

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

**№ 2 (2)
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

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

Редакційна рада

Моляко В.О. – доктор психологічних наук, професор, дійсний член НАПН України; **Чепелєва Н.В.**
– доктор психологічних наук, професор, дійсний член НАПН України; **Бал Г.О.** – доктор
психологічних наук, професор, член-кореспондент НАПН України; **Боришевський М.Й.** – доктор
психологічних наук, професор, член-кореспондент НАПН України; **Карамушка Л.М.** – доктор
психологічних наук, професор, член-кореспондент НАПН України; **Смульсон М.Л.** – доктор
психологічних наук, професор, член-кореспондент НАПН України; **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 психоло-
гічних наук, професор, дійсний член НАПН України; **Яценко Т.С.** – доктор психологічних наук,
професор, дійсний член 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; **Мапоха 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 психоло-
гічних наук, професор; **Саннікова О.П.** – доктор психологічних наук, професор; **Семиченко В.А.** –
доктор психологічних наук, професор.

Рецензенти

Жигайло Н.І. – доктор психологічних наук, професор.

Кокун О.М. – доктор психологічних наук, професор.

**Рекомендовано до друку вченою радою Інституту психології імені Г.С. Костюка НАПН
України, протокол № 4 від 29.03.2012 р.**

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

ЗМІСТ

ТЕОРЕТИКО-МЕТОДОЛОГІЧНІ ПРОБЛЕМИ ПСИХОЛОГІЇ ОСОБИСТОСТІ

Власова О. І.

ДОСВІД ІСТОРИКО-ПСИХОЛОГІЧНОЇ РЕКОНСТРУКЦІЇ
СТРУКТУРИ СОЦІАЛЬНО-ПРОДУКТИВНОЇ ОСОБИСТОСТІ 5

Мусатов С. О.

КОМУНІКАТИВНИЙ ВИМІР У ПСИХОЛОГІЇ ОСОБИСТОСТІ 18

ЕКСПЕРИМЕНТАЛЬНІ ТА ПРИКЛАДНІ ДОСЛІДЖЕННЯ

Болтівець С. І.

ПСИХОГЕННІСТЬ ОЛЮДНЕНОГО СЕРЕДОВИЩА
У ЙОГО ЗНАЧЕННІ ДЛЯ ОСОБИСТОСТІ 34

Семиченко В. А., Артюшина М. В.

ПРОБЛЕМА ФОРМУВАННЯ ГОТОВНОСТІ СТУДЕНТІВ
І ВИКЛАДАЧІВ ДО ІННОВАЦІЙНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ..... 54

Саламатов В. О.

СОЦІАЛЬНО-ПСИХОЛОГІЧНІ Й ОРГАНІЗАЦІЙНІ
ПІДҐРУНТЯ КОРУПЦІЇ 68

ОСОБИСТІСНО ОРІЄНТОВАНИЙ ПІДХІД У ПРАКТИЧНІЙ ПСИХОЛОГІЇ

Дусаविцький О. К., Зайка Є. В., Зуєв І. О.

ОСОБЛИВОСТІ РОЗВИТКУ СУБ'ЄКТІВ ПЕДАГОГІЧНОГО ПРОЦЕСУ
В РОЗВИВАЛЬНІЙ ОСВІТІ (ЗА МАТЕРІАЛАМИ ДОСЛІДЖЕНЬ
ХАРКІВСЬКОЇ ПСИХОЛОГІЧНОЇ ШКОЛИ)..... 81

АКМЕОЛОГІЧНА КУЛЬТУРА ОСОБИСТОСТІ ЯК СУБ'ЄКТА ПРАЦІ ТА СПІЛКУВАННЯ

Моляко В. А.

ПЕРЦЕПТИВНЕ КОНСТРУЮВАННЯ ОБРАЗУ СВІТУ:
ПОЛІФОНІЧНИЙ РАКУРС.....93

ПСИХОДІАГНОСТИКА ОСОБИСТОСТІ

Дьяконов Г. В.

ДОСЛІДЖЕННЯ СУБ'ЄКТНИХ ОРІЄНТАЦІЙ ОСОБИСТОСТІ
ЗА ДОПОМОГОЮ ДІАЛОГІЧНОЇ МЕТОДИКИ «ЗАЙМЕННИКИ» 115

Гера Т. І.

ДІАГНОСТИКА ТВОРЧИХ РЕСУРСІВ ОСОБИСТОСТІ
ПЕДАГОГА 128

Моргун В. Ф.

АВТОБІОГРАФІЧНИЙ ОПИТУВАЛЬНИК
«ІСТОРИКО-ПСИХОЛОГІЧНИЙ ПОРТРЕТ ФАХІВЦЯ» 141

ОСОБИСТІТЬ ПСИХОЛОГА: ІСТОРІЯ, СУЧАСНІСТЬ, ПЕРСПЕКТИВИ

Л.Ф. БУРЛАЧУК – 65-РІЧНИЙ ЮВІЛЕЙ..... 155

ЮВІЛЕЙ М.Л. СМУЛЬСОН 158

В.В. РИБАЛКА – 65-РІЧНИЙ ЮВІЛЕЙ 163

В.Ф. МОРГУН – 65-РІЧНИЙ ЮВІЛЕЙ 167

РЕЦЕНЗІЇ І БІБЛІОГРАФІЯ

Помиткін Е.О.

ПСИХОЛОГІЯ ПРОФЕСІЙНОГО ВИБОРУ 171

Мирошник О.Г.

ПСИХОЛОГІЯ «НАЙБІЛЬШОЇ ЛЮДСЬКОЇ РОЗКОШІ» 173

Семиченко В.А.

У ПОШУКАХ СЕБЕ: ЗНАХІДКИ І ВТРАТИ 176

**ПРАВИЛА ПІДГОТОВКИ РУКОПИСІВ
ДЛЯ ПУБЛІКАЦІЇ В ЖУРНАЛІ**

«ПСИХОЛОГІЯ І ОСОБИСТІТЬ» 181

ТЕОРЕТИКО-МЕТОДОЛОГІЧНІ ПРОБЛЕМИ ПСИХОЛОГІЇ ОСОБИСТОСТІ

УДК 159.923.2(09) : 316.61 : [331.214.3]

ВЛАСОВА Олена Іванівна

*доктор психологічних наук, професор, завідувач кафедри психології
розвитку Київського національного університету
імені Тараса Шевченка*

ДОСВІД ІСТОРИКО-ПСИХОЛОГІЧНОЇ РЕКОНСТРУКЦІЇ СТРУКТУРИ СОЦІАЛЬНО- ПРОДУКТИВНОЇ ОСОБИСТОСТІ

У статті на основі аналізу творів вітчизняних авторів і характеристик реальних історичних постатей описуються психологічні протомоделі структури соціально-продуктивної особистості.

Ключові слова: *особистість, особистісні атрибути суспільства, соціальна роль, суспільний ідеал.*

Постановка проблеми. Розвиток суспільства здійснюється через механізм продуктивної самореалізації й розвитку його членів, що виконують певні соціальні ролі. Особистість як психологічне утворення – продукт доволі пізнього розвитку людської цивілізації. Для свого виникнення та розвитку таке психічне утворення вимагає певних атрибутів суспільства як передумов її вільного соціально-продуктивного самовизначення та розвитку.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Цікаві змістовні приклади елементів соціально-психологічного знання, що торкаються проблеми структури, функцій та детермінант становлення соціально продуктивної особистості знаходимо в анналах історії давньоруської держави Київська Русь, що існувала на території України на початку другого тисячоліття нашої ери й за часів Ярослава Мудрого та Володимира Мономаха по праву

вважалась одним з провідних центрів культурного розвитку європейської цивілізації. Показове в цьому відношенні розуміння давньокиївськими християнськими мислителями XII-XIII століть – Іларіоном та Клементом Смолятичем, Кирилом Туровським і Данилою Заточником, іншими невідомими авторами та літописцями тієї пори категорій «філософ» і «святий», «герой» та «князь», «мудрець» і «скоморох», кожна з яких в їхній інтерпретації розкриває певні сутнісні аспекти соціальної ролі та внутрішньої організації людини, яка її здійснювала, що забезпечували їй високий соціально-психологічний статус і суспільну вагу.

Виклад основного матеріалу дослідження. Більшість зазначених авторів були людьми духовного сану, широко освіченими та належали до числа так званих «книжників», тобто людей з науково-літературною освітою, яка базувалася на книжковій премудрості. Неординарна постать митрополита Київського Климента Смолятича в «Іпатієвському літописі» визначається не лише книжником, але й філософом. Цим терміном з XI сторіччя в культурі київського середньовіччя, відповідно до античної традиції, називали людину, яка не тільки володіє знаннями про шляхи праведного життя християнина, але й у повсякденній практиці реалізує їх, а також у змозі навчити такому життю інших. Синтез цих трьох характеристик знаходимо в «Ніконовському літописі», де про Климента сказано: «Бъ бо сей... скимникъ и зъло книженъ и учителень и философъ велий, и много написавъ предаде» [3, с.11].

У «Посланні пресвітеру Хомі» [6] Смолятич полемізує з адресатом відносно можливості називати себе філософом, спираючись при цьому на оригінальну науково-психологічну типологію людей. Спочатку він виділяє два типи людей «слави бажаючих»: по-перше, це ті, хто прагне до збагачення як матеріальної переваги, по-друге, – це ті, хто бажає влади над іншими. При цьому філософ відзначає очевидно більшу силу мотиву честолюбства, порівняно з прагненням матеріального збагачення, підкріплюючи думку цитатою з Іоана Златоуста: «мнози богатства презреши, славы же ни единъ» [там само]. Себе ж Климент

Смолятич не відносить до жодного з виділених типів, оскільки, за його словами, життя земне для нього як істинно віруючого не має ціни, а влади він не шукав. Своє ж призначення митрополитом Смолятич розглядає найперше як обов'язок перед Богом та людьми. Натомість К. Смолятич припускає модус слави, гідний виступати мотивом його соціальної самореалізації як християнина. Це – смиреномудрість, тобто досягнення божих заповідей, викладених у Писанні, та їх неухильне виконання. У цьому сенсі своє призначення він бачить у тому, щоб «пытати потонку божественных писаний» розкриваючи дійсний смисл «силу слова Божия» та нести його пастві як орієнтир соціального життя, реалізуючи тим самим єднання людського і Божого й відкриваючи їм шлях до міжособистісної комунікації більш високого (духовного) рівня [5, с.34].

У плані духовних орієнтирів соціального існування особливо сильним впливом на умі сучасників та нащадків відзначаються твори іншого відомого давньоруського філософа – єпископа Кирила Туровського. Його промови, повісті та гімнографічні твори представляють собою блискучі зразки застосування механізмів психологічного впливу у філософській та ораторській прозі давньокиївських часів [6]. Насамперед їх вирізняє високий урочистий емоційний тонус, радісний та піднесений. Основним джерелом радощів та переживань захвату, що переповнюють автора «Слів», виступає софійність як усвідомлення краси духовності. Її психологічна основа – це відчуття автором краси й нескінченності світу, де панує Вища гармонія. Соціальним епіцентром виникнення піднесених переживань на Русі традиційно вважалась церква як Храм Божий. Контекстом, у межах котрого створюються ідеальні соціально психологічні умови для залучення до священної історії як сфери духу, – церковне свято. Вершиною ж, де події священної історії найбільш яскраво відбиваються в душі віруючого, переживаються ним як актуальний стан, є богослужіння під час церковного свята. Зрозуміло, що характер та якість такого роду переживань значною мірою визначаються соціальним потенціалом духовної особи, яка виступає центральною постаттю урочистої служби. Тут необхідно

вказати на наступну характерну особливість творчої спадщини К. Туровського як соціально обдарованої особистості, що рельєфно відбивається у своєрідності викладення ним у текстах урочистих проповідей численних епізодів біблейської історії. Кожен з них у трактуванні Кирила завдяки силі словесної образності та емоційній виразності автора проповіді, відображається у свідомості читачів як подія, що відбувається «тут і тепер», до них будь-який читач долучається через переживання урочистості заходу, потрапляючи в яскраву ауру натхненності та переконливості слів соціально обдарованого філософа [3, с.45].

Такого роду особистісні обдарування дозволяють К. Смолятичу та К. Туровському займати високі керівні посади в церковній ієрархії Київської Русі, виробити дійсно філософське ставлення до соціальної дійсності своїх днів, власного життя і стати ще за життя визнаними духовними авторитетами українського народу. На підтвердження їхніх заслуг перед давньоруською християнською спільнотою Православна церква кожного з філософів невдовзі після смерті канонізує як святого, про що свідчать численні агіографічні джерела.

Агіографія як літературний жанр виникла на основі описів біографій видатних людей Плутархом та іншими античними авторами. Вона має глибоке коріння у греко-візантійській літературній культурі. На вітчизняний ґрунт агіографія була транспонована спочатку у болгарських перекладах, а потім, наприкінці XI – на початку XII століть, як описи житія канонізованих світських осіб, князів Бориса та Гліба, Ольги та Володимира Мономаха, і далі як численні житія святих переважно духовного звання. Особливо показові в цьому розумінні матеріали «Киево-Печерського Патерика» [6], котрий, як стверджують наукові авторитети (В. Ключевський, Т. Федоров, І. Єрьомін), значним чином визначив розуміння святості – найважливішого елементу християнського світогляду у східнослов'янський християнський науково-літературній культурі.

Суб'єктивно святість або благодать ніяк не презентована об'єкту-носію. Вона не рефлектується ним і може бути констатована лише емпірично, через його діяння та свідчення про них

очевидців. Традиційно відповідно до існуючих канонів святості виділяють два напрямки об'єктивації цього образу. По-перше, це моральна досконалість носія, яка розуміється у повній відповідності з християнською етикою подвигів його земного життя. По-друге, це чудодійність святого, точніше його мощів, яка стає очевидною після смерті людини.

У першому випадку основою образу святого виступають такі психологічні риси як покірливість, нестягання та послухенство, що розуміються ключовими християнськими чеснотами, антагоністів гордині, користоловства та честоловства. Святому притаманна також сильна воля як інструмент подолання себе й життєвих складностей на шляху досягнення святості. Вершиною ж розвитку системи особистісних характеристик святої людини є любов. Тому у змісті Патерика як найважливіша ознака святості монастиря розглядається наявність серед його братії не лише «поміркваності» та «покірливості», а насамперед «божественної любові» до Бога, яка знаходить вияв у любові до ближнього свого, людини взагалі [3]. Вищою метою реалізації святості проголошується благо ближнього. Святий у цьому розумінні – принциповий альтруїст, захисник знедолених, який дарує турботу та душевне тепло всім, хто звертається за підтримкою до Бога. Саме таким зображують автори найбільш значну фігуру Києво-Печерського Патерика, його ідеального героя – Феодосія Печерського.

Доброчинність Феодосія як ченця не обмежується молитвою та неспанням, а передбачає активну багатопланову діяльність в ім'я милосердя. У рамках останньої він очолює роботи по будівництву храму та інших монастирських будівель, входить в усі подробиці розв'язання питань повсякденного життя монастиря (турбується про хліб для ченців, мед для гостей, вина та масло для церковної служби), залучає до монастиря багатих заступників та благодійників, нарешті, як духовний авторитет втручається у політичний конфлікт князів Із'яслава та Святослава. У цьому, до речі, агіограф вбачає «смирение истинное и кротость велику, о семь бо подражаа Христа, истинного Бога» [6, 46]. Так викристалізовується чітка позиція давньоруського

етносу, відповідно до якої шлях святого до спасіння душі лежить не в усамітненні та відході від соціальної дійсності, а навпаки, через визначення центру свого духовного буття ззовні, у світі «благодатної» реальності спілкування з іншими людьми, де домінують соціальні цінності.

У соціально-психологічному контексті тлумачиться й інший невід'ємний атрибут святості – чудодійність мощів носія, що об'єктивувалась лише по завершенню життєвого шляху святого. За даними В. Ключевського, про чудодійну силу святого робили висновок відповідно до соціального ефекту його впливу на віруючих, але вже опосередковано, за їхніми свідченнями, яких зазвичай знаходилося багато [5, с. 424-425].

Однак для суспільної свідомості давньоруського середньовіччя представлена концепція соціально продуктивної людини не була єдиною. Паралельно з нею у світській ментальності розвивалась діаметрально протилежна тенденція розуміння психологічного складу й життєвих пріоритетів особи, яка самостверджується в суспільстві, в основі якої була покладена характерна для середньовічної ментальності категорія честі. Виникнувши як результат соціальної стратифікації суспільства, честь можновладної людини асоціювалася з установкою на постійну демонстрацію сили та військових доблестей як основи соціальної переваги носія над іншими індивідами та соціальними групами. Саме такий героїчний ідеал, заснований на принципах лицарської (дружинної) моралі, був прийнятий політичною аристократією київської держави, просякнутою ратним духом. Цей ідеал домінував у суспільній свідомості як необхідний атрибут соціальної активності представника світської знаті. Слідування йому розглядалося як основний критерій визнання заслуг правителя, його «слави людської». Звідси своєрідне розуміння образу князя, який, скажімо, у «Слові о полку Ігореві» постає передусім не політиком, а воїном, захисником, хоробрим, мужнім та відважним. Змістом таких соціальних ролей обумовлена і специфіка виділення тих видів діяльності, які уявлялися найбільш органічними для княжої справи [6]. У «Поучінні» синам Володимир Мономах називає найпершою цариною «ратних справ» князя

війну та лови, бо саме в них створюються оптимальні передумови для становлення та реалізації згаданих якостей. Таке тісне поєднання ратної та мисливської тематики визначає своєрідні запозичення й образну міграцію понять у давньокиївських джерелах. Так, у «Посланні Данила Заточника» князь зображується орлом над птицями, осетром над рибами, левом над звірами. У Галицькому літопису при описі князя вживаються схожі семантичні конструкції. Невідомий автор порівнює його силою з левом, ненавистю до ворогів – із риссю, швидкістю пересування – з орлом. Особливо цікава в контексті аналізу соціальних здібностей така характеристика образу князя як «буйство», яке автор «Слова о полку Ігореві» нагороджує в якості основної чесноти князів Ігоря та Буй-Тур Всеволода – головних персонажів твору. Змістовно ця категорія означає героїчне безумство та беззавітну хоробрість, які під час бою оволодівають воїном, роблячи його найбільш небезпечним та страшним для ворогів, прикладом для соратників, що й забезпечує психологічну перевагу у бою саме тієї сторони, інтереси якої він захищає. Окрім своєрідної психологічної налаштованості, характерної для лідера війська, що утілює непереможну могутність держави, соціально психологічний ідеал верховного представника влади передбачає «Самсонову силу, хоробрість Александрову, Йосифль разумъ, мудрость Соломону и хитрость Давидову», а також такі чесноти, як «добросердя» та «любов», що знаходять прояв у турботі про підлеглих і милосерді до знедолених [3, с.130].

Таким чином, з позиції класичної психологічної тріади «розум-емоція-воля» в образі князя – на відміну від образу філософа або святого – питання домінанти однозначно розв'язується на користь пріоритету вольових характеристик носія. Мужність і хоробрість, честь та гідність, великодушність та справедливість вирізняють насамперед достойного слави правителя в уяві давньоруських авторів. Розум, компетентність, як і милосердя, займають у цьому ідеальному портреті суспільного лідера підлегле положення.

На вітчизняному ґрунті плідного розвою отримав розвиток античних, давньоруських та середньовічних поглядів на со-

ціально-психологічну природу й механізми продуктивного становлення психіки людини у науково-філософських уявленнях найпомітнішої постаті на обрії національної культури України Нового часу – Григорія Сковороди, усе життя якого було реальним втіленням поєднання «вищої» книжної та «нижньої» народної мудрості, чим він, із притаманною справжньому соціальному таланту щедрістю та справедливістю, обдаровував оточуючих його людей.

Основний внесок Сковороди в розвиток вітчизняного психологічного знання про людину полягає в інтеграції світу природи та духовної культури людства як чинників, які своєрідно переломлюючись в особистості, спричиняють її активність. Згідно з його поглядами, якщо особистість орієнтується на зовнішні орієнтири світу (багатство, статус, привілеї), то вона не доходить до гармонії з самою собою. Пошук же сутнісного знання й духовних орієнтирів, закарбованих у носіях мудрості покоління (фольклорі, притчах та байках, Біблії, міфах, філософській спадщині людства), самопізнання та оволодіння мистецтвом керувати душею – більш вірогідно приводять людину до щасливого життя. На його думку, продуктивна праця й науки, філософія й мистецтво повинні слугувати єдиній меті: справі самопізнання людини. А пізнавати себе в цих царинах суспільно-продуктивної активності вона має задля самореалізації власних здібностей, даних їй від природи. Саме за таких умов, людина досягає щастя як відчуття найповнішої гармонії зі світом, у який вона прийшла [7].

Особливий інтерес викликають ідеї філософа щодо структурної організації та механізмів розвитку соціально-психологічного потенціалу людини, які опукло презентовані у його філософських діалогах (данина автора античної традиції оформлення філософських творів) та діалогах-притчах. Соціальний світ у цих творах постає як великий неспокійний океан, який небагато хто долає. І лише той отримує шанс, хто сформує в собі інтерес та здатність до об'єктивного аналізу соціальних подій (це – соціальний інтерес), навчиться, наче з високого берега, спостерігати бурхливі хвилі суспільного життя (здатність

до соціальної рефлексії й системного аналізу соціальних ситуацій). В останньому на рівні метафоричного усвідомлення філософ вирізняє такі осередки людської небезпеки як високі скелі та каміння, що є невдачами діяльності особистості, які стають на перепоні її активності, сирени як нещире оточення, чия лестивість знижує об'єктивність її самосприйняття, глибинних китів, які символізують пристрасті та надмірну емоційність людини, вітри – коливання суспільних уявлень, мода та суєта життя як зовнішні перешкоди на шляху людини до окресленої мети. Путівником у цьому океані, на думку мислителя, слугує біблейський архангел Рафаїл – бог медицини, який лікує не тіло, а серце (у руслі пануючих на той час в українській філософії поглядів кордоцентризму саме “серце” вважалося осередком людської психіки.). І лише той мандрівник успішно долає бурхливе море життя, який користується перевіреними часом рецептами тієї божественної медицини [7]. Автор усвідомлює необхідність рефлексії, систематизації, розвитку та популяризації такого роду знань, які в його часи були об'єктом аналізу релігійної етики та практичної філософії, і лише у XX столітті стали предметом психологічної науки та практики психологічної допомоги.

У творчій спадщині іншого українського соціального філософа, ідеолога національно-визвольного руху минулого століття Дмитра Донцова ґрунтовно опрацьовані питання чинників формування особистості в контексті проблеми життєзабезпечення й розвитку такого складного суспільного організму, яким є національна держава. У своєму програмному творі «Дух нашої давнини» він зауважує, що основний механізм, потаємна пружина будь-якого життя й руху всіх організмів людських та суспільних – це творча енергія, життєва каталітична сила, безприс-трасність, мужність, сила духу та міцність думки. У суспільному житті оплотом такої сили має виступати правляча еліта, до якої може належати не кожен, а лише люди особливого типу, особливого складу. Кожен із них має нести в собі три основні прикмети правлячого духу: це шляхетність, мужність і розум, завдяки яким утримує правлячий дух людини людську суспільність в єдності. Філософ підкреслює, що дієвої сили ці три особливості

набувають лише у трійці, тобто органічно поєднуючись як стійкі компоненти психологічної структури особистості носія [4, 152].

Шляхетність суспільного лідера, за Д. Донцовим, зумовлена, перш за все, домінуванням у його особистості вищих духовних потреб. Первинними для такої людини є безкорислива відданість високим ідеалам, честь як вірність власним ідеалам, непохитне дотримання певних життєвих принципів, відповідно до яких честь й обов'язок поставлені вище за особисті прив'язаності і партикулярні, зокрема матеріальні, інтереси та вигоди, бо «саме його шляхетне заняття й є йому нагородою». Філософ пише, що *служіння суспільним ідеалам*, (абстрактній ідеї, Богу, боротьбі з поневолювачами), яке червоною лінією проходить через українські літературні пам'ятки княжих, литовських і козацьких часів, почуття честі й вірності слову – це і є основні особливості шляхетності найкращих українців усіх епох. Другою їхньою специфічною прикметою є певний *аскетизм*, що виявляється у пріоритеті служіння ідеї перед усіма окремостями й особистими вигодами, по суті, нехтуванні усіма земними втіхами. І як результат – така особистість вже не є рабом ні зовнішньої сили, ні власних слабкостей, які роблять людину неспроможною служити вищому. Нарешті, третя ознака шляхетної душі – це *стойцизм*, джерело якого – у внутрішній дисципліні шляхетної особи. Невластива й ненависна людині з натовпу, така дисципліна, на думку автора, є вічна богготовність духу, готовність до подолання будь-якої втоми, розслабленості, апатії в ім'я служіння ідеалам добра [4, с.161].

Розрізняти ж Добро та Зло шляхетну особистість спонукає слава предків (адже шляхетне походження вимагає шляхетної душі), виховання, приклад достойного оточення, розмови мудрих, власні роздуми, а також усвідомлення того, що безчесність керуючого прошарку суспільства викликає до нього незрівнянно більшу зневагу суспільної думки, ніж до інших [4, с.149].

Зміст наступної складової – мудрості, у розумінні Д. Донцова, об'єктивується в особливій креативній здатності мислення її носія, яка не лише дозволяє йому з розрізнених елементів дійсності синтезувати впорядковану, логічно струнку

картину подій, що відбуваються, та їхніх детермінант, а й з урахуванням особливостей реального перебігу подій робити вірогідний прогноз зміни ситуації. Як розвиток цієї думки Д. Донцов зазначає, що мудрець не лише передбачає майбутнє, але й творить його силою власної креативної думки. Із невидимої думки, творчого задуму він створює в реальному світі конкретну річ, реалізує свою ідею, добираючи адекватні соціальні засоби та способи її втілення.

Ідеальними мудрими правителями, які відрізнялися силою державного мислення, Д. Донцов називає Перикла, Ярослава Мудрого, Володимира Мономаха. Усіх їх, за словами автора, об'єднувало вміння охопити основні горизонти соціального життя свого народу у просторі та часі і твердо вести співвітчизників через жертвування особистими інтересами та швидкоплинними вигодами своєї генерації до безпеки і процвітання держави дітей і онуків.

Очевидно, що подібна політика суспільного лідера в ході своєї реалізації з необхідністю тягне за собою опір його волі з боку співгромадян, якими рухають індивідуальні інтереси або груповий егоїзм. Для того, щоб підкорити своїй думці та владі світ, протистояти оточенню і людським слабостям «страху сердешного та суму тілесного», успішний правитель, на думку Д. Донцова, має бути відважним і мужнім, тобто мати якості, які інший відомий український філософ К. Туровський називав «духовною зухвалістю» [3]. У цій характеристиці сконцентровані відвага, сила характеру і безстрашність особистості, яка має владу над іншими. Її значення важко переоцінити, оскільки пасіонарність і розвинута воля суспільного лідера, очевидна для оточуючих, виступають основною гарантією реалізації суспільством цілей, які були поставлені шляхетним і мудрим правителем.

Узагалі, соціально-психологічний аналіз науково-літературного та філософського осмислення української історії з позицій визначення психологічних механізмів ефективного впливу окремих історичних персоналій на хід суспільно-політичних подій нашої країни дозволяє виокремити низку ос-

новних особистісних рис, розвинутість та інтеграція яких з необхідністю призводили їхніх носіїв – до успіхів у справі управління українським народом на шляху його національного державотворення. Просоціальна спрямованість і шляхетність намірів, розвинена соціальна перцепція, багатий досвід й емпатичні властивості, досконалі механізми самопізнання й саморегуляції, висока працездатність і відповідальність, оптимізм і незалежність, розкутість, та соціальна сміливість є основними психологічними ознаками особистості, яка приймає на себе відповідальність за майбутнє країни та здатна до ефективного державного управління.

Висновки та перспективи подальших розвідок. Здійснений аналіз також дозволяє передбачати, що, прийнявши за основу домінування одну з провідних рис при достатній вираженості інших, можна говорити про існування своєрідної соціально-психологічної типології соціально-продуктивних особистостей: духовних лідерів, лідерів – захисників, суспільних реформаторів і т. ін.

Таким чином, здійснений огляд української науково-літературної спадщини дозволяє виокремити певні особливості психологічного складу історичних постатей, які в різні часи демонстрували здатність до усвідомленого вибору пріоритетів та способів власної соціальної активності. Очевидно, що результуюча інтеграції такого роду властивостей психіки в сучасному науковому тлумаченні розуміється як особистість людини.

Список використаних джерел

1. Власова О.І. Науково-літературні моделі соціально обдарованої особистості в творах “книжників” давньоруської держави Київська Русь / О.І. Власова // Наукові записки Інституту психології імені Г.С. Костюка. «Актуальні проблеми сучасної української психології» – К., 2002, Випуск 22. – С. 47-59.
2. Власова О.І. Психологія соціальних здібностей: структура, динаміка, чинники розвитку / О.І. Власова. – К. : Видавничо-поліграфічний центр «Київський університет», 2005. – 308 с.
3. Горський В.С. Нариси з історії філософської культури Київської Русі / В.С. Горський. – К. : Наукова думка, 1993. – 161 с.

4. Донцов Д. “Дух нашої давнини” / Д. Донцов. – Дрогобич : Відродження, 1991. – 342 с.

5. Ключевский В.О. Древнерусские жития святых как исторический источник / В.О. Ключевский. – М., 1871.

6. Памятники литературы древней Руси XII век. – М. : Художественная литература, 1980. – 704 с.

7. Сковорода Григорій. Сад божественных песней. Вірші, байки, діалоги, притчі / Григорій Сковорода. – К. : Дніпро, 1988. – 319 с.

O.I. Vlasova

EXPERIENCE OF THE HISTORICAL AND PSYCHOLOGICAL RECONSTRUCTION OF THE PERSONALITY-PERFORMANCE' STRUCTURE

The article is based on the analysis of works of local authors and the characteristics of real historical figures described protomodels psychological structure of social and productive individual.

Keywords: *personality, personality attributes of society, social role, social ideal.*

Е.И. Власова

ОПЫТ ИСТОРИКО-ПСИХОЛОГИЧЕСКОЙ РЕКОНСТРУКЦИИ СТРУКТУРЫ СОЦИАЛЬНО-ПРОДУКТИВНОЙ ЛИЧНОСТИ

В статье на основе анализа произведений отечественных авторов и характеристик реальных исторических фигур описываются психологические протомодели структуры социально-продуктивной личности.

Ключевые слова: *личность, личностные атрибуты общества, социальная роль, общественный идеал.*

Надійшла до редакції 6.02.2012 р.

УДК 159.923.2: 316.612

МУСАТОВ Сергій Олександрович

доктор психології, провідний науковий співробітник лабораторії методології та теорії психології Інституту психології імені Г.С. Костюка НАПН України, м. Київ

КОМУНІКАТИВНИЙ ВИМІР У ПСИХОЛОГІЇ ОСОБИСТОСТІ

*Порівняння людини з тваринами
вказує на комунікацію як на
універсальну умову людського буття*

К. Ясперс [18, с.57]

Дослідження має на меті привернути увагу до важливості особливостей теоретико-методологічного і прикладного вивчення явищ людської комунікації. У ньому її суб'єкт постає і як індивідуальність, що вступає у пізнавально-відображальну взаємодію з природним і соціальним контекстом буття, і як суб'єкт адаптивно-перетворювальних учинків креативного чи деструктивного характеру, і як особистість, здатна накопичувати досвід відносин із людьми та психологічно «виходити» за межі власного «Я», діючи нерідко альтруїстично у прагненні приєднати їх або приєднатись до них, щоб здійснити разом те значуще й масштабне перетворення, для якого необхідні спільні зусилля. У дослідженні при цьому ми виходили з того, що переплетення життєвих сценаріїв особистостей у ході комунікативного імпульсу не означає «втрати» ними себе, своєї індивідуальності. Навпаки, комунікабельність сприяє ціннісному збагаченню людьми один одного зокрема у «конвенційний» спосіб взаємовпливу життєвих концепцій, мотиваційно-ціннісних стратегій, рівня особистої толерантності. Отже, «комунікація», на відміну від використання в інших парадигмах як поняття, що фіксує процеси інформування, функціонує в комунікативній концепції психології як одна з основних категорій. Вона уособлює ті узагальнення, за допомогою яких суб'єкт відображає та впорядковує досвід, зокрема індивідуальний, взаємодії із світом та усвідомлює власне «Я» в ньому.

Ключові слова: *особистість, індивідуальність, комунікація, комунікабельність особистості, комунікативний вимір.*

Постановка проблеми. Актуалізація в наш час компетенції психолога, що підігріває корпоративну погорду причетних до відповідної галузі знання і практики, насправді мала б насторожити, збентежити суспільство і спонукати його очільників до аналізу чинників такої популярності. Їм варто, мабуть, зреагувати хоча б на те, що зростання попиту на психологічну допомогу кореспондує з глобалізацією тих викликів, які все більше підпорядковують життя сучасників. Воно провокує масові психогенні розлади, неврози й агресивність як соціально-психологічний контекст становлення сучасної особистості [11;14;16 та ін.]. Різне розуміння останньої у психології з необхідністю передбачає не тільки пошук компромісів для узгодження концепцій особистості [1], а й збагачення й поглиблення їхнього змісту, зокрема, *за допомогою теоретичного аналізу комунікативної сутності особистості як способу її вивчення.*

Фруструючий тиск на морально-психологічне самопочуття величезної кількості сучасників справляють не тільки перманентні військові конфлікти, в яких багатьом з них доводиться брати опосередковану, а то й безпосередню участь, спорадичні терористичні акти екстремістів тощо, але й стресогенні наслідки соціально-економічних, політичних потрясінь повсякдення. Воно «багате» на рукотворну жорстокість не менш, ніж похмуре Середньовіччя з його брутальністю, нищівними епідеміями, масовими кровопролиттями, природними катаклізмами. У наш час економічна стагнація, масове безробіття, очікування на масштабні дефолти, обвали курсів основних валют, техногенні аварії та катастрофи на тлі немилосердного здорожчання харчів і предметів першої необхідності, дефіциту питної води, ефективних ліків, шануючої здоров'я пацієнтів медичної допомоги, та всевладності чиновницької корупції продовжують розпочату тоді чорну справу, та на новому емоційно-ідеологічному рівні.

Таке повсякдення й кожен з його конфліктів зокрема психологічно виснажує і спустошує людей, бо робить їхнє життя морально важким, бідним на радісні, оптимістичні переживання власної участі в житті. Не рідко ті, хто так чи інакше замислю-

ються над питанням про джерела й чинники власних і загальних негараздів, опиняються перед вибором з нерівнозначних альтернатив: алкоголь чи психолог? Тільки частина з них обирає останній шлях самореабілітації, або, пройшовши крізь алкоголізацію та наркотики й таке випробування, як влада і багатство, вчасно схаменувшись, «повернуться» до себе під орудою фахівця з психотерапії.

Однак психологи і психологія не можуть кардинально змінити життєву перспективу людини, як мали б це робити влада й політики, відповідальні за неї. Але фахівці з психології допомагають людям опанувати себе та прожити так, як вони здатні за даних обставин і власної відповідальності за участь в їхній розбудові. Спроби ж використати психологічну компетенцію для розв'язання безпосередньо соціально-економічних і політичних проблем не виправдали себе. Водночас вони прислужилися своєю іншою похідною, бо виявили, що переважний зміст очікувань і запитів стосовно психологічних технологій експлікує проблеми особистості. У відповідному соціальному замовленні вона найбільш жадана й тому має стати науково-практичною домінантою сучасної психології.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Проблема особистості набуває функцій певного акме, навколо якого концентруються інші, не менш важливі, але не такою мірою акцентовані суспільно-історичною ситуацією аспекти психологічної галузі знання. За таких обставин особистісний зріз презентуватиме предметність наукової і практичної психології в її історичному сьогоденні, адже, фактично, зумовлює результативність вивчення багатьох інших питань людинознавства, суттєво пришвидшує їх аналіз не тільки в інтересах психології, а й, що не менш важливо, сучасної культури в цілому [1;2;5;6;7;8 та ін.].

Остання, зі свого боку, теж ініціативно об'єктивує злогоденні психологічні запити, унаочнено демонструючи їхню невідкладність, але нерідко у побутовому форматі з типовим для нього синкретизмом. Та саме через нього акцентуються факти «живої» дійсності. Реакцією на цю обставину стає дещо спрощена їх інтерпретація, на кшталт типових рекомендацій реакто-

логів 30-х років (К.М. Корнілов та ін.). Звернення до психолога змушує його зважити, принаймні, якою мірою засоби психології достатні для задоволення очікувань замовників щодо сутності їхніх проблем, не говорячи вже про наміри корегувати буття сучасних йому співгромадян [2;3;7;13 та ін.].

Із необхідністю в таких випадках факти, начебто ситуативні, мають зважуватися як типові і ставати основою для емпіричних узагальнень. А, оскільки вбачати психологічний зміст у хитросплетенні ситуативних обставин і прихованих за ними проявах «людського фактора» вимагає «поставити проблему» і таким чином намітити орієнтири її вирішення, то цілком зрозуміло, якою багатоаспектною має стати компетентність спеціаліста з сучасної персонології.

Водночас процес її набуття, звернемо на це увагу, є становленням фахової позиції «Я» дослідника, а з нею і певної «метапсихології». Остання концентрує в собі світоглядні переконання, що ґрунтуються на системному й дієвому ставленні до тієї психологічної реальності, яку він досліджує. Вона як результат і одна з умов самотворення суб'єктом своєї дослідницької готовності також тяжіє до самодостатності. Іншими словами, завдяки становленню фаховості психологічні здібності дослідника використовуються ним як функціональні засоби вивчення феноменів відчуженої у психологічному дослідженні дійсності, утворюючи його, достатньо авторську, концепцію досліджуваного явища. Така ціннісно орієнтована позиція суб'єкта скерована, принаймні, у двох напрямках. Вона здійснює самопізнання (зادля самоактуалізації) та водночас слугує засобом розуміння інших (наприклад, емпатійно), ставлення до їхньої особистості як до мети (а не тільки соціального засобу), поширення на них свого ціннісно-цільового ставлення – психологічного прийняття їх як цінності. Так постає і здійснюється інтерпретація відомої проблеми «Я-Інші». Для нас вона пов'язана з комунікативним виміром особистості. З'ясуємо для початку його психологічний зміст та наголосимо на відповідних витоках.

Виклад основного матеріалу дослідження. Психологи, що мають на меті диференційно визначити ключові фактори до-

сліджуваних особливостей буття людей у його особистісному зрізі, неодмінно зустрічаються не тільки з багатозначністю поняття «особистість», а й з іншими термінологічними складнощами, головною з яких є їхня принципова неузгоджуваність [1; 2; 9 та ін.]. Дослідження потенційних персонологів зустрічається з труднощами, подібними до спроб визначення понять «світ», «життя», «психіка». Те, що вони можуть з достатньо обґрунтованістю виявити, – це ті або інші ознаки, які належать до особистісних, та ті, що до особистості безпосередньо не належать. За такими установками психології особистість – це соціалізований суб'єкт, що себе переживає, рефлексує, що здатен до відповідальних учинків, в яких конструктивно співвідносить себе зі світом, його дійсністю з метою пізнати та, засвоївши, використати його цінності.

Справді, людська мета осягти світ розумом і волею, щоб змінити його «під себе», є необхідною та все ж недостатньою для здійснення особистістю себе у світі. Вона необхідна, беручи до уваги контекст безпосередньої залежності від життєвих обставин, до яких людина потрапляє з невідомих їй та незалежних від неї причин та їхніх соціально-історичних передумов. Але водночас у своїй свідомості і вчинках людина прагне вийти за обмежуючі обставини. Вона вдається для цього до рефлексування відповідних детермінант та, абстрагувавшись від їхнього безпосереднього змісту, віднаходить вищий сенс життя, переймається філософськими проблемами своїх відносин зі світом. Таким способом особистість приймає як практичну й особисто визначальну проблему світогляду. Відбувається повернення до себе, щоб збагнути, зрештою (у черговий раз!), власну неповторність, ту «самість», яка не тільки їй належить, але лише їй розкривається з усією глибиною.

Самопізнання такого ґатунку є складною роботою, спрямованою на відкриття власної індивідуальності. На певному етапі «саморуку» особистості, найчастіше в юності, – неодмінною й перспективною. Неповторність і достовірність своєї натури хоча б один раз у житті повинен зрозуміти кожен, без цього акту не може відбутися особистість, бо вона, за великим рахун-

ком, є відповіддю світу і людству на вічне питання «хто ти і для чого ти є?»

На шляху до самотворення пошук відповідей на це питання може спонукати неповторність самовиразу й започатковувати оригінальність, що має своєю передумовою багатоманіття людського бачення світу й дієвого позиціонування в ньому. Із таких позицій тільки й може відкритися особі її всезагальність, тобто приналежність до всього людства з його призначенням, зокрема – прагнути розуміння всеосяжної, глибинної сутності світу, щоб умістити в собі все його багатство, приєднавшись до нього не стільки як до «речі в собі», скільки до «речі для нас», як сказав би І. Кант. Особистість, ставши на шлях такого пізнання, включається у культивування в собі паростків оригінального й неповторного, вдосконалюючись як суб'єкт загальнолюдського осягнення світу розумом і волею. Яким чином має відбутися багатостороннє охоплення цього гносеологічного предмету, якою має стати для цього особистість суб'єкта пізнання (зокрема, цілеспрямованого) та, зрештою, наскільки достатнім для цього вивчення є потенціал сучасної психології? Щоб дістатися обнадійливих результатів у конструктивному аналізі цієї комплексної проблеми, треба, на нашу думку, хоча б зіставити особистість зі світом (за С.Л. Рубінштейном), а, отже, зрозуміти обидва ці предмети у їхніх взаємообумовлюючих зв'язках – принаймні, розкрити людську комунікацію як спосіб існування у світі.

Ця мета вимагає позбутися звичної зануреності у буденне саморозуміння. А, мотивуючи акти пристрасного пошуку значення власного «Я», вона спонукає збагнути масштаби складності світових процесів, розширюючи для нього ареал незнаного природного й суспільного з їхніми загрозами та імперативами.

У такому зв'язку людська свідомість має щонайменше «подвоювати» світ, виходячи в той же час із емпіричних свідочств його цілісності й гармонійності. Даний парадокс спровоковано об'єктивною інтраективністю людини і світу, бо вона є його продуктом, особливою складовою, у котрій та за допомогою якої життя рефлексує себе в цій своїй мислячій формі буття [12;13;15 та ін.], просякненого системними антиноміями і про-

тиріччями. У боротьбі з ними відбувається неповторне життя й самоздійснення людей. Тому, мабуть, вони, встановлюючи сутність дійсності з наміром розкрити її об'єктивно, тобто у притаманних їй закономірностях, та спираючись на факти, створюють оригінальні, та проте подоби реального світу, де домінує авторська метапсихологія з відповідною філософською моделлю людства. Ідейна боротьба між такими концептуальними уявленнями за більшу відповідність об'єкту – дійсній картині світу – триває і зараз, породжуючи переважно статичні його моделі.

Слідом же за Г.В. Лейбніцем, Г. Лотце, Г.С. Сковородою та їхніми сучасними послідовниками онтологічно поєднаний світ слід моделювати не тільки статично, а й як взаємодію, певний діалог його – макросвіту – із людським буттям, що виступає його зліпком – мікросвітом, адже поза зустріччю у взаємообумовлюючому контексті буття і людини буття як таке (особливо з точки зору психолога) проявляє себе головним чином як фізична природа.

Тож, прийнявши думку, що світ набуває визначеності у співвіднесенні з людиною, необхідно піти далі, поставивши питання про психологічні рушії встановлення позаситуативного сенсу зв'язків «людина – світ» та «людина – людина» [11;12;13;16 та ін.].

Справді, задля якої цінності, назустріч якій меті рухається одвічна спроба людини осягнути себе у світі? І що саме криється за цим, на перший погляд зовсім неактуальним для практичного життя, відірваним від його нагальним потреб, прагненням? І далі: що його вмотивовує? Крім того: чому пов'язане з ним уміння абстрагуватися і вбачати у повсякденних колізіях, протиріччях предмет для теоретичних узагальнень увійшло у практику оцінювання рівня свідомості особистості за досконалістю цього інтелектуального вміння? Адже його питома вага у практичному інтелекті, задіяному у вирішенні питань життєдіяльності, незначна, мізерна.

Виходячи з прийнятих нами гуманістичних координат з пріоритетом, який орієнтовано ні на що інше, а тільки на людський спосіб існування у світі, відповіді на підняті питання мають

зосереджуватись навколо стрижневої думки, згідно з якою здатність мислити світ і себе саме по-людськи якраз і полягає у властивості свідомості особистості відтворювати й утримувати всі сторони буття. Розвинута у процесі соціалізуючої еволюції, ця здатність, увібравши в себе орієнтаційну, координаційну функцію психіки [3;13;17;18 та ін.], є її прерогативою та диференціальною ознакою людини з її ставленням до світу. Це особливе, на перший погляд, наскрізно інтелектуальне ставлення. Воно відбувається завдяки усвідомленню і зчитуванню тієї інформації, яка закодована у будь-яких сигніфікативних проявах предметного світу, її декодуванню та означенню словом. Завдяки функціональній неперевершеності останнього свідомість може поєднувати, зокрема, із суто практичними намірами, обидва, не рідко протилежні, розуміння дійсності: безпосереднє та опосередковане. Та це не механічний акт сполучення, а творчий порив до істини, сутності світу і призначення людини в ньому.

Отже, діалектична єдність і взаємовизначення людини і світу здійснюється комунікативно, тобто, за допомогою людських спеціалізованих здібностей встановлювати, модифікувати, розвивати, згортати діалог (у широкому розумінні цього поняття), культивованих людством протягом усієї історії свого становлення. При цьому основним «полігоном» апробації зв'язків із «зовнішнім» великим світом слугує складне мереживо людських відносин, де комунікабельність кожної особистості виступає однією з найпрактичніших її здатностей бути прийнятою іншими особами в соціальному контексті буття.

Бути комунікантом означає, зокрема, залишаючись номінально тією самою особою, змінюватись якісно, адже єдність, яку ми хочемо утворити з іншою людиною чи групою людей, передбачає не тільки обмін цінностями через спілкування найрізноманітнішого змісту, але і вчинки інтерактивної взаємодії, у тому числі – в очікуванні задоволення, інтелектуальної насолоди від цих контактів. Вони є іманентною передумовою повсякденної соціальної творчості, бо збагачують особистість «відкриттям» способів адекватної поведінки в суспільно значущих ситуаціях. Якщо механічне, тілесне єднання, зокрема, те, що ре-

алізує статевий потяг, легко доступне аналізу й тому здається зрозумілим, то полеміка, переконування, складнощі досягнення партнерської згоди – комунікація особистісного гатунку. Тут необхідні взаємні зусилля, щоб винайти адекватні засоби для психологічного перетворення комунікантів, міцним ґрунтом якого не рідко виступають самі лише кон'юнктивні почуття (афіліація, атракція, інтеракція, імпринтинг, емпатія тощо).

До того ж, природна фізична роз'єднаність людей, а також опосередковуюча роль їхніх уявлень один про одного, особливо якщо в них містяться елементи недовіри, розбрату, можуть спотворювати і без того складний діалог, віддаляючи комунікантів, хоча їхня мета – єднання. Та існують вони не стільки у схожих чи різних фізичних реаліях, скільки в суб'єктивних відображеннях цих світів, а це вмотивовує їхні оцінки конкретних обставин та відповідні вчинки, у тому числі комунікативні. Останні, як ніщо інше, повно і прозоро свідчать про практичне ставлення й суб'єктивне осмислення світу речей та світу людських взаємин, що утворюють «життєвий світ людини» [4;7;13], де відбувається ієрархізація (тут і тепер) способів життєдіяльності, узгоджуваних із інтегративним образом світу. Утворення такої моделі, так чи інакше, апелює до сутності відомих констант, задіяних в утворенні образу «Великого світу». Серед них наголосимо одну, яка безальтернативно творить людські інтереси.

Вона не задовольняється простою допитливістю, а змушує «прокинутись» глибинні реліктові страхи. Вони в тому числі стосуються того, що реальний світ у його дійсності не є таким, яким ми його уявляємо, незважаючи на релаксуючу логіку тверджень про людську практику як критерій істини. Адже та сама багатовікова практика свідчить і про те, що логіка повторюваності подій, катаклізмів, колізій – буде так, як вже було – нерідко безсила перед стихіями, чії космічні закони людині недоступні (хоча й може поки що). Та чи слід продовжувати всюди шукати логіку емпіризму (буде так, як засвідчує досвід минулого)? Особливо ж у тих доленосних ситуаціях, де універсальна логіка страху підказує особистості діяти за сценарієм «сліпої» необхідності. Йдеться про об'єктивну необхідність, (таку наприклад, як

астрокосмічні катастрофи, масштабні аварії ядерних установок, незнані хвороби та ін.), що як органічна потреба (нужда) імперативно вимагає єднання людей перед лицем тих загроз, які можуть перекреслити саме існування людства. Тож глибинні мотиви самоспасіння, забезпечення життя як такого й мають розглядатись як природна основа людської комунікативності. Через неї досліднику відкривається фундаментальна константа життя і психології людини: вона є істотою недостатньою, тобто залежною від органічних і від суспільних потреб. За Б.Ф. Поршневим [12, с.321] додамо, що люди залежні один від одного й тому прагнуть єдності. Підкреслимо: єднання заради життя, а не тільки обміну інформацією, суть того явища, яким є людська комунікація: *communico* – (з латинської) – роблю спільним, пов'язую.

Найвищим рівнем культивованої комунікативності виступає особистісний, де вона більш-менш впевнено усвідомлюється (як генералізована соціальна потреба) та здійснюється не інстинктивно чи примусово (страх соціальних санкцій), а є ініціативною, вчинком. Треба констатувати, на жаль, що знесилена тоталітарним пресом «колективізму» суспільна свідомість сучасників у СНД і цьому потягу до особистісного буття знаходить компромісні ерзаці. Вони вступають у протиріччя з його вимогами, тоді як слід було б реалізувати комунікативні сценарії діяльності, поведінки, розгортаючись у інтенцію сучасної особистості, про що йтиметься нижче.

Серед мотивів конструювання образу світу не можна обминути роль тієї якості в комунікативній природі людської психології, що надає кожному її суб'єкту сподівання на обнадіююче порозуміння з іншими людьми, пробудження в них екзистенційного співчуття, на вагомій прояви солідарності й допомоги суспільства, яке має підтримувати людину, запобігаючи вчинкам крайнього відчаю і самотності (наприклад, альтруїстична емпатія, за М. Шаллором та Р. Чалдіні). Власне, без цієї надії, що живить кожного з нас напівсвідомими сподіваннями на милість цього світу або хоча б на взаєморозуміння з іншими, як би це не класифікували у термінах психології, філософії, соціальної педагогіки, життя в його людському сенсі втрачає внутрішню психологічну

свою передумову, перероджуючись у животіння, звідки походить більшість психоневрологічних і психосоматичних розладів, добре відомих медичній та психотерапевтичній практиці.

Відкриваючись у внутрішньому самопочуванні як переживання захищеності, особистої потрібності, ця надія не тільки заспокоює, а й започатковує розмірковування людини про себе й соціальні сили світу у світлі сподівання на ту єдність з ними, що постає чимось невимірно більшим, ніж вона сама, вмотивовуючи особистісне натхнення бути, творити, ставати опорою для інших так само, як вони вчинили стосовно неї. Не кожному і не часто відкриваються всі нюанси й тонкощі цієї життєстверджуючої сили комунікативного інсайту. Та саме вони спонукають свідомий рух особистості до глибин власної природи, що функціонально виступає як розуміння свого призначення, вмотивовуючи необхідність примирення з іншими «Я». Водночас, пережити відповідні імпульси комунікативної складової людського буття здатна кожна людина. Їй достатньо включитися у вирішення практичних завдань самоусвідомлення і самоорганізації у мікро- чи макроситуаціях взаємодії з іншими людьми, які виступають для неї як конкретні «Ти», «Вони», «Ми», «Свої», «Чужі» або якимось інакше.

Отже, є підстави виходити з того, що в кожній постановці проблеми особистості соціально-типове й водночас індивідуальне глибинне джерело активності, якими є реліктовий страх, когнітивні сумніви, а також екзистенційні сподівання та породжені останніми оптимізм і надія, поєднавшись у метапсихології дослідника, формують його світоглядну позицію, евристичною реалізацією якої стає та або інша ідея. Подальше мисленнєве експериментування з нею, у ході якого можуть бути подолані паралогізми, антиномічні суперечності, сприяє її систематизації на засадах тієї самої чи вдосконаленої авторської позиції. Ідея розгортається в концепцію, породжує теорії й, у тих випадках, коли відкрито невідомі раніше факти, парадигму. Вона, як правило, синтезує та подає у «знятому вигляді», як сказав би Г. Гегель, більшість вже відомих теоретичних припущень, але надає їм оригінального тлумачення.

На виникаюче при цьому слухне запитання стосовно односторонності чи багатозначності самих фактів, які інтерпретуються у психології особистості з різних методологічних позицій, найбільш вірогідною є відповідь на користь очевидної їх багатозначності. Проведений аналіз відомих наукових шкіл у психології особистості, дозволяє припускати це [1;2;4;6;9 та ін.]. Але замість дискусії з цього питання звернемося до аналогії з теоріями у фізиці, яка для психологічного сцієнтизму слугує незаперечним авторитетом. Тут методологічний «компроміс» ґрунтується на засадах додатковості (Н. Бор), тобто у пошуку істини використовується не стільки протиставлення концепцій, скільки конструктивне доповнення їх одна одною. Такого підходу, мабуть, треба було б дотримуватись і у психології, хоча сучасна практика, на жаль, протилежна [1;2;4;6;9 та ін.].

Відносна наукова молодість і більш за те ексклюзивна складність психологічного знання до певної міри пояснює феноменологічне буття психології, хоча й не виправдовує його. За цієї практики наукові факти, емпіричні узагальнення дозволяють свої різноманітні тлумачення, у тому числі й заперечення одним одного. Немає, мабуть, необхідності заглиблюватись у доповнення такого ґатунку висновків, адже наявність майже двох десятків моделей особистості, в яких фігурують одні й ті ж наукові факти, свідчать про перехідний, пошуковий статус психологічної науки, який свого часу констатували І.П. Павлов, Л.С. Виготський на початку ХХ століття, і реакцією на що стала фізіологічна психологія В. Вундта, психоаналітична практика З. Фрейда та прибічників психоаналізу, й, звичайно, класичний біхевіоризм та необіхевіоризм, у полеміці з якими сформувалась діяльнісна парадигма, та не тільки вона [4;9;12; 18 та ін.].

Тож інтерпретації мають правити бал. Їхня оригінальність визначається достовірністю метапсихологічної ідеологеми авторів, а також її відповідністю соціальним очікуванням суспільства з його культурою й соціально-економічними запитамі, готовністю наукової свідомості дослідників прийняти чергову «остаточну» концепцію особистості, яка з часом, як відомо, буде заперечена іншою. Адже як і саме життя, психіка поки що більше

зрозуміла як факт, що не має безальтернативної інтерпретації, пошук якої лише триває. Подібно до пошуку смислу людського буття такі дослідження концентруються навколо ідеї відкрити більш точні кореляції психіки в соматичному, соціокультурному, космологічному зрізах дійсності, зокрема її саморусі кон'юнктивно-диз'юнктивного характеру.

Комунікабельність, отже, як і будь-який інший факт, явище, подію, властивість людської природи, можна описати у психологічних термінах аналізу свідомості й самосвідомості, започаткувавши певний їхній вимір. У нашому випадку це комунікативний вимір особистості, в якому вихідними є кон'юнктивно-диз'юнктивні координати того психологічного простору, де породжуються, функціонують, модифікуються саме ці особистісні інтенції, поза якими, як ми вважаємо, особистість обговорюється секвестровано, бо недостатньо відповідає власній природі, соціальним реаліям людського буття [8;9;10 та ін.].

Нетрадиційне поняття «вимір», близьке за філологічним значенням до поняття «вимірювання», використовується як гуманітарна інтерпретація його математичного смислу. Вимір комунікативних явищ у психології особистості означає таке їх пізнання, що має на меті вмістити ці особливості особи в ті або інші орієнтири, систему теоретичних і методологічних координат, щоб глибше пізнати сутність комунікативної якості, розкрити її неоднозначну сутність й одержати додаткові відомості в інтересах наукової об'єктивності та, звичайно, соціальної практики застосування відповідних відомостей у зростаючій сфері ситуацій людського співжиття, поліпшення його якості.

Тому в комунікативному вимірі особистість розглядається щонайменше з двох точок зору (згадаймо «подвоєння» свідомістю дослідника картини світу). По-перше, у когнітивному плані з метою досягнути психологічними засобами об'єктивні свідощтва особистісного буття. Таке відображально-пізнавальне вивчення повинно відповісти й на питання щодо усвідомлення особою свого «внутрішнього» світу, який доповнює аналізом поведінки, діяльності об'єктивні обставини суспільних ситуацій у їхніх загально прийнятих значеннях. По-друге, розкрити смисловий,

екзистенційний план особистісного буття в його рефлексивній якості, зосередженій, зокрема, на самовідображенні особистістю як суб'єктом переживання зв'язків із іншими людьми та знаковою системою дійсності в цілому. Предметом вивчення має бути також особистісний досвід цього суб'єкта – «побічний» результат соціально-психологічного співжиття з іншими – оскільки в ньому міститься комунікативний потенціал особистості, зокрема накопичуваний у складних і неоднозначних взаєминах поколінь конкретного суспільства.

Висновки та перспективи подальших розвідок. Таким чином, комунікативність як іманентна генералізована потреба особистості має постати в кількох своїх функціях: біологічній (на рівні індивіда), соціальній (спілкування) та особистісній (на ціннісному, духовному рівні) й особистісно-рефлексивному, якщо особистість здатна до високих проявів соціабельності, коли вона прагне включати у своє буття загальнолюдські проблеми, ототожнюючи себе із людством.

Список використаних джерел

1. Асмолов А.Г. О предмете психологии личности / А.Г. Асмолов // Вопросы психологии. – 1983. – №3. – С.118 – 125.
2. Балл Г.О. Интегративно-особистісний підхід у психології: впорядкування головних понять / Г.О. Балл // Психологія і суспільство. – 2009. – №4. – С. 25 – 53.
3. Гальперин П.Я. Введение в психологию / П.Я. Гальперин. – М. : МГУ, 1976. – 150 с.
4. Кон И.С. Социология личности / И. С. Кон. – М. : Политиздат, 1967. – 383 с.
5. Кремень В.Г. Інноваційний вектор в освіті як виклик часу / В.Г. Кремень // Наукові записки Інституту психології ім. Г.С. Костюка НАПН України. – 2010. – Вип. 38. – С. 5-17.
6. Кричевец А.Н. Ценностно-перформативное измерение психологических теорий / А. Н. Кричевец // Психология. Журнал Высшей школы экономики. – 2010. – Т.7. – №4. – С. 3 – 19.
7. Максименко С.Д. Психологія в соціальній та педагогічній практиці / С. Д.Максименко. – К. : Наукова думка, 1999. – 216 с.

8. Мусатов С.О. Психологія педагогічної комунікації: теоретико-методологічний аналіз / С.О. Муратов. – Рівне : ЛістаМ, 2003. – 176 с.

9. Мусатов С.О. Полемічні акценти у визначенні предмету психології особистості / С. О.Мусатов // Наукові записки Інституту психології ім. Г.С.Костюка НАПН України. – 2010. – Вип. 38. – С. 247-256.

10 Сучасний вчитель як суб'єкт педагогічної комунікації : [наук.-метод. посібник за ред. Мусатова С.О.]. – К. : Наукова думка, 2003. – 176 с.

11. Мусатов С.О. Соціально-персонологічний аналіз особистості як наукова проблема / С.О. Муратов // Психологія і суспільство. – Тернопіль, 2009. – №3. – С. 95-106.

12. Поршнев Б.Ф. О начале человеческой истории (Проблемы палеонтологии) / Б.Ф. Поршнев. – М., Мысль. – 1974. – 487 с.

13. Рубинштейн С.Л. Проблемы общей психологии / С. Л. Рубинштейн. – М.: Педагогика, 1973. – 424 с.

14. Трач Р. Нігілізм як виклик (сучасна духовна криза і психологія) / Р. Трач// Гуманістична психологія: Антологія: В 3-х т.: [За ред. Р.Трача, Г.Балла]. – Т.2. – К. : Пульсари. – 2005. – С. 9-35.

15. Фестингер Л. Теория когнитивного диссонанса / Л. Фестингер. – СПб. : Речь, 2000. – 320 с.

16. Фукуяма Ф. Конец истории и последний человек / Ф. Фукуяма; [пер. з англ. М.Б. Левина]. – М. : АСТ; М. : Хранитель, 2007. – 588 с.

17. Шарден П.Т., де. Феномен человека / П.Т. де Шарден // М. : Прогресс, 1965. – 298 с.

18. Jaspers K. Vernunft und Existenz / Karl Jaspers. Groningen, 1935. – 186 p.

Musatov S.O.

COMMUNICATIVE DIMENSION IN THE PSYCHOLOGY OF PERSONALITY

The aim of the investigation was to attract the attention to the importance of theoretical-methodological and applied research of the phenomenon of human communication. Within this framework the subject of communication is considered to be individuality which comes into the reflective and cognitive interaction with the natural and social context of the being; subject of the adaptive or transformational, creative or destructive deeds; personality, which is able to cumulate the experience of interpersonal relations and to exceed the bounds of its own psychological "Self", acting altruistically in aspiration to join them in order to fulfill mutually the great

and significant transformation. In the article we postulate that the interlacing of the personalities' life screenplays during the communicative impulse doesn't mean the "loss" of their individuality. Other way sociability facilitates the personality's value enrichment by means of the "conventional" influence on each other with life concepts, motivational-value strategies, and personal tolerance. So within the communicative conception in psychology the notion "communication" is used as a main category in contrast to other paradigms where it means informing. This notion embodies those generalizations, by which subject reflects and puts in order experience (including personal experience) of the interaction with the world and aware its own "Self".

Key words: *personality, individuality, communication, personal sociability, communicative dimension.*

Мусагов С.А.

КОММУНИКАТИВНОЕ ИЗМЕРЕНИЕ В ПСИХОЛОГИИ ЛИЧНОСТИ

Исследование имело целью привлечь внимание к важности раскрытия особенностей теоретико-методологического и прикладного изучения явлений человеческой коммуникации. В нем ее субъект выступает и как индивидуальность, которая входит в познавательно-отражательное взаимодействие с природным и социальным контекстом бытия, и как субъект адаптивно-преобразовательных поступков креативного или деструктивного характера, и как личность, способная накапливать опыт отношений с людьми и психологически выходить за рамки собственного «Я», действуя часто альтруистически в стремлении присоединить их или присоединиться к ним, чтобы вместе осуществить то значимое и масштабное преобразование, для которого необходимы общие усилия. В исследовании, при этом, мы исходили из того, что переплетение жизненных сценариев личностей в ходе коммуникативного импульса не означает «потери» ими себя, своей индивидуальности. Наоборот, коммуникабельность способствует ценностному обогащению людьми друг друга, в частности «конвенциональным» способом взаимовлияния жизненных концепций, мотивационно-ценностных стратегий, уровня личностной толерантности. Таким образом, «коммуникация», в отличие от использования в других парадигмах как понятия, которое фиксирует информирование, в коммуникативной концепции психологии функционирует как одна из основных категорий. Она воплощает те обобщения, с помощью которых субъект отражает и упорядочивает опыт, в частности индивидуальный, взаимодействия с миром та осознает собственное «Я» в нем.

Ключевые слова: *личность, индивидуальность, коммуникация, коммуникабельность личности, коммуникативное измерение.*

Надійшла до редакції 16.02.2012 р.

ЕКСПЕРИМЕНТАЛЬНІ ТА ПРИКЛАДНІ ДОСЛІДЖЕННЯ

УДК 159.923:616.895:[574.2]

БОЛТІВЕЦЬ Сергій Іванович

доктор психологічних наук, професор, заступник директора з науково-експериментальної та організаційної роботи Інституту психології імені Г.С. Костюка НАПН України, м. Київ

ПСИХОГЕННІСТЬ ОЛЮДНЕНОГО СЕРЕДОВИЩА У ЙОГО ЗНАЧЕННІ ДЛЯ ОСОБИСТОСТІ

У статті розглядається проблема психогенності соціального середовища у його значенні для людини на прикладі взаємодії різновікових груп. Представлена методика «Психолого-медично-педагогічна анкета учителя», що дає змогу провести самооцінку вчителями власного самопочуття внаслідок позитивного (саногенного), невпорядкованого (різноспрямованого) та негативного (патогенного) впливів, яких вони зазнали в навчально-виховному процесі.

Для вивчення референтної психогенності наводяться способи застосування методики самооцінки індивідуального психологічного напруження учнів та методики встановлення значень фонові психогенності, зокрема її показника – ПФП з визначенням показника вікової психогенності – ПВП.

Ключові слова: *психогенність середовища, референтна і вікова психогенність, психогігієнічний оптимум.*

Постановка проблеми. Проблема психогенності, як вдалося встановити у процесі нашого дослідження, є ключовою для з'ясування психогігієнічних закономірностей взагалі і, зокрема, для виокремлення механізмів психогігієни олюдненого середовища.

Психогенність – базова властивість олюдненого середовища створювати, відображати, трансформувати, зберігати й виявляти за відповідних умов певну енергетичну сукупність психічних проявів власного природного ества [1]. Поняття олюдненого середовища ми розглядаємо у більш широкому розу-

мінні, ніж поняття соціального середовища, оскільки маємо на увазі не тільки взаємовплив людей, а й факт опосередкованості людського життя докільям людини – світом живої та неживої природи, який виступає одним із важливих компонентів зрівноважування людської психогенності [4],[12].

Психогенність становить собою явище сукупної психічної діяльності людей, що утворює психологічний взаємовплив особистостей одна на одну. Цьому взаємовпливу притаманна певна міра психічної напруженості, яка виникає як еквівалент вияву енергетичного потенціалу людини. Психічна напруженість, в основі якої лежить поняття «емоційного стресу», обґрунтовано Г. Сельє, передбачає ту чи іншу міру прояву психічної діяльності індивідууму як живої істоти, оскільки, за Г. Сельє, «навіть у стані повної розслабленості спляча людина зазнає деякого стресу... Повна свобода від стресу означає смерть» [13, с. 30].

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Певна міра психічного напруження необхідна й має місце у будь-якому акті міжособистісного контакту. Без напруження він би просто не відбувся [3],[10]. Психічна напруженість на відміну від напруження є цілісною властивістю останнього, якій притаманні певні ознаки міри вияву. Напруженість є мірою енергетичного вияву психогенності, значущою для всіх учасників міжособистісної взаємодії. У цьому розумінні психогенність є інтегральним явищем, що становить собою сукупну характеристику напруженості незалежно від міри енергетичної участі кожного з її учасників і відповідної психологічної значущості для кожного з них.

Такий підхід виправдовує себе при аналізі значень психогенності мікросоціуму або певного соціального середовища для окремого індивідууму, особистості. У той же час психогенність може виступати як екзистенційна характеристика впливу самого індивідууму, особистості на інших – наприклад, у випадку впливу учителя на учнів, одного з учнів – на весь клас, учня – на вчителя тощо. У цьому випадку психогенність характеризується як одинична властивість особистості, тобто як індивідуальна психогенність особи.

Виклад основного матеріалу дослідження. На підставі такого підходу нами були виділені домінантні значення психогенності групи, з якою особистість пов'язана психологічною залежністю, та домінантні значення психогенності особистості в її віковій змінюваності. Це дало можливість визначити дві відповідні домінанти психогенності: референтну та вікову.

Суттєвою різницею цих двох домінант є їхня спрямованість. Референтна психогенність розглядається нами як сукупна психічна напруженість значущого для особистості мікросоціуму в її значенні для індивіда, особистості та його сприйнятті. Вікова психогенність має зворотну спрямованість – на соціум, референтну групу й вимірюється відносно загального рівня референтної психогенності: переважає або поступається йому за рівнем психічної напруженості. Цим самим параметри вікової психогенності є складовими частинами референтної психогенності групи, мікросоціуму за тієї умови, що її носії належать до зазначених утворень [1].

Даний методологічний підхід створює умови для розроблення й ефективного застосування відповідних методик психогігієнічного нормування та відстеження динаміки виявлених таким чином для певного конкретного соціального утворення або для певної конкретної особистості індивідуальних параметрів психологічного оптимуму [1], [9], [11].

Так, для встановлення референтної психогенності класних колективів для учителів, які в них викладають, була розроблена й застосована методика анкетного самоаналізу [11].

Методика полягала в актуалізації переживань, пов'язаних з навчально-виховним процесом, за виділеними нами трьома умовними рівнями: 1) позитивний (саногенний) вплив учня або групи учнів на психічний стан учителя; 2) невпорядкований (різноспрямований) вплив; 3) негативний (патогенний) вплив.

У розробленій нами «Психолого-медично-педагогічній анкеті учителя», крім запитань, що виявляли обсяг професійно-педагогічного охоплення в навчально-виховному процесі стану здоров'я й захворюваності учнів, був виділений блок взаємозв'язаних підпитань, відповідних поданим раніше умовним

рівням. Такі підпитання містили запитання: «Чи можете Ви навести по одному прикладу:

а) учнівської дисимуляції (коли нездорові діти намагаються видавати себе за здорових). – Приклад позитивного (саногенного) впливу учня на психічний стан учителя, що виражає рух до мети, особистісно більш значущої, ніж стан здоров'я в даному конкретному випадку. Відновлення здоров'я виступає не самоціллю, а засобом для досягнення іншої важливої для особистості мети;

б) психічного зараження (сміх, плач, чутка тощо). – Приклад неупорядкованого (різноспрямованого) впливу, що за своєю сутністю є випробуванням професійної спроможності вчителя до ситуативної саморегуляції й, відтак, – врегулювання психічних станів дітей і підлітків у доцільному напрямку;

в) дитячої, підліткової агресії та її причини. – Приклад негативного (патогенного) впливу учнів на учителя, який не тільки у своєму прямому вираженні (агресія учнів щодо учителя), але й опосередкованому (міжособистісна агресивність учнів) є руйнуванням цілісної впорядкованості педагогічних зусиль щодо досягнення певної, визначеної педагогом мети» (Див. також: [6];[7];[8]).

Самоаналіз полягав у відповіді на взаємозв'язане з наведеними прикладами запитання: «Як змінилось Ваше самопочуття у відповідних випадках?».

Одержані внаслідок узагальнення відповідей дані наведено у табл. 1. Респондентам була надана можливість відзначати сукупну наявність переживань за всіма трьома умовними рівнями або уникати вибору варіанту відповіді за певним рядком, графою. Слід зазначити, що заголовок рядка «Інше (було запропоновано відзначити)», наведений у табл. 1, був доповнений учителями такими формулюваннями: «З'явилося роздратування», «Виникло співчуття», «Виникло бажання допомогти й переконати», «Виникла тривога», «З'явилося почуття: допомогти дитині».

Таблиця 1

Результати самооцінки вчителями власного самопочуття внаслідок позитивного (саногенного), невпорядкованого (різноспрямованого) і негативного (патогенного) впливів, яких вони зазнали в навчально-виховному процесі

Характер динаміки стану самопочуття вчителів	Позитивна динаміка	Невпорядкована динаміка	Негативна динаміка
Самопочуття стало таким самим, як і в учня (учнів)	3	5	–
Самопочуття не змінилося	11	4	2
Залишились неприємні переживання	9	11	24
Самопочуття поліпшилось	–	1	–
Самопочуття погіршилось	2	7	11
Інше (було запропоновано відзначити)	2	1	1

З табл. 1 видно, що явище ідентифікації психічних станів учителя під впливом учнів відзначило 8 респондентів з 31-го опитаного, що складає 25,8%. З цієї кількості позитивна динаміка становить тільки 3 випадки (9,7%), а невпорядкована – 5 (16,1%). Це дає підстави для твердження про те, що для вчителів не завжди притаманна позитивно спрямована психогігієнічна установка щодо учнів, зокрема й готовність позитивного прийняття динаміки їхніх психічних станів. Значно частішими є вияви невпорядкованої динаміки, яка в найбільш узагальненому й типовому вигляді полягає в очікувальній психологічній позиції педагога («Поки не знаю, чого від них чекати», «Розберусь з ними на уроці» тощо).

Яскраво вираженою в табл. 1 є розбіжність між професійним еталоном самопочуття («Самопочуття не змінилось»), який полягає в зовнішній незворушності, розважливості учителя в момент перебігу певної педагогічної ситуації, і віддаленими у часі результатами її впливу. Якщо в середньому в 5,7 випадків з 31-го (у 18% випадків) вчителі зберігають професійне самовладання, то наслідком докладених для його збереження зусиль є

залишки неприємних переживань, властивих переважно 14-15 педагогам з 31-го опитаного або 47,3%. При цьому погіршення власного психічного стану відзначають близько 6-7 учителів з 31-го, що становить 21,5% усіх респондентів.

Як видно з результатів проведеного дослідження, учень або група учнів, із якою професійно взаємодіє учитель, є джерелом референтної психогенності для педагога.

Для перевірки одержаних даних «Психолого-медично-педагогічна анкета учителя» була повторно запропонована групі вчителів з 50-ти осіб, що не брала участі у попередньому дослідженні. Табл. 2 містить результати узагальнення одержаних даних.

Таблиця 2

Результати самооцінки вчителями власного самопочуття за наслідками впливів, яких вони зазнали в навчально-виховному процесі (перевірка даних, наведених у табл. 1, проведена з іншою групою вчителів)

Характер динаміки стану самопочуття вчителів	Позитивна динаміка	Невпорядкована динаміка	Негативна динаміка
Самопочуття стало таким самим, як і в учня (учнів)	6	13	0
Самопочуття не змінилось	7	13	1
Залишились неприємні переживання	17	11	30
Самопочуття поліпшилось	5	12	0
Самопочуття погіршилось	5	7	17
Інше (було запропоновано відзначити)	5	3	1

Рядок «Інше» табл. 2 мав 9 доповнень, 8 з яких характеризують виникнення учительської емпатії: «Співчуття», «Виникає бажання допомогти», «Жалію учня» тощо. Отже, наведені дані підтверджують результати, одержані у процесі первинного дослідження. Респондентам була надана можливість відзначити сукупну наявність переживань за всіма трьома умовними рівнями або уникати вибору варіанту відповіді за певним рядком, графою.

Таблиця 3

Зіставлення даних, одержаних у результаті первинного і перевірочного анкетування
(відповідно табл. 1 і табл. 2)

Характер динаміки стану самопочуття вчителів	Позитивна динаміка				Невпорядкована динаміка				Негативна динаміка										
	За табл. 1		За табл. 2		За табл. 1		За табл. 2		За табл. 1		За табл. 2		Середній показник						
	Кількість відповідей	%	Кількість відповідей	%	Кількість відповідей	%	Кількість відповідей	%	Кількість відповідей	%	Кількість відповідей	%							
Ідентифікація самопочуття вчителя і учнів	3	11,1	6	13,3	2,3	10,9	5	17,2	13	22,0	9,9	21,1	-	-	4,25				
Самопочуття не змінилось	11	40,7	7	15,6	21,5	24,8	4	13,8	13	22,0	13,1	19,5	2	5,3	1	2,1	4,5	4,25	
Збільшились неприємні переживання	9	33,3	17	37,8	5,0	31,5	11	37,9	11	18,6	13,5	28,8	24	63,2	30	61,1	17,4	68,7	
Самопочуття поліпшилось	-	-	5	11,1	10,0	5,0	1	3,5	12	20,4	20,8	13,6	-	-	-	-	-	-	-

Продовження таблиці 3

Характер динаміки стану самопочуття вчителів	Позитивна динаміка						Невпорядкована динаміка						Негативна динаміка						
	За табл. 1		За табл. 2		Різнитця	Середній показник	За табл. 1		За табл. 2		Різнитця	Середній показник	За табл. 1		За табл. 2		Різнитця	Середній показник	
	Кількість відповідей	%	Кількість відповідей	%			Кількість відповідей	%	Кількість відповідей	%			Кількість відповідей	%	Кількість відповідей	%			Кількість відповідей
Самопочуття поліпшилося	-	-	5	11,1	10,0	5,0	1	3,5	12	20,4	20,8	13,6	-	-	-	-	-	-	-
Самопочуття погіршилося	2	7,40	5	11,1	3,5	8,3	7	2,41	7	11,9	8,6	18,3	11	28,9	17	34,7	1,5	34,8	
Інше (в обох анкетах домінувало виникнення емпатії, крім даних про невпорядковану негативну динаміку)	2	7,40	5	11,1	3,5	8,3	1	3,5	3	5,1	2,8	4,6	1	2,6	1	2,1	1,2	2,6	

Однак перевірка дала змогу виявити певні розбіжності. Так, якщо за табл. 1 ідентифікацію психічних станів учителя зі станами учнів відзначило 8 респондентів з 31-го опитаного, що становить 25,8%, то за табл. 2 це явище відзначило 19 респондентів з 50-ти опитаних, що складає 38% від загальної кількості. Різниця становить 12,2%.³ наведеної загальної частки вчителів, які визнали явище ідентифікації власного психічного стану зі станами учнів (38%), за табл. 2, позитивна динаміка становить 6 випадків (12%), а непорядкована – 13 (26%). Розбіжності з даними, наведеними в табл. 1, за цими показниками становлять відповідно 2,3% і 9,9%.

Узагальнені результати зіставлення даних, одержаних внаслідок обох анкетувань, подані в табл. 3.

Із табл. 3 видно, що середній показник розбіжностей між даними табл. 5.1 і 5.2 становить: за позитивною динамікою – 7,6%, за непорядкованою динамікою – 11,5%, за негативною динамікою – 4,1 %. У цілому цей показник складає 7,7%, що й визначає межі надійності одержаних даних. Зокрема, про це свідчать дані про збереження психогенних переживань учителями: табл. 1 – 47,3% і табл. 2 – 42%; професійну витримку («Самопочуття не змінилось»): табл. 1 – 54,8% і табл. 2 – 42%.

У той же час, розглядаючи особистість учителя як потужний психогенний фактор, нашим дослідженням були охоплені педагоги, які викладали або готувались до викладання курсу «Основи здорового способу життя».

Дані про фахову підготовку цієї категорії вчителів подано у табл. 4.

Як видно з наведеної табл. 4, фахова підготовленість до педагогічної реалізації ідеї фізіологічної самоохорони життя дитини засобами його упровадження притаманна 57 педагогам або 78% з усієї довільно взятої вибірки.

Психологічні аспекти цієї ідеї фахово висвітлюються 2 педагогами з повною вищою психологічною освітою (або 2,7%). Решта – 14 (або 19,2%) вчителів – у викладанні основ здорового способу життя здійснюють індивідуальну інтерпретацію власного життєвого досвіду та літературних джерел з даної проблеми.

Таблиця 4

**Дані про фахову підготовку вчителів, які викладають
або готуються до викладання курсу «Основи здорового
способу життя» в середніх загальноосвітніх закладах
м. Києва та Київської області**

Кваліфікація за дипломом про вищу освіту	Учителі, що ведуть викладання	Учителі, що самі готуються до викладання	Всього	У % до загальної кількості
Учитель біології	17	9	26	35,6
Учитель біології та хімії	14	8	22	30,1
Учитель біології та географії	8	1	9	12,3
Учитель початкових класів	4	2	6	8,2
Учитель російської мови	3	–	3	4,1
Психолог	2	–	2	2,7
Учитель фізкультури	–	2	2	2,7
Учитель фізики	1	–	1	1,4
Учитель історії	1	–	1	1,4
Учитель музики	1	–	1	1,4
Разом:	51	22	73	99,9

Для з'ясування психологічної позиції вчителів їм були запропоновані анкети з такими запитаннями:

– Чи вважаю я себе зразком здорового способу життя? (Так, ні, частково).

– Чи вважають мене учні зразком здорового способу життя? (Так, безумовно; у цілому так, вважають; сумніваються; частково вважають; ні, не вважають).

– Я викладаю основи здорового способу життя: за покликом серця; вважаю це необхідним предметом; за необхідністю, оскільки такий предмет введено; години основ здорового способу життя використовую, щоб учні краще знали (розділи біології, інші предмети); виконую програму, але вважаю це марною витратою часу; інше (зазначити).

– Як вплинуло викладання основ здорового способу життя на мій спосіб життя? (Змінило; я не зраджую своїм звичкам; не вплинуло; це не ті знання, що потрібні мені).

– Викладання основ здорового способу життя мій стан здоров'я: поліпшує; тримає «у формі»; не змінює; погіршує; інше.

– Моя думка про викладання основ здорового способу життя така (зазначити).

Проведене анкетування дало змогу виявити три групи вчителів, виділені залежно від їхніх уявлень про себе.

Дані про них подано у табл. 5.

Таблиця 5

Дані про групи вчителів, виявлені на основі їхніх самоспіввіднесень з уявленням про зразок здорового способу життя

Групи вчителів, виявлені за відповідями на запитання анкети: «Чи вважаєте Ви себе зразком здорового способу життя?»	Вчителі, що ведуть викладання курсу «Основи здорового способу життя»	Вчителі, що самі готуються до викладання даного курсу	Всього	У % до загальної кількості
Перша група: «Так»	15	4	19	26,0
Друга група: «Частково»	28	12	40	54,8
Третя група: «Ні»	8	6	14	19,2
Разом:	51	22	73	100

Із наведеної табл. 5 видно, що психологічна позиція зразка здорового способу життя притаманна тільки 19 або 26,0% всіх учителів. Решта – 54 або 74% вчителів – не співвідносять себе з уявленням про зразок здорового способу життя.

Таке зіставлення позицій вчителів першої групи з позицією другої і третьої груп дає змогу з'ясувати характер психоген-

ності, зумовлений суперечливістю як фахової підготовленості, так і професійно-психологічним статусом невпевненості в собі, у своєму призначенні і, відповідно, – у педагогічних результатах власного впливу.

Для вивчення референтної психогенності навчально-виховного процесу середніх загальноосвітніх закладів нами розроблена тестова методика самооцінки індивідуального психологічного напруження учня. Ця методика передбачає самооцінку учнем власного стану напередодні найбільш концентрованої форми витребовування інтелектуально-мнестичних зусиль – екзамнів і належного тестування [11].

Застосування цієї методики дало змогу встановити, що сам процес вимірювання та інтерпретації індивідуально значущих результатів сприяє психічній самоорганізації учнів, підвищенню самооцінки власної готовності до майбутніх навчальних випробувань.

Як методологічну засаду розробки методики оцінювання вікової психогенності ми висунули положення про те, що вікова психогенність має відмінну від референтної психогенності спрямованість. Ця відмінність полягає в таких її сутнісних властивостях:

а) параметри вікової психогенності є складниками психогенності референтної;

б) вікова психогенність як сукупна психічна напруженість індивіда на певному віковому етапі його життя може бути виділена в соціумі, референтній групі тільки як різниця її співвіднесення з загальним рівнем референтної психогенності;

в) вікова психогенність, взята сама по собі, є корелятом психологічного часу особистості [2], для якої найсуттєвіше значення має співвіднесення уявлень про себе теперішнього з індивідуально сприйнятими образами власного психосоціального та психофізіологічного досвіду, включаючи його філогенетичні складові.

Як один із можливих варіантів визначення співвідношень референтної та вікової психогенності нами була розроблена від-

повідна методика встановлення її фонових значень у мікросоціумі, зокрема в учнівських колективах. Ця методика дала змогу проводити визначення показників фонові психогенності мікросоціального середовища як первинної й найбільш узагальненої умови, за якої тільки й стає можливою психосоціальною взаємодією [1],[11].

Розглядаючи кожний індивідуум і його особистість як самодостатню цілісність, ми водночас брали до уваги те, що кожній такій цілісності притаманна індивідуально виражена психогенність як фактор. Отже, кожна особистість розглядалася нами як окремий психогенний фактор. Це дало змогу застосувати кількісний показник для характеристики груп осіб, які перебувають у певній соціальній взаємодії, і до того ж – зібраних одночасно. Процесуальність їхньої психосоціальної взаємодії вимірювалася за допомогою фактору часу та не враховувала її інтенсивності. Такий підхід обумовлювався тим, що методика мала на меті встановлення фонових значень психогенності мікросоціального утворення, тобто первісної умови для подальшої психосоціальної взаємодії, не розкриваючи її інших характеристик (вікових, мотиваційних тощо).

Мінімальна кількість мікросоціального утворення становила 3 особи, виходячи з того, що 2 особи, як правило, взаємодіють за типом розглянутих нами раніше діад (мати – дитина; учитель – учень; лікар – пацієнт; той, кого ведуть – той, хто веде тощо), а 1 особа не є фактором соціальної взаємодії, перебуваючи наодинці. За мінімальну одиницю фактору часу була обрана 1 астрономічна година, а для вимірювання фонових значень психогенності у навчальному процесі – 1 академічна година (45 хвилин).

Використання цих двох показників – обсягу групи і часу, протягом якого дана група перебуває у певній психосоціальній взаємодії, – дало можливість визначити фонові значення взаємодії як їхній добуток.

Наприклад, для класу, в якому протягом одного навчального дня з 32-ма учнями 6 уроків проводило 6 учителів, фонові психогенності становить 228 одиниць фонові психогенності, а

для одного з початкових класів, в якому 32 учнів п'ять уроків навчав один учитель, цей показник становить 165 одиниць.

Таким чином, методика встановлення значень фонові психогенності передбачає використання формули:

$$A \times B = C, \quad (1)$$

де A – чисельність групи, яка складає не менше 3-х осіб; B – кількість годин психосоціальної взаємодії, проведених разом; C – показник фонові психогенності (ПФП).

Крім денного ПФП дана методика дає змогу обраховувати тижневий, місячний та річний ПФП або його середні значення, встановлювати і передбачати порожнини або надмірності фонові психогенності в зіставленні з середніми значеннями, до яких адаптувалась особистість.

Так, тижневий ПФП класу, в якому 32 учні, при навчальному навантаженні 36 годин, що їх викладають 8 учителів, становитиме 1440 одиниць. Середньоденне значення при п'ятиденному тижні складатиме 288, а при шестиденному – 240. Отже, шестиденний навчальний тиждень знижує показник фонові психогенності в даному випадку на 48 одиниць або 16,7%.

Зниженню рівня фонові психогенності сприяє як зменшення кількості учнів, так і вчителів, котрі викладають ті чи інші предмети.

Якщо змінити в умові наведеного прикладу кількість учителів з 8 до 17, що є досить типовим у практиці організації навчально-виховного процесу великих міських шкіл, то тижневий показник фонові психогенності навіть при шестиденному навчальному тижні становитиме 294 одиниці. Це означає, що фонові психогенність подібним чином організованого мікросоціального середовища навіть при шестиденному навчальному тижні вища за відповідні значення класу, який навчається при п'ятиденному тижні з меншою кількістю учнів або вчителів.

Застосовуючи дану методику обрахунку ПФП при визначенні денних, тижневих, місячних та річних значень, кількість учителів додавалась до загальної кількості учнів, незважаючи на

те, що кожен з цих педагогів повну денну (5-6 годин) або тижневу (30-36 годин) суму часу безпосередньо не перебував у класі.

Оцінюючи сумарний психосоціальний вплив кожного з учителів на колектив учнів, ми дійшли висновку, що такий підхід буде найбільш коректним, оскільки враховуватиме всю сукупність опосередкованої професійно-педагогічної взаємодії.

Проведені з застосуванням даної методики експериментальні дослідження дали змогу сформулювати принцип особистісної цілісності у психогігієнічному забезпеченні навчання й виховання. Цей принцип полягає в тому, що навчальний і виховний процес відбувається ефективніше, якщо фонові психогенність знижується за рахунок цілісного охоплення вчителем, викладачем, вихователем якомога більшої сфери навчально-виховної діяльності учнів або вихованців. У цьому випадку зменшуються енергетичні витрати учнів, необхідні для адаптації до особистісно-професійної діяльності кожного з великої кількості педагогів, чисельність яких у старших класах, як правило, становить 14-23 особи. Зусилля, збережені при зменшенні кількості міжособистісних пристосувань, спрямовуються на оволодіння сутністю навчання, а не на осіб, що формують його передачу. Крім цього, дотримання принципу особистісної цілісності у психогігієнічному забезпеченні навчання й виховання дає змогу обмежити вияви предметного егоїзму та егоцентризму, що більшою мірою виявляються у практиці навчання учнів основної та старшої загальноосвітньої школи.

Проведене дослідження підтвердило емпірично здійснювані положення про те, що найбільш повно принцип особистісної цілісності у психогігієнічному забезпеченні навчання й виховання необхідно реалізовувати у виховному процесі дошкільних закладів і навчально-виховному процесі початкової школи. Повна реалізація даного принципу, на наш погляд, полягає в тому, що з групою вихованців дошкільного закладу, початковим класом має працювати один вихователь або один учитель.

В основній і середній загальноосвітній школі, вищих навчальних закладах і системі фахового удосконалення учителів застосування принципу особистісної цілісності у певних межах,

визначених наявною кваліфікацією вчительського та професорсько-викладацького персоналу, дало змогу оптимізувати фонову психогенність колективів, поліпшити психологічний мікроклімат у них, підвищити мотивацію до пізнавальної діяльності.

Таким чином, питомі значення фонові психогенності вікових груп учнів 7-17 років та вчителів 21-60 років враховане в методиці встановлення значень ПФП шляхом умовного ототожнення безпосередньої та опосередкованої психосоціальної взаємодії. Поряд із цим варіантом визначення фонові психогенності, який містить у собі як референтні, так і вікові складові, виявляючи цим самим її найбільш узагальнене значення, важлива роль належить виокремленню компонентів суто вікової психогенності.

Ієрархічне ускладнення психічної самоорганізації особистості як сутнісна властивість вікової психогенності особи була позначена нами одним відсотком до умовно прийнятого 100-річного періоду психологічного самоспіввіднесення людини з іншими за роками життя. Такий підхід, на наш погляд, дає змогу, хоч і умовно, але достатньо узагальнено відобразити ієрархічність вікових взаємовпливів у мікросоціальному середовищі, зокрема впливів більш старших, а тому досвідченіших, на молодших членів референтної групи. Кожна особа була прийнята нами за окрему одиницю (1,0), а психологічне співвіднесення з одним прожитим роком за 0,01, включаючи такі важливі аспекти цього співвіднесення, як виокремлення вікової різниці шляхом зіставлення себе з оточуючими, опосередкування в родинно-суспільних ролях, самооцінка етапу життєдіяльності тощо.

На цій основі вікова психогенність розглядалась нами як референтність (значущість) певної досвідно-вікової переваги для конкретної особистості. Наприклад, показник вікової психогенності дев'ятирічного учня третього класу становить 1,09. Клас, в якому навчається учень, налічує 7 учнів, старших за нього на рік, а навчає клас учителька 37-річного віку.

Показник вікової психогенності визначається за складеною нами формулою:

$$C = \frac{a_1 + a_2 + \dots + a_n}{n}, \quad (2)$$

де a – показник вікової психогенності i -го числа мікросоціальної групи: ($i = 1; 2; \dots n$); n – кількість членів мікросоціальної групи; C – середнє значення вікової психогенності всіх членів мікросоціальної групи.

Встановлення різниці між середнім відношенням вікової психогенності всіх членів мікросоціальної групи і показником вікової психогенності досліджуваної особи здійснюється за формулою:

$$D = c - a_i, \quad (3)$$

де D – показник вікової психогенності в його значенні для особистості.

Наведений нами приклад матиме таке числове оформлення:

$$C = \frac{(1,1 \times 7) + 1,37}{8} = 1,13$$

$$D = 1,13 - 1,09 = 0,04.$$

Отже, показник 0,04 вказує на достатню одержану з мікросоціуму досвідно-вікову психогенність, котра може водночас збагачувати і пригнічувати самовиявлення особистості, на яку вона спрямовується. Але вікова психогенність може бути й від'ємною, якщо особистісний показник вікової психогенності вищий за відповідні показники оточуючих. Якщо досліджуваною особою виступатиме учителька при загальній чисельності 9-річних учнів 25 чоловік, приклад матиме таке оформлення:

$$C = \frac{(1,1 \times 7) + (1,09 \times 25)}{32} = 1,09$$

$$D = 1,09 - 1,37 = -0,28.$$

Отже, показник -0,28 вказує на від'ємну, таку, що передається в мікросоціум, вікову психогенність, справляє вплив на оточуючих за допомогою досвідно-вікового чинника. При цьому слід зауважити, що психологічний вік особистості, незважаючи на внутрішньоособистісні флуктуації, при зіткненні з соціальним середовищем постійно фіксується оточуючими й цим самим утверджується або коригується індивідуально-вікова самооцінка.

Визначення показника вікової психогенності (ПВП) дає можливість уточнити статус індивіда у міжвіковій ієрархії психосоціальних впливів і у поєднанні з показником фонові психогенності (ПФП) здійснити відповідну психогігієнічну оцінку соціального середовища в його значущості для особи.

Таким чином, психогенність – базова властивість олюдненого середовища, що виражається в енергетичному синтезі психосоціальної взаємодії індивідів. Напруженість як міра енергетичного вияву психогенності є предметом психологічної оцінки. Водночас сутністю психогігієнічної оцінки є відстеження індивідуальних параметрів соціально-психологічного оптимуму життєдіяльності людини. Особливе місце належить професійним аспектам оцінки психогенності учительського й учнівського мікросоціуму.

Список використаних джерел

1. Болтівець С.І. Педагогічна психогігієна : теорія та методика / С.І. Болтівець. – К. : Ред. “Бюл. Вищ. атестац. коміс. України”, 2000. – 303 с.
2. Головаха Е.И. Психологическое время личности / Е.И. Головаха, А.А. Кроник. – К. : Наукова думка, 1984. – 209 с.
3. Корнев М.Н. Соціальна психологія / М.Н. Корнев, А.Б. Коваленко. – К., 1995. – 304 с.

4. Максименко С.Д. Генеза здійснення особистості / С.Д. Максименко. – К. : ТОВ «КММ», 2006. – 240 с.
5. Максименко С.Д. Генетичне дослідження психіки / С.Д.Максименко // Психологія і особистість. – Полтава, 2012. – № 1. – С. 12-25.
6. Максимова Н.Ю. Воспитательная работа с социально-дезадаптированными школьниками : метод. рекомен. / Н.Ю. Максимова – К. : ІЗМН, 1997. – 136 с
7. Максимова Н.Ю. Основы детской патопсихологии / Н.Ю. Максимова, Е.Л. Милютина, В.М. Пискун – К. : Перспектива, 1999. – 432 с.
8. Моргун В.Ф. Делинквентный подросток. Учебное пособие / В.Ф. Моргун, К.В. Седых. – Полтава, 1995. – 161 с.
9. Моргун В.Ф. Основи психологічної діагностики. Навчальний посібник / В.Ф. Моргун, І.Г. Тітов. – К. : Видавничий Дім «Слово», 2009. – 472 с.
10. Орбан-Лембрик Л.Е. Соціальна психологія : Навчальний посібник / Л.Е. Орбан-Лембрик. – К.: Академвидав, 2005 – 448 с.
11. Психічний і фізіологічний розвиток учня та норми навантаження : Монографія / В.В. Клименко, С.І. Болтівець, І.В. Грибенко, І.М. Дарда, О.М. Кокун. – К. : Главник, 2005. – 224 с.
12. Равич-Щербо И.В Психогенетика : Учеб. для студентов вузов, обучающихся по спец. и направлению «Психология» / Равич-И.В. Щербо , Т.М. Марютина, Е.Л. Григоренко [Под ред. И.В. Равич-Щербо]. – М. : Аспект-Пресс, 2000. – 447 с.
13. Селье Г. Стресс без дистресса / Ганс Селье. – М. : Прогресс, 1979. – 370 с.

Boltivets S.I.

THE PSYCHOGENIC OF THE HUMANIZED ENVIRONMENT IN ITS SIGNIFICANCE TO PERSONALITY

In the article the psychogenic of the humanized environment in its significance to personality on the example of different age groups is discussed. The psychological-medical-pedagogical questionnaire for teachers, which gives an opportunity to hold self-assessment of their conditions, caused by positive (sanogenic), irregular (various), and negative (pathogenic) influents during the educational process, is proposed.

In order to investigate referent psychogenic different ways of using of individual psychological tension self-assessment method is proposed. Also the method of assess of background psychogenic significance, in particular, its index – BPI with the distinction of age psychogenic index – API is described.

Key words: *environmental psychogenic, referent and age psychogenic, psychohygienic optimum.*

Болтвицец С.И.

ПСИХОГЕННОСТЬ ОЧЕЛОВЕЧЕННОЙ СРЕДЫ В ЕЕ ЗНАЧЕНИИ ДЛЯ ЛИЧНОСТИ

В статье рассматривается проблема психогенности социальной среды в ее значении для человека на примере взаимодействия разновозрастных групп. Представлена методика «Психолого-медико-педагогическая анкета учителя», которая дает возможность провести самооценивание учителями собственного самочувствия, обусловленного позитивным (саногенным), неупорядоченным (разнонаправленным) и негативным (патогенным) влияниями, испытанными в учебно-воспитательном процессе.

Для изучения референтной психогенности приводятся способы использования методики самооценки индивидуального психологического напряжения учащихся и методики установления значений фоновой психогенности, в частности ее показателя – ПФП с определением показателя возрастной психогенности – ПВП.

Ключевые слова: *психогенность среды, референтная и возрастная психогенность, психогигиенический optimum.*

Надійшла до редакції 10.03.2012 р.

УДК 378.02.091.321-057.875

СЕМИЧЕНКО Валентина Анатоліївна

*доктор психологічних наук, професор кафедри психології
та педагогіки Університету сучасних знань, м. Київ*

АРТЮШИНА Марина Віталіївна

*доктор педагогічних наук, доцент кафедри педагогіки та психології
Київського національного економічного університет
імені Вадима Гетьмана*

ПРОБЛЕМА ФОРМУВАННЯ ГОТОВНОСТІ СТУДЕНТІВ І ВИКЛАДАЧІВ ДО ІННОВАЦІЙНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ

Стаття присвячена висвітленню проблеми формування готовності викладачів і студентів до інноваційної діяльності. За результатами емпіричного дослідження засвідчено доцільність реалізації цілеспрямованої програми розвитку здатності суб'єктів педагогічної діяльності до інноваційної діяльності.

Ключові слова: вища освіта, навчальна діяльність, педагогічна діяльність, інноваційність, готовність до інноваційної діяльності.

Постановка проблеми. Глобальні процеси, що відбуваються в суспільстві, вимагають поглиблення уваги до формування особистості, готової до діяльності в умовах постійного інноваційного розвитку всіх сфер людського життя, здатної до ефективного вирішення будь-яких проблем в умовах невизначеності, продукувати і впроваджувати якісно нові способи діяльності.

Проблема розвитку здатності людини до інноваційної діяльності привертає значну увагу як теоретиків, так і практиків. Про визнання актуальності таких досліджень свідчить зростання кількості дисертаційних досліджень з відповідної тематики. Так, питання розвитку інноваційності педагогів розглядали у своїх дисертаційних роботах І. Піскарьова [6], Л. Чернова [7], О. Шлома [8], підготовці студентів різних спеціальностей до

інноваційної діяльності – С. Печерська [5], М. Маліванов [2], Н. Нурієв [3], Г. Овчиннікової [4] та ін. Разом з тим, проблеми підготовки майбутніх і діючих викладачів до інноваційної діяльності, визначення їхньої готовності до роботи на інноваційному рівні досліджувалась недостатньо. Переважна кількість цих робіт виконана у педагогічному руслі. Поза увагою дослідників залишаються психологічні аспекти проблеми, які розкривають особистісні компоненти відповідної готовності.

Мета статті полягає в розкритті результатів комплексного психолого-педагогічного дослідження готовності студентів та викладачів до інноваційної діяльності, яке проводилося в умовах економічного університету. Вибір осіб економічного фахового спрямування визначався тим, що саме економіці належить сьогодні провідна роль у розвитку будь-якого суспільства, формуванні його здатності зайняти високе місце серед інших держав, створити реальні можливості для гідного існування своїх громадян.

Виклад основного матеріалу. У проведеному дослідженні вивчався стан розвитку готовності студентів і викладачів економічного профілю до інноваційної діяльності. Проведений аналіз змісту підготовки майбутніх економістів показав, що питанням інноваційності приділяється певна увага. Але проблеми інноваційної діяльності розглядаються в обмеженому ракурсі – у вирішенні суто економічних питань, без перенесення на інші сфери життя.

У процесі дослідження було розроблено відповідні теоретичні моделі готовності до інноваційної діяльності: студентів і викладачів, які мали однакову структуру (складались з пізнавального, мотиваційного, поведінкового, особистісного компонентів), але наповнювалися різним змістом, що враховував особливості їхньої діяльності (табл. 1-2).

За результатами дослідження було здійснено розподіл учасників дослідження за рівнями сформованості показників готовності до інноваційної діяльності.

Таблиця 1

**Розподіл студентів за рівнями готовності
до інноваційної діяльності**

Компоненти готовності	Показники	Рівні готовності (у %)			Середнє значення, бали
		Н	С	В	
Пізнавальний	Самооцінка знань про реалізацію інноваційної діяльності	10,2	47,5	42,4	2,32
	Здатність надати визначення понять «інновація», «інноваційна діяльність»	16,9	65,3	17,8	2,01
	Здатність пояснити особливості інноваційної діяльності стосовно свого фаху професійної діяльності	33,4	51,6	15,0	1,82
	Здатність вказати, яких знань про реалізацію інноваційної діяльності не вистачає	60,1	32,5	7,1	1,46
Мотиваційний	Самооцінка ставлення до інноваційної діяльності у своїй професійній сфері	1,4	19,9	78,7	2,77
	Визнання інноваційності необхідною складовою своєї професійної діяльності	3,3	34,6	62,1	2,59
	Прагнення до саморозвитку	0	36,8	34,8	2,38
Поведінковий	Самооцінка вмінь реалізації інноваційної діяльності	6,1	41,0	52,9	2,47
	Тактика інноваційної діяльності	6,9	73,4	19,7	2,12
	Здатність самостійно запропонувати щось нове	42,7	38,2	19,7	1,78
	Участь в інноваційній діяльності	24,4	67,2	8,4	1,84
	Прояв інноваційності у навчанні	12,8	53,3	33,9	2,21
	Типи інноваційної поведінки	35,1	49,8	15,1	1,80

Особистісний	Самооцінка наявності здібностей до інноваційної діяльності	1,4	19,9	78,7	2,77
	Виразність інноваційно-значущих особистісних властивостей	12,9	36,9	50,2	2,37
	Мотивація досягнень	47,8	47,8	4,4	1,57
	Рефлексивність	17,8	68,9	13,3	1,62
	Особистісна креативність	38,6	61,4	0	1,61
	Самоактуалізація	17,1	70,7	12,2	1,95
	Соціально-психологічна адаптація	7,7	74,4	17,9	2,10

З наведених у таблиці даних видно, що значна кількість показників готовності у студентів є недостатньо розвиненими. Найнижчі значення отримані за показниками: «Здатність пояснити особливості інноваційної діяльності стосовно свого фаху професійної діяльності» (кількість студентів, що віднесено до низького рівня, складає 33,4%), «Здатність вказати, яких знань про реалізацію інноваційної діяльності не вистачає» (60,1%), «Здатність самостійно запропонувати щось нове» (42,7%), «Участь в інноваційній діяльності» (24,4%), «Типи інноваційної поведінки» (35,1%), «Мотивація досягнень» (47,8%) та «Особистісна креативність» (38,6%). Незначною є доля викладачів за показниками «Здатність надати визначення понять «інновація», «інноваційна діяльність», «Рефлексивність», «Самоактуалізація»).

Водночас значна частина студентів визнали інноваційність необхідною складовою своєї професійної діяльності (62,1%), висловили прагнення до саморозвитку (54,8%). Але наявність мотивації до інноваційному розвитку супроводжується явно завищеною самооцінкою за такими параметрами, як наявність знань щодо реалізації інноваційної діяльності (42,4% опитаних віднесли себе до високого рівня), наявність умінь реалізації інноваційної діяльності (52,9%), наявність здібностей до інноваційної діяльності (78,7%), виразність інноваційно-значущих особистісних властивостей (50,2 %). Це свідчить про те, що студенти, не маючи досвіду реальної інноваційної діяльності, не завжди можуть себе оцінити адекватно, а, отже, не усвідомлюють необхідність їхнього подальшого розвитку й саморозвитку.

На наступному етапі дослідження виявлялась готовність викладачів до інноваційної діяльності (табл. 2). Адже не викликає сумніву, що сформувавши творчого спеціаліста може лише викладач, який буде своєю діяльністю на творчих засадах, прагне і вміє впроваджувати в навчально-виховний процес інноваційні технології. Отримані емпіричні результати дозволили виявити, чи готові самі викладачі конструктивно впливати на розвиток інноваційності студентів.

Безумовно, результати діагностики викладачів помітно кращі, ніж у студентів. Але й тут виявлено показники, які потребують подальшого розвитку. Так, 31,4% викладачів не беруть участі в інноваційній діяльності. 23,3% не можуть надати визначення понять «інновація», «інноваційна діяльність». Лише 16,7% високо оцінюють своє вміння реалізовувати інноваційну діяльність. Разом з тим, 86,1% учасників гостро відчують потребу в інноваціях для своєї професійної діяльності. 84,7% прагнуть до саморозвитку, водночас 80,4% вважають, що в них наявний необхідний рівень розвитку інноваційно-значущих особистісних властивостей.

Отже, викладачі розуміють необхідність інноваційних змін у власній діяльності, готові включитись в інноваційний пошук, хоча визнають це радше на технологічному, а не на особистісному рівні.

Таблиця 2

Розподіл готовності викладачів за рівнями готовності до інноваційної діяльності

Компоненти готовності	Показники	Розподіл викладачів за рівнями, у %			Середнє значення рівня, бали
		Н	С	В	
Пізнавальний	Самооцінка знань про реалізацію інноваційної діяльності	6,7	70,0	23,3	2,16
	Здатність надати визначення понять «інновація», «інноваційна діяльність»	22,3	60,9	16,8	1,94

Мотиваційний	Самооцінка ставлення до інноваційної діяльності у своїй професійній сфері	0	53,3	46,7	2,47
	Тип ставлення до інновацій	0,5	40,8	58,7	2,58
	Оцінка потреби в інноваціях для своєї інноваційної діяльності	0	13,9	86,1	2,86
	Прагнення до саморозвитку	0	15,3	84,7	2,85
Поведінковий	Самооцінка вмінь реалізації інноваційної діяльності	13,3	70,0	16,7	2,03
	Участь в інноваційній діяльності	34,1	43,7	22,2	1,88
	Виразність інноваційної діяльності	0	56,0	44,0	2,44
	Виразність інноваційного підходу у викладанні	11,0	58,2	30,8	2,10
Особистісний	Самооцінка наявності здібностей до інноваційної діяльності	10,0	53,3	36,7	2,27
	Оцінка своєї схильності до інноваційної діяльності	2,3	69,3	38,4	2,36
	Виразність інноваційно-значущих особистісних властивостей	0	19,6	80,4	2,80

У процесі дослідження було розроблено та впроваджено програму розвитку інноваційності студентів у процесі вивчення інтегрованого курсу педагогіки і психології. З цією метою до змісту курсу було введено відповідну теоретичну і практичну складові. Розкривалася сутність інноваційної діяльності, її структура, види інновацій, вплив інноваційної діяльності на різноманітні сфери життя, широко використовувалися методи активного навчання, вводилися рефлексивні процедури. Особлива увага надавалася практичному аспекту – підготовці та захисту студентами індивідуальних творчих завдань і групових інноваційних проектів.

Результати експериментальної роботи, проведеної зі студентами Національного економічного університету імені В. Гетьмана (2 курс), представлені в табл. 3.

Таблиця 3

Рівні готовності студентів до інноваційної діяльності

Компоненти готовності	Показники	Середні значення рівня після I курсу			Середні значення рівня після II курсу		
		КГ, бали	ЕГ, бали	Розбіжність у %	КГ, бали	ЕГ, бали	Розбіжність у %
Пізнавальний	Самооцінка знань про реалізацію інноваційної діяльності	1,81	1,89	4,4	2,47	2,74	10,9
	Здатність надати визначення поняття «інновація», «інноваційна діяльність»	1,76	2,07	11,8	2,22	2,10	4,0
	Здатність пояснити особливості інноваційної діяльності стосовно свого фаху професійної діяльності	1,66	1,98	19,3	1,79	1,82	1,7
	Здатність вказати, яких знань про реалізацію інноваційної діяльності не вистачає	1,58	1,75	7,6	1,46	1,90	30,1
Мотиваційний	Самооцінка ставлення до інноваційної діяльності у своїй професійній сфері	2,71	2,86	5,5	2,82	2,96	5,0
	Визнання інноваційності необхідною складовою своєї професійної діяльності	2,45	2,69	9,8	2,74	2,78	1,5

	Прагнення до саморозвитку	2,78	2,88	3,6	2,34	2,75	17,2
Поведінковий	Самооцінка вмінь реалізації інноваційної діяльності	2,48	2,60	4,8	2,71	2,89	6,6
	Тактика інноваційної діяльності	2,07	2,41	16,4	2,40	2,56	6,7
	Здатність самостійно запропонувати щось нове	1,85	1,88	1,6	1,62	2,13	31,5
	Участь в інноваційній діяльності	1,53	1,89	23,5	1,86	2,11	13,4
	Прояв інноваційності в навчанні	2,07	2,13	2,9	2,20	2,40	9,1
	Типи інноваційної поведінки	1,71	2,01	17,5	1,77	2,24	26,6
	Особистісний	Самооцінка наявності здібностей до інноваційної діяльності	2,52	2,36	- 6,3	2,61	2,65
Виразність інноваційно-значущих особистісних властивостей		2,07	2,13	2,9	2,52	2,64	4,8
Мотивація досягнень		1,56	1,80	15,4	2,08	2,17	4,3
Рефлексивність		1,91	2,29	19,9	2,00	2,20	10,0
Особистісна креативність		1,29	1,54	19,4	1,87	1,98	5,9
Самоактуалізація		1,49	2,04	36,9	2,09	2,26	8,1
Соціально-психологічна адаптація		2,00	2,33	16,5	2,98	2,31	11,1

Під час формувального експерименту було поставлено завдання: розкрити інноваційний характер педагогічної діяльності, створити умови для прийняття інноваційних рішень та прояву інноваційних якостей. Очікувалося, що кінцевим результатом такої роботи буде суттєве підвищення інноваційного потенціалу студентів, що виявиться у більш інтенсивному зростанні показників інноваційної готовності майбутніх фахівців. Виявлено лише один випадок меншого значення в експериментальній групі, що стосується самооцінки наявності здібностей до інноваційної діяльності. За ним студенти ЕГ виявилися більш критичними до себе, ніж студенти КГ. Ми розцінюємо цю тенденцію як явно позитивну, адже це дозволяє актуалізувати потребу студентів у подальшому інноваційному розвитку. Найбільші відмінності виявлені за такими показниками, як самоактуалізація (середній рівень в ЕГ перевищує середній рівень в КГ на 36,9%), рефлексивність (на 19,9%), участь в інноваційній діяльності (на 23,5%), здатність пояснити особливості інноваційної діяльності стосовно свого фаху професійної діяльності (на 19,9%), мотивація досягнень (на 15,4%).

Після реалізації формувального експерименту на II курсі найбільші розбіжності виявлені за показниками «Здатність вказати, яких знань не вистачає для реалізації інноваційної діяльності (в ЕГ показник на 30,1% більше, ніж в КГ), «Здатність самостійно запропонувати щось нове» (31,5%), «Типи інноваційної діяльності» (26,6%), «Прагнення до саморозвитку» (17,2%), участь в інноваційній діяльності (13,4%), «Соціально-психологічна адаптація» (11,1%), «Самооцінка знань щодо розвитку інноваційної діяльності» (10,9%).

Таким чином, після I курсу більшого розвитку отримали якості, які створюють передумови для прояву інноваційності як професійно значущого напрямку розвитку та надання первинного досвіду відповідної діяльності. Але студенти ще не досить впевнені у собі і своїх можливостях.

На II курсі йде розвиток якостей, що вже безпосередньо проявляються у процесі включення в інноваційну діяльність. У цілому, найбільші зміни спостерігаються за тими показниками, які за традиційних умов навчання знаходяться на недостатньо високих рівнях. За традиційною програмою роботи також відбуваються позитивні зміни, але ця тенденція не охоплює всіх виявлених недоліків. Явно недостатнім залишається навіть після II курсу таких складових готовності, як «Здатність вказати, яких знань при реалізації інноваційної діяльності не вистачає», «Здатність самостійно запропонувати щось нове», «Участь у інноваційній діяльності», «Типи інноваційної поведінки», «Особистісна креативність».

Разом з тим в експериментальній групі на наступних етапах роботи слід звернути увагу на подальший розвиток особистісної креативності, здатності пояснити особливості інноваційної діяльності стосовно свого фаху професійної діяльності, здатності вказати, яких знань про реалізацію інноваційної діяльності не вистачає. Але ці напрями роботи повинні будуватись на предметах фахового спрямування. Тобто в ході формуючого експерименту студенти усвідомили і прийняли ідею інноваційності, отримали досвід інноваційної діяльності, визначилися з якостями, які слід розвивати надалі. Використовуючи цей фундамент, викладачі фахових дисциплін зможуть безпосередньо забезпечити студентам умови для прояву інноваційності у сфері професійної діяльності.

Водночас виконання цієї рекомендації можливе лише за умов готовності самих викладачів до інноватики. Тому з викладачами також проводилася аналогічна робота, що містила теоретичну складову, поглиблене ознайомлення з інноваційними освітніми технологіями, апробацію цих технологій у власній діяльності, виконання творчих завдань, що сприяють інноваційному пошуку, включення елементів тренінгу особистісного розвитку.

У табл. 4 представлені дані щодо змін, котрі відбулися з викладачами внаслідок проведення з ними відповідної роботи.

Таблиця 4

Показники готовності викладачів до інноваційної діяльності

Компоненти готовності	Показники	Середні значення рівня, у балах		Розбіжності, у %
		До експерименту	Після експерименту	
Пізнавальний	Самооцінка знань про реалізацію інноваційної діяльності	2,15	2,61	21,4
	Здатність надати визначення понять «інновація», «інноваційна діяльність»	1,69	2,27	34,3
Мотиваційний	Самооцінка ставлення до інноваційної діяльності у своїй професійній сфері	2,61	2,89	9,6
	Тип ставлення до інновацій	2,15	2,38	10,7
	Оцінка потреби в інноваціях для своєї інноваційної діяльності	2,31	2,48	7,4
	Прагнення до саморозвитку	1,98	2,21	11,6
Поведінковий	Самооцінка вмінь реалізації інноваційної діяльності	2,23	2,39	7,2
	Участь в інноваційній діяльності	2,23	2,32	4,0
	Виразність інноваційної діяльності	1,92	2,44	27,1
	Виразність інноваційного підходу у викладанні	–	–	–
Особистісний	Самооцінка наявності здібностей до інноваційної діяльності	2,53	2,78	9,9
	Оцінка своєї схильності до інноваційної діяльності	2,23	2,50	12,1
	Виразність інноваційно-значущих особистісних властивостей	1,92	2,11	9,9

З таблиці видно, що найбільші зрушення внаслідок здійснення формульованого впливу відмічені за показниками «Здатність надати визначення понять «інновація», «інноваційна діяльність» (34,3%), «Виразність інноваційного підходу у викла-

данні» (27,1%), «Самооцінка знань про реалізацію інноваційної діяльності» (21,4%), «Оцінка своєї схильності до інноваційної діяльності» (11,1%). Тобто викладачі, що брали участь в експерименті, не лише прийняли ідею інноваційності, але й почали впроваджувати інновації у власну діяльність.

Висновки та перспективи подальших розвідок. Проведене дослідження надало можливість зробити наступні висновки:

1. Підготовка майбутніх фахівців до інноваційної діяльності розглядається сьогодні як важливий фактор розвитку суспільства. Від готовності нового покоління спеціалістів до продукування і впровадження інновацій значною мірою залежить статус країни у світовому суспільстві, добробут її громадян.

2. Важливе місце в розвитку суспільства належить фахівцям економічного профілю, від яких безпосередньо залежить модернізація суспільства, перспективи його розвитку. Тому формування готовності студентів економічних спеціальностей до інноваційної діяльності є важливим завданням вищої школи.

3. Умовою розвитку інноваційності майбутніх фахівців є готовність педагогів вищого навчального закладу до використання інноваційних засобів організації навчального процесу, їхнє прагнення до інновацій.

4. За результатами теоретичного аналізу побудовано модель готовності студентів і викладачів до інноваційної діяльності, структуру якої складають три компоненти: пізнавальний, мотиваційний, поведінковий, особистісний. Разом з тим, наповнення цих компонентів структурними елементами у студентів і викладачів має свою специфіку, яка обумовлена особливостями їх діяльності.

5. За результатами діагностування виявлено, що формування готовності як студентів, так і викладачів до інноваційної діяльності за існуючих умов є недостатнім.

6. Шляхом впровадження системи роботи зі студентами і викладачами доведено можливість оптимізації процесу формування готовності основних суб'єктів навчального процесу до інноваційної діяльності.

Список використаних джерел

1. Герасимов Г.И. Инновации в образовании: сущность и социальные механизмы / Г.И. Герасимов, Л.В. Илюхина. – Ростов н/Д : Логос, 1999. –136 с.

2. Маливанов Н.Н. Теория и практика формирования в системе непрерывного образования профессионально важных качеств инженера как субъекта инновационной деятельности : [дис. ... д-ра пед. наук : 13.00.087] / Н.И. Маливанов. – М., 2003. – 370 с.

3. Нуриев Н.К. Проектирование дидактической системы инновационной подготовки специалистов в области программной инженерии: [дис. ... канд. пед. наук : 13.00.08] / Н.К. Нуриев. – Казань, 2006. – 20 с.

4. Овчинникова Г.М. Подготовка студентов технических вузов к инновационной деятельности : [дис. ... канд. пед. наук : 13.00.08] / Г.М. Овчинникова. – Тольятти, 2000. – 20 с.

5. Печерская Э.П. Методология формирования инновационного компонента профессиональной деятельности специалиста в условиях высшей школы : [дис. ... д-ра пед. наук : 13.00.08] / Э.П. Печерская. – Тамбов, 2003. – 20 с.

6. Пискарева И.Е. Формирование готовности будущих учителей к инновационной деятельности : [дис. ... канд. пед. наук : 13.00.08] / И.Е. Пискарева. – Кострома, 2000. – 20 с.

7. Чернова Л.Т. Формирование профессиональной личностной готовности учителя к инновационной деятельности в системе повышения квалификации : [дис. ... канд. пед. наук : 13.00.01] / Л.Т. Чернова. – Казань, 1997. – 20 с.

8. Шлома А.В. Личностно-профессиональное самосовершенствование как средство подготовки учителей к инновационной деятельности : [дис. ... канд. пед. наук : 13.00.08] / А.В. Шлома. – Брянск, 2004. – 20 с.

Semychenko V.V., Artjushina M.V.

THE PROBLEM OF STUDENTS' AND TEACHERS' READINESS TO THE INNOVATION ACTIVITY

The article is devoted to the problem of formation of students' and teachers' readiness to the innovation activity. The results of the empirical investigation show the expedience of the realization of special program aimed to develop subjects' of pedagogical activity abilities to the innovation activity.

Key words: *higher education, educational activity, pedagogical activity, innovation, readiness to the innovation activity.*

Семиченко В.А., Артюшина М.В.

ПРОБЛЕМА ФОРМУВАННЯ ГОТОВНОСТІ СТУДЕНТІВ І ВИКЛАДАЧІВ ДО ІННОВАЦІЙНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ

Статья посвящена освещению проблемы формирования готовности преподавателей и студентов к инновационной деятельности. Результаты эмпирического исследования свидетельствуют о целесообразности реализации целенаправленной программы развития способности субъектов педагогической деятельности к инновационной деятельности.

Ключевые слова: *высшее образование, учебная деятельность, педагогическая деятельность, инновационность, готовность к инновационной деятельности.*

Надійшла до редакції 2.02.2012 р.

УДК 316+159.9:[343.35: 35.08]

САЛАМАТОВ Володимир Олександрович

*кандидат психологічних наук, доктор наук з державного управління,
професор кафедри філософії і методології державного управління,
Національна академія державного управління при Президентові
України*

**СОЦІАЛЬНО-ПСИХОЛОГІЧНІ
Й ОРГАНІЗАЦІЙНІ ПІДГРУНТЯ КОРУПЦІЇ**

У статті наведено якісну класифікацію переліку проблем та перешкод щодо втілення норм і правил антикорупційної поведінки у процесі практичної діяльності державних службовців України. Вихідний перелік сформовано за результатами фокусованих обговорень питань з державними службовцями та на основі аналізу публікацій з питань попередження та боротьби з корупцією в органах державної влади. Комплекс наведених проблем вказує на те, що трансформація системи державного управління повинна спиратися на цілісний підхід, фокусуватися на бутті людини та становленні нової організаційної культури.

Ключові слова: державна служба, корупція, буття людини, цінності, норми, організаційна культура.

Постанова проблеми. Останнім часом експерти все частіше говорять про два основних недоліки українського законодавства: неузгодженість між існуючими законодавчими актами й відсутність механізмів і ресурсів реалізації існуючих правових норм. Вважається, що це суттєво стримує прогрес на шляху суспільно-економічного розвитку та формування ефективної ліберально-демократичної системи управління [13, с. 76-77]. Конкретно тут йдеться про втілення положень Законів України «Про місцеве самоврядування в Україні», «Про інформацію», низки Указів Президента та Постанов Кабінету Міністрів України щодо забезпечення ефективності, відкритості влади і прозорості її дій, включаючи питання боротьби з корупцією. Визнається, що реалізація правових норм залежить не лише від існування букви закону, але в основному від існуючої практики їх реалізації.

У цьому контексті одним із ключових питань є прояснення обставин, причин, мотивів, що перешкоджають державним службовцям та населенню послідовно наслідувати широко визнані етичні норми поведінки, включаючи відмову від участі у корупційних діях.

Аналіз останніх досліджень та публікацій. У результаті багатьох досліджень загроз державі й суспільству внаслідок корупції виявлено, що корупційна поведінка змінює мотивацію службової діяльності посадових осіб. Це, у свою чергу, порушує нормальне функціонування апарату держави, бізнесу та громадян у їхніх взаєминах один з одним і дискредитує органи влади. Державний апарат починає функціонувати для тих, хто оплачує послуги окремих посадових осіб, і відмовляє в цьому тим, хто, по суті, утримує його, сплачуючи податки, збори та інші встановлені національним законодавством платежі. Внаслідок цього він перетворюється на сукупність розрізнено діючих елементів, що виражають не інтереси суспільства й держави, а інтереси окремих осіб чи їх об'єднань, іншими словами – корпоративні інтереси. За таких умов певною мірою ставляться під загрозу фундаментальні інститути демократії: права людини, вільні вибори, свобода економічної діяльності. Корупція знижує інвестиційну привабливість ринків, підвищує транзакційні витрати й ціну кінцевих продуктів і послуг [5; 8; 9].

Вже базові визначення поняття «корупція» в українському законодавстві та у Кодексі поведінки посадових осіб, що було прийнято Генеральною асамблеєю ООН 17.12.78 вказують на те, що явище корупції глибоко пов'язано з суб'єктивною сферою публічної служби й має соціальні коріння.

Історичний аналіз особливостей державної служби, який проведено російськими ученими, призводить до висновку, що коріння корупції знаходяться в общинному світогляді й умовах та традиціях оплати праці державних службовців. Розповсюдженість хабарництва в органах влади, простежується починаючи з XV ст. до часів розпаду Радянського Союзу [3; 4; 16].

Протягом 70-х – 80-х рр. XX ст. в Радянському Союзі корупція в державному апараті набула значних масштабів, держа-

вна бюрократія змикалася з тіньовим бізнесом і мафіозними угрупованнями. З'явилися риси, що свідчать про перетворення бюрократії у спадкову. Це було базою розквіту корупції в нових незалежних державах на протязі 90-х рр. ХХ ст. [6; 17].

Серед факторів, які обумовлюють і дозволяють протягом століть процвітати хабарництву, зловживанню владою, казнокрадству, корупції, дослідники відокремлюють традиційну ідею простору і політичний фактор. На відміну від західноєвропейської людини, яка повинна була концентрувати власні зусилля в обмеженому просторі, тут людина мала можливість вирушати на нові місця життя, коли земля переставала бути родючою, або поселення руйнувались черговими завойовниками, або умови життя ставали нестерпними внаслідок дій влади. Це перешкоджало формуванню звички до розміреної постійної праці, але вимагало смирення й терпіння, що сприяють адаптації до мінливих умов існування. Більшість українців мають високий рівень комунікативності внаслідок необхідності домовлятися з представниками різних сил, що контролювали Україну в різні історичні періоди. Знову і знову повторювані періоди Смутного часу призводили до фаталізму, спиралися на традиції українського суспільства, втрати віри в чесну працю і законне господарювання разом з вірою в успішне майбутнє. Праця не була основною цінністю для людини й суспільства. Це знайшло відображення у прислів'ях і приказках: «Від трудів праведних не наживеш палат кам'яних», «Чесних грошей не буває». Звідси – розповсюджене ставлення до власності та багатства, згідно з яким їхня поява вважається від «лукавого», викликає заздрість, ненависть, а також сприйняття державної служби як можливості ексклюзивного доступу до нетрудових доходів через корупцію [3; 17].

На тлі сучасного рівня розвитку технологій, в т.ч. у суспільній сфері, українське суспільство продовжує залишатись значною мірою традиційним. Традиційність в українському психотипі іноді призводить до інерційності мислення й дій. Найбільшою традиційною рисою є Святість Рідної Землі – України [17].

Наступною складовою українського менталітету є поєднання свободи та волі. Для українців воля виступає в ролі абсо-

лютої цінності. У прислів'ях це спостерігається на таких прикладах: «Життя не має ціни, а воля дорожча за життя», «Вільному воля не потрібна». На рівні колективного несвідомого люди відчувають себе «вільними» від держави («Вільному воля не потрібна»). Це допомагає зрозуміти, чому українці шанують Україну, але не занадто шанобливі стосовно своєї держави і писаних законів. Населення здебільшого не розглядає себе як носія влади, але повинно вміти адаптуватися до суспільних умов, зокрема завдяки власній волі і свободі використовувати можливості, що виникають за будь-яких обставин, навіть за можливості обходити писані закони [17].

Констатація наявності певної історичної традиції відношення населення до держави і законності, виявлення геополітичних факторів, що лежать в основі певного типу національної реакції на суспільно-політичні зміни, актуалізують завдання дослідження сучасних причин наявності корупції, зокрема етико-моральних аспектів державної служби. У реальному житті до етико-моральних інтерпретацій і аргументів справедливості, відповідальності, доброчинності, відкритості звертаються, коли офіційний Закон не спрацьовує, коли поведінка одних шокує інших, або вочевидь зачіпає їхні інтереси.

У науковій літературі питання професійної етики обговорюють у широкому контексті нормотворчості (Т. Аболіна), формування морально-етичних засад професійної діяльності (Т. Барабаш, Т. Білоус, Т. Василевська, Т. Кондратюк-Антонова), управління людським ресурсом і організаційною культурою організації (В. Безрученко, Т. Білорус, А. Ліпенцев, М. Мельник), саморегуляції професійної поведінки (Д. Жерліцин, Н. Зикун) [9; 11].

Аналіз вітчизняних публікацій демонструє абсолютне домінування зусиль на розгляді й обговоренні декларативно-символічного, або нормативно-ідеального шару професійної етики в системі державного управління. Лише окремі роботи присвячені емпіричному дослідженню етичності діяльності державних органів влади і поведінки державних службовців.

Метою даної роботи є окреслення і класифікація кола проблем і бар'єрів щодо дотримання формально проголошених етичних норм діяльності державних службовців, зокрема відмови від участі у корупційних діях на основі емпіричних даних, тобто думок державних службовців стосовно цього питання.

Перелік проблем, з якими стикаються державні службовці у професійній діяльності в контексті відмови від участі у корупції, отримано за участі державних службовців і представників органів місцевого самоврядування за допомогою фокусованого обговорення цього аспекту з представниками державного й муніципального управління України під час їхнього навчання в Національній академії державного управління при Президентові України, а також у результаті огляду сучасних публікацій, де зустрічаються посилання на причини існування корупції [1; 3; 5; 7; 8; 9; 14; 17].

Виклад основного матеріалу дослідження. Оціночні дослідження реально діючих «корпоративних» стандартів вітчизняної державної служби дозволяють виділити ряд проблем та перешкод щодо втілення норм і правил антикорупційної поведінки у процесі практичної діяльності державних службовців. Його можливо розділити на декілька груп:

1) *Традиційність неформальних норм і цінностей людей, які регулюють взаємодію між державними службовцями і населенням:*

- суспільна толерантність, терпимість до явищ корупції у владі;
- духовна криза, криза суспільних цінностей;
- поширення аномативності поведінки, неформальне унормування аномативності поведінки.

2) *Правовий нігілізм і відсутність «зовнішніх» обмежень неетичної суспільно-значимої поведінки:*

- неповага суспільства до права;
- примирення з беззаконням;
- незнання або нерозуміння громадянами законів, своїх прав і невміння їх відстоювати;
- відсутність механізмів втілення в реальність норм антикорупційної поведінки;

- несумлінне ставлення державних і муніципальних службовців до своїх обов'язків;
- величезна різниця в реально діючих стандартах відношення правосуддя до поведінки державних службовців вищого рангу й державних службовців середнього та нижнього рівнів;
- неможливість вибіркового застосування правил і норм антикорупційної поведінки в окремо (від суспільства в цілому, де аномативні форми поведінки і правовий нігілізм стають неформальною нормою й умовою адаптації людини до умов життя) взятої галузі, відомстві чи організації;
- структурна неадекватність правоохоронної системи цілям боротьби з корупцією;
- відсутність ефективної адміністративної та кримінальної статистики корупційних злочинів;
- відсутність спеціалізованого позабюджетного фонду з фінансування спеціальних заходів по боротьбі з корупційною злочинністю;
- низька навчально-методична забезпеченість підготовки фахівців у сфері боротьби з корупційною злочинністю.

3) Соціальні умови і громадська думка відносно влади і корупції:

- розповсюдженість відсутності ставлення людей до себе як осіб, які безумовно гідні поваги;
- населення не розглядає себе як носія влади у країні;
- невиразність персоналістської культури та етики відповідальності;
- наявність значної автономності держави і повсякденного життя громадян, які є постійними джерелами взаємних загроз;
- терпимість громадян до проявів корупції;
- психологічна готовність значної частини населення до підкупу державних службовців для реалізації як законних, так і незаконних інтересів;
- вкрай низький суб'єктивно сприймаємий ризик бути притягнутим до відповідальності за вчинення корумпованого діяння.

4) *Умови життя і праці, які ускладнюють належне виконання службових обов'язків державними службовцями:*

– низька заробітна плата переважної більшості державних службовців, їхня соціальна незахищеність і невизначеність майбутнього для них і членів їхніх родин;

– відсутність належного матеріально-технічного забезпечення виконання службових обов'язків;

– абсолютне домінування вертикальних ієрархічних відносин у рамках авторитарної організаційної культури державної служби;

– оцінювання підлеглих за принципом особистісної відданості, а не професійної компетентності;

– ідея затвердження Кодексів етичної поведінки сприймається більшістю державних службовців як ще один механізм, який надає можливість вільного покарання керівниками своїх підлеглих;

– розповсюдженість клановості (навіть всередині окремого колективу) в системі державної служби;

– відсутність об'єктивної системи оцінювання діяльності державних службовців, особливо керівного складу;

– відсутність чіткого визначення загальних цілей і цінностей системи державного управління як критеріїв регуляції професійної діяльності державних службовців;

– відсутність послідовного стратегічного бачення всередині системи державного управління;

– значна плінність кадрів;

– широкі повноваження посадових осіб;

– недостатня гласність та прозорість їхньої діяльності;

– поява досить великого шару людей, які мають надвисокі прибутки і, отже, вільні гроші, що можуть широко використовуватися для підкупу;

– відсутність ефективної ринкової конкуренції, що дозволяє отримувати необґрунтовані надприбутки;

– економічна нестабільність.

5) *Системні умови існування корупції, в основі яких знаходиться недосконалість правових і політичних інститутів, що*

забезпечують внутрішні й зовнішні механізми стримування та попередження корупції:

- відсутність ефективного парламентського контролю за станом корумпованості вищих посадових осіб держави;
- наявність системи оподаткування, яка за своєю суттю створює підґрунтя й спокусу до корупційних дій;
- неузгодженість і суперечність різних законів між собою, а також їх двозначність;
- об'єктивне безсилля законів взагалі в умовах загальної кризи;
- зацікавленість клієнталістської системи управління у збереженні корупції на всіх рівнях влади;
- високий конфліктний потенціал державної служби;
- недостатність силових заходів протидії з боку компетентних правоохоронних органів;
- нестабільна політична ситуація у країні, нестабільність існуючих форм політичного устрою суспільства на всіх рівнях;
- розширюється проникнення в державні органи влади представників організованих злочинних груп і злочинних співтовариств;
- слабкість/відсутність системи недержавного контролю за діяльністю державних органів і посадових осіб;
- професійна некомпетентність бюрократії;
- кумівство та політичне заступництво, які призводять до формування таємних угод, що послаблюють механізми контролю над корупцією;
- низький рівень участі громадян у контролі над державою.

Вище наведено скорочений перелік проблем і бар'єрів щодо реалізації вільної від корупції професійної діяльності на державній службі внаслідок обмеження об'єму публікації. Але, вже він демонструє недостатність спрощеного підходу до усвідомлення природи корупційної поведінки на державній службі та в місцевому самоврядуванні, тобто зведення джерел та причин проблеми до одного-двох аспектів. Ще М. Вебер показав, що в основі етики полягає взаємодія між релігійними віруван-

нями (зараз можливо сказати – між домінуючими світоглядними уявленнями та ціннісними орієнтаціями), статусом і силовою структурою груп, з яких складається суспільство [2, с. 567].

Вочевидь більшість з перелічених проблем зустрічаються в суспільному житті не тільки України. Соціальна культура будь-якої країни включає як стандарти наслідування офіційних норм поведінки й законів, так й навички та традиції обходу та ігнорування формальних законів. Питання стоїть тільки у ступені ігнорування, змісті законів, що суспільство допускає ігнорувати, й переліку соціальних суб'єктів, яким це буває дозволено [1].

За таких умов важливість цілісного підходу до протидії корупції, послідовного системного втілення етичної інфраструктури в органах державної влади й місцевого самоврядування висувається на перші місця політичного порядку денного.

Висновки та перспективи подальших розвідок. Зведений перелік проблем і бар'єрів щодо вільної від корупції професійної поведінки державних службовців демонструє їхні багатогранність і розмаїття. У кожній з наведених груп факторів, які обумовлюють існування корупції в рамках державної служби, є елементи, що мають історичну, психологічну, соціальну, економічну, політичну природу.

Формування переліку бар'єрів для вільної від корупції поведінки не спрямоване на доказ неминучості хабарництва. Навпаки, це крок до усвідомлення проблемності цього питання за сучасних умов на шляху до свідомого легалізованого трансформування нашого суспільства з опорою на свідомість переважної більшості населення. Виявлення причин участі необхідно для вирішення практичних задач, а саме – прийняття результативних заходів щодо попередження корупції й регулювання та прогнозування її подальшої динаміки, а також наслідків корупційних дій, виявлення корупційних ризиків.

Результати дослідження наочно демонструють необхідність цілісного підходу до попередження і боротьби з корупцією. Щоб радикально трансформувати українське суспільство та систему державного управління, необхідно подолати не тільки

традиційність українського суспільства, його терпимість до практики хабарництва й домінування матеріальних цінностей нестримного споживання. Потрібно зупинити розповсюдження аномативної поведінки в усіх ланках суспільства, подолати правовий нігілізм населення, активніше формувати систему зовнішніх обмежень щодо неетичної суспільно-значимої поведінки, подолати соціальні умови, що сприяють корупції, значно покращити умови праці й життя рядових представників державної служби, вдосконалити правові і політичні інститути, які забезпечують внутрішні й зовнішні механізми стримування та попередження корупції.

Системна модернізація української держави повинна фокусуватись на бутті людини і становленні нової організаційної культури в системі державного управління. У процесі становлення нової організаційної культури ключове значення мають цілі, актуальна поведінка людей і цінності, а значить і загальнолюдська та професійна етика відносин. Потрібно не тільки планувати, але й «жити та діяти як слід» і формувати нову систему за новими принципами і правилами, використовуючи для цього спеціальні інструменти, зокрема, широко використовувати оціночні дослідження і формувати в системі державного управління етичну інфраструктуру. Тоді поступове з'являться люди, які будуть наслідувати ці ідеали. І зовнішні суспільні обставини у певний час стануть сприятливими для нового типу життя. Вони просто будуть виявлені і стабілізовані життям груп людей, котрі організують відповідні ціннісні й етичні схеми, що наслідують їх в якості світоутворюючих понять і світових схем, оскільки ці люди живуть у відповідності з ними й яким вони підкорюють життя інших.

Це питання про світоутворюючі поняття і світові етичні схеми є одним з найскладніших аспектів участі у процесах становлення (соціальної інженерії) [10, с. 23]. У контексті державотворення ці схеми повинні бути представлені не тільки на законодавчому рівні, але й у діяльності системи державного управління, яка бере на себе роль агента змін. «Намагання вирішувати нові проблеми старими методами не дають результатів навіть з

найкращими намірами. Відоме афористичне висловлювання експрем'єр-міністра Росії Віктора Черномірдіна «Хотіли як краще, а вийшло як завжди» стосується й діяльності більшості керівників в Україні. Якщо ж з'ясувати «Чому так сталося?», то відповіддю має бути твердження: «Тому, що діяли як завжди». Тобто, використовували методи, які не відповідають новим обставинам, новим суспільно-політичним і соціально-економічним умовам... Висновок: треба засвоювати нові управлінські технології, нові методи роботи з людьми» [12, с. 21], включаючи етичні аспекти професійної діяльності.

Окремих зусиль заслуговує дослідження причинно-наслідкових зв'язків серед проблем і факторів корупційної поведінки.

На часі також розробка вітчизняної методики психометричного оцінювання наявності факторів та умов, що сприяють корупції на державній службі.

Список використаних джерел

1. Баталов Э.Я. Советская политическая культура (К исследованию распадающейся парадигмы) / Э.Я. Баталов // Политическая наука в России. – М. : МОНФ, 2000. – С. 285 – 319.
2. Бендикс Р. Образ общества у Макса Вебера / Р. Бендикс // М. Вебер. Избранное. Образ общества. – М. : Юрист, 1994. – 704 с.
3. Ванновская О.В. Историко-психологические предпосылки коррупционного поведения государственных служащих в России / О.В. Ванновская // Известия Уральского государственного университета. – 2010. – № 5(84). – С. 39-45.
4. Елохина Т.П. Психология политического сотрудничества в России / Т. П. Елохина. – СПб. : Изд-во СПбГУ, 2004. – 260 с.
5. Коков Ю.А. Как победить коррупцию? / Ю.А.Коков // Право и безопасность. № 1-2 (18-19), Июнь 2006. – http://dpr.ru/pravo/pravo_18_14.htm
6. Кордонский С. Рынки власти. Административные рынки СССР и России / С.Кордонский. – М. : ОГИ, 2000. – 240 с.
7. Коррупция // Википедия:<http://ru.wikipedia.org>
8. Маркеева О.Д. Основні шляхи здійснення антикорупційної політики в Україні / Маркеева Оксана Дмитрівна // Боротьба з

організованою злочинністю і корупцією (теорія і практика), 2008. – № 19. - http://www.nbu.gov.ua/portal/soc_gum/bozk/19text/g19_12.htm

9. Мельник М.І. Корупція – корозія влади (соціальна сутність, тенденції та наслідки, заходи протидії) / М.І.Мельник : Монографія – К. : Юридична Думка, 2004. – 400 с.

10. Попов С.В. Организационно-деятельностные игры: мышление в зоне риска / Попов С.В. – М., 1994. – 68 с.

11. Професійна етика працівника державної податкової служби як складова етики державного службовця України : Матеріали науково-практичної конференції 15 грудня 2005 р. / Державна податкова адміністрація України, Національна академія Державної податкової служби України. – Ірпінь : Національна академія Державної податкової служби України, 2006. – 384 с.

12. Рубцов В.П. Засоби громадської участі / Валерій Рубцов. – К. : Інститут місцевої демократії; Академія муніципального управління, 2003. – 104 с.

13. Рудакевич О. М. Вплив національної політичної культури на етичну поведінку державних службовців / О.М. Рудакевич // Шляхи вдосконалення етики державних службовців (матеріали науково-практичної конференції, м. Київ, 30 листопада 2002 р.) / За заг. ред. М.І.Рудакевич. – К. : УАДУ, Американські Ради з міжнародної освіти: ASTR/ACCELS, 2002. – С. 72-77.

14. Саламатов В.О. Етика і ефективність державного / суспільного / громадського управління / Володимир Саламатов // Шляхи вдосконалення етики державних службовців. Матеріали науковопрактичної конференції. 30 листопада 2002 р. : [За заг. ред. М.І. Рудакевич]. – К. : УАДУ, Американські Ради з міжнародної освіти : ASTR / ACCELS, 2002. – С. 78–88.

15. Семенникова Л.И. Россия в мировом сообществе цивилизаций : Учебник для вузов по курсу «Отечественная история». 6-е изд., перераб. – М. : КДУ, 2003. – 752 с.

16. Шепелев Л. Е. Феномен чина в России // Родина. 1992. – № 3. – С. 41-46.

17. Rukomeda R. Ukrainian society is in a state of transition from authoritarianism to a democracy of the European type / Roman Rukomeda. - http://www.euractiv.com/europes-east/portrait-ukrainian-analysis-509883#.Tv4_PNKuG_I.email

В.А. Саламатов

**СОЦИАЛЬНО-ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ
И ОРГАНИЗАЦИОННЫЕ ОСНОВАНИЯ КОРРУПЦИИ**

В статье приведена качественная классификация перечня проблем и препятствий относительно реализации норм и правил антикоррупционного поведения в процессе практической деятельности государственных служащих Украины. Исходный перечень сформирован на основании результатов фокусированных обсуждений вопроса с государственными служащими, а также на основе анализа публикаций по предупреждению и борьбе с коррупцией в органах государственной власти. Комплекс приведенных проблем указывает на то, что трансформация системы государственного управления должна опираться на целостный подход, фокусироваться на бытии человека и становлении новой организационной культуры.

Ключевые слова: государственная служба, коррупция, бытие человека, ценности, нормы, организационная культура.

V.O. Salamatov

**SOCIAL-PSYCHOLOGICAL
AND ORGANIZATIONAL ROOTS OF CORRUPTION**

The qualitative classification of the problems and obstacles concerning implementation of anti-corruption norms and rules of conduct in the practice of Ukraine civil servants is represented in the paper. The initial list is formed on the base of focused discussions with public officials and the analysis of publications on prevention and fight against corruption in government. The complex of listed problems indicate the transformation of public administration system have to be based on the holistic approach, focus on human existence and development of new organizational culture.

Key words: public service, corruption, human existence, values, norms, organizational culture.

Надійшла до редакції 3.01.2012 р.

ОСОБИСТІСНО ОРІЄНТОВАНИЙ ПІДХІД У ПРАКТИЧНІЙ ПСИХОЛОГІЇ

УДК 37.015.311.02.091

ДУСАВИЦЬКИЙ Олександр Костянтинович

*доктор психологічних наук, професор кафедри загальної психології
Харківського національного університету імені В.Н. Каразіна*

ЗАЙКА Євген Валентинович

*кандидат психологічних наук, професор кафедри загальної психології
Харківського національного університету імені В.Н. Каразіна*

ЗУЄВ Ігор Олександрович

*кандидат психологічних наук, науковий співробітник
Харківського національного університету імені В.Н. Каразіна*

ОСОБЛИВОСТІ РОЗВИТКУ СУБ'ЄКТІВ ПЕДАГОГІЧНОГО ПРОЦЕСУ В РОЗВИВАЛЬНІЙ ОСВІТІ (ЗА МАТЕРІАЛАМИ ДОСЛІДЖЕНЬ ХАРКІВСЬКОЇ ПСИХОЛОГІЧНОЇ ШКОЛИ)

Наведено результати теоретичних й експериментальних досліджень, виконаних співробітниками факультету психології Харківського національного університету імені В.Н. Каразіна з проблематики розвитку особистості в системі розвивальної освіти у 2000-2011 роках. Наведено особливості розвитку особистості учнів, а також особливості професійної праці та розвитку особистості педагога.

***Ключові слова:** особистість, розвиток, система розвивальної освіти.*

Постановка проблеми та аналіз останніх публікацій. Проблема розвитку особистості учасників педагогічного процесу – одна з фундаментальних проблем сучасної загальної, вікової та педагогічної психології. Вона досить давно вивчається в руслі психологічних концепцій, глибоко розроблених теоретично і перевірених педагогічною практикою.

З початку 80-х років у Харківському національному університеті імені В.Н. Каразіна під керівництвом О.К. Дусавицького проводяться дослідження розвитку особистості школяра в системі розвивального навчання (РН) В.В. Давидова-Д.Б. Ельконіна. У результаті розроблена теорія розвитку особистості дитини в навчальній діяльності за умов розвивального навчання. Навчальна діяльність за системою РН відкриває якісно нові передумови для формування на високому рівні важливих особистісних психологічних новотворів.

Теоретичним підґрунтям представлених у цій статті досліджень є уявлення про те, що виховання особистості складається з двох нерозривно пов'язаних процесів – розвитку дитини і розвитку педагога. Психолого-педагогічна система розвивальної освіти створює особливу соціальну ситуацію, у якій розвиваються як самі учасники педагогічного процесу, так і їхня взаємодія.

Мета статті: дати короткий опис основних досліджень розвитку особистості учасників педагогічного процесу (учнів і педагогів), виконаних у 2000-2010 роках у Харківській психологічній школі; вичленувати отримані основні результати і накреслити напрямки подальших досліджень.

Виклад основного матеріалу. Зміст статті містить огляд досліджень двох невід'ємних аспектів єдиного процесу розвитку – у першій частині матеріалу йдеться про розвиток особистості учнів у системі розвивального навчання, а в другій частині – про розвиток особистості педагогів.

Частина 1. Про розвиток особистості в системі розвивальної освіти. Сучасна освіта орієнтується на певну ідеальну форму розвитку особистості в сучасних умовах. Така форма може бути отримана в умовах генетико-моделюючого експерименту, що охоплює всі вікові етапи: від молодшого шкільного до юнацького. При цьому необхідно реалізувати ті необхідні умови, що відповідають теорії розвивального навчання й теорії формування навчальної діяльності.

У дослідженнях *О.К. Дусавицького* вичленовано три системні особистісні якості, що обумовлюють поведінку особисто-

сті як суб'єкта діяльності: інтерес особистості як загальне відношення індивіда до світу; ідеал як образ належного світу і характер як спосіб реалізації ідеалу. Одиницями особистості при виборі способів поведінки є особистісний зміст, усвідомлена мета і вчинок.

Дослідження показали, що в молодших школярів в умовах розвивальної освіти споживчі мотиви, з якими діти приходять у школу, швидко змінювалися мотивами пізнавальними, змістовними. Навчально-пізнавальні інтереси дітей ставали ведучими в навчальній діяльності, впливаючи на їхнє відношення до навчання як засобу самоствердження в новій соціальній позиції школяра. На цій основі відбувалася перебудова мотиваційної основи особистості дитини в цілому: до кінця молодшого шкільного віку виникали мотиви зміни себе, що виводять особистість на якісно новий рівень розвитку [1].

На нашу думку, ще більш важливими були процеси, які відбувалися у шкільному колективі. Різноманітні навчальні зв'язки, що виникають між дітьми під час формування навчальної діяльності, ставали для них головними орієнтирами в міжособистісному спілкуванні. Так, у дослідженнях зафіксовано феномен «група-лідер», особливу форму групового лідерства (неформальне об'єднання дітей, що складається з найбільш авторитетних учнів обох статей, які задавали класу зразки активності в навчальній діяльності і за її межами).

Висока задоволеність міжособистісними відносинами в системі розвивального навчання дозволяє учнівському класу ставати референтною групою для учнів та основним мікросередовищем для їхнього подальшого особистісного розвитку. Тим самим підтверджувалася ідея про те, що провідною діяльністю у підлітковому віці стає спілкування за предметним змістом колективної діяльності [2].

Дослідження показали, що перехід з молодшого шкільного в середній шкільний вік характеризується протиріччям між потребою бути суб'єктом своєї діяльності і потребою у співробітництві з однолітками. На нашу думку, у цьому протиріччі не міститься тенденцій, які блокують розвиток і провокують негативні способи поведінки підлітків.

Л.П. Ченіза дослідила особливості формування Я-концепції підлітків за умов різних способів навчання – розвивального і традиційного (ТН). Виявлено специфічні розходження у структурі і механізмах формування Я-концепції, а також у протіканні підліткової кризи самосвідомості [7].

Виявлено, що організація навчальної діяльності у початковій школі в системі розвивальної освіти як діяльності колективно-розподільної при теоретичному узагальненні навчального матеріалу виступає найважливішим фактором формування Я-концепції підлітків. Будучи сформованими, компоненти навчальної діяльності стають для учнів інструментом для самопізнання, що забезпечує становлення Я-концепції на основі когнітивної оцінки особистості.

В умовах РН підлітки як суб'єкти навчальної діяльності формують високопозитивну когнітивно-орієнтовану Я-концепцію або позитивно-критичну Я-концепцію, відрізняються диференційованим і складним образом Я.

В умовах ТН навчальна діяльність не виступає для підлітків як фактор формування Я-концепції, характеристики мислення й самосвідомості незв'язані між собою, що обумовлює формування Я-концепції підлітків на основі емоційно-ціннісного компонента самосвідомості при нерозвиненості когнітивно-оцінного.

У підлітків, які навчалися в системі РН, криза самосвідомості виражається у зниженні самооцінки внаслідок зниження прийняття учнями себе такими, як є, і росту самокритичності. У підлітків, що навчалися в системі ТН, криза самосвідомості не розвертається повноцінно у їхній свідомості, але виражається у тривожності внаслідок невміння оцінити себе. В учнів системи РН вирішення підліткової психологічної кризи досягається шляхом поглиблення самопізнання й задоволення потреби в одержанні визнання власної особистості в очах значимих інших.

Встановлено, що у школярів ТН спостерігається квазівирішення кризи самовідношення на основі функціонування механізмів психологічного захисту.

Виявлено, що організація навчальної діяльності як колективно-розподільної при теоретичному узагальненні навчального матеріалу, сприяє розвитку самосвідомості підлітків і формуванню позитивної Я-концепції на основі когнітивної оцінки особистості.

У дослідженні *Ю.О. Леу* вивчені особливості особистісного самовизначення старшокласників в умовах спеціального формування суб'єкта навчальної діяльності у початковій і середній школі в системі розвивального навчання. У результаті виявлено, що в системі РН в умовах формування суб'єкта навчальної діяльності відбувається розвиток особистості учнів, який характеризується високим рівнем готовності до особистісного самовизначення [5].

У процесі становлення суб'єкта навчальної діяльності старшокласники в системі розвивального навчання оволодівають інструментами, необхідними для формування особистісного самовизначення, такими, як самостійність і почуття особистої відповідальності за своє життя, здатність до планування і постановки життєвих цілей, високий рівень самокерівництва і саморегуляції в цілому, прагнення до самоактуалізації і потреба у пізнанні, а також здатність адекватно оцінювати результати своєї діяльності, ставити перед собою складні цілі і вирішувати складні завдання, інтерес до життя, до власної особистості і позитивне самовідношення.

У процесі навчання за традиційною системою старшокласник не стає повноцінним суб'єктом навчальної діяльності. При цьому для більшості учнів механізми навчальної діяльності не стають засобами для формування особистісного самовизначення.

На нашу думку, отримані в дослідженні факти відбивають різну логіку розвитку особистості у старшому шкільному віці в залежності від способу організації навчальної діяльності в початковій і середній школі. Перетворення учня на суб'єкта навчальної діяльності створює основу для формування повноцінної, гармонійної, самостійної, відповідальної, здатної до саморозвитку й особистісного вибору людини на порозі дорослого життя.

Інша логіка розвитку зв'язана з тим, що спосіб навчання у початковій і середній школі не створює умов для формування суб'єкта навчальної діяльності, а, отже, не створюються необхідні передумови для переходу особистості учнів на якісно новий рівень розвитку, для формування здатності бути суб'єктом життєдіяльності й успішного особистісного самовизначення старшокласника.

Отримані в дослідженні якісно відмінні особливості розвитку особистості у старшому шкільному віці та особливості особистісного самовизначення старшокласників у системі розвивального навчання відкривають перспективу для досліджень впливу способу організації навчально-професійної діяльності на розвиток особистості у вищій школі.

На додаток до вищевикладеного необхідно зазначити, що розвиток когнітивної сфери учнів розглядається нами як невід'ємна частина цілісного особистісного розвитку учнів у системі розвивальної освіти, зокрема, в дослідженні творчих здібностей

Т.Є. Самулевич виявляє зв'язок між показниками творчого, теоретичного мислення і певних особистісних характеристик – цінностей, рефлексії в учнів РН.

У дослідженні *І.О. Зуєва* встановлено, що учні системи РН володіють більш збалансованим розвитком внутрішніх способів представлення інформації (репрезентативними системами) в порівнянні з учнями ТН.

Розроблена *Є.В. Зайкою* система тренінгів пізнавальних процесів учнів дає можливість педагогам стимулювати різноманітні компоненти особистісного розвитку учнів в системі РН – зокрема, тільки когнітивний, а й емоційний, рефлексивний, комунікативний.

Таким чином, дослідження Я-концепції, особистісного самовизначення та розвитку когнітивної сфери доводять, що в умовах розвивальної освіти учні стають суб'єктами навчальної діяльності що є якісно новим рівнем особистісного розвитку порівняно з традиційною системою навчання.

Частина 2. Про роль діяльності та особистості вчителя у розвитку особистості школяра. Одним із найбільш важливих напрямків розвитку особистості школяра виступає формування

в нього змістовної пізнавальної мотивації за допомогою спеціальних психолого-педагогічних засобів, якими володіє сучасний педагог.

О.К. Дусавицький аналізує мотиваційну модель навчальної діяльності в системі розвивального навчання. Відзначається, що з самого початку навчання необхідна спеціальна організація діяльності учнів з розвитку пізнавального інтересу, який може бути створений в проблемній ситуації. До навчальної діяльності школярів спонукає мотив-стимул, внутрішньо пов'язаний із пізнавальним інтересом. У процесі досліду умов навчального завдання в учнів виникає установка на результат. Якщо мотив-стимул цю роль виконує – навчальне завдання приймається й реалізується пізнавальний інтерес, який бере на себе функцію смислотворення.

Можна говорити про своєрідний вузол, який створюють мотив-стимул, що включає навчання в дію; ситуативний пізнавальний інтерес; мотив-стимул, що лежить в основі оцінки результатів навчальних дій. Цей мотиваційний вузол задає рух до діяльності.

З розвитком пізнавального інтересу первісні мотиви-стимули перестають відігравати свою роль, проте розвиваються інші мотиви-стимули, які сприяють узагальненню інтересу в межах даної науки. Завершальна функція мотивів-стимулів – узагальнення інтересу в універсальну пізнавальну потребу на міжпредметному рівні.

Такий цілеспрямований розвиток навчальної мотивації – важливе і складне завдання для педагога як організатора навчальної діяльності учнів у системі РН. Перевірка запропонованої мотиваційної моделі дозволить з'ясувати закономірності формування пізнавальних інтересів як адекватних навчальній діяльності мотивів.

На нашу думку, вивчення особливостей особистості вчителя є необхідною умовою побудови педагогічної діяльності вчителя системи РН. У дослідженні *О.М. Толкачової (Погребняк)* вивчені характеристики педагога, який працює в системі розвивального навчання. Виявлено, що існують кардинальні ві-

дмінності особливостей особистості педагогів розвивального і традиційного навчання [3]. Встановлено, що педагоги системи РН характеризуються такими показниками, як: перевага способу реагування в конфлікті «співробітництво»; переважно адекватна самооцінка професіоналізму; сформована здатність до теоретичного узагальнення; відсутність стереотипізації мислення; стиль саморозвитку «активний розвиток».

Педагог традиційної системи навчання характеризується наступними показниками: переважні типи реагування в конфлікті «приспосовання» і «суперництво», показник типу «співробітництво» займає четверте місце з п'яти; переважно завищена самооцінка професіоналізму; середній рівень розвитку емпатичних тенденцій особистості; високий рівень самоконтролю у спілкуванні; низька здатність до теоретичного узагальнення; середній рівень гнучкості мислення; стиль саморозвитку «відсутність системи в розвитку». Одні з перших позицій у системі цінностей педагогів РН займають цінності саморозвитку і творчості (тобто цінності «самоактуалізації» педагогів) і цінності взаємодії з іншими. Для педагогів ТН характерним є перевага цінностей центрації на собі і самопрезентації.

У цілому педагоги РН переважно спрямовані на діалогічну взаємодію з оточуючими, на постійні самозміни як потребу особистості в розвитку, рефлексію професійної діяльності і її результатів, характеризуються високими показниками в інтелектуальній сфері. Учитель ТН орієнтований на монологічну взаємодію, має завищену самооцінку своїх професійних досягнень, стереотипізацію мислення, має здатність до широкого спектра поведінкових методів впливу, артистичну схильність. Дане дослідження виявляє, що в результаті розвивальної освіти суб'єктом навчальної діяльності стає не тільки дитина, але і педагог як суб'єкт власної професійної діяльності. Діалог стає опосередкованим механізмом взаємодії педагог – дитина у рамках становлення колективного суб'єкта навчальної діяльності.

Важливий аспект вдосконалення роботи вчителя – моніторинг навчальної діяльності (НД) учнів в умовах розвивальної освіти. Основний об'єкт моніторингу – навчальна діяльність, її структура, якість її структурних компонентів, динамічні нюанси її протікання. *Зайка Є.В.* визначив, що при введенні моніторингу

у побудову НД у РН увага направляється на процесуальні характеристики НД, на особливості плину діяльності (її труднощі, перешкоди), тому що процесуальна інформація є більш насиченою й оперативною порівняно зі зведеннями про результати. За рахунок моніторингу процес побудови навчальних ситуацій у НД стає особистісно своєрідним, відповідним широкому діапазону варіації діяльності вчителя.

Включення моніторингу у побудову НД дозволяє більш ефективно використовувати при її побудові зони найближчого розвитку (ЗНР) дитини. Поняття ЗНР, уведені Л.С. Виготським, містять загально визнаний методологічний потенціал, однак у реальних способах побудови навчання воно якщо й не ігнорувалося зовсім, то використовувалося вкрай недостатньо. Під ЗНР розуміється те коло дій дитини, які вона не може виконати самостійно, але може здійснити під керівництвом чи у співпраці з дорослим, зокрема, при показі йому необхідних дій, орієнтуючих запитань, підказок тощо.

На наш погляд, включення моніторингу в розвивальне навчання і створює реальний управлінський механізм для практичного використання ЗНР у побудові НД (поза моніторингом ЗНР залишається лише декларацією).

Для найбільш ефективної співпраці варто точно знати процесуальні характеристики діяльності дитини на певний момент, її сильні, слабкі ланки та ланки, що оформляються, – це може бути повноцінно оцінене лише за допомогою моніторингу. У свою чергу, така співпраця дозволяє одержати додаткові дані про рівень розвитку різних аспектів діяльності, які можна досліджувати за тим, яка конкретно допомога дорослого (чи однолітка) переводить дитину на інший рівень виконання дії, а яка – ні. Для цього треба спеціально дозувати допомогу дитині, задавати її послідовно в різних формах, за рахунок чого ситуація співпраці стане не тільки розвивальною (що завжди в ній акцентувалося), але і діагностичною (що зазвичай враховувалося меншою мірою).

Очевидно, найбільш важлива інформація про становлення НД учня, що характеризує пікові точки її росту і безпосередньо

виводить нас на прийняття оргуправлінських рішень, може бути отримана не стільки в ситуації самостійного рішення учнем навчальної задачі, скільки в ситуації співпраці з дорослим, котра певним чином дозована. У цьому випадку такий дозований характер співпраці є одночасно й діагностичним, і коригувальним, розвивальним, а спеціальне створення й розробка таких ситуацій, здійснюваних у рамках моніторингу, є важливим завданням розвитку НД.

Відомо також, що при побудові НД багато що залежить від особистісних якостей учителя, вплив яких на НД звичайно бентежив дослідників, оскільки вони привносили в навчання незаплановані й непрогнозовані зміни. Зрозуміло, ці риси вчителя зовсім не потрібно, та й неможливо, стандартизувати й нівелювати. За рахунок моніторингу процес побудови навчальних ситуацій при формуванні НД може стати особистісно своєрідним, тобто таким, що відповідає досить широкому діапазону особистісні варіації діяльності вчителя.

Таким чином, за допомогою моніторингу розвивальне навчання зуміє увібрати у процес свого здійснення все різноманіття унікальних ситуацій і особистісних особливостей учителя. Ставши за допомогою моніторингу універсальною (тобто здатною протікати при різноманітних обставинах), НД тим самим стане індивідуалізованою, гнучкою, варіативною, що дозволить їй найбільше повно вичерпати потенціал із практично будь-якої ситуації у ході навчання.

Узагальнюючи викладене в 2 частині матеріалу, слід зазначити наступне: виявлено суттєві відмінності особливостей розвитку особистості педагогів розвивального і традиційного навчання. Для педагогів системи РН характерні: спосіб реагування в конфлікті «співробітництво», адекватна самооцінка професіоналізму, здатність до теоретичного узагальнення; відсутність стереотипізації мислення, спрямованість на діалогічну взаємодію. Включення моніторингу в розвивальне навчання створює управлінський механізм для практичного використання зони найближчого розвитку у побудові навчальної діяльності.

Висновки та перспективи подальших розвідок. Питання, які порушені в дослідженнях харківських психологів Харківського університету, мають потребу у подальшій розробці. Але експериментальні результати свідчать про те, що:

1. Розвивальне навчання забезпечує більш високий рівень різноманітних показників розвитку особистості школяра порівняно з традиційною системою навчання. Це стосується таких компонентів особистості, як мотиваційна сфера, «Я-концепція», особистісне самовизначення та інші.

2. Розвивальне навчання забезпечує і більш високий рівень розвитку особистості і педагогічної майстерності вчителя. Одним з основних і перспективних засобів подальшого розвитку особистості вчителя та побудови педагогічної діяльності є спеціальний психолого-педагогічний моніторинг.

Список використаних джерел

1. Дусаविцкий А.К. Развитие личности в учебной деятельности / А.К.Дусаविцкий. – Харьков, 2008. – 214 с.
2. Дусаविцкий А.К. Развивающее образование: теория и практика / А.К.Дусавицкий. – Харьков: ХНУ им. В.Н. Каразина, 2002. – 116 с.
3. Дусавицкий А.К. Педагогическая деятельность в развивающем образовании: восхождение к личности / А.К.Дусавицкий, О.Н.Погребняк. – Харьков, 2006. – 200 с.
4. Репкина Г.В. Оценка уровня сформированности учебной деятельности: в помощь учителю начальных классов / Г.В.Репкина, Е.В.Заика. – Томск, 1993. – 61 с.
5. Лец Ю.А. Специфика самоопределения личности в старшем школьном возрасте в зависимости от формы организации учебной деятельности / Ю.А.Лец // Вісник Харківського національного університету імені В.Н. Каразіна. – № 617. – Серія Психологія. – 2004. – С. 122-127.
6. Репкин В.В., Репкина Г.В. Развивающее обучение: теория и практика / В.В.Репкин, Г.В.Репкина. – Томск, 1997. – 96 с.
7. Чепіга Л.П. Становлення Я-концепції підлітків у навчальній діяльності / Л.П.Чепіга // Вісник Харківського національного університету ім. В.Н. Каразіна. – 2000. – № 493. – серія Психологія. – С. 47-50.

O.K. Dusavitsky, Ye.V. Zaika, I.O. Zuev

**THE PECULIARITIES OF THE SUBJECTS OF PEDAGOGICAL
PROCESS DEVELOPMENT WITHIN THE DEVELOPING
EDUCATION (ACCORDING TO THE MATERIALS OF THE
KHARKOV PSYCHOLOGICAL SCHOOL)**

The results of theoretical and experimental research, as well as applied research carried out by members of the faculty psychology of Kharkiv National University on development of the individual in developing education system (2000-2011). The characteristics of the individual in the school age, and especially the development of personality of the teacher.

Key words: *personality, development, developmental education system.*

Дусаविцкий О.К., Заика Є.В., Зуев І.О.

**ОСОБЕННОСТИ РАЗВИТИЯ СУБЪКТОВ
ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ПРОЦЕССА В РОЗВИВАЮЩЕМ
ОБРАЗОВАНИИ (ПО МАТЕРИАЛАМ ИССЛЕДОВАНИЙ
ХАРЬКОВСКОЙ ПСИХОЛОГИЧЕСКОЙ ШКОЛЫ)**

Приведены результаты теоретических и экспериментальных исследований, выполненных сотрудниками факультета психологии Харьковского национального университета имени В.Н. Каразина по проблематике развития личности в системе развивающего образования (2000-2011 годы). Приведены особенности развития личности учащихся, а также особенности профессионального труда педагогов и их личностного развития.

Ключевые слова: *личность, развитие личности, система развивающего образования.*

Надійшла до редакції 3.01.2012 р.

АКМЕОЛОГІЧНА КУЛЬТУРА ОСОБИСТОСТІ ЯК СУБ'ЄКТА ПРАЦІ ТА СПІЛКУВАННЯ

УДК 159.92

Моляко Валентин Олексійович

*дійсний член НАПН України, доктор психологічних наук, професор,
завідувач лабораторії психології творчості Інституту психології
імені Г.С.Костюка НАПН України, м. Київ*

ПЕРЦЕПТИВНЕ КОНСТРУЮВАННЯ ОБРАЗУ СВІТУ: ПОЛІФОНІЧНИЙ РАКУРС

На прикладі творчості О. Вертинського аналізуються особливості конструювання багатовимірного образу світу в різних масштабах і географічних координатах.

***Ключові слова:** творче сприйняття, творчість О. Вертинського, поліфонічний образ, повсякденно-художнє світосприймання.*

Постановка проблеми. Як ми вже неодноразово відзначали, словесне об'єктивування сприйняття предметів, подій, інших людей, доступного світу в цілому, в разі наповненості їх сенсами, конкретикою, різноманіттям описів, розставлянням акцентів – все це разом дозволяє нам здійснювати аналіз особливостей перебігу перцептивних процесів, особливо в разі їх більш-менш творчого характеру з досить переконливим рівнем довідності. Само собою зрозуміло, що ступінь реалістичності розшифровки відповідних текстів прямо залежить, окрім багато чого іншого, від жанру творів, від індивідуального стилю автора, вивчення його художнього почерку. Продовжуючи наші пошукові екскурси в цьому плані, звернемося до творчої спадщини О. Вертинського, який хоча й відомий перш за все своєю артистичною присутністю в театральній-пісенній культурі ХХ століття, був, що для нас в даному випадку важливо, автором своїх

віршів, пісенних текстів (можна сказати, що О. Вертинський, власне, і був першим російським бардом в прямому сенсі цього слова, що став пізніше популярним, і без нього навряд чи можна було б уявити появу Б. Окуджави, і В. Висоцького, і всіх інших представників цього явища не лише в естрадно-артистичному житті нашої країни).

У різному словесному обрамленні неодноразово виникало, що поета, будь-якого творця, так би мовити, робить його біографія. В разі Олександра Вертинського це безперечно так.

Виклад основного матеріалу. Олександр Вертинський прожив не найдовше життя для рекордсменів цього (1889-1957), але як поет й учасник воістину історичних подій найбільшого масштабу (Перша і Друга світові війни, революція, перебування в різних країнах і на різних материках) він здійснював свій життєвий і творчий вояж «дорогою довгою», як співається в одній з найвідоміших пісень, виконавцем якої був і він сам. Було дуже нелегке дитинство в Києві, де він народився, там же минули перші роки юності, продовжені вже в Москві; були і голод, і холод, і в'язниця, і подвижницьке служіння простим санітаром у поїзді для поранених, де він робив тисячі перев'язок і навіть хірургічні операції, було навіть дуже тяжке перебування в наркотичному полоні, було прощання з Батьківщиною, довгі роки поневірянь містами Європи, Америки, Азії; але були й радощі споглядання навколишнього світу, захоплення, справжня любов, приголомшливі успіхи під час концертних виступів, непідроблена любов прихильників його пісенної творчості, було вистраждане повернення на Батьківщину, яка не лише пробачила тривалу відсутність, але й щедро обдарувала його багатством спілкування із захопленими і назавжди відданими слухачами різних рангів у найвіддаленіших куточках країни.

Безумовно, про О. Вертинського з усіма на те підставами можна сказати, що він бачив світ в різних його координатах і перетинах, бачив міста і країни, бачив різних людей, і, звичайно ж, не просто бачив, а пізнавав і знав, хай і стихійно, але здійснював, якщо можна так сказати, проникнення в людські душі, у психологію окремих людей і цілих народів (у його мемуарах

містяться просто блискучі характеристики росіян, українців, євреїв, турок, румун, поляків, німців, французів, американців; причому найрізноманітніших професій, станів, від жебраків і карних злочинців до генералів, державних діячів, представників вищих рівнів культурного шару). Ось чому мемуари, вірші і пісні, листи О. Вертинського – це прекрасний матеріал для різнопланових психологічних розробок, у тому числі і для нашого, пов'язаного з проблемою сприйняття, формування образу світу, картини світу, світосприймання. Тут можливі, як це можна зрозуміти, відмінні координати й вектори аналізу. Ми оберемо лише деякі з них. Це, зокрема, образи представників богеми й навіть цілих міст і країн. Вище ми нагадали про значущість біографії (у вузькому – ситуативному, і в широкому – світогляд – планах) конкретного сприймаючого суб'єкта. У цій статті ми не можемо здійснювати наш аналіз з досить об'ємним її використанням, а удаючись лише до фрагментарних прив'язок в життєвій хроніці автора, до тих або інших подій, що вплинули на становлення його особи, або, щонайменше, на стимулювання свого роду творчого імпульсу, на основі якого виникало конкретне емоційний стан, народжувався конкретний образ. При цьому ми будемо свої міркування, орієнтуючись головно на власну концепцію стратегіального сприйняття (і світосприймання), тактичних і оперативних детермінант того або іншого образу. Саме тому представляється можливим, як нам здається, здійснювати більш-менш обґрунтовано всю поліфонію образного світу О. Вертинського, його етичні, естетичні та, власне, повсякденні ціннісні орієнтації – зрештою, його творчу особистість.

На нашу думку, домінуючим в життєвому плані у Вертинського є його гуманістична спрямованість, його співвідчування і співчуття до іншої людини. І в цьому сенсі він є, мабуть, найталановитішим – в своїх жанрах – продовжувачем світосприймання Ф.М. Достоевського, головним кредо якого було співчуття до болів, нещастя, трагічних переживань і доль людини: від малого дитяти до того, що попав в тенета неправої філософії й етики, обійми бісів далеко не бідного інтелектом дорослого (Розкольников, Ставрогін, брати Карамазови). А з урахуванням сюжетної

і лексичної простоти (хіба що за винятком географічних назв) віршів-пісень Вертинського він легко входив у душі своїх численних слухачів. Це саме та простота, та художня примітивність (пригадаємо аналогі з живопису – А. Руссо, Н. Піросманішвілі й тисячі безвісних авторів), яка у певному значенні може бути вершиною піраміди складності. Кращим епіграфом до того, що лише було сказано про гуманістичну спрямованість творчості (і особи!) Вертинського, можуть бути початкові рядки його вже пізнього (1952 рік) вірша:

*Я всегда был за тех, кому горше и хуже,
Я всегда был для тех, кому жить тяжело.
А искусство мое, как мороз, даже лужи
Превращало порой в голубое стекло.*

Так з граничною точністю і щирістю сказав поет сам про себе, про сенс і спрямованість своєї творчості, маючи на увазі своїми словами повне право, бо він СПРИЙМАВ болі і страждання принижених і ображених, своїми словами намагався хоч якось не лише поспівчувати, але тим самим, можливо, і допомогти. І тому не доводиться дивуватися з того, як передане по естафеті слово поета, його пісні, створювали подібні образи у слухачів, сприяючи їхньому перевтіленню на того, що бачить біль і страждання поета, і сльози на очах у слухачів були хоч якимось – хай інколи короткочасним – пробудженням доброти і любові до ближнього, адже це, як свідчить Євангеліє, в нашому житті найголовніше! Виключно емоційною, графічно точною в даному випадку є одна з найзворушливіших пісень Вертинського – «Безноженька»:

*Ночью на кладбище строгое,
Чуть только месяц взойдет,
Крошка-малютка безногая
Пыльной дорогой ползет.
Днем по канавам валяется,
Что-то тихонько скулит,
Ночью в траву забирается,
Между могилами спит.*

У цьому гранично реалістичному, фотографічному образі дівчинки-інваліда, що знаходить нічний сирітський притулок на кладовищі, міститься стільки сили, що гріх робити будь-які коментарі. Можна запитати: навіщо автор удається до такого страшного образу? Що він хоче – просто зачепити наші хворі відчуття? Так, це само собою, бо ми залишимося осторонь, ми – спостерігачі, ніхто не допомагає дівчинці доповзти до її сумного місця нічлігу. Це так, і автор далі показує, що дівчинка вже звиклася зі своєю самотою, своєю знедоленістю, відсутнім нормальним життям. Але у неї, як би воно не було, залишається надія – напевне, єдина її підтримка в цьому житті:

*Старой, забытой дороженькой
Между лохматых могил
Добрый и ласковый Боженька
Нынче во сне приходил.
Ноги большие и новые
Ей подарить обещал,
А колокольцы лиловые
Тихо звенели хорал...
«Боженька, ласковый Боженька,
Что тебе стоит к весне
Глупой и малой безноженьке
Ноги приклеить во сне?».*

Думається, після прочитання, прослухування цих рядків наше порівняння з Ф. Достоєвським не здасться ні надуманим, ні перебільшеним. А будь-які міркування про свого роду банальності сюжету або про недоліки (з точки зору снобів, любителів вишуканої салонної словесності) поетичних побудов здадуться однозначно блюзнірськими, бо навіть сам Пушкін в своєму віршованому заповіті робив наголос на тому, що «відчуття добрі я лірою будив» («Пам'ятник»).

Цілком можливо, що деякі з критично налагоджених знавців поетичної творчості будуть вважати даний сюжет зовсім вже банальним, дотичним до численних народних й авторських пісень, що турбують душі своєю примітивною фотографічною. Певний резон в такого роду оцінках є: існує цілий пласт «тужливих» пісень, так званого вуличного, частково блатного жанру

(«Забутий, покинутий» і багато інших). Але в тому-то і справа, що О. Вертинський, створюючи свої вірші, вибирає з життєвих картин повністю визначені, і, зрозуміло, перетворюючи їх, подекуди гіперболізуючи, розставляючи саме творчі акценти. Я вже не говорю про те, що справжні твори можуть мати і, як правило, мають не один план, а з часом можуть обростати новими вже доповненим життям й історією асоціаціями і паралелями (раніше мені доводилося говорити про вірш О. Блока «Золотий півник», а ось зараз, перечитуючи цей вірш Вертинського, ловлю себе на думці про його символічність, котрі можна перенести не лише на фізично постраждалих людей, – то хіба важко провести порівняння з душевною інвалідністю багато кого з нас? Та і, страшно продовжити порівняння, не лише окремих людей, але і цілих їхніх соціальних об'єднань, і не лише своїх і зарубіжних бомжів.

І сам О. Вертинський розширює уявлення про знедолених, які зовсім не пішли з життя в далеке минуле. То хіба не актуально прозвучать сьогодні рядки:

*Пей, моя девочка, пей моя милая,
 Это плохое вино.
 Оба мы нищие, оба уньлые,
 Счастья нам не дано.
 Нас обманули, нас ложью опутали,
 Нас заставляли любить...
 Хитро и тонко, так тонко запутали...
 Наши сердца, как перчатки, изношены,
 Нам нужно много молчать!
 Чьей-то жестокой рукою мы брошены
 В эту большую кровать.*

Чи не так – мало не із сторінок сьгоднішньої «Комсомольської правди» або того ж «Московського комсомольця», хіба що «віршами написано». Адже цій пісні майже сто років! Отже, не лише Данте з Некрасовим творили на століття. У тому, напевно, і полягає одна з суттєвих ознак творчого бачення світу, що автор бачить не лише деталі й ознаки конкретної сьгоднішньої ситуації, але бачить, проникаючи творчим світлом, усе типове,

головне, визначальне. Але про це написано багато томів, тому не будемо зупинятися.

Любов до ближнього, до людини у О. Вертинського у значній частині його творів направлена на жінку. Його любовна лірика, за моїм переконанням, одна з найвиразніших, найпроникливіших і, що особливо важливе, – добрих. Вертинський прославляє жінку в її красі, своїм непідробленим співчуттям до її долі, і – найголовніше – розумінням, яке дозволяє і підтримати, і допомогти, і поспівчувати, і пробачити (до речі, далеко не всі корифеї любовної лірики на це здатні). На декількох прикладах спробуємо це показати. Любителям пісень О. Вертинського добре відомі його романси, присвячені Вірі Холодній, дуже популярної на початку ХХ століття актрисі німого кіно, з якою автор був добре знайомий («Маленький креольчик», «Ліловий негр», «Ваші пальці»), цінував її творчість і людські якості прекрасної жінки, що і знайшло своє відображення в таких пронизливих словах, обернених, здавалося б до таких незначних деталей як пальці (навіть не руки, а саме лише пальці).

*Ваши пальцы пахнут ладаном,
А в ресницах спит печаль.
Ничего теперь не надо нам,
Никого теперь не жаль.
И когда Весенней Вестницей
Вы пойдете в синий край,
Сам Господь по белой лестнице
Поведет Вас в светлый рай.
Тихо шепчет дьякон седенький,
За поклоном бьет поклон
И метет бородкой реденькой
Вековую пыль с икон.*

Ось уже непотрібні жодні докази «творчої провини» автора! Який перехід від пальців, що пахнуть ладаном, до вікового пилу ікон. Це до цих пір недооцінений поетичний шедевр, де так есхатологічно виникають пальці, що пахнуть ладаном, на білих сходах, що вирушають в небеса, і осяяні іконами. І «віковий пил» це, звичайно ж, не просто пил – це пил грішного земного життя, що нагадує нам про його реалії.

І тут же поряд з цим віршем рівня майже акафісту, О. Вертинський показує деякі деталі цього «пилу», і робить це з властивим йому (але ніде ніким не згаданим!) тонким гумором, але гумором саме прихованим і доступним лише для адекватного творчого сприйняття творчих шукань автора:

*Где Вы теперь? Кто Вам целует пальцы?
Куда ушел Ваш китайчонок Ли?..
Вы, кажется, потом любили португальца,
А может быть, с малайцем Вы ушли.
В последний раз я видел Вас так близко.
В пролеты улиц Вас умчал авто.
И снится мне – в притонах Сан-Франциско
Лиловый негр Вам подает манто.*

Перш ніж провести паралелі між цими двома віршами, хотів би на підтвердження своїх слів про можливість розуміння підтексту «Лілового негра» нагадати нам один цікавий і, здавалося б, нелогічний для загального сюжету фільму «Місце зустрічі змінити не можна» момент, коли Жеглов перед тим, як піти на святковий вечір, у формі капітана міліції раптом сідає за піаніно і співає «Де Ви тепер? Хто Вам цілує пальці?». Ну, скажімо, одна справа, коли в «малині» Горбатого Промокашка вимагає від Шарапова, щоб він зіграв «Мурку» – це і для малини, і для Промокашки, що ставив «Мурку» вище за Шопена і Чайковського, і для сюжету цілком логічно. А при чому тут «Ліловий негр» у вустах капітана УГРО Жеглова? А при тому, що цим капітаном був все ж Висоцький, який, не дивлячись на заборону режисера С. Говорухина співати у фільмі, все ж примудряється заспівати й заспівати саме цей романс. Чи випадково? Та, звичайно, ні. Висоцький не лише знав творчість Вертинського, але сам цінував і розумів гумор, і в цей конкретний момент романс в його вустах прозвучав, скажу так, спрощено, як свого роду допінг, що налаштовує, – на що? Так, на посмішку, на свого роду пом'якшення зовсім не рожевої повсякденності в його і його товаришів повсякденній роботі. А те, що С. Говорухин не вирізав цей «нелогічний» епізод з фільму, говорить про те, що й режисер зрозумів його значення, його органічну вплетеність у щоденне життя героя.

Два образи, одна й та ж героїня, але якщо в одному випадку йдеться про хай і придумані подорожі героїні по світу («Де Ви тепер, хто Вам цілує пальці?»), то в другому вже про сумний земний кінець («Ваші пальці пахнуть ладаном»): свого роду хроніка дещо екзотичного, але зовсім не піднесеного життя зі свого роду некрологом – відспівуванням. Такий різючий контраст: пальці, які цілують численні залицяльники у багатьох країнах світу, – і що пахнуть ладаном, коли цей запах є свідомством кончини. І яке дивне реалістичне передбачення! – коли О. Вертинський прочитав слова цієї пісні самій Вірі Холодною, «вона замахала на мене руками:

– Що ви зробили! Не треба! Не хочу! Щоб я лежала в труні! Ні за що! Зніміть зараз же присвячення! Пам'ятаю я трохи навіть образився. Все ж я зняв присвячення. Потім, через декілька років, коли я співав в Ростові-на-Дону, в номер готелі подали телеграму з Одеси: «Померла Віра Холодна» (Від грипу, який тоді отримав назву «іспанки», – В.М.).

Рукописи моїх романсів лежали переді мною на столі. Я вийняв «Ваші пальці» з цієї пачки, перечитав текст і написав: «Королеві екрану – Вірі Холодній») [1, с. 108-109].

О. Вертинський, захищаючи жінку від незліченних життєвих негод, завжди однозначно, навіть майже декларативно поетизує її, завжди знаходить в ній красиве і піднесене, гідне поклоніння і любові, саме любові, а не домінуючого в наші смутні часи сексу з його біологічними партнерами і партнерками. Дуже яскраво це представлено у «Принцесі Мален»:

*Мне так стыдно за Вас. Мне и больно и жутко.
Мне не хочется верить такому концу.
Из «Принцессы Мален», вдохновенной и чуткой,
Превратиться в такую слепую овцу!
Он Вас так искалечил! Тупой и упорный,
Как «прилично» подстриг он цветы Ваших грез!
Что осталось от Вас, Ваших шуток зазорных,
Ваших милых ошибок, улыбок и слез!
Он Вас так обезличил! Он все Ваши мысли
Перекрасил в какой-то безрадостный цвет.
Как увяли слова! Как бессильно повисли
Ваши робкие «Да», Ваши гордые «Нет»!*

Це саме нерівний поєдинок особи й антиособи, особи та її антипода, коли так невдало складається спільне життя зовсім не андрогінних двох половинок, коли грубе нещастя життєвого прозаїка з наполегливістю нещастя щодуху прагне загасити, принизити саме поетичне начало:

*Это грустно до слез. И смешно, к сожаленью,
Что из «Розы поэта» – и это не лесть –
Этот добрый кретин просто сварит варенье,
Спрячет в шкаф и зимой будет медленно есть.*

Але й тут поет шукає і знаходить для своєї героїні, а, фактично, для поезії і поетичності взаємин вихід:

*Одного он не знает: чем сон непробудней,
Тем светлей пробужденье, тем ярче гроза.
Я спокойно крещу Ваши серые будни,
Ваше тихое имя целую в глаза.*

Кінцівка, як ліричний образ-вибух (хай і нечутно-непомітний!): скільки б кращих в світі поетів захотіли, щоб рядок Вертинського «Ваше тихе ім'я цілую в очі» належало саме їм?! Буває не лише геніальна творчість, геніальний твір, але і геніальний рядок вірша – доказ наявності.

У творчому світосприйманні багатьох поетів незрідка зустрічаються окремі вкраплення, окремі образи, які, на перший погляд, не дуже вписуються в основне їхнє тематичне русло. Таким віршем у Вертинського було «Про мого собаку», яке, втім, з цілковитими підставами можна тлумачити й як іносказання, хоча в даному випадку не шукатимемо підтексти і другі плани. Вірш починається прямим твердженням:

*Это неважно, что Вы – собака.
Важно то, что Вы человек.*

Такого роду визначення, як майже кожному з нас, хто любить собак, здається цілком зрозумілим: можливо це перенесення, це бачення у поведінці собак кращих якостей, якими повинні володіти «хороші люди» (відданість, чесність, вдячність). І цю сторону поет розвиває далі, проводячи паралелі загалом не на користь людини (самого себе):

*Вы женщин не любите – а я обожаю.
Вы любите запахи – а я нет.
Я ненужные песни упрямо слагаю,
А вы уверены, что я настоящий поэт.*

І далі йдуть порівняння, які не применшують зовнішні і поведінкові особливості собаки:

*Улыбаются Вы – как сама Джиоконда,
И если бы было собачье кино,
Вы были б «ведеттой», «звездой синемонда».
И Вы б Грету Гарбо забыли давно.
Вот так и живем мы. Бедно, но гордо.
А главное – держим высоко всегда
Я свою голову, а Вы свою морду, –
Вы, конечно, безгрешны, ну а я без стыда.*

І ось вже контрастні порівняння досягають свого апогею:

*И хотя Вам порой приходилось кусаться,
Побеждая врагов и «врагинь» гоня,
Все же я, к сожалению, должен сознаться –
Вы намного честней и благородней меня.*

Із більш ніж шокуючим фіналом:

*И когда мы устанем бежать за веком
И уйдем от жизни в другие края,
Все поймут: это ты была человеком,
А собакой был я.*

Таким чином О. Вертинський вирішує одвічну суперечку про домінування хомо сапієнс у нашому живому світі. Однозначне критичне і самокритичне ставлення до людини, до самого себе на тлі тих достоїнств, якими володіють наші класичні друзі. Тут і замислишся мимоволі: хто ж над ким провадив свої не дуже безболісні досліді – І. П. Павлов зі своїми численними послідовниками, або собаки над нами? Згадується свого роду афоризм, в якому стверджується, що собака Павлова вивів людину в люди. Перехід до іншої творчої домінанти у творах О. Вертинського, де представлена його поліфонічна картина світу, причому без жодного перебільшення – саме світу, бо поет не

обмежується масштабами найближчого оточення, своєї малометражної екологічної ніші, а через протікання життя, зв'язаного з переїздами з місця на місце, – і не лише з Києва до Москви, але по всій Росії, майже по всіх материках, а пізніше і по всьому вже Радянському Союзу – так от, переходячи до цієї домінанти, ми повинні засвідчити, що, як правило, вона реалізується не просто географічними символами, а також через людей, їхні долі, відчуття, роздуми –

*В бананово-лимонном Сингапуре, в бури,
Когда поет и плачет океан
И гонит в ослепительной лазури
Птиц дальний караван,
В бананово-лимонном Сингапуре, в бури,
Когда у Вас на сердце тишина,
Вы брови темно-синие нахмурил,
Тоскуете одна...*

Неначе екзотика далеких різних країн, неначе майже казкові пейзажі і краса міст й осіб, але крізь все це у Вертинського майже на кожному кроці бачиться і відчувається подекуди ледве вловимий смуток, інколи майже неприхована туга, а разом проливається в його слова, в його образи важким відчуттям, яке назвали ностальгією. Вона завжди поруч, завжди проникає у свідомість і в глибини душі, де б не знаходився той, що покинув свою батьківщину. І хай –

*Что за ветер в степи молдаванской!
Как поет под ногами земля!
И легко мне с душою цыганской
Кочевать, никого не любя!*

говорить-співає на хвилину забувшись артист-кочівник, але тут він вже звертається обличчям до іншого берега річки:

*Звону дальнему тихо я внемлю
У Днестра на зеленом лугу.
И Российской милую землю
Узнаю я на том берегу.
А когда засыпают березы
И поля затихают ко сну,
О, как сладко, как больно сквозь слезы
Хоть взглянуть на родную страну...*

І це постійне відчуття, яке завжди з О. Вертинським, з усіма, хто подібно до нього, і любив, і продовжує любити батьківщину:

*Проплываем океаны,
Бороздим материки
И несем в чужие страны
Чувство русское тоски.
И никак понять не можем,
Что в сочувствии чужом
Только раны мы тревожим,
А покоя не найдем.
И пора уже сознаться,
Что напрасен дальний путь,
Что довольно улыбаться,
Извиняться как-нибудь...*

Ні, не можуть допомогти і врятувати від туги за батьківщиною жодні бананово-лимонні сингапури, жодні лелітки жіночих прикрас, шикарних ресторанів, парадних подоб столиць в різних країнах. І О. Вертинський не просто переживає за свою особисту долю, його до глибин хвилює доля країни, на яку лягла страшна тінь фашистської навали. І ось, ще будучи в Шанхаї, де він влаштувався в останні перед поверненням на Батьківщину роки, він звідти бачить, як

*По снежным дорогам России,
Как стаи голодных волков,
Бредут вереницы немые
Пленных германских полков.
Не видно среди них командиров,
Навеки замкнуты их рты.
И жалко сквозь клочья мундиров
Железные блещут кресты...
И мстительный ветер Отчизны
Заносит в серебряный прах
Останки покойных дивизий,
Усопших в российских снегах.
И сквозь погребальную мессу,
Под вьюги тоскующий вой,
Рождается новая песня
Над нашей Великой Страной.*

Начебто декларативно звучить закінчення, але це не декларативність, що породжується недосконалістю таланту, та й зовсім не декларативність, а все та ж простота, відшліфована щирістю, правдивістю самовираження, як і у віршах, присвячених рідному Києву:

*Киев – родина нежная,
Звучавшая мне во сне,
Юность моя мятежная,
Наконец ты вернулась мне!
Я готов целовать твои улицы,
Прижиматься к твоим площадям.
Я уже постарел, ссутулился,
Потерял уже счет годам.
А твои каштаны дремучие,
Паникадила Весны,
Все цветут, как и прежде могучие,
Берегут мои детские сны.
Я хожу по родному городу,
Как по кладбищу юных дней.
Каждый камень я помню смолоду,
Каждый куст выросал при мне.*

Цей останній вірш добре ілюструє багатогранність художнього сприйняття: тут місто, ніби в цілому – Київ, і в той же час символ юності зі спливаючими з пам'яті і видимими вулицями і площами, каштанами, кожним камінчиком мостової, кожним кущем на схилах Дніпра.

Не забуватимемо, що Вертинський був не просто поетом, композитором, артистом, він був живим свідком протікання самої Історії, і не свідком, що сидить хай і в одному з перших рядів партеру, а весь час знаходився на тій самій сцені, де не грають у гримі і з суфлерами, не бігають з іграшковими шпагами і зарядженими холостими патронами рушницями. Ні, це була та сама сцена, про яку говорив Шекспір (весь світ – театр), про яку так афористично сказав Б. Пастернак – коли «и тут кончается искусство, и дышит почва и судьба!». Ось саме тому нам зараз слід уважно прислухатися до слів Майстра і не полінуватися вникнути в їхні приховані, а інколи і не дуже приховані значен-

ня. І нас, сьогоднішніх неуків і уявно прогресивно мислячих, чекають чималі сюрпризи. Ну, якщо ми пригадаємо вірш О. Вертинського, присвячене Й. Сталіну, то це, мабуть, той самий невеликий сюрприз, хоча за сьогоднішніми мірками ще як сказати – але з думкою Вертинського, його розумінням ролі Сталіна в житті країни і всього світу треба рахуватися, адже Вертинський писав свої рядки не з підлабузництва, не зі страху, який супроводжував багато кого з авторів славословій вождеві, що жили в СРСР; він бачив Сталіна здалеку й осягав усе, що відбувається на Батьківщині «звідти». Ну а потім і безпосередньо, коли повернувся і став жити звичайною для громадянина своєї країни життям без охоронців, слуг і свити нинішніх шоу-зірок. Гаразд, хай вірші частково породжені вдячністю за те, що дозволили повернутися і, напевно, не без згоди Йосипа Віссаріоновича і Олександр Миколайович, як колись і Олександр Сергійович, мав право скористатися своїм даром для подяки тому, хто, на його думку, на це заслуговував. Можна було б взагалі це вірш вважати як би прохідним, черговим, ледве чи не повсякденною одою, якби у Вертинського не було інших віршів, а особливо такого, як «Батьківщина», якому передує дуже значимий епіграф з О.С. Пушкіна: «Восстань пророк и вождь, и внемли, /Исполнишь волею моею /И, обходя моря и земли, /Глаголом жги сердца людей». Як неважко зрозуміти, такого роду епіграф просто так не обирають, і можна правомірно побачити, що в ньому міститься свого роду ключ до розуміння поетом своєї власної місії, свого покликання, а вже обходити моря й землі Вертинському довелося більш, ніж багатьом знаменитим мандрівникам, і це не був туристичний вояж, а життя. А що стосується обов'язку «жечь глаголом», то і це не буде натяжкою. І не лише у випадках віршів, схожих на «Безноженьку», оскільки і в романтично-красивих віршах-піснях автора завжди був закладений і текст, і підтекст не лише легкого смутку і розчарувань, але й, по суті, життєвих трагедій – трагедій знехтування людською гідністю, трагедій розставань і нищівної трагедії розставання з Батьківщиною. А у вірші «Отчизна» Вертинський відразу ж представляє цю траєкторію своєї життєвої долі:

*Я прожил жизнь в скитаниях без срока,
Но и теперь еще сквозь грохот дней
Я слышу глас, я слышу глас пророка:
«Восстань! Исполнишь волею моей!»*

Ось так з повною очевидністю подається сенс свого творчого життя, прямо говориться про свого роду не заклик навіть, а наказ не відступати від визначеної долею дороги, від якої не відрікається Вертинський:

*И я встаю. Бреду, слепой от вьюги,
Дрожу в просторах Родины моей,
Еще пытаюсь в творческой потуге
Уже не жечь, а греть сердца людей.*

Тут дуже точно переданий один з головних смислів пісенної діяльності поета-артиста – «гріти серця людей». Не потрібно довго замислюватися, щоб зрозуміти, що це, мабуть, найадекватніше визначення його гуманістичної місії: зігрівати людські душі. І хай його, як будь-якого талановитого автора, долають сумніви про дієвість його слів, а в чомусь і такі реалістичні передчуття відносно того, що чекає в не дуже вже і віддаленому майбутньому всю радянсько-російську естраду (та і не лише естраду!)

*Но замечают звонкие метели
Мои следы, ведущие в мечту,
И гибнут песни, не достигнув цели,
Как птицы замерзают на лету.
Россия, Родина, страна родная!
Ужели мне навеки суждено
В твоих снегах брести изнемогая,
Бросая в снег ненужное зерно?*

Але й ці сумніви, виправдані і не виправдані, відступають перед воістину дивним завершенням вірша:

*Ну что ж... Прими мой бедный дар, Отчизна!
Но, раскрывая щедрую ладонь,
Я знаю, что в мартенах коммунизма
Все переплавит в сталь святой огонь.*

Сьогодні ці рядки навіть здаються чимось містичним як для реалій Батьківщини (а Батьківщиною для Вертинського, як і для Д. Паустовського, М. Булгакова, Т. Глушкової завжди були Україна, Київ, Москва), так і для всього світосприймання О. Вертинського. Все ж потрібно пам'ятати, що він ніколи не був ні більшовиком, ні комуністом, навпаки, «водив» якщо не дружбу, то приятельство з усілякими білогвардійцями, емігрантами, зовсім не дружньо налаштованими по відношенню до СРСР, їздив по світу з концертами не для пролетарів і бомжів, а в основному для так званої буржуазної публіки; і, повернувшись в Радянський Союз, не подавав заяву з проханням про вступ до рядів авангарду. Більш того: вже повернувшись, він зустрів на Батьківщині не лише закохані очі й оплески вдячних поціновувачів його мистецтва, але і все ті труднощі різного роду і характеру, які супроводили життя кожної радянської людини, у тому числі і з доносами, спробами зіштовхнути його у вир переслідувань і репресій (до речі, існує такого роду напівлегенда, а може, і зовсім не легенда: Сталіну доповіли, що О. Вертинський на своїх численних концертах виконує мало не антирадянські пісні, що у нього дуже підозрілий репертуар; вождь після паузи і декількох знаменитих кроків по килимовій доріжці у своєму кабінеті з незмінною запаленою трубкою в руці, сказав: «В артиста Вертинського СВІЙ репертуар», зробивши наголос на слові «свій»; цілком зрозуміло, що після такого резюме Генералісімуса Вертинському дали спокій і він продовжив свою дорогу, до останнього у буквальному розумінні дня свого життя і творчості).

Так звідки ж, чи можна запитати, ця, фактично, безумовна віра в для багатьох лише ілюзорне світле майбутнє, ці упевнені слова: «Я знаю, що в мартенах комунізму /Все переплавить в сталь святий вогонь»? Можна будувати і будувати домисли й навіть вигадки, але, представляється, що в цих завершальних словах ключовими є не лише «мартени комунізму», але домінуючі – «святий вогонь». Тому що Вертинський не був комуністом в тому розумінні, яке переважало, але він був християнином і, без жодного сумніву, глибоко віруючою людиною, і, можна вважати, приймав комунізм не Маркса і Енгельса, а комунізм

Євангелія, той комунізм, який прийшов проповідувати за дві тисячі років до цих учених Ісус, який і поніс за свою проповідь комунізму мученицьку смерть на хресті, як і мільйони його справжніх послідовників. Можна з упевненістю стверджувати, що саме ця віра вела О. Вертинського, оминувши все життєві Сцилли і Харибди, до храмів київської Софії і Печерської Лаври, до храмів Кремля, храмів, що відроджуються, розкидані по всій Батьківщині (Вертинський дожив до першої хвили церковного відродження). І хай він більш, ніж критично, оцінював підсумки своєї життєвої дороги:

*Трубочист, перепачканный черною сажей,
Землекоп, из горы добывающий мел,
Жил я странною жизнью моих персонажей,
Только собственной жизнью пожить не успел.
И меня легко свои роли и гримы,
Растворяясь в печали и жизни чужой,
Я свою – проиграл...*

Хай Вертинський непереконливо гіперболізує свою програму, нібито, роль, але ж він тут вступає цим своїм твердженням у більш ніж переконливе протиріччя, закінчуючи такими словами, які можуть з'явитися лише в якнайглибшому релігійному осяянні:

*... но зато Серафимы
В смертный час прилетят за моею душой!*

І ще потрібно б обов'язково додати до, так би мовити, провидчих функцій світосприймання О. Вертинського. У 1938 році, вже проживаючи у підвладному на ті часи всім імперіям Китаю, він написав такі рядки:

*... А в больших городах, закаленные в мудром талмуде,
Терпеливо торгуют евреи, снуют англичане спеша,
Итальянцы и немцы и разные белые люди –
Покорители мира, купцы и ловцы барыша.
Но в расщелинах глаз, но в покорной улыбке Китая
Дремлют тихие змеи и молнии дальних зарниц,
И когда-нибудь грянет гроза, и застонет земля, сотрясая
Вековое безмолвье забытых ненужных гробниц.*

Ось такий прогноз і не на якихось там п'ятнадцять років, а дальший: сьогоднішні завойовники світу і ловці баришу можуть лише збентежено посміхнутися, коли мова йде про досягнення сучасного Китаю. Отже, ми зробили короткий аналіз поетичного світосприймання, що знайшло своє втілення у творчості О. Вертинського в чималому часовому діапазоні. При цьому ми, фактично, значною мірою абстрагувалися від супутніх нашому аналізу прив'язок до особових трансформацій і реакцій, що, зрозуміло, істотно знижує рівень обґрунтованості висновків про вплив на прояв поетичного сприйняття цілого ряду детермінант (тут доречно вказати на розповідь самого автора про те, як ним був написаний «Концерт Сарасате» [1, с. 158-163]). Проте можна дозволити собі сформулювати деякі гіпотетичні висновки відносно тих образів, що виділяються в мозаїці світосприймання О. Вертинського, і цими образами, як нам уявляється, будуть:

- образ нещасного, страждаючого, обділеного природою і життям людини («Безноженька», «Пий, моя дівчинко»);

- образи закоханих в найрізноманітніших аспектах («Принцеса Мален», «Пані Ірена», «Танго Магнолія» і баг. ін.);

- екзистенціально-есхатологічні образи життя і смерті, хвороб, мінливості долі («Ваші пальці», «Ліловий негр»);

- образи близьких людей (пісні про дочок, дружину і мн. ін.);

- метафоричні образи тварин, природи, стихії («Мій собака», «Про шість дзеркал»);

- образи міст країни, Батьківщини, історичних подій («Те, що я повинен сказати», «У степу молдавському», «У снігах Росії», «Кітеж», «Батьківщина», «Київ – батьківщина ніжна», «Перед лицем Батьківщини», «Китай», «Шанхай»).

Розвиваючи ту частину нашої концепції, яка прямо пов'язана з вивченням творчого сприйняття саме на творах літератури, зокрема поезії, ми знаходимо можливим розширити гіпотезу про конструювання нових образів як про свідомо-несвідомий процес, що спирається на цілий ряд детермінант. Залишаючи тимчасово дещо осторонь, звичайно ж, принципово важливе питання про міру творчих здібностей, таланту, геніаль-

ності, ми тут хотіли б підкреслити особливу роль асоціативної сфери на всіх її, поки непідвладних вимірюванню, рівнях і конфігураціях. Висловимося спрощено і досить механістично: писання віршів – це, практично, побудова конкретної комбінації слів (до речі, Б. Слуцький відзначає, що вірш – це набір слів, розставлений у потрібному порядку). Кожне слово має свій сенс (інколи не один), зумовлює появу зорових, слухових й інших образів, понять. Вірш, строфа, навіть один рядок можуть являти собою більш-менш чітку картину, опис, містити ту або іншу думку, і все це разом відображає погляд автора на що-небудь, його ставлення, його оцінку, відчуття і так далі. Не доводиться зайвий раз говорити про те, що навіть один вірш може бути свого роду квінтесенцією авторського світогляду, або його значною складовою. Зрозуміло, що від світогляду до світосприймання відстань, так би мовити, менше одного кроку, інколи це просто синоніми. Це один аспект.

Інший, пов'язаний з першим, стосується того, наскільки у віршах, у поезії автор може не лише об'єктивно описувати що-небудь, але, і це в даному випадку – важливіше, відображати саме достовірне своє суб'єктивне відношення (сприйняття). Тут вже, як це не важко зрозуміти, для підкріплення достовірності нам необхідно звертатися до якомога більшого числа творів одного й того ж поета, щоб переконатися в не випадковості, неситуативності того або іншого образу (хоча в масштабах аналізу одного твору це цілком припустимо).

І на завершення наведемо дуже доречно в нашому контексті думку дружини поета Л. Вертинської: «Серед великих і малих стежок Російської поезії у Олександра Вертинського своя стежка (свій репертуар! – *В.М.*). Він індивідуальний настільки, що його ні з ким не сплутаєш, проте і не впишеш в яку-небудь художню групу. Поезія Вертинського, вихована на віршах Олександра Блока, Анни Ахматової, Марини Цветаєвої, Георгія Іванова й інших майстрів Срібного віку, створювала неповторний світ персонажів. Герої арієток Вертинського – знедолені ігумені, актриси маленьких куліс, клоуни, що пахнуть псиною, балерини – були сусідами з пані в ландо, жорстокими геніальними скри-

палями, кинодівами і немов були персонажами Богеми. Здавалося, самота в натовпі – головна тема у творчості артиста.

У ХХІ столітті мас-медіа змели всі тонкі, крихкі, вишукані відтінки естрадного мистецтва, затоптали їх за непотрібністю. Вони зажадали нових розваг. Почалася епідемія попси, сленгу, немов натовп жадав реваншу за багатолітнє «культурне іго». «Сезони дилетантів» безжалісно витіснили минулу культуру. Інтерес до справжньої поезії з її герметичністю образів змінився грубим куплетуванням» [2, с. 462].

Висновки. Л. Вертинська дуже точно визначає суть культурної деградації в естрадному мистецтві і не лише в ньому, а загалом у культурному стані суспільства. Кажучи про образний світ О. Вертинського, вона, як це ми показали в нашому невеликому аналізі, його дещо звузила – не лише знедолені актриси і богема з'являлися в його картинах багатоденного буття-побуту-подорожей: поет незрідка представляв і масштабні образи міст і цілих країн. Але, як би там не було, можна повністю погодитися з її завершальними словами, що «Олександр Вертинський залишився на незникаючому горизонті російської культури». У цих словах міститься обнадійливий заряд оптимізму: **НЕЗНИКАЮЧИЙ ГОРИЗОНТ КУЛЬТУРИ** – це як тимчасовий відступ армії Кутузова, як спалювання сьогоднішньою естрадою залів Москви. А попереду все одне – перемога армії ПОЕЗІЇ, тому що поезія непереможна, навіть тоді, коли в ній міститься лише мала іскра Божа, що запалює творчу уяву поета.

Список використаних джерел

1. Вертинский А. Н. Дорогой длиною... / Сост. и вступ. ст. Ю. Томашевского; послесл. К. Рудницкого. – М. : Правда, 1990. – 576 с.
2. Вертинская Л. В. Синяя птица любви. – М. : Вагриус, 2005. – 464 с.

Molyako V.

**PERCEPTIVE CONSTRUCTION OF IMAGE OF THE WORLD:
POLYPHONIC VIEWPOINT**

On an example of creativity of A. Vertinskyy the features of construction of the multidimensional image of the world in various scales and geographical coordinates are analyzed.

Keywords: *creative perception, creativity of A. Vertinskyy, polyphonic image, daily-art perception of the world.*

Моляко В.О.

**ПЕРЦЕПТИВНЕ КОНСТРУЮВАННЯ ОБРАЗУ СВІТУ:
ПОЛІФОНІЧНИЙ РАКУРС**

На прикладі творчості А. Вертинського аналізуються особливості конструювання багатовимірності образу світу в різних масштабах і географічних координатах.

Ключевые слова: *творческое восприятие, творчество А. Вертинского, полифонический образ, ежедневно-художественное мировосприятие.*

Преклад з російської Б.В. Сторохи

Надійшла до редакції 15.03.2012 р.

ПСИХОДІАГНОСТИКА ОСОБИСТОСТІ

УДК 159.923.2: 81'367.626

ДЬЯКОНОВ Геннадій Віталійович

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

ДОСЛІДЖЕННЯ СУБ'ЄКТНИХ ОРІЄНТАЦІЙ ОСОБИСТОСТІ ЗА ДОПОМОГОЮ ДІАЛОГІЧНОЇ МЕТОДИКИ «ЗАЙМЕННИКИ»

У статті аналізуються результати емпіричного дослідження суб'єктних орієнтацій особистості за допомогою нової діалогічної методики «Займенники» та розкриваються дослідницькі можливості цієї методики.

Ключові слова: суб'єктні орієнтації особистості, діалог, методика «Займенники».

Постановка проблеми. Філософсько-психологічний аналіз наукових уявлень про роль займенників у структурі мовної та комунікативної діяльності людини, а також у структурі її психіки, свідомості та особистості дозволяє припустити, що особливості використання людиною особистих займенників відображають індивідуально-психологічну структуру її суб'єктно-об'єктних та суб'єктно-суб'єктних відносин [2, 3].

На наш погляд, дослідження особливостей вживання людиною особистісних займенників актуально тому, що методика «Займенники» відкриває нові можливості інтерсуб'єктно-діалогічної психодіагностики особистості та її спілкування і відносин з людьми.

Внаслідок цього, **метою** даної статті є емпіричне дослідження суб'єктно-об'єктних та суб'єктно-суб'єктних орієнтацій особистості за допомогою діалогічної методики «Займенники»,

а також вивчення дослідницьких можливостей і методичних особливостей даної методики.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Методика «Займенники» є оригінальною авторською розробкою, а тому її теоретичні й методичні особливості розглядалися лише в нашій монографії «Основы диалогического подхода в психологической науке и практике» [3, 396 – 406].

Виклад основного матеріалу. Вихідна ідея і процедура дослідження за допомогою методики «Займенники» полягають у тому, що випробовувані повинні скласти 40 речень, у кожному з яких використовується один із восьми особистих займенників: Я, Ти, Ми, Ви, Він, Вона, Вони, Воно.

Ми припускаємо, що кількість займенників кожного виду, використаних випробовуваним у 40 складених ним пропозиціях, розкриває певні особливості структури його суб'єктно-об'єктних та суб'єктно-суб'єктних орієнтацій і відносин до людей і світу [3].

У нашому емпіричному дослідженні особливостей особистості і спрямованості спілкування у групі випробовуваних – студентів юридичного інституту¹ – ми використовували методику «Займенники» й комплекс інших психодіагностичних методик: опитувальник спрямованості особистості у спілкуванні С.Л. Братченка [1], тест міжособистісних відносин Т. Лірі [4], тест поведінки в конфлікті К. Томаса [6] і тест егоцентричних асоціацій (ЕАТ) Т. Шустрової – Т.І. Пашукової [5, 7].

Проаналізуємо отримані нами експериментальні дані багатопланового психодіагностичного дослідження методики «Займенники», що виявляють її різні змістовно-сміслові особливості.

Спочатку розглянемо результати дослідження співвідношення особливостей поведінки випробовуваних в конфлікті (за даними тесту К. Томаса) і особливостей використання ними особистісних займенників (за даними методики «Займенники»).

¹ Кількість випробовуваних в даній групі у дослідженнях по різних тестах варіювало (від 43 до 59) та відповідно кількості випробовуваних у кожному конкретному дослідженні визначалася значущість коефіцієнтів кореляції.

Результати експериментального обстеження студентів-юристів показують, що використання ними займенники «Я» (11,5) удвічі перевищує вживання займенника «Він» (5,87) і майже втричі – використання займенників «Ти» (4,49), «Ми» (5,01) і «Вона» (4,62).

Отже, займенник «Я» відіграє домінуючу роль у структурі суб'єктно-об'єктного світовідношення наших випробовуваних і виступає як засіб суб'єктного відособлення і самоствердження «Я».

Займенники суб'єктно-інтерсуб'єктної ідентифікації Він, Ти, Ми і Вона відіграють важливу роль у структурі світоставлення наших випробовуваних, хоч і удвічі-втричі поступаються за своїм значенням займеннику «Я».

Займенники «Воно», «Ви» і «Вони» виражають сферу об'єктно-безособистісних відносин студентів-юристів і займають другорядне місце в їхніх житті і спілкуванні.

Виходячи з отриманих результатів, ми зробили *кореляційний аналіз* взаємозв'язків між параметрами методики «Займенники» і типами поведінки в конфлікті за тестом Томаса.

Аналіз структурних співвідношень параметрів методики «Займенники» показує, що займенник «Я» негативно корелює з займенниками «Ти» (-0,398), «Вони» (-0,305) і «Ви» (-0,235)². Смісл цього співвідношення можна передати фразою: «Я абсолютно не такий, як Ти, Вони і Ви». Це переконливо підтверджує, що займенник «Я» виконує у студентів-юристів функції індивідуального відособлення і особистісного самоствердження.

Займенник «Ти» має тільки одну (високо) значиму негативною кореляцію з займенником «Вони» (-0,36), що буквально означає: «Ти – це не вони» або «Ти не такий, як вони». Фактично це доводиться ще однією негативною кореляцією (-0,246) між займенниками «Він» і «Ви», що можна інтерпретувати як «Він не такий, як ви».

Цікаві взаємозв'язки між використанням особистісних займенників студентами-юристами й особливостями їхньої поведінки в конфлікті. Так, з'ясовується, що частота вживання осо-

² Коефіцієнти кореляції тут значимі на рівні 0,05 при значеннях 0,24, а високозначимі (на рівні 0,01) – при значеннях 0,34 і вище.

бистих займенників не має значущих зв'язків із тенденціями суперництва або співпраці в конфлікті. Позитивні кореляції тенденції до компромісу в конфлікті з займенниками «Я» (0,316) і «Ми» (0,358) та негативна кореляція компромісу із займенником «Вони» (-0,281) означають, що «Я» і «Ми» схильні до компромісу, а ось «Вони» зовсім не налаштовані до нього.

Виявляється, що схильність до пристосування у конфлікті властива інстанції «Вона» (0,279), але абсолютно не властива інстанції «Він» (-0,362), що достатньо очевидно виражає уявлення студентів-юристів про гендерно-статеві особливості поведінки в конфлікті.

Оскільки «Я» зовсім не схильний до відходу від конфлікту (-0,259), то це знову підтверджує фундаментальні функції «Я», що полягають у відособленні й самостверженні.

Змістовні значущі взаємозв'язки виявлені при аналізі відповідей студентів-юристів за тестом Томаса. Так, встановлена високозначуща негативна кореляція (-0,43) між такими стратегіями поведінки в конфлікті як суперництво і компроміс. Очевидно, що даний негативний взаємозв'язок глибоко виражає логіко-сміслову і загальнопсихологічне співвідношення між компромісом і суперництвом у конфлікті. Логічно зрозумілим виглядає позитивний зв'язок (0,409) між тенденціями пристосування в конфлікті і відходу від конфлікту, які є пасивними і неконструктивними стратегіями реагування на конфлікт.

Дуже цікавими є негативні взаємозв'язки стратегії співпраці в конфлікті із стратегією пристосування в конфлікті (-0,403) та стратегією відходу від конфлікту (-0,737). Висока значущість цих кореляцій свідчить, що студенти-юристи чітко розуміють глибоку відмінність стратегії співпраці в конфлікті від стратегій пристосування в конфлікті й відходу від конфлікту.

Численні логіко-сміслові взаємозв'язки між використанням студентами-юристами займенників і стратегіями їхньої поведінки в конфлікті вивчалися в нашому дослідженні за допомогою *факторного аналізу*³.

Найбільш вагомими виявилися перші шість факторів, які

³ Факторний аналіз здійснювався за допомогою програми «Стат графік-плюс», версія 5,0 (1994-2000).

виділилися у процесі аналізу (їхня сумарна дисперсія складає 74,42 %).

У першому факторі (його дисперсія дорівнює 18,55%) найбільше навантаження мають параметри поведінки в конфлікті: стратегії відходу від конфлікту (0,9132) і пристосування в конфлікті (0,5432) протистоять стратегії співпраці (-0,904). При цьому позитивне навантаження займенника «Ми» (0,3129) говорить про те, що, на думку студентів-юристів, таке суб'єктне утворення, як «Ми» нездатне до співпраці і тому схиляється до уникнення конфлікту і пристосування в конфлікті.

У другому факторі (його навантаження рівне 14,41%) інстанція «Ми» (0,5949) на відміну від інстанції «Вони» (-0,2471) виявляє активне небажання суперництва (-0,6715) і виявляє велику схильність до компромісу (0,8669).

У третьому факторі (його навантаження 11,87%) висувається інстанція «Я» (-0,7831), яка чітко відрізняє себе від інстанцій «Вона» (0,5419) і «Вони» (0,5084) і, відкидаючи пристосування в конфлікті (0,3864), проявляє певну готовність до суперництва (- 0,2585).

У четвертому факторі (навантаження чинника 11,09%) виділяється інстанція «Він» (-0,8670), яка протиставляє себе інстанціям «Ви» (0,5624) і «Вона» (0,2795). Проте, якщо «Він» тільки різко заявляє про себе, то «Ви» і «Вона» вельми безумовно проявляють себе у схильності до пристосування в конфлікті (0,5064).

Зміст п'ятого фактору (з навантаженням 9,306%) полягає в протистоянні інстанції «Ти» (-0,8365) інстанціям «Вони» (0,6499), «Ми» (0,3177) і «Я» (0,2422). При цьому інстанція «Ти» виявляється не схильною до суперництва (0,3763), тоді як «Я», «Ми» і «Вони» в деякій мірі готові до суперництва в конфлікті.

Нарешті, шостий фактор (з навантаженням 8,198 %) полягає у протистоянні «Ми» (0,4755), «Ви» (4294) і особливо «Вона» (0,7762) відносно до «Я» (-0,3241). Причому якщо раніше (у третьому факторі) першою спонукою «Я» було відкидання стратегії пристосування в конфлікті (0,3864), то тепер, у шостому факторі, «Я» проявляє деяку готовність до пристосування в

конфлікті (-0,3241), бо відчуває, що його пристосування не пов'язане з тим відчуженням (близькістю до «Воно», матеріалізацією, об'єктивуванням), яке містять в собі «Ми» і «Ви».

Цікаві психологічні закономірності відкриваються при аналізі співвідношення між спрямованістю спілкування студентів-юристів й особливостями використання ними особистих займенників.

Розглянемо результати кореляційного аналізу взаємозв'язків між показниками методики «Займенники» і типами спрямованості у спілкуванні (за С.Л. Братченком) наших випробовуваних.

Дані кореляційного аналізу говорять про те, що діалогічна спрямованість спілкування студентів-юристів не має позитивних зв'язків із жодним з восьми основних особистих займенників. Фактично, це означає, що діалогічне спілкування як взаємодія «Я» і «Ти» (за М. Бубером і М. Бахтінім) мало властива нашим випробовуваним. У той же час є значима негативна кореляція (-0,31) діалогічного спілкування з займенником «Вони», яка вказує, що, на думку студентів-юристів, соціально-групова інстанція «Вони» принципово протилежна діалогічному спілкуванню.

Несподіваним є те, що в наших випробовуваних альтруїстична спрямованість спілкування не пов'язана з інтерсуб'єктивними займенниками «Ти», «Він», «Вона», «Ми», але вона має зв'язок із відчужено-безособистісним займенником «Воно» (0,29). Це означає, що студенти-юристи розглядають альтруїстичне спілкування як таку діяльність, що спрямована за невідзначено-безособовою адресою і тому майже позбавлена (прагматичного) сенсу.

Негативні кореляції авторитарної спрямованості спілкування з займенником «Ти» (-0,29) і «Воно» (- 0,28) мають різний психологічний сенс: перша кореляція говорить про неприпустимість і небажаність авторитарного відношення до інстанції «Ти», а друга кореляція свідчить про безглуздя авторитарного відношення до безособистісного «Воно».

Отримані дані говорять про відсутність значимих кореляцій маніпулятивного та індіферентного спілкування з основними особистими займенниками. На наш погляд, це свідчить про те, що ці дві орієнтації спілкування майже не виявляються у відносинах студентів-юристів до різних суб'єктно-об'єктних інстанцій. Можна припустити, що відсутність значимих кореляцій індіферентної спрямованості спілкування зі всіма займенниками дійсно говорить про те, що індіферентне спілкування мале властиво нашим випробовуваним. Більш проблематичним є висновок про те, що нашим випробовуваним так само мало властиво й маніпулятивне спілкування. У даному випадку ми маємо справу радше з обмеженнями методу кореляційного аналізу, ніж з надійною констатацією дійсної ролі маніпулятивного спілкування у поведінці й житті наших випробовуваних, студентів-юристів.

Як показує аналіз кореляцій, такою ж незрозумілою є й відсутність значимих зв'язків егоцентричної орієнтації особистості з основними особистісними займенниками.

Звичайно, можна припустити, що відповіді студентів-юристів за методикою «Займенники» недостатньо достовірні. Проте їхні відповіді на твердження тесту спрямованості спілкування С.Л. Братченка (що проводилися паралельно з методикою «Займенники») свідчать про протилежне, оскільки вони говорять про наявність низки важливих і реальних співвідношень між типами спрямованості в спілкуванні.

Дійсно, отримані результати показують, що діалогічна орієнтація у спілкуванні кардинально протилежна авторитарному (-0,52), маніпулятивному (-0,34), індіферентному (-0,49) і конформному (-0,24) спілкуванню. Це різко й чітко виражає відмінність діалогічного спілкування – активного, творчого, емоційного, особистісного, гуманістичного – від форм спілкування більш пасивних, відчужених, корисливих та таких, що об'єктивують.

Красномовним є й високозначимий зв'язок (-0,41) між альтруїстичною й авторитарною спрямованістю у спілкуванні, який говорить про їхню протилежність та несумісність.

Дуже цікавим є негативний взаємозв'язок (-0,31) між конформністю спілкування й використанням займенника «Ви». Він означає, що у спілкуванні з людьми на «Ви» наші випробовувані абсолютно не схильні до конформності. Це виглядає майже парадоксально, оскільки сама по собі форма поводження з людьми на «Ви» вихідним чином передбачає певну готовність до конформності, компромісу, взаємоповаги.

Для поглиблення нашого аналізу і прояснення відзначених труднощів інтерпретації співвідношення типів спрямованості спілкування й основних особистих займенників, ми здійснили *факторний аналіз* результатів опитування випробовуваних за методикою «Займенники», тестом спрямованості спілкування С.Л. Братченка й тестом егоцентричних асоціацій Т. Шустрової – Т. Пашукової. Результати факторного аналізу діагностики випробовуваних за трьома вказаними методиками показують, що під час аналізу виділилося сім факторів (їхня сумарна дисперсія дорівнює 73,52%), які відображають психологічний зміст досліджуваного масиву експериментального матеріалу.

У першому факторі (з дисперсією 15,61%) виявлено різке протистояння альтруїстичного (0,859) і авторитарного (-0,667) типів спрямованості спілкування наших випробовуваних, що прямо узгоджується з результатами кореляційного аналізу.

Зміст другого фактору (його дисперсія 12,39%) визначається індивідуальністю спілкування (0,834) з інстанцією «Вона» (0,600). Це вступає у протиріччя з діалогічним спілкуванням (-0,650) і свідчить про те, що у спілкуванні з представницями прекрасної статі студенти-юристи дуже далекі від діалогу.

Третій фактор (з навантаженням 12,19%) є протистоянням егоцентризму особистості (0,658) й інтенцій «Воно», що відчужують (0,342), та потребами у відносинах з «Ти» (-0,609) і супутньою цим відносинам конформності у спілкуванні (-0,714).

Смисл четвертого фактору (9,52%) полягає в утвердженні протилежності інстанції «Я» (-0,916) та інстанцій «Ти» (0,365), «Вони» (0,438), «Він» (0,332) і «Воно» (0,374). При цьому багатопланове утвердження свого «Я» пов'язане з деякими проявами авторитарності (-0,258).

У п'ятому факторі (8,91%) інстанція «Ми» (0,866) і «Вони» (0,564) протистоять інстанції «Він» (-0,337) й діалогічній спрямованості спілкування (-0,310). Звідси стає зрозумілим, що студенти-юристи сприймають займенники «Ми» і «Вони» як недіалогічні феномени.

Шостий фактор (7,785) говорить про те, що відмінність між займенником «Ви» (0,820) і «Він» (-0,684) полягає в неконформності першого і конформності другого (-0,447).

Нарешті, у сьомому факторі виявляється чітка протилежність маніпулятивній спрямованості спілкування (0,898) й діалогічної спрямованості спілкування (-0,597).

Таким чином, на відміну від кореляційного аналізу, факторний аналіз дуже чітко виявляє співвідношення діалогічності й маніпулятивності спілкування наших випробовуваних, студентів-юристів.

Продовжуючи дослідження суб'єкт-об'єктної структури відносин наших випробовуваних за допомогою методики «Займенники», ми здійснили діагностику досліджуваної групи студентів-юристів за тестом міжособистісних відносин Т. Лірі [4]. Потім ми провели факторний аналіз масиву даних, що об'єднує результати тестування наших випробовуваних за тестом Т.Лірі і за методикою «Займенники».

У результаті факторного аналізу виділилося шість факторів, що відображають 67,88% загальній дисперсії, причому факторне навантаження кожного фактору зменшується достатньо рівномірно (але з великим розкидом, більшим ніж у попередньому масиві даних за методикою «Займенники» і тестом конфліктності К. Томаса).

Дані факторного аналізу свідчать про те, що зміст перших двох факторів визначають показники тесту міжособових відносин Т. Лірі. Перший фактор (його факторне навантаження складає 19,37%) показує, що стиль міжособових відносин студентів-юристів виражається у параметрах домінантності (0,8893), агресивності (0,8514), авторитарності (0,7606) й скептицизму (0,5317), які негативно пов'язані з сором'язливістю (-0,3757) і мають зв'язок із займенником «Я» (0,2326). Таким чином, пер-

ший фактор можна визначити як фактор агресивно-домінантного відособлення особистості майбутніх юристів.

Основне навантаження другого фактору (вона дорівнює 15,551%) складають параметри співпраці (847), альтруїзму (8169), слухняності (0,682) й сором'язливості (0,648). Отже, другий фактор можна ідентифікувати як фактор пасивної й продуктивної ідентифікації студентів-юристів з іншими людьми.

У третьому факторі (його навантаження 9,866 %) вперше виявляються параметри методики «Займенники», причому показник інстанції «Ти» (0,740) різко протистоїть інстанції «Вони» (-0,714). Це означає, що інтенції інтерсуб'єктної ідентифікації (що пов'язані із займенником «Ти») протистоять інтенціям відчуженої суб'єктності (яка втілена в займеннику «Вони»). На другому плані в цьому факторі відбувається ослаблення і змішування тенденцій першого і другого факторів, оскільки в ньому виділяються параметри скептицизму (0,577), сором'язливості (0,234) і слухняності (0,208).

Зміст четвертого фактору (з навантаженням 8,56%) також пов'язаний з показниками структури займенників: інстанція «Я» (-0,865) і «Ми» (-0,190) протистоять сукупності інстанцій «Вона» (0,440), «Воно» (0,383), «Вони» (0,216), «Ви» (0,168) і «Він» (0,150). Інакше кажучи, форми прямої суб'єктності «Я» і «Ми» протистоять формам опосередкованої та відчуженої суб'єктності, що втілена в займенниках Вона, Воно, Вони, Ви і Він.

У п'ятому факторі (7,587 %) виявляється, що, на думку студентів-юристів, займенники «Він» (0,8387) і «Ви» (-0,6311) протилежні за своїм психологічним сенсом. Цей сенс частково пояснюється тим, що займенник «Він» виявляється співзвучним тенденції підпорядкування і слухняності (0,4937) у міжособових відносинах і тому для інстанції «Ви» підпорядкування і слухняність абсолютно не властиві. Фактично, виявляється, що «Ви» відноситься не до «Ти» або «Ми» (тим більше не до «Він» або «Вона»), а, перш за все, до інстанції «Вони», яка втілює в собі свободу й могутність, що відрізняє її від інстанцій «Я» і «Ти». Очевидно, що за інстанцією «Вони» вгадуються функції та мож-

ливості влади, командування, знання і особистої свободи (які поки що недоступні студентам-юристам).

Нарешті, у шостому факторі (6,95%) відкривається глибинний смисловий зв'язок займенників «Ми» (0,8405), «Ви» (0,2524) і «Воно» (0,6313), який говорить про те, що для студентів-юристів інстанції «Ми» і «Ви» пов'язані з началом «Воно», що відчуває й об'єктивує. Внаслідок цього можна вважати, що у свідомості студентів-юристів займенники «Ми» і «Ви» виражають не індивідуально-міжособистісні відносини «Я» з «Ти», «Він» і «Вона», а соціальні відносини «Я» з груповими утвореннями «Ми» і «Вони».

Завершуючи аналіз й інтерпретацію результатів багатопланового дослідження співвідношення показників методики «Займенники» з показниками низки психодіагностичних методів, ми можемо сформулювати **основні висновки та окреслити перспективи подальших розвідок** нашого дослідження методики «Займенника».

По-перше, ми виявили, що смисловий зміст базових інстанцій (і параметрів) методики «Займенники» у студентів-юристів відображає багато реальних особливостей сприйняття і розуміння ними особистих займенників.

По-друге, встановлено, що смислове сприйняття й розуміння займенників студентами-юристами у багатьох відношеннях не відповідає інтерсуб'єктно-екзистенційному змісту займенників, якій впливає з діалогічних уявлень М. Бубера, М. Бахтіна та інших дослідників діалогу.

У той же час певним чином підтвердилося припущення, що активне використання випробовуваними займенників «Ти», «Ми» і «Ви» свідчить про тенденції до ідентифікації з іншими людьми, а високі показники по займенниках «Я», «Вони», «Він», «Вона», «Воно» говорять про тенденції особистісного відособлення та відчуження.

По-третє, результати кореляційного аналізу взаємозв'язку параметрів методики «Займенники» з показниками інших психодіагностичних методик розкривають основні аспекти смисло-

вого й функціонального змісту основних параметрів (інстанцій) методики «Займенники».

По-четверте, виявилось, що методи кореляційного аналізу мають певні обмеження в розумінні змісту і сенсу деяких параметрів методики «Займенники» і внаслідок цього переконалися в доцільності проведення факторного аналізу первинних результатів дослідження співвідношення показників методики «Займенника» з параметрами інших психодіагностичних методик.

Також стає очевидним, що для більш глибокого і ясного розуміння особливостей використання займенників студентами-юристами необхідні подальші дослідження особливостей розуміння і використання займенників випробовуваними багатьох інших категорій (різної статі, віку, роду діяльності, освіти та ін.).

Список використаних джерел

1. Братченко С.Л. Диагностика личностно-развивающего потенциала: Метод. пособие для школьных психологов / С.Л. Братченко. – Псков : Изд-во Псковского областн. ин-та повышения квалификации работников образования, 1997. – 65 с.
2. Дьяконов Г.В. Психология диалога: теоретико-методологическое исследование / Г.В. Дьяконов. – Кировоград : РВЦ КГПУ им. Винниченко, 2006. – 696 с.
3. Дьяконов Г.В. Основы диалогического подхода в психологической науке и практике / Г.В. Дьяконов. – Кировоград : РИО КГПУ им. В. Винниченко, 2007. – 847 с.
4. Диагностика стиля межличностных отношений. Адаптированный вариант методики Т. Лири / Г.В.Ложкин, Н.И.Повякель. Практическая психология конфликта. – Киев : МАУП, 2002. – С.175 – 186.
5. Пашукова Т.И. Эгоцентризм: феноменология, закономерности формирования и коррекции / Пашукова Т.И. – Кировоград : Центрально-Украинское издательство, 2001. – 338 с.
6. Томас К. Диагностика предрасположенности личности к конфликтному поведению // Г.В.Ложкин, Н.И.Повякель. Практическая психология конфликта / Томас К. – К. : МАУП, 2002. – с.187 – 192.
7. Szustrowa Th. Test of Egocentric Associations (TEA) // Polish Psychological Bulletin / Th. Szustrowa . – 1976, Vol.7, № 4. – p.263 – 267.

Дьяконов Г.В.

**ИССЛЕДОВАНИЕ СУБЪЕКТНЫХ ОРИЕНТАЦИЙ
ЛИЧНОСТИ С ПОМОЩЬЮ ДИАЛОГИЧЕСКОЙ МЕТОДИКИ
«МЕСТОИМЕНИЯ»**

В статье анализируются результаты эмпирического исследования субъектных ориентаций личности с помощью новой диалогической методики «Местоимения» и раскрываются исследовательские возможности этой методики.

Ключевые слова: субъектные ориентации личности, диалог, методика «Местоимения».

Diakonov G.V.

**THE STUDY OF SUBJECTS ORIENTATIONS OF THE PERSON
BY MEANS OF A DIALOGICAL METHODIC “PRONOUNS”**

The article analyses the results of empirical research of subjects orientations of the person by means of the new dialogical methodic “Pronouns” and disclosed the research possibilities of this technique.

Key-words: subject orientations of personality, dialog, “Pronoun” technique.

Надійшла до редакції 23.02.2012 р.

УДК 37.011.3 – 051.015.311

ГЕРА Тетяна Ігорівна

старший викладач кафедри психології Дрогобицького державного педагогічного університету імені Івана Франка

ДІАГНОСТИКА ТВОРЧИХ РЕСУРСІВ ОСОБИСТОСТІ ПЕДАГОГА

У статті розглядається проблема діагностики творчого потенціалу педагога в контексті теоретико-методологічного, діагностичного, констатувально-експериментального, тренінгово-програмувального і формувального етапів дослідження актуалізації особистісних ресурсів освітянина. Диференційовано параметри й емпіричні показники творчого потенціалу особистості. Представлено батарею діагностичних методик.

Ключові слова: *діагностика творчих ресурсів педагога, професійна й особистісна компетентність педагога, творче (дивергентне, горизонтальне) мислення, тайм-менеджмент, професійна педагогічна діяльність.*

Постановка проблеми й аналіз останніх досліджень.

Актуальність дослідження творчого потенціалу вчителя впливає не лише з необхідності оновлення освітніх програм, технологічного апгрейду педагогічних методів, форм і засобів у сучасних умовах, але й з питань оптимізації педагогічного професіогенезу, попередження професійної деформації особистості новочасного педагога.

Розглядаючи психологію творчості як нову парадигму дослідження конструктивної діяльності людини [3] (а професійну педагогічну діяльність можна декларувати конструктивною), ми на попередньому етапі наукового пошуку теоретично обґрунтували доцільність диференціації педагогічної креативної психології як окремої галузі наукового знання [1]. Виходячи з постмодерної концептуалізації понять «особистість» і «життєвий шлях» [5], ми доводимо життєву необхідність довірливої актуалізації творчого потенціалу кожної людини, а педагога – у першу чергу. Творчість як процес і стан, на нашу думку, впливає не

стільки з потреби сублимації тваринних інстинктів (за З. Фройдом), скільки має автентично людську духовну природу подібно до таких духовних станів, як «трансцендентні любов і свобода, стани безпристрасності та безмовності, покаяння і смирення» (за М. Савчиним [4]). Навчання кожної особистості довільного входження у творчий стан є, на нашу думку, не лише можливим, але й психологічно доцільним. Для цього необхідне ґрунтовне науково-психологічне дослідження проблеми актуалізації творчого потенціалу людини.

Активізація творчого ресурсу педагога починається з діагностики його вихідного стану та моніторингу його динаміки у процесі психологічного супроводу майбутніх освітян. Отже, метою статті є розробити програму діагностики творчого потенціалу особистості педагога на основі виконання наступних завдань: по-перше, розробити програму діагностики творчих ресурсів педагога в контексті загального алгоритму актуалізації останнього; по-друге, диференціювати показники особистісної та професійної компетентності майбутніх педагогів відповідно до теоретично обґрунтованих емпіричних параметрів творчого потенціалу; по-третє, укомплектувати батарею методик діагностики кожного показника та критерію творчого потенціалу педагога.

Виклад основного матеріалу. Загальна програма дослідження актуалізації творчих ресурсів педагога у процесі його професіоналізації, на нашу думку, передбачає такі етапи дослідження. Перший – теоретико-методологічний етап включає: теоретичне обґрунтування функціонально-змістових компонентів професійно-творчого потенціалу педагога – критеріїв творчих ресурсів, які в нашому дослідженні виступають вимірюваними параметрами; розробка моделі професійної динаміки суб'єкта педагогічної діяльності в контексті його життєтворчості; створення батареї методик для діагностичних процедур; підбір статистичних та інтерпретаційних методів дослідження.

Другий етап дослідження – діагностичний. По-перше, він охоплює формування вибірки дослідження – співвідношення досліджуваних груп 1:3 (це означає необхідність однієї групи вчителів із різним педагогічним стажем, що охоплюють усі післявузівські етапи професіоналізації, та трьох груп студентів педагогічних спеціальностей). По-друге, на цьому етапі в кожній з

визначених груп проводяться конкретні методики, що діагностують емпіричні показники кожного вимірюваного параметру – критерію творчих ресурсів педагога на різних етапах його професіоналізації. По-третє, етап завершується кількісним аналізом результатів по кожному показнику.

Третім етапом є констатувальний експеримент: використання статистичних та інтерпретаційних методів для порівняння емпіричних показників у групах педагогів і групах студентів з метою виявлення доцільності та предметної спрямованості тренінгових впливів на майбутніх педагогів у процесі їхньої підготовки до професійної діяльності.

Четвертий етап дослідження – складання тренінгової програми для розвитку творчого потенціалу майбутніх педагогів у процесі їхнього навчання у ВНЗ, спрямованої на формування креативно орієнтованої професійної самоконгруентності педагога в контексті психологічної культури фахівця (обґрунтованої нами в попередніх дослідженнях [2]).

П'ятим етапом дослідження є формувальний експеримент: диференціація трьох діагнованих груп студентів на експериментальну з молодших курсів та дві контрольні з молодших і старших курсів; проведення тренінгової програми для активізації творчих ресурсів майбутніх педагогів у визначеній експериментальній групі; реалізація контрольного діагностичного зрізу у трьох групах студентів із метою виявлення динаміки творчого потенціалу в експериментальній групі, порівняно з контрольними групами.

Предмет дослідження, який віддзеркалює дана стаття, обмежується діагностикою творчих ресурсів педагога. Теоретичне узагальнення [1] дає підстави декларувати наступні ознаки творчого потенціалу вчителя: бачення унікальності ситуації, унікальності учня як співсуб'єкта педагогічної взаємодії, нетипове застосування стандартних педагогічних прийомів, пошук нестандартних педагогічних впливів на учня й ситуацію відповідно до власної унікальності вчителя, творче комбінування методів, форм і засобів для досягнення конкретної педагогічної мети, а також життєтворчість у професіогенезі. Тому серед основних критеріїв творчих ресурсів ми бачимо такі: по-перше, «живий» аналіз суб'єктом типових педагогічних ситуацій; по-друге, по-

шук розв'язків конкретних педагогічних задач через бачення унікальності учня; по-друге, нетипове застосування стандартних педагогічних прийомів і пошук нестандартних; по-четверте, творче комбінування відомих засобів, форм і методів для досягнення педагогічної мети; по-п'яте, регулярне планування власної професійної діяльності в контексті особистої життєтворчості (творчість у регулюванні власного часу). Ці критерії, на нашу думку, є вимірюваними параметрами предмету діагностики.

Виходячи з напрацювань у царині емпіричних досліджень творчості та професійної педагогічної діяльності [3; 6; 7; 8], ми підібрали конкретні методики для вимірювання емпіричних показників кожного діагностованого параметру творчого потенціалу особистості, систематизацію яких подано у таблиці 1.

Таблиця 1

Діагностика творчого потенціалу особистості педагога

Вимірювані параметри творчого потенціалу	Емпіричні показники	Методи і методики, що вимірюють емпіричні показники
1. Творче ставлення до типових педагогічних ситуацій та їхній аналіз	Професійна компетентність з педагогічної психології: знання алгоритму аналізу педагогічних ситуацій	Метод експертних оцінок
	Професійна компетентність з педагогічної та соціальної психології: вміння/навички аналізувати ситуацію (соціально, педагогічну, проблемну)	Спостереження
	Особистісна компетентність: тип (перешкоджувально-домінантний, еґо-захисний чи потребово-стійкий) і спрямованість (екстра-, інтро- чи імпульсивна) реакцій у ситуації фрустрації	Тест малюнкової фрустрації С.Розенцвейґа [8, с.86-124]

2. Пошук розв'язків конкретних педагогічних задач через бачення унікальності учня	Професійна компетентність із педагогічної психології: уміння давати психолого-педагогічну характеристику учневі	Аналіз продуктів діяльності
	Професійна компетентність із соціальної психології: вміння долати соціально-перцептивні та комунікативні бар'єри у педагогічній взаємодії	Спостереження в ході моделювання професійної діяльності
3. Нетипове застосування стандартних педагогічних прийомів	Професійна компетентність із педагогічної психології: знання стандартних педагогічних прийомів (дидактичних, виховного впливу, проблемно-розвивальних тощо)	Анкета комбінованого типу
	Особистісна компетентність у формі, по-перше, рухливості (словесної, ідейної й асоціативної); по-друге, гнучкості (спонтанної – невимушеної готовності змінювати напрямки думки; адаптаційної – модифікації процесів мислення під впливом завершеності пристосування до ситуації або умов завдання, різноманітності задумів або кількості категорій, до яких можна її віднести), по-третє, оригінальності (задум може вважатися оригінальним, якщо з'явився лише в 5-1% досліджуваних або лише в одній особі: здатність вигадати незвичайне застосування звичайних предметів; здатність передбачати, що станеться в результаті якогось незвичай-	1. Test Niezwyklych Zastosowan (Unusual Uses) 2. Test Odleglych Konsekwencji (Consequences) [9, с.26-27]

	ного стану речі (Joy P.Guilford)	
4. Пошук нестандартних педагогічних прийомів	Професійна компетентність із соціальної психології: вміння аналізувати комунікативну, інтерактивну та соціально-перцептивну складові педагогічного спілкування в конкретній ситуації	Моделювання професійної діяльності (розв'язання педагогічних задач, відмовившись від стандартних прийомів, на основі соціально-психологічного аналізу педагогічної ситуації та вміння бачити й формулювати педагогічну проблему)
5. Творче комбінування відомих засобів, форм і методів для досягнення педагогічної мети	Професійна компетентність із педагогічної психології: знання структури педагогічної діяльності	Анкета комбінованого типу
6. Творчість у регулюванні власного часу	Професійна компетентність з педагогічної та загальної психології: знання власних і типових педагогічних хронофагів	Анкета на основі методики тайм-менеджменту Людмили Богуш
	Особистісна компетентність: навички користуватися вертикальним (логічним) і горизонтальним (творчим) мисленням у життєвих ситуаціях	Комбінована анкета на основі НЛП-аналізу Х.Алдер

Серед стандартних методик – тест малюнкової фрустрації С. Розенцвейга. Цілісної методики для виявлення вертикального/горизонтального мислення (за Х.Алдером) немає, а повний

тест Е.Нецки (як модифікація Д.Гілфорда [9]) в даному дослідженні застосовувати недоцільно. У зв'язку з цим нами створено комбіновану анкету для діагностики дивергентного (за Д.Гілфордом) і горизонтального (за Х.Алдером) мислення, до якої ми включили такі запитання відкритого типу: *Що Вам відомо про вертикальне та горизонтальне мислення? Чим відрізняється логічне мислення від творчого? Якими є Ваші особисті ресурси творчого мислення? (вказіть їх); Як можна використати звичайну цеглу? (Вкажіть якомога більше варіантів); Що було б, якби люди мали непарну кількість кінцівок? (Вкажіть якомога більше варіантів).*

До анкети увійшли й закриті запитання: *Чи знаєте Ви, як генеруються нові ідеї? так ні* ; *Чи вмієте Ви генерувати ідеї? так ні* ; *Чи знаєте Ви, як знаходити можливості для досягнення власних цілей? так ні .*

Важливою складовою комплектованої анкети стало заведення з альтернативного вибору:

Більш ефективним, на Вашу думку, є:

- | | | |
|---|----|--|
| <input type="checkbox"/> мислити конкретно | чи | <input type="checkbox"/> мислити загально ? |
| <input type="checkbox"/> триматися одного напрямку думки | чи | <input type="checkbox"/> мислити в різних напрямках? |
| <input type="checkbox"/> чітко дотримуватися послідовних кроків мислення | чи | <input type="checkbox"/> допускати логічні стрибки? |
| <input type="checkbox"/> логічно доводити кожен етап думки | чи | <input type="checkbox"/> дбати тільки про кінцевий результат? |
| <input type="checkbox"/> відкидати думки, що не гарантують швидкого успіху, | чи | <input type="checkbox"/> не відкидати навіть помилкових думок? |
| <input type="checkbox"/> мислити за схемою | чи | <input type="checkbox"/> уникати схем? |
| <input type="checkbox"/> дотримуватися перевіреного способу мислення | чи | <input type="checkbox"/> намагатися мислити по-новому? |
| <input type="checkbox"/> мислити вертикально | чи | <input type="checkbox"/> мислити горизонтально? |

Друга анкета створена нами для виявлення рівня володіння педагогом професійною діяльністю, а конкретно – знання її структури, володіння педагогічними діями, рівня застосовуваності дидактичних, виховних і розвивальних прийомів. Приклади відкритих запитань – *Чим відрізняється педагогічна діяльність від інших? Що Вам відомо про структуру педагогічної діяльності? Назвіть відомі Вам прийоми виховного впливу.*

Комбінованими завданнями в цій анкеті стали такі:

Чи знаєте Ви способи самомотивування педдіяльності? так Вкажіть їх _____; ні . Запропоновано також подвійні завдання, типу:

Назвіть професійні педагогічні дії. Відзначте, якими з них Ви володієте:

- _____
- _____
- _____
- _____
- _____
- _____

Третя анкета спрямована на діагностику особливостей особистісного тайм-менеджменту. До неї увійшли комбіновані запитання. Наприклад,

Продуктивність праці – це: кількість продукту якість продукту вчасність виконання _____ .

А також запитання закритого типу:

Чи знаєте Ви, що головні хронофаги – це відволікання керівника, клієнтів, співробітників? так ні .

Або, наприклад:

Чи вистарчить людині 40 годин на тиждень для результативного виконання роботи?

- | | |
|---|---|
| <input type="checkbox"/> ні, більше працею – більше заробляю | <input type="checkbox"/> ні, більшість керівників вимагають понадурочної роботи |
| <input type="checkbox"/> так, бо, крім роботи, є ще особисті справи | <input type="checkbox"/> так, бо втома ілює, а більше часу не означає досягнення мети |

Доповнило дану анкету завдання альтернативного вибору (тестового плану):

Більш ефективним, на Вашу думку, є:

- | | | |
|---|----|---|
| <input type="checkbox"/> вчасно відповідати на телефонні дзвінки | чи | <input type="checkbox"/> відмикати телефон під час праці? |
| <input type="checkbox"/> толерантно спілкуватися з кожним відвідувачем | чи | <input type="checkbox"/> повісити на дверях кімнати «Буду о 18 год»? |
| <input type="checkbox"/> гнучко змінювати свої завдання у процесі праці | чи | <input type="checkbox"/> не висувати нових завдань, виконуючи старі? |
| <input type="checkbox"/> виконувати одночасно кілька справ | чи | <input type="checkbox"/> не братися за нову справу до завершення попередньої? |

- | | | |
|--|----|--|
| <input type="checkbox"/> не планувати роботу надто детально | чи | <input type="checkbox"/> дуже детально планувати свою роботу? |
| <input type="checkbox"/> не делегувати своїх завдань іншим людям | чи | <input type="checkbox"/> доручати деякі свої завдання іншим? |
| <input type="checkbox"/> виконувати всі поточні прохання шефа і близьких | чи | <input type="checkbox"/> вміти говорити «ні»? |
| <input type="checkbox"/> самому виконати все завдання від початку до кінця | чи | <input type="checkbox"/> розподілити працю між різними людьми? |

Завдання в кожній анкеті містять, окрім власне запитань, велику інформаційну частину, що, на нашу думку, перетворює діагностичну процедуру якщо не на анкету-самоконсультацію, то на анкету-самотивацію для досліджуваного. Спільним всіх трьох анкет є так званий «особистісний блок», що фіксує незалежні змінні: *Ваш вік: ___років* *Стать: ч ж* *Стаж педдіяльності: ___років* *Освіта: вища н/в с/спец пед не пед*, – і, звичайно, стандартна структура (назва, мотиваційна частина і т.д.).

Для оптимізації спостереження, експертної оцінки й аналізу продуктів діяльності нами створено стандартизований бланк відповідно до кожного предмету дослідження (показника особистісної та професійної компетентності при відповідному параметрі творчого потенціалу особистості), в якому представлено семібальну (за принципом семантичного диференціалу) шкалу оцінювання розроблених нами критеріїв:

А. Характеристики творчого продукту:

<i>Алогічність, непридатність, незрозуміла цінність</i>	1-2- 3- 4- 5- 6 -7	<i>Доречність, сенсовність</i>
<i>Типовість, те, що часто зустрічається</i>	1-2- 3- 4- 5- 6 -7	<i>Оригінальність, мала частота появи</i>
<i>Використання очевидних (логічних) помислів</i>	1-2- 3- 4- 5- 6 -7	<i>Неординарність, неймовірність</i>
<i>Очікуваність, закономірність появи</i>	1-2- 3- 4- 5- 6 -7	<i>Несподіваність, непередбачуваність</i>
<i>Ігнорування потреби в прекрасному</i>	1-2- 3- 4- 5- 6 -7	<i>Естетична цінність</i>

Б. Характеристики реакцій реципієнтів на творчий продукт:

<i>Відсутність здивування</i>	1-2- 3- 4- 5- 6 -7	<i>Особливе подивування</i>
<i>Довіра</i>	1-2- 3- 4- 5- 6 -7	<i>Початкова недовіра</i>
<i>Одноразове сприймання</i>	1-2- 3- 4- 5- 6 -7	<i>Ефект повторної оцінки</i>
<i>Байдуже сприймання</i>	1-2- 3- 4- 5- 6 -7	<i>«Ніколи б до цього не додумався»</i>
<i>Безособове сприймання</i>	1-2- 3- 4- 5- 6 -7	<i>«Саме так я б і зробив»</i>

В. Характеристика суб'єкта творчості:

<i>Конвергентність</i>	1-2- 3- 4- 5- 6 -7	<i>Гнучкість, рухливість думки, зміна напрямку</i>
<i>Моногамність</i>	1-2- 3- 4- 5- 6 -7	<i>Синтез (поєднання ідей, фактів, засобів)</i>
<i>Байдужість до власної творчості</i>	1-2- 3- 4- 5- 6 -7	<i>Активне ставлення до виконуваних дій</i>
<i>Обмеженість мислення</i>	1-2- 3- 4- 5- 6 -7	<i>Долання психозахисту (перешкоди мислення)</i>
<i>Творить за наявності засобів</i>	1-2- 3- 4- 5- 6 -7	<i>Дії при недоборі матеріальних або інтелект. засобів</i>

Отже, діагностика творчого потенціалу педагога може здійснюватися за допомогою такої батареї методик: анкета «Особливості творчого (горизонтального, дивергентного) мислення», анкета «Володіння професійною педагогічною діяльністю», анкета «Особистий тамп-менеджмент педагога», стандартний тест малюнкової фрустрації С. Розенцвейга, стандартизовані спостереження, аналіз продуктів діяльності й експертна оцінка.

Висновки перспективи подальших розвідок.

1. Згідно з першим завданням розробити програму діагностики творчих ресурсів педагога в контексті загального алгоритму актуалізації останніх, запропоновано п'ять етапів дослідження творчого потенціалу (теоретико-методологічний, діагностичний, констатувально-експериментальний, тренінгово-

програмувальний і формувальний), другий з яких конкретизовано трьома фазами (проекування вибірки; збір фактичного матеріалу за допомогою розробленої батареї методик; кількісний аналіз результатів як підгрунтя констатувального експерименту).

2. Відповідно до другого завдання диференціювати показники особистісної та професійної компетентності педагогів як критеріїв їхнього творчого потенціалу, конкретизовано кожен з шести вимірюваних параметрів досліджуваного потенціалу (творче ставлення фахівця до педагогічної ситуації, до учня як співсуб'єкта взаємодії, до форм, методів і засобів професійної діяльності, до власної особистості та свого життя) емпіричними показниками професійної (наприклад, вміння аналізувати соціальну, педагогічну, проблемну ситуації; вміння давати психолого-педагогічну характеристику особистості тощо) та особистісної компетентності (як от: розуміння типу і спрямованості власних реакцій у ситуації фрустрації; гнучкість, рухливість і оригінальність мислення; навички особистого тайм-менеджменту).

3. Створено батарею методик діагностики творчого потенціалу педагога, до якої увійшли: три комбіновані анкети (для виявлення: особливостей вертикального-горизонтального мислення та мисленнєвої гнучкості, рухливості й оригінальності; знання структури педагогічної діяльності та володіння прийомами педагогічного впливу; рівня особистого тайм-менеджменту); бланк спостереження за діями педагога під час моделювання ним професійної діяльності з метою виявлення конкретних показників компетентності; бланк аналізу продуктів діяльності (психолого-педагогічних характеристик); бланк експертної оцінки (знання алгоритму аналізу педагогічної ситуації); а також стандартний тест малюнкової фрустрації С. Розенцвейга.

Перспективою подальшого пошуку в даній царині є проведення констатувального, а стратегічно – і формувального, експериментів, з метою розробки цілісної програми активізації творчого потенціалу педагога.

Список використаних джерел

1. Гера Т.І. Актуалізація творчих ресурсів педагога у процесі його професіоналізації / Т.І. Гера // Матеріали звітної наукової конференції кафедри психології Дрогобицького державного педагогічного університету імені Івана Франка. – Випуск IV. /Ред.колегія М.Савчин, І.Галян. – Дрогобич : Редакційно-видавничий відділ ДДПУ імені Івана Франка, 2010. – 191с. – С.52-57.
2. Гера Т. Професійна самоконгруентність майбутнього інженера-педагога в контексті психологічної культури фахівця / Тетяна Гера // Історичний досвід, стан та перспективи підготовки педагогічних і соціально-педагогічних кадрів до роботи з різними соціальними групами: Матеріали Міжнар.наук.-практ.конф. (Чернівці, 3-5 листопада 2011р.). – Чернівці : Чернівецький нац. ун-т, 2011. – 532с. – С.59-61.
3. Моляко В.О. Психологія творчості – нова парадигма дослідження конструктивної діяльності людини / В.О. Моляко // Практична психологія і соціальна робота. – 2004. – № 8. – С. 1-4.
4. Савчин М.В. Духовний потенціал людини : Монографія / М.В. Савчин. – Івано-Франківськ : Лілея НВ, 2010. – 508 с.
5. Титаренко Т.М. Постмодерні концептуалізації понять «особистість» та «життєвий шлях» /Тетяна Михайлівна Титаренко. // Психологія і суспільство. – 2009. – №4 (38). – С.83-96.
6. Ушаков Д.В. Современные исследования творчества : [Электронный ресурс] / Дмитро Вікторович Ушаков. – Режим доступу: <http://psyjournals.ru/psychology/2005/n4/25734.shtml>
7. Якиманская И.С. Технология личностно-ориентированного образования: Монография / И.С. Якиманская : [отв. ред. М.А.Ушакова]. – М. : Сентябрь, 2000. – 176 с.
8. Яньшин П.В. Практикум по клинической психологии: Методы исследования личности. / П. В. Яньшин. – СПб : Питер, 2004. – 336 с.
9. Necka E. Psychologia tworczości / Edward Necka. – Gdansk : Gdanske Wydawnictwo Psychologiczne, 2001. – 256 s.

Гера Т.І.

ДИАГНОСТИКА ТВОРЧЕСКИХ РЕСУРСОВ ЛИЧНОСТИ ПЕДАГОГА

В статье рассматриваются проблемы диагностики творческого потенциала учителя в контексте теоретико-методологического, диагностического, констатирующего, тренингово-программирующего и формирующего этапов исследования актуализации личностных ре-

сурсов педагога. Дифференцированы параметры и эмпирические показатели творческого потенциала личности. Представлена батарея диагностических методик.

Ключевые слова: *диагностика творческих ресурсов педагога, профессиональная и личностная компетентность педагога, творческое (дивергентное, горизонтальное) мышление, тайм-менеджмент, профессиональная педагогическая деятельность.*

Gera T. I.

DIAGNOSTIC OF THE TEACHER'S CREATIVE RESOURCES

Article discusses the problem of diagnosis of the teacher's creative potential in the context of theoretical-methodological, diagnostic, experimental and forming stages research actualization of educator's personal resources. There are different options and empirical indicators of the creative potential of the individual. The battery of diagnostic techniques is presented.

Keywords: *Diagnostics of the educator's creative resources, professional and personality educator's competence, creative (divergent, horizontal) thinking, time management, professional pedagogical activity.*

Надійшла до редакції 21.11.2011 р.

УДК 159.923 (092) (072.2)

МОРГУН Володимир Федорович

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

АВТОБІОГРАФІЧНИЙ ОПИТУВАЛЬНИК «ІСТОРИКО-ПСИХОЛОГІЧНИЙ ПОРТРЕТ ФАХІВЦЯ»

Подається опис автобіографічного опитувальника, що базується на авторській концепції багатовимірної структури особистості, інваріанти і параметри якої інтегрують у собі надбання, перше, літературознавства в описі образів героїв художніх творів, по-друге, історичної науки в аналізі постатей історичних діячів, й виступають характеристиками історико-психологічного портрету особистості фахівця.

Ключові слова: *особистість, багатовимірна теорія особистості, історико-психологічний портрет фахівця.*

Постановка проблеми та аналіз останніх досліджень і публікацій. Актуальність проблеми адекватної характеристики особистості має зовнішньопсихологічний і внутрішньопсихологічний аспекти. Для розкриття першого аспекту достатньо назвати такі галузі людської діяльності, як освіта, праця, література та історія.

У сучасній українській освіті маємо подвійні стандарти щодо, наприклад, характеристики школяра. Згідно з нормативними документами на кожного учня складається принаймні три характеристики – в 4, 9, 11 класах. Але вони мають досить довільну форму, не підписуються психологами й часто так і залишаються в особових справах, невідомі ні батькам, ні професійним навчальним, ні трудовим закладам (за виключенням хіба що силових структур). Як би ми не пишалися сертифікатами незалежного тестування, вони аж ніяк не замінять повноцінної хара-

ктеристики дитини, тим більше – характеристики-рекомендації випускника школи [13].

Дещо краще справи з характеристиками працюючих фахівців. Тут певним проривам завдячуємо державній службі зайнятості, кадровим і рекрутинговим агенціям. Об'єктивність характеристик претендента на робоче місце, складених їхніми спеціалістами, вимірюється його професійною освітою (рівнем кваліфікації), тривалістю його праці, професійними досягненнями й відповідною грошовою винагородою. Але найбільш масштабними характеристиками особистості займаються такі галузі людської діяльності, як література й історія, бо вони охоплюють увесь життєвий шлях, а також виходять за його межі, торкаючись з одного боку – родоводу та з іншого – наслідків її життєдіяльності для майбутнього.

Будь-яке історико-педагогічне дослідження не може обійтися без герменевтики – «мистецтва розуміння», коментування, пояснення текстів (Ф. Шлейермахер, В. Дільтей, Г.О. Балл, Н.В. Чепелева). Найціннішим для нас у герменевтиці стало пояснення «життєвості» й «науковості» біографії й творчості як одного цілого крізь призму історико-культурної традиції. В.С. Барахов у «Літературному портреті» дає таке визначення: «Образ художній – це форма відображення дійсності в конкретних і разом з тим узагальнюючих картинах людського життя, перетворена в світлі естетичного ідеалу художника, яка створюється за допомогою вимислу» [1, с. 10].

О.М. Левідов у роботі «Автор – образ – читач» стверджує, що образ повинен задовольняти певні вимоги: критерій одиничного дозволяє читачеві сприймати даний образ (персонаж) як певну живу особистість; критерій особливого допомагає сприймати даний історичний момент у всій його специфічності, прослідкувати його вплив на особисте, сімейне та громадське життя людини; критерій загального бере до уваги риси людини, властивості інтелекту, які зустрічаються взагалі у людей.

В.Ф. Моргун разом з Т.В. Каплун в її дипломній роботі «Автор, герой та читач в житті та літературному творі (на прикладі багатовимірного літературно-психологічного аналізу поеми М.В. Гоголя «Мертві душі» в школі)» зробили спробу, спираю-

чись на психологічну багатовимірну концепцію особистості [11; 12; 16], побудувати схему літературно-психологічного аналізу героя літературного твору [7, с.19]. Новий варіант «образу героя художнього твору» збагатився і став більш систематизованим, ніж чисто літературознавчі схеми.

Відбувається цікава зміна акцентів у визначенні ролі особистості в історичній науці. Відомий історик Я.Й. Грицак зауважує: «Історики добре знають: те, що думають чи уявляють люди, в історії часто відіграє більшу роль від того, що було насправді» [4, с. 273]. Це підтверджує й В. Суворов, чий історичні праці мають сьогодні в світі найбільші тиражі: «Нас привчили сприймати історію як набір імен, дат і фактів. Історію перетворили на нудний телефонний довідник. А між тим, історія не телефонна книга, а самий цікавий роман, безкінечний роман в сотні тисяч томів. Історія – це роман, який поки не написаний. Завдання історика, завдання письменника – перекласти на папір цей уже написаний життям роман» [26, с.105]. Відмінність цього історичного роману від історичного довідника полягає в наявності глав, «чарівність» яких полягає в тому, що їх «зміст протоколами не зафіксовано. Це особисті спогади, розповідь однієї... людини іншій» [там само].

Уявлення про історичну особистість тісно пов'язане з розумінням цілісного образу народу та пройденого ним історичного шляху. Відомий російський історик С. Соловйов зазначав, що «усвідомлюючи значення великої людини, ми усвідомлюємо значення народу» (цит. за В.І. Вернадським [3, с.164]).

Подібні погляди зустрічаємо й у праці М.Ф. Котляра «Історія України в особах: Давньоруська держава», де автор пише, що історична особа є частиною народу, який її породив. Роль особистості в історії важлива, а в ряді випадків – і вирішальна. Такі українські історики, як В. Шевчук, В. Чуйко, В. Антонович, М. Костомаров, М. Грушевський, академік М. Василенко, письменники та науковці Г. Хоткевич, Ю. Хорунжий, Н. Яковенко, В. Замлинський, В. Щербак, М. Котляр, В. Смолій відомі своїми біографіями історичних особистостей [13; 19]. Академік В.О. Пашенко зазначає, що персоналії є надзвичайно важливим об'єктом будь-якого дослідження, а особливо краєзнавчого.

В.А. Смолій та В.С. Степанков, наприклад, описують біографію історичної особи за такими пунктами: неоднозначність оцінки діяльності у різних документах; де, коли, у якій сім'ї народився; яку освіту здобув; за яких умов почав свою діяльність; внутрішня та зовнішня політика, яку провадив; зв'язок з тогочасними відомими особами; підсумок життя та діяльності, їх значення для майбутнього. Отже, в історії важко знайти однозначні погляди на життя й діяльність того чи іншого історичного діяча, однак якою б не була його біографія, можна вилучити певні схеми дослідження особистості та її ролі в історії (В.В. Колодочка [8, с. 41]).

Портрет героя художньої книги або історичного діяча є центральною проблемою мемуарно-автобіографічних чи біографічних творів, оскільки це, згідно з автором «описової психології» як гуманітарної науки В. Дільтеєм: «...Найвища та найбільш інструктивна форма, в якій нам представлено розуміння життя. Тут життєвий шлях поданий як дещо зовнішнє, чуттєве, від чого розуміння повинно проникнути до того, що обумовило цей шлях у певному середовищі. Тому людина, яка розуміє цей життєвий шлях, ідентична тій, яка створила цей шлях» [5, с. 139]. Одними з перших біографічний метод застосували В. Томас і Ф. Знанецький у соціологічному дослідженні життя та цінностей польських селян у Європі та Америці. Підхід до аналізу особи через її життєвий шлях був представлений у 20-ті роки ХХ століття М.О. Рибниковим. Роботами С.Л. Рубінштейна і Б.Г. Ананьєва було доведено, що особа не тільки продукт своєї біографії, але й суб'єкт її активного творення (див. також: Абульханова-Славська, Анциферова, Максименко, Рибалко, Сохань, Чепа). Чудовим прикладом самоаналізу життєвого шляху є автобіографічна розвідка І.А. Зязюна «Педагогіка добра: ідеали і реалії» [6].

Узагальнюючи пункти характеристики історичного діяча (за Колодочкою) з параметрами багатовимірної психологічної концепції особистості (за Моргуном) та лініями аналізу образу літературного героя (за Моргуном, Каплун), можна запропонувати схему історико-психологічного портрету особистості як

суб'єкта історичного процесу та героя біографічного твору (див. нижче схему 1).

Інваріанти та параметри багатовимірного аналізу особистості в психології		Лінії аналізу особистості як суб'єкта історії та героя біографічного твору
Просторово-часові орієнтації	На минуле	Генеалогічне дерево (предки), біографія
	На теперішнє	Історичний період, в який живе та діє; темперамент
	На майбутнє	Плани, сподівання, мрії
Потребовольові переживання	Негативне	Песимістичне, врівноважене та оптимістичне відношення героя до подій, інших людей та до себе
	Амбівалентне	
	Позитивне	
Змістовна спрямованість особистості	На працю	Професія особи, види занять
	На спілкування	Взаємодія з іншими людьми
	На себе	Самооцінка, рівень домагань, характер
Рівні опанування досвідом	Навчання	Де й коли навчався
	Відтворення	Чим найбільше відомий
	Творчість	Новаторство, значення досягнень для майбутнього
Форми реалізації діяльності	Моторно-рухова	Вчинки героя
	Перцептивна	Портретна характеристика, світосприйняття
	Мовленнєво-розумова	Вислови, наукова, культурно-інтелектуальна спадщина

Схема 1. Структура історико-психологічного портрету особистості як суб'єкта історичного процесу та героя біографічного твору (за Моргуном, Каплун, Колодочкою).

Завданням даної статті є (1) опис автобіографічного опитувальника «Історико-психологічний портрет фахівця» як критеріально-орієнтованої методики психодіагностики, та (2) його застосування на прикладі автобіографічної рефлексії автора.

Виклад основного матеріалу. Призначення методики автобіографічного опитувальника: за допомогою методу анкетного опитування можна зібрати основну масу інформації про життєвий шлях людини та її плани на майбутнє, але, щоб вона була більш достовірною, слід поєднувати його з іншими методами: анкетування і спостереження, анкетування й вільне інтерв'ю.

Отриману інформацію можна використовувати для написання біографій відомих людей. Таким чином ми матимемо змогу запобігти безликості історії в різних її масштабах: від історії родини, колективу, великих груп до історії країн та людства.

Якщо дослідженням буде охоплена значна кількість респондентів, то, порівнюючи індивідуальні результати з середніми по вибірці, можна оцінити типовість чи нетиповість історико-психологічного портрету кожного учасника, тієї чи іншої групи людей.

Принцип побудови та психологічний зміст опитувальника. Методика «Історико-психологічний портрет фахівця» базується на особистісному та демократичному підходах у науці та освіті, відповідає теоретичним моделям представників описової психології В. Дільтея та Е. Шпрангера, сучасним поглядам на структуру особистості в літературі, історії та психології.

Для подальшого психологічного аналізу скористаємося визначенням особистості, що має багатовимірну структуру з п'яти інваріантів та вісімнадцяти параметрів [11; 12]. У запропонованій автором багатовимірній концепції *особистість* – це людина, яка активно опановує і свідомо перетворює природу, суспільство і власну індивідуальність. Вона має унікальне динамічне співвідношення просторово-часових орієнтацій, потребовольових емоційних переживань, змістовних спрямованостей, рівнів опанування досвідом і форм реалізації діяльності. Цим співвідношенням визначається свобода суб'єктного самовизначення особистості в її вчинках і міра відповідальності за їхні наслідки (включаючи й підсвідомо непередбачувані) перед природою, суспільством і своїм сумлінням.

Розглянемо далі ті особистісні конструкти, які являють собою концептуальну багатовимірну модель історико-психологічного портрету особистості. *Просторово-часові орієнтації* складаються з орієнтацій на минуле (генеалогічне дерево, біографія), на сучасне (історичний період, у який живе та діє; темперамент) й орієнтації на майбутнє (плани, сподівання, мрії). *Потребо-вольові емоційні переживання* мають негативний знак (песимістичні), амбівалентно-врівноважений і позитивний знак (оптимістичні) відношення героя до речей, інших людей, подій та самого себе. *Змістовні спрямованості особистості* передбачають трудову мотивацію (професія особи, види занять), спілкування (взаємодія з іншими людьми), і самодіяльну мотивацію, що спрямована на себе (самооцінка, рівень домагань). *Рівні опанування досвідом* розподіляються на навчання (де й коли навчався), відтворення (чим найбільше відомий), пізнання та творчості (новаторство, значення досягнень для майбутнього). *Форми реалізації діяльності* можуть бути моторно-руховими (вчинки героя), наочно-перцептивними (портретна характеристика, світосприйняття), мовленнєво-розумовими формами (вислови, культурно-інтелектуальна, наукова спадщина). Саме ці концептуальні критерії-характеристики покладені в основу розробки емпіричних індикаторів та формулювання змісту автобіографічного опитувальника «Історико-психологічний портрет фахівця» [9].

Опитувальник «Історико-психологічний портрет фахівця» має вступ, де міститься звернення до респондента, вказується організація, яка проводить опитування і його мета. Крім того зазначається, що респондент може обрати форму відповіді на запитання: анкета чи інтерв'ю. В основній частині питання розбиті на блоки: 1) родовід, сім'я – 13 питань; 2) навчання і професія – 8; 3) посади та професійна кар'єра – 4; 4) наука – 7; 5) соціально-психологічні відносини, захоплення – 12; 6) віра, релігія – 6 питань. Насамкінець – 5 питань експрес-опитування, при складанні яких враховувався «Опитувальник реального, бажаного та фантастичного бюджетів часу людини» В.Ф. Моргуна [17]. Це такі запитання: Що вас найбільше радує в майбутньому? (“Я”-ідеальне); Чому б ви хотіли навчитися? (“Я”-бажане).

Весь опитувальник складається з питань відкритого типу, відкритою є і сама методика, тому що після останнього змістовного блоку респонденту пропонується відповісти на ті питання, які би він хотів поставити собі сам (якщо виникне таке бажання).

Бланк опитувальника

«Історико-психологічний автопортрет психолога»

1. РОДОВІД, СІМ'Я:

- 1.1. Прізвище, ім'я, по-батькові.
- 1.2. Де й коли Ви народилися?
- 1.3. Опишіть, будь-ласка, свій портрет (зовнішність, фігура).
- 1.4. Ким були Ваші предки?
- 1.5. Як звати(ли) Ваших батьків і чим вони займалися?
- 1.6. Якою була сім'я, в якій ви народилися (багатодітна / 1 дитина; - повна / неповна)?
- 1.7. Чи маєте дружину?
- 1.8. Як його (її) прізвище, ім'я, по-батькові?
- 1.9. Де ви познайомилися?
- 1.10. Хто за професією чоловік (дружина)?
- 1.11. Чи є у Вас діти? Скільки?
- 1.12. Як їх звати? Скільки їм років і чим вони займаються?
- 1.13. Скільки у Вас онуків (правнуків)? Як їх звати? Який їх вік? Де вони навчаються чи працюють?

2. НАВЧАННЯ ТА ПРОФЕСІЯ:

- 2.1. Хто в сім'ї найбільше займався Вашим вихованням?
- 2.2. Чи ходили Ви до дитячого садка?
- 2.3. Коли Ви пішли до школи?
- 2.4. Що із шкільного життя запам'яталося найбільше?
- 2.5. Ваш улюблений вчитель?
- 2.6. Як Ви закінчили школу, яку та коли?
- 2.7. Хто на Вас мав вплив при виборі професії?
- 2.8. Куди Ви вступили після школи?

3. ПОСАДИ ТА ПРОФЕСІЙНА КАР'ЄРА:

- 3.1. Яку посаду чи які доручення виконували в школі?
- 3.2. Ви були активним студентом? У яких заходах брали участь?
- 3.3. Які посади Ви займали чи займаєте на сьогоднішній день?
- 3.4. Які відомчі, регіональні, урядові, державні відзнаки, нагороди, звання маєте?

4. НАУКА:

- 4.1. Чи брали Ви участь у шкільних олімпіадах чи універсиадах? З яких предметів і які місця займали?
- 4.2. Які були теми Ваших курсових? Хто ними керував? Чому саме такі теми?
- 4.3. Хто був керівником дипломної роботи та яка була її тема?
- 4.4. Які були теми Вашої кандидатської (або, якщо є, то й докторської)?
- 4.5. Автором або співавтором яких статей, брошур, книг Ви є? Чи маєте свідоцтво про винаходи?
- 4.6. До якої психологічної школи Ви себе відносите? Чи відбувалася еволюція Ваших поглядів у цьому контексті?
- 4.7. Чи маєте Ви учнів і які їх досягнення?

5. СОЦІАЛЬНО-ПСИХОЛОГІЧНІ ВІДНОСИНИ, ЗАХОПЛЕННЯ:

- 5.1. Яке Ваше хобі у вільний час?
- 5.2. Ваш улюблений колір, квітка, тварина?
- 5.3. Чи займаєтеся спортом, туризмом, городництвом, садівництвом тощо?
- 5.4. Кого Ви вважаєте своїм кращим другом?
- 5.5. Хто є Вашими однодумцями?
- 5.6. Чи є у Вас кумири? Хто це?
- 5.7. Ви маєте багато опонентів?
- 5.8. Хто є Вашими ворогами?
- 5.9. Ваші улюблені книги, автори, кінофільми?
- 5.10. Чи відвідували Ви яку-небудь школу мистецтв чи гурток? Де?
- 5.11. Ви вмієте грати на якомусь музичному інструменті?
- 5.12. Членом яких товариств, партій, клубів Ви є чи були?

6. ВІРА, РЕЛІГІЯ:

- 6.1. Чи вірите Ви в Бога?
- 6.2. Ви ходили чи ходите до церкви?
- 6.3. У що Ви вірите? У чому вбачаєте сенс людського (свого) життя?

ЕКСПРЕС-ІНТЕРВ'Ю:

1. Що Вас найбільше радує:
 - в минулому?
 - у сьогоденні?
 - у майбутньому?
 - в роботі?
 - у спілкуванні?
 - у собі (властивості темпераменту, риси характеру, звички)?
2. Чому б Ви хотіли навчитися?

3. Що б тривало якомога довше?
4. Якими творчими досягненнями пишаєтесь найбільше?
5. Що Вас найбільше бентежить
 - із зробленого власноручно?
 - із побаченого в житті?
 - із прочитаного, продуманого?

Одиниця виміру і надійність результатів. Якісними психологічними одиницями виміру (за номінативною шкалою, або шкалою найменувань) є розглянуті вище п'ять інваріантів та п'ятнадцять індикаторів-характеристик, які складають оригінальний портрет фахівця в номінативній шкалі виміру. Кількісними одиницями (за порядковою шкалою) можуть виступати рангові (порядкові) місця, які може посісти той чи інший індикатор-характеристика у відповідній ієрархії параметрів або інваріантів на підставі контент-аналізу тексту (частоти певних відповідей) респондента.

Надійність результатів посилює можливе порівняння з методами спостереження, аналізу продуктів діяльності, документів, оцінки незалежних експертів тощо. Для перевірки значущості кількісних даних, можливе застосування математичних статистичних критеріїв надійності.

Обґрунтованість методики забезпечується її відповідністю теоретичній моделі багатовимірної концепції особистості, яка широко використовується в різних галузях психологічної науки і практики [11; 12; 15; 16; 18], та емпіричним лініям аналізу особистості як суб'єкта історії та героя біографічного твору, що знайшли своє відображення в художній та історичній літературі [1; 3; 4; 5; 7; 8; 9].

Процедура опитування носить, як правило, індивідуальний характер і включає в себе такі етапи: 1) *початковий етап* проводиться під час першого знайомства респондента з анкетною й містить у собі ознайомлення з метою, інструкцією, бланком опитувальника та рекомендаціями щодо заповнення; 2) *основний етап* триває протягом часу, не більше тижня, який респондент витрачає на відповіді анкети у зручних для себе умовах (зокрема в домашніх, де під рукою можуть бути необхідні документи,

щоденники тощо); 3) *етап збирання бланків опитувальника з відповідями* починається тоді, коли респондент (респонденти) відповіли на поставлені в анкеті питання.

Обробка та якісний аналіз результатів. Для обробки та якісного аналізу результатів потрібно отримати текст відповідей, які дають уявлення про історико-психологічний портрет фахівця. За наявності статистики таких даних можна узагальнити вікові особливості, гендерні відмінності респондентів, виявити характеристику різних професій, соціальних груп, партій, епох тощо.

Труднощі та обмеження у використанні методики. Труднощами при використанні методики можуть бути вади пам'яті, мотивація респондента, прикрашання або недооцінка своєї ролі в історії. Для їх подолання варто скористатися додатковими методами незалежних експертів, аналізу документів тощо.

До вікових обмежень може призвести погіршення стану здоров'я людини у похилому віці. У цьому випадку краще максимально розвантажити респондента і скористатися опитуванням у формі інтерв'ю з використанням аудіо- або відеозаписів.

Висновки та перспективи подальших досліджень. Спираючись на описовий підхід у психології, надбання літератури та історії стосовно персонажів літературних творів і героїв історичних подій, а також – багатовимірну теорію особистості, вдалося розробити критеріально-орієнтовану методику психодіагностики – автобіографічний опитувальник «Історико-психологічний портрет фахівця». Апробація опитувальника за участю полтавського психолога і педагога Т.І. Гавакової [19], завідувача кафедрою психології Полтавського державного педагогічного університету імені В.Г. Короленка В.Ф. Моргуна [2], та колишніх і теперішніх викладачів цього навчального закладу (Н.О. Чайкіна, А.П. Коняєва, О.Г. Коваленко) підтвердила його монографічну валідність [8]. Зазначимо, що дана методика може бути використана для дослідження персоніфікованого розвитку будь-якої галузі життя суспільства (як різновид «історії в особах») під час співпраці з живими учасниками історичного процесу або вивчення їхнього спадку [6; 21; 23; 24; 25; 27].

Найближчим завданнями є розробка комп'ютерної версії методики. Перспективні завдання – подальше дослідження істо-

рико-психологічних портретів фахівців, порівняльний аналіз індивідуальних, вікових, гендерних, професійних, етнічно-культурних особливостей діячів сучасної світової історії та історії України.

Список використаних джерел

1. Барахов В.С. Литературный портрет / В.С. Барахов. – Л.: Наука, 1985. – 312 с.
2. Білик Н.І. Діалог з українським психологом Володимиром Моргуном / Н.І. Білик // Імідж сучасного педагога. – 2007. – № 1-2. – С. 68-72.
3. Вернадский В.И. Труды по всеобщей истории науки / В.И. Вернадский. – М. : Наука, 1988. – 336 с.
4. Грицак Я.Й. Незавершена війна. Замість післяслова / Я.Й.Грицак // Моргун Ф.Т. Сталінсько-гітлерівський геноцид українського народу. Факти і наслідки. Вид. 4-е, перероб. і допов. – Полтава : Дивосвіт, 2008. – С. 271-276.
5. Дільтей В. Наброски к критике исторического раз ума / Вильгельм Дильтей // Вопросы философии. – 1988. – № 4. – С. 135-152.
6. Зязюн І.А. Педагогіка добра: ідеали і реалії / Іван Андрійович Зязюн. – К. : МАУП, 2000. – 312 с.
7. Каплун Т.В. Автор, герой и читатель в жизни и литературном произведении. Дипломная работа студентки филологического факультета: [Науч. руков.: В.Ф.Моргун] / Т.В. Каплун. – Полтава, 1991. – 52 с. (На правах рукописи).
8. Колодочка В.В. Историко-психологичний портрет фахівця. Магістерська робота. Науковий керівник: В.Ф. Моргун / В.В. Колодочка. – Полтава, 2006. – 165 с. (На правах рукопису).
9. Колодочка В.В. Историко-психологичний портрет фахівця. Методичні матеріали та рекомендації / В.В. Колодочка, В.Ф. Моргун. – Полтава, 2006. – 50 с.
10. Максименко С.Д. Генезис существования личности / С.Д. Максименко. – К. : ООО«КММ», 2006. – 240 с.
11. Монистическая концепция многомерного развития личности: Аннотированный библиографический указатель с 1984 по 1988 годы: [Сост. В.Ф. Моргун]. – Полтава : ПДПИ, 1989. – 56 с.

12. Моргун В.Ф. Концепція багатовимірного розвитку особистості та її застосування / В.Ф. Моргун // Філософська і соціологічна думка. – 1992. – № 2. – С. 27-40.

13. Моргун В.Ф. Методика складання та аналізу багатовимірної характеристики-рекомендації випускника школи: довільний і алгоритмізований варіанти / В.Ф. Моргун // Методи психодіагностики підлітків. Навч. посіб.: [За ред. О.Д.Кравченко, В.Ф.Моргуна]. – Полтава, 1995. – С. 105-122.

14. Моргун В.Ф. Кафедра психології / В.Ф. Моргун // Ювілей психолого-педагогічного факультету: сторінки 25-літньої історії: [За ред. Н.Д. Карапузової, О.О. Григор'євої]. – Полтава, 2002. – С. 19-20.

15. Моргун В.Ф. Наукова школа «Психологія багатовимірної особистості» / В.Ф. Моргун // Інноваційна діяльність ПДПУ імені В.Г. Короленка: [За ред. В.О. Пашенка]. – Полтава : ЮЦ ПДПУ, 2002. – С. 45-46.

16. Моргун В.Ф. Психологія особистості в педагогіці А.С. Макаренка / В.Ф. Моргун. – Полтава : АСМІ, 2002. – 84 с.

17. Моргун В.Ф. Опитувальник реального, бажаного і фантастичного бюджетів часу людини / В.Ф. Моргун // Психолог. – 2003. – № 44. – С. 7-14.

18. Моргун В.Ф. Развитие психологической мысли и Полтавщина / В.Ф. Моргун // Освіта регіону. – 2005. – № 1. – С. 54-62.

19. Моргун В.Ф. Коректор вогню та психіки: Тамара Іванівна Гавакова / В.Ф. Моргун, В.В. Колодочка // Історія Полтавського педагогічного університету в особах: [За ред. В.О. Пашенка]. – Полтава : АСМІ, 2004. – С. 34-38.

20. Моргун В.Ф. Проблема периодизации развития личности в психологи / В.Ф. Моргун, Н.Ю. Ткачева. – М. : МГУ, 1981.– 84 с.

21. Ничкало Н.Г. Теоретико-методологічні проблеми і перспективи розвитку досліджень неперервної професійної освіти / Н.Г. Ничкало // Неперервна професійна освіта: теорія і практика. Зб. наук. праць: [За ред. І.А. Зязюна, Н.Г. Ничкало]. – У 2-х част. – Ч. 1. – К., 2001. – 392 с.

22. Пашенко В.О. Кафедрі психології Полтавського педагогічного – 25 / В.О. Пашенко, Н.Д. Карапузова // Імідж сучасного педагога. – 2005. – №5. – С. 3-4.

23. Побірченко Н.А. Організація профорієнтації в процесі профільного навчання у загальноосвітній школі / Н.А. Побірченко // Педагогіка і психологія професійної освіти: результати досліджень і перспективи. Зб. наук. праць: [За ред. І.А. Зязюна, Н.Г. Ничкало]. – К., 2003. – С. 583-587.

24. Помиткін Е.О. Духовний розвиток учнів у системі шкільної освіти: Науково-методичний посібник / Е.О. Помиткін. – К. : ІЗМН, 1996. – 164 с.

25. Рибалка В.В. Роль психологічної культури у професійному становленні гуманітарно-технічної еліти / В.В. Рибалка // Проблеми та перспективи формування національної гуманітарно-технічної еліти. Зб. наук. праць: [За ред. Л.Л. ТОВАЖНЯНСЬКОГО, О.Г. РОМАНОВСЬКОГО]. – У 2-х част. – Ч. 1. – Харків : НТУ «ХПІ», 2002. – 432 с.

26. Суворов В. Признаю / В. Суворов // На захист батька: Автор-укладач В.Ф.Моргун. – Полтава : Полтавський літератор, 1998. – С. 102-106.

27. Чепя М.-Л. Історико-психологічна реконструкція особистості Бояна / М.Л. Чепя // Історія України. – 2001. – № 31-32. – С.15-21.

Моргун В.Ф.

АВТОБИОГРАФИЧЕСКИЙ ОПРОСНИК «ИСТОРИКО-ПСИХОЛОГИЧЕСКИЙ ПОРТРЕТ СПЕЦИАЛИСТА»

Дается описание автобиографического опросника, который базируется на авторской теории многомерной структуры личности, инварианты и параметры которой интегрируют в себе разработки, во-первых, литературоведения в описании образов героев художественных произведений, во-вторых, исторической науки в анализе фигур исторических деятелей, и выступают характеристиками историко-психологического портрета личности специалиста.

Ключевые слова: личность, многомерная теория личности, историко-психологический портрет специалиста.

Morgun V.F.

THE AUTOBIOGRAPHIC QUESTIONNAIRE «HISTORY-PSYCHOLOGICAL PORTRAIT OF SPECIALIST»

The description of the autobiographic questionnaire which is based on the author theory of multidimensional structure of personality is given, invariants and the parameters of which integrate in itself developments, at first, literary criticism in description of appearances of artistic works heroes, secondly, historical science in the analysis of historical figures, and come forward descriptions of history-psychological portrait of personality of specialist.

Keywords: personality, multidimensional theory of personality, history-psychological portrait of specialist.

Надійшла до редакції 18.12.2011 р.

ОСОБИСТІТЬ ПСИХОЛОГА: ІСТОРІЯ, СУЧАСНІСТЬ, ПЕРСПЕКТИВИ



ЛЕОНІД ФОКОВИЧ БУРЛАЧУК

– доктор психологічних наук, професор, дійсний член НАПН України, декан факультету психології, завідувач кафедри психодіагностики та клінічної психології Київського національного університету імені Т.Г. Шевченка 1 січня 2012 року зустрів своє 65-річчя.

Л.Ф. Бурлачук народився у Ленінграді (нині Санкт-Петербург), після школи декілька років навчався спочатку у Ленінградському, а потім – у Київському університеті на філософському факультеті, котрий закінчив у 1970 році. У цьому ж році розпочав викладацьку діяльність, обіймаючи посади асистента, доцента, завідувача кафедри соціальної та педагогічної психології. З 1992 року – завідувач створеної за його ініціативою кафедри психодіагностики та клінічної психології. З 2010 р. – декан факультету психології Київського національного університету імені Т.Г. Шевченка. Доктор психологічних наук (1990), професор (1992), член-кореспондент НАПН України (1992), дійсний член НАПН України (2010), дійсний член Міжнародної академії акмеологічних наук (1993), дійсний член Нью-Йоркської акаде-

мії наук (1995), член Міжнародної комісії по психологічним тестам (1995).

Початковий етап наукових досліджень Л.Ф. Бурлачука був спрямований на вивчення особистості психічно хворих. Він одним із перших в СРСР використовував проєктивну техніку для діагностики особистості хворих, психологічні тести, котрі в той час викликали багато дискусій. Кандидатську дисертацію за темою «Особливості перцептивної діяльності хворих на епілепсію й шизофренію при слабкоструктурності зорової стимуляції» Л.Ф. Бурлачук захистив у Ленінградському науково-дослідному психоневрологічному інституті імені В.М. Бехтерева у 1975 р. Проблеми клінічної психодіагностики, котрі Л.Ф. Бурлачук, розробляв протягом багатьох років, залишаються центральними в його дослідженнях. На основі цих досліджень розроблено навчальні курси та спецкурси, що викладаються у Київському університеті, публікуються наукові статті та монографії.

У другій половині 1980-х рр. Л.Ф. Бурлачук розпочав активну розробку методологічних проблем психодіагностики, приділяючи значну увагу поняттєвому апарату психодіагностики. В той період було закладено основи концепції, названої ним «теорією вимірної індивідуальності». Ці дослідження були узагальнені у його докторській дисертації за темою «Психодіагностика: поняттєвий апарат та методи дослідження», котра була захищена у Київському університеті (1990).

Значне місце у науковій діяльності Л.Ф. Бурлачука посідає підготовка наукових кадрів. З 1991 по 2005 р. він очолював у Київському університеті спеціалізовану вчену раду із захисту докторських та кандидатських дисертацій в області психології. Під його керівництвом підготовлено 37 кандидатських та 4 докторські дисертації.

Л.Ф. Бурлачук здійснює значну суспільну роботу. Він очолював Науково-методичну комісію з психології при Міністерстві освіти і науки, молоді та спорту України (1993-2008), був координатором та активним учасником міжнародних освітніх та наукових проєктів (TEMPUS – 1995-2000, INTAS – 1999-2003 та ін.), є членом редакційних рад низки вітчизняних та зарубіжних періодичних видань («Актуальні проблеми соціології,

психології, педагогіки. Збірник наукових праць», «Вісник Київського університету імені Тараса Шевченка. Серія “Соціологія. Психологія. Педагогіка”», «Журнал практикуючого психолога», «Психологія і особистість», Україна; «Психосоматична медицина», Болгарія; «Клінічна та проєктивна психологія», Франція тощо). З 2008 р. він засновує й очолює перше Українське видавництво психологічних тестів «ОС Україна», котре входить до міжнародної групи компаній «Giunti OS» (Італія) та є асоційованим членом Європейської групи видавців тестів. Великою увагою психодіагностів та психотерапевтів України і зарубіжжя протягом 2009-2011 років користується Міжнародна психологічна конференція «Психон», головою оргкомітету якої є академік Л.Ф. Бурлачук.

Наукові інтереси Л.Ф. Бурлачука багатогранні: проблеми психодіагностики, медичної психології, психології особистості, психології ситуацій, психотерапії. Ці дослідження відображені більш ніж у 220 наукових працях, серед яких широко відомі «Психодіагностика интеллекта и личности» (К., 1978); «Исследование личности в клинической психологии» (К., 1979), «Психодіагностика личности» (К., 1989), «Словарь-справочник по психологической диагностике» (К., 1989, СПб., 1999, 2003, 2006), «Введение в проєктивную психологию» (К., 1997), «Психология жизненных ситуаций» (М., 1998), «Focus Eastern Europe: Psychological and Social Determinants of Behaviour in the Transition Countries» (Innsbruck, 2001), «Психотерапія. Учебник для вузов» (Спб., 2003), «Психодіагностика. Учебник для вузов» (Спб., 2003, 2006) та багато інших.

Літ.: Marquis «Who is Who in the World», New York (щороку, з 1995); Dictionary of International Biography, Cambridge (з 1997); Хто є Хто в Україні, Київ (з 2000); Українська Енциклопедія, Київ (з 2001); Академія педагогічних наук України. Інформаційний довідник, Київ (2002); Revue Européenne de Psychologie Appliquée, 1^{er} trimestre 1996, vol. 46, n. 1.

Щиро вітаємо Леоніда Фоковича зі славетною датою та бажаємо здоров'я, сил, бадьорості, благополуччя!



СМУЛЬСОН МАРИНА ЛАЗАРІВНА

– доктор психологічних наук, професор, член-кореспондент НАПН України, завідувачка лабораторії нових інформаційних технологій навчання Інституту психології імені Г.С.Костюка НАПН України 19 квітня 2012 року святкує славний ювілей.

М.Л. Смульсон народилася 1947 року у Києві, де і здобула середню освіту. Після закінчення факультету кібернетики Київського університету імені Т.Г. Шевченка (1970) постійно працює в Інституті психології імені Г.С. Костюка НАПН України, з 1972 р. – на наукових посадах: 1972-1985 рр. – молодший науковий співробітник, 1985-1995 рр. – старший науковий співробітник. З 1995 р. з перервою на навчання в докторантурі (1997 – 2000 рр.) очолює лабораторію нових інформаційних технологій навчання Інституту психології ім. Г.С. Костюка НАПН України. Загальний науково-педагогічний стаж – 40 років.

У 2002 році захистила докторську дисертацію на тему «Психологія розвитку інтелекту в ранній юності». Доктор психологічних наук (2002), професор (2007), член-кореспондент НАПН України (2011), завідувачка лабораторії нових інформаційних технологій навчання Інституту психології імені Г.С. Костюка НАПН України.

М.Л.Смульсон є відомим в Україні та за її межами психологом, яка визнана як фахівець у галузі загальної, педагогічної та вікової психології, психології інтелекту та психологічних проблем комп'ютеризації освіти.

М.Л. Смульсон є авторкою оригінальної проектувально-технологічної концепції розвитку інтелекту і творчості в ранній юності, теоретико-методологічних засад проектування інформаційно-комунікаційних технологій навчання, ефективного дистанційного навчання і психологічної підготовки вчителів до їх застосування. Розроблені колективом очолюваної нею лабораторії новітні підходи до проектування інформаційно-комунікаційних технологій навчання одержали визнання в Україні і за кордоном. Започаткувала новий напрям досліджень у вітчизняній віковій психології, створивши систему наративних технологій психологічної підтримки людей похилого віку.

Проектувально-технологічна концепція розвитку інтелекту в ранній юності надає можливість тлумачити інтелект як механізм породження (створення і перетворення) особистісної системи ментальних моделей світу, а творчість – як особистісний дериват розвитку. Проаналізовано у взаємозв'язку і взаємодії відображувальну, ціннісно-орієнтувальну і прогностично-перетворювальну функції інтелекту. Доведена сенситивність ранньої юності до розвитку інтелекту і потенціал його ампліфікації – як функціонального та структурно повного, децентрованого, стратегіального, креативного, активного, семантизованого, афектизованого психічного утворення – в умовах спроектованого тренінгу. Розкрито сутність тренінгу як особливої форми навчання і як об'єкта проектування, специфіку управління в умовах тренінгу, визначено психолого-педагогічні параметри інтелектуально-насиченого тренінгового середовища, технології інтелектуального тренінгу та їх розвивальний вплив. Показані психолого-педагогічні особливості сучасних навчальних середовищ, у тому числі середовищ комп'ютерного та дистанційного навчання.

М.Л. Смульсон бере активну участь у підготовці науково-педагогічних кадрів, керує роботою аспірантів очної та заоч-

ної форм навчання, консультує докторантів. Нею підготовлено сім кандидатів психологічних наук, дві кандидатські та одна докторська дисертація подані до захисту. Марина Лазарівна є заступником голови спеціалізованої вченої ради по захисту кандидатських дисертацій при Інституті психології імені Г.С. Костюка НАПН України та членом спеціалізованої вченої ради по захисту докторських дисертацій при цьому Інституті. У 2002-2007 рр. – член експертної ради з психології ВАК України.

Наукові здобутки професора М.Л. Смульсон знайшли своє впровадження у навчально-виховному процесі вищих навчальних закладів. Вона багато виступає у ЗМІ, на конференціях, семінарах, круглих столах тощо, здійснює велику роботу з організації та проведення наукових та науково-практичних конференцій і семінарів (у тому числі міжнародного рівня).

Марина Лазарівна є співредактором наукового збірника «Психологічна теорія і технологія навчання» (Актуальні проблеми психології, т. 8), редактором електронного фахового журналу «Технології розвитку інтелекту», членом редакційної ради журналу «Психологія і особистість» та редакційної колегії інших фахових наукових збірників серії «Актуальні проблеми психології».

М.Л. Смульсон нагороджена Почесними грамотами НАПН України, Міністерства освіти і науки України, Інституту психології НАПН України, Подякою Прем'єр-міністра України, медалями імені М.П. Драгоманова, імені Г.С. Костюка та ін., дипломом першого ступеня і першою премією НАПН України за кращу наукову роботу в номінації «Електронні засоби навчального призначення» (2010 р.).

Вона плідно працює на теренах теоретичної, прикладної та практичної психології, про що свідчать наукові праці (понад 270, серед яких 4 монографії, підручник, 31 навчальний і навчально-методичний посібник, 4 інформаційно-довідкових видання, 98 статей у наукових журналах і збірниках). Особливо вагомими є такі її роботи: монографії «Психологія розвитку інтелекту» (К., 2001, 2003); «Проблеми психологічної герменевтики» (К., 2004), «Соціально-психологічні чинники розуміння та інтерпретації

особистого досвіду» (К., 2008); «Проблемы психологической герменевтики» (К., 2009); підручник «Психологія» для вищих навчальних закладів (5 видань, К., 1999-2003); навчально-методичні посібники «Решение задач обработки данных с помощью ЭВМ (посібник для студентів)», (К., 1978), «Психологические вопросы трудового воспитания» (К., 1979), «Техническое творчество в условиях межшкольных учебно-производственных комбинатов» (К., 1984), «Активизация познавательной деятельности школьников на занятиях кружков НТТ» (К., 1987), «Трудовая подготовка учащихся в межшкольных комбинатах: пособие для учителей» (К., 1988), «Основы компьютерной грамотности: Учебное пособие для средних профессионально-технических училищ» (К., 1988), «Обработка данных с помощью компьютера: Учебное пособие для профессионально-технических училищ» (К., 1991), «Творчество, творческие способности и творческие методы в педагогической деятельности: Методические рекомендации» (Сумы, 1990), «Програма експериментального гуртка науково-технічної творчості “Юний дослідник та інженер”» (К., 1992), «Розвиток творчої особистості в умовах екологічної кризи: Навчально-методичний посібник» (К., 1993), «Концепція інформатизації» (К., 1994), «Концепція державної допомоги творчо обдарованій молоді України в умовах екологічної кризи» (К., 1994), «Основы новых информационных технологий навчання: Посібник для вчителів» (К., 1997), «Методичні рекомендації по проектуванню навчальних систем» (К., 1997), «Проектування гіпертекстових навчальних систем» (К., 2000), «Психологія праці та професійної підготовки особистості: Навчальний посібник» (Хмельницький, 2001), «Профілактика професійного вигорання співробітників благодійних організацій» (К., 2003), «Тренінг “Конфлікти і їх вирішення”» (К., 2004), «Наративні психотехнології» (К., 2007), «Застосування телекомунікаційних засобів у навчальному процесі: психолого-педагогічні аспекти. Навчально-методичний посібник» (К., 2008), «Телекомунікаційні технології у навчальному процесі: Методичні рекомендації» (К., 2009, ред.); інформаційно-довідкові видання для практичних працівників системи освіти:

«Компьютерная технология обучения: словарь-справочник» (К., 1992), «Психологічний довідник учителя» (К., 2004, 2005), «Енциклопедія освіти» (К., 2008), «Біла книга національної освіти України» (К., 2010). Триває робота над дистанційним курсом розвитку «Успіх» / режим доступу : www.moodle.dlc-success.org (2011).

Поздоровляючи Марину Лазарівну з ювілеєм, сердечно бажаємо їй здоров'я, щастя, благополуччя та довгих років плідної творчої праці!



ВАЛЕНТИН ВАСИЛЬОВИЧ РИБАЛКА

– доктор психологічних наук, професор, головний науковий співробітник відділу педагогічної психології і психології праці Інституту педагогічної освіти і освіти дорослих НАПН України, головний науковий співробітник лабораторії психології творчості Інституту психології імені Г.С. Костюка НАПН України 1 січня 2012 року відзначив 65-річний ювілей.

В.В. Рибалка народився у 1947 р. у м. Ютербог (Німеччина) в сім'ї військовослужбовця. У 1962 році закінчив 8 класів Новомосковської загальноосвітньої середньої школи № 11 Дніпропетровської області, а у 1966 році Дніпропетровський технікум автоматики і телемеханіки. В 1965-1967 роках працював техніком-дослідником у конструкторському бюро авіаційної апаратури в місті Курську. З 1967 по 1972 роки навчався на факультеті психології Московського державного університету імені М.В. Ломоносова, після закінчення якого обіймав посаду інженерного психолога Київського науково-дослідного інституту периферійного обладнання Науково-виробничого об'єднання «Електронмаш». З 1974 року – аспірант, а з 1977 року – молодший науковий співробітник Інституту психології Міносвіти України.

У 1982 році захистив кандидатську дисертацію «Психологічні особливості процесу синтезу при конструюванні технічних об'єктів» (науковий керівник – В.О. Моляко). Працював старшим науковим співробітником (з 1985 р.) лабораторії психології трудового виховання, завідувачем Республіканського центру психологічної служби системи освіти Інституту психології України (1991 р.), старшим (з 1995 р.) та провідним (2007-2009 рр.) науковим співробітником за сумісництвом лабораторії консультативної психології і психотерапії Інституту психології імені Г.С. Костюка АПН України. Брав участь у Державній програмі «Діти Чорнобиля» (1991-1994 рр.). З 1993 року – старший науковий співробітник Інституту педагогіки і психології професійної освіти АПН України, у 1995-1998 роках – докторант цього ж інституту.

У 1998 році захистив докторську дисертацію «Особистісний підхід у профільному навчанні старшокласників» (науковий консультант – Г.О. Балл). З 1998 року завідувач лабораторії (з 2001 року – відділу) психології трудової і професійної підготовки цього інституту. З 2007 року – провідний науковий співробітник відділу педагогічної психології і психології праці Інституту педагогічної освіти і освіти дорослих НАПН України.

З 2004 по 2007 рік очолював Спеціалізовану вчену раду К 26.451.02 із захисту кандидатських дисертацій за спеціальністю 19.00.07 – педагогічна та вікова психологія, в якій захистилося 33 кандидати психологічних наук. За його наукового керівництва і консультування захистилися 13 кандидатів і 1 доктор психологічних наук.

З 1989 року працює шкільним психологом і науковим консультантом (з 1999 р.) психологічної служби Київського природничо-наукового ліцею № 145 МОН України.

Активно співпрацює з провідними вишами України: Київським національним університетом імені Т.Г. Шевченка, Київським національним лінгвістичним університетом, Одеським національним університетом імені І.І. Мечникова, Національним університетом «Киево-Могилянська академія», Київським міським педагогічним університетом імені Б.Д. Грінченка,

Львівським державним університетом внутрішніх справ МВС України, Полтавським національним педагогічним університетом імені В.Г. Короленка

В.В. Рибалка є радником директора Інституту обдарованої дитини НАПН України (з 2008 р.), головним науковим співробітником Українського науково-методичного центру практичної психології і соціальної роботи НАПН і МОНМС України (з 2008 р.), членом Наукової консультативної ради з соціально-психологічних питань Національної експертної комісії з питань захисту суспільної моралі (з 2009 р.).

В.В. Рибалка є Відмінником освіти України (1996 р.), переможцем в номінації «Академічна психологія» Всеукраїнської акції з громадського визнання у психології (2006 р.). Валентин Васильович нагороджений медалями «За наукові досягнення» МОН України (2006 р.), Почесною грамотою Верховної Ради України (2008 р.) та знаком «Почесний професор Відкритого міжнародного університету розвитку людини «Україна» (2008 р.).

В.В. Рибалка є автором понад 390 наукових праць з психології. Теоретичні погляди та практичні напрацювання вченого викладено в таких роботах, як: «Розвиток творчої особистості в умовах екологічної кризи: Науково-програмно-методичний посібник» (співред., співавтор, 1993); «Психологія розвитку творчої особистості: Навчальний посібник» (1996); «Особистісний підхід у профільному навчанні старшокласників: Монографія» (1998); «Основи практичної психології: Підручник» (співавтор, 1999, 2001, 2006, 2008); «Психологія: Підручник» (співред., співавтор, 1999, 2000, 2001, 2003, 2005, 2008); «Підготовка учнів до професійного навчання і праці (психолого-педагогічні основи): Навчально-методичний посібник» (співред., співавтор 2000); «Психологія праці та професійної підготовки особистості: Навчальний посібник» (співред., співавтор, 2001); «Психологія особистісно орієнтованої професійної підготовки учнівської молоді: Науково-методичний посібник» (ред., співавтор 2002); «Методологічні питання наукової психології: Навчально-методичний посібник» (2003); «Готовність учня до профільного

навчання: Психологічний інструментарій» (2003); «Психологія професійного самовизначення для здорових старшокласників: Методичні рекомендації» (2004); «Особистісно центроване консультивання клієнтів із патогенною психодинамічною неконгруентністю: Методичний посібник» (2005); «Психологія праці особистості: Навчально-методичний посібник» (2006); «Теорії особистості у вітчизняній психології: Навчальний посібник» (2006); «Психологічна профілактика суїцидальних тенденцій в учнівської молоді: Методичні рекомендації» (2007); «Теорії особистості у вітчизняній психології та педагогіці: Навчальний посібник» (2009); «Психологічна профілактика суїцидальних тенденцій проблемної особистості: Бібліотека «Шкільного світу»» (2009); «Аксіологічні виміри психологічної культури особистості: Навчально-методичний посібник» (2009); «Честь і гідність особистості як предмет діяльності практичного психолога: Бібліотека «Шкільного світу»» (2010); «Психологія честі та гідності особистості: культурологічні та аксіологічні аспекти: Науково-методичний посібник» (2011) тощо.

Щиро вітаємо Валентина Васильовича із славетним ювілеєм, бажаємо міцного здоров'я і творчої наснаги у наймудріші роки життя!



ВОЛОДИМИР ФЕДОРОВИЧ МОРГУН

– кандидат психологічних наук, професор, завідувач кафедри психології Полтавського національного педагогічного університету імені В.Г. Короленка своє 65-річчя зустрів 23 березня 2012 року.

Народився 23.03.1947 у м. Донецьку, здобув середню освіту в школах Полтавщини, Донеччини і Північного Казахстану, на ціліні. У 1971 р. закінчив факультет психології Московського державного університету імені М.В. Ломоносова, отримавши кваліфікацію психолога, викладача психології. У період з 1971-1980 рр. пройшов шлях від асистента кафедри педагогічної психології до старшого викладача-начальника курсу кафедри загальної психології факультету психології МДУ. З 1973 по 1976 рр. був аспірантом того ж факультету, працюючи під керівництвом академіка РАО Н.Ф.Талізної. Кандидатську дисертацію за темою «Психологічні умови виховання пізнавального інтересу учнів до навчального предмету» захистив у 1979 р.

Із жовтня 1980 р. повертається в Україну і донині – завідувач кафедри психології Полтавського національного педагогічного університету імені В.Г.Короленка. У 2001 році В.Ф. Моргуна присвоєно вчене звання професора кафедри психології.

Інтереси наукової школи В.Ф. Моргуна «Психологія багатомірної особистості» центруються навколо ключових про-

блем психології особистості, психодіагностики, психодидактики, мотивації навчання, професійної орієнтації, історії психології та педагогіки. Головними здобутками розроблених тем стали: створення багатовимірної концепції особистості та опис її інваріантної психологічної структури (просторово-часові орієнтації; потребо-вольові емоційні переживання; змістовні спрямованості особистості; рівні опанування досвідом та форми реалізації діяльності); розроблені методики психодіагностики особистості (реального, бажаного і фантастичного бюджетів часу людини; мотивації кохання; багатовимірного аналізу вільних словесних асоціацій; аналізу досягнень людини з метою профілювання та профорієнтації; полімотивації учнів; експертної співбесіди з абітурієнтами; історико-психологічний портрет фахівця тощо); запропонована система вікової профорієнтації (гармонійний розвиток задатків і здібностей немовлят; самообслуговуюча праця та ігрова профорієнтація дошкільників; суспільнокорисна праця, профосвіта і трудове навчання молодших школярів; політехнічна освіта, виробнича праця і профагітація у підлітковому віці; профконсультація, профільне навчання, профпідбір і профкваліфікація старшокласників; профвідбір, професійна освіта і профадаптація юнацтва; підвищення кваліфікації, перекваліфікація і реорієнтація у зрілому віці); визначено п'ять типів інтеграції та диференціації (інтедифії) навчання: темпова, емоційна, профільна, рівнева, формодіяльнісна; досліджена динаміка полімотивації школярів з I до XI класу: встановлено драматичне падіння навчальної мотивації з першого на 10 (останнє) місце після четвертого класу і трудової мотивації, що стає провідною у V – VI кл., але, на жаль, опускається на 5-6 місця до випускного класу тощо.

Під керівництвом В.Ф. Моргуна за період 1982-2011 рр. захищено вісім кандидатських дисертацій та реалізовані регіональні, міжнародні, галузеві науково-прикладні проекти та експериментальні цільові програми: «Профорієнтація молоді на робітничі професії» (1981-1992); «Вчитель: школа – педвуз – школа» (1981-1995); «Вчитель сільської школи: підготовка, підвищення кваліфікації, перепідготовка» (1988-1989); «Професійна

орієнтація в середній школі як частина діяльності вузу по формуванню свого контингенту» (1983-1985, на замовлення ЮНЕСКО); «Роль міжнародних інституцій у формуванні сучасного економічного мислення в Україні» (1997-1998, на замовлення фонду Еберта, Німеччина) та ін.

В.Ф. Моргун є членом ради Товариства психологів України (з 1995), правління Міжнародної Макаренківської асоціації (з 1992) та Української асоціації Антона Макаренка (з 1998), спеціалізованої вченої ради К 26.455.02 ДВНЗ «Університет менеджменту освіти» по захисту кандидатських дисертацій зі спеціальностей 19.00.01 загальна психологія, історія психології та 19.00.07 – педагогічна і вікова психологія (2006-2011); заступником головного редактора журналу «Психологія і особистість» (з 2011), членом редколегій журналів: «Постметодика» (Полтава, з 1994), «Обдарована дитина» (К., з 1998), «Імідж сучасного педагога» (Полтава, з 1999), «Педагогическая техника» (М., з 2009).

Нагороджений нагрудним значком Міністерства освіти УРСР «Відмінник народної освіти» (1984); «Медалью А.С.Макаренко за педагогическую доблесть» Міжрегіональної суспільної організації педагогічної громадськості (Москва, Росія, 2007); знаком Міністерства освіти і науки України «Антон Макаренко» (2007).

В.Ф. Моргун – автор або співавтор багатьох праць, серед яких: «Проблема периодизации развития личности в психологии» (М., 1981), «Учитель, которого ждут» (М., 1988), «Монистическая концепция многомерного развития личности» (Полтава, 1989), «Використання ділових та рольових ігор при вивченні хімії» (Полтава, 1989), «Использование педагогического наследия А.С.Макаренко в работе пропагандиста» (Полтава, 1990), «Психолого-педагогическая диагностика личности будущего учителя в системе профессиональной ориентации» (К.,1990), «Учителям и родителям о психологии подростка» (М., 1990), «Делинквентный подросток» (Полтава, 1995), «Методи психодіагностики підлітків» (Полтава, 1995), «Обдаровані діти: виявлення, психодіагностика і розвиток» (Полтава, 1995), «Інте-

дифія (інтеграція та диференціація) освіти» (Полтава, 1996), «Обдаровані діти і школа: Методика діагностики та педагогічний досвід» (Полтава, 1998), «Роль іноземних інституцій у формуванні сучасного економічного мислення в Україні» (К. – Полтава, 1998), «Г.Ващенко – педагог от Бога» (Мелітополь, 2000), «Психологія особистості у педагогіці А.С.Макаренка» (Полтава, 2002), «Україна ловила Федора Моргуна, та не спіймала» (кн. 1: «Витязь степу»; кн. 2: «Порятуймо майбутнє людства»), (Полтава, 2002), «Полтавская трудовая колония им. М. Горького. Полемика, документи, портреты (1920 – 1926 гг.)» (Marburg, 2003), «Психохірургія наклепів» (Полтава, 2005), «Удосконалення педагогічної майстерності в умовах особистісно орієнтованої освіти» (Полтава, 2006), «Кваліфікаційні роботи з психології: курсова, дипломна, магістерська» (Полтава, 2007), «Педагогічні системи, технології. Досвід. Практика: Довідник у 2 ч.» (Полтава, 2007), «Психолого-педагогічний супровід профілізації освіти: теорія і практика» (Полтава, 2008), «Основи психологічної діагностики» (К., 2009, 2-е вид. – 2012), «Психодіагностика особистості підлітка» (К., 2009), «Особистість в освіті: парадигма культури» (Полтава, 2011), «Психология общения. Энциклопедический словарь» (М., 2011).

Щиро вітаємо Володимира Федоровича з ювілеєм і бажаємо здоров'я, творчої наснаги та подальших успіхів!

РЕЦЕНЗІЇ І БІБЛІОГРАФІЯ

ПОМИТКІН Едуард Олександрович

доктор психологічних наук, професор, завідувач відділу педагогічної психології і психології праці Інституту педагогічної освіти і освіти дорослих НАПН України, м. Київ

ПСИХОЛОГІЯ ПРОФЕСІЙНОГО ВИБОРУ



Гончарова Н.О. Основи професійної орієнтації. Навчальний посібник / Н.О.Гончарова; за ред. В.Ф.Моргуна. – К.: ВД «Слово», 2010. – 168 с.

У навчальному посібнику розглянуто теоретичні основи професійної орієнтації та узагальнено досвід профорієнтаційної роботи. Зміст посібника знайомить з метою, задачами та методами професійної орієнтації. Розкриваються типові форми навчальної роботи, які сприяють успішності опанування навчального матеріалу.

Рецензований навчальний посібник розкриває теоретичні основи професійної орієнтації особистості і призначений для забезпечення курсу «Професійна орієнтація та методика профорієнтаційної роботи».

Структура посібника побудована таким чином, щоб можна було, спираючись на теоретичні знання, ознайомитися з основними напрямками профорієнтаційної роботи (профінформацією, профдіагностикою, профконсультацією, профвідбором (добрим, профадаптацією), їхніми формами, методами та особливостями реалізації в навчально-виховному процесі.

У представленому посібнику розкривається мета, завдання та зміст профорієнтаційної роботи з молоддю. Акцентується

увага на профорієнтації як комплексній науково обґрунтованій системі форм, методів та засобів впливу на індивіда з метою оптимізації його професійного самовизначення, а саме володіння різноманітними техніками, які використовуються у профорієнтаційній роботі, та вміння використовувати їх на практиці, мати уявлення про застосування у професійній діяльності фахівця.

Особливістю навчального посібника є наявність навчальної та робочої програм із завданнями для самостійної підготовки й контролю, що дає змогу використовувати його для заочної, дистанційної та стаціонарної форм навчання.

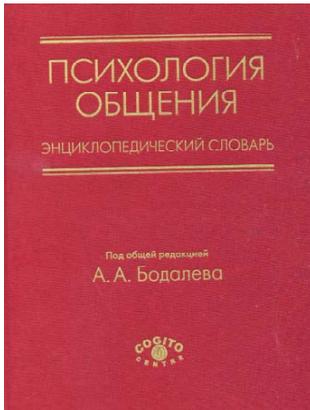
Навчальна програма і викладення змісту роботи забезпечують кредитно-модульну оцінку підготовки практичних психологів і соціальних працівників освітньо-кваліфікаційного рівня бакалавр.

Посібник, що має гриф МОН України, підготовлений для забезпечення курсу «Професійна орієнтація та методика профорієнтаційної роботи», який входить до навчальних планів підготовки практичних психологів, працівників соціально-психологічних служб, а також може бути корисним викладачам, науковцям та фахівцям-практикам, що займаються профорієнтаційною роботою.

МИРОШНИК Олена Георгіївна

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

ПСИХОЛОГІЯ «НАЙБІЛЬШОЇ ЛЮДСЬКОЇ РОЗКОШІ»



Психология общения. Энциклопедический словарь/ Под общ. ред. А.А. Бодалева. – М.: Изд-во «Когито-Центр», 2011. – 600 с.

Настоящее энциклопедическое издание подводит итог осуществления первого в России проекта по теме «Психология общения». Более 1100 статей словаря, написанные 340 авторами, содержат всестороннюю информацию по этой теме.

Енциклопедичний словник «Психологія спілкування» є першим довідковим виданням із психології спілкування. У ньому узагальнено результати досліджень російських, українських та західних дослідників із проблем спілкування, міжособистісних ставлень і взаємодії людей.

Джерельною базою для визначення основних категорій та понять виступили фундаментальні дослідження Б.Г. Ананьєва, Г.М. Андреевої, О.О. Бодальова, О.О. Леонтьєва, М.І. Лісиної, Б.Ф. Ломова, Б.Д. Паригіна та багатьох інших.

Словник складається з 6 розділів: історія та теорія психології спілкування; міжособистісне й міжгрупове спілкування; складнощі і порушення спілкування та їх корекція; психодіагностика спілкування; передісторія спілкування; персоналії.

У першому розділі представлено історію дослідження психології спілкування в різних наукових центрах Росії. Авторами детально проаналізовано погляди провідних дослідників

на феномен спілкування, розкрито сутність загально-методологічних засад у вивченні спілкування, подано ретроспективу напрямків дослідження спілкування, презентовано сучасні пояснювальні моделі, що можуть стати основою для фундаментальних досліджень психології спілкування.

Другій розділ присвячено проблемі особистості як суб'єкта спілкування. При укладанні розділу автори спиралися на принцип інтегральної індивідуальності, запропонований В.С. Мерліним. Він дозволяє розглядати будь-яку складову особистості в якості детермінанти, що породжує зміни різних сторін, видів та якостей спілкування. У статтях цього розділу представлені характеристики особистості, що впливають на результати спілкування: відповідальність, комунікативна компетентність, соціальний інтелект, емоції тощо. Особливої уваги надано проблемі ускладненого спілкування. У рамках цієї проблеми проаналізовано вплив таких характеристик особистості, як тривожність, агресивність, почуття образи на виникнення внутрішньо особистісних конфліктів та розвиток заздрості, недовіри, ненависті особистості. У матеріалах розділу реалізовано ідею про те, що у спілкуванні породжуються не тільки міжособистісні ставлення та феномени взаємодії, але й сама особистість.

У третьому розділі подано визначення феноменів, що пов'язані з порушенням спілкування та засобами їх корекції. У структуруванні статей закладено принцип єдності психічного та фізичного, соціального та духовного. Проблема складнощів та порушень спілкування, їхнє подолання та корекція є темою між-дисциплінарних досліджень. Саме тому читачеві надано можливість ознайомитися з думкою психологів, філософів, лікарів та фізіологів – авторів статей цього розділу.

Четвертий розділ містить статті, присвячені діагностичним методикам дослідження складових, функцій та видів спілкування, особливостей прояву емоційних станів у спілкуванні, особистісним властивостям, що мають зв'язок із компетентним спілкуванням. Значна увага приділяється проблемі психологічної діагностики ускладнень, труднощів у спілкуванні, а також методичним засобам психодіагностичного дослідження копінг-

стратегій особистості. Окремий підрозділ присвячено діагностиці спілкування у професійної діяльності та психодіагностичній функції спілкування. Підбір методик укладачі здійснили за принципом від загального до часткового. Незаперечними перевагами цього розділу є те, що окрім методик, що стали у психології вже класичними, автори представили значний перелік оригінальних методик, ще не відомих широкому колу читачів.

Розділ п'ятий включає статті, тематика яких присвячена проблемам комунікації тварин. Автор розділу надає інформацію про біологічно сигнальне поле тварин, особливості візуальної комунікації, ритуальну поведінку, сигнали та механізми комунікації в угрупованнях тварин.

У розділ «Персоналії» включені біографічні дані про результати наукової роботи дослідників, що мають монографії або очолюють наукові напрямки з проблем спілкування.

Зміст вказаних розділів енциклопедичного словника дозволяє орієнтуватися в теоретичних конструктах та різних складових спілкування, феноменах, законах і закономірностях, що є результатом розвитку людини – суб'єкта спілкування. У наведених статтях представлені різні наукові підходи до розуміння спілкування, але, як зазначають самі автори, у більшості з них розвивається ціннісно-смысловий підхід, враховується характер діяльності людей, груп та спільностей.

Енциклопедичний словник є результатом кропіткої праці 340 авторів. Варто зазначити, що більшість з них є відомими й авторитетними фахівцями у психології спілкування. Поява цієї праці є важливою подією в сучасній психологічній науці, що знаходиться на етапі оновлення та розвитку свого парадигмального контексту у вимірах гуманістичних цінностей.

Енциклопедичний словник допоможе студентам вишів, аспірантам, докторантам, практикуючим психологам систематизувати свої знання з проблем спілкування.

СЕМИЧЕНКО Валентина Анатоліївна

*доктор психологічних наук, професор кафедри психології
та педагогіки Університету сучасних знань, м. Київ*

У ПОШУКАХ СЕБЕ: ЗНАХІДКИ І ВТРАТИ



Педагогічна комунікація та ідентичність педагога : [монографія] /авт. кол. Г.О. Балл, В.Л. Зливков, С.О. Копилов, Л.О. Курганська та ін.; [за наук. ред. В.Л. Зливкова]. – К. : Педагогічна думка, 2011. – 160 с.

Зі зміною соціально-політичних цінностей, що відбулись в Україні після розпаду СРСР і здобуття нею незалежності, виникла парадоксальна ситуація: нові соціальні паттерни поведінки виявились зовсім не обов'язково таким, що дають змогу автоматично, як це вважалось раніше, розв'язати соціально-технологічні проблеми, які накопичилися в системі середньої та вищої освіти України. Відповідно система підготовки і перепідготовки вчителів залишилась в руслі авторитарної педагогіки при одночасному декларуванні вищими педагогічними навчальними закладами гасел педагогіки співробітництва й гуманізації навчально-виховного процесу. Потрібно виділити дію ще деяких негативних факторів. А саме: певну концептуальну невизначеність сучасної системи середньої освіти в Україні; строк навчання (10 років? 11 років? 12 років?); недостатній рівень її фінансування державою тощо. Це ж стосується й неоднозначності впровадження Болонської системи у вищу освіту, оскільки рівень навантаження українського викладача, як мінімум, на по-

рядок перевищує відповідний обсяг роботи західноєвропейського викладача. Не випадково серед викладачів існує точка зору про певну профанацію впровадження цього підходу в систему вищої освіти в Україні. Виходячи із вищенаведеного, стає зрозумілим факт наявності глибокої кризи особистісної і професійної ідентичності сучасних педагогів, що неминуче позначилось на рівні підготовки переважної більшості абітурієнтів останніх років.

Саме пошуку шляхів подолання кризи ідентичності і була присвячена одна із тем лабораторії методології і теорії психології Інституту психології імені Г.С. Костюка НАПН України. У роботі, що запропонована авторським колективом, ідентичність розглядається як широкий концепт, що перебуває під значним впливом різноманітних біологічних, психологічних, соціальних і культурних чинників. Природно, автори монографії виходили у своїх дослідженнях, передусім, із дослідження ідентичності фахівця системи освіти. Це зрозуміло, оскільки важко проаналізувати всю літературу, що присвячена вивченню ідентичності. Так за даними Дж. Марсія, протягом останніх 25 років у світі було проведено понад триста ґрунтовних досліджень ідентичності.

У монографії обґрунтовано новий концептуальний підхід до проблеми становлення професійної ідентичності вчителя в контексті розгляду його як суб'єкта педагогічної комунікації.

Коротко розглянемо структуру та зміст роботи. У «Передмові» (автори – Г.О. Балл, В.Л. Зливков) визначено специфіку предмету монографії, представлені ановані описи розділів роботи. Потрібно сказати, що ця «Передмова» досить значущо відрізняється від переважної більшості подібних робіт саме своєю методологічною спрямованістю. Автори аналізують дефініцію понять «комунікація» й «ідентичність» та специфіку їх взаємодії і співвідношення. Саме ця частина монографії виступає в ролі своєрідного «наріжного каменя» і задає відповідні коридори норми, яких всі автори роботи прагнуть дотримуватись (як нам здається, з більшим чи меншим успіхом).

У першому розділі – «Ідентичність педагога як основа перетворення його комунікативної позиції» (автор –

В.Л. Зливков) – розглядається історія становлення поняттєвого апарату дослідження ідентичності, аналізується генеза загальної концепції у працях різних психологічних шкіл. Здійснено характеристику головних напрямів психології ідентичності, виокремлено фундаторів, підходи до вивчення, засадничі принципи і настанови, показано методологічні і концептуальні проблеми дослідження ідентичності. У розділі описується взаємозв'язок комунікативної позиції педагога і специфіки його самоідентифікації. Аналізуються компоненти комунікативної позиції педагога (особистісні риси, структура педагогічної комунікації, стратегія комунікативної атаки) як умови її реальної гуманізації в процесі самоідентифікації педагога. Можна сказати, що цей розділ повністю відповідає назві монографії і логічно витікає із «Передмови». Взагалі виникає враження, що цей розділ є частиною іншої, більшої за обсягом роботи, з якої він взятий і вдало трансформований під вимоги монографії.

У другому розділі – «Освітній діалог як парадигма формування особистості ідентичності» (автор – С.О. Копилов) аналізується (в руслі школи діалогу культур) – особистість педагога, яка розглядається як психологічна інстанція самодетермінації, покладання індивідом засад свого буття, а серцевиною особистісного розвитку постає виникнення й усталення механізмів самоідентифікації. В руслі загальної концепції монографії описано організацію професійного простору постійного «перевизначення» відповідно до соціально-економічних трансформацій суспільства. Розділ справляє дуже гарне враження, можливо єдине зауваження – зайва, як на наш погляд, абстрагованість деяких його параграфів, що трохи нагадує середньовічні схоластичні дискусії, що протікали не по суті, а по формі.

У третьому розділі – «Інтерпретація вчителем конфліктних ситуацій педагогічної взаємодії» (автор – Л.О. Курганська) – аналізується поняття «ситуація» у філософії і психології, а також виокремлюються два наявні у сучасних дослідженнях підходи до розуміння сутності ситуації: ситуація як спосіб буття; ситуація як єдність об'єктивного і суб'єктивного. На основі вдалого поєднання теоретичного аналізу й експериментальної ро-

боти автором запропоновано типи інтерпретації учителем конфліктних ситуацій у педагогічній діяльності. Як нам здається розділ би виграв (у плані наочності і більшої так би мовити «прозорості» думки) як би мав традиційний характер. А саме: був структурований на параграфи, оскільки за своїм змістом його можна розподілити, як мінімум, на 3 частини.

У четвертому розділі – «Комунікативні очікування молодших школярів щодо вчителя в контексті становлення їхньої Я-концепції» (автори – С.О. Мусатов, Н.Н. Хомутиніківа) – експектації учнів щодо особи вчителя та його комунікативних дій аналізуються на основі врахування спектра комунікативно-педагогічної активності вчителя. Дуже цікавою є спроба в параграфах «Комунікативно-психологічні очікування учнів у процесі формування їхньої самосвідомості» та «Емпіричні студії експектаційних уявлень учнів щодо вчителя» (автор – Н.Н. Хомутиніківа), створити цілісну картину феномену експектацій молодших учнів у сучасній школі. Нам здається, така робота, звичайно доповнена в методичному плані, може бути видана окремо як посібник для педагогів і психологів системи середньої освіти.

У п'ятому розділі – «Специфіка культурних парадигм і педагогічна взаємодія» (автор – Л.М. Михайлюк) – з'ясовуються особливості педагогічної взаємодії, характерні для різних (Захід та Схід) регіональних культур. Розглянуто теоретичні підходи до синтезу надбань західної і східної культури, зокрема в освітній царині. При всій цікавості матеріалу розділу він, як нам здається, трохи переобтяжений культурологічною та філософською проблематикою. В той же час, суто психологічні аспекти цієї проблеми можна було б подати більш акцентовано саме в руслі головної ідеї монографії.

Шостий розділ – «Маєвтична парадигма психологічної практики особистості» (автори – Н.Б. Кирпач, В.С. Пастушенко) – присвячено проблемі взаємодії шкільного психолога й учня в процесі самопізнання та самореалізації учня як суб'єкта педагогічної комунікації. Автори досить вдало доповнюють одне одного. Так В.С. Пастушенко ґрунтовно проаналізувала проблему

особистісно-орієнтованої освіти у філософсько-соціальному аспекті саме як теоретичного підґрунтя психологічного супроводу школяра. В той же час Н.Б. Кирпач спробувала на основі маєтичного підходу розробити певну інструменталізацію підходу в психологічній підтримці учня. Як нам здається, в цьому разі авторці не вистачило саме конкретизації психотерапевтичних прийомів, що мають використовуватись у ході суб'єкт-суб'єктної взаємодії між психологом системи освіти та учнями з метою підтримки становлення особистісної ідентичності школяра.

У «Післямові» (автор – В.Л. Зливков) підводяться підсумки щодо проведеного дослідження, котре має допомогти введенню в обіг педагогічної психології таких понять, як «ідентичність», «ідентифікація», «самоідентифікація» стосовно особистості педагога й учня, а також має на меті створення психолого-педагогічних технологій гуманізації освіти, які справді дають можливість гуманізувати її на практиці, а не на рівні декларацій та маніфестів.

Підводячи підсумки, можна сказати про напрочуд вдалу спробу авторів монографії поєднати «високу теорію» із потребами шкільного сьогодення. Ця робота допоможе інтенціювати розробку психолого-педагогічного інструментарію, що допомагатиме українським педагогам швидше й з меншими втратами подолати кризу професійної ідентичності.

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 – полуторний, відступ – 1,25 см, вирівнювання – по ширині, поля: верхнє, нижнє, праве та ліве – по 20 мм, відступ між словами – 1

пробіл, тире (а – б) не ототожнювати з дефісом (а-б). Таблиці, діаграми створювати у редакторах Word або Excel (версій не раніше 1997 року), елементи графіки мають бути згрупованими, колір тексту, графіки – чорно-білий.

Перед основним текстом статті, ліворуч з абзацу, надрукувати УДК, а нижче через полуторний інтервал праворуч – ініціали та прізвище автора (співавторів) – *напівжирними курсивними рядковими літерами*.

Нижче, через один полуторний інтервал, по центру – назву статті – **НАПІВЖИРНИМИ ПРОПИСНИМИ ЛІТЕРАМИ**.

Після назви статті через один інтервал, має бути подана *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 невіршених раніше частин загальної проблеми, котрим присвячується дана стаття;

– **формулювання ідей статті (постановка завдань)**;

– **виклад основного матеріалу дослідження** з повним обґрунтуванням отриманих наукових результатів;

– **висновки з даного дослідження** (що відповідають поставленим завданням) і **перспективи подальших розвідок у даному напрямку**.

Посилання на джерела у тексті робити у квадратних дужках: порядковий номер у списку літератури та номер сторінки джерела – [8, с. 25]; у разі посилання на декілька джерел одночасно їх номери у списку джерел розділяються крапкою з комою – [5; 6; 9].

Після закінчення основного змісту статті слід відступити один рядок і з абзацу надрукувати підзаголовок *Список використаних джерел*.

станих 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 завіреним 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

№ 2 (2) 2012

Відповідальний редактор *І. Г. Тітов*
Літературний редактор *Б. В. Стороха*
Художньо-технічний редактор *О. М. Болюх*
Дизайн та верстка *О. М. Нарижна*
Комп'ютерний набір і верстка *В. А. Лавріненко*

Здано до друку 10.04.2012 р.
Формат 60x84/16. Папір офсетний.
Гарнітура Times New Roman. Друк офсетний.
Ум.-друк. арк. 10.
Наклад 100 прим. Зам. № 12/10

Віддруковано в ПНПУ імені В.Г. Короленка
вул. Остроградського, 2, м. Полтава, 36003

Свідоцтво про внесення суб'єкта видавничої справи до державного реєстру
серія ДК № 3817 від 01.07.2010 р.

Адреса редакції: вул. Остроградського, 2, м. Полтава, 36003
e-mail: psychologyaiiosobystist@mail.ru. Тел. (05322) 2-94-19