сутнісна (абстрактна) *форма* мислення являє собою єдність зовнішньої сутнісної (абстрактної) *форми* та внутрішньої *форми*. Зовнішні *форми* мислення, як сутнісна (абстрактна), так і явлена (конкретна), можуть виражатися одним з існуючих способів: графічно, аналітично, алгоритмічно, таблично. Внутрішня *форма* мислення може виражатися лише через зовнішню *форму*.

Як ми вже переконалися, «пізнання» шляхом дедукції здійснюється виключно в межах категоріальної парадигми та являє собою доказ того, що конкретна *форма* має у собі ознаки всезагальності. Недоліком категоріального мислення є ігнорування того факту, що внутрішня *форма* мислення, як правило, відрізняється від зовнішньої *форми* його мислення, причому як від сутнісної (абстрактної) його *форми*, так і від явленої (конкретної). Ця відмінність не враховується категоріальною парадигмою, оскільки в логіці зовнішня *форма* повністю копіює внутрішню.

Реальне мислення широко використовує здатність своєї зовнішньої *форми* незалежно від значення твердження передавати ще й певний його зміст, прихований у внутрішній *формі* способом, найбільш збалансованим між силою розуму та можливостями мови. Як результат зовнішня *форма* мислимого максимально наближається до змісту його внутрішньої *форми*. Цей спосіб передачі смислу залежить від того, який з різновидів внутрішньої *форми* використовує мислення – відносний чи абсолютний.

Так, якщо для передачі смислу використовується відносна внутрішня *форма*, то пізнання шляхом розуміння смислу того, що мається на увазі, стає можливим за рахунок кількісного чи якісного співвіднесення зовнішньої явленої (конкретної) *форми*, що декларує мислиме, із внутрішньою *формою*, яка виражає те, що мається на увазі. У випадку виявлення достатньої кількості ознак подібності між декларованим та тим, що мається на увазі – це метафора. Наприклад:

Ab ovo
Ab Jove principium

від яйця
початок від Юнітера

<i>Arbor vitae</i>	<i>дерево життя</i>
<i>Aut caesar, aut nihil</i>	<i>або Цезар, або ніщо</i>
<i>Carpe diem</i>	<i>лови день</i>
<i>Nolite mittere margaritas ante porcos</i>	<i>не кидайте перли перед свині</i>

Незважаючи на те, що метафоризацію критикували раніше та критикують нині як таку, що не відповідає вимогам строгої логіки, іншого способу означення позначення НЕВІДОМОГО цивілізація ще не вигадала. Доказом того, що з метафоризацією мислимого змирилися навіть найбільш строгі її критики, може слугувати те, що навіть Аристотель, намагаючись спочатку зачепити Платона за те, що його поняття суть метафори, сам надалі оцінив, наскільки багато вигадливості вони потребують [4]. Тим не менш, ролі метафоризації чим далі, тим більше віддають належне [1; 21]. Істинне її значення як явища діалогічної сутності мислення, виведене автором цих рядків діалектико-логічно [36].

Якщо ж до можливості побачити подібності між означеним та тим, що мається на увазі, демонструється критичне ставлення, тобто ставлення до подібності суттєво змінюється – має місце стилістичний зворот, котрий називають іронією, протиріччям між сказаним та внутрішньо запереченим. Говорячи словами М.В. Ломоносова, «Іронія є, коли через те, що кажемо, протилежне розуміємо». Наприклад:

<i>Ex ore parvulorum veritas</i>	<i>устами немовлят говорить істина</i>
<i>Beata stultitia</i>	<i>блаженна глупота</i>
<i>Festina lente</i>	<i>поспішай повільніше</i>

На наш погляд, іронія в науковому мисленні являє собою єдність його протилежностей – категоріального мислення і заперечного ставлення до нього [35].

Уявлення про неї як риторичний прийом, використаний Сократом у пеолеміці з софістами, поступово змінилося і стало світоглядом німецьких романтиків, а потім – грою, яка дала можливість гостроязиким відчувати насолоду від усвідомлення власних переваг, як це має місце у Еразма [30] та Гайне [19]. У цьому плані іронія уявляємо собі як переосмислення вже чогось ВІДОМОГО, котре здійснюється певною мірою парадоксальним

чином: водночас завдяки, так і на противагу категоріальному аналізу цього ВІДОМОГО. Оригінальність такого переосмислення полягає у тому, що суб'єкт, спираючись на ідентифікацію ВІДОМОГО з певним класом явищ як найбільш традиційний спосіб осмислення, дозволяє собі поставити його істинність під сумнів. Зайвий раз можна переконатися, що природа такого осмислення як співіснування твердження і того, що не отримало формального втілення як заперечення цьому твердженню – глибоко діалогічна. Це дає право розглядати іронізування як один з видів внутрішнього діалогу форми змісту мислимого [35]. Інакше кажучи, діалогу того, що можна сформулювати як тезу з тим, уявлення про що заледве проступає на вербальному рівні. Такий діалог є співвідношенням двох розумінь – того, що розуміється, з тим, що засноване на незадовільному ставленні до стверджуваного й існує як виклик аналітичним послугам розуму. На наш погляд, лише у випадку такого співвідношення-діалогу виникає можливість побачити НЕВІДОМЕ незвичним способом – водночас завдяки знанням про ВІДОМЕ й на противагу йому. Саме завдяки цьому випереджаючому діалогізму реальне мислення «не поспішає» оформлятися як термін, котрий вихолощує співвідношення усіх «за» та «проти» подібності до рівня взаємовиключення, а діалог – у протистояння. На відміну від метафоризації мислимого у випадку іронізування мислення реалізується в умовах, коли кількість формальних ознак подібності декларованого з тим, що мається на увазі настільки мале, що врахування їх кількості поступається місцем якісно новому відношенню до перспективи аналогізування – своєрідному синтезу усіх «за» та «проти» без ствердження чогось чи заперечення. У цьому випадку розуміння являє собою попередній етап мислення на прикладі якого наочно виявляється прогностична функція діалогу між тим, що мається на увазі, та тим, що можна оформити у процесі вербалізації. Таке попереднє розуміння «оберігає» Мислення від оформлення поспіхом у понятійні крайнощі, представляючи йому можливість виходу за межі категоріальної парадигми. Протягом такого діалогу розум, піднімаючись над рівнем розуміння предмету чи знаку як самих по собі, обирає в якості

об'єкта осмислення власне розуміння їх. Забороняючи собі йти шляхом обґрунтування неподібності, він вивільняє дорогу підсвідомому, яке методом від противного підводить розуміння до того, що подібність, хоч й на недоступному для розуму рівні, але все ж є. а якщо є, то можлива й аналогія. Психологія бачення такої подібності дуже тонко представлена на написі на могилі великого китайського поета й мислителя Ци Бай Ши:

*На межі між подібністю й відмінністю
Захована тасмниця майстерності...*

Істинне значення іронії як явища діалогічної сутності мислення виведене діалектико-логічно [33; 34; 35].

Не меншими можливостями передача прихованого смислу наділена внутрішня абсолютна *форма* мислення. На відміну від внутрішньої відносної *форми* вона не має кількісного виразу, а виступає лише якісним еквівалентом між протилежностями – зовнішньою сутнісною (абстрактною) *формою* мислимого та зовнішньою явленою (конкретною) його *формою*. Розуміння смислу зіткнення цих різних форм вираження мислимого своєрідною умовою, що допускає перехід однієї протилежності в іншу. Як ми вже мали можливість переконатися, в діалектичному смислі єдність крайнощів розуміється завдяки врахуванню кількісних перетворень одного в інше і якісно являє собою розгортання в діалог операції їх порівняння, незримо присутньої у вигляді субстанції. Це розгортання є безкінечним діалогом двох логік осмислення певного фрагменту дійсності. Одна з них – логіка теоретизування, тобто віднесення його до розряду ВІДОМОГО на основі врахування ознак подібності до понять, закріпленими у свідомості як предмети теорії, котру розвиває суб'єкт. Інша – логіка об'єктивної дійсності до розряду НЕВІДОМОГО внаслідок усе більш закріпленого усвідомлення того, що обґрунтування побаченої подібності стає все більш формальним. Діалог цих двох логік у повній відповідності до того, як його розумів М.М. Бахтін [7; 8; 9; 10] розвивається відповідно власної логіки, що відображає прагнення зрозуміти сутність як протиріччя. Першим завданням такого розуміння є доказ того, що намагатися

обґрунтувати розуміння сутності засобами формальної логіки неможливо. Іншим – того, що організація такого обґрунтування здійснюється іншими засобами, відмінними від побудованих на теорії множин. І, нарешті, третього – того, що логіка такого обґрунтування буде протилежна формальній логіці. Таке діалектичне розуміння здійснюється шляхом формулювання парадоксального висловлювання. Наприклад:

<i>Summum jus – summa iniuria</i>	<i>найвища законність – найвище беззаконня</i>
<i>Tacet sed loquitur</i>	<i>мовчить, але говорить</i>
<i>Nascentes morimur</i>	<i>народжуєтесь, помираємо</i>
<i>Credo, quia absurdum</i>	<i>вірю, бо абсурдно</i>

Як можна зробити висновок, виходячи з літературних джерел, вперше до необхідності такого обґрунтування прийшов християнський богослов і письменник Квінт Септимій Флоренс Тертуліан з Карфагену (160-220 рр. н.е.). У полеміці проти теоретичного абстрактного розуму Тертуліан підкреслював права «природного» практичного розуму, виступаючи в якості одиумця римського стоїцизму. Його мислення було позначене схильністю до парадоксу. Вірогідно, він думав, що оскільки сутність є першоначалом явища, то й осмислення його стосовно осмислення явища повинне бути первинним, вихідним і – протилежним. Однак причину цієї протилежності він не пояснював. Підказку того, що може бути протилежним обґрунтуванням для осмислення самого початкового поняття, позбавленого будь-якої конкретики й, фактично, абстрактного, ідеального, можна знайти в Аристотеля – це самообґрунтування [5]. Однак для того, щоб зрозуміти, що це самообґрунтування суб'єкт реалізує шляхом виключення власного мислення з логіки теоретичних міркувань, потрібні були зусилля геніїв. Так, якщо Аристотель лише «відірвав» це уявлення («Я, що пізнає») від прагнення долучитися до загального Логосу, Фома Аквінський та Микола Кузанський переорієнтували його на пізнання реальності, то зусиллями Спінози, Гегеля й Канта воно оформилося як жорстке протистояння з Логосом [4]. Іншими словами, становлення діалектики знаменувало перебудову мислення на іншу субстанцію – націленість на парадокс.

У світлі сказаного, почасти стають зрозумілими утруднення суб'єкта, свідомість котрого виросла на необхідності логічно обґрунтованого мислимого. Він може побачити вихід, усвідомивши, що таким способом обґрунтування осмислюється тільки щось конкретне, а абстрактне – на основі іншої, не усвідомленої ним логіки, яка діалогізує з предикативною логікою його роздумів, існування якої він задає сам, несвідомо «виштовхуючи» в неї зі своїх роздумів об'єкт власного осмислення. Це «виштовхування» ні що інше, як побудова обґрунтування власного розуміння, простіше – самообґрунтування. Ось ми і маємо, що первинне поняття, яке відображає сутність явища, може осмислюватися лише шляхом самообґрунтування, тобто шляхом діалогу двох взаємно ґрунтуючих логік власного існування й розвитку. Спосіб реалізації такої логіки дає обґрунтування долучитися до біблерівського розуміння логіки діалогу як логіки доведення до парадоксу [1; 12; 13] Тут доречно згадати, що головною мішенню критики мислення людей, які зробили істотний внесок у науку з боку догматів як раз й було «доведення до абсурду». Але ж саме логіка такого «доведення» дає можливість відійти від звичного схематизму під час побудови визначення того, що є мислення та що є його об'єктом.

Особливістю такої внутрішньої абсолютної форми мислення є те, що вона передбачає сутнісний перехід однієї крайнощі до іншої, можливість чого можна довести лише діалектико-логічно.

Повертаючись до операційної парадигми, нагадаємо, що для проведення сутнісного доведення потрібні три вище перераховані діалектико-логічні операції.

Так, перша з них «Постановка теоретичної проблеми» здійснюється починаючи з виявлення в теорії або між двома теоріями забороненого формальною логікою протиріччя (антиномії). Антиномії, як правило, виникають історично та є неунікним наслідком розвитку науки, яка спирається на істинні посилки й коректне застосування правил й законів формальної логіки. Потім для того, щоб у виявленій антиномії «побачити» теоретичну проблему й зробити її початковою, необхідно розділити

внутрішньосутнісне та сутнісно-явлене протиріччя. Мовою науки таке розділення називається вираженням проблеми за допомогою подвійної системи антиномій. Це дозволить відійти від фіксації протиріччя між двома догмами й усвідомити проблему у вигляді суперечливих один одному фундаментальних фактів. У результаті антиномія, що виражає теоретичну проблему, отримає форму думки, вираженої наступною формулою:

$$X \in \langle p \rangle, X \notin \langle p \rangle / a \langle c \rangle/.$$

Реалізація наступної мислительної діалектико-логічної операції «Генерування теоретичної ідеї» починається з переосмислення структури протиріччя. Воно полягає в тому, що за формально-логічним розумінням протиріччя проглядає його діалектико-логічне розуміння. Іншими словами, передбачається можливість переходу однієї протилежності в іншу. Згідно концепції З.М. Оруджева, формально це переосмислення буде виглядати так:

$$\begin{array}{ccc} \text{замість} & A & \text{не } A \\ \text{воно буде виглядати} & A / \text{не } B / a, в / B \text{ не } A, & \end{array}$$

де «а» та «в» – ланки, що здійснюють опосередкування.

У результаті формула «Генерування теоретичної ідеї» на основі формули «теоретичної постановки проблеми» буде виглядати так:

$$X \in A \text{ не } B / a, в, с \dots я / B \text{ не } A$$

Коли теоретична проблема поставлена, теоретична ідея висунута, настає час здійснювати операцію «Діалектико-логічного доказу», суть якого полягає в розкритті змісту проміжних ланок, позначених символами /а, в, с... я/.

Аристотель у силогістиці, Кант у трансцендентальній логіці, Гегель у діалектиці й Маркс в економічній теорії робили це інтуїтивно. З.М. Оруджев також лише підтримав ідею діалектико-логічного доказу, який здійснюється шляхом оперування не формально-логічними, а діалектико-логічними поняттями, судженнями й умовиводами. Перейти від інтуїції до теорії зміг А. А. Ткаченко [40]; детально, крок за кроком, параграф за параграфом, розділ за розділом він розібрав чотири частини першого

тому «Капіталу» [29], твору, який незважаючи на наявні економічні помилки, є, за його совами, зразок діалектико-логічного доказу. Занурившись в унікальний стиль Маркса, він побачив у фрагментах тексту елементи майбутньої теорії діалектико-логічного доказу, над якою працював. У результаті проміжні ланки представлені як серії мислительних операцій – діалектико-логічних понять. Особливістю цієї серії було те, що кожне наступне поняття народжується у зв'язку з переходом у протилежність попереднього, а сам перехід усвідомлюється суб'єктом через оперування так званими тріадичними умовиводами. Мислення шляхом формування й формулювання тріадичних умовиводів, завдяки можливості діалектико-логічного доказу наділене універсальністю, усезагальністю та необхідністю.

Як було сказано, використання мисленням тріад «тезис – антитезис – синтез» в якості мислительних дій вивчалось й склало теорію у І.Г. Фіхте. Свій метод, згідно якого мислення втілюється у таких формальних операціях, як тетичне, антитечичне та синтетичне судження, він розробив з урахуванням пріоритету особистості над безликою формальною логікою. Особливість таких суджень на відміну від традиційних логічних (індуктивного та дедуктивного) полягає в тому, що вони становлять неаналітичні судження, тобто від початку передбачають звернення до зовнішньої, нелогічної інформації.

Згідно йому, першим кроком наукової думки на довгому шляху виведення певного положення з так званого «основозакладення», котре звично у душі Канта ми називаємо «висхідною категорією», є *тетичне* судження, де Я (активність) передбачає саме себе. Зточка зору формальної логіки тетичне судження по формі є судженням категоричним та асерторичним. По суті ж воно є послідовністю мислительних операцій, котрі виконуються за правилами формальної логіки:

$$U \in Pt$$

$$Pt \in Aa$$

$$U \in Aa$$

де: *u* – дефінісндум тетичного судження; *Pt* – дефініснс тезиса, першопочаткове тезисне поняття, що, як виявилось під час змістового вивчення конкрет-

ного об'єкта осмислення, складається з двох частин: *a* – оперативного тезисного поняття; *A* – прихованого тезисного поняття, своєрідного логічного залишку (резидіуму), від якого віднімається дефінієнс у процесі встановлення й вищлювання головного.

У випадку знаходження підстави тетичному судженню потрібно протиставити так зване антитетичне судження. Головним в антитетичному судженні є ствердження прямо протилежного тому, що стверджується в тетичному. З точки зору формальної логіки антитетичне судження по формі є асерторичним. По суті воно, на відміну від тетичного, є діалектико-логічним судженням, яке здійснюється, як правило, шляхом інтуїтивного об'єднання трьох формально-логічних операцій в єдність трьох заперечень або так зване потрійне заперечення, внаслідок чого:

- 1) повністю ігнорується прихована ознака *A*;
- 2) утворюється оперативне антитезисне поняття *не-а* шляхом переходу оперативного тезисного поняття «*a*» у протилежність контрадикторного типу;
- 3) в цілому встановлюється позитивний зміст *X* антитезисного поняття *Па*.

У результаті антитетичне судження отримує наступний вигляд:

$$\begin{aligned} Z \in Pa \\ Pa = \text{не-}a X \\ Z \in \text{не-}a X \end{aligned}$$

де:

Z – дефінієндум антитетичного судження; *Па* – антитезисне поняття, яке при змістовному вивченні конкретного об'єкта осмислення, котре здійснюється, як правило, нелогічним шляхом, являє собою синтез оперативного антитезисного поняття *не-а* і *X* – деякої впевненості в наявності позитивного смислу в антитезисному понятті, що важко піддається формалізації.

По суті, антитетичне судження являє собою мисленнєву операцію синтезу тезисного поняття *Пт* і антитезисного *Па*, що, фактично, є поглибленим розумінням гегелівського закону заперечення заперечення.

На вербальному рівні антитетичне судження зазвичай висловлюється у вигляді іронії, тобто, у формі тетичного судження, що в умовах контексту, котрий розуміють, але не реалізують обоє учасників діалогу, передає прямо протилежний смисл.

Далі, коли помічається змістова подібність тетичного й антитетичного суджень, що важко піддається формалізації або ж взагалі не піддається їй, слідує так зване *синтетичне* судження, за допомогою якого протилежності прирівнюються.

Синтетичне судження – заключний член тріадичного умовиводу. Воно виступає як єдність синтезу і так званого «зняття» – операції заперечення заперечення в синтезі, у результаті чого відкинуте антитетичним судженням приховане тезове поняття А повертається, але вже в іншому вигляді.

Зовні воно також фігурує як асерторичне:

$$\begin{aligned} T \in Pc \\ Pc = Vx \\ T \in VxS \end{aligned}$$

де:

T – дефінієндум *синтетичного* судження; *Pc* – дефінієнс синтезу, синтезисне поняття, утворене шляхом синтезу ознак *V* і *X*; *V* – приховане синтезисне поняття, що виникло в результаті зняття заперечення з прихованого тезисного поняття *A*; *X* – оперативне синтезисне поняття, що виникло в результаті зняття заперечення з оперативного тезисного поняття не-а;

S – новизна, пов'язана зі здійсненням *синтетичного* судження, в цілому пов'язана з синтезом нового поняття і, зокрема, - з оживленням *A* у вигляді *B* і успадкованою від антитезисного поняття позитивною ознакою *X*, що характеризує підйом мислення на більш високий ступінь розвитку *S*.

Нескладно зрозуміти, що для того, аби доведеність поширювалася на всі *явища*, робити це потрібно на сутнісному рівні. Отриманий у результаті закон (сутнісний закон) і буде пояснювати можливість такої єдності.

На наш погляд, урахування операціональних можливостей мислення, як це має вираз у роботах Фіхте, повинне слугувати адекватним протиставленням кантівської категоризації в ході теоретизації мислення. Відсутність будь-яких розробок у даному напрямку завадило вченій спільноті усвідомити необхідність використання операціональної особливості процесу мислення як складової, достойної перебувати в діалектичному протиріччі з тим, що можна назвати її категоріальною складовою. У цьому плані єдино правильним з точки зору методології поглядом на мислення як процес формування й формулювання ідеї може бути лише вибір в якості найзагальнішого принципу – взаємови-

ключної та взаємодоповнюючої єдності двох поглядів – категоріального й операціонального, котра розглядає категоріальній операціональні можливості як складові єдиного процесу, що розвиваються й функціонують у постійному діалозі. З цієї позиції навіть формально-логічне протиріччя може вирішуватися з огляду на особливий спосіб теоретичного виведення явища сутності, що відрізняється від дедуктивної форми виведення поняття. Обґрунтування істинності того, що мислиться в такий спосіб, має, таким чином, задовольняти вимогам, котрі не звернені до очевидності. Це дає можливість, не пов'язуючи осмислення НЕВІДОМОГО з будь-якими формальними обмеженнями, тим не менш, надати йому гарантію значущості, яка визначається виключно правилами побудови аргументів.

Список використаної літератури

1. Арбиб М. Метафорический мозг / М. Арбиб. – М. : Мир, 1976. – 295 с.
2. Аристотель. Аналитики первая и вторая / Аристотель. – М.: ГИПЛ, 1952. – 417 с.
3. Аристотель. Метафизика. Сочинения: в 4 т. / Аристотель. – М. : Мысль, 1975. – .–
Т.1. – 1975. – 550 с.
4. Аристотель. Поэтика. Сочинения: в 4 т. / Аристотель. – М. : Мысль, 1976. – .–
Т.2. – 1976. – 428 с.
5. Аристотель. Топика. Сочинения: в 4 т. / Аристотель. – М. : Мысль, 1976. – .–
Т.2. – 1976. – 428с.
6. Асмус В.Ф. Логика / В.Ф. Асмус. – М. : Государственное издательство политической литературы, 1947. – 208 с.
7. Бахтин М.М. Вопросы литературы и эстетики: Исследования ранних лет / М.М. Бахтин. – М. : Художественная литература, 1975. – 502 с.
8. Бахтин М.М. Проблемы поэтики Достоевского / М.М. Бахтин. – М. : Художественная литература, 1972. – 470 с.
9. Бахтин М.М. Творчество Франсуа Рабле и народная культура средневековья и Ренессанса / М.М. Бахтин. – М. : Художественная литература, 1990. – 541 с.

10. Бахтин М.М. Эстетика словесного творчества / М.М. Бахтин. – М. : Искусство, 1986. – 444 с.
11. Библер В.С. Нравственность. Культура. Современность: философские размышления о жизненных проблемах / В.С. Библер. – М. : Знание, 1990. – 62 с.
12. Библер В.С. От наукоучения – к логике культуры. Два философских введения в двадцать первый век / В.С. Библер. – М. : Политиздат, 1991. – 413 с.
13. Библер В.С. Самостояние человека / В.С. Библер. – Кемерово : Алеф, 1993. – 96с.
14. Богомолов А.С. Диалектический логос / А.С. Богомолов. – М. : Мысль, 1982. – 263 с.
15. Буш Г.Я. Диалогика и творчество / Г.Я. Буш. – Рига : Авотс, 1985. – 318 с.
16. Гайденко П.П. Г.Фихте. История диалектики: Немецкая классическая философия / П.П. Гайденко. – М. : Мысль, 1978. – 280 с.
17. Гайденко П.П. Философия Фихте и современность – М. : Мысль, 1979. – 288 с.
18. Гегель Г.В.Ф. Наука логики: В 3-х т. / Г.В.Ф. Гегель. – М. : Мысль, 1970-1972.
19. Гейне Г. Стихотворения. Поэмы. Собрание соч.в 6 т. / Г. Гейне. – М. : Художественная литература, 1982. – .–
Т.2. – 1981. – 526 с.
20. Гетманова А.Д. Логика / А.Д. Гетманова. – М. : «ВЛАДОС», 1995. – 303 с.
21. Гусев С.С. Наука и метафора / С.С. Гусев. – Л. : Издательство Ленинградского университета, 1984. – 150 с.
22. Диалектическая логика / под ред. З.М. Оруджева, А.П. Шептулина. – М. : Изд-во МГУ, 1986. – 298 с.
23. Ильенков Э.В. Диалектическая логика: Очерки истории и теории / Э.В. Ильенков. – М. : Политиздат, 1984. – 320 с.
24. Кант И. Критика способности суждения. Сочинения : в 6 т. / Иммануил Кант. – М. : Мысль, 1963-1966. – .–
Т.5. – 1966. – 420 с.
25. Кант И. Критика чистого разума. Сочинения : в 6 т. / Иммануил Кант. – М. : Мысль, 1963 – 1966. – .–
Т.3. – 1964. – 779 с.
26. Кант И. Метафизика нравов. Сочинения: в 6 т. / Иммануил Кант. – М. : Мысль, 1963 – 1966.
Т.4. –1965. – 610 с.

27. Кириллов В.И. Логика / В.И. Кириллов, А.А. Старченко. – М. : Высшая школа, 1987. – 242с.
28. Кумпф Ф. Диалектическая логика: Основные принципы и проблемы / Ф. Кумпф, З. Оруджев. – М. : Политиздат, 1979. – 287 с.
29. Маркс К. Капитал. Критика политической экономии – Т.1., кн.1. Процесс производства капитала / Карл Маркс. – М. : Политиздат, 1988. – 522 с.
30. Маркиш С.П. Знакомство с Эразмом из Роттердама / С.П. Маркиш. – М. : Мысль, 1971. – 415 с.
31. Павиленис Р.Й. Проблемы смысла современный логико-философский анализ языка / Р.Й. Павиленис. – М. : Мысль, 1983. – 123с.
32. Платон. Диалоги Сократа. Собрание сочинений в 4 т. / Платон – М. : Мысль, 1990. – 860 с.
33. Самойлов А.Е. Теоретические проблемы логико-психологического анализа мышления / А.Е. Самойлов. – Запорожье : РИП «Видавець», 1997. – 167 с.
34. Самойлов А.Е. Психология парадоксального мышления, или Прогностический диалог теории с эмпирией / А.Е. Самойлов. – Днепропетровск, 2007. – 185 с.
35. Самойлов О.Є. Психологічний смисл іронізування в процесі спілкування / О.Є. Самойлов // 36. Українська психологія: сучасний потенціал. Матеріали четвертих Костюковських читань. – К. : Вид-во ДОК-К, 1996. – . – Т.3. – 1996. – С. 57-63.
36. Самойлов А.Е. Диалогичность как сущность процесса мышления / А.Е. Самойлов // Педагогіка і психологія формування творчої особистості: проблеми і пошуки. – Київ-Запоріжжя, 2000. – С. 46-50.
37. Самойлов А.Е. Логический вывод и достоверный прогноз. Особенности формирования и формулирования / А.Е. Самойлов // Вісник ХГУ. – № 550. – Харків, 2002. – С. 201-208.
38. Самойлов А.Е. Интуитивный диалектико-логический прогноз формы и функции понятий психологии мышления / А.Е. Самойлов // Практична психологія та соціальна робота. – 2007. – №12. – С.1-7.
39. Самойлов А.Е. Психология мышления как эмпирическая наука / А.Е. Самойлов // Практична психологія та соціальна робота. – 2008. – № 1. – С. 2-9.
40. Ткаченко А.А. Теория диалектико-логического доказательства / А.А. Ткаченко. – Запорожье : ЗГУ, 1993. – 227 с.

Самойлов А.Е.

ДИАЛОГИКА ФОРМИРОВАНИЯ И ФОРМУЛИРОВАНИЯ ИДЕИ В ПРОЦЕССЕ ПОЗНАНИЯ

Статья посвящена рассмотрению с позиций диалектической логики особенностей формирования и формулирования идеи в процессе познания. На основе анализа философских работ автором описываются диалектические механизмы перехода от неизвестного к известному, которые основываются на единстве категориальных и операциональных составляющих мышления, развивающихся и функционирующих в постоянном диалоге.

Ключевые слова: *познание, логика, мышление, неизвестное, известное, категориальные и операциональные составляющие мышления, диалог.*

Samoylov O.Ye.

DIALOGIC OF THE IDEA FORMATION AND FORMULATION IN THE PROCESS OF COGNITION

The paper is devoted to the consideration of the peculiarities of idea formation and formulation in the process of cognition based on the dialectic logic. Due to the analysis of the philosophical works author describes the dialectic mechanisms of the transition from unknown to the known, which is based on the unity of categorical and operational constituents of the thinking, developing and functioning within the constant dialogue.

Key words: *cognition, logic, thinking, unknown, known, categorical and operational constituents of the thinking, dialogue.*

Переклад з російської Б.В. Сторохи

Надійшла до редакції 6.12.2011

УДК 37.064.2 – 053.5

ХОМУТИННИКОВА Наталія Нарцисівна

*науковий співробітник лабораторії методології та теорії психології
Інституту психології НАПН України ім. Г. С. Костюка*

КОМУНІКАТИВНІ ОЧІКУВАННЯ МОЛОДШИХ ШКОЛЯРІВ ЩОДО ВЧИТЕЛЯ В КОНТЕКСТІ СТАНОВЛЕННЯ ЇХНЬОЇ «Я-КОНЦЕПЦІЇ»

У статті емпірично досліджено та проаналізовано комунікативні очікування учнів початкової школи щодо вчителя в контексті становлення їхньої «Я-концепції».

***Ключові слова:** експектації, очікування учнів щодо вчителя, «Я-концепція».*

Постановка проблеми. Однією з умов здійснення особистісно-орієнтованого підходу до дитини є глибоке пізнання позиції учня, яке передбачає врахування його вимог до вчителя, розуміння системи понять і уявлень про те, ким має бути його вчитель, або, іншими словами, експектацій учнів щодо якостей особистості вчителя та його комунікативних дій у тих або інших епізодах навчання, виховання, оцінювання вчинків, особи учня тощо.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Аналіз проблеми свідчить, що дослідження очікувань, загалом, мають соціально-психологічний характер. Так, очікування розглядаються у зв'язку з прогнозуванням подальшої поведінки партнера по спілкуванню (Р. Хьюсман, Дж. Хетфілд), у зв'язку зі ставленням соціального суб'єкта до самого себе та саморефлексією (або як фактор і прояв самосвідомості особистості (С.П. Тищенко). Спільним у цих роботах виступає те, що очікуванням (експектаціям) надається певне значення у формуванні взаєморозуміння між комунікантами [4; 3]

У навчально-виховній взаємодії очікування вивчалися як один з факторів педагогічного спілкування. Особлива роль їм надається в ситуаціях ускладненого спілкування «вчитель-учні»,

зумовленого неадекватністю уявлень про комуніканта; функціональною нездатністю рефлексувати позицію партнера по взаємодії (С.П. Тищенко, О.В. Цуканова) [3; 5]. У той же час висновки та певні конструктивні рекомендації цих психолого-педагогічних досліджень ще чекають достатньо впевненого втілення у навчально-виховних заходах загальноосвітньої школи.

Виклад основного матеріалу. Експектації є явищем соціально-психологічного характеру, особливості якого полягають у тому, що в учасників взаємодії складаються певні установки щодо очікуваної поведінки з боку інших членів ситуації, котра має місце або ж триває. Насамперед, тут висуваються відповідні гіпотези стосовно поведінки оточуючих (учасників ситуації, членів організованої групи, близьких партнерів та ін.), певні вимоги до їхніх дій, а також – прийняття рольових сценаріїв власної поведінки, якої очікують оточуючі, виходячи з розподілу функцій у групі, ситуації (формально обумовленій чи неформально існуючій). Експектації беруть активну участь в узгодженні поведінки суб'єкта в ситуації спілкування, вони створюють попередній настрій для сприймання певної соціально-перцептивної інформації. Експектації у процесі спілкування будуть результативними, якщо вони ґрунтуються на адекватному випереджальному відображенні. Експектаційні процеси базуються на відображенні не просто окремих сигналів, але на цілісному системному відображенні ситуації та на збереженні у пам'яті соціально-перцептивних фактів, що піддаються їх мисленевому узагальненню. Таким чином, експектації пов'язані з неперервною переробкою наявної соціально-перцептивної інформації з метою її розширення та поглиблення.

Очікування особистості на відміну від групових соціальних очікувань, які часто називають потенційними вимогами соціальної групи до індивіда, а інколи – груповими експектаціями, відображають один з механізмів, що сприяє перетворенню зовнішніх соціальних впливів у внутрішні регулятори поведінки й тісно пов'язані із самосвідомістю особистості. Як похідні від домагань особистості (на те чи інше ставлення до неї, успіх, досягнення), очікування містять у собі водночас відображення то-

го, як будуть сприйняті дані домагання іншими учасниками соціального спілкування. Отже, особистісні очікування, з одного боку, відбивають групові, орієнтуючи індивіда в тому, яким його вважають партнери по соціальній взаємодії, з другого – вони є проекцією самооцінки особистості, її рівня домагань, тобто невід’ємним структурним компонентом самосвідомості [3].

Особистісні очікування розвиваються так, як у дитини формується образ самої себе, і на цій основі виникає здатність планувати і контролювати власні вчинки з точки зору тих осіб, які є для неї авторитетними.

Розглянемо комунікативно-психологічні очікування в контексті самосвідомості, а саме у поєднанні з її складовими. Одним із складових компонентів самосвідомості особистості є її самооцінка. Психологічні очікування знаходяться у причинно-наслідковому зв’язку з самооцінкою особистості. Особистість, складаючи собі оцінку, одночасно формує власні суб’єктивні орієнтації в контексті очікуваних подій. Власна оцінка впливає не лише на таку характеристику, як спрямованість суб’єктивних орієнтацій, а й на їхню модальність, стійкість. Наступним важливим компонентом самосвідомості є її домагання. Домагання виступають своєрідною проекцією самооцінки назовні в ситуації вибору. Очікування через домагання здійснюють вплив на самооцінку. Очікування займають посередницьку позицію між самосвідомістю особистості та її соціальним середовищем, виконуючи при цьому функцію врівноваження, підтримуючи стан збалансованості сторін.

Розглянемо Я-концепцію як стрижневий компонент самосвідомості особистості. Виокремлення описової та оцінної складових дозволяє розглядати Я-концепцію як сукупність настановлень, спрямованих на самого себе [1].

Як зазначає Р. Бернс, «Я-концепцію можна розглянути як сукупність очікувань. Вона визначає, по-перше, те, як буде діяти індивід у конкретній ситуації, а по-друге, те, як він буде інтерпретувати дії інших. Третя функція Я-концепції полягає в тому, що визначає також й очікування індивіда, тобто його уявлення про те, що має відбутися». Деякі дослідники вважають цю фун-

кцію центральною. Зокрема, Мак-Кендлес розглядає Я-концепцію як сукупність очікувань, а відтак й оцінок, котрі стосуються різних аспектів людської поведінки, з якими ці очікування пов'язані [1].

На початкових етапах становлення соціально-психологічних очікувань практично будь-які соціальні контакти здійснюють на них формувальний вплив. Але вже з моменту свого зародження очікування на базі Я-концепції стають важливим чинником інтерпретації досвіду. Інтерпретація досвіду визначає характер сприйняття людиною будь-якої ситуації. Очікування проходять через своєрідний внутрішній фільтр Я-концепції, де аналізуються, апробуються й отримують значення, що, як здається носію очікувань, відповідає прогнозованій ситуації.

Соціально-психологічні очікування тісно пов'язані з ціннісними орієнтаціями особистості. Очікування, сподівання, прогнози, – власне, і є її суб'єктивними уявленнями, орієнтаціями. Вони становлять у тій чи іншій ситуації інтерес для даного індивіда, засвідчують актуальність, важливість розв'язання певного завдання і таким чином виступають як значущість, цінність.

Глобальною змістово-функціональною характеристикою самосвідомості є рефлексивність. Рефлексія, котра виникає на ранніх етапах онтогенезу, сприяє диференціації образу «Я». Це зумовлює розвиток порівняльної рефлексії і відкриває для дитини новий смисловий простір її «Я». При цьому образ «Я», що формується на основі порівняльної та прогностичної рефлексії, стає більш чітко структурованим: у ньому знаходять своє відображення особистісні очікування дитини щодо оточуючих, її уявлення про свої досягнення в колі ровесників. Вони опосередковують у взаємозв'язку з іншими компонентами самосвідомості будь-які види активності дитини і дозволяють їй діяти «від імені» власного «Я», водночас враховуючи зовнішні обставини.

Механізмом, який має значний вплив не тільки на домагання і Я-концепцію, а й на соціально-психологічні очікування, є механізм соціального порівняння та соціально-психологічної ідентифікації. Ідентифікація здійснює визначальний вплив на

адекватність соціально-психологічних очікувань. Індивід, отождожуючи себе з іншими, наслідуючи їх, формує і постійно апробує свій образ «Я». Ідентифікуючи себе з іншою особою, індивід очікує хоча б визначення причетності до неї та сподівається отримати схвалення навколишніх.

Завершальною ланкою цілісного процесу самосвідомості є саморегулювання особистістю складних психічних актів, які входять до складу діяльності і поведінки. Завдяки очікуванням процес саморегуляції стає детермінованим не тільки тими внутрішніми утвореннями, які в інтегрованій формі складають структуру самосвідомості особистості, але також тим реальним досвідом спілкування, взаємодії з оточуючими, у процесі якого очікування підлягають соціальній апробації

Виходячи з соціально-педагогічних потреб реформування загальноосвітньої школи підготовка сучасного вчителя не може не орієнтуватись на цільове психолого-педагогічне вивчення інструментальних (щодо організації учіння дітей) функцій очікувань школярів. Найбільшою мірою, на нашу думку, це стосується очікувань учнів початкової школи, котрі ще мало вивчені, хоча, звичайно, заслуговують на це, особливо в умовах залучення до шкільного навчання шестирічок.

Початок навчання дитини у школі веде до докорінних змін у соціальній ситуації її розвитку. Вона стрімко дорослішає, бо має тепер багато нових соціальних обов'язків, виконання яких перестася бути лише її приватною справою і підлягає суспільній оцінці. Уся система життєвих відносин дитини перебудовується.

Аналізуючи ці кардинальні зміни в житті дитини, Л.І. Божович [2] однією з перших звернула увагу педагогів до психологічної доцільності оперативно вивчати внутрішній (психологічний) зміст переходу її до статусу школяра. Повноцінний вступ до шкільного вікового етапу можливий лише при активній та визначальній ролі дорослих – вчителя, батьків учня. Особлива роль при цьому належить першому вчителю. Перший учитель може стати творцем подальшої долі учня. Орієнтир учителя у побудові навчального процесу пов'язаний з визначенням його головної психолого-педагогічної мети. Нею має бути допомога

кожній дитині успішно призвичаїться до нового етапу в житті, стати школярем, учнем. Така допомога має відповідати рівню підготовки дитини, враховувати не тільки типові вікові нормативи, а й індивідуальну своєрідність готовності до школи кожної дитини, її мотивацію, світогляд, працездатність, уміння керуватись правилами, розумовий розвиток тощо. Це й є умовою не тільки індивідуального, а й, особистісно-орієнтованого підходу до дитини, що спирається на пріоритет індивідуальності, самоцінності дитини як носія власного суб'єктивного досвіду. Спираючись на проведений аналіз проблеми, було розроблено логіко-генетичну схему експектаційних уявлень молодших школярів стосовно вчителя.

У своєму дослідженні ми виходили з того, що експектації школярів є складним, багаторівневим утворенням. Є підстави виділити наступні рівні:

1) рівень: експектаційні уявлення учнів про вчителя як суб'єкта певних функціональних ролей у навчальному процесі, а саме – дидакта та вихователя;

2) рівень: особистісні, позарольові, суто людські очікування учнів щодо індивідуального здійснення функціональних ролей конкретним вчителем;

3) рівень: особисті сподівання учнів – надії, звернені до вчителя як значущого дорослого.

Критерієм виділення в дослідженні саме таких рівнів виступає рівень узагальненості очікувань, котрому відповідає той чи інший характер взаємодії в системі вчитель-учень (рольовий, особистісний, особистий), а також рівень контактування в цій системі взаємодії (рольовий, особистісний, особистий).

Зміст групи *експектаційних уявлень про вчителя як суб'єкта соціально-функціональних ролей у навчальному процесі* складають ті припущення (гіпотези) дітей, які вони мають стосовно вчителя при виконанні ним рольових функцій у навчальній взаємодії. Ці гіпотези відображають комунікативну сторону рольової взаємодії в системі «вчитель – учень» та включають певні ймовірні припущення, на основі котрих учень прогнозує поведінку вчителя стосовно себе в навчальній взаємодії. Такі

гіпотези, як нами з'ясовано, висуваються учнем виходячи з його уявлень про рольові функції вчителя та рольові обов'язки учня, про характер їхніх взаємин у процесі спільної навчальної діяльності.

Експектаційні уявлення учнів про вчителя як суб'єкта певних функціональних ролей носять досить загальний характер, оскільки вони з'являються на основі узагальненого образу вчителя. Це – образ-еталон, що формується на основі розповідей батьків, вихователів дитячого садка, старших братів, сестер, товаришів, однолітків про їхніх вчителів. Такий образ складається в майбутнього першокласника ще до зустрічі зі своїм першим учителем. Ставлення до нього великою мірою залежить від ціннісних орієнтацій сім'ї, найближчого оточення.

Так, дошкільники, які лише збираються стати учнями, легко розрізняють такі сторони ролі вчителя, як дидакт та вихователь. Їхні уявлення про рольові функції вчителя носять слабо диференційований характер – «учитель навчає», «учить писати», «читати», «рахувати», «дає завдання додому».

Комунікативні експектації першокласників щодо рольової функції вчителя як вихователя більш повні, вони більш знайомі та зрозумілі дітям, що відвідували дитячий садок; діти вже мають також досвід взаємодії з учителем під час «підучки», де він знайомив їх зі своїми вимогами щодо поведінки та старанності учнів у школі. Діти підкреслюють, що «вчитель – головний у школі», тому він повідомляє, «що і як треба робити». Визначають діти й ситуації, коли вчитель схвалює дії, поведінку учня, та форму цих схвалень, а також, такі ситуації та дії учнів, що викликають незадоволення вчителя й дисциплінуючий вплив з його боку.

Учні 1-го класу, що мають вже досвід взаємодії з учителем, більш повно уявляють функції вчителя – дидакта та вихователя. Уявлення про дидактичну функцію вчителя («навигає») представлені більш диференційовано: учні вже виділяють окремі прийоми та методи, що використовуються вчителем: «пояснює ще раз, якщо не зрозумів», «роз'яснить», «підійде і скаже, як робити», «допоможе», «запропонує подумати», «повторить

ще раз», «підкаже», «запитає, як треба робити» (з *протоколів дослідження автора*).

Абсолютна більшість учнів 1-х класів (96%) упевнена, що вчитель – «усе знає», «дає цікаві завдання», «може щось цікаве розповісти», «завжди добре пояснює матеріал», та «завжди пояснює тому, хто не зрозумів» (з *протоколів дослідження автора*).

Функціональна роль вчителя як вихователя представлена в очікуваннях першокласників широкою палітрою виховних впливів, що використовує вчитель.

Тільки з початком взаємодії першокласника з конкретним вчителем у конкретному дитячому колективі, у школяра з'являється можливість зіставити існуючі уявлення та поняття про образ вчителя з реальним конкретним педагогом. Поступово учень починає перевіряти, уточнювати цю систему уявлень, формуючи нову. Саме на основі нової системи уявлень з'являється й нова система вимог до конкретного педагога, що враховує його індивідуальні, психолого-педагогічні особливості (хоч і не завжди цей процес відбувається свідомо). Отже, наступну групу експектаційних уявлень молодших школярів про вчителя-комунікатора складають *особистісні очікування стосовно індивідуального здійснення функціональних ролей конкретним вчителем*, аналіз котрих свідчить, що вони стосуються зовнішності вчителя, його особистісних якостей та психолого-педагогічних особливостей виконання вчителем своїх ролей.

Учні 1-х і 3-х класів беззаперечно позитивно оцінюють особистісні якості та зовнішність учителя. На думку дітей, вчитель «добрий», «справедливий», «красивий», «добре ставиться до дітей», «любить дітей» (з *протоколів дослідження автора*). Серед найбільш значущих якостей вчителя діти виділяють його готовність «уважно слухати», «не перебивати», «не кричати на дітей», здатність вчителя підтримати, похвалити учня.

Більшість учнів (76%) очікують, що вчитель знайде розумне та справедливе вирішення проблем, якщо виникнуть несподівані труднощі або непорозуміння в навчальній взаємодії. Вони відзначають, що звернуться до вчителя у тих багатьох випадках,

коли їм потрібна допомога: якщо не можуть виконати завдання, посваряться з товаришами, коли засумують або погано себе почувують.

Таким чином, очікування учнів 1-х – 3-х класів стосовно особистості вчителя мають загалом позитивний характер та свідчать про беззаперечне прийняття учителя, якому належить провідне місце серед значущих дорослих. Очікування учнів 3-х класів порівняно з очікуваннями першокласників набувають більш адекватного змісту й залежать не тільки від ситуації взаємодії з вчителем: досвід учнів дає їм змогу прогнозувати поведінку вчителя, виходячи з причин, за яких склалася ситуація, та індивідуальних особливостей вчителя.

Повну картину про очікування учнів щодо вчителя у процесі навчальної взаємодії дають *особисті сподівання учня, звернуті до учителя як значущого дорослого*. Сподівання учнів щодо вчителя допомагають більш індивідуально зрозуміти причини непорозумінь, складних стосунків, конфліктів тощо. Особисті сподівання учнів, звернуті до вчителя як значущого дорослого, складають образ ідеального вчителя, вчителя як близької людини, значне місце в образі ідеального учителя надається естетичному сприйняттю його зовнішності: більшість дітей уявляють ідеального вчителя «гарною», «красивою», «такою, як фея».

Серед особистісних якостей ідеального вчителя, тобто такого, якого діти хотіли б мати, учні виділяють доброту та любов до дітей, котрі знаходять своє вираження у доброму ставленні до дітей («була б чемна з дітьми», «не була б», «не кричала б», «не карала б», «допомагала», «розуміла б дітей») (з *протоколів дослідження автора*).

В образі ідеального вчителя досить повно відображені уявлення дітей про індивідуальне виконання вчителем своїх функціональних ролей, а саме дидакта та вихователя. Так, ідеальний вчитель «розумний», «все знає», «гарно вчить дітей», «навчас гарно писати», «добре пояснює», «розповідає докладніше, цікавіше», «дає цікаві завдання» та «ставить хороші оцінки» (з *анкет*).

Значна кількість учнів 1-го класу (42%) ототожнюють образи ідеального та свого конкретного вчителя: для них саме їхній вчитель є втіленням найкращих рис дорослого. На відміну від першокласників, учні 3-х класів у своїх сподіваннях абстрагуються від образу свого конкретного вчителя, ставляться до нього більш критично, їхні уявлення про ідеального вчителя складають узагальнений образ вчителя і є більш повними та диференційованими. Отже, очікування учнів початкової школи щодо вчителя відображують характер їхніх міжособистісних стосунків, а емоційний тон очікувань – позитивний чи негативний, обумовлює мотиваційну готовність до взаємодії з вчителем та є індикатором самопочуття дитини у класі. Саме позитивно-оптимістичні очікування учнів відображують сприятливі емоційно-позитивні стосунки з вчителем, є показником їхньої психологічної захищеності.

Висновки та перспективи подальших розвідок. Теоретичний аналіз проблеми та аналіз очікувань дозволив припустити, що комунікативні очікування молодших школярів стосовно вчителя як значущого дорослого у процесі оволодіння ними навчальною діяльністю та відповідно соціальною роллю учня, не можуть не впливати на становлення образу «Я-учень» школярів та їхньої Я-концепції в цілому.

Розглядаючи Я-концепцію як цілісне багаторівневе утворення, ми зосередились на дослідженні таких її складових як самоствавлення та очікуване ставлення з боку вчителя. Дослідження Я-концепції здійснювалось за допомогою вимірювання самоствавлення досліджуваних та прямих самооцінок, а також опосередковано, через рефлексію очікуваного ставлення з боку вчителя.

Критеріями оцінки самоствавлення виступало самоприйняття себе дитиною, а його показниками – почуття симпатії, компетентності, рівень домагань у навчальній діяльності.

Внаслідок взаємодії дитини з учителем у період оволодіння новою діяльністю (учбовою) самоствердження в новій соціальній позиції «Я-учень», формується його Я-концепція. Джерелом формування Я-концепції виступає система взаємин учень-

вчитель та ті очікування, що висуває учень під час взаємодії з учителем.

Розглядаючи Я-концепцію як цілісне багаторівневе утворення, ми зосередились на дослідженні таких її складових як самоставлення та очікуване ставлення з боку вчителя.

Аналіз самооцінювання дітьми своїх якостей учня та очікуваної ними оцінки з боку вчителя засвідчив, що уявлення дитини про саму себе достатньо повні, самооцінювання наближене до оптимального. Простежується тенденція зміни змісту мотивації оцінки, яку діти виставляють собі (і з позиції вчителя) – від усвідомлення своїх зовнішніх якостей, через оцінку своїх вчинків дитина поступово переходить до оцінки своїх особистісних характеристик, як інтелектуальних, так і моральних. Так, при відповіді на питання «Що подобається вчителю в тобі?» 19% дітей відмітили факти своєї поведінки, 52% – рівень умінь та знань, 30% – особистісні якості.

В учнів, що добре встигають, простежується загалом збіг самооцінки та очікуваної оцінки з боку вчителя, як окремих особистісних якостей, так і якостей, що складають їхню компетентність як учнів. Це стосується і позитивної оцінки, і негативної. В учнів, що погано встигають, простежується розходження в оцінці особистісних якостей, окремих якостей, що складають їхню компетентність як учнів, так і в оцінці себе як учня в цілому (доброго чи поганого). Учні оцінюють себе переважно як учня вище, ніж за окремо взятими характеристиками. Це дозволяє зробити висновок про те, що і учні з поганою успішністю можуть добре рефлексувати оцінку вчителя. А своє самоставлення захищають завищеною самооцінкою.

Позитивні очікування щодо вчителя допомагають дитині сприймати істинну інформацію про свої досягнення та розглядати свої невдачі конструктивно з погляду їх подолання. Тобто позитивна модальність очікувань щодо вчителя, допомагає дітям реально оцінювати свої досягнення та планувати свою діяльність так, щоб кожен черговий крок був спрямований на подолання труднощів і на розвиток власних умінь. Зіткнення з реальністю в атмосфері, що створюється теплим ставленням доро-

слих та їхньою готовністю прийняти дитину, є необхідною умовою формування в неї реального позитивного уявлення про себе.

Реалізація позитивних очікувань учнів щодо вчителя підвищує впевненість дитини в собі, сприяє задоволенню її потреби у визнанні, веде до підвищення емоційно-ціннісного ставлення дитини до себе, переживається як емоційний комфорт у сфері «Я». Характерною особливістю зв'язку комунікативних очікувань з Я-концепцією молодших школярів є такий динамічний момент: позитивні очікування продукують позитивне ставлення до себе учнів сприяють таким чином формуванню учбової діяльності школярів.

Список використаної літератури

1. Бернс Р. Развитие Я-концепции и воспитание : [Пер. с англ.] / Роберт Бернс – М. : Прогресс, 1986. – 422 с.
2. Божович Л.И. Личность и ее формирование в детском возрасте / Л.И. Божович. – М. : Просвещение. 1968. – 263 с.
3. Тищенко С.П. Особистісні сподівання як форма прояву самосвідомості / С.П. Тищенко // Психологія. Респ. наук-метод. Зб. – К. : Рад школа, 1976. – Вип. 15. – С. 108-115.
4. Хьюсман Р. Фактор справедливости / Р. Хьюсман, Дж. Хетфилд. – М., Знание, 1991. – 159 с.
5. Цуканова Е.В. Психологические трудности межличностного общения / Е.В. Цуканова. – К. : Вища школа, 1985. – 246 с.

Хомутинникова Н.Н.

КОМУНИКАТИВНЫЕ ОЖИДАНИЯ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ ОТНОСИТЕЛЬНО УЧИТЕЛЯ В КОНТЕКСТЕ СТАНОВЛЕНИЯ ИХ «Я-КОНЦЕПЦИИ»

В статье эмпирически исследованы и проанализированы коммуникативные ожидания младших школьников относительно учителя в контексте становления их «Я-концепции».

Ключевые слова: *экспектации, ожидания учащегося относительно учителя, «Я-концепция».*

Khomutynnikova N.N.

**JUNIOR SCHOOLCHILDREN COMMUNICATIVE
EXPECTATIONS REGARDING TEACHER RELATED TO
THEIR SELF-CONCEPT FORMING**

The article deals with the empirical research and analyzis of junior schoolchildren communicative expectations regarding teacher wich are related to their self-concept forming.

Key words: *expectation, communicative expectations of pupils regarding teacher, self-concept.*

Надійшла до редакції 14.08.2011

ОСОБИСТІСНО ОРІЄНТОВАНИЙ ПІДХІД У ПРАКТИЧНІЙ ПСИХОЛОГІЇ

УДК 615.851: 331.101.4

ДЬЯКОНОВ Геннадій Віталійович

доктор психологічних наук, доцент, завідувач кафедри практичної психології психолого-педагогічного факультету Кіровоградського державного педагогічного університету імені Володимира Винниченка

ГУМАНІСТИЧНА ПСИХОТЕРАПІЯ К. РОДЖЕРСА І ПСИХОЛОГІЯ ДІАЛОГУ

У статті розглядаються основні проблеми співвідношення принципів гуманістичної психотерапії К. Роджерса і психології діалогу М. Бубера. Показано, що ці дві гуманістичні парадигми мають істотні відмінності, осмислення яких має важливе значення для розвитку практичної психології

Ключові слова: *гуманістична психологія, діалог, позаперебувальність, прийняття, підтвердження*

Постановка проблеми. Взаємовідносини сучасної психології діалогу та клієнт-центрованої психотерапії К. Роджерса – це фундаментальна і складна проблема практичної психології, яка залишається малодослідженою. У той же час очевидна й велика актуальність вивчення співвідношення між цими двома напрямками психології в теоретичному і практичному планах.

Початок історії проблеми можна датувати 1957-м роком, коли відбувся діалог двох видатних авторитетів у галузі гуманістичної психотерапії й діалогічної філософії – Карла Роджерса і Мартіна Бубера. У цьому діалозі виявилися глибокі розбіжності гуманістично-емпатичного світогляду К. Роджерса і духовно-екзистенційного діалогічного світоставлення М. Бубера [4, с. 67-96]. Ми вважаємо, що аналіз основних аспектів відмінностей між поглядами двох видатних вчених і мислителів є дуже важливим, оскільки він розкриває принципові особливості психоте-

рапії К. Роджерса та можливості діалогічних ідей М. Бубера у сферах теоретичної та практичної психології.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Як вже було сказано, проблема співвідношення гуманістично-емпатичної психології К.Роджерса і духовно-екзистенційної філософії та психології діалогу є малодослідженою і аналізується лише у роботах Т.О. Флоренської [5] і Ф.Ю. Василюка [4]. Важливі засади дослідження цієї проблеми розроблені також у роботах М.М. Бахтіна, М. Бубера, К. Роджерса, С.Л. Франка, П.О. Флоренського, Н.О. Лоського, О.О. Ухтомського та ін.

Завдання дослідження у наступному:

1. Розкрити основні особливості співвідношення гуманістично-емпатичної психології К.Роджерса і духовно-екзистенційної філософії та психології діалогу.

2. Виявити фундаментальні розбіжності між гуманістично-емпатичною психологією К.Роджерса і духовно-екзистенційною філософією та психологією діалогу та осмислити їх значення для практичної психології.

Виклад основного матеріалу дослідження. Діалогічні уявлення М. Бубера [3; 4] дуже співзвучні поглядам сучасних вітчизняних психологів, які вважають, що уявлення гуманістичної психології не розкривають повноти і глибини духовного життя людини. Так, Т.О. Флоренська, виходячи з уявлень Ф.М. Достоєвського, М.М. Бахтіна, О.О. Ухтомського, підкреслює, що «психологія не може претендувати на поняття духовності, оскільки визначити його – значило б покласти межу безмежному. Стосовно духовного життя можлива лише діалогічна установка звертання і залучення» [5, с. 52]. На думку Т.О. Флоренської, співвідношення «Я реального» і «Я ідеального», що лежить в основі концепції К. Роджерса, виражає лише механізм щиросердної рівноваги людини, її адаптованості до світу (як зовнішнього середовища), але не розкриває духовний вимір буття людини, духовний розвиток особистості [5, с.99-108]. Т.О. Флоренська вважає, що роджеріанське «Я реальне» і «Я ідеальне» – два модуси особистісного існування – складають зміст сфери «Наявного Я», що занурена в тимчасове, випадкове,

непостійне буття. Сфера «духовного Я» особистості являє собою голос вічності в душі людини, її творче буттєве покликання. Сфера духовного буття людини незмірно перевершує наявні можливості її існування й діяльності; вона відкриває перспективи екзистенційно-трансцендентного становлення і – неусвідомлено і парадоксально – сприймається й переживається як актуально недосяжна реальність. Для Роджерса шлях до психічного здоров'я людини полягає у зближенні її «реального Я» і «ідеального Я», а за Т.О. Флоренською, особистісне і людське становлення являє собою діалог «наявного Я» і «духовного Я», що може приймати і конфліктні форми [5, с.52].

Важливою умовою й механізмом свідомого духовного життя є «голос совісті» як вищої нееґоїстичної моральної установки особистості. Совість – це моральна інтуїція; вона подібна творчій інтуїції музиканта, художника, поета. У системі уявлень К. Роджерса совість не представлена якимось чином істотно, хоча вона і присутня у понятійно-смысловому просторі його концепції як віртуально-реальна, розмита фігура (подібна до «посмішки чеширського кота»).

Одним із кардинальних у діалогічній філософії й психології є поняття «позаперебувальності (рос. – вненаходимости)», висунуте М.М. Бахтіным [1; 2]. Сутність цього поняття полягає в тому, що співучасники діалогу створюють неподільну єдність і в цілісності кожен із них залишається незлитим з іншим; завдяки цьому він спроможний бачити і приймати свого партнера в екзистенційно-трансцендентній повноті й завершеності його образу і його буття. Т.О. Флоренська вважає, що в гуманістичній психології К. Роджерса немає принципу, близького до «позаперебувальності». Хоч у К.Роджерса є думка, що можлива емпатія, при якій психотерапевт зберігає власну ідентичність і цілком не зливається (не ідентифікується) із клієнтом, але при цьому в нього відсутня ідея естетично-онтологічної завершеності образу іншого. На наш погляд, естетично-онтологічна «позаперебувальність» стосовно іншої людини (або до самого себе) дозволяє піднятися над емпірико-монологічною одномірністю і поверхневістю наявного буття й розкрити «людину в людині», її

справжній «образ», єдність відвертості й таємничості її сутності та існування.

На думку Т.О. Флоренської, гуманістичний принцип «самореалізації» є монологічним, оскільки інша людина тут є тільки засобом або об'єктом взаємодії. Насправді слід сказати, що концепція самоактуалізації особистості А. Маслоу й концепція клієнт-центрованої психотерапії К. Роджерса проголошують людину суб'єктом свого життя та своїх відношень з іншими людьми. Проте якщо для гуманістичної психології суверенний індивід є центральною і вихідною точкою суб'єктно-монологічного буттєвого самоствердження особистості, то в діалогічній перспективі, за словами М.М. Бахтіна, процеси становлення особистості «принципово не можуть розгорнутися у плані однієї і єдиної свідомості, але припускають *дві* свідомості, що не зливаються...» [1, с.77], а тому початком і втіленням людської сутності й існування є подія «міжлюдського» спів-буття і «людино-людського» самобуття особистості. Таким чином, є підстави вважати, що основні ідеї гуманістичної психології втілюють суб'єктно-монологічну модель людини й гуманізму, а перспективи і потенціали екзистенційно-онтологічного гуманізму розкриваються насамперед у площині інтерсуб'єктно-діалогічної парадигми.

Ще один пункт серйозних розбіжностей гуманістичних, роджеріанських уявлень і діалогічного підходу полягає в тому, що у діалогічній перспективі становлення особистості розглядається не як процес реалізації природних потенцій індивіда, а як шлях духовно-морального сходження до «вселюдської єдності», як споконвічна драма морального вчинку й морального вибору особистості, як діалог із самим собою на шляху реалізації свого життя. Можна погодитися з Т.О. Флоренською в тому, що духовно-моральна, діалого-культуральна спрямованість вітчизняної філософсько-естетичної та етико-психологічної думки радикально відрізняють її від сучасного західного гуманізму, який сповідує й К. Роджерс.

Дуже важливі розходження поглядів гуманістичного психолога К. Роджерса та діалогічного філософа М. Бубера з при-

воду явища, що Роджерс називає прийняттям, а М. Бубер – підтвердженням. З погляду американського психотерапевта, прийняття є теплим ставленням до іншої людини і повагою до її індивідуальності як безумовно гідної людини, незалежно від того, які погляди й позиції були в неї у минулому [4]. М. Фридман, ведучий диспуту двох мислителів-гуманістів, запитує в М. Бубера, чи не є підтвердження таким прийняттям, що може містити в собі й деяке неприйняття, як-от неприйняття почуттів партнера в даний момент із тим, щоб підтвердити згодом ці почуття і самого партнера. М. Бубер відповідає, що «будь-яке справжнє екзистенційне взаємовідношення між двома людьми починається з прийняття», під котрим філософ розуміє спроможність сказати, а, вірніше, дати відчуті іншій людині, що я її приймаю саме такою, якою вона є, якою б вона не була в даний момент, у всій її актуальності. «Підтвердження насамперед означає прийняття всієї потенційності іншого» і у своєму справжньому змісті воно полягає в тому, щоб допомагати іншій людині «бути тією людиною, якою вона покликана стати» [4, с. 91].

У діалозі з М. Бубером К. Роджерс висловлює думку, що поняття підтвердження дуже схоже на «досвід прийняття», тому що у клієнт-центрованій терапії робота з клієнтом будується на основі віри у потенційність людини і підтверджує, що «найбільш повне прийняття людини, якою вона є, є сильнішим із... чинників, що працюють на зміну» [4]. Проте, М. Бубер виражає сумнів у тому, що поняття прийняття і підтвердження є подібними і підкреслює, що оскільки при підтвердженні майже завжди необхідно допомагати людині... проти неї самої, то це точно говорить про розходження між прийняттям і підтвердженням. На наш погляд, зміст поняття підтвердження М. Бубера пов'язаний з фундаментальною екзистенційною передумовою буття іншої людини (і самого себе) і являє собою духовно-онтологічне утвердження основи існування людини, її вкоріненості у ґрунті буття й універсума, відкриття шляху порятунку себе й іншого у світі і світу в собі й інших людях.

Дискутуючи з М. Бубером, К. Роджерс зближує поняття прийняття і підтвердження, проте загалом концепція

К. Роджерса, дійсно, відрізняється від поглядів М. Бубера. Одним із серйозних аргументів тут стає принцип «безумовної позитивної оцінки» іншої людини в системі уявлень К. Роджерса, який прямо суперечить суті буберівського поняття підтвердження, що припускає й виражає екзистенційну потенційність людини. Підтвердження не вписується у логіку «безумовної позитивної оцінки» (а, виходить, і безумовного прийняття); підтвердження внутрішньо суперечливе і драматичне, воно – парадоксально – є прийняттям і неприйняттям (про що говорив М. Фридман). На думку Т.О. Флоренської, безумовне прийняття «наявного Я» з усіма його немінучими негативними проявами означало б «перешкоду», а не допомогу реалізації «духовного Я». Буберівське поняття підтвердження здається більш близьким до педагогічного принципу А.С. Макаренка: «Якнайбільше поваги до вихованця й якнайбільше вимогливості до нього», ніж до абсолютного роджеріанського «всеприйняття» і «безумовної емпатії» (яка легко перетворюється на ідентифікацію-злипання з клієнтом).

Не побоюючись тавтології, можна сказати, що поняття «позаперебувальності» М.М. Бахтіна створює передумови для «позаперебувального» осмислення світоглядів К. Роджерса та М. Бубера як таких, що не зливаються. Нам здається, що буберівське поняття «підтвердження» відрізняється від роджеріанського поняття «прийняття» саме тим, що в ньому імпліцитно вписана «позаперебувальність», яка допомагає перебороти злиття з наявною актуальністю й відкриває потенційно-сміслові перспективи сходження до свого життєвого покликання. Власне кажучи, підтвердження є ні чим іншим як «прийняттям-із-позаперебувальністю» і, навпаки, прийняття є «підтвердженням-без-позаперебувальності».

Бахтінське розуміння діалогу і поняття «позаперебувальності» дозволяють проаналізувати ще один кардинальний аспект психотерапії К. Роджерса – принцип емпатичного розуміння внутрішньої системи координат індивіда. Як і розуміння прийняття, роджеріанське уявлення про емпатію наївно-натуралістичне, оскільки імпліцитно впливає з монологічної

концепції втілення як ідентифікації з іншою людиною. У той же час вітчизняні духовно-діалогічні філософи (М.О. Лоський, С.Л. Франк, М.М. Бахтін) піддали цю теорію глибокій і фундаментальній критиці. За словами Бахтіна, у внутрішній світ іншої людини «не можна «втїлітися», оскільки для цього необхідна «напружена і любляча позаперебувальність». Внутрішній світ іншої людини не може бути абсолютно прозорим і проникним для іншої людини (навіть для психолога або гуманістичного психотерапевта), тому що «несповідима душа» не тільки господня, але й людська; цю душу неможливо «вичерпати» ніким зовнішнім пізнанням, але можна лише долучитися до її нескінченних глибин і неповторних прямувань шляхом діалогу, шляхом взаємодії, спів-буття з цією людиною. Як зазначає Т.О. Флоренська, емпатична установка гуманістичної психотерапії Роджерса є обмеженою, оскільки розглядає лише емпірично-наявний, суб'єктно-особистісний рівень життя людини, а унікальна універсальність людського буття, духовно-моральні і екзистенційно-ментальні виміри людського життя розкриваються тільки на інтерсуб'єктно-діалогічному рівні, з позиції «позаперебувальності» [5].

У ході бесіди з М. Бубером К. Роджерс зізнається, що коли його терапія ефективна, то він відчуває себе присутнім у терапевтичних взаємовідносинах як особистість, а не як дослідник або вчений. В успішній психотерапії К. Роджерс відчуває себе досить цілісним і називає цей стан «прозорістю», тому що в ці моменти немає нічого прихованого від партнера (клієнта) й є відчуття дійсної готовності до того, щоб інша людина була тим, *ким вона є*. У цьому стані – і саме його К. Роджерс називає його «прийняттям» – він спроможний глибоко і ясно відчувати досвід клієнта, по-справжньому переживати його ніби з середини, у той же час не втрачаючи своєї власної індивідуальності.

М. Бубер згодний, що терапевтична ситуація – гарний приклад певного моменту діалогічного існування, проте в цілому він не поділяє думку К. Роджерса, що ситуація «прийняття» відповідає «Я-Ти» відносинам справжнього діалогу. Головний аргумент полягає в тому, що у психотерапевтичній ситуації не-

має справжньої рівності позицій і можливостей терапевта і клієнта, тому що хоча обидва вони включені в одну загальну ситуацію, але включені по-різному. «Ви знаходитеся на одній стороні ситуації, – говорить Бубер Роджерсу, – ... на більш-менш активній, а він – на більш-менш страждальній стороні...» [4, с. 77]. Ф.Ю. Василюк прочитує цю думку М. Бубера як умову формально-логічної рівності в діалозі, де повинна бути повна тотожність і симетричність: повна рівність сторін (позицій, можливостей, внесків) і подібність двох учасників взаємодії [4]. Вказуючи, що абсолютна симетричність і рівність навряд чи можливі у відношеннях між чоловіком і жінкою, батьком і сином, людиною і Богом, Ф.Ю. Василюк тим самим обґрунтовує можливість «істини нерівності» як принципу психотерапевтичного світогляду К. Роджерса.

Розвиваючи цю думку, Ф.Ю. Василюк пропонує розглядати рівність «не як мертву логічну фігуру, а як живе, динамічне, духовне подолання роз'єднаності й відособленості» [4, с.96]. При цьому поняття рівності, на наш погляд, стає еквівалентом самого поняття діалогу – у духовно-онтологічному, екзистенційно-культуральному, релігійно-містичному, творчо-екстатичному вимірах. Отже, продуктивна інтеграція поглядів К. Роджерса і М. Бубера здійснюється на шляху звернення до поняття діалогу, причому завдяки позиції (діалогічної) зовнізнаходженості стосовно великих опонентів. І тоді стає очевидним, що саме таке розуміння діалогу розвиває М. Бубер в усіх своїх працях і в діалозі з К. Роджерсом, оскільки для діалогічного філософа справжній діалог – це «зустріч», прообразом якої є подія спів-буття людини і Бога, людини й таємниці буття, людини й одкровення. Більш того, фактично, «діапазон розходження» співучасників діалогу в уявленнях М. Бубера значно ширший, ніж у К. Роджерса, оскільки мислитель-діалогіст вважає можливим діалог людини не тільки з людиною, але й з іншими реальностями людського буття – Богом, тваринами, каменем, рослиною, космосом. Діалог у Бубера є трансцендентально-онтологічний феномен, що виходить за межі уявлень про рів-

ність і нерівність, діалог – це транссуб’єктне і транситуативне явище, одкровення самої Реальності.

На завершення даної роботи можна сказати, що діалог К. Роджерса і М. Бубера не можна вважати невдалим тому, що його основні лейтмотиви розкривають як важливі взаємозв’язки світоглядів двох великих гуманістів – психолога і філософа, – так і фундаментальні особливості природи діалогу та гуманізму. Також стає зрозумілим, що осягнення справжнього смислу гуманістичної психології навряд чи можливе поза контекстом діалогічної філософії і психології, кардинальні підвалини якої розроблені вітчизняними вченими і мислителями – М.М. Бахтіним, С.Л. Франком, Т.О. Флоренською та іншими дослідниками.

Висновки і перспективи подальших розвідок. У результаті дослідження ми розкрили важливі особливості співвідношення гуманістично-емпатичної психології К. Роджерса і духовно-екзистенційної філософії та психології діалогу.

Виявлено фундаментальні відмінності між гуманістично-емпатичною психологією К. Роджерса і духовно-екзистенційною філософією М. Бубера та психологією діалогу, що відкриває перспективи глибокого теоретичного осмислення ролі діалогу та його активного використання у практичній психології.

Список використаної літератури

1. Бахтин М.М. Эстетика словесного творчества / М.М. Бахтин. – М. : Художественная литература, 1979. – 464 с.
2. Бахтин М.М. Проблемы поэтики Достоевского / М.М. Бахтин. – М. : Советская Россия, 1979. – 356 с.
3. Бубер М. Два образа веры / Мартин Бубер. – М. : Республика, 1995. – 252 с.
4. Мартин Бубер – Карл Роджерс : Диалог // Московский психотерапевтический журнал. – 1994. – № 4. – С. 67-96. Флоренская Т.А. Диалог в практической психологии / Т.А. Флоренская. – М. : Институт психологии АН СССР, 1991. – 244 с.

Дьяконов Г.В.

**ГУМАНИСТИЧЕСКАЯ ПСИХОТЕРАПИЯ К. РОДЖЕРСА
И ПСИХОЛОГИЯ ДИАЛОГА**

В статье рассматриваются основные проблемы соотношения принципов гуманистической психотерапии К.Роджерса и психологии диалога М.Бубера. Показано, что эти две гуманистические парадигмы имеют существенные различия, осмысление которых имеет важное значение для развития практической психологии.

Ключевые слова: гуманистическая психология, диалог, венаходимость, принятие, подтверждение

Diakonov G.V.

**THE HUMANISTIC PSYCHOTHERAPY
OF C.ROGERS AND THE PSYCHOLOGY OF DIALOGUE**

In the article the basic problems of correlation of principles of C. Rogers humanistic psychotherapy and psychology of dialogue by M. Buber are examined. It is shown, that these two humanistic paradigms has the substantial distinctions, a comprehension of which is very important for development of practical psychology.

Key words: humanistic psychology, dialogue, outbeing, acceptance, confirmation.

Надійшла до редакції 8.09.2011

УДК 37.013.77: 331.101.4 – 025.13

ЗЛИВКОВ Валерій Лаврентійович

*кандидат психологічних наук, провідний науковий співробітник
лабораторії методології і теорії психології Інституту психології
імені Г.С. Костюка НАПН України*

ТЕОРЕТИЧНЕ МОДЕЛЮВАННЯ ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГІЧНИХ ТЕХНОЛОГІЙ ГУМАНІТАРИЗАЦІЇ ОСВІТИ

Стаття присвячена аналізу проблеми створення психолого-педагогічних технологій гуманітаризації освіти. Представлена модель самоідентифікації педагога та описана програма тренінгу подолання педагогом кризи професійної ідентичності, розроблена на основі цієї моделі.

Ключові слова: *ідентичність, самоідентифікація, криза ідентичності, модель самоідентифікації, програма тренінгів подолання педагогом кризи професійної ідентичності.*

Постановка проблеми. Різнобічний і цілісний розвиток особистості ХХІ століття декларується як головна мета виховання й освіти. Ключовою ланкою тут виступає, з нашої точки зору, створення нової філософії освіти, яка б узагальнено охопила стратегічні напрями реорганізації системи освіти й опосередковано ініціювала розробку (педагогічною психологією і педагогікою) реально діючих технологій гуманізації освіти. Актуальність проблеми ще й у тому, що спонтанна заміна соціальних зразків для засвоєння, яка сталася у період соціально-економічної трансформації суспільства, визначила не тільки проблему пошуку нових зразків соціальної поведінки, а і проблему дослідження психологічних механізмів ототожнення норм особистості з соціальними зразками.

Ця нова проблема цілком зрозуміла, якщо акцентувати увагу дослідників на тому факті, що система підготовки та перепідготовки вчителів, що існувала в колишньому СРСР, практично ідеально відповідала соціальним вимогам до цієї професії

з боку тоталітарного суспільства. Якось вже призабулося, що концепція середньої освіти сталінського СРСР майже повністю відповідала підходам Міністерства народної освіти Російської імперії, котре, у свою чергу значною мірою скопіювало стандарти пруської гімназії.

Саме пруська гімназія – уперше в історії освіти нового часу – здійснила масовий випуск добре освітніх громадян-патріотів. Широко відома фраза першого канцлера Німеччини Отто фон Бісмарка: «У франко-прусській війні 1870-1871 рр. переміг учитель гімназії». Малося на увазі, що середній рівень підготовки та рівень патріотизму пруських військ були значно вище, ніж у французів, що й зумовило розгромні поразки Франції при Іені, Седані, Ауерштадті та ініціювало об'єднання Німеччини. Така модель організації середньої школи на диво ефективно готувала в тоталітарних й авторитарних суспільствах добре (хоча й дещо однобічно) підготовлених виконавців наказів і розпоряджень вождів і лідерів. Акцент у навчально-виховному процесі робили на засвоєнні учнями природничо-наукових знань як таких, що були необхідними для розвитку військово-промислового комплексу. У ході зміни соціально-політичних цінностей, що сталася в Україні після проголошення незалежності, у системі середньої та вищої освіти виникла парадоксальна ситуація, а саме: система підготовки вчителів залишилася в руслі авторитарної педагогіки при одночасному декларуванні освітянами гасел гуманітаризації освіти. Якщо ж додати сюди також концептуальну невизначеність сучасної системи освіти (навчання з 6 або з 7 років; вчитися в школі: 10, 11, 12 років; неоднозначність застосування Болонської системи) і недостатній рівень фінансування державою, то абсолютно зрозумілим стає факт наявності глибокої кризи професійної ідентичності сучасних педагогів. У той же час можна лише погодитися з твердженням Г.О. Балла, що менше за все цей криза відбулася з їхньої вини [1, с. 178].

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Нам видається досить дискусійною точка зору, що криза ідентичності відбувається лише на просторах колишнього СРСР і країн Варшавсько-

го договору. Нам здається, що у більш узагальненому вигляді цю проблему сформулював американський психолог Р. Дж. Ліфтон [8]. Відповідно до цієї концепції ідентичність сучасної людини априорі не може бути стабільною.

Це зумовлено наступними причинами: а) цифровою революцією в електронних ЗМІ, коли будь-яка людина, навіть перебуваючи у власній культурному середовищі, обов'язково знаходиться під впливом іншого соціально-культурного середовища (Інтернет, супутникове телебачення, мобільний зв'язок тощо); б) глобальною соціально-політичною кризою, що виникла після розвалу двополосної світової системи. Це призвело до кризи свідомості не тільки в жителів пострадянського простору, але й жителів Заходу, а також так званого «третього світу», де всі змушені «підлаштовуватися» під нову досить аморфну «схему світу»; в) виникненням у сучасної людини екологічної свідомості, що проявляється у виникненні почуття «можливого кінця світу» за її безпосередньої участі в техногенній діяльності, котра «створює певний фон тривожності» [7, с.105] як одну з домінуючих установок сучасного світогляду.

Необхідно звернути увагу на те, що у світі в останні десятиліття відбувається зміщення акцентів стосовно кризи ідентичності. Якщо 20-30 років тому зміна професійної ідентичності досить часто призводила індивідів до переживання ними почуття дискомфорту, то в даний час виникла інша тенденція в масовій свідомості. Молодь вже під час навчання у вузі психологічно готова до можливої зміни своєї професії в майбутньому. Відповідно, ускладнюється процес інтерналізації групових норм, цінностей, паттернів.

Типовою для сучасного етапу трансформації суспільства стає особистість професіонала, яка, змінюючись, створює свій внутрішній світ і норми соціальної взаємодії. Головна відмінність таких фахівців порівняно з їхніми попередниками кінця сторіччя – готовність до самостійної смислової інтерпретації соціальної дійсності.

У сучасному суспільстві структура Я його індивідів набуває найбільшу когнітивну складність порівняно з будь-якою іс-

торичною епохою. Відповідно, питання про становлення ідентичності та можливі шляхи переформатування її структури набувають дуже складний характер. Оскільки чим більше Я-образів тим складніше зберегти «...саму ідентичність усвідомлення приналежності кожного зі своїх Я-образів до єдиного комплексу Я» [7, с. 105].

Для того, щоб гуманітаризація педагогічного процесу не перетворилася на чергову компанію, необхідно позначити можливі шляхи її плідного використання. Одночасно необхідно уникнути небезпеки можливої підміни психологами дослідницької діяльності педагогів.

Якщо ідентичність дозволяє індивідові оцінити ступінь власної належності до певної соціальної групи чи спільноти, то сам процес такого оцінювання стає можливим завдяки самоідентифікації – особистісній активності, спрямованій на усвідомлення індивідом своєї соціальної сутності, зокрема й у професійному вимірі. При цьому «самоідентифікація становить психологічний механізм становлення і зміни ідентичності особистості» [4, с.158].

Мета статті: а) описати підходи до розробки структурно-динамічної моделі самоідентифікації педагога у процесі становлення його професійної ідентичності; б) описати принципи побудови програм тренінгу покрокової корекції структури ідентичності, розробленої на основі вищевказаної структурно-динамічної моделі самоідентифікації.

Необхідно відзначити, що сама по собі модель (зразок) не розв'язує проблему, що виникла у вищій педагогічній школі, тому вона не є дієвою на рівні побутового свідомості. Ми виходимо з підходу О.А. Донченко, що мова повинна йти про зразок як певну ієрархію цінностей, зразок як реальну чи сконструйовану особу, яка повинна мотивувати до наслідування [5, с.128]. Лише в цьому випадку зразок може бути нормативним для певної сукупності громадян.

Згідно з підходом Г.О. Балла норма діяльності являє собою стабільну модель її здійснення, що відповідає сукупності соціально-детермінованих вимог і сподівань [2, с.27]. Більшість

норм професійної діяльності, що діють у межах реалізації викладачами певних функціональних ролей, спрямовані на регуляцію поведінки. Внутрішні психічні дії, зокрема ставлення викладачів до тих функціональних ролей, які вони реалізують, очікування певних реакцій на ці ролі з боку студентів, детермінуються насамперед специфікою функціонування професійної ідентичності особистості викладача.

У контексті мети нашої роботи особливо значущою є ситуація можливої незбалансованості системи норм. Дисбаланс провокує кризу як особистісної, так і професійної ідентичності, оскільки для нормативності є характерною одночасна дія «норм-стандартів» (фіксують вимоги до суб'єкта, що займає певну соціальну позицію) і «норм-ідеалів» (вказують перспективну мету, до якої треба прагнути) [3, с.256]. Крім того «ефективна нормативна система містить також норми індивідуального процесу, які потребують певного співвідношення нових і попередніх результатів з урахуванням можливостей суб'єкта та умов його діяльності» [3, с.256].

Проведене нами свого часу емпіричне дослідження продемонструвало, що коли будь-який етап становлення ідентичності проігнорований або пройдений формально, то виникають проблеми з формуванням бажаної структури професійної ідентичності педагога, ступінь її відкритості та гнучкості знижується [6, с. 113].

Розглянемо умови, необхідні для створення структурно-динамічної моделі самоідентифікації викладача.

Перша умова: модель повинна функціонувати принаймні на трьох етапах формування ідентичності. При цьому, модель на кожному етапі може виступити як автономно діюча структура та складова процесуальної динаміки ідентичності. Таким чином, йдеться про: а) етап актуалізації запозичення у структуру ідентичності нових особистісних та соціальних цінностей; б) етап переструктурування ідентичності відповідно до специфіки її нових структурних елементів; в) етап визначення ієрархії пріоритетності відповідно до нових елементів і порівняння її з попереднім комплексом особистісних і рольових цінностей викладача.

Друга умова передбачає: а) використання норм-стандартів як критерію «вхідного контролю», що формує нормотворче завдання, котре визначає рівень вимог до суб'єкта ідентичності; б) використання норм-ідеалів, що формують нормотворчу мету, що повинна реалізуватися на кінцевому (у певному часовому інтервалі) етапі самоідентифікації; в) використання норм індивідуального прогресу як показника своєрідної «швидкості» переструктурування ідентичності, котрий кількісно визначає, наскільки ідентичність може бути «відкритою» і «гнучкою» для засвоєння нових соціальних смислів.

Виклад основного матеріалу. Виходячи з вищенаведеного, модель самоідентифікації має спіралеподібну форму, що складається з трьох компонентів (залучення, переструктурування, визначення ієрархії) і системи норм (норми-стандарту, норми-ідеали, норми індивідуального прогресу), що визначають як кількісну специфіку кожного етапу (компонента), так і швидкість переструктурування ідентичності. Взаємодія цих компонентів на проміжних етапах самоідентифікації (зафіксована у вигляді своєрідної матриці) повинна визначити кінцевий продукт: швидкість і специфіку переструктурування ідентичності.

Мета розробки цієї моделі – створення на її основі спеціалізованих тренінгових програм, застосування яких не передбачає універсальності їхньої дії (що схоже в деяких роботах на пропаганду панацеї). Мета програми тренінгів³ – поступова актуалізація процесу самоідентифікації з загальнолюдськими цінностями гуманістичної спрямованості педагогом-учасником Т-групи.

Основними завданнями програми тренінгу є:

- розвиток у педагога потреби в самозміні, реальному, а не декларативному засвоєнню цінностей гуманізації освіти,
- формуванні у вчителя «мета-позиції», тобто навичок та вміння бачити себе і свою поведінку з точки зору партнерів по комунікації,

³ У розробці та апробації програми тренінгу активну участь взяла наша аспірантка Г. Сизко (Бердянський педагогічний університет).

- усвідомлення вчителем своїх комунікативних ролей, які він використовує під час навчально-виховного процесу,
- надання психологічної допомоги на етапі кризи професійної ідентичності,
- формування навичок подолання впливу ефекту соціальної дисимуляції на структуру професійної ідентичності,
- розвиток навичок самореалізації.

Реальне досягнення намічених результатів тренінгу можливе при застосуванні методів АСПН, котрі сприяють розвитку у вчителя таких професійно-значущих якостей, направлених на подолання кризи професійної ідентичності.

Крім того детермінантою подолання кризи є усвідомлення педагогом власної позиції (реальної, а не декларованої) щодо сучасного суспільства і його учнів як представників цього світу.

Критеріями ефективності розробленої програми тренінгу виступили зміни у структурі професійної ідентичності, які виявилися у появі таких поведінкових індикаторів:

- зміна авторитарно-мотивованого (той, що домінував раніше) відношення педагога до дітей на гуманно-орієнтований,
- збільшення (у структурі спілкування) питомої ваги діалогічних форм взаємодії з учнями і, відповідно, зменшення монологічних способів взаємодії з класом,
- зміщення пріоритету в ході навчально-виховного процесу з навчального аспекту на розвиток особистості учня,
- збільшення рівня креативності при підготовці нового навчального матеріалу,
- підвищення рівня адекватності при взаємодії з класом через використання персоналій дитячої і молодіжної субкультури.

Специфіка становлення особистості не дає підстави підходити до неї з позицій її формування та проектування. Видається, що подібні погляди є відповідним чином мімікрованими проявами підходів сталінської авторитарної педагогіки 30-х років, у дусі гасла «Якщо країна накаже бути героєм, у нас героєм стає будь-хто!» Тим більше дискусійно говорити про технології процесу саморозвитку особистості. Радше можна говорити про створення в ході проведення тренінгів, сприятливих умов для

ініціації процесу саморозвитку, а також про шляхи нейтралізації умов, які перешкоджають цьому процесу. Ми вважаємо, що мова повинна йти про психологічну підтримку становлення особистості педагога як гуманістично орієнтованого суб'єкта спілкування.

Програма тренінгу складається з шести блоків.

1. Вступний блок:

1. Знайомство з учасниками Т-групи та змістом програми;
2. Визначення мети, потреб та інтересів учасників тренінгу;
3. Вироблення групою неформальних правил спільної роботи;
4. «Я-очима інших» – ознайомлення учасників тренінгу, як саме навколишні інтерпретують їхні трансляційні моделі поведінки.

2. Блок «Я-ідеальний».

Які соціально-схвалені якості можуть розвинути у успішного викладача: 1. У різних культурах; 2. У різних епохах; 3. У різних державах.

3. Блок «Я й мої проблеми».

Криза професійної ідентичності: 1. Проблема невідповідності декларованої освітньої парадигми й реальної соціально-економічної ситуації; 2. Фасилітація процесу переживання кризи як збереження позитивної динаміки професійного розвитку особистості педагога.

4. Блок «Воля до перемоги».

Становлення вольової саморегуляції педагога: 1. Між авторитаризмом і потуранням; 2. Методи аутотренінгу (ознайомлення, освоєння).

5. Блок «Хороший педагог: це хто?»

Проблема нормативно-ціннісного вибору педагога: 1. Усвідомлення членами Т-групи своїх конструктивних і деструктивних способів реагування на труднощі; 2. Типологія норм: норми-стандарты, норми-ідеали, норми індивідуального прогресу.

6. Блок «Підведення підсумків тренінгу».

1. Усвідомлення учасниками тренінгу внутрішньо-особистісних змін, що відбулися; 2. Побудова плану «Мій життєвий шлях»; 3. Розстиківка почуття спільності «Ми».

Висновки і перспективи подальших розвідок. При розробці програм використання ідентифікації як рушійної сили формування професійної ідентичності необхідно поряд з цільовою детермінацією розглядати також ціннісну. Ідеться про зміщення акценту у процесі підготовки та перепідготовки педагогів з персоналізованого спілкування на персоніфіковане. Персоналізоване спілкування педагога в системі відносин з учнем обумовлене впливом комунікативних та оцінних «кліше». Персоніфіковане спілкування зорієнтоване переважно на безоцінні судження, спрямовані на підтримку процесу саморозвитку партнера по педагогічній комунікації. Персоніфіковане спілкування, з нашої точки зору, є інтегративною комунікативною роллю, до якої входять соціально-педагогічні ролі вчителя. У цьому випадку, розглядаючи себе як цілісну особистість, вчитель у той же час не отожднює себе лише з однією-двома ролями. Персоніфікуючись з більшістю соціально-педагогічних ролей, він може реалізувати суб'єкт-суб'єктно орієнтовану комунікацію.

Персоніфікація педагога під час проведення тренінгів подолання кризи професійної ідентичності дозволить пом'якшити подолання кризи професійної ідентичності в авторитарно-вмотивованих педагогів, оскільки відбуватиметься певна синхронізація системи мотивів та системи соціальних цінностей.

Список використаної літератури

1. Балл Г. Самоідентифікація вчителя як передумова гуманізації освіти / Г. Балл // Соціальна психологія. – 2005. – №5. – С. 177-179.
2. Балл Г.А. Нормы деятельности и творческая активность личности / Г.А. Балл // Вопросы психологии. – 1990. – №6. – С.25-34.
3. Балл Г.А. Уплотнение системы нормативной регуляции деятельности как феномен тоталитарного и посттоталитарного сознания / Г.А. Балл // Психология в радиогуманистической перспективе : Избр. работы. – К. : «Основь», 2006. – С. 255-256.
4. Балл Г. Ідентичність викладача вищої школи в контексті ціннісних складових його професійної культури / Г.Балл, О. Винославська, В. Злишков // Соціальна психологія. – №3, – 2011. – С. 153-162.

5. Донченко О. Насильство, заборона і взірці як складові педагогічної свідомості / Олена Донченко // Соціальна психологія. – №6. – 2005. – С. 120-132.

6. Зливков В.Л. Самоідентифікація в педагогічній комунікації / В.Л. Зливков. – К. : Український центр політичного менеджменту. 2005. – 144 с.

7. Труфанова Е.О. Идентичность и Я / Е.О. Труфанова // Вопросы философии. – 2008. – № 6. – С. 95-105.

8. Lifton R.J. The Protean Self Human Resilience in an Age of Fragmentation / R.J. Lifton. – N.Y., 1999.

Зливков В.Л.

ТЕОРЕТИЧЕСКОЕ МОДЕЛИРОВАНИЕ ПСИХОЛОГО- ПЕДАГОГИЧЕСКИХ ТЕХНОЛОГИЙ ГУМАНИТАРНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

Статья посвящена анализу проблемы создания психолого-педагогических технологий гуманитаризации образования. Представлена модель самоидентификации педагога и описана программа тренинга преодоления педагогом кризиса профессиональной идентичности, разработанная на основе этой модели.

Ключевые слова: *идентичность, самоидентификация, кризис идентичности, модель самоидентификации, программа тренинга преодоления педагогом кризиса профессиональной идентичности.*

Zlyvkov V.L.

THE THEORETICAL MODELING OF THE PSYCHOLOGICAL-PEDAGOGICAL TECHNOLOGIES OF THE HUMANITARIAN EDUCATION

The article devoted to the problem of creating of psychological-pedagogic technologies of education humanitarization. The model of teacher's self-identification is proposed and based on that model training program aimed to overcome teacher's professional identity crisis is elaborated.

Key words: *identity, self-identification, identity crisis, model of self-identification, training program aimed to overcome teacher's professional identity crisis.*

Надійшла до редакції 2.08.2011

УДК 159.922.27 + 316.356

СЕДИХ Кіра Валеріївна

кандидат психологічних наук, доцент ВДНЗУ «УМСА» (Українська медична стоматологічна академія, м. Полтава), докторант Інституту психології імені Г.С. Костюка НАПН України

СИСТЕМНА МОДЕРАЦІЯ ЯК ПСИХОЛОГІЧНА ТЕХНОЛОГІЯ ГАРМОНІЗАЦІЇ ВЗАЄМОДІЇ СІМ'Ї ТА ОСВІТНЬОЇ ІНСТИТУЦІЇ

У статті описано формування системної модерації як психологічної технології гармонізації взаємодії сім'ї та освітньої інституції для психологів закладів освіти. Фокус уваги модератора при роботі з «проблемними» дітьми переведено з площини індивідуально-особистісних особливостей дітей у площину комунікативних та інтерактивних процесів і системних явищ. Визначені критерії співпраці психолога-модератора з освітніми інституціями як системами. Цими критеріями є зовнішня перспектива, яку створює зовнішній спостерігач, рефлексія стосунків «учитель-учень; учитель-батьки; учитель-клас; учень-клас; батьки-клас», особистісні смисли, контекст; орієнтація на процес.

Ключові слова: *взаємодія, система, сім'я, освітні інституції, системна модерація, психотерапія, фактори першого та другого порядків.*

Постановка проблем та аналіз останніх досліджень і публікацій. Традиційна шкільна освіта за часів Радянського Союзу будувала допомагаючий тип взаємодії: вимоги учителів і адміністрації підтримувалися батьками учнів і співпадали з вимогами батьків. Дитина потрапляла в ситуацію, коли вона стикалася з однотипними вимогами у двох різних системах – у сім'ї та школі. У цій ситуації основні відхилення у поведінці (розвитку) дитини були пов'язані з неблагополучними сім'ями (там, де сім'я не підтримувала суспільні цінності і вимоги) або там, де дитина потрапляла в систему «вулиця» у підлітковому віці. Навіть коли дитина росла в неблагополучній родині, держава намагалася компенсувати сімейне неблагополуччя (у різних країнах

цю функцію виконують соціальні педагоги або класні керівники), тим самим забезпечуючи для дитини головування й єдність цих вимог. Починаючи з молодшого шкільного віку і особливо у підлітковому віці, як сім'я, так і школа намагалися обмежити участь дитини в системі «вулиця», що реалізовувалося через систему позашкільних виховних установ: гуртки, спортивні секції, школи мистецтва – вони були частиною освітньої та виховної системи. Також існувала особлива виховна інфраструктура (жовтенята, піонери, комсомол), яка зникла. Процентна кількість «проблемних» дітей була набагато меншою ніж зараз. Фактично, дитина до юнацького віку знаходилася в ситуації, де всі соціальні системи задавали схожі зрозумілі вимоги і цінності незалежно від оцінки самою дитиною цієї системи вимог і цінностей. Якщо система вимог і цінностей не приймалася і відкидалася – заперечувалося все. У період полімодальної соціальної кризи (1985-1995р.) одночасно змінилася й соціальна інфраструктура, і сімейні цінності, і цінності освіти. Були відкинуті попередні цінності і правила, і цим відторгненням були захоплені батьки сучасних дітей.

Офіційний статус був у позашкільної виховної системи, зараз цей сегмент системи випав зовсім, таким чином, один із суб'єктів освітнього процесу зовсім загубився, перетворився у виробника дозвіллевих послуг, ці інституції не беруть на себе задачі з виховання на соціальному рівні. Усередині школи також відбулися серйозні зміни на структурному рівні: з'явився освітній психолог і соціальний педагог. До цього учитель був єдиною і центральною фігурою, у 1985 році обговорювалася позиція шкільного психолога як помічника вчителя, а з 1995 року – психолог стає самостійною фігурою в цьому просторі.

Виклад основного матеріалу. У проведеному нами дослідженні встановлено специфіку соціально-психологічних впливів на розвиток учня в міжсистемній взаємодії: система сім'ї та система освіти, у наявності розбіжностей цілей щодо освіти, цільових установок та результатів освітнього процесу.

Отримані внаслідок узагальнення й систематизації результати психології взаємодії між сім'єю та освітніми соціальними

інституціями дозволили констатувати, що пріоритет донині надається питанням, пов'язаним головним чином з відокремленими уявленнями про учасників взаємодії – учнів (студентів), їхніх сімей, учителів (викладачів), адміністрації освітніх установ, психологів, сімей, так званим системним факторам 1-го порядку. Побудова більшості досліджень ґрунтується на лінійно-детермінованих засадах [1; 2]. Натомість є всі підстави вважати, що саме системний підхід дає можливості зробити акцент на дослідженні системних факторів та ефектів 2-го порядку [2; 3].

Будь-яка особистість у процесі своєї життєдіяльності включена в різні системи. Ці системи взаємовпливу ми поділяємо на соціум – макросистему; школу – екзосистему; сім'ю – мезосистему; дитину – мікросистему. Неконгруентність систем проявляється в тому, що дитина є одночасно й живою системою, і частиною декількох соціальних систем (ми вивчали дві з них – сім'ю та освітню інституцію).

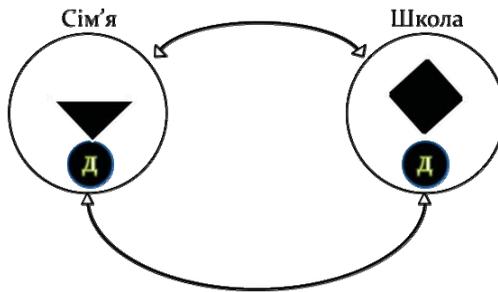
На розвиток особистості, яка водночас включена до обох систем, впливають особливості взаємодії між цими системами. На нашу думку, дитина / учень опиняється в ситуації подвійних вимог і оцінок (з боку школи та родини), ці оцінки та вимоги можуть бути узгодженими та неузгодженими. Нами встановлено наступні типи міжсистемної взаємодії «сім'я – школа»: «протидія»; «байдужість»; «підтримка (узгодженість)», ці типи породжують дві моделі взаємодії між школою та учнем: ієрархічну або підтримуючу.

До системних факторів 1-го порядку ми відносимо утворення інтрапсихічного простору (індивідуальні ментальні конструкти і «записані» первинні конфігурації стосунків, які створюють праобраз-модель для побудови майбутніх стосунків), інтрапсихічні та біологічні процеси окремої людини. До ефектів 1-го порядку відносяться: інтерпсихічні процеси – комунікації, інтеракції та наративи в найближчому оточенні – в екзосистемі і мезосистемі (сім'я, школа). Циркулярність взаємодії в межах однієї системи створює фактори 2-го порядку, це взаємовпливи: сім'я на дитину – дитина на інших членів сім'ї; школа на клас – клас на школу; клас на учня – учень на клас; учитель – клас –

учитель. Феномен впливу спостереження на поведінку учасників комунікації створює ефект 2-го порядку, кожен учасник комунікації є її учасником, і тим хто спостерігає, і тим, за ким спостерігають, і між ними відбувається комунікація про спостереження.

Оскільки в конструктах учасників міжсистемної взаємодії існують суттєві розбіжності та виявлена незбіжність їхніх очікувань стосовно одне одного, це породжує різні системи вимог та оцінок і фактично призводить до непорозуміння під час комунікації. Це означає неконгруентність між різними системами – сім'єю та школою.

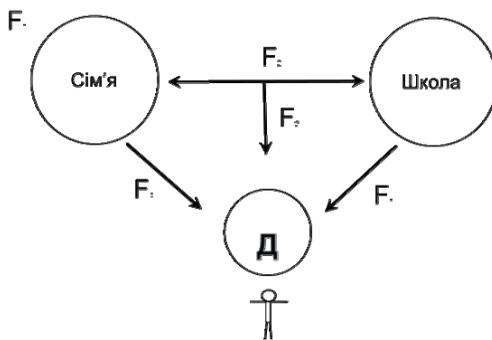
1. Дитина (учень) є одночасно членом двох систем, тому дитина знаходиться під впливом цих двох систем (див. схему):



Співпадіння або неспівпадіння цих смислових та оціночних конструктів і моделей конфігурацій стосунків у учасників систем «сім'я», «школа» породжує ефекти 2-го порядку (узгодженість або розриви впливів). На початку стосунків нерідко відбувається неусвідомлювана ідеалізація очікувань і в родині, і у школі одне відносно одного, а через деякий час через взаємне розчарування в очікуваннях настає певне знецінення як одне одного, так і можливостей співпраці.

2. Впливи систем «сім'я» і «школа» - безпосередні впливи, які ми відносимо до факторів 1-го порядку. Сам характер взаємодії між цими системами – це опосередкований вплив, він належить до факторів 2-го порядку. Циркулярність взаємодії створює фактори 2-го порядку: впливи родини на дитину – дитина

на інших членів сім'ї; школа на клас – клас на школу; клас – на учня – учень на клас; учитель – клас – учитель; ефект 2-го порядку – феномен впливу спостереження (кожен учасник комунікації є й учасником, і тим хто спостерігає, і тим за ким спостерігають. Ідеться як про реальних спостерігачів – учасників і дійових осіб комунікації – так й уявних спостерігачів – значимі фігури в наших конструктах) і відбувається комунікація про спостереження (див. схему):



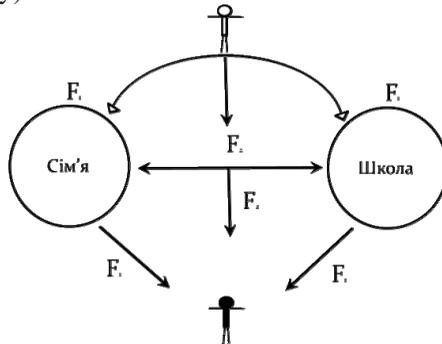
У проведеному дослідженні виявлені «точки розриву та точки співпадіння» для дитини-учня, що на рівні його особистості створюють гармонійні зони або конфліктні. Виділені типові конфігурації стосунків у класі з точки зору вчителів і учнів. Порівняльний аналіз типів конфігурацій стосунків дитини – учня в сім'ї та школі показав повторюваність цих типів [4].

На нашу думку, ключовою фігурою у формуванні «Підтримуючої» моделі взаємодії у школі є шкільний психолог. Тому нами проводилося дослідження професійних конструктів та моделей поведінки у психологів-освітян. Виявилось, що конструкти, що конституують взаємодію психологів-практиків у стосунках із клієнтами (учнями, сім'ями учнів), знаходяться в континуумі: «Автономія-зв'язки» і «Порядок-Хаос». Їх можна розглядати як суб'єктивні критерії професійної ідентичності психологів-практиків. До проведення спеціалізованих тренінгів більшість психологів-освітян у процесі психологічного консультування при взаємодії в системі «сихолог – клієнт» обирають професійні ролі-позиції: «гуру», «вчитель-ментор»; «лікар»; «маг»,

«зцілювач», «поводир», «рятівник», «адвокат» і відтворюють «батьківсько (психолог)-дитячий (клієнт) тип взаємодії. Ці ролі відображають певні професійні позиції психолога і призводять до певних професійних поведінкових стратегій [5].

Після тренінгу Системної Взаємодії більшість психологів обирає роль-позицію «психолог як дослідник», метафори психологів: «освітлювач сцени», «суддя на полі», «граючий тренер», тип взаємодії між психологом і клієнтом при цьому – співробітництво. Утримування протиріччя між взаємовиключними підходами – ставлення до клієнта як до об'єкта («діагностика») поряд з емпатією (підтримкою, прийняттям) – створює ортогональну конфігурацію цих парадоксальних, суперечливих позицій психолога-практика. Це означає, що у професійному досвіді вони різняться й утримуються, що вони асимільовані в ньому, хоча й не обов'язково представлені в рефлексивній свідомості. Здатність зрозуміти й прийняти парадоксальність і протиріччя, властиві конкретним соціальним ситуаціям, що знайшло відображення у професійному конструкті «психолог і як експерт, і як дослідник» [4;5].

Таким чином, проведені нами дослідження міжсистемної взаємодії виявили, що в умовах сучасного освітнього простору у шкільного психолога виникає необхідність бути посередником у стосунках «дитина/учень – батьки учнів – учителі школи – адміністрація школи». Тобто у психолога проявилася нова функція – функція модераторства між учасниками систем «сім'я» та «школа» (див. схему):



Однак аналіз взаємодії між сім'єю та освітніми інституціями свідчить про наявність низки суперечностей, що існують між об'єктивними соціальними процесами, які відбуваються в країні (зміна соціально-економічної формації, зміни в школі, зміни в сім'ї); між об'єктивною потребою в підготовці психологів та формування в них готовності до „модераторства” між системами «сім'я» – «школа» та недостатньою підготовкою практичних психологів до надання такої допомоги. До модераторства психологів не готують у ВНЗ, під це немає навчальних планів і навчальних програм. Функція модератора полягає у врегулюванні дискусії, він є ведучим «зборів».

Для створення технології міжсистемної взаємодії сім'ї та освітньої інституції для психологів закладів освіти нами розроблена комплексна програма навчання з системної взаємодії: до 1 блоку програми входить тренінг системної взаємодії, який складається з наступних етапів: 1) власний досвід; 2) системне консультування сімей; до 2 блоку входить тренінг підготовки системних модераторів; до 3 блоку – системні супервізії. Ця модель (комплексна програма) представляє континуальну ситуацію навчання, оскільки виходить за рамки формальної програми і надає можливість спеціалісту отримувати необхідні консультації протягом тривалого часу. Це відображено в таблиці 1.

Теоретико-методологічним підґрунтям розробленого нами тренінгу системної взаємодії слугували системний підхід, комунікативна парадигма освіти та принципи генетичної психології (С.Д. Максименко) [2]. Ознаки системи – це саморозвиток та самокерування, це засвідчує єдність з основними принципами генетичної психології, згідно з концептуальними положеннями якої генеза, розвиток можливі як «саморух» особистості, у тренінгу спрацьовує принцип генетичної психології – поступовість, нерівномірність, гетерохронність і стрибкоподібність психічного розвитку особистості.

Таблиця 1

Програма комплексного навчання психологів-освітян

Блоки	Етапи	Мета	Принципи	Методи
1 блок Тренінг системної взаємодії.	1. Власний досвід. 2. Системне консультування сімей.	1. Формування системного мислення. 2. Навичок циркулярної взаємодії.	1. Гіпотетичність. 2. Нейтральність. 3. Зацікавленість.	1. Системні реконструкції. 2. Циркулярні питання. 3. Рефлектуюча команда.
2 блок Тренінг підготовки системних модераторів	1. Ознайомлення зі структурно-функціональною моделлю взаємодії та схемами комунікації. 2. Оволодіння емпіричною моделлю системної модерації.	1. Модель системної модерації. 2. Схема професійних дій системного модератора. 3. Завдання системного модератора. 4. Створення моделі допомагаючої взаємодії. 5. Формування навичок системного модератора. 6. Формування професійної позиції системного модератора: гіпотетичність, нейтральність, зацікавленість.	1. Системність. 2. Новизна. 3. Моделювання. 4. Дослідницький. 5. Зворотнього зв'язку. 6. Довіри. 7. Конфіденційності. 8. Процесуальності. 9. Циркулярності.	1. Спостереження і самоспостереження. 2. Розстановки. 3. Лекція-семинар. 4. Психодраматичні ігри. 5. Вправи. 6. Групова дискусія, 7. Психогімнастика. 8. Допоміжні методи арт-терапії тощо.

Головною сутнісно-функціональною ознакою тренінгу модерації системної взаємодії (СМ) є спеціально організована діяльність, що полягає в оптимізації (за участю третьої сторони процесу пошуку різними сторонами вирішення проблеми, яке б

дозволило припинити конфлікт і суперництво та знайти можливості узгодити або скоординувати позиції й знайти зразки взаємодії, що призводять до співпраці). Третьою стороною в міжсистемній взаємодії виступає психолог.

Діяльнісна семантика тренінгу передбачає навчання системної модерації як успішного посередництва, поступового досягнення узгодженості і скоординованості дій та стратегій учасників міжсистемної взаємодії шляхом засвоєння певних теоретичних й емпіричних моделей і схем. При аналізі моделі взаємодії необхідно відмовитися від персональної чи ролівої орієнтації на користь орієнтації на процес. У центрі уваги має бути координація дій, паралелізація й розбивання процесів на епізоди.

Покрокове розгортання комунікаційної схеми для навчання системних модераторів:

1) взаємодія відбувається між індивідами, де системний модератор навчається розрізняти: 1 рівень – індивідуальних і колективних конструкцій дійсності; 2 рівень – поведінки і взаємодії; 3 рівень – зв'язок поведінкового рівня і рівня значень.

2) будь-яка взаємодія структурується індивідом з приводу певної ситуації, в якій він знаходиться;

3) психолог-модератор повинен мати: 1. Цільовий конструкт. 2. Опис ситуації. 3. Рефлексію змісту своїх повідомлень («для чого я говорю; кому я говорю; що саме я говорю»).

4) психолог-модератор повинен знати стереотипи взаємодії. Стереотипи взаємодії складаються з 3 рівнів рекурсивного узгодження поведінки: 1) первинний або базовий рівень – поведінкове узгодження; 2) мовний рівень («вербалізація»); 3) рівень мовного розрізнення (спостереження), на основі якого конструються об'єкти. Якщо ці стереотипи взаємодії стають неефективними, необхідно ввести фігури незалежного спостерігача, зі спеціальними професійними вміннями спостерігачтва.

5) психолог-модератор повинен розрізняти, як у другого суб'єкта комунікації виникають і будуються зустрічні тексти;

б) Якщо ситуація, де зустрічна комунікація виявляється перерваною, тоді виникає особлива позиція – позиція модератора, він робить дещо, що призводить до відновлення комунікації.

Емпірична модель взаємодії між двома учасниками відображає взає-мозв'язки між складовими, які відносяться до різних рівнів: до інтрапсихічного рівня відносяться конструкти, рефлексія, очікування, цінності учасників; до інтерпсихічного суб'єктивного рівня відносяться акти комунікації, інтер-акції, наративи; до об'єктивного рівня відносяться контекст, події, передісторія стосунків, традиції і правила середовища, де відбувається взаємодія. Ця модель дозволяє виділити такі чинники, які необхідно виділяти і аналізувати системному модератору при аналізі взаємодії між учасниками різних систем.

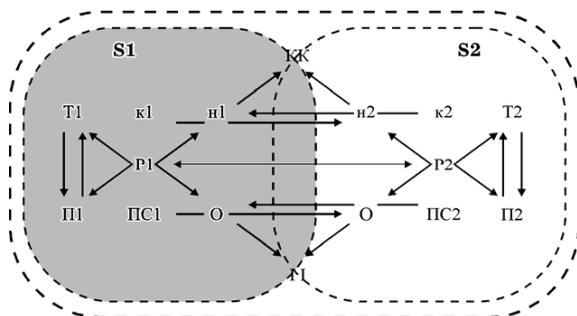


Рис. 1. Емпірична модель взаємодії

На рисунку 1 зображена емпірична модель взаємодії між двома суб'єктами, учасниками різних систем, де: КК – комунікаційні акти; Н1 і Н2 – наративи; П – інтеракції; к – конструкти; Р-рефлексія; Т-традиції; П-правила; О-очікування; ПС – передісторія стосунків; Ц – цінності.

Нами розроблені схеми професійних дій модератора та його завдання. Так, модератору необхідно: 1) знати, що саме він хоче знати; 2) знати, які ідеї він хотів би поширювати, а які – ні; 3) сесія повинна бути орієнтована на певну ціль; 4) спрямовувати увагу на цілі сесії; 5) певні питання необхідно формулювати

у певній часовій послідовності, спочатку ставити питання на прояснення запиту – мети даного «зібрання» і бажані для учасників результати – це прояснює для системного модератора ввідний, спрямувальний контекст. Де модератор установить тематичний центр ваги (точку опори) у бесіді і як пов'яже свій вибір і вплив з різними комплексами запитань: це повинен час від часу вирішувати сам модератор. Модератор не має втрачати орієнтування.

Завдання модератора: 1. Узгодження очікувань з боку підлітків, їхніх близьких і школи. 2. Націленість на позитивні (несуперечливі) стосунки з максимальною «ясністю» їхнього загального контексту. 3. Модератор повинен навчитися реально оцінювати і перевіряти наслідки своїх дій відносно системи клієнта: чи варто діяти так, як раніше; чи варто обґрунтувати свою бездіяльність, чи краще придумувати щось нове.

Тому модератор просить учасників системи «школа» максимально точно формулювати свої завдання і, тим самим, дати можливість сім'ї самій визначитись зі своїми проблемами та своїми цілями. Якщо, наприклад, завдання, які ставить «школа», викликають агресію в динаміці стосунків певних працівників школи з членами сім'ї, то виконання цих завдань можуть взяти на себе інші колеги, скориставшись технікою «розщеплення».

Досвід цього методу показує, що частота конфліктів істотно зменшується, і це тому, що підліток починає розуміти: важливі для нього дорослі зуміли досягти погодження між собою.

Відмінність запропонованої нами системної модерації як від традиційної модерації, так і від позиції психотерапевта: модератору відкривається можливість керувати засіданням, і, якщо він готовий, – директивно проводити його (що несумісно з усіма психотерапевтичними концепціями – це відмінність психотерапії від модерації).

У процесі тренінгу в учасників формується системне мислення, професійне середовище, професійна рефлексія і професійна самосвідомість, інтеграція знань і практичних навичок, що дозволяє розширити і створити нові професійні конструкти у психологів. Засвоєні методи системного консультування сімей –

дослідження існуючої ситуації, визначення типу взаємодії, типу конфігурацій стосунків, конструкти членів сім'ї. Учасники навчилися досліджувати фактори та ефекти 1 і 2 порядку, збільшилася повага до клієнта, до його виборів через те, що психолог обирає стратегію співпраці з клієнтом, яка сприяє визнанню більшої компетентності самого клієнта стосовно його життя.

Ключовою ознакою задіяного нами підходу системної модерації було те, що кожна модеративна сесія закінчувалась невеликим, проте просуванням вперед. Створюється нова модель взаємодії між учасниками, ознаки якої – розподіл відповідальності, відвертість, позитивна установка, співпраця; це модель – допомагаючої взаємодії. Формуються позиції системного модератора: гіпотетичність, нейтральність, зацікавленість.

Висновки та перспективи подальших розвідок. Розроблено засади дослідницько-впроваджувальної технології тренінг-практикуму як процедурної основи формування системи дій для практичних психологів системи освіти, котрим доводиться мати справу з «проблемними» дітьми і «проблемними» сім'ями, педагогами і адміністрацією освітніх закладів для вирішення конфліктних ситуацій. Фокус уваги при роботі з «проблемними» дітьми переведено з площини індивідуально-особистісних особливостей дітей у площину комунікативних та інтерактивних процесів та системних явищ. Визначені критерії співпраці психолога-модератора з освітніми інституціями як системами. Цими критеріями є зовнішня перспектива, яку створює зовнішній спостерігач (коли особа знає, що за нею спостерігають), рефлексія стосунків «учитель-учень; учитель-батьки; учитель-клас; учень-клас; батьки-клас», особистісні смисли, контекст; орієнтація на процес. У центрі уваги має бути координація дій, паралелізація й розбивання комунікативних та інтерактивних процесів на епізоди. Модератор сприяє створенню нової моделі комунікації, створюється Взаємодопомагаючий тип взаємодії між учасниками систем «сім'я» і «школа».

Список використаної літератури

1. Ковалев Г.А. О системе психологического воздействия. (К определению понятия) / Г.А. Ковалев // Психология воздействия (проблемы теории и практики) : Сб. науч. трудов / АПН СССР, НИИ общей и педагогической психологии : [Ред. Бодалев А.А.]. – М. : АПН СССР, 1989 – 153 с.
2. Максименко С.Д. Змістовно-психологічні ознаки особистості / С.Д. Максименко С.А. Мул // Актуальні проблеми психології: Психологія навчання. Генетична психологія. Медична психологія : [за ред. С.Д.Максименка.]. – К. : ДП, 2009. – Т. X, Вип.15. – С. 7-24.
3. Сімон Ф.Б. Організація самоорганізації / Ф.Б. Сімон // Системний погляд. – 2008. – №1. – С.44-64.
4. Седих К.В. Психологія взаємодії систем: «сім'я» та «освітні інституції». Монографія / К.В. Седих. – Полтава, 2008. – 264 с.
5. Седих К.В. Змістовно-структурна модель психології взаємодії в психотерапевтичному контексті стосунків «Психолог – клієнт» / К.В. Седих // Проблеми сучасної психології: Збірник наукових праць Кам'янець-Подільського національного університету імені Івана Огієнка, Інституту психології ім.Г.С.Костюка АПН України. – К. : Міленіум, 2010. – Вип. 7. – С. 662-672.

Седых К.В.

СИСТЕМНАЯ МОДЕРАЦИЯ КАК ПСИХОЛОГИЧЕСКАЯ ТЕХНОЛОГИЯ ГАРМОНИЗАЦИИ ВЗАИМОДЕЙСТВИЯ СЕМЬИ И ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО ИНСТИТУТА

В статье описано формирование системной модерации как психологической технологии гармонизации взаимодействия систем «семья» и «образовательная институция». Фокус внимания модератора при работе с «проблемными» детьми переведен с индивидуально-личностных особенностей детей на уровень системных коммуникативных и интерактивных процессов. Определены критерии сотрудничества психолога-модератора с образовательными институциями как системами. К этим критериям относятся внешняя перспектива, которую создает внешний наблюдатель, рефлексия отношений «учитель-ученик; учитель-родители; учитель-класс; ученик-класс; родители-класс», личностные смыслы, контекст; ориентация на процесс.

Ключевые слова: взаимодействие, система, семья, образовательные социальные институции, системная модерация, психотерапия, эффекты-факторы 1-го и 2-го порядка.

Sedykh K. V.

**SYSTEM MODERATION AS A PSYCHOLOGICAL
TECHNOLOGY OF HARMONIZATION OF INTERSYSTEM
INTERACTION BETWEEN FAMILY AND EDUCATIONAL
INSTITUTIONS**

Article is devoted to the study of the forming of system moderation as a psychological technology of harmonization of intersystem interaction between family and educational institutions. During the working with the “problem” children mediator’s attention must be centered on the system communicative and interactive level but not on their individual peculiarities. The criteria of psychologist-mediator’s interaction with the educational institutions as systems are defined. These criteria include external perspective, which is created by outer supervisor, reflection of the relations “teacher-pupil; teacher-parents; teacher-class; pupil-class; parents-class”, personal meanings, context, orientation on the process.

Keywords: *communication, system, family, educational institutions, system moderating, psychotherapy, 1 and 2 order factors.*

Надійшла до редакції 2.12.2011

АКМЕОЛОГІЧНА КУЛЬТУРА ОСОБИСТОСТІ ЯК СУБ'ЄКТА ПРАЦІ ТА СПІЛКУВАННЯ

УДК 37.032

РИБАЛКА Валентин Васильович

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

ЧЕСТЬ І ГІДНІСТЬ ОСОБИСТОСТІ ЯК ДУХОВНІ ОРІЄНТИРИ ПРАЦІ ПСИХОЛОГА І ПЕДАГОГА: КУЛЬТУРНО- ТА АКСІОПСИХОЛОГІЧНІ АСПЕКТИ

У статті розглядаються феномени честі та гідності як духовні орієнтири праці психолога, педагога, громадянина, працівника. Головною психологічною умовою втілення у суспільне та приватне життя конституційних та етичних норм щодо честі й гідності особистості виступає діяльнісне усвідомлення психологами, педагогами, соціальними працівниками, менеджерами духовної сутності феноменів честі та гідності особистості, пов'язані з переживанням людиною своєї соціальної цінності й індивідуальної самоцінності. Розглянуто зміст цих понять, аксіодинаміку змін, шкалу якісних рівнів цих змін, стратегії адекватного піднесення, врівноваження, пониження честі та гідності особистості тощо. Реальне втілення в життя, навчання та працю зазначених конституційних норм може здійснюватися шляхом модифікації та асиміляції загальної аксіопсихологічної діяльності з усвідомлення цих понять громадянами, учнями, педагогами, соціологами, політиками, економістами, самими працівниками тощо.

Ключові слова: *конституційні норми, честь і гідність учня і громадянина як духовні орієнтири праці психологів і педагогів, усвідомлення їхньої духовної сутності, змісту, динаміки, рівнів, стратегій аксіопсихологічної діяльності, втілення цих норм через модифікацію та асиміляцію аксіопсихологічної діяльності з усвідомлення норм честі й гідності у психології, педагогіці, соціології, політиці, економіці, суспільстві, менеджменті, виробництві та приватному житті.*

Постановка проблем та аналіз останніх досліджень і публікацій. Актуальність проблеми дослідження честі та гідності особистості як духовного орієнтира, культурно-психологічної та аксіо-психологічної основи праці кожного робітника, включаючи психолога і педагога, полягає в тому значенні, яке надавали й надають цим феноменам видатні вчені, філософи, богослови, митці в усі часи.

Про духовний сенс категорій честі та гідності, їхню відповідність ідеалам Добра, Краси та Істини, свідчить та обставина, що вони здавна знайомі людству і вже понад 2,5 тисячоліть використовуються ним як керівні духовні настанови поведінки, а це триваліше, ніж, приміром, використовуються поняття особистості чи психології. Ми зустрічаємо їх вже в Конфуція, Демокрита, Протагора, Аристотеля, а пізніше – у Ф. Аквінського, І. Канта, Г.В.Ф. Гегеля та багатьох інших мислителів минулого і сьогодення.

Так, добре відомі вислови Аристотеля, автора трактату «Про душу»: «Честь – це нагорода за добродієність»; В. Шекспіра: «Честь – життя моє: вони в одне зрослися, й честь утратити – для мене рівно втратити життя» і Р. Роллана: «Честь – це істинна краса». Мислителі античності й сучасності добре розуміли й розуміють зв'язок цих категорій з успішністю праці, благополуччям людини. Так, вже Гесіод проголошував: «Кривдників чекає безчестя», а Фалес попереджав: «Не збагачуйся нечесними засобами». Епіктет же переконував: «Справжня власність людини – людська гідність» тощо. У цих та подібних висловлюваннях честь і гідність постають сутнісними духовними властивостями людини, її цінності, з якими як з вищими критеріями порівнюються інші її переваги й недоліки. Цікаво те, що навіть ділові люди усвідомлюють значення честі та гідності для їхньої справи й тому дослуховуються до порад такого змісту: «Торг честю не збагачує». Не дивно тому, що на шпальтах всеросійської газети ділових кіл «Биржевые ведомости» на початку ХХ століття з'явилося гасло: «Прибуток понад усе, але честь понад прибутку!» Ось чому в законодавстві, у політичному, економічному, повсякденному житті сучасних демократичних

країн ці поняття виступають як засадничі в державотворенні, системотвірні у побудові суспільства та його інститутів, зокрема науки, освіти, економіки, політики, культури.

Поняття честі та гідності виступають як правові конституційні орієнтири для кожного українського громадянина, вони визначають фундаментальні засади його участі у побудові української держави. Саме через це п'ять статей Основного Закону України, її Конституції, містять посилання на ці феномени як на засадничі. Так, у статті 3 стверджується, що «людина, її життя і здоров'я, честь і гідність, недоторканість і безпека, визнаються в Україні найвищою соціальною цінністю» [2, с. 47]. Стаття 21 наголошує, що «усі люди є вільні і рівні у своїй гідності та правах» [2, с. 6], а стаття 28 – що «кожен має право на повагу до його гідності. Ніхто не може бути підданий катуванню, жорстокому, нелюдському або такому, що принижує його гідність, поводженню чи покаранню» [2, с. 7]. Стаття 68 попереджає: «Кожен зобов'язаний неухильно додержуватися Конституції України та законів України, не посягати на права і свободи, честь і гідність інших людей» [2, с. 15]. І, нарешті, у статті 105 підкреслюється, що «за посягання на честь і гідність Президента України винні особи притягаються до відповідальності на підставі закону» [2, с. 28]. Слід додати до цього, що зазначені та пов'язані з ними статті визначають гуманістичний дух усієї Конституції України, духовну, гуманістичну спрямованість життя і праці кожного її громадянина.

Враховуючи наведене ключове конституційне, правове, гуманістичне, духовне значення понять честі та гідності людини, правомірно вважати їх актуальним предметом систематичного вивчення й використання у психологічній та педагогічній теорії та практиці. В умовах падіння моралі, духовності, масового правового нігілізму у країні, психолого-педагогічна наука має зробити суттєвий внесок у відповідне науково-методичне забезпечення шляхів реалізації конституційних, етичних прав українського громадянина на честь і гідність у своєму житті та праці.

Актуальність такої постановки проблеми впливає з переконання в тому, що створення суспільства честі та гідності кож-

ного громадянина забезпечує значно кращі умови для трудової і професійної діяльності громадян країни, а побудова школи честі та гідності учня та педагога – для ефективного навчання і виховання, громадянської, трудової і професійної підготовки учнівської молоді. Проте не секрет, що зазначені та деякі інші статті Конституції, наявні й новостворювані кодекси честі та гідності у школах і на підприємствах сприймаються самими громадянами країни переважно як декларативні побажання, формально, а не як обов'язкові імперативні настановлення для конкретних дій і вчинків усіх членів суспільства тощо. На наш погляд, це пояснюється складністю даних категорій, труднощами їх усвідомлення у стереотипному контексті домінування інших наукових і життєвих понять у національному менталітеті, важкістю їх перекладення із правового, художнього, публіцистичного плану в науковий, психологічний, педагогічний, екзистенційний план суспільного й індивідуального життя та, на жаль, низьким рівнем правової, громадянської, трудової культури мешканців країни, що має бути значно вищим.

У цьому зв'язку, психологи, педагоги, соціологи, науковці, інженери, працівники усіх сфер виробництва мають краще усвідомити конституційне, суспільне, життєтворче значення честі та гідності для успішного здійснення процесу українського державотворення, трудової і професійної діяльності й розгорнути теоретичну, експериментальну і практичну роботу з їх вивчення, розвитку, утвердження й захисту у всіх громадян країни. Адже правові норми Конституції є нормами прямої дії для всіх інститутів держави та її громадян, а настанови кодексів честі та гідності – передумовою ефективної праці та кращого життя кожної людини. Утверджувати ці норми в усіх інститутах держави, у роботі всіх її служб – конституційний обов'язок працівників усіх сфер професійної діяльності, у тому числі практичних психологів, соціальних працівників, педагогів. Державотворення починається, зрозуміло, у дитинстві, шкільному та юнацькому віці, коли формуються й утверджуються психолого-педагогічні засади честі та гідності юного громадянина, що вті-

люються пізніше в ефективній праці на всіх ділянках народного господарства.

Тому дана стаття присвячена висвітленню проблеми честі та гідності особистості в культурно-психологічному та аксіопсихологічному її аспектах як предмету психології та педагогіки, що виступають важливим фактором покращення учбової діяльності та творчої продуктивної праці. Тобто її **мета** полягає у визначенні цих феноменів особистості, основних закономірностей їхнього становлення, особливостей функціонування та використання для підвищення ефективності трудової діяльності особистості будь-якого профілю, передусім психологів і педагогів. А це сприятиме формуванню честі та гідності учня, педагога, громадянина, робітника, що є необхідною передумовою забезпечення й утвердження у суспільстві означених вище статей Конституції України щодо честі та гідності всіх громадян.

Виклад основного матеріалу. Честь і гідність розуміються у філософії, етиці та психології як особлива властивість особистості, що виявляється в усвідомленні та переживанні людиною своєї соціально-психологічної цінності та індивідуально-психологічної самоцінності як об'єкта й суб'єкта культури. Оскільки у логічному визначенні категорії культури головним атрибутом є цінність, то в центрі професійної діяльності психолога, педагога, соціолога, керівника й кожного робітника повинно стояти розуміння поняття особистості як найвищої цінності, котра усвідомлюється і переживається нею у феноменах честі та гідності [6].

Слід підкреслити, що при цьому мова йде переважно не стільки про периферійні цінності особистості (матеріальні та духовні, природні і культурні), скільки про центральну цінність самої особистості, котра включає ці цінності як складові у свою соціально-психологічну цінність та індивідуально-психологічну самоцінність. Останні мають займати в ціннісній сфері людини саме центральне, пріоритетне місце серед інших, периферійних до неї цінностей, а не навпаки. Розуміння цього утворює головну складність усвідомлення проблеми!

Коли ми говоримо про цінність і самоцінність особистості, про її усвідомлення та переживання у формі честі та гідності, то повинні враховувати цілий ряд аспектів. Це перш за все об'єктивний і суб'єктивний аспект, тобто об'єктивна соціальна цінність та суб'єктивна індивідуальна самоцінність особистості. Їх усвідомлення означає, за науковими даними, зокрема за поглядами А.В. Петровського, що вони постають предметом свідомої інтенції, тобто мотивування та смислоутворення, пізнання й самопізнання, цілепокладання і програмування, творчої і продуктивної діяльності та поведінки, рефлексії і емоційно-почуттєвого переживання самою особистістю у відповідь на визнання чи невизнання, піднесення або приниження, використання чи нехтування з боку інших тощо. Тобто *головною психологічною умовою втілення категорій честі та гідності в життя є послідовне й ефективно їх усвідомлення громадянами й суспільними інститутами*. А це можливо, коли таке втілення здійснюється у формі діяльнісного усвідомлення, яке проходить наступні етапи: а) усвідомлення особистістю потреби, мотивації, смислу, необхідності використання даних категорій як чинників успішної гуманістичної, моральної, естетичної, чесною поведінки та трудової діяльності; б) інформаційно-пізнавальне опанування особистістю конструктивної, прогресивної сутності й ролі цих понять як запоруки її істинності та правдивості; в) здійснення особистістю цілепокладання та програмування на основі честі та гідності як чинників всеосяжної ефективності й гармонійності будь-якої діяльності, особливо професійної і громадської; г) продукування духовних цінностей як результату громадянської поведінки і професійної діяльності з дотриманням цих феноменів як факторів їхньої успішності, корисності для всіх і себе; д) здійснення позитивних емоційно-почуттєвих переживань від втілення у результати праці і громадської поведінки духовної животної сутності честі та гідності особистості. Розглянемо докладніше аргументацію на користь цих положень.

У *потребо-мотиваційному плані* слід спиратися на те смислове духовне значення, яке надавали честі та гідності видатні діячі культури в усі часи. Так, велику увагу приділяв питань

ням честі у своїх творах і власному житті геніальний російський поет О.С. Пушкін, який поставив епіграфом до «Капітанської дочки» народне прислів'я «Бережи честь змолоду!» і написав про свої роки навчання у Царськосільському ліцеї такі рядки:

*Пока свободою горим,
Пока сердца для чести живы,
Мой друг, Отчизне посвятим
Души прекрасные порывы!*

Відомо, що захищаючи честь своєї родини від зазіхань кривдників, він поклав своє життя на дуелі. Самі життя і смерть видатної творчої особистості стали своєрідним утвердженням у суспільній свідомості фундаментального значення цих феноменів цінності і самоцінності талановитої людини. Але відгукнулися на цей заклик поета – захищати честь і гідність людини усіма засобами, навіть ціною власного життя, – лише окремі діячі культури, серед яких найбільш голосно – М.Ю.Лермонтов і Ф.М.Достоевський. М.Ю.Лермонтов у декількох рядках відобразив сутність трагедії поета, а насправді – усієї вітчизняної культури:

*Погиб поэт, невольник чести,
Пал, оклеветанный молвой,
С свинцом в груди и жаждой мести,
Поникнув гордой головой.*

Ф.М.Достоевський продовжив цю етико-філософську лінію зображення культурного значення честі та гідності видатної людини, створивши справжню художньо-психологічну енциклопедію честі та безчестя, гідності та недостойності особистості, її приниження і піднесення в суспільстві та у свідомості самої людини. Саме прізвище письменника, в корені якого стоїть слово «достойність», начебто зобов'язало його психологічно достовірно зобразити різноманітні сторони життя людських достоїнностей, їхнє співіснування, колізії, боротьбу, довести вирішальну роль честі та гідності в розвитку окремої людської особистості та прогресі людського суспільства і загалом – цивілізації. Художньо-філософським аналізом різноманітних проблем утвердження честі та гідності особистості в суспільних та міжособи-

стісних стосунках Ф.М.Достоевський пояснює горе «приниженої та ображеної» людини, конфлікти у людських спільнотах. Уважне прочитання його праць, починаючи від повістей «Бідні люди» і «Село Степанчикове» до романів «Ідіот», «Біси» і «Брати Карамазови», дозволяє краще зрозуміти виняткову роль культурно-психологічних й аксіопсихологічних аспектів честі та гідності людини у «війні та мирі» достоїнств між окремими людьми, їх групами та цілими народами [6]. Дана неперервна лінія честі та гідності людини властива абсолютній більшості творів Ф.М.Достоевського, про що майже не згадують достоевськовзнавці.

До речі, цю аксіологічну лінію розуміння честі та гідності у творчості Ф.М.Достоевського добре зрозумів, підтримав і продовжив інший геній світової культури Л.М.Толстой, зокрема у своєму романі «Війна і мир» та у власному житті графа-селянина. Він намагався показати, як можна «змирити свою гордість» людині і зрівняти її своєрідним чином з честю та гідністю свого народу.

Зверталися до цієї проблеми й українські діячі культури, такі як Т.Г.Шевченко, І.Я.Франко, Л.Українка та ін. Вони переконливо довели, що проблеми честі та безчестя, гідності та негідності постають у центрі особистісних, суспільних і світових цивілізаційних, культуротворчих процесів і, разом з тим – криз, конфліктів і катастроф, що відбувалися впродовж усього ХХ століття і продовжуються вже у нинішньому.

Психолого-педагогічне значення честі й гідності учня і педагога для підвищення ефективності педагогічної праці й учбової діяльності школярів добре продемонстрував американський філософ, психолог і педагог В.Джемс. У своїй книзі «Бесіди з учителями про психологію» він ще 1892 року підкреслював принципову роль «спонукань честолоубства» в успішності навчання, вмиле використання яких педагогом, у своїх вищих і благородних формах гордості й запалу, може призвести учня до більшої заповзятливості у навчанні, до демонстрації «вищої межі його здібностей».

Психотерапевтичний сенс понять честі та гідності у житті людини розкрив відомий австрійський психіатр А.Адлер у створеній ним індивідуальній психології та психотерапії комплексу неповноцінності і вищості.

Видатний вітчизняний педагог і психолог А.С.Макаренко у виховній роботі з дітьми керувався правилом «якомога більше вимогливості до людини і якомога більше поваги до неї». Показово, що останнім твором А.С.Макаренка стала повість «Честь» (1938 рік), яку можна вважати програмною в його розумінні перспективи розвитку суспільства, системи освіти, людини!

Цікаво, що в цей же час відомий польський педагог Януш Корчак сформулював своє положення про «Право дитини на повагу». Таким же програмним став для Я.Корчака, як для А.С.Макаренка повість «Честь», один із останніх його творів «Слава». В основу сюжету цієї роботи польського генія покладено створення дітьми «Союзу лицарів честі». Дослідники підкреслюють головну думку педагогіки поваги Януша Корчака: «Дитина рівна нам – цінна – людина!»

Можна припустити, що український і польський педагоги майже одночасно виступили наприкінці 1930-х років незалежно один від одного з своєрідним педагогічним і художнім попередженням світовій громадськості проти ідеології вищості однієї людини над другою, одного народу над іншим. Це попередження прозвучало, але не було сприйняте суспільством, напередодні Другої світової війни, яка була розв'язана німецьким фашизмом саме на засадах ідеології вищості німецької нації над іншими народами, кричущого ігнорування ним їхніх національних честі та гідності, що визначило їхню долю як другорядних для цієї ідеології народів, котрі підлягали знищенню.

Вже після цієї жахливої війни, котра катастрофічно знецінила людину, особистість, аналогічну до поглядів А.С.Макаренка і Я.Корчака позицію зайняли видатні українські філософи, психологи і педагоги С.-М.Балей, Г.Ващенко і радянський український педагог В.О.Сухомлинський.

Так, полтавський, а пізніше – мюнхенський педагог і психолог Г.Ващенко, писав після Другої світової війни, що «педа-

гогіку майбутнього можна будувати лише на засадах такої філософії, що визнає абсолютні вартості, такі, як Добро, Краса, Істина, Свобода. Такою є ідеалістична християнська філософія. Зокрема, лише ця філософія обґрунтовує вчення про свободу людини як основу її гідності...

Для християнина людина є образ і подоба Божа. А тому її гідність не залежить ні від її матеріального стану, ні від національності. Обернення її на знаряддя або капітал є образа її гідності і порушення справжньої свободи. На засадах такого розуміння свободи, яка разом з тим є і обов'язком відносно інших людей і суспільства, й мусить бути побудоване виховання молоді» [1, с. 409-410].

Розуміючи руйнівні наслідки знецінення людини після катастрофічних подій першої половини ХХ століття (а вони живуть ще й дотепер!), В.О.Сухомлинський висловив свою педагогічну і громадянську позицію у статті «Людина – найвища цінність» (1970 р.), запропонувавши такі методи піднесення особистості, її честі та гідності, як всебічний (розумовий, моральний, патріотичний, альтруїстичний, трудовий, естетичний, емоційно-почуттєвий, фізичний) розвиток особистості, любов до дитини та її щастя [7].

Подібні погляди висловлюють останнім часом багато російських та українських філософів, психологів і педагогів – Л.П.Буєва, О.Г.Асмолов, В.І.Гарбузов, В.Г.Кремень, І.А.Зязюн, В.О.Моляко, С.У.Гончаренко, Н.Г.Ничкало, Г.П.Васянович, І.Д.Бех, С.Д.Максименко, В.Ф.Моргун, Л.Л.Товажнянський, І.Ф.Прокопенко, О.Г.Романовський, М.Й.Варій, В.Г.Панок, О.Г.Мучник та ін. Плідно працює в цьому напрямку польський професор Ян Зимній. Є дані про розгортання відповідних досліджень в американській психології. Завдяки цьому відбувається повернення категорій честі та гідності у психологічну і педагогічну науку і практику. Більше того, все ясніш виявляється тенденція до створення в українській освіті Школи честі та гідності, де пріоритетним постає принцип цінності та самоцінності особистості учня і вчителя, піднесення, утвердження, захист їхньої честі й достоїнності. На користь цього свідчить прийняття педа-

гогічними та учнівськими колективами багатьох загальноосвітніх і вищих навчальних закладів кодексів честі та гідності викладача і учня.

Відзначимо також ту обставину, що за Ф.М.Достоевським, Л.М.Толстим, В.Джемсом, А.Адлером, Д.Карнегі феномени честі та гідності починають все помітніше усвідомлюватися й українським суспільством – як визначальні чинники стабільного розвитку країни. Слід згадати в цьому зв'язку слова видатного політичного і громадського діяча України, академіка Ф.Т.Моргуна (1924-2008 р.р.), якого без сумніву можна назвати Людиною честі та гідності. Він надавав проблемі, що розглядається, великого значення. Так, він вказував як на головну причину розвалу Радянського Союзу у 1991 році приниження в ході «перестройки» верхівкою КППС середньої ланки керівників країни [2]. Цікаво, що руйнівні тенденції вже в сучасній незалежній Україні спеціалісти пов'язують саме з недотриманням деякими її можновладцями кодексу честі та гідності, а, фактично, – з порушенням указаних вище конституційних норм щодо честі та гідності громадянина.

Психологи і педагоги починають краще розуміти, що причиною академічної неуспішності учнів, відхилень у їхній поведінці й навіть випадків суїциду виступають різні форми надмірного приниження або піднесення цінності й самоцінності учнівської особистості, її честі та гідності. Тому виникає потреба визначення засобів профілактики такого неадекватного приниження або піднесення цінності й самоцінності особистості, методів певного піднесення або пониження честі та гідності, врівноваження достоїнств учнів і педагогів у міжособистісних стосунках тощо.

В *інформаційно-пізнавальному* плані важливе розуміння сутності категорій честі та гідності, їх атрибутів. В атрибутивному аспекті честь і гідність особистості включає такі основні етико-психологічні, соціально- та індивідуально-психологічні риси, як [3]:

Честь:

- Потреба у повазі до себе та визнанні іншими своїх заслуг перед людьми, своєї соціальної цінності;
- Переконаність у власній значущості для суспільства;
- Чесність перед людьми;
- Репутація, престиж;
- Совість;
- Почуття обов'язку перед людьми;
- Висока моральність у стосунках;
- Честолюбство тощо.

Гідність:

- Потреба в самоповазі, у визнанні своєї самоцінності;
- Вимогливість до себе;
- Шляхетність;
- Авторитет;
- Сумлінність;
- Правдивість перед собою;
- Самоконтроль;
- Почуття відповідальності перед власною совістю;
- Самолюбство тощо.

При такому розумінні поняття честі та гідності суттєво доповнюють категоріально-поняттєвий апарат гуманістичної психології. За цими поняттями стоїть величезний культурний, духовний, творчий потенціал особистості, її величезна цінність і самоцінність, ключем доступу до яких є честь і гідність людини. Честь і гідність виступають внутрішніми критеріями духовності особистості учня і педагога, сучасного робітника, їхньої відповідності ідеалам Добра, Краси та Істини. Людина честі та гідності внутрішньо детермінована виконувати свою громадську поведінку та трудову діяльність шляхом дотримання високих етичних норм, критеріїв прекрасного, на засадах правди та істини, відповідаючи при цьому передусім перед власною совістю.

Дуже важливим для розуміння сутності честі та гідності є статичний і динамічний аспекти, пов'язані з постійністю та мінливістю у свідомості людей переживання цінності й самоцінності своєї особистості, її честі та гідності, їхнього приниження, врівноваження і піднесення у міжособистісних взаєминах, у трудовій і професійній діяльності та у власній самосвідомості.

Узагальнення відповідних наукових даних, практичний досвід роботи та спеціальні спостереження свідчать про те, що існує закономірна аксіопсиходинаміка переживання честі та гідності особистості, яка коливається у свідомості людей у визначених межах: від так званого крайнього полюсу гіперприниження або аксіоциду, з одного боку, до протилежного до нього крайнього полюсу гіперпіднесення або аксіокульту, з іншого.

Ці полюси є крайніми на шкалі зміни ціннісної основи честі та гідності, що можуть бути як сприятливими, так і небезпечними для особистості – див. на рисунку нижче.



При аксіоциді відбувається максимальне суб'єктивне знецінення особистості, втрата нею честі та гідності. У цьому стані межового знецінення часто здійснюються певні деформації особистості, навіть втрата особистісності, зокрема виникають субдепресія, відчай, дистрес, агресивність, суїцидальні і летальні тенденції. Водночас, слід зазначити, що на ці рівні іноді доволіно «опускає» свій аксіопсихологічний потенціал особистість, начебто «відпочиваючи» від напруження, концентрації особистісності при вирішенні складних проблем (адже особистісний рівень психічної регуляції характеризується значною мобілізацією духовних, моральних, естетичних, пізнавальних, творчих зусиль людини, що потребує релаксації, яка іноді несвідомо або свідомо відбувається у примітивних, викривлених формах алкоголізму, наркоманії, девіантності поведінки тощо).

При аксіокультурі ж, навпаки, особистість отримує таку гіперцінність, коли вона набуває величезного потенціалу, використання якого на засадах духовності може принести особистості й суспільству багато благ (згадаймо культ Бога, матері, дитини, творчості і мистецтва, від цього походять, зокрема, слова «культура навчання», «культура праці» тощо). Проте за відсутності вказаних умов, в особистості можуть з'явитися й негативні властивості: марнославство, честолюбство, зневага до інших, добре знайомі явища амбіційності, понадлюдськості, нарцисизму, гордовитості, «зіркової хвороби», власне культу особи (Сталіна, Гітлера і багатьох інших, відомих і невідомих, «діячів» цього гатунку). У такому стані особистість часто стає неадекватною у своїй соціальній поведінці, професійній діяльності та життєдіяльності, виступає чинником помилкових і руйнівних дій, джерелом приниження інших, що може супроводжуватися різними формами експлуатації, підпорядкування, володарювання душами, знущання, агресивності, нищення особистісності в інших, що іноді призводить до їх злочинних дій щодо людей. Самій же культовій особистості це загрожує психічними відхиленнями від норми, навіть психіатричними хворобами, зокрема параноєю. В обох випадках годі й говорити про нормальну навчально-виховну, трудову, професійну діяльність та громадянську поведінку, не кажучи вже про її ефективність.

До зазначених крайніх полюсів примикають: знизу – така ж неоднозначна, як і аксіоцид, в цілому небезпечна межа аксіодепресії та аксіоспаду, в яких теж простежуються негативні, гальмівні процеси знецінення особистісного потенціалу та погіршення його інноваційного втілення у працю та громадянські стосунки, а зверху – межі аксіосходу та аксіолерату – що є, навпаки, найбільш сприятливими для розвитку і самоактуалізації потенціалу особистості. У цілісному і неперервному діапазоні аксіопсиходинаміки честі та гідності існує центральна, найбільш комфортна зона: область аксіоцентру, окреслена зверху межею аксіонорми (+), а знизу – межею аксіонорми (–), де коливання вказаних феноменів є звичайними, безпечними, нормальними для особистості.

Накреслена картина аксіодинаміки честі та гідності, фактично, презентує певну зміну характеру психічної регуляції активності людини (приміром, за поглядами О.М.Ткаченка): від рівня психічної регуляції життєдіяльності організму (через егоїстичні інстинкти, рефлекси, навички й звички) на полюсі аксіо-депресії й аксіоциду, через рівень психічної регуляції діяльності індивіда із засвоєння і репродукування цінностей у діапазоні аксіонорми (у формі знань, умінь, навичок, стереотипів дій і вчинків), до рівня особистісної (тобто понад-індивідуальної, духовної, творчої) регуляції вищих форм діяльності та поведінки людини. Звичайно, психічно розвинута особистість у міжособистісній взаємодії надає перевагу саме вищим, власне особистісним, більш успішнішим формам психічної регуляції і, як правило, рішуче протидіє всім зазіханням на такий піднесений спосіб поведінки та діяльності як на свою унікальну особистісну цінність і самоцінність. Але в деяких випадках наслідком невдачі або безсилля у протидії приниженню своєї честі та гідності може стати відчай, розчарування, смисловий колапс з появою агресивних чи навіть суїцидальних тенденцій.

Педагогу слід працювати в нормальній зоні аксіодинаміки, виводячи при вирішенні творчих, продуктивних завдань учнів у зону аксіосходу та аксіолерату, в яких навчання і виховання спираються на самотворчий, самоорганізаційний потенціал особистості й тому здійснюються легко і продуктивно як процеси самонавчання і самовиховання, саморозвитку і самоактуалізації особистості.

У *цілепокладальному плані* психологу, педагогу, соціологу, керівнику, робітнику слід враховувати ці та інші дані про честь і гідність при плануванні та здійсненні своєї роботи. Так, з метою психологічної профілактики надмірного приниження честі та гідності особистості учня практичним психологам, соціальним працівникам, педагогам слід уникати таких принижуючих її ситуацій, як необґрунтовані заперечення, заборони, гостра прилюдна критика, звинувачення, негативна несправедлива оцінка; підозра у поганих учинках; публічна образа й осуд; байдужість до досягнень й успіхів; невдячність; недовіра; ненависть;

брехня, різка відмова в симпатії і любові; знуцання, обзивання; публічний конфлікт; лайка та фізичний вплив; несправедливість; авторитаризм, деспотизм, маніпулювання; нівелювання; безправ'я; грубість, вандалізм; хронічні невдачі, провали; зрада; самотність; депресія; відторгнення у колективі; важка хвороба; зневага; заздрість; лінь; дистрес; тривога, страх; неповага; придушення особистості і т.д. Усі вони утворюють інтегративний негативний фактор пониження особистості (Ф-пад. або F-down).

Для превентивної профілактики аксіопсихологічних відхилень у поведінці учнівської та робітничої молоді й формування сприятливих розвивальних умов для становлення і прояву їхньої особистості слід створювати ситуації адекватного піднесення цінності особистості, захисту, підтримки та утвердження її честі та гідності. Вони складаються шляхом виключення, подолання, зняття зазначених вище ситуацій пониження і переходу: а) від фізіологічних потреб до сенсу життя; б) від антипатії й ненависті до симпатії та любові; в) від безпосередності психічної активності до опосередкованості психологічної діяльності особистості; г) від використання обмежених, грубих і спотворених образів дійсності до побудови повних, змістовних і точних уявлень про людей та світ; д) від локальних і короткочасних ситуаційних рефлексорних реакцій організму до успішних особистісних вчинків та діяльності; е) від низьких, елементарних, грубих і випадкових афектів до високих, складних і тонких почуттів; ж) від переважного споживання до створення цінностей і від репродукування до творчості; з) від апатії та байдужості до емпатії і зацікавленості в людях, і) від внутрішніх та міжособистісних конфліктів до гармонії внутрішнього світу і згоди з оточуючими; к) від пригнобленого, пониженого стану до стану свободи і одухотворення; л) від почуття провини до почуття прощення, від помсти до співпраці; м) від егоїзму до альтруїзму – через альтруїстичний егоїзм до егоїстичного альтруїзму; н) від буденного й рутинного до божественного та натхненного; о) від зла до добра; п) від варварського, тваринного до гуманістичного, культурного, духовного; р) від нещастя до щастя і т.д. Вони

утворюють інтегративний позитивний фактор піднесення особистості (Ф-схід або F-цр).

При цьому доцільно здійснювати піднесення в діапазоні від аксіоцентру до аксіонорми (+), аксіосходу та аксіолерату, а іноді обережно й тимчасово (прививаючи імунітет до цього явища), що привабливо, але не дуже небезпечно – до рівня аксіокульту, на якому можуть виникати згадувані вище негативні явища надто піднесеної особистості. Якщо ж вони виникають, то слід використовувати спеціальні засоби профілактики або самоподолання особистістю своєї гордовитості, амбіційності, «зіркової хвороби», понадлюдськості, нарцисизму, культу особи тощо [6].

В *операційно-результативному* плані здійснення свідомої діяльності з утвердження честі та гідності, для створення ситуацій «нормального» розвивального або творчого піднесення особистості робітника доцільно використовувати добре знайомі у психології та педагогіці засоби розвитку особистості, створення позитивного психологічного клімату в колективі, актуалізації позитивних емоцій і почуттів, досягнення успіху, стимуляції й організації творчості, умов радісної спільної праці, дотримання етичних правил і т.д. Тобто необхідно створювати у виробничому колективі систему духовного піднесення, утвердження й захисту честі та гідності працівників. Мова йде про певну етико-психологічну та аксіопсихологічну систему піднесення особистості всіх учасників навчально-виховного і виробничого процесу – на кшталт відомої системи Д.Карнегі. Адже відомо, що впровадження наприкінці 30-х років минулого століття цієї системи піднесення особистості працівників, утвердження їхніх честі та гідності, сприяло покращенню психологічного клімату у трудових колективах США, в управлінні підприємствами, підвищило ефективність бізнесу та менеджменту.

Можуть бути використані і додаткові чинники, викладені у художньо-філософських поглядах на честь і гідність О.С.Пушкіна, Т.Г.Шевченка, Ф.М.Достоевського, Л.М.Толстого, Л.Українки, І.Я.Франка, психолого-педагогічні ідеї В.Джемса щодо ролі честі та гідності в навчанні молоді та педагогічній

праці, психотерапія комплексу неповноцінності та вищості особистості А.Адлера, аксіопсихологічний досвід запровадження в навчання, життя та працю клієнтів особистісно центрованої психотерапії К.Роджерса, система виховання культурної особистості в колективі А.С.Макаренка, педагогіка поваги до дитини Я.Корчака, педагогічна система В.О.Сухомлинського з піднесенням честі та гідності учнів радістю і щастям, філософія, психологія і педагогіка добра і культури І.А.Зязюна, філософія людиноцентризму В.Г.Кременя, психологія любові до особистості С.Д.Максименка та інші подібні до них навчально-виховні системи. З цією ж метою доцільно звернутися до аксіопсихологічного потенціалу соціально-психологічних тренінгів, тренінгів спілкування, інтелектуальних і творчих тренінгів, наприклад, тренінгової системи КАРУС академіка В.О.Моляко [6].

Цьому ж можуть слугувати й розроблені нами технології рефлексивно-історико-рольового тренінгу студентів із засвоєння ними цінності особистості улюблених діячів психології, десятинна система написання наукової роботи, духовно-креативний анкетинг з піднесення цінності учнівської молоді через самоактуалізацію їх потягу до Добра, Краси та Істини, семінарське заняття-тренінг з формування честі та гідності педагогічних працівників. Нами запропоновано також психотерапію клієнтів із критично приниженою честю та гідністю, із суїцидальними та летальними тенденціями через піднесення цінності їхньої особистості.

У професійній діяльності психолога, педагога й соціального працівника, а після певної підготовки – менеджерів виробництва, доцільно використовувати спеціальні стратегії і тактики аксіопсихологічної діяльності, які варто застосовувати при виникненні проблемних ситуацій становлення честі та гідності особистості. Ми виділяємо п'ять таких основних стратегій:

1. Нормалізуюче піднесення честі та гідності іншої особистості.
2. Нормалізуюче пониження честі та гідності іншої особистості.

3. Врівноваження честі та гідності іншої і власної особистості.
4. Доцільне самопіднесення честі і гідності власної особистості.
5. Доцільне пониження честі та гідності власної особистості [3].

Найбільш перспективною у міжособистісних стосунках слід вважати стратегію врівноваження честі та гідності особистостей, якій мають підпорядковуватися інші чотири стратегії. Засобами реалізації цієї врівноважуючої стратегії виступають такі відомі форми спілкування, як діалог, полілог, перемовини, взаємодія, компроміс, взаємні поступки, дебати, дружба, товаришування тощо. Усі вони об'єднуються нами у так званому аксіологічному факторі паритетного врівноваження честі та гідності особистостей (Ф-паритет або F-paritus).

Утілення через свідому аксіопсихологічно насичену діяльність будь-якого профілю норм честі та гідності як вищих за усі інші норми призводить до позитивних *емоційно-почуттєвих переживань* суб'єкта такої діяльності. Звернення спеціалістів різного профілю й особливо практичних психологів і соціальних педагогів до проблематики честі та гідності особистості актуальне тому, що означає апеляцію при вирішенні різноманітних проблемних, у тому числі суспільних і трудових ситуацій, до найвищих, найефективніших ціннісних ресурсів самої особистості, що начебто включаються станами піднесеної честі та гідності у процес досягнення нею успіху, нормалізації чи оздоровлення її стану. Адже вони, ці стани, були сформовані в минулому в численних ситуаціях досягнення успіху, натхнення, творчого злету, суспільного та особистого визнання людини, що зафіксовані у властивостях особистості і, передусім, у ключових ціннісних її феноменах честі та гідності.

У цілому ж, розглянута у статті проблематика честі та гідності особистості відкриває й робить більш доступним для теоретичних і практичних психологів, вчителів, вихователів, соціологів і менеджерів виробництва новий предмет, нові сенси професійної діяльності, нові напрямки дослідження суттєвих влас-

тивостей особистості і практичної роботи з новими її проблемами, які раніше були мало усвідомленими або прихованими від наукового і професійного аналізу. Головне при цьому – навчитися працювати з особистістю учня і працівника як з унікальною, найвищою у світі цінністю, котра знає про це і усвідомлює у феноменах своєї честі та гідності, визнає їхню наявність в інших людей та потребує певного небайдужого ставлення до своєї соціальної цінності та індивідуальної самоцінності, честі та гідності!

Представлені вище положення про честь і гідність особистості учня, педагога, трудівника звичайно потребують своєї подальшої розробки й уточнення в наступних дослідженнях з метою створення і вдосконалення психодіагностичних, психопрофілактичних, психотерапевтичних, розвивальних засобів професійної роботи психологів і педагогів системи освіти з зазначеними феноменами, що необхідно для процвітання як окремої особистості, так і всього суспільства. Воно має бути суспільством честі і гідності кожного громадянина, кожного працівника, як це передбачено мудрістю попередніх поколінь мислителів, сучасних вчених, митців, Конституцією України. І в цьому плані психологічні та педагогічні дослідження та наявний практичний досвід роботи психологів і педагогів з проблемами честі й гідності особистості може виступати певною моделлю роботи з особистістю честі та гідності кожного громадянина і трудівника, корисною для політологів, соціологів, економістів, менеджерів тощо.

Зрозуміло, що одних тільки психологічних та педагогічних зусиль недостатньо для утвердження конституційних норм українського громадянина і працівника щодо честі та гідності. Потрібна докорінна зміна суспільної свідомості на користь розуміння усіма членами суспільства переваг честі та гідності перед безчестю та негідністю у повсякденному суспільному житті, у політиці, економіці, навчально-виховній, трудовій і професійній діяльності. Приклад передових зарубіжних країн свідчить саме про це, адже стійкі тенденції наслідування зразків честі та гідності їхніми політиками, економістами, широким загально-

селення вже призвело до розквіту демократії й економіки в цих країнах. Те ж саме може очікувати й Україну – мірою успішності її вступу на цей шлях і його чесного та достойного проходження – відповідно до задекларованих анналах мудрості, у Конституції правових норм щодо честі та гідності. А це нелегкий шлях від декларацій, імітацій, ігнорування, перевертання і підміни цих норм іншими – до їхнього дотримання, втілення, реалізації в кожному вчинку, дії, акті громадянського, політичного, економічного життя. І кожний, хай і маленький, рух в цьому напрямку буде сприяти побудові достойної Української держави!

Головною психологічною умовою втілення конституційних норм щодо честі та гідності кожного члена українського суспільства є послідовне усвідомлення важливості й сутності цих понять для успішної побудови держави і власного життя. Загальним проектом такого усвідомлення може стати його розуміння саме як діяльнісного усвідомлення, здійснюваного через особливу аксіопсихологічну діяльності з її психологічно, педагогічно, соціологічно, політично, економічно, професійно модифікованими і асимільованими компонентами: потребнісно-мотиваційним, інформаційно-пізнавальним, цілеутворювальним, операційно-результативним та емоційно-почуттєвим – зіставленими з особливостями спілкування, спрямованості, характеру, самосвідомості, досвіду, інтелекту, психофізіології особистості кожного громадянина і працівника. Проміжний етап такої модифікації та асиміляції може бути здійснений через відповідні дослідження проблематики честі та гідності у педагогічній, юридичній, економічній, політичній, інженерній, військовій психології, у психології праці. Зрозуміло, що така робота потребує певної переорієнтації роботи державної соціально-психологічної служби та її співпраці в цьому плані з іншими інститутами суспільства та громадянами.

Список використаної літератури

1. Ващенко Г. Загальні методи навчання: Підручник для педагогів. – К. : Українська Видавнича Спілка, 1997. – 441 с.

2. Конституція України, прийнята на п'ятій сесії Верховної Ради України 28 червня 1996 року зі змінами та доповненнями згідно із Законом України «Про внесення змін до Конституції України» № 2222-IV. – Харків : ФОП Співак Т.К., 2010. – 48 с.

3. Макаренко А.С. Сочинения в семи томах: Том шестой. – М. : Изд-во АПН РСФСР, 1958. – 448 с.

4. Моргун В.Ф., Тітов І.Г. Основи психологічної діагностики. Навчальний посібник для студентів вищих навчальних закладів. – К. : Видавничий Дім «Слово», 2009. – 464 с.

5. Моргун Ф.Т. Хто зруйнував Компартію і найбільшу в світі країну? Роздуми виборця / Ф.Т. Моргун. – Полтава : Дивосвіт, 2006. – 42 с.

6. Рибалка В.В. Психологія честі та гідності особистості: культурологічні та аксіологічні аспекти: наук.-метод. посіб. / В.В.Рибалка. – К. : ТОВ «Інформаційні системи», 2011. – 428 с.

7. Сухомлинський В.О. Людина – найвища цінність // Сухомлинський В.О. Вибрані твори: В 5-ти т. – Т. 5: Педагогічні статті. – К. : Рад. школа, 1977. – 639 с.

8. Шюрман Г. Духовна праця / Г.Шюрман: [Пер. з нім. Н.Лозинська.]. – Львів : Свічадо, 1999. – 72 с.

Рибалка В.В.

ЧЕСТЬ И ДОСТОИНСТВО ЛИЧНОСТИ КАК ДУХОВНЫЕ ОРИЕНТИРЫ РАБОТЫ ПСИХОЛОГА И ПЕДАГОГА: КУЛЬТУРНО- И АКСИОПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ

В статье рассматриваются феномены чести и достоинства личности как духовные ориентиры труда психолога, педагога, гражданина, работника. Главным психологическим условием воплощения в общественную, трудовую и личную жизнь конституционных и этических норм чести и достоинства выступает деятельностное осознание гражданами, психологами, педагогами, социальными работниками, менеджерами духовной сущности феноменов чести и достоинства личности, что связаны с переживанием человеком своей социальной ценности и индивидуальной самооценности. Рассмотрены содержание этих понятий, аксиодинамика изменений, шкала качественных уровней этих изменений, стратегии адекватного подъема, уравнивания, понижения чести и достоинства и т.д. Реальное воплощение в жизнь указанных конституционных и этических норм может осуществляться путем модификации и ассимиляции общей аксиопсихологической деятельности по осознанию этих понятий гражданами,

педагогами, соціологами, политиками, економістами, самими працівниками і т.д.

Ключевые слова: конституционные нормы, честь и достоинство учащегося и гражданина как духовные ориентиры труда психолога и педагога, осознание их духовной сущности, содержания, аксиодинамики, уровней, стратегий аксиопсихологической деятельности, воплощения норм через модификацию и ассимиляцию общей аксиопсихологической деятельности по осознанию указанных норм в психологии, педагогике, социологии, политике, экономике, обществе, трудовой и частной жизни.

Rybalka V.V.

HONOR AND DIGNITY AS SPIRITUAL ORIENTATIONS OF PSYCHOLOGISTS' AND PEDAGOGUE'S WORK: CULTURAL- AND AXIOPSYCHOLOGICAL ASPECTS

In the article the phenomena of personality's honor and dignity as spiritual orientations of psychologists', pedagogue's, citizen's, worker's labor activity are discussed. The main psychological condition of the constitutional and ethical norms of honor and dignity embodiment in social, labor and private life is considered to be the awareness by citizens, psychologists, pedagogues, social workers, managers of the spiritual essence of personality's honor and dignity phenomena, which are connected with the man's experiencing of his own social value and individual self-value. The content of these notions, the axiodynamics of the changes, the scale of qualitative levels of these changes, the strategies of the adequate increasing, balancing, honor and dignity lowering etc. are discussed. The real embodiment of mentioned constitutional and ethical norms into the life could be managed by means of modification and assimilation of the general axiopsychological activity which related to the awareness of these notions by citizens, pedagogues, sociologists, politicians, economists, workers etc.

Key words: constitutional norms; pupil's and citizen's honor and dignity as spiritual orientations of psychologists' and pedagogue's work; awareness of its essence, content, axiodynamics, levels, axiopsychological activity's strategy; norms embodiment by means of modification and assimilation of the general axiopsychological activity which related to the awareness of these norms within pedagogy, sociology, politic, economy, society, labor and private life.

Надійшла до редакції 16.11.2011

ОСОБИСТІТЬ ПСИХОЛОГА: ІСТОРІЯ, СУЧАСНІСТЬ, ПЕРСПЕКТИВИ



Українська психологічна громадськість 15 грудня 2011 року відзначила 70-річний Ювілей лідера української психології зі світовим ім'ям дійсного члена Національної академії педагогічних наук України, доктора психологічних наук, професора, директора Інституту психології імені Г.С.Костюка НАПН України, головного редактора нашого журналу – Сергія Дмитровича Максименка. Редакція журналу приєднується до найкращих привітань на адресу високоповажного Ювіляра і вшановує його непересічну постать біографічним нарисом, який підготували С. І. Болтівець, М. Й. Боришевський, О. Т. Губко, М.-Л. А. Чапа, Н. В. Чепелева, та вітальною одою В.Ф. Моргуна.

* * *

МАКСИМЕНКО СЕРГІЙ ДМИТРОВИЧ –

відомий український психолог, фундатор *української наукової школи генетичної психології*. Народився в селі Запруддя Рокитнянського району на Київщині 15 грудня 1941 р. у час, коли Друга світова війна виром вогню, людської крові, голоду і смер-

ті, прокотилась Україною, й лише материнський прихисток поставав в останній обороні новонародженого життя. Либонь, тому не лише в дитинстві та юності, але й чим старше над усе любив та обожнював маму – Меланію Пилипівну, яка, крім власне материнської місії, зберегла й передала синові силует родового духу.

Генетична пам'ять про Максименків рід несподівано ожила і в історії української освіти, збережена й оприлюднена вустами одного з найсумлінніших і найретельніших її дослідників – Степана Сірополка: «З числа вихованців колегії (*йдеється про Колегію Павла Галагана, що діяла в Києві з 1870 р.* – Прим. С. Б.) вийшло багато визначних українських діячів і учених, як, напр., акад. Агатангел Кримський, акад. Оникій Малиновський, проф. Микола Максименко...» [4, с. 324]. І хоч цілісна генетична реконструкція Максименкового родоvodu ще попереду, варто відзначити, що до нього належали не тільки гарні педагоги і вчені, але й працьовиті господарі, громадянські й державні діячі.

Як відзначав свого часу Григорій Силович Костюк, вивчення, наприклад, родоvodu Й. С. Баха показало, що «в його родині протягом 300 років було понад два десятки більш чи менш видатних музикантів. Однак немає сумніву в тому, що своєю музикальністю вони були зобов'язані не лише природним даним, а й музичним традиціям Бахів. Те ж саме можна сказати і про родину видатного швейцарського математика Якоба Бернуллі, яка дала кількох відомих математиків» [1, с. 155–156]. Однак, як бачимо, невблаганне за своєю жорстокістю до українського етносу ХХ століття ставило перед нацією інші умови.

Шкільні роки Сергія Максименка минули в Запруднянській середній школі, після якої юнакові довелося ще попрацювати трактористом-причіплювачем. А потім обрав фах психолога. «І хай це прозвучить дещо нескромно, – відзначала, торкаючись цього періоду життя С. Д. Максименка всеукраїнська газета «Освіта», – але один із авторів цього нарису (О. Губко) тішить себе думкою, що і він прислужився цьому. Понад 40 років тому

аспірант-психолог читав у селі Запруддя, що на Рокитнянщині, лекцію у колгоспному клубі «Таємничі явища людської психіки». Серед слухачів був і старшокласник Сергійко Максименко. Може, саме тоді в душу допитливого юнака і запала мрія і собі стати психологом...» [7]. Не виключаючи згаданої можливості, все ж відзначимо важливий факт: очолюваний Г. С. Костюком Науково-дослідний інститут психології у 1958–1959 роках здійснював широку просвітницьку роботу щодо піднесення психологічної культури українського суспільства. І тому не винятковим, а закономірним був поклик юні до вищих щаблів людинознавчого фаху.

Либонь, саме тому у 1965 р. талановитий юнак закінчив дефектологічний факультет Київського державного педагогічного інституту ім. О. М. Горького. Працював учителем, заступником директора з навчально-виховної роботи Дарницького дитячого будинку (1965–1970). З 1970 – старший викладач кафедри психології Київського державного педагогічного інституту імені О. М. Горького. З 1975 – ось уже понад 30 років діяльність С. Д. Максименка, як ученого, пов'язана з Інститутом психології (нині імені Г. С. Костюка НАПН України): заступник директора, завідувач лабораторії психології навчання (з 1975); директор (з 1997).

За сумісництвом працює в Київському національному медичному університеті ім. О. О. Богомольця (з 1993), де завідує кафедрою медичної психології. Виступив ініціатором започаткування в Україні спеціальності «медична психологія» напряму «медицина» і забезпечив підготовку фахівців із цієї спеціальності.

Кандидат психологічних наук (1974), доцент (1980). Доктор психологічних наук (1991) – дисертація: «Експериментальний метод у віковій та педагогічній психології», професор (1992). Дійсний член АПН України (1995). Академік-секретар відділення «Психологія, вікова фізіологія та дефектологія» АПН України (1997). Заслужений діяч науки і техніки України (2001).

Як учений, С. Д. Максименко очолив після Г. С. Костюка, учнем і продовжувачем якого він є, дослідження *української психологічної школи* в царині генеральної теми українських психологів – *співвідношення навчання, виховання і розвитку*. Тут постає одвічне питання – що є первинним і що вторинним: чи успіхи в навчанні і вихованні викликають відповідний розвиток особистості, а чи, навпаки, відповідний розвиток спричиняє результати в учінні. Класичною вважалася формула Л. С. Виготського: «Добре навчання веде за собою розвиток». Г. С. Костюк уточнив: навіть найкраще навчання не дає ніякого зрушення в розвитку, якщо не задіяні самоактивність, саморух особистості. Заслугою С. Д. Максименка є те, що він дав конкретну, практичну технологію цього саморозвитку особи. Ним і його співробітниками розроблені продуктивні методики такого навчання учнів, яке неодмінно викликає активність «зони найближчого розвитку» й наступні стадії самовдосконалення. В результаті була започаткована *українська школа генетичної психології*, яка плідно, на сучасному науковому рівні розробляє методологічну рефлексію проблем розвитку в психологічній науці. Ця наукова школа гідно доповнює концепції в цій царині Л. С. Виготського, Ж. Піаже, О. М. Леонтєва, Л. В. Занкова, П. Я. Гальперіна, Д. Б. Ельконіна, В. В. Давидова, роблячи відповідний вагомий внесок у світову психологічну науку. Так само відповідні концепції Г. С. Костюка, С. Д. Максименка, О. В. Скрипченка та ін. дають психологічний підмурівок українській педагогіці й навчально-виховній практиці шкіл в Україні.

Здійснені С. Д. Максименком та під його керівництвом дослідження психологічних особливостей навчальної та учбової діяльності заклали підвалини нового розуміння психологічних основ навчання, створили можливості для розробки нових експериментальних програм та методів навчання, побудованих на принципах формування теоретичного мислення.

Багато уваги приділяє вчений методам наукового дослідження взагалі. Він цілком слушно вважається одним із найавторитетніших експертів з питань застосування факторного ана-

лізу в психологічному дослідженні. Цьому питанню присвячено низку статей, у яких він доводить і показує, що не можна оперувати числами, не даючи конкретного психологічного їх тлумачення; число як таке має сенс лише у світлі психологічного аналізу. Він завжди обстоював тезу про необхідність попереднього ретельного і всебічного аналізу та надзвичайної обережності у застосуванні експериментальних даних до реальної педагогічної практики. Як прихильник та один із розробників генетичного методу в психології, С. Д. Максименко дотримується толерантної позиції щодо оцінки інших, і притому найрізноманітніших, методів дослідження, наголошуючи, проте, на необхідності виваженого їх використання, і особливо обережного впровадження їх результатів у педагогічну практику.

Генетичний погляд є для дослідника засадничим у розробленні всіх проблем дитячої та педагогічної психології. Будуючи будь-який навчальний предмет, слід урахувувати, як і яким способом навчання має сприяти розгортанню природних сил дитини. Розкриваючи закони дитячого розвитку, психологія допомагає визначити і сформулювати цілі навчання стосовно кожного вікового періоду і допомагає вибрати і створити адекватні методи.

Визначаючи цілі та завдання навчання й виховання, С. Д. Максименко дотримується ідеї врахування власних сил дитини, її потреб та інтересів. Вчений наголошує, що не можна забувати про об'єктивні закономірності, яким підпорядкований психічний розвиток дитини. Навчання та виховання спрямовують і збагачують розвиток, впливають на його темп і повноту, але не можуть перекреслити й «відмінити» закономірностей розвитку, а тому знання вікових особливостей, а точніше, вікових можливостей набуває виняткової ваги.

Захищена С. Д. Максименком у 1990 році докторська дисертація «Експериментальний метод у радянській віковій та педагогічній психології» стала важливою віхою у розвитку вітчизняної психології. Ця фундаментальна праця була результатом багаторічних досліджень і прикладом високого рівня теоретич-

ної рефлексії. Її наукове значення полягає в системному викладі ключових питань технології психологічного дослідження, докладному аналізі існуючих у психології дослідницьких методів та розкритті сутності *експериментально-генетичного методу* – його форм, способів практичної реалізації і тенденцій розвитку в умовах перебудови всіх ланок освіти.

Разом з тим у названій праці виявлено й означено евристичні експериментальні можливості експериментально-генетичного методу стосовно проблем розвитку особистості в процесі навчання і виховання, обґрунтовано принципову необхідність експериментально-генетичного методу в проектуванні психологічних новоутворень відповідно до завдань педагогічної практики.

Для того, щоб зрозуміти роль експериментально-генетичного методу (відомого зараз під назвою експериментально-моделюючий) у розв'язанні проблем вікової і педагогічної психології та скласти адекватне уявлення про те, що нового вніс його автор у *розкриття* поняття «психічний розвиток», слід вичленили методологічні корені теоретичних позицій тих дослідників, які своєю цариною вважали психологію навчання і психологію розвитку та споріднені проблеми й орієнтувалися на праці Л. С. Виготського. Вони намагалися кожен на свій кшталт і штиб відповісти на «основне питання» психології розвитку, поставлене ще самим Л. С. Виготським: що «йде» за чим – навчання чи розвиток? Свого часу Л. С. Виготський, полемізуючи з В. Келером та раннім Ж. Піаже, дав славнозвісну відповідь: «*добре навчання веде за собою розвиток*». Ця афористична і, безумовно, науково обґрунтована відповідь зумовила появу численної низки запитань, на які нині вже важко дати таку однозначно-категоричну відповідь. «Добре», тобто відповідне щодо зони найближчого розвитку, навчання – це, власне, яке? Як з дидактичного погляду і в плані так званого педагогічного прийому воно повинно будуватися і здійснюватись? Постановка цих запитань була першою у психологічній проблематиці «точкою біфуркації», від якої розбудувалися теорії О. М. Леонтьєва, П. Я. Гальперіна,

Л. В. Занкова, а також відома теорія навчальної діяльності Д. Б. Ельконіна – В. В. Давидова, які зробили великий внесок у розвиток психології радянської доби.

Друге питання, з приводу якого свого часу велися бурхливі дискусії, – це питання про те, що саме слід вважати психічним розвитком і як, за якими параметрами та показниками його оцінювати? При цьому імпліцитно розумілося, що «успішність», унаочнена в шкільних оцінках, не є ні достатнім, ні навіть необхідним показником психічного розвитку. Вона є показником успішності пристосування до ситуації шкільного навчання. А що тоді є психічним розвитком? Третє, похідне питання – це питання про «психічний розвиток», «розумовий розвиток», «розвиток мислення», «розвиток особистості»: як вони співвідносяться, як їх вимірювати, яке місце кожного в системі особистості. Особливої ваги вони набувають саме в контексті проблем психології навчання.

Несуперечливу в принципі щодо основного постулату про «добре навчання», але все ж особливу позицію займав Г. С. Костюк. Він обстоював думку про те, що атрибутом, тобто невід'ємною властивістю психічного розвитку, є саморух, саморозгортання, самоактивність і що жодне найкраще навчання, навіть якщо воно достеменно перебуває у зоні найближчого розвитку, не можна розвинути, коли не діє певний механізм, що не просто розпочинає розвиток, а спричинює його. Адже розвиток не є результатом навчання, йому притаманна своя, власна логіка, своя самостійність і відносна незалежність від ініціаційного «агента», власні рушійні сили. Саме тому він писав про спонтанність, «спонтанійність», а фактично про самоспричиненість розвитку. Тим самим Г. С. Костюк впритул підійшов до проблеми того, як і чим взаємопов'язані розвиток, навчання і виховання за умови визнання того, що спонтанійність розвитку – певним чином «*est causa sui*»? Не варто й говорити, що це одна з найскладніших проблем, які взагалі можуть бути поставлені перед психологією.

Звичайно, сам Г. С. Костюк не був задоволений всіма відповідями на запитання, що ставив перед собою; багато проблем з тих чи інших причин лишилися не опрацьованими і «недоопрацьованими». Тому наразі є всі підстави вважати, що праці С. Д. Максименка є не простим продовженням своєрідної «лінії Костюка» і не лише її творчим розвитком, а й вдалим методологічним синтезом різних теоретико-психологічних спрямувань, що так чи інакше центрувалися навколо проблем розвитку і навчання. В них здійснений глибокий філософський і психологічний аналіз основних методів дослідження у віковій та педагогічній психології, передусім з погляду того, які імпліцитні чи явні методологеми лягли підвалинами в основні теоретичні підходи до дослідження психологічних явищ.

Праці С. Д. Максименка змушують замислитись над «логікою» історії психології і дає змогу осягнути можливості й перспективи психологічного дослідження як такого, а також можливості та обмеження кожного методу дослідження, глибше зрозуміти правила їхнього поєднання з метою вивчення психологічного явища у його цілісності. Водночас у них дано певні відповіді на суттєві питання, що хвилювали Г. С. Костюка, зроблено обґрунтовані оцінки, окреслено важливі перспективні лінії психологічних досліджень. Неминуще значення має, зокрема, розвиток С. Д. Максименком експериментально-генетичного (генетико-моделюючого) методу. Основною принциповою відмінністю експериментально-генетичного методу від будь-яких інших методів наукового пізнання є його моделюючий, проектувальний характер.

Генетико-моделюючий метод є водночас педагогічно-дидактичним методом (методом навчання) і методом власне дослідницьким; в ньому «навчальна частина» є невіддільною від дослідницької, кожна з них сама по собі позбавлена сенсу. Цей метод є таким дослідженням-через-навчання, де саме навчання (метою якого є створення певних психологічних якостей та здібностей) має бути ретельно обґрунтованим і належно проведеним, тобто має бути навчанням-через-дослідження. Тому за

умови проведення генетико-моделюючого дослідження, зокрема у школі, вкрай важливого значення набуває невидима для школяра і педагога, але складна попередня проектувально-теоретична науково-дослідна робота.

У зв'язку з цим важливого значення набувають також і сформульовані С. Д. Максименком принципи, на яких має ґрунтуватися експериментально-генетичне дослідження. Це відомі принципи аналізу за одиницями, принцип історизму (єдності генетичної та експериментальної ліній у дослідженні), принцип системності (цілісного розгляду психологічних утворень), принцип проектування (моделювання). Дотримання цих принципів при конструюванні конкретного дослідження дає змогу уникнути багатьох труднощів і помилок, виконати його на належному теоретичному та практичному рівні, адекватно зінтерпретувати отримані результати, – словом, максимально підвищити прецизійність психологічного дослідження.

Праці С. Д. Максименка покликані сприяти розв'язанню найбільш гострих проблем щодо управління розвитком особистості в процесі навчання і виховання на основі розкриття механізмів генези її психічних властивостей. Це цілком здійсненне завдання, оскільки експериментально-моделюючий метод адекватний такому об'єкту вивчення, як розвиток психічних процесів і властивостей, процес зміни форм і видів активності особистості, що характеризують переходи від нижчих до вищих ступенів її психічної діяльності. Розкриваючи генетичний взаємозв'язок діяльності і психіки, С. Д. Максименко в ході своїх досліджень отримав результати, які відкривають *процес руху в психіці привласненого засобу* – він перетворюється на *ключову одиницю* нової міжфункціональної системи свідомості, взаємодіє з іншими подібними системами, формуючи ту чи іншу якість особистості. Це і є саморух та саморозвиток, зазначає автор, і додає: «Ми можемо стверджувати, що цей механізм, відкритий завдяки результатам експериментів, це – «природний» механізм (в тому розумінні, що він незмінний за будь-яких умов)».

Так виникає явище особистісного опосередкування навчальної діяльності і феномен «подвійного опосередкування» психічного розвитку. В даному разі, за словами автора генетико-моделюючого методу, процес розвитку опосередковують і культурний контекст (зовнішній), і особистісний (внутрішній).

Проведені на основі генетико-моделюючого методу експериментальні дослідження, в яких був зафіксований акт опосередкування (створення засобу), тобто показано, як здійснюється реальний природний процес психічного розвитку, зокрема особистості школяра у процесі навчання і виховання, засвідчили високу евристичну цінність означеного методу для розв'язання сучасних проблем школи.

С. Д. Максименко не вдовольнився зробленим і досягнутим. За останнє десятиліття ним та під його редакцією було опубліковано цілу низку монографій та посібників, які показують, що коло його наукових інтересів дуже широке. Одна з останніх монографій «Генетична психологія» має промовистий підзаголовок «Методологічна рефлексія проблем розвитку в психології». В ній представлений наскрізний аналіз проблеми психічного розвитку і з огляду на це формується змістове уточнення предмета генетичної психології як науки про закономірності і можливості психічного розвитку.

В центрі наукових інтересів директора Інституту є такі проблеми вікової та педагогічної психології, як психологія навчання, психічного розвитку і методу психологічного дослідження, генези буття особистості. А у фокусі людської уваги вченого постійно перебувають його учні та колеги, для яких він завжди знаходить час, надає поради і допомогу.

Заслугою С. Д. Максименка є не тільки його власний доробок, а й те, що він всіляко сприяє розширенню наукових горизонтів співробітників Інституту. Учений заохочує наукові пошуки співробітників у всіх перспективних напрямках, підтримує всі дослідницькі ініціативи, тому і тематика наукових досліджень Інституту широка й різноманітна.

Зокрема, дослідження останніх років спрямовані на розроблення фундаментальних теоретико-методологічних проблем психологічної науки, а також на розв'язання багатьох ужиткових проблем, актуальність яких загострюється в сучасних суспільно-історичних умовах. Це передусім подальше дослідження проблем навчання, виховання і психічного розвитку особистості з урахуванням сучасних вимог практики. У зв'язку з цим відбувається переорієнтація методологічних засад експериментальних моделей, зокрема становлення гуманістично орієнтованої освіти, здійснюється обґрунтування гуманістичної парадигми, яка має дедалі більше поширення в сучасній психологічній науці.

Важливим напрямом є дослідження місця і ролі психології в системі української культури: осмислення основних здобутків української науки в контексті світової психологічної думки в ХХ столітті, визначення тенденцій і перспектив розвитку психології. Серед завдань історико-психологічного спрямування слід відзначити й дослідження, що має на меті розкриття зв'язків психологічних знань з особливостями історії України, звичаями і традиціями українського народу, розвитком науки, літератури та мистецтва. Започатковано дослідження, спрямоване на вивчення основних чинників становлення української психології у другому тисячолітті та здійснення прогностичного аналізу її розвитку на початку ХХІ століття. Розпочато також дослідження етнопсихологічного спрямування, яке має на меті визначення провідних чинників етнопсихогенезу українців, виявлення закономірностей та механізмів трансформації зовнішніх етнопсихологічних чинників у внутрішні особистісні утворення.

Велика заслуга лідера українських психологів у створенні нового покоління підручників і навчальних посібників з психології. Ним розроблено концепцію відповідної навчально-методичної літератури і згуртовано кваліфіковані авторські колективи з її написання.

Масштабною є діяльність С. Д. Максименка як організатора психологічної науки в Україні. Він і керований ним Інсти-

тут координують роботу психологів в країні. Інститут психології виступає координуючим осередком цієї науки, що здійснює підготовку наукових кадрів. С. Д. Максименко підготував 102 кандидатів і 13 докторів психологічних наук. Об'єднуючими осередками є і велика кількість науково-психологічних та психолого-педагогічних журналів і періодичних збірників.

С. Д. Максименко бере активну участь в атестації наукових кадрів, впродовж двох десятиліть був членом, а нині очолює спеціалізовану вчену раду в Інституті психології імені Г.С. Костюка НАПН України.

Автор понад 400 наукових праць, у т.ч. численних одноосібних і колективних монографій, підручників, навчальних і методичних посібників, які неодноразово перевидавалися.

С. Д. Максименко – організатор багатьох міжнародних, всеукраїнських конгресів, наукових та науково-практичних конференцій з проблем загальної, вікової та педагогічної психології, активний учасник та організатор психологічних з'їздів. Брав участь у Міжнародному психологічному конгресі (Лейпциг), симпозіумах з вивчення психологічних механізмів пізнавальної діяльності школярів (США, Чехія, Угорщина).

Вагомою є науково-громадська діяльність ученого. З 1998 він – голова Товариства психологів України, із 1991 – дійсний член Міжнародної ради психологів (США, 1991), член Координаційної ради з експериментальної психології. Нагороджений орденами «Знак пошани» (1978), «За заслуги» III ступеня (2004), II ступеня (2011), медаллю «За доблесну працю», Почесними грамотами МОН України. Лауреат Державної премії України в галузі науки і техніки за цикл наукових праць «Психологічні механізми зародження, становлення і здійснення особистості» (2011). Розроблені С.Д. Максименком формуючі та діагностичні методи включені в Європейський банк дослідницьких процедур з лонгітюдних досліджень при Інституті Макса Планка (Мюнхен). Як дійсний член Міжнародної ради психологів, С. Д. Максименко координує дослідження з питань експеримен-

тальних методів у галузі навчання і розвитку. Він учений нової формації, що розбудовує психологію і освіту в Україні.

С. І. Болтівець, доктор психологічних наук, професор, заступник директора Інституту психології імені Г.С. Костюка НАПН України;

М. Й. Боришевський, доктор психологічних наук, професор, член-кореспондент НАПН України, завідувач лабораторії психології особистості імені П.Р. Чамати Інституту психології імені Г.С. Костюка НАПН України;

Н. В. Чепелєва, доктор психологічних наук, професор, дійсний член НАПН України, заступник директора Інституту психології імені Г.С. Костюка НАПН України;

О. Т. Губко, кандидат психологічних наук, старший науковий співробітник, провідний науковий співробітник лабораторії історії психології імені В.А. Роменця Інституту психології імені Г.С. Костюка НАПН України;

М.-Л. А. Чена, кандидат психологічних наук, старший науковий співробітник, завідувач лабораторії загальної та етнічної психології Інституту психології імені Г.С. Костюка НАПН України.

ОДА

Сергієві Дмитровичу Максименку
з нагоди славного Ювілею 70-річчя!

У сорок першому, окрім тої війни,
Яку ми всі Великою назвали,
Синів сміливі матері рожали,
Й одного з них Сергійком нарекли.

Великим стане згодом й він, а поки
У дефектологи студентом заявивсь,
Костюк, Виготський і Давидов теж колись
Із цього починали свої кроки.

Потім наука полонила молодця:
Спочатку кандидат і згодом доктор,
І академіка отримав дуже скоро,
Й директорського заслужив стільця.

У медиків Сергій – найкращий друг,
Веде за Піаже свій генетичний дослід,
Зроста лабораторії учіння досвід –
Його коньок, в яких усюдах би не був.

Шість сотень праць та двісті кандидатських,
І тридцять докторських побачило вже світ...
Та будь-кому писати б заповіт,
А він працює, руки не складавши!

У США здобутки наші представляє
І Товариства України – на чолі,
У ВАКУ чорні кидає «шари»,
Коли халтуру дехто пропихає.

Очолує він безліч різних рад
І слушні подає усім поради,
Високі має, й не одну, нагороди
І премії Державної вже став лауреат!

Сергію Дмитровичу, жах який тягар
На Ваші плечі навалився стрімко?
Напевне прізвище магичнеє – Максименко
На щонайвищі результати має дар!

Живіть до ста! Як хочете – і довше!
Потужний максимум – навік Ваша стезя!
Зійти з дистанції Вам кажемо – «ніззя».
Многая літа! Й Боже – допоможе!

**Від імені психологів Полтавщини,
Володимир Моргун**

15 грудня 2011 р.

РЕЦЕНЗІЇ І БІБЛІОГРАФІЯ

БУРЛАЧУК Леонід Фокович

*доктор психологічних наук, професор, дійсний член НАПН України,
декан факультету психології Київського національного університету
імені Т.Г. Шевченка*



В.Ф.Морзун, І.Г.Тімов. Основи психологічної діагностики. Навчальний посібник для студентів вищих навчальних закладів. 2-е видання. – К. : Видавничий Дім “Слово”, 2012. – 464 с.

У навчальному посібнику розглянуто історичні етапи становлення психодіагностики та її специфіку як теоретико-практичної дисципліни. Спираючись на фундаментальні праці Б.Г. Ананьєва, А. Анастасі, Л.С. Виготського, Л.Ф. Бурлачука, Ю.З. Гільбуха, К.М. Гуревича, Г.С. Костока, О.М. Леонтьєва, С.Д. Максименка, С.Л. Рубінштейна, О.Г. Шмельова та ін., особливу увагу приділено типології методів, психометричним основам психологічної діагностики,

а також розгляду основних методик, розроблених у межах об'єктивного, суб'єктивного та проективного підходів. Подано математико-статистичні процедури обробки діагностичних даних за допомогою пакету комп'ютерних програм SPSS. У додатку наведено інструктивно-методичні матеріали для семінарських і лабораторних занять та самостійної роботи.

Навчальний посібник розрахований на студентів-бакалаврів освітнього напрямку «Психологія», а також може бути корисний викладачам, науковцям, практичним психологам.

Навчальний посібник з курсу «Психодіагностика» укладено відповідно до вимог галузевого стандарту підготовки бакалаврів за напрямом 6.010302 «Психологія», кредитно-модульної системи організації навчального процесу та навчальної програ-

ми. Він має на меті ознайомлення студентів зі специфікою психодіагностичної діяльності, конкретними методами та методиками дослідження особистості, логікою обробки та інтерпретації діагностичних даних. Посібник, що рецензується, побудований із урахуванням основних складових структури психодіагностики, послідовно розкриває зміст тематичних розділів навчальної дисципліни. Зокрема докладно розглянуто історичні етапи становлення психодіагностики й особливості формування уявлень про її предмет, розкрито специфіку психодіагностики як теоретико-практичної дисципліни, детально проаналізовано її структуру, актуальний стан та перспективи розвитку. Ґрунтовно висвітлено проблему вимірювання у психодіагностиці та основні психометричні вимоги до психодіагностичного інструментарію. Особливу увагу у посібнику приділено розгляду основних діагностичних методик, розроблених у межах об'єктивного, суб'єктивного та проєктивного підходів. Слід також відмітити здійснений авторами детальний аналіз математико-статистичних процедур обробки даних психодіагностичного дослідження за допомогою пакету комп'ютерних програм SPSS.

У посібник включено повний пакет інструктивно-методичних матеріалів з курсу, що забезпечує самостійну роботу, активне та свідоме опанування студентами навчального матеріалу.

У цілому посібник має достатньо високий теоретико-методичний рівень, відповідає навчальним планам підготовки бакалаврів, що є підставою просити Міністерство освіти і науки України рекомендувати його у навчальний процес.

КОКУН Олег Матвійович

доктор психологічних наук, професор, завідувач лабораторії вікової психофізіології Інституту психології імені Г.С. Костюка НАПН України



Тітов І.Г. Вступ до психофізіології: навч. посіб. – К. : Академвидав, 2011. – 296 с.

Пояснити загадковість зв'язку психічного і фізіологічного, душі і тіла намагалися ще в античні часи. Однак із науковим пізнанням його виникло все більше запитань і менше відповідей. У теперішні дні взаємозалежність психіки та її нейрофізіологічних механізмів досліджує психофізіологія, яка є ядром нейронаук (нейрофізіології, біохімії, молекулярної генетики мозку та ін.), спрямованих на пошук фізіологічних закономірностей психічної діяльності та поведінки людини. На цій проблематиці зосереджений пропонований навчальний посібник. У ньому розкрито загальні засади психофізіології, нейрофізіологічні основи психічних процесів, механізмів психіки і проявів психічного (мотивації, пам'яті, уваги, мислення і мовлення, емоцій, свідомості і неусвідомленого психічного), рухової активності та свідомості людини, а також прикладне значення психофізіологічних досліджень для професійної діяльності, клінічної та педагогічної практик.

Актуальність створення посібника з психофізіології, зорієнтованого на студентів-психологів вищих навчальних закладів, є незаперечною, адже майбутні фахівці мають володіти достатнім обсягом психофізіологічних знань для успішного здійснення своєї професійної діяльності, зокрема для психофізіологічного забезпечення діяльності суб'єкта.

Навчальний посібник складається зі вступу та 14 тем, об'єднаних у три розділи. Вступ висвітлює основні завдання та структуру посібника.

Перший розділ «Загальні засади психофізіології» містить теми, в яких розглядається історія виникнення та розвиток пси-

хофізіології, її предмет, завдання, принципи та дослідницькі методи, місце психофізіології в системі наукового знання та її основні галузі. Особлива увага приділена аналізу психофізіологічної проблеми та основних підходів до її вирішення (психофізіологічна взаємодія, паралелізм, ідентичність, рефлекторна теорія, корелятивна психофізіологія, системний підхід), а також визначенню методологічних підвалин системного підходу до вирішення проблеми «мозок-психіка». Достатньо інформативними та доцільними є подані у посібнику дані про морфофункціональну організацію матеріального субстрату психічної діяльності людини – її нервової системи.

Наступні 8 тем об'єднані у другий розділ посібника – «Психофізіологія суб'єктивного відображення». Сюди входять теми «Психофізіологія мотивації», «Психофізіологія сенсорно-перцептивних процесів», «Психофізіологія пам'яті та навчання», «Психофізіологія уваги», «Психофізіологія мислення та мовлення», «Психофізіологія рухової активності», «Психофізіологія емоцій» і «Психофізіологія свідомості та неусвідомлюваного психічного». Усі вони побудовані за єдиним планом (від загальнопсихологічного аналізу явища до розгляду його психофізіологічних аспектів) і містять опис нейрофізіологічних механізмів з позицій корелятивної та системної психофізіології.

Окрім розгляду результатів теоретико-експериментальних досліджень, у рецензованому навчальному посібнику розкриваються й деякі прикладні напрямки психофізіології. Так, у третьому розділі – «Основні прикладні галузі психофізіології» – подано психофізіологічний аналіз професійної діяльності людини (тема «Психофізіологія професійної діяльності»), окреслено патофізіологічні зміни мозкових процесів при психічних захворюваннях (тема «Клінічна психофізіологія») та розглянуто психофізіологічні аспекти вирішення проблеми оптимізації процесу навчання (тема «Педагогічна психофізіологія»).

Необхідно відмітити високу інформаційну та фактологічну насиченість посібника, відповідність усіх викладених у ньому даних сучасному рівню розвитку науки. Наведені приклади, біографічні дані вчених, схеми та рисунки, безсумнівно, будуть

сприяти більш глибокому та міцному засвоєнню навчального матеріалу.

Значним достоїнством посібника, що рецензується, є також наявність відповідного методичного апарату: в кінці кожного розділу наводяться контрольні питання для самостійної підготовки студентів, список використаної та рекомендованої літератури, термінологічний словник, інструктивно-методичні матеріали до лабораторних занять.

Оцінюючи загалом рецензований посібник «Вступ до психофізіології», слід указати на його відповідність наукового-методичним вимогам вищої школи, вимогам галузевого стандарту підготовки бакалаврів за напрямом 6.010302 «Психологія», кредитно-модульній системі організації навчального процесу та навчальній програмі курсу «Психофізіологія».

ПРАВИЛА ПІДГОТОВКИ РУКОПИСІВ ДЛЯ ПУБЛІКАЦІЇ В ЖУРНАЛІ «ПСИХОЛОГІЯ І ОСОБИСТІСТЬ»

Журнал «Психологія і особистість» публікує оригінальні наукові роботи, виконані в контексті актуальних проблем психології особистості та пов'язаних із нею галузей психологічної науки у різних аспектах: теоретико-методологічні статті; статті, що описують результати емпіричних досліджень; статті, в яких поданий опис нових методичних (діагностичних, корекційно-розвивальних та ін.) прийомів; огляди літератури; повідомлення та звіти про наукові заходи (конференції, конгреси, з'їзди, симпозіуми тощо); інформаційні матеріали, присвячені відомим психологам.

Основна проблематика журналу: теоретичні та методологічні проблеми психології особистості; експериментальні та прикладні дослідження у галузі психології особистості; особистісно орієнтований підхід у практичній психології; акмеологічна культура особистості як суб'єкта праці та спілкування; особистість психолога: історія, сучасність, перспективи.

Стаття має відповідати тематиці журналу, сучасному етапові розвитку психологічної науки. Рукопис повинен бути відредагований, мати концептуальну строгість, логічну зв'язаність, зрозумілість та чіткість викладення.

Обсяг статті – **не менше 12 сторінок** (виключенням є огляд літератури – 1-2 сторінки та інформаційні повідомлення – 0,5-1 сторінка).

Матеріали до друку подаються українською мовою в електронному вигляді на e-mail редакції: **psychologiayaiosobystist@mail.ru**.

Текст статті має бути набраний в редакторі Word (версія після шостої), без переносів, збережений у форматі doc або rtf, шрифт Times New Roman, 14 кегль, міжрядковий інтервал – полторний, відступ – 1,25 см, вирівнювання – по ширині, поля:

верхнє, нижнє, праве та лїве – по 20 мм, відступ між словами – 1 пробїл, тире (а – б) не ототожнювати з дефісом (а-б). Таблиці, діаграми створювати у редакторах Word або Excel (версій не раніше 1997 року), елементи графіки мають бути згрупованими, колір тексту, графіки – чорно-білий.

Перед основним текстом статті, лїворуч з абзацу, надрукувати УДК, а нижче через полуторний інтервал праворуч – ініціали та прїзвище автора (спївавторів) – **напївжирними курсивними рядковими літерами**.

Нижче, через один полуторний інтервал, по центру – назву статті – **НАПІВЖИРНИМИ ПРОПИСНИМИ ЛІТЕРАМИ**.

Після назви статті через один інтервал, має бути подана *анотації статті* (не більше 800 знаків) та **ключові слова** (5-10 основних використаних у тексті термінів) *українською мовою*.

Після анотації через один інтервал подається текст статті, який повинен обов'язково містити (згідно Постанови ВАК від 15.01.2003, № 705/1) такі наукові елементи:

– **постановку проблеми** у загальному вигляді та її зв'язок із науковими чи практичними завданнями;

– **аналіз останніх досліджень і публікацій**, у яких започатковано розв'язання даної проблеми і на які спирається автор, виділення невирішених раніше частин загальної проблеми, котрим присвячується дана стаття;

– **формулювання ідей статті (постановка завдань)**;

– **виклад основного матеріалу дослідження** з повним обґрунтуванням отриманих наукових результатів;

– **висновки з даного дослідження** (що відповідають поставленим завданням) і **перспективи подальших розвідок у даному напрямку**.

Посилання на джерела у тексті робити у квадратних дужках: порядковий номер у списку літератури та номер сторінки джерела – [8, с. 25]; у разі посилання на декілька джерел одночасно їх номери у списку джерел розділяються крапкою з комою – [5; 6; 9].

Після закінчення основного змісту статті слід відступити один рядок і з абзацу надрукувати підзаголовок ***Список використаних джерел*** (рядковими, напівжирними, курсивними), потім з абзацу подати автопронумерований список використаних джерел згідно діючих державних стандартів (Бюлетень ВАК України 2008. – №3).

Після закінчення списку джерел – подати переклади анотації російською та англійською мовами, які містять прізвище та ініціали автора (співавторів), назву статті, зміст, ключові слова (зразки оформлення статей дивись вище).

До статті додається:

– довідка про автора (авторів): прізвище, ім'я, по батькові, науковий ступінь, вчене звання, місце роботи, посада, номери телефонів, e-mail;

– одна рецензія науковця із завіренням за основним місцем роботи підписом рецензента (для авторів без наукового ступеня).

Автор відповідає за зміст статті, особисте авторство, достовірність фактів, цитат, власних імен, правильне цитування джерел та посилання на них. Редакція залишає за собою право розташовувати за рубриками, редагувати, скорочувати та передавати рукописи статей на зовнішнє рецензування, листуватися у разі необхідності з авторами. Думка редакції може не збігатися з думкою авторів.

Наукове видання

ПСИХОЛОГІЯ І ОСОБИСТІТЬ

Науковий журнал

№ 1 (1) 2012

Відповідальний редактор – *І.Г. Тітов*

Літературний редактор – *Б.В. Стороха*

Комп'ютерний набір і верстка – *І.Г. Тітов, В.А. Лавріненко*

Здано до друку 26.01.2012 р.
Формат 60x84/16. Папір офсетний.
Гарнітура Times New Roman. Друк офсетний.
Ум.-друк. арк. 12.
Наклад 100 прим. Зам. № 12/03

Віддруковано в ПНПУ імені В.Г. Короленка
вул. Остроградського, 2, м. Полтава, 36003

Свідоцтво про внесення суб'єкта видавничої справи до державного реєстру
серія ДК № 3817 від 01.07.2010 р.

Адреса редакції: вул. Остроградського, 2, м. Полтава, 36003
e-mail: psychologiyaiosobystist@mail.ru. Тел. (05322) 2-94-19