

88. 37

1786

ISSN 2309-785X

ПСИХОЛОГІЯ ОСОБИСТОСТІ

Науковий журнал

Теоретико-методологічні проблеми
персоналогії

Соціальна і політична психологія
особистості

Екзистенційно-феноменологічна
психологія особистості

Психодіагностика і когнітивна психологія
особистості

Педагогічна і вікова психологія
особистості

2014, № 1(5).

ПСИХОЛОГІЯ ОСОБИСТОСТІ

Науковий журнал

**Теоретико-методологічні проблеми
персонології**

**Соціальна і політична психологія
особистості**

**Екзистенційно-феноменологічна
психологія особистості**

**Психодіагностика і когнітивна психологія
особистості**

**Педагогічна і вікова психологія
особистості**

НБ ПНУС



800530

2014. № 1 (5).

ISSN 2309-785X

Науковий
теоретико-методологічний і прикладний
психологічний журнал

"ПСИХОЛОГІЯ ОСОБИСТОСТІ"

Видається з 2010 року

Засновник: Прикарпатський національний університет
імені Василя Стефаника

Свідоцтво про державну реєстрацію друкованого засобу масової інформації: серія
КВ № 16532 – 5004 Р, видане 24 березня 2010 року Міністерством юстиції України

Науковий журнал "Психологія особистості"
включено до Переліку наукових фахових видань України
(Наказ МОН № 893 від 04.07.2013 р.)

Передплатний індекс – 86123

Редакційна колегія:

З.С. Карпенко (гол. ред., Івано-Франківськ),
О. Богдашина (Лідс, Великобританія), *І.С. Булах* (Київ),
В.О. Васютинський (Київ), *Ж.П. Вірна* (Луцьк), *Т.В. Говорун* (Київ),
П.П. Горностай (Київ), *Я.О. Гошовський* (Луцьк), *Г.С. Грибенюк* (Черкаси), *М.С.
Гусельцева* (Москва, Росія), *І.В. Данилюк* (Київ),
Л.Д. Заграй (Івано-Франківськ), *Л.В. Засекіна* (Луцьк),
О.Г. Злобіна (Київ), *Н.Ф. Каліна* (Сімферополь), *О.А. Ліщинська* (Київ), *Л.А. Мойсе
єнко* (Івано-Франківськ), *В.П. Москалець* (Івано-Франківськ), *Г.К. Радчук*
(Тернопіль), *В.В. Рибалка* (Київ),
М.В. Савчин (Дрогобич), *А.В. Фурман* (Тернопіль),
Н.В. Хазратова (Київ), *Ю.М. Швалб* (Київ),
Н.Ф. Шевченко (Запоріжжя),
Ю.Р. Сидорик (відп. секретар, Івано-Франківськ)

Редакційна рада:

І.С. Цепенда (Івано-Франківськ), *Г.О. Балл* (Київ),
І.Д. Бех (Київ), *І.М. Гоян* (Івано-Франківськ), *С.Д. Максименко* (Київ),
Е.Л. Носенко (Дніпропетровськ), *І.Д. Пасічник* (Острог),
М.М. Слюсаревський (Київ), *В.О. Татенко* (Київ), *Т.М. Титаренко* (Київ),
Н.В. Чепелева (Київ), *Т.С. Яценко* (Черкаси).

Адреса редакції:

76025, Україна, м. Івано-Франківськ, вул. Т. Шевченка, 57, к. 518,

телефони: + 38-0342-59-61-36

+ 38-067- 49-51-322

e-mail: karpenkozs@ukr.net; pvpkaf@ukr.net

код 02125266
НАУКОВА БІБЛІОТЕКА

Усі друковані статті пройшли процедури рецензування,
експертного і конкурсного відбору

© "Психологія особистості", 2014.

© Видавництво Прикарпатського національного
університету імені Василя Стефаника, 2014

ЗМІСТ

<i>Теоретико-методологічні проблеми персонології</i>	Олена Злобіна До проблеми емпіричної верифікації аксіомоделей особистості 5
	Анжеліка Шамне Теоретико-методологічний аналіз психосоціальної проблеми в контексті опозиції внутрішнє-зовнішнє 15
	Світлана Прахова Теоретико-методологічний аналіз проблеми фрустрації на сторінках сучасних українських та російських періодичних видань 28
<i>Соціальна і політична психологія особистості</i>	Лариса Заграй Гендерний досвід особистості в сучасному фрагментаризованому світі 39
	Лідія Тимків Формування адаптивної культури особистості та методи її визначення 46
	Зіновія Карпенко Аксіопсихологічне спростування деструктивних ідеологем тоталітарних соціумів 55
	Володимир Мицько Семантико-статистичний аналіз вживання "деструктивних" лексем користувачами веб-сайтів) 67
<i>Екзистенційно-феноменологічна психологія особистості</i>	Алла Олійник Життєдайність гуманістично-регілійного смислу існування у протидії суїцидальним тенденціям у середовищі студентської молоді 81
	Євген Карпенко Методологічні настанови щодо вивчення емоційного інтелекту в парадигмі позитивної психотерапії 90
	Христина Луканюк Глибинно-психологічні засади духовного зростання особистості 98

Психодіагнос- тика та когнітивна психологія особистості	Anatolii Paliy Actual problems and contradictions diagnosis of mental giftedness individuality 107	107
	Когутяк Надія Методологічні пошуки в діагностичних дослідженнях типових когнітивних дефіцитів при розладах спектру аутизму 120	120
	Юлія Карп'юк Теоретичні та практичні аспекти виявлення дітей молодшого шкільного віку з ознаками розумової обдарованості 133	133
Педагогічна та вікова психологія особистості	Анатолій Палій, Лідія Цимбаліста Вплив латералізації на вивчення іноземних мов дітьми дошкільного віку 146	146
	Литвин-Кіндратюк Дискурсивний вимір морально-етикетної компетентності особистості 157	157
	Зоряна Ковальчук Генетично-психологічне трактування оптимізації педагогічної взаємодії 167	167
	Lyudmyla Makarova School psychological service: history and prospects 176	176
	Ганна Карпенко Застосування інноваційних технологій для формування іншомовної професійної комунікативної компетентності 187	187
	Олександр Шульженко Транспективний підхід і біографічний метод у навчанні шкільного курсу історії 195	195
	НАШІ АВТОРИ 203	203
	CONTENTS 205	205

Теоретико-методологічні проблеми персонології

УДК 159.923

Олена Злобіна

ДО ПРОБЛЕМИ ЕМПІРИЧНОЇ ВЕРИФІКАЦІЇ АКСІОМОДЕЛЕЙ ОСОБИСТОСТІ

У статті зроблено спробу застосувати для емпіричної верифікації аксіомоделей особистості оригінальну візуальну методіку, спрямовану на виявлення невідрефлексованих аксіоструктур. Аналіз даних дослідження засвідчує, що аксіомодель, незалежно від обраних координат чи векторів розгортання ціннісних пріоритетів, містить універсальне ціннісне ядро. Підтверджено наявність різних ліній конструювання аксіомоделей, які спираються на пріоритетність для особистості самовизначення у "зовнішніх" чи "внутрішніх" координатах. Показано можливість зафіксувати варіативність аксіомоделей за рахунок множини периферій, в яких представлені типові поєднання "нетипових" пріоритетів.

Ключові слова: аксіомодельовання, ціннісні орієнтації, візуальне дослідження.

В статті предпринята попытка применить для эмпирической верификации аксиомоделей личности оригинальную визуальную методику, направленную на выявление неотрефлексованных аксиоструктур. Анализ данных исследования показывает, что аксиомодель, независимо от выбранных координат или векторов развертывания ценностных приоритетов, содержит универсальное ценностное ядро. Подтверждено наличие различных линий конструирования аксиомоделей, опирающихся на приоритетность для личности самоопределения во "внешних" или "внутренних" координатах. Показана возможность зафиксировать вариативность аксиомоделей за счет разнообразия периферий, в которых представлены типичные сочетания "нетипичных" приоритетов.

Ключевые слова: аксиомоделирование, ценностные ориентации, визуальное исследование.

The article attempts to apply empirical verification of aksiomodels of personality original visual technique aimed at identifying unreflected aksiostuctures. Analysis of the survey data shows that aksiomodels, regardless of the selected coordinates or vectors deployment of value priorities, contains a universal core of values. Confirmed the presence of various lines of designing aksiomodels relying on the priority for individual self-determination in the "external" or "internal" coordinates. The opportunity to fix a aksiomodels

variability due to the diversity of the peripheries, which shows typical combinations of "atypical" priorities.

Keywords: *aksiomodeling, value orientation, visual studies.*

Постановка проблеми. Теорія цінностей від початку формувалася як особливий напрям філософського знання. Проте наразі аксіологія вийшла за суто філософські дисциплінарні межі і стрімко переформулюється в термінах соціогуманітарних наук, набуваючи специфічного втілення у психологічному, культурологічному, соціологічному контекстах. Від аксіології представники цих дисциплін швидко почали рухатися у бік аксіометрії. При цьому доволі чітко виокремлювалося різне бачення дисципліни, сформоване на пріоритетах, що їх визначали дослідники. Цінності суспільства та соціальних груп стали предметом теоретичного осмислення насамперед соціологів, культурологів, цінності особистості залишилися в центрі уваги персонологів. Зважаючи на загальну філософську передісторію, в обох цих напрямках доволі потужно розвивалися власні теоретичні школи, створювалися і певні інструменти для вимірювання цінностей. Проте у добре проробленому теоретичному просторі і дотепер відчувається певна невідповідність між складними теоретичними конструктами і досить спрощеними методами фіксації ціннісних пріоритетів. Це і зумовило напрям нашого наукового пошуку, метою якого було намагання запропонувати нові підходи до емпіричної верифікації складних теоретичних побудов.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Як психологи, так і соціологи приділяють доволі велику увагу проблемам аксіомодування. У психології акцент робиться на аксіологічному моделюванні особистості, в соціології та культурології на аксіологічному моделюванні соціокультурної реальності. При цьому моделі, що розробляються, досить сильно відрізняються. В аксіології особистості на зміну моделям класичної раціональності, прийшли моделі некласичні, постнекласичні і нарешті сучасні, прикладом якої є модель "пульсуючої сфери", що поєднує "вертикальну спрямованість" особистості з її "горизонтальною" каузальною зумовленістю; виходить з пріоритетності ціннісно-цільового вектору світопобудови особистості над каузальним та дозволяє моделювати рух особистості у діяльній площині як похідну від рівня розвитку особистості [1, 429].

Натомість в аксіологічному моделюванні соціокультурної реальності відтворюється переважно класичний тип раціональності. Найбільш відомі моделі мають переважно просту систему координат, в якій розміщується складна система ціннісних орієнтацій. Одна з ключових на сьогодні в соціології моделей Р. Інглгарта була спочатку взагалі лінійною. Всі ціннісні орієнтації розташовувалися на континуумі між двома полюсами – матеріалістичним (матеріальна та фізична безпека) та постматеріалістичним (свобода, самореалізація тощо).

Така одновимірність стала одразу предметом критики. Зокрема Х. Клагес запропонував в якості альтернативи введення двох незалежних

координат – цінностей обов'язку і цінностей самореалізації, спрямованість на які демонструє "нормоцентричну" або "аутоцентричну" орієнтацію особистості [2]. Згодом Р. Інглгарт додав до своєї моделі ще один вимір і в остаточному варіанті запропонував розташовувати систему ціннісних орієнтацій на перетині координат Вживання/Самовираження та Традиція/Секулярна раціональність [3].

Інша відома теорія універсального змісту і структури цінностей Ш. Шварца та У. Білські моделює систему цінностей в подібних координатах [4]. Фактично тут також можна виокремити дві вісі – Збереження/Відкритість змінам та Самоподолання/Самозростання. При цьому порівняння моделей Шварца та Інглгарта демонструє їх високу подібність, наприклад, Збереження кореспондує з Вживанням, а Самовираження зі Самозростанням [5]. Усі ці моделі фіксують зміни цінностей в добу Модерну, а отже є типовими зразками моделей класичного типу.

Слід зазначити, що в соціологічних підходах існують спроби створити і складніші ціннісні моделі. Наприклад, А. Вардомацький, намагаючись позначити власний внесок суб'єкта в формування ціннісних пріоритетів, відмічав необхідність ускладнення моделі Інглгарта з урахуванням того, як загальний аксіометричний механізм зсуву засобів на мету, що визначає напрям трансформації ціннісної системи від матеріалістичних до постматеріалістичних пріоритетів, діє на рівні особистості [6]. Його ідею згодом втілює М. Яницький, який запропонував трирівневу модель ціннісної системи особистості з орієнтацією на цінності адаптації, соціалізації або індивідуалізації [7].

Можна згадати також запропоновану В. Ядовим статусно-ієрархічну структуру цінностей. Вона представлена у вигляді ядро-центричної моделі, до якої входять: цінності найвищого статусу, що утворюють стабільне ядро; цінності середнього статусу (структурний резерв); цінності нижче середнього статусу (периферія); цінності найнижчого статусу. Як зауважує В. Ядов, цінності ядра та цінності найнижчого статусу малорухомі, а цінності, які займають проміжне положення, перебувають у перманентному русі [8].

Проте в усіх запропонованих розширеннях соціокультурних моделей головна увага дослідників центрується на узагальнених типах, або спробах зафіксувати ядро ціннісної системи. Складні різноманітні конфігурації, що виникають якраз за рахунок множини різноманітних периферій, залишаються не тільки недослідженими, а навіть невиявленими.

Можна констатувати, що в соціокультурному підході, на відміну від підходу особистісного, аксіомодування характеризується високою узагальненістю, а отже спрощеністю. Фактично дуже складна внутрішня структура особистості заміщується досить схематичною, коли ми розглядаємо її в просторі ціннісних пріоритетів, які задаються соціокультурною реальністю. Сферична модель, про яку ми говорили на початку, втрачається в масштабних проектах дослідження цінностей. Ното *sociologus* постає в надто узагальненій типовості, втрачаючи свою важливу

властивість, яку свого часу чітко виокремив А. Шюц, котрий зазначав, що "принаймні одним з аспектів свободи індивіда є те, що він може сам вибрати, якою частиною своєї особистості хоче брати участь у групових належностях, може сам визначати свою ситуацію в тій ролі, яку він приймає, і може встановлювати свій власний приватний порядок релевантностей, в якому кожна з його належностей до різних груп має свій ранг. Ця свобода, ймовірно, і несе в собі глибокий зміст "невідчужуваного права прагнути до щастя" [9, 645].

Водночас в аксіологічному моделюванні соціокультурної реальності, маємо доволі парадоксальну ситуацію. З одного боку, дослідники начебто і хотіли б включити в аналіз цей "особистісний" зріз. Наприклад, той самий Інглгарт прямо апелює до відчуття людиною себе щасливою як до показника ціннісних трансформацій, проте знову-таки, йдеться про міжкультурні порівняння [10]. З іншого, соціологи роблять це надто просто, запитуючи у людини прямо "Наскільки ви щасливі?". При цьому втрачається те, що мало б для дослідника найбільшу вартість, інформація про те, що саме спричинило це переживання.

І тут ми повертаємося до того, що прагнення до щастя нерозривно пов'язано із вільним вибором. Виявляється, що значною мірою на заваді емпіричної верифікації складних особистісних аксіоконфігурацій стоїть сам принцип вимірювання цінностей за допомогою процедури рангування за мірою важливості низки запропонованих дослідником позицій. В ситуації спрощеного типізованого, обмеженого вибору пріоритетів у доволі простій системі координат виявити неповторну внутрішню конфігурацію особистості практично неможливо. А ситуація ця є типовою для дослідження ціннісних орієнтацій, оскільки в основу майже всіх найбільш застосовуваних методик покладено модифікацію інструментарію, запропонованого М. Рокічем [11].

Фактично вихідна ідея Рокіча, хай і в удосконаленому та видозміненому вигляді, була покладена в основу опитувальників Ш. Шварца, на неї же орієнтувалися і розробники методики, яка використовувалася для вивчення базових цінностей росіян у відомому моніторинговому дослідженні під керівництвом М. Лапіна [12]. Саме поява методики Рокіча знаменувала практично повну переорієнтацію дослідників, що працюють у просторі ціннісних орієнтацій, на структуровані опитувальники.

Серед методичних проблем, які традиційно фіксуються при застосуванні опитувальників, можна відзначити наявність жорсткого набору цінностей, частина з яких може бути неприйнятною для респондента, в той час як значущі цінності до переліку не потрапляють. Суттєвою проблемою є також піддатливість впливу фактору соціальної бажаності [13].

Існують й інші причини можливих розбіжностей між декларованими ціннісними конструктами свідомості та цінностями, які реально спонукають людину до дій. Реально діючі цінності не завжди адекватно усвідомлюються і вербалізуються суб'єктом через обмеженість його інтелектуальних

можливостей, дії захисних механізмів та ін. Крім того, адекватно усвідомлювані цінності можуть неадекватно вербально репрезентуватися в силу мовних табу та іншого роду перепон [14].

Досить суперечливі результати дає щодо методики Рокіча і застосування факторного аналізу, яке мало б виявити латентні змінні внутрішньої структури цінностей. Як правило, виділяються багато факторів, які мають незначну вагу та погано піддаються чіткій інтерпретації. Наприклад, у дослідженні під керівництвом М. Лапіна було виділено 11 факторів, Д. Леонтьєв знайшов семи- і шестифакторні рішення, М. Яницький виділив 13 факторів, з яких для аналізу відібрав три основні, що пояснювали лише 23,56% дисперсії [7, 49]. Отже, як базова версія методики Рокіча, так і її модифікації, хоча і підтверджують сам факт неоднорідності системи ціннісних орієнтацій, не дають можливості виокремити специфічні ознаки можливих аксіомоделей. Йдеться лише про доволі схематичну ядерну структуру, яку кожен із дослідників намагається інтерпретувати згідно з власною системою координат.

Одне з найістотніших обмежень, на яке практично не вказують дослідники, є те, що опитувальник відтворює ситуацію структуризації системи ціннісних орієнтацій в режимі дискретності. Респондент оцінює запропоновані цінності ізольовано одну від одної, і навіть процедура рангування, запропонована Рокічем, не дозволяє подолати цю дискретність повною мірою. Ігнорується характерна тенденція психіки до організації досвіду в доступне розумінню ціле, на основі чого формується гештальт, що являє собою структуру, виведену зі складових її компонентів.

Рефлексивні методи виявлення цінностей, засновані на тому, що респондент сам встановлює життєві пріоритети, дозволяють подолати це обмеження, дають змогу розглянути структуру ціннісних орієнтацій в координатах, що задаються самою людиною, а не нав'язаних дослідником. Однак, що стосується обмежень, пов'язаних з процесом вербалізації, то вони не тільки не знімаються, а навіть зростають при переході від кількісного дослідження до якісного, оскільки простір вільно продукованих смислів досить великий, а інтерпретація отриманих текстів залишається цілком за дослідником.

Виклад основного матеріалу. Подолати сформульовані вище методологічні труднощі та обмеження можна, на нашу думку, за допомогою використання принципово іншого підходу до дослідження ціннісних орієнтацій, заснованого на використанні в методиці не вербального, а на візуального матеріалу.

Для відтворення невідрефлексованих аксіоструктур респондентам було запропоновано не традиційний перелік цінностей, а візуальну матрицю з набором 34 зображень, які репрезентували можливі варіанти життєвого успіху [15]. Респондентів просили "уявити собі світ успішної людини" і шляхом послідовних видалень зайвих зображень залишити свій варіант "світу", який містив би 9 найважливіших репрезентацій. Сам факт одномоментної представленості усіх можливих варіацій "світу" й

особливості процесу виключення, яке відбувалося на тлі загальної картини "можливих світів", певною мірою мінімізували дискретність сприйняття представленого візуального матеріалу і дозволяли зберігати гештальт "світу успішної людини".

У базовий набір було включено картинки-символи, які відображали різні складові світу людини і дозволяли конструювати світ успіху з високим ступенем варіативності. Вербально ці символічні репрезентанти позначалися як сім'я, шлюб, любов, кар'єра, влада, слава, гроші, дозволя, дружба, освіта, нагорода, визнання, кар'єра і т.д. В якості стимульного матеріалу було обрано фотографії, які є специфічним способом репрезентації реальності. З одного боку, ці зображення є знаками, що черпаються з певного спільного культурного коду, з іншого, вони містять можливості для індивідуального прочитання, оскільки сприйняття того самого зображення індивідуально варіюється [16, 313]. При цьому ми спиралися на тезу Шюца, згідно з якою "типове тлумачення поведінки в ширшому оточенні означає таку інтерпретацію свого ближнього і його поведінки, немов він така ж людина, як і ось цей, як-от Ви, а його поведінка – як це, як Ваше" [17, 932]. Виходячи з цього засновку, результати трактувалися як проекція респондентами в здійснюваних виборах ціннісних підстав власного світу.

Далі зупинимося на деяких результатах, які було отримано на основі обробки даних відповідей 300 респондентів¹. Виявилось, що ціннісна платформа, на якій базуються образні уявлення про успішне життя, може бути представлена у вигляді ядерно-центричної моделі. Причому високо статусні і низько статусні символи можна виокремити доволі однозначно.



68,7%



67,3%



63%

Попри те, що респондентам пропонувалося відтворити світ успішної людини, статусні ознаки успіху до ядра не потрапили. Його утворюють традиційні сімейні цінності, які самі по собі навряд чи можна вважати ознакою успіху як такого, але без яких решта досягнень та здобутків фактично знецінюється. Причому мірою наповнення масиву ядро весь час ущільнювалося, відсоток респондентів, які залишали в остаточному наборі ключові картинки-символи поступово зростав. Жодну з цих трьох цінностей ядра не обрали лише 9% респондентів. Оскільки респонденти фіксували порядок видалень, при аналізі результатів можна було здійснити кореляційний аналіз, який дав змогу оцінити міру зв'язку між усіма

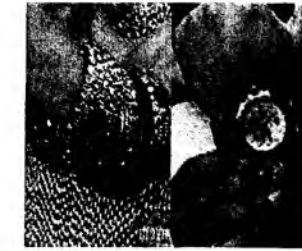
¹ Вибірка збалансована по статі (47% чоловіки, 53% жінки) та по віку (54,8% до 35 років, 45,2% від 36 років). Віковий діапазон від 17 до 74 років.

запронованими ознаками. Виявилось, що вибір малої та великої сім'ї досить взаємоузгоджений (коефіцієнт кореляції Пірсона 0,345**²), що також підтверджує високу значущість саме цієї орієнтації як загального центру ядра.

Так само чітко виокремилися і суто периферійні ціннісні орієнтації. Очевидно, що



3,7%



5,3%



7,7%

у фромівській дихотомії "мати" чи "бути", полюс "мати" не надто навантажений у нашій соціокультурній ситуації саме у матеріальному еквіваленті. Розкоші, шопінг, фортуна практично не потрапляють в остаточну версію світу успішної людини.

До таких, що найчастіше обирають, потрапили також цінності, які традиційно пов'язуються з задоволенням базисних потреб, – романтичні інтимні стосунки і гроші, які забезпечують матеріальне підґрунтя нашого існування.



48%



46%

До речі, сам факт того, що класичний символ успіху – гроші обрало менше половини респондентів, є доволі переконливим свідченням того, що конструювання "світу успішної людини" відбувається респондентом в координатах саме власних ціннісних пріоритетів, а не є лише відтворенням запронованих суспільством зовнішніх ознак успіху

Проте ці цінності не були включені нами до ядра. І не лише через те, що їх формально обрало менше половини респондентів. Значно важливішим виявилось те, що вони радше взаємно відштовхуються, ніж взаємно притягуються. Виявилось, що коефіцієнт кореляції між "романтикою" і "багатством" обернений і становить – 0,322**. Тобто, залишаючи одну з ознак, респонденти тяжіють до видалення іншої. Це поставило під питання сам принцип моноядерного моделювання. Очевидно,

² Тут і далі позначка ** вказує на значущість на рівні 0,01

на основі того, що приєднується до ціннісного ядра, яке центрується навколо сім'ї та дому, можна специфікувати різні ціннісної моделі. Причому, оскільки між "сім'єю" та "багатством" кореляція відсутня, можна умовно говорити про певний загальний центр координат, в якому знаходяться цінності сім'ї, і від якого починається побудова координат, що відбиває типові варіації ціннісних пріоритетів.

Одразу можна припустити, що помітні взаємні відштовхування дають підстави говорити про різні вісі структурування. Якщо проаналізувати зафіксовані зв'язки, стає очевидним, що "багатство" обернено корелює не лише з "романтикою", а й з "творчістю" ($-0,344^{**}$), "свободою" ($-0,354^{**}$), "медитацією" ($-0,365^{**}$), "турботою" ($-0,296^{**}$), "вірою" ($-0,295^{**}$). Спираючись на подібний аналіз, можна надалі гіпотетично визначити певні ортогональні вісі координат у побудові можливих аксіомоделей.

Водночас, у ході аналізу з'ясувалося, що у пропонованій матриці є символ, який досить чітко розмежує можливі напрями структурування ціннісних пріоритетів. При формуванні матриці до неї було включено картинку, на якій зображено престижне авто,

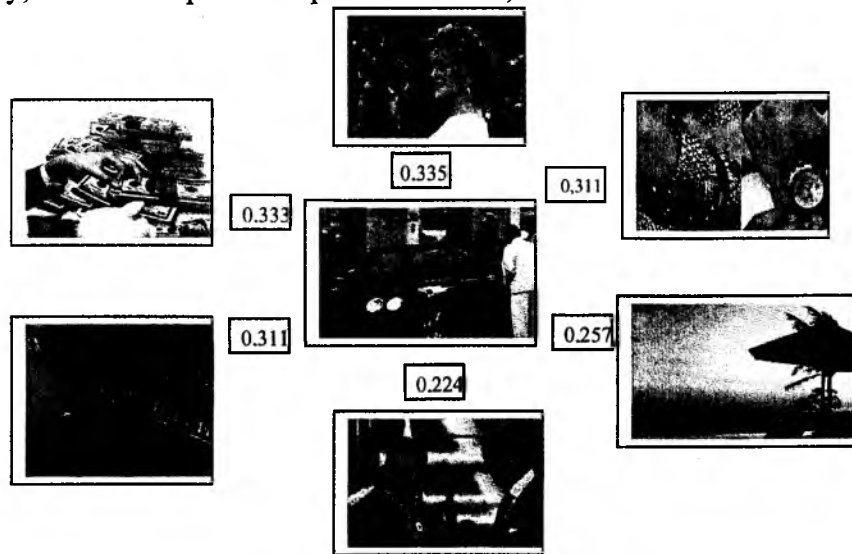


Рис. 1. Прямі кореляції з символом престижності та багатства

власниця якого сідає за кермо, і представник обслуговуючого персоналу, який відкриває перед нею двері. Отже, в ній водночас читалися ознаки багатства, престижу та влади. Виявилось, що це зображення значуще корелює з 25 з 33 інших картинок матриці. При цьому 10 кореляцій показували прямий зв'язок і 15 обернених. Найбільший прямий зв'язок зафіксовано з усіма класичними "зовнішніми" ознаками успіху – владою, багатством, визнанням, розкішшю, екзотичним відпочинком. Водночас найвищі значення оберненого зв'язку зафіксовано щодо символічних репрезентацій цінностей, розташованих у координатах особистісно значущих переживань – свободи, творчості, турботи, дружби.

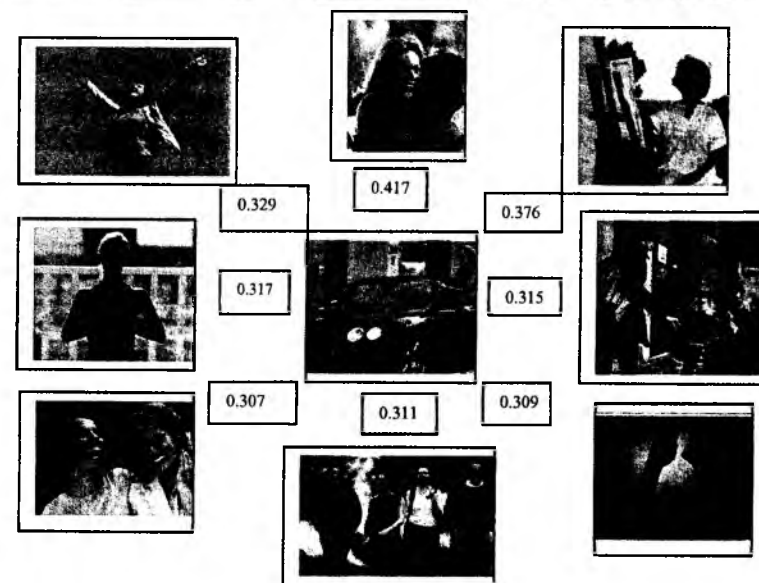


Рис. 2. Обернені кореляції з символом престижності та багатства

Знову-таки, згадуючи фроммівське "мати" чи "бути", констатуємо підтвердження їх взаємного, хай не заперечення, але все ж таки помітного дистанціювання. Очевидно, вектор багатства є системотвірним для аксіомоделі, яка репрезентує принцип "мати". Водночас серед усіх символів, які уособлюють принцип "бути", найчастіше обирається картинка книги, яка символізує духовність і може розглядатися як ще один можливий



вектор побудови аксіомоделі. Точніше можна говорити про пару символів, які репрезентують у матриці духовність та освіту. Аналіз їхніх зв'язків з рештою символів показує, що книга в даному випадку виступає, якщо згадати Рокіча, термінальною цінністю, значуще корелюючи з половиною представлених у матриці символів. Причому кореляції ці обернені щодо символів багатства, престижу, слави, розкоші і прямі щодо творчості чи милосердя. Водночас освіта є скоріше цінністю інструментальною. Крім значущого зв'язку з книгою як символом знань, освіта прямо значуще корелює лише з цінністю команди (співробітництва).

Висновки. Отже, навіть перше наближення до спроби емпіричної верифікації аксіомоделей демонструє, по-перше, наявність універсального ціннісного ядра незалежно від обраних координат чи векторів розгортання ціннісних пріоритетів. По-друге, можна констатувати наявність різних ліній

конструювання аксіомоделі, які спираються на пріоритетність для особистості самовизначення у координатах, які ми умовно позначили як пріоритет "зовнішнього визнання" чи пріоритет "внутрішнього зростання". По-третє, на відміну від традиційно застосовуваних методів аксіометрії, застосування візуальної матриці дає змогу зафіксувати варіативність аксіомоделей за рахунок множини периферій, в яких представлені типові поєднання "нетипових" пріоритетів. Загалом можна констатувати, спроба долучитися до невідрефлексованих аксіоструктур є доволі перспективною з огляду на можливість побачити ціннісний світ людини її власними очима. Таке бачення "зсередини" створює підґрунтя для синтезування особистісного та соціокультурного рівнів.

1. *Karpenko Z.S.* Aksiolohichna psyholohiia osobystosti [Personality's axiological psychology] / Z.S. Karpenko. – Ivano-Frankivsk : Liliia-NV. – 2009. – 512 s.
2. *Klages, H.* Do we all become egos?: on the future of value change / H. Klages // Politische Studien. – 1994. Vol. 45 – P. 35–43.
3. *Inglehart R.* Modernization, Cultural Change, and Democracy: The Human Development Sequence / Ronald Inglehart, Christian Welzel. – New York : Cambridge University Press. – 2005. – 333 p.
4. *Schwartz S.H., Bilsky W.* Toward a theory of the universal content and structure of values: extensions and cross-cultural replications // Journal of Personality and Social Psychology, 1990, vol. 58, P. 878–891.
5. *Schmidt P.* Inglehart and Schwartz approaches in comparison: measurements and theoretical predictions [Elektronnyi resurs] – Rezhym dostupu: <http://psy.hse.ru/news/33155183.html>.
6. *Vardomatskii A.P.* Sdvig v tsennostnom izmerenii? [Displacement in value dimension?] / A.P. Vardomatskii // Sotsiologicheskii issledovaniia. – 1993. – № 4. – P.46-55.
7. *Yanitskii M.S.* Tsennostnyie orientatsii lichnosti kak dinamicheskaiia sistema [Personality's value orientations as a dynamic system] / M.S. Yanitskii. – Kemerovo : Kuzbassvuzizdat. – 2000. – 204 p.
8. *Yadov V.A.* Sotsialnaia identifikatsiia v krizisnom obshchestve [Social identification in a crisis society] / V.A. Yadov // Sotsiologicheskii zhurnal. – 1994. – № 1. – P.35-52.
9. *Shiuts A.* Ravenstvo i smyslovaia struktura sotsialnogo mira // sotsiologii [Equality and semantic structure of the social world of sociology] // Shiuts A. Izbrannoie: Mir, svetiashchiisia smyslom / A. Shiuts. – M. : Rossiiskaia politicheskaiia entsiklopediia. – 2004. – P. 616-666.
10. *Inglhart R.* "Modernizatsiia – tsennosti – schastie: Rossiia i mir". Vystupleniie v Mezhdistsiplinarnom lektorii "Kontekst" 6 dekabria 2012 goda. ["Modernization – values – happiness: Russia and the world". Speech in the Interdisciplinary lecture hall "Context" December 6, 2012] [Elektronnyi resurs] – Rezhym dostupu: <http://www.contextfound.org/events/y2012/m12/n79>.

11. *Rokeach, M.* Beliefs, attitudes, and values: A theory of organization and change / Milton Rokeach – San Francisco: Jossey-Bass. – 1968 – 214 p.
12. *Dinamika tsennostei naseleniia reformiruiemoi Rossii* [The dynamics of population's values of reformed Russia] / pod red. N.I. Lapina i L.A. Beliaievoi. — M. : Editorial URSS. – 1996. – 224 p.
13. *Karandashev V.N.* Metodika Shvartsa dlia izucheniia tsennostei lichnosti: kontseptsii i metodicheskoe rukovodstvo [Schwartz technique for the study of personality's values: the concept and methodological guidance] / V.N.Karandashev. – SPb. : Rech. – 2004. – 70 p.
14. *Kuniavskii M.E.* Soznaniie i trudovaia deiatelnost (tsennostnyie aspekty soznaniia, verbalnoie i fakticheskoe povedeniie v sfere truda) [Consciousness and work activity (value aspects of consciousness, verbal and actual behaviour in the work area)] / M.E. Kuniavskii, V.B. Moin, I.M. Popova. – Kiiev-Odessa : Vyshcha shkola, 1985. – 188 p.
15. *Zlobina E.* Obrazy uspeha: opyt vizualnogo issledovaniia [Images of success: the experience of visual research] / E.Zlobina, L.Bevzenko. – K. : IS NANU, 2012.– 236 p.
16. *Bart R.* Ritorika obraza [Rhetoric of the image] // Bart R. Izbrannyie raboty. Semiotika. Poetika. / Rolan Bart – M. : Progress, 1989, p. 297-318.
17. *Shiuts A.* O nekotoryh fundamentalnyh problemah ponimaiushchei sotsiologii [On some fundamental problems of understanding sociology] // Shiuts A. Izbrannoie: Mir, svetiashchiisia smyslom / A. Shiuts. – M. : Rossiiskaia politicheskaiia entsiklopediia. – 2004. – P. 963-1006.

УДК 159.922

Анжеліка Шамне

ТЕОРЕТИКО-МЕТОДОЛОГІЧНИЙ АНАЛІЗ ПСИХОСОЦІАЛЬНОЇ ПРОБЛЕМИ В КОНТЕКСТІ ОПОЗИЦІЇ ВНУТРІШНЄ-ЗОВНІШНЄ

Обговорюється психологічний аспект загальнофілософської проблеми зовнішнього – внутрішнього. Опозицію "зовнішнє-внутрішнє" проаналізовано в контексті психосоціальної проблеми, зокрема, особливостей та форм представленості соціальної системи у психіці індивіда. Увага зосереджена на двох аспектах психосоціальної проблеми: співвідношення соціального-індивідуального, індивідуальної свободи і детермінації (детермінація-самодетермінація), які тісно пов'язані.

Розглянуто форми представленості зовнішнього- внутрішнього у психіці: "Зовнішнє Я" та "Внутрішнє Я" у структурі особистості, свідомості та самосвідомості (структурно-функціональний аспект); зовнішнє – внутрішнє у системі соціопсихічного рівня детермінації

(причинності) та регуляції поведінки (регулятивно-функціональний аспект); прояви зовнішнього – внутрішнього у ціннісно-мотиваційній структурі особистості, джерелах активності та самоактивності (феноменологічний аспект).

Психосоціальний аспект дилеми зовнішнього – внутрішнього також проаналізовано в контексті опозицій особистість - суб'єкт, "бути як інші" - "бути самим собою", індивідуальна - соціальна самосвідомість, персональне - соціальне Я, саморегуляція - суспільна регуляція, особистісна - суб'єктна регуляція, саморегуляція та самоорганізація соціальної поведінки тощо.

Ключові слова: опозиція внутрішнє-зовнішнє, психосоціальна проблема, "Зовнішнє Я", "Внутрішнє Я", індивідуальне – соціальне, локус цінностей, локус причинності, детермінація – самодетермінація, персональне - соціальне Я.

Обсуждается психологический аспект общепсихологической проблемы внешнего - внутреннего. Оппозиция "внешнее-внутреннее" проанализирована в контексте психосоциальной проблемы, в частности, особенностей и форм представленности социальной системы в психике индивида. Внимание сосредоточено на двух аспектах психосоциальной проблемы: соотношения социального-индивидуального, индивидуальной свободы и детерминации (детерминация - самодетерминация), которые тесно связаны между собой.

Рассмотрены формы представленности внешнего-внутреннего в психике: "Внешнее Я" и "Внутреннее Я" в структуре личности, сознания и самосознания (структурно-функциональный аспект); внешнее-внутреннее в системе социопсихического уровня детерминации (причинности) и регуляции поведения (регулятивно-функциональный аспект); проявления внешнего-внутреннего в ценностно-мотивационной структуре личности, источниках активности и самоактивности (феноменологический аспект).

Психосоциальный аспект дилеммы внешнего-внутреннего проанализирован в контексте опозиций личность-субъект, "быть как другие" - "быть самим собой", индивидуальное-социальное самосознание, персональное-социальное Я, саморегуляция-общественная регуляция, личностная-субъектная регуляция, саморегуляция и самоорганизация социального поведения и т. п.

Ключевые слова: оппозиция "внутреннее-внешнее", психосоциальная проблема, "Внешнее Я", "Внутреннее Я", индивидуальное-социальное, локус ценностей, локус причинности, детерминация-самодетерминация, персональное-социальное Я.

It is discussing the psychological aspect of general philosophical problem "external-internal". The opposition "external – internal" analyzed in the context of the psychosocial problem, in particular characteristics and forms of representation of the social system in the psyche of the individual.

The attention is concentrated on two aspects of psychosocial problems: correlation of social-individual, individual freedom and determination (determination-selfdetermination), which are closely related.

The forms of external representation – the internal in the psyche: "External I" and "Internal I" in the structure of personality, consciousness and identity (structurally-functional aspect); the external-internal in the system of socio psychological level of determination (causality) and behavioral regulation (regulatory-functional aspect); the displays of external-internal in value-motivational structure of individual sources of activity and self activity (phenomenological aspect).

The psychosocial aspect of the "external-internal" dilemma is analyzed in the context of opposition "person-subject", "be like other" - "be yourself", the individual-social identity, the personal-social I, self-regulation-social regulation, the personal-subjective regulation, self-regulation and self-organization of social behavior and so on.

Keywords: opposition "internal-external", psychosocial problem "External I", "Internal I", individual-social, locus of values, locus of causality, determination-selfdetermination, personal-social I.

Постановка проблеми. Одна з найбільш стійких методологічних опозицій, що склалися в психології під впливом раціоналізму, – це опозиція "внутрішнє – зовнішнє". В контексті аналізу психосоціальної проблеми вона актуалізується як опозиція "індивідуальне – соціальне", як проблема дослідження "поля соціального" крізь аналіз структур індивідуальної самосвідомості та форм представленості у ній соціальної системи. Спроби розв'язати протиріччя між соціальним та індивідуальним у людині мають багатовікову історію у філософії та психології (психоаналіз, неофрейдизм, гуманістична психологія тощо). О.М. Ткаченко зазначає, що співвідношення індивідуального і соціального є "споконвічною дилемою "зовнішнє – внутрішнє" у вивченні соціопсихічного рівня детермінації поведінки. "Внутрішнє" у цій опозиції ототожнюється з психічним та суб'єктивним, а "зовнішнє" – з соціальним середовищем, "оточенням" [10, 31].

Теоретичний аналіз показує, що особливості смислових значень опозиції "внутрішнє – зовнішнє" можна конкретизувати як комплекс питань психосоціальної проблематики: співвідношення колективного та індивідуального, соціального детермінізму та спонтанності розвитку, внутрішньо- (інтра-) та міжособистісних (інтерперсональних) відносин, співвідношення особистості та групи (суспільства), соціальної та особистісної ідентичності, Я та Ми, адаптивності Я, його залежності від Ми, соціальності як сутності людини чи загрози цій сутності через втрату власної самості (філософи-екзистенціалісти М. Хайдеггер, Ж.-П. Сартр та ін.), співвідношення індивідуального та соціального досвіду тощо.

Психосоціальна проблема в контексті опозиції внутрішнє-зовнішнє є, передусім, проекцією проблеми шляхів розвитку людини на шляху до зрілості як процесу інтеріоризації сутності (якщо вважати соціоцентрична парадигма) чи самодетермінації, креативності Я (якщо вважати автоно-

по відношенню до зовнішніх формуючих впливів з боку Ми, екстеріоризація його сутності назовні у процесах самоактуалізації, в творчих актах та вчинках (антропоцентрична парадигма).

Метою статті є аналіз основних аспектів психосоціальної проблеми (співвідношення соціального – індивідуального, суспільної детермінації – самодетермінації) в контексті опозиції внутрішнє-зовнішнє, аналіз форм представленості зовнішнього – внутрішнього у структурі особистості та самосвідомості (структурно-функціональний аспект); у системі соціопсихічного рівня детермінації (причинності) та регуляції поведінки (регулятивно-функціональний аспект); у ціннісно-мотиваційній структурі особистості (феноменологічний аспект).

Аналіз основних досліджень. Проблема соціопсихічної детермінації та представленості зовнішнього – внутрішнього у різних психологічних реальностях (у тому числі реальності особистості), має колосальні традиції, причому більшість із них – традиції не тільки вивчення, але і сумніву. Основна проблематика пов'язана з відповіддю на питання: 1) чи є людина в своїй соціальній сутності продуктом і "зліпком" свого оточення чи вона творить його; 2) психологічне є результатом соціального впливу чи соціальні явища суть відображення психологічних закономірностей; 3) якій логіці віддати перевагу: соціальному конструюванню особистості або конструюванню особистістю поля соціального; 4) як відбувається розвиток людини на шляху до зрілості: як результат впливу ззовні (соціоцентрична парадигма) чи шляхом самодетермінації, креативності Я (антропоцентрична парадигма).

Але проблемність та внутрішня конфліктність психології пов'язана не лише з цим. Як справедливо відзначається сучасними дослідниками проблеми особистості в соціальній психології [15], за тим або іншим вирішенням питання "суспільної тварини" завжди стоять два питання: 1) питання моралі, а саме – чи може людина бути носієм універсальних цінностей, або ж визначальними виступають соціальні цінності, що завжди мають дуже конкретну просторово-часову локалізацію; 2) питання можливостей соціального впливу – чи слід впливати на соціальні структури з метою зміни їх членів, або ж необхідно так чи інакше впливати на людей, щоб змінити ці соціальні структури.

В контексті психосоціальної проблеми опозиційність "зовнішнє – внутрішнє" завжди була пов'язана з самим її предметом – вивченням людини як соціальної істоти. Так чи інакше, але за будь-яким психосоціальним підходом до особистості "тінню батька Гамлета" встає загальнофілософська проблема "зовнішнього – внутрішнього" як соціального – індивідуального, індивідуальної свободи і детермінації. Тому проблемність та внутрішня конфліктність усієї психології підтримувалася неможливістю визначити односпрямований вектор "внутрішнього чи зовнішнього" розвитку людини, з одного боку, не хетуючи її обумовленість усім соціокультурним "полем", з іншого – не відмовляючи в

можливостях персонального самовизначення. І в цьому сенсі історія опозиції "внутрішнє – зовнішнє" зливається з минулим усієї психології.

Незважаючи на соціальну суть людини, певна міра протистояння внутрішнього-зовнішнього у структурі та детермінації поведінки (як протистояння індивіда й соціуму) присутня впродовж усього онтогенетичного розвитку, набуваючи на різних його етапах різні форми вираження. Ця загальна еволюційна закономірність (як і діалектика взаємодії в системі "вид – індивід") стає на рівні виду *Homo sapiens* надзвичайно складною і різноманітною у відповідності до складності й унікальності людської свідомості (О.О. Митькін). Нагадаємо, що розуміння кризи (вікової, нормативної, життєвої, екзистенційної тощо) у більшості психологічних концепцій стійко пов'язане з конфліктом індивідуальності і соціуму.

В основі особливостей взаємовідносин внутрішнього Я людини і зовнішнього світу (суспільства) традиційно лежить твердження про зіткнення двох протилежних тенденцій суспільного розвитку, детально представлене ще Е. Фроммом (Фромм Е., 1987), а саме – розширення можливостей індивідуалізації як наслідок відособлення людини від сил природи й інших людей і тенденції деперсоналізації як наслідок ототожнення людиною самої себе з соціальними стандартами.

Психосоціальну проблему "зовнішнього" і "внутрішнього" Я в особистості можна також конкретизувати як проблему співвідношення цінностей суспільства (чи певної соціальної групи) і ціннісних орієнтацій індивідів, рольових приписів і ставлення до них (прийняття або неприйняття ролі), нормативних вимог ситуації та наслідування норм. Особистість постійно стикається з необхідністю погоджувати цінності, норми і рольові приписи, засвоєні в одній сфері діяльності, з вимогами, що діють в іншій сфері, або шукати відповідні компроміси.

Актуальність проблеми визначається також сучасним станом психології, який потребує уникнення крайнощів в сучасній інтерпретації детермінант психічного розвитку та взаємодії зовнішнього – внутрішнього, соціального – індивідуального, суспільства (культури) та особистості (суб'єкта). В сучасних дослідженнях феноменів "само" (саморозвитку, самовизначення, самоздійснення, самореалізації, самоствердження тощо) традиційно посилаються на розуміння природи активності суб'єкта, пов'язане з феноменом самоактуалізації у гуманістичній психології. Евристична цінність останньої очевидна, але іманентні внутрішні сили, що детермінують самоактуалізацію, розглядаються більшістю персонологів (у тому числі вітчизняних) поза системою соціальних стосунків, які "принижують роль ситуаційних компонентів поведінки" (Хьелл Л., Зіглер З., 2006). Як справедливо відмічають Л.І. Анциферова (2001) і Б.Ф. Ломов (1984), поняття "самоактуалізація", як і система потреб, розглядається "поза зв'язком з потребами суспільства", що неминуче обертається неухвагою до іншої сторони психічного – соціальності.

Виклад основного матеріалу дослідження. Як показав попередній аналіз психосоціальної проблеми, опозиція "зовнішнє – внутрішнє" заломлюється у ній у наступних аспектах, вивчення яких і є змістом статті: соціальне - індивідуальне ("Зовнішнє Я" та "Внутрішнє Я") у структурі самосвідомості (структурно-функціональний аспект), особливості генезису утворень ціннісно-мотиваційної сфери (феноменологічний аспект) та детермінація – самодетермінація у системі регуляції поведінки (регулятивно-функціональний аспект).

Зовнішнє – внутрішнє у структурі особистості. Всі основні теорії ХХ ст. прагнули використати дихотомію "зовнішнє – внутрішнє" та визначити пропорцію індивідуального (внутрішнього) і соціального (зовнішнього) в структурі особистості, її самосвідомості тощо. Один із перших варіантів структурування особистості через опозицію "зовнішнє-внутрішнє" був утілений у класифікації, запропонованій у 1912 р. О.Ф. Лазурським, який виділив у структурі особистості дві сфери (ендопсихіку і екзопсихіку). Не описуючи детально відому всім сутність цих понять, відмітимо, що з ендопсихічною сферою особистості він пов'язував внутрішні (переважно біологічні) чинники, а з екзопсихікою – зовнішні (соціальні) чинники, що детермінують активність особистості.

Подібні спроби характерні для У. Джеймса, який у структурі особистості серед трьох класів елементів (фізичне, соціальне і духовне "Я") виділив структуру соціального "Я" як іпостасі людської свідомості, яку складають ролі, норми і прагнення людини у суспільстві. Серед компонентів структури особистості, за Дж. Мід ("Я", "нормативне Я", "самість"), цю ж роль виконує "нормативне Я" – внутрішній соціальний контроль, що базується на врахуванні очікувань значущих людей.

Структура Я у теорії З. Фрейда містить відповідно "Супер-его" (Над-Я) – сховище соціально зумовлених моральних настанов, етичних цінностей і норм поведінки, які є свого роду суддею або цензором діяльності і думок Его, встановлюючи для нього певні межі. Г.Г. Дилігенський пише, що Супер-его містить соціальні норми і цінності, а Его – індивідуальні цінності, які є результатом "окультурення" несвідомих стимулів Ід. Цінності Его, за його словами, "більш сильні та істинні", ніж загально прийнята система цінностей [3, 197]. Як бачимо, Супер-его та Его виступають як зовнішня та внутрішня сторони Я, а теорія З. Фрейда передбачає певну ціннісно-нормативну регуляцію поведінки людини.

В аналітичній психології Юнга ідея соціально зумовленої підструктури Я визначена як "персона" (маска) – те, що людина пред'являє іншим. Це архетип, який втілює соціальні ролі, які людина відіграє, виконуючи вимоги, звернені до неї з боку суспільства. Ідеї зовнішнього (соціального) і внутрішнього Я представлені також у теорії К. Юнга в ідеї типології особистостей, які функціонують на засадах зовнішнього Я (екстравертований тип) чи внутрішнього Я (інтровертований тип) як основної дихотомії характерів людини.

Протягом ХХ ст. ідеї зовнішнього і внутрішнього у структурі особистості в різних контекстах з'являлися у безлічі теорій: "залежності-

незалежності від поля" Г. Уїткіна (Wittkin), "соціальної атрибуції" Хайдер-Вайнера (Heider-Weiner), "теорії соціального научіння" (локусу контролю) Дж. Роттера, теорії самоактуалізації Е. Шострома ("актуалізатори" і "маніпулятори"), в гуманістичній психології К. Роджерса, онтопсихології А. Менегетті тощо. Зовнішня (соціальна) підструктура Я є предметом дослідження у теоріях соціальної ідентичності (наприклад, Ashford and Mael). У вітчизняній психології зовнішнє та внутрішнє Я конкретизують та наповнюють специфічним змістом поняття соціальної та індивідуальної (унікальної) сутності, інтеріндивідуальної та інтраіндивідуальної структури особистості (Б.Г. Ананьєв), персонального Я і соціального Я, соціального та особистісного рівнів ідентичності (Н.В. Антонова, І.С. Кон, В.О. Ядов), індивідуальної (усвідомлення власних думок і почуттів) та соціальної самосвідомості (усвідомлення очікувань, думок і почуттів оточуючих) (В.А.Петровський), особистості як зовнішнього Я та сутності як внутрішнього Я (О.Б. Орлов) тощо.

Зовнішнє – внутрішнє у системі регуляції та детермінації. У контексті методологічної опозиції зовнішнє – внутрішнє у психології традиційно розв'язується проблема внутрішніх-зовнішніх детермінант та рушійних сил розвитку особистості. Її семантичне поле описується через діалектичні поняття-опозиції: "соціальне-біологічне", "тілесне-духовне" (в руслі юнганської моделі: "тілесне (зовнішнє)-духовне (внутрішнє)", "людина-ситуація", "суб'єктне-об'єктне", "індивідуальне-соціальне" тощо.

Феноменологія "зовнішнього – внутрішнього" у системі регуляції та детермінації виявляється в тому, які (зовнішні чи внутрішні) джерела активності є провідними чинниками поведінки. Тут йдеться про традиційне для психології розрізнення активності, викликані зовнішніми впливами, і внутрішніми спонуканими, яке дозволяє співставляти, якими впливами і якою мірою детермінована активність (К.О. Абульханова-Славська, С.Д.Максименко та ін.), яким є співвідношення управління ззовні та самоуправління, детермінації та самодетермінації.

Дихотомія "зовнішнє – внутрішнє" тут визначає пропорцію індивідуального (внутрішнього) і соціального (зовнішнього) в детермінації поведінки, соціальної та особистої регуляції поведінки індивіда з точки зору внутрішньої і зовнішньої детермінації: чи будуть індивіди при виборі того або іншого способу поведінки більше покладатися на свої внутрішні переконання (внутрішню систему "само вказівок") або ж вони вважатимуть за краще будувати свою поведінку на системі зовнішніх вказівок, вимог та очікувань оточуючих. Зовнішні джерела активності ототожнюються з будь-якими зовнішніми по відношенню до людини цінностями та мотивами поведінки (нав'язані, не свої цінності, цінності, не пов'язані з саморозвитком тощо). Типовим прикладом є теорії "внутрішньої-зовнішньої мотиваційної орієнтації" Десі-Уайт (Deci, White), концепції А. Анг'яла, Ш.Шварца та У. Білські, Д. Рісмана, Д. Роттера, Г. Гарднера, С.Мадді та ін.

У теорії Роттера мова йде про "локус причинності" (екстернальний-інтернальний локус контролю) – суб'єктивне сприйняття локалізації причин

поведінки чи керівного начала в себе чи інших. У сучасній теорії самодетермінації Е.Десі та Р. Райсна (Deci et al., 1994; Deci, Ryan, 2000) в основу класифікації життєвих орієнтацій особистості покладена характерна для людини перевага внутрішніх чи зовнішніх прагнень. За переваги зовнішньої (підконтрольної) орієнтації (переважання "зовнішніх прагнень") соціальна поведінка людини ґрунтується на практично повній відповідності вимогам і очікуванням її мікро-соціального оточення. Внутрішня (автономна) орієнтація (locus causality) є вираженням само детермінації та характеризується переважанням у людини "внутрішніх прагнень" (усвідомлені потреби та почуття). А. Анг'ял пояснює проблему зовнішнього і внутрішнього через поняття "біосфера", яка складається з двох типів спрямованості, двох тенденцій: автономної (внутрішньо обумовлений процес самоуправління і самодетермінації) і гетерономної (процеси зовнішньої детермінації; життєві процеси, скеровані чинниками середовища) [4].

Емпіричного підтвердження конструкти зовнішнього і внутрішнього Я як зверненості до себе або до інших набули у дослідженнях К.О.Абульханової-Славської [1]. У характері домагань в одних типів особистостей виявилася зверненість (наприклад, вимог) до себе, в інших типів – до інших (очікування оцінок, вимог з боку оточуючих, бажання їм себе показати, їм довести тощо); в характері саморегуляції також у одних типів зафіксована зверненість до себе (власні опори, рефлексія, самоконтроль), в інших – зверненість до інших людей (опора на їх критерії, передача їм функцій контролю, оцінювання тощо). Подібні факти отримано в дослідженні типів регуляції часу (зсередини чи ззовні).

У концепції Г.С. Пригіна виділено два полярних типи діяльнісно-особистісної регуляції поведінки: перший тип (автономний) ґрунтований на "внутрішній стимуляції", на домінуванні внутрішніх, суб'єктивних чинників; другий тип суб'єкта діяльності (залежний) в основному спирається на "зовнішню стимуляцію", на зовнішні умови і вимоги. Суб'єкт з домінуванням "зовнішньої" детермінації виявляється практично повністю залежним від зовнішніх обставин, в процесі досягнення своєї мети йому доводиться часто підлаштовуватися до зовнішнього оточення. Ефективність регуляції діяльності оцінюється ним, передусім, за "об'єктивними" (часто соціально заданими) критеріями успішності, а не за власними "суб'єктивними критеріями успішності" [7].

Згідно з концепцією М.М. Ярушкіна зовнішньо орієнтована детермінація кореспондується з поняттям саморегуляції соціальної поведінки. Це системна характеристика особистості, що виявляється у свідомій регуляції нею своєї поведінки у відповідності з ціннісно-нормативною системою *соціуму*. Саморегуляція визначає залежність особистості від соціального середовища, а самоорганізація – її відносну автономність і незалежність. При цьому в якості провідного регулятора адаптивної активності особистості, або саморегуляції її соціальної поведінки, виступає соціальна ціннісно-нормативна система, а неадаптивної

активності, або самоорганізації особистості, – її *власна* ціннісно-нормативна система [13].

Отже, представленість "зовнішнього – внутрішнього" у структурі детермінант спирається на походження ціннісно-мотиваційних утворень особистості, їх локалізацію (всередині – зовні, соціальна – власна тощо), походження, генезис. В даному випадку не йдеться про їх спрямованість (егоцентричні - альтруїстичні, просоціальні – асоціальні тощо). "Локус цінностей" визначає: 1) чи закладені ці цінності у самій особистості (поведінка регулюється внутрішніми інтерналізованими цінностями) чи належать іншим людям (поведінка регулюється цінностями, зовнішніми по відношенню до людини та засвоєними шляхом ідентифікації); 2) цінності відображують інтереси самого індивіда чи референтної групи; 3) де розташований локус критеріїв оцінки та інстанції, які здійснюють таку оцінку (власні критерії оцінювання – оцінка оточуючих); 4) ступінь орієнтації на загальноприйняті норми і правила соціальної поведінки. Отже, йдеться про різні прояви соціалізованості поведінки: ступінь орієнтації особистості на норми, думки та вимоги оточення, залежність поведінки від них, домінування соціальних або індивідуальних переживань, сила прояву зовнішніх інстанцій особистості тощо.

Д. Рісмен [8] диференціював "зовнішньо-орієнтований" та "внутрішньо-орієнтований" характер. Перший представлений двома типами соціального характеру: "орієнтований-на-іншого" та "орієнтований-на-традицію", які характеризуються високою мірою конформності, дотримання традицій і підпорядкування владним структурам. Мотивація поведінки у "орієнтованої-на-традицію" людини – це страх ганьби у разі невідповідності прийнятим в суспільстві нормам, виконання яких від неї чекають; "орієнтована-на-іншого" людина залежна у своїй поведінці виключно від інших людей та схильна до конформізму. Сильне Зовнішнє Я ("зовнішньо-орієнтований" характер) призводить до того, що людина постійно зважає на соціальний контроль, коректує свою поведінку у відповідності з очікуваннями оточуючих. Подібними характеристиками С. Мадді описує конформістський тип розвитку особистості, коли у людини переважають зовнішні по відношенню до неї потреби (біологічні чи соціальні), вона сприймає себе як втілення біологічних спонук та соціальних ролей, ототожнює себе з ними і відповідно поводить, пливучи за течією [4].

Зовнішньо-орієнтоване Я як певна спрямованість мотиваційних тенденцій особистості представлена різними аспектами в теоріях А. Маслоу, Х. Мюррея, Г. Гарднера, Л. Колберга та ін. У більшості з них аспект внутрішнього-зовнішнього походження цінностей (у певному розумінні) тісно пов'язаний з силою соціальних потреб та мотивів. Так, мотиваційна підструктура Зовнішнього Я близька до описаних у західній психології соціальних джерел активності – соціально-моральній включеності (Etzioni, 1961), зовнішній міжособистісній мотивації (Deci, 1975; Staw, 1976), наслідуванню групових атитюдів (Barnard, 1938). У теоріях розвитку змістовно аналогічний тип визначено як конформістський (Loevinger, 1976),

орієнтований на спілкування (Kegan, 1982). Зовнішньо-орієнтоване Я також наближене до проявів соціальної мотивації: потреби в афіліації (McClelland, 1961; Миттау, 1964), потреби у любові, прив'язаності, належності (Maslow, 1954), потреби у стосунках (Alderfer, 1969). Воно логічно співвідноситься з третім (поряд з потребами в автономії та самодетермінації) типом внутрішньої мотивації, що забезпечує оптимальний розвиток особистості – психологічною потребою у взаємозв'язку з іншими людьми (Ryan, Deci and Grolnic, 1995).

В індивідуальній психології А. Адлера аналогічна мотивація пов'язана з "соціальним інтересом" – джерелом активності особистості, почуттям спільності, прагненням вступати в соціальні стосунки співпраці, "барометром нормальності" особистості. Ж. Нюттен констатує наявність в людській мотивації потреби у самовіддачі, в контакті, в афіліації, в належності, в єдності і любові, які протилежні прагненням до самодетермінації, самоактуалізації, потребам у досягненні, самозахисті тощо (Nuttin, 1957).

Зовнішньо зумовлена мотивація є втіленням соціоцентричних тенденцій (на протигагу егоцентричним як орієнтації на власні цінності та сенси), тобто проявом прагнення людини відповідати очікуванням інших, демонструючи при цьому високий рівень соціальної бажаності як міри її зацікавленості виглядати "хорошою" в очах оточення, заслужити схвалення і виправдати очікування. Ця позиція забезпечує орієнтацію на значимих інших, що, у свою чергу, сприяє прийняттю цих інших і орієнтує особистість на співпрацю з ними замість суперництва. Все це нагадує описану у психології особистість з просоціальною установкою (Рагуліна М.В., 2007). Основним ресурсом соціалізації цієї особистості є зовнішня підтримка при деякій її інфантильній позиції. Це проявляється в нездатності самостійно виділяти й отримувати ресурси зовнішнього середовища, сильних афіліативних тенденціях, нездатності якісно організувати процес взаємодії, оскільки механізм рефлексії працює на відстеження своєї поведінки в ситуації оцінки її всіма іншими учасниками взаємодії. У просторі взаємодії така особистість частіше демонструє стратегії уникнення або поступки, переважання адаптаційних способів життєдіяльності.

У моделі Leonard N.H., Beauvais L.L., Scholl R.V. (2008) подібний феномен описаний як "зовнішня самоконцепція" – бажання бути прийнятим іншими індивідами або референтною групою. Ця мотивація має зовнішні джерела: індивід орієнтований перш за все на інших, шукаючи в них підтвердження своїх рис, компетентності і цінностей. Ідеальне "Я" засвоюється з рольових очікувань референтних груп. Людина поводиться так, щоб задовольнити членів референтної групи, спочатку для того, щоб бути прийнятою ними, а після досягнення цього – для того, щоб отримати статус [9].

О.Ю. Артемова та В.С. Мухіна припускають, що бажання заслужити схвалення оточення, загострена чутливість людини до того враження, яке вона справляє на оточення, страх осуду становлять значну частину тих

мотивів, які спонукають людину діяти відповідно до існуючих в суспільстві норм. В.С. Мухіна вважає, що подібне прагнення до визнання властиве різною мірою всім людям, але, доведене до крайності, воно стає гальмом розвитку самосвідомості. В даному випадку людина дуже чуйно налаштована на те, як до неї ставляться, боїться загрози можливого критицизму, авторитетної думки, правил та рішень.

У "патологічному" варіанті прагнення до визнання зводиться до виправдання очікувань, задоволення викликають виконані "зобов'язання", а не вільний вибір. Тому необхідно умовно розрізнати домагання соціального (орієнтованого на інших) та інтраіндивідуального визнання, або, в термінах В.А. Петровського "Я в собі і для себе" і "Я в іншому і для іншого" [6]. Подібне розмежування індивідуального ("Я в собі і для себе") і соціального ("Я в іншому і для іншого"), зокрема, індивідуальної самосвідомості (усвідомлення власних думок і почуттів) та соціальної самосвідомості (усвідомлення очікувань, думок і почуттів оточуючих) імпліцитно представлено у багатьох концепціях. Наприклад, Г. Гарднер (Gardner, 1983, 1993) диференціює розуміння людиною своїх почуттів та усвідомлення мотивів і бажань інших людей і власної здатності впливати на інших. У факторному дослідженні (Fenigstein et al., 1975) параметр соціальної самосвідомості відбивають такі твердження, як "зазвичай я прагну справити сприятливе враження".

Зовнішня концепція як підструктура Я тісно пов'язана з провідними регуляторами поведінки. Всі автори у класифікації цінностей виділяють групу соціально схвалюваних цінностей та цінностей значущого оточення, які презентують контекст зовнішнього як соціального. М.С. Яницький [14] вважає, що їх формування здійснюється у процесі соціалізації (внутрішнє прийняття цінностей значимих інших) та реалізується за посередництва механізмів ідентифікації. Він виділяє відповідний тип особистості, в основі ціннісних орієнтацій якої – конформність, що дозволяє постійно орієнтуватися на традиційні цінності і цінності значимих інших. Через виділення дихотомій протиставляють цінності, що відбивають інтереси самого індивіда або групи Ш. Шварц і У.Білскі (Schwartz S.H., Bilsky W., 1987). Р. Інглхарт диференціює "постматеріалістичні" цінності на дві групи – соціальні і цінності самоактуалізації, зумовлені відповідно спрямованістю на "приєднання" або саморозвиток (Inglehart R., 1971).

Згідно з Н. Сарджвеладзе єдність соціального – індивідуального на рівні конкретики (поведінки, функціонування) втілюється у двох різноспрямованих тенденціях: "бути як інші" – "бути самим собою". "Бути як інші" є проявом загальної потреби в належності до певної спільності людей, потреби у набутті соціальної ідентичності [8]. Модусом прагнення "бути собою" є інтенціональна спрямованість на "самість", пошук особистісної автономії, прагнення до самовизначення, випробування власних можливостей і самореалізації.

Нові аспекти співвідношення зовнішнього та внутрішнього як соціального та індивідуального розкриває протиставлення соціальних і

внутрішніх якостей, особистості і сутності, особистості та суб'єкта. Так, П.Д. Успенський вважає, що індивід може мати розвинену особистість, що виражається у високому рівні соціальної адаптації, але при цьому – нерозвинену сутність. В цьому випадку особистість є лише оболонкою, що приховує внутрішню порожнечу [11, 284]. Подібне розрізнення зовнішнього і внутрішнього (як особистості і суб'єкта) представлено в роботах Мальріє: "суб'єкт не зводиться до Персони, хоча і є її джерелом" (див. Зауш-Годрон, 2004, с. 19). О.Б. Орлов формулює проблему зовнішнього і внутрішнього "Я" людини як взаємовідношення між його особистістю і сутністю: "По відношенню до справжнього суб'єкта особистість людини виступає як зовнішня "оболонка", що складається з мотиваційних відношень, яка може як транслювати, так і трансформувати справжні суб'єктні прояви людини" [5, 13]. Внутрішній світ людини, таким чином, містить її свідоме або "зовнішнє Я" (персону, Его) і сутнісні психологічні інстанції: "тінь" і "внутрішнє Я" (суть, Ін-се).

Висновки. Отже, теоретичний аналіз показав, що використання дихотомії "зовнішнє – внутрішнє" у психології ХХ ст. поєднується з тенденцією їх протиставлення. Поряд з цим посилюється нівелювання традицій "жорсткої" детермінації і пріоритетності соціально-індивідуального, внутрішнього-зовнішнього в соціально-психологічному розв'язанні проблеми особистості і суспільства. Це подолання тісно пов'язано з ідеєю свободи, самодетермінації (Deci et al., 1994; Deci, Ryan, 2000) і категорією можливого – в тому їх розумінні, яке характерне для гуманістичних теорій особистості (Леонтьєв Д.О., 2000, 2002) та найбільш адекватно відповідає феноменології суб'єктності людини у соціальній поведінці.

Посилюється ідея єдності та взаємного проникнення соціального – індивідуального як напрямів дослідження підструктур особистості та джерел її розвитку, відбувається подолання традиційної точки зору, яка пов'язувала термін "внутрішнє" з психічним, суб'єктивним, а термін "зовнішнє" – з середовищем, "оточенням", об'єктивним. З'являються дослідження, які доводять, що межа між особистістю і середовищем, соціальним – індивідуальним, Я і Не-Я, внутрішнім і зовнішнім неоднозначна, рухлива; зовнішнє може "розчинятися", зникати у внутрішньому, "зливатися" з ним (Тхостов О.Ш., 1994, 2002).

Найбільш адекватно дихотомія зовнішнього – внутрішнього знімається принципом предметності (Асмолов О.Г., 1982), через який "зовнішнє" і "внутрішнє" стають взаємопов'язаними компонентами цілісного світу людини, яким є не "середовище", "соціум" або світ "взагалі", а життєвий світ. Інша справа, що для набуття "стабільної ідентичності" особистості необхідно прийти до консенсусу між процесами соціалізації й індивідуалізації у власному розвитку, між процесами саморегуляції, регуляції особистістю свого життя і регуляції особистості суспільством як інтегральними механізмами регуляторних процесів. Тільки гармонійне поєднання зовнішнього та внутрішнього Я, процесів соціалізації та

індивідуалізації, саморегуляції і суспільної регуляції сприятимуть розвитку особистості, відкритої для вирішення суспільних задач, а не фіксованої лише на завданнях самовираження, та можуть надати інтенсивності та оптимальності її життєвому руху.

1. *Abulhanova K.A.* Psihologiya i soznanie lichnosti (Problemyi metodologii, teorii i issledovaniya realnoy lichnosti): Izbrannyie psihologicheskie trudyi [Psychology of personality and consciousness (the problems of methodology, theory, and research of real person): Selected psychological works]. – М.: Moskovskiy psihologo-sotsialnyiy institut; Voronezh: Izdatelstvo NPO "MODEK", 1999. – 224 s.
2. *Belinskaya E.P.* Chelovek v izmenyayuschemsya mire – sotsialno-psihologicheskaya perspektiva [A man in changing world - socio-psychological perspective] / Elena Pavlovna Belinskaya. – М.: Prometei, 2005. – 344 s.
3. *Diligenskiy G.G.* Sotsialno-politicheskaya psihologiya [Social and political psychology] / German Germanovich Diligenskiy. – М.: Novaya shkola, 1996. – 352 s.
4. *Maddi S.* Teorii lichnosti: sravnitelnyiy analiz [Theories of Personality: comparative analysis] / Salvatore Maddi; [per. I.Avidon, A.Batustin, P.Rumyantseva]. – SPb.: Izdatelstvo "Rech", 2002. – 730 s.
5. *Orlov A. B.* Psihologiya lichnosti i suschnosti cheloveka: Paradigmyi, proektsii, praktiki: Ucheb. posobie dlya stud. psihol. fak. vuzov [Psychology of personality and human essence] / Aleksandr Borisovich Orlov – М.: Izdatelskiy tsentr "Akademiya", 2002. – 272 s.
6. *Petrovskiy V.A.* Lichnost: fenomen sub'ektnosti [Personality: the phenomenon of subjectivity] / V. A. Petrovskiy. – Rostov na Donu : Feniks, 1993. – 267 s.
7. *Pryigin G.S.* Individualno-tipologicheskie osobennosti sub'ektnoy samoregulyatsii [Individually-typological features of subjective self-regulation] / Gennadiy Samuilovich Pryigin. – Izhevsk; Naberezhnyie Chelny: Izd-vo Instituta upravleniya, 2005. – 287 s.
8. *Rismen D.* Nekotoryie tipy haraktera i obschestvo [Some types of character and society] / D. Rismen // Sotsiologicheskie issledovaniya. – 1993. – № 5 – № 7. – S. 144-151.
9. *Sardzhveladze N.I.* Lichnost i ee vzaimodeystvie s sotsialnoy sredoy: monografiya [Personality and its interaction with the social environment] / Nodar Ilich Sardzhveladze. – Tbilisi : Metsniereba, 1989. – 197 s.
10. *Sidorenko E.V.* Motivatsionnyiy trening [Motivational training] / Elena Vladimirovna Sidorenko – SPb.: Rech, 2000. – 234 s.
11. *Tkachenko O.M.* Pryntsypy ta kategorii psihologii: monografiya [Principles and categories of psychology] / Oleksandr Mikolayovich Tkachenko. – К.: Gol. vid. VO "Vischa shkola", 1979. -198 s.
12. *Uspenskiy P.D.* V poiskah chudesnogo [In Search of the Miraculous] / P. D. Uspenskiy. – Spb.: Izd-vo Chernyisheva, 1992. – 523 s.

13. Shamionov R.M. Lichnost i ee stanovlenie v protsesse sotsializatsii [Personality and its formation in the process of socialization] / Rail Munirovich Shamionov. – Saratov SGPI, 2000. – 240 s.
14. Yarushkin N.N. Samoregulyatsiya i samoorganizatsiya sotsialnogo povedeniya lichnosti [Self-regulation of social behavior of a person] / N. N. Yarushkin: Avtoref.dis.... d-ra psihol. nauk: 19.00.05. – Sankt-Peterburg. 1998. – 32 s.
15. Yanitskiy M.S. Psihologicheskie faktory i mehanizmy razvitiya sistemy tsennostnyh orientatsiy lichnosti [Psychological factors and mechanisms of development of value orientations of of personality] / M. S. Yanitskiy: Avtoref.dis. ... d-ra psihol. nauk: 19.00.01. – Novosibirsk, 2000. – 29 s.
16. Beauvois J.-L., Dubois N., Doise W. La construction sociale de la personne. Grenoble, 1999.

УДК: 159.9.075

Світлана Прахова

ТЕОРЕТИКО-МЕТОДОЛОГІЧНИЙ АНАЛІЗ ПРОБЛЕМИ ФРУСТРАЦІЇ НА СТОРІНКАХ СУЧАСНИХ УКРАЇНСЬКИХ ТА РОСІЙСЬКИХ ПЕРІОДИЧНИХ ВИДАНЬ

Стаття присвячена теоретико-методологічному аналізу проблеми фрустрації в роботах сучасних українських та російських авторів. Розроблено класифікацію тематичних досліджень фрустраційних станів та реакцій.

Проаналізовані соціально-психологічні детермінанти виникнення фрустрації. Визначена ступінь її залежності від певних індивідуально-типологічних якостей особистості. Описані основні наукові доробки сучасних психологів, які займаються проблемою фрустраційних станів та реакцій. Висвітлений аналіз міждисциплінарних зв'язків вивчення проблеми фрустрації в психології та інших науках.

Ключові слова: фрустрація, фрустратор, фрустрованість, психологічні детермінанти.

Статья посвящена теоретико-методологическому анализу проблемы фрустрации в работах современных украинских и российских авторов. Создано классификацию тематических исследований фрустрационных состояний и реакций.

Проанализированы социально-психологические детерминанты возникновения фрустрации. Определена степень её зависимости от определенных индивидуально-типологических особенностей личности.

Описаны основные научные труды современных психологов, которые занимаются проблемой фрустрационных состояний и реакций. Показан анализ междисциплинарных связей изучения проблемы фрустрации в психологии и других науках.

Ключевые слова: фрустрация, фрустратор, фрустрированность, психологические детерминанты.

The article is devoted to analysis of theoretical and methodological problems of frustration in the works of modern Ukrainian and Russian authors. The classification of case studies frustration states and reactions are developed.

The socio-psychological determinants of the emergence of frustration are analyzed. The degree of its dependence of certain individual-typological personality traits is determined. The main scientific researches of modern psychologists dealing with frustration and reactions are described. The analysis of interdisciplinary connections studying the problem of frustration in psychology and other sciences is highlighted.

Key words: frustration, frustrator, result of frustration, psychological determinants.

Постановка наукової проблеми. Трансформаційні процеси сучасного світу ставлять людину в надзвичайно складні умови соціального життя. Нестабільність у політиці, економіці, освіті, постійні несистемні зміни в усіх суспільних галузях зумовлюють дисбаланс у визначені стійких пріоритетів, ціннісних орієнтацій та ідеалів сучасної молоді. Складні життєві обставини, які накладаються на ряд характерологічних особливостей, формують певну конфігурацію індивідуальних психологічних проявів суб'єкта, які далеко не завжди носять конструктивний характер. Здатність людини долати дію несприятливих факторів оточення є важливою умовою активізації та реалізації її особистісного потенціалу. У зв'язку з цим дедалі більшої актуальності набуває вивчення проблеми фрустраційних станів та реакцій, які стали невід'ємною частиною соціального буття.

Теоретична і практична значущість проблеми фрустрації зумовила традиційно високий інтерес до неї серед західноєвропейських та американських психологів протягом усього ХХ ст. На теренах вітчизняної та російської психологічної думки можна констатувати відсутність узагальнюючих теоретичних розробок у галузі теорії фрустрації. Дана проблема в радянській науці спеціально не формулювалася, а розглядалася лише в контексті інших теоретичних питань загальної та галузевої психології. Зазначена ситуація збереглася і на пострадянських теренах. Хоча сучасний стан вітчизняної та російської психологічної думки і характеризується збільшенням кількості праць, присвячених проблемі фрустраційних станів та реакцій, вони, як правило, мають вузько спеціалізований та міждисциплінарний характер. Враховуючи зазначений аспект вивчення теорій фрустрації, метою нашого дослідження є історіографічний аналіз проблеми фрустраційних станів та реакцій у просторі сучасної української та російської психологічної думки.

Аналіз останніх досліджень із зазначеної проблеми. На фоні пріоритетного напрямку реформування сучасної загальноосвітньої школи як одного з найважливіших інститутів соціалізації, що відображає стан і тенденції розвитку суспільства, в українських періодичних виданнях за останнє десятиліття суттєво збільшилася кількість публікацій, присвячених питанням психологічних засобів запобігання та корекції фрустрації у професійній діяльності вчителів. У 2003 р. вийшов друком цикл статей української дослідниці О.О. Холодової [23]. Зміст її праць розкриває феномен фрустраційних станів та їх причинно-наслідковий зв'язок із чинними умовами педагогічної діяльності в контексті професійної адаптації молодих вчителів до роботи в загальноосвітній школі. О.О. Холодова аналізує соціально-психологічні аспекти педагогічної діяльності, що здатні спричинити різноманітні фрустраційні прояви на фоні нерозвиненості фрустраційної толерантності як здатності до подолання бар'єрів у професійній діяльності. На основі експериментальної перевірки емпіричних даних дослідниця доводить, що депривація може виступати як об'єктивним фактором виникнення фрустрацій, так і в якості усвідомлюваної проблеми, що виступає актуалізуючим чинником щодо звернення до засобів рефлексії.

Проблеми діагностики та психокорекції професійних фрустрацій вчителя висвітлені у працях І.Ю. Остополець [16], які стосуються особливостей поведінки та переживань педагогів у ситуаціях фрустрації в процесі організації навчальної діяльності. Основний акцент зроблений на вивченні факторів розвитку фрустрованості вчителів, шляхах і методах її психокорекції та дослідженні деструктивного впливу фрустрації на діяльність і особистісний розвиток педагогів. Працюючи в цьому ракурсі, автор не лише визначила домінуючі стратегії фрустраційного реагування в напружених ситуаціях професійної діяльності, але й розробила змістовні критерії та репрезентувала рівневу класифікацію фрустрованих вчителів.

Негативний вплив суперечливих суспільних процесів сьогодення на особистісний розвиток та самореалізацію молоді висуває на перший план проблему визначення та дослідження соціально-психологічних детермінант виникнення фрустрації та її залежність від певних індивідуально-типологічних якостей особистості. Напрямок пошуку чинників виникнення фрустрації у період дорослішання займає чільне місце в дослідженнях українських науковців Національного педагогічного університету імені М.П. Драгоманова (Н.О. Божок [2], О.О. Божок [3], І.С. Булах [4], М.В. Вовк [6], Л.М. Кузнецова [13] та ін.). У працях зазначених авторів розкриваються різні аспекти феномену фрустрації, в тому числі і у взаємозв'язку з конкретними особистісними якостями підлітків. Зокрема, викликають інтерес публікації Л.М. Кузнецової [13], яка досліджує особливості психічного стану фрустрації у підлітків з різними акцентуаціями характеру, а також вплив різних типів акцентуованих рис на рівень фрустрації окремих учнів. У 2010 р. вийшла друком низка статей під авторством О.О. Божок [3], яка детально розглядає феномен фрустрації в сучасній психологічній теорії та практиці; фрустрація розглядається як

розповсюджене, проте негативне, явище в суспільстві. Авторка емпірично досліджує соціальні та психологічні детермінанти виникнення фрустрації у підлітковому віці та визначає можливі шляхи психологічної підтримки підлітків, які перебувають у фрустраційному стані.

Пріоритетним напрямком досліджень на сторінках сучасних періодичних видань все частіше стають питання про співвідношення стилів реагування на фрустраційну ситуацію з різним рівнем особистісної тривожності. В даному напрямку працюють такі дослідники, як: О.В. Кузнецова [12], А.В. Філімонова [21], О.В. Фролова [22], А.В. Шамне [25] та ін. Зокрема, О.В. Кузнецова [12] на основі експериментальних даних доводить, що при високому рівні тривожності в юнацькому віці суттєво знижується можливість для її опрідметнення, яка складається з уміння суб'єкта співвідносити тривожність з конкретними особистісними проблемами або соціальними (в тому числі і фрустраційними) ситуаціями і тим самим опосередковує стан дифузної напруги, забезпечуючи можливості для адаптації. У працях української дослідниці А.В. Шамне [25] робиться акцент на типології взаємозв'язків фрустраційних реакцій і тривожності у молодшому шкільному віці та визначенні психологічних особливостей молодших школярів з підвищеним рівнем хвилювання і різними реакціями на фруструючі ситуації.

Специфічним напрямком сучасних досліджень з окресленої проблеми є вивчення фактору фрустрації в комунікативній динаміці освітнього процесу. Так, В.Б. Терентьева [19] у своїх працях зазначає, що багато вчителів та учнів переживають комунікативний стрес, який викликаний самим навчальним процесом, що веде до зниження працездатності, негативних емоційних станів, різних типів реакцій на партнера в процесі спілкування.

Протягом 2001-2011 рр. вийшла друком серія статей української дослідниці А.О. Вовк [5], присвячених проблемі екзистенціальної фрустрації особистості. Даний напрямок є малодослідженим у вітчизняній психології, тому становить вагому теоретичну цінність. Авторка доводить, що виникнення екзистенціальної фрустрації залежить не від окремих індивідуально-психологічних характеристик, а від цілого комплексу зв'язків сутнісних рис з особливостями спрямованості особистості. Тобто, просторово-часова цілісність екзистенції, інтегрованість у соціальних простір, стійка позитивна Я-концепція, самоконтроль і потенціал до подолання життєвих криз найбільше впливають на пошук та досягнення життєвого сенсу.

Питання ціннісно-сислової сфери особистості стали ключовими в дослідженнях російського психолога І.А. Красильнікова [11]. У своїх статтях автор розкриває результати експериментального дослідження зв'язків між фрустрацією життєвих цінностей особистості та характерологічними акцентуаціями. Виявлено закономірності цих зв'язків у віковому аспекті. Доводиться, що фрустрація таких цінностей, як "цікава робота", "здоров'я", "щасливе сімейне життя" може зачіпати глибинний і емоційний компоненти ендоспсихіки людини. Філософський аспект

проблеми фрустрації розглядається І.А. Красильниковим у статті "Розуміння внутрішніх конфліктів особистості в екзистенціально-аналітичній психології" [11], в якій представлено фундаментальні життєві проблеми людини: життя, смерть, самотність з позиції внутрішніх конфліктів особистості. І.А. Красильников акцентує увагу на тому, що розширення сфери життєвого простору при внутрішніх конфліктах особистості здійснюється на основі відповідальності і прагнення набуття почуття внутрішньої свободи.

Тематика корекційної роботи з розвитку конструктивних фрустраційних реакцій підлітків є провідною в публікаціях російської дослідниці О.В. Янгічер [27]. Основна увага авторки зосереджена на вивченні способів емоційного реагування підлітків на фрустрацію і можливості розвитку конструктивних реакцій в умовах цільового впливу. Наукова новизна такого підходу полягає у виділенні основних психологічних факторів, які детермінують розвиток конструктивних реакцій учнів засобами арттерапії та розробці авторської арттерапевтичної програми позитивного впливу на конструктивність фрустраційних реакцій підлітків у навчальному процесі.

Широке розуміння проблеми фрустрацій у вищих навчальних закладах дають співні праці російських дослідниць А.Р. Ербегеєвої та Т.Д. Дубовицької [26], які досліджують фрустрацію та стратегії її подолання у студентів із труднощами у навчанні. Практичну значущість має розроблена ними програма психологічної корекції стану фрустрації в студентів у навчальному процесі. Вони виділили низку механізмів, які забезпечують конструктивне подолання фрустрації: усвідомлення феномену фрустрації і фрустраторів; поведінкова гнучкість (на протизагу ригідності, консервативності); стресостійкість, саморегуляція і самоконтроль деструктивних психічних переживань (гнів, тривога, депресія та ін.); усвідомлення деструктивних і конструктивних проявів фрустрації та їх причин; активізація внутрішніх ресурсів з метою підвищення самооцінки і розвитку впевненості в собі; комунікативна культура; позитивне виховання і прийняття відповідальності на себе в досягненні поставлених цілей. Автори доводять, що найбільш ефективною є здійснення психологічної підтримки студентів в подоланні фрустрації за такими напрямками: проведення діагностики рівня фрустрованості студентів у навчальному процесі; психологічна просвіта професорсько-викладацького складу із запобігання негативних фруструючих ситуацій; проведення спецкурсів і спеціалізованих тренінгів із формуванню конструктивної поведінки в ситуаціях фрустрації.

Міждисциплінарний характер проблеми фрустраційних станів простежується у збільшенні кількості праць, присвячених інтеграційним зв'язкам психологічних та медичних досліджень. Зокрема, в статті Г.А. Пріба [17] фрустрація розглядається як чинник соціальної дезадаптації у пацієнтів з психічними розладами. Українська дослідниця Т.С. Горяча [7] займається дослідженням соматогенної фрустрації. Практичне значення має розроблений нею комплекс психокорекційних заходів для осіб з

соматогенною фрустрацією з метою покращення їхнього психічного здоров'я. Виявлено чинники психічного здоров'я у вищезазначених осіб та встановлено ієрархію їх змін під впливом психокорекційних заходів.

Важливою темою сучасності є соціальна адаптація дітей, які залишилися без піклування батьків. Розвиток дитини в атмосфері ворожості і недовіри до суспільства накладає негативний відбиток на її психічний стан і поведінку. Російська дослідниця Г.У. Малеїко піднімає цю тему в своїй статті "Особливості фрустраційного реагування вихованців дитячого дому і патронату" [14], в якій описано особливості фрустрованості дітей-сиріт дитячого дому і патронату в ситуаціях зустрічі з нездоланими перепонами при досягненні своєї мети. Відзначається, що більшість сиріт (на відміну від благополучних дітей) сприймають неприємності в своєму житті як даність, яку не можливо уникнути. В той час як поміщення дитини в патронатну родину сприятливо позначається на її самооцінці та поведінці: приходиться в норму ступінь адекватності, з якою діти оцінюють свої неприємності, дещо підвищується рівень соціальної адаптації.

Все більшої актуальності за останні роки набуває тематика особливостей фрустраційного реагування дітей, які виховуються в різних умовах мікросоціуму. Проблеми соціального розвитку учнів і його зв'язок із фрустраційними станами сьогодні піднімають такі психологи, як: О. Некряч [15], Л.О. Терських [20], С.А. Котова [10] та ін.. В цьому ж контексті фрустрація в низці сучасних досліджень (В.Г. Белов [1], Л.С. Зотова [8]) розглядається як предиктор агресивної та девіантної поведінки підлітків.

Практична значущість проблеми фрустраційних станів обумовила високий інтерес до неї в психодіагностиці. За останні роки вийшов цілий ряд статей, які представляють результати дослідження діагностичних можливостей методик по визначенню рівня фрустрованості особистості. Авторська модифікація проєктивної методики діагностики фрустраційних реакцій педагогів була розроблена В.Н. Чернобровкіним та В.А. Чернобровкіною [24]. Проєктивний тест СФСП ("Ситуації фрустрації спілкування педагога") створений для психологічної діагностики емоційних реакцій педагогів у напружених ситуаціях діяльності, а також рівня їх професійної адаптації. Трансактна версія фрустраційного тесту С. Розенцвейга представлена в працях А.А. Клімової [9]. Модифікація тесту полягає в тому, що дорослій людині пропонується стимульний матеріал "для дітей", таким чином, актуалізуються її дитячі еґо-стани і виявляються внутрішні конфлікти людини. Л.Н. Собчик [18] розробила і висвітила на сторінках сучасних періодичних видань авторський вербальний фрустраційний тест. Дана методика примітна тим, що дозволяє визначити не лише інтенсивність, напрямок і тип фрустраційної реакції, але й дозволяє діагностувати емоційну зрілість індивіда, рівень його самоконтролю, ієрархію цінностей, самооцінку, зону конфліктності тощо.

Всебічна допомога соціально дезадаптованим школярам залишається одним із пріоритетних напрямків сучасних психологів, педагогів та соціальних працівників. У зв'язку з цим особливого значення набуває

проблема фрустраційної толерантності учнів по відношенню до складних життєвих ситуацій. Даний напрямок представлений працями Н.О. Божок [2], яка займається психологічним аналізом дослідження фрустраційної толерантності у студентському віці. Авторка зазначає, що фрустрація та толерантність до неї не тільки перешкоджають, а й частково стимулюють когнітивний потенціал особистості з метою конструктивного розв'язання проблем та сприяють розвитку інтелектуально-аналітичних здібностей, що виявляється у здатності рефлексувати над альтернативами виходу та передбачати можливі наслідки складної ситуації, загартовують волю, підвищують емоційну стійкість і тим самим продуктивно впливають на емоційно-вольову сферу.

Серед інших аспектів проблеми фрустрації варто відмітити дослідження, які присвячені її окремим аспектам: вплив фрустрації на поведінку розумово відсталих дітей; статеві відмінності в особливостях фрустрації як психічного стану особистості; вольова регуляція в умовах фрустрації; професійно-посадові фактори виникнення фрустраційних станів; смисловий аспект пізнавальної фрустрації та ін.

Висновки. Отже, аналіз наукового доробку вітчизняних та російських психологів показав зміщення дослідницького інтересу з роботи над створенням цілісної теорії фрустрації на міждисциплінарний та вузько спеціалізований аналіз зазначеної проблеми. В останнє десятиріччя на сторінках сучасних періодичних видань збільшилася кількість публікацій, присвячених дослідженню фрустрації в контексті її зв'язку з іншими науковими галузями знань: медициною (психологічна сутність соматогенної фрустрації; фрустрація як чинник дезадаптації у пацієнтів з психічними розладами та ін.); правом (реакції на фрустрацію у співробітників правоохоронних органів; фрустрація як предиктор девіантної поведінки тощо); філософією (фрустрація ціннісно-смислової сфери людини; екзистенціальна фрустрація як спрямованість особистості та ін.); загальною психологією (фрустрація у дітей з вираженими акцентуаціями характеру; зв'язок фрустрації та особистісної тривожності тощо); соціальною психологією (соціальне виховання делінквентів у стані фрустрації; фрустрація та образ "Я" в деструктивних соціальних явищах); віковою та педагогічною психологією (детермінанти виникнення фрустрації в учнів різних вікових груп; фрустрація в педагогічній діяльності вчителя; корекція емоційних відхилень в стані фрустрації та ін.

1. *Belov V.G.* Frustratsiya kak prediktor deviantnogo povedeniya u podrostkov [Frustration as a predictor of deviant behavior among teenagers] / V.G. Belov, Yu.A. Parfenov, N. S. Malinina // *Uchenye zapiski universiteta im. P. F. Lesgafa.* – SPb. : NGU im. P.F. Lesgafa. – 2011. – Т. 81. – № 11. – С. 26–31.
2. *Bozhok N.O.* Psihologichniy analiz doslidzhennia frustratsiynoi tolerantnosti v studentskomu vitsi [Psychological analysis of the study of frustration tolerance in the student age] / N.O. Bozhok // *Naukoviy chasopis NPU Imeni M. P. Dragomanova. Seriya 12. Psihologichni nauki* : Zb. naukovih prats. – K. : NPU Imeni M. P. Dragomanova, 2009. – Vip. 26, Ch. 1 (50). – S. 202–207.

- nauki : Zb. naukovih prats. – K. : NPU Imeni M. P. Dragomanova, 2009. – № 28 (52). – S. 178–186.
3. *Bozhok O.O.* Empirichne doslidzhennia sotsialnyh ta psihologichnyh determinant vynyknennia frustratsii u period doroslishannia [An empirical study of social and psychological determinants of frustration during adolescence] / O.O. Bozhok // *Visnik Natsionalnogo tehnicnogo universitetu Ukrainy "Kyivskiy politehnicnyi Institut". Filosofiya. Psihologiya. Pedagogika.* – K. : Natsionalniy tehnicniy universitet Ukrainy "Kyivskiy politehnicnyi Institut". – 2010. – №1 (28). – S. 74–76.
 4. *Bulah I.S.* Bazovi ta sytuatyvni determinanty frustratsii pidlitkiv [Basic and situational determinants of adolescent frustration] / I.S. Bulah, L.P. Bushanska // *Psihologiya : Zb. nauk. prats.* – K. : NPU Imeni M. P. Dragomanova, 1998. – Vipusk 1. – S.84–91.
 5. *Vovk A.O.* Ekzistentsialna frustratsiia ta spriamovanist osobystosti [Existential frustration and orientation of the person] / A.O. Vovk // *Pedagogika ta psihologiya profesynoYi osviti.* – 2002. – № 2. – S. 147–155.
 6. *Vovk M.V.* Psihologichni determinanty perezhyvannya frustratsiinyh situatsii u yunatskomu vitsi [Psychological determinants of feelings of frustration situations at youthful age] / M.V. Vovk // *Naukoviy chasopis NPU Imeni M. P. Dragomanova. Seriya 12. Psihologichni nauki* : Zb. naukovih prats. – K. : NPU Imeni M. P. Dragomanova, 2009. – Vip. 26, Ch. 1 (50). – S. 202–207.
 7. *Goryacha T.S.* Psihologicheskaya suschnost poniatiya "somatogennaya" frustratsiya [Psychological essence of the concept of "somatogenetic" frustration] / T.S. Goryacha // *Naukoviy chasopis NPU imeni M.P. Dragomanova. Seriya 12. Psihologichni nauki* : Zb. nauk. prats. – Kiyiv : NPU Imeni M. P. Dragomanova, 2006. – Vip. 11 (35). – S. 84–89.
 8. *Zotova L.E.* Vopros sootnosheniya frustratsii i agressii v otechestvennoy (N. D. Levitov) i zarubezhnoy psihologii [Q ratio of frustration and aggression in domestic and foreign psychology] / L. E. Zotova // *Vestnik MGOU. Seriya "Psihologicheskie nauki".* – M. : MGOU. – 2007. – № 2. – S. 7–11.
 9. *Klimova A.A.* Transaktnaya versiya frustratsionnogo testa S. Rozentsveyga kak tehnika diagnostiki lichnosti [Transactional version of frustration test of F. Rosenzweig as equipment for diagnosis of personality] / A.A. Klimova // *Perspektivy nauki.* – 2010. – № 3. – S. 24–29.
 10. *Kotova S.A.* Problemy sotsialnogo razvitiya detei v doskolnom vozraste i osobennosti ih reaktsii na frustatsiyu [Problems of children's social development in the preschool age and peculiarities of their reaction to frustration] / S.A. Kotova, P.N. Kolesnikov // *Psihologiya obrazovaniya v polikulturnom prostranstve.* – 2011. – № 13. – T.1. – S. 67–76.
 11. *Krasilnikov I.A.* Ponimanie vnutrennih konfliktov lichnosti v ekzitsentsialno-analiticheskoi psihologii [Understanding of the internal

- conflicts of personality in the existential-analytical psychology] / I.A. Krasilnikov // *Izvestiya Saratovskogo universiteta. Novaya seriya. Akmeologiya obrazovaniya. Psihologiya razvitiya.* – Saratov : Saratovskiy gosudarstvennyiy universitet imeni N.G. Chernyishevskogo. – 2009. – № 3. – T. 2. – S. 12–17.
12. *Kuznetsova O.V.* Tipy reaktsii na frustriruyuschie situatsii pri raznom urovne lichnostnoi trevozhnosti [Types of reactions to frustrating situations with different levels of trait anxiety] / O.V. Kuznetsova // *Vestnik Kostromskogo gosudarstvennogo universiteta im. H.A. Nekrasova.* – Kostroma : Kostromskoy gosudarstvennyiy universitet im. N.A. Nekrasova. – 2007. – № 2. – S. 114–118.
 13. *Kuznetsova L.M.* Osoblyvost' psichnogo stanu frustratsii u pidlitkiv z aktsentuatsiyamy harakteru [Features of the mental state of frustration in adolescents with accentuations of character] / L.M. Kuznetsova // *Problemi suchasnoi psichologii: zbirnik naukovykh prats Kam'yanets-Podilskogo universytetu imeni Ivana Ogiienka, Institutu psichologii Im. G.S. Kostiuka APN Ukraini / Za red. S.D. Maksymenka, L.A. Onufrievoi.* – Kam'yanets-Podilskiy : Aksioma, 2010. – V. 8. – S. 531–546.
 14. *Maleiko G.U.* Osobennosti frustratsionnykh reaktsii vospitannikov detskogo doma i patronata [Features of frustration reactions of pupils of children's home and patronage] / G.U. Maleiko // *Uchenyie zapiski SPbGIPSR.* – SPb. : Sankt-Peterburgskiy gosudarstvennyiy institut psichologii i sotsialnoy raboty. – 2007. – T. 8. – № 2. – S. 75–78.
 15. *Nekryach O.* Osoblyvost' frustratsiinykh reaktsii u dltei, scho vyhovuyutsia v rIznih umovah mikrosotsiumu [Features of frustration reactions in children who are brought up in different conditions of microsociety] / O. Nekryach // *Aktualni problemi praktichnoyi psichologii : Vseukr. nauk.-prakt. konf., 18-19 kvIt. 2006 r. : Zb. nauk. prats.* – Herson, 2006. – S. 322–324.
 16. *Ostopolets I. Yu.* Profesiini frustratsii vchytelia yak psichologichna problema [Teacher's professional frustrations as a psychological problem] / I. Yu. Ostopolets // *Visnyk HNPU Imeni G. S. Skovorody. Psichologiya.* – Harkiv : Harkivskiy natsionalnyi pedagogichnyi universytet imeni G.S. Skovorody, 2004. Vip. 12. – S. 116–124.
 17. *Prib G.A.* Frustratsiya yak chynnyk sotsialnoi dezadaptatsii u patsientiv z psichichnymy rozladamy [Frustration as a factor of maladaptation in patients with mental disorders] / Prib G.A. // *Suchasni aspekty likuvannya psichichnykh rozladiv: nauk.-prakt. konf. z mizhnar. uchastiu : 26-27 zhovt. 2007 r.* – Chernivtsi, 2007. – S. 110–113.
 18. *Sobchik L.N.* Psichologiya individualnosti. Teoriya i praktika psichodiagnostiki [Psychology of individuality. Theory and practice of psychodiagnosics] / L.N. Sobchik. – SPb. : Rech, 2005. – 624 s.
 19. *Terenteva V.B.* Faktor frustratsii v kommunikativnoy dinamike obrazovatel'nogo protsessa [Factor of frustration in the communicative dynamics of educational process] / V.B. Terenteva // *Vestnik NGAU.* – Novosibirsk : Novosibirskiy gosudarstvennyiy agrarniy universitet. – 2005. – № 3. – S. 139–142.
 20. *Terskih L.O.* Sotsialne vyhovannia delinkventiv u stani frustratsii metodamy verbal'nogo vplyvu [Social education of delinquents with verbal methods of influence] / L.O. Terskih // *Naukoviy visnik Lvivskogo yuridichnogo Institutu MVS UkraYini.* – Lviv : Lvivskiy yurid. In.-t MVS UkraYini, 2004. – № 1 (1) : Aktualni problemi profilaktiki zlochinnosti ta pravoporushen sered nepovnoItitih. – S. 21–28.
 21. *Filimonova A.V.* Vospriyatie fenomena trevogi v zavisimosti ot stepeni frustratsii vzaimootnosheniy s okruzhayuschimi [The perception of the phenomenon of anxiety depending on the degree of frustration of relationships with others] / A.V. Filimonova // *Obrazovanie i nauka.* – 2009. – № 6. – S. 77–86.
 22. *Frolova O.V.* Psichologicheskie osobennosti trevozhnosti v frustratsionnykh situatsiyah i ih psichologicheskaya korrektsiya u detei s zaderzhkoi psichicheskogo razvitiya mladshogo shkol'nogo vozrasta [Psychological characteristics of anxiety in situations of frustration and psychological their correction among children with mental retardation of primary school age] / O.V. Frolova // *Korreksionnaya pedagogika.* – 2007. – № 4. – S. 65–67.
 23. *Holodova O.O.* Zagalni i osoblivi proyavy frustratsii [General and specific manifestations of frustration] / O.O. Holodova // *Psichologiya : Zb. nauk. prats.* – K. : NPU Imeni M.P. Dragomanova, 2003. – Vipusk 20. – S. 88–94.
 24. *Chernobrovkin V.N.* Metodika diagnostiki frustratsionnykh reaktsii pedagogov [Diagnostic methods of frustration reactions of teachers] / V.N. Chernobrovkin, V.A. Chernobrovkina ; NPU Im. M.P. Dragomanova // *Praktichna psichologiya ta sotsialna robota.* – 2001. – № 1. – S. 5–21.
 25. *Shamne A.V.* Tipologiya vzaemoviyazkiv osobystIsnoi tryvozhnosti ta frustratsiinykh reaktsii u molodshomu shkilnomu vItsi [Typology of relationships of personal anxiety and frustration reactions in the early school years] / A.V. Shamne // *Visnik Odeskogo natsionalnogo unIversitetu.* – Odesa : Odeskyy nats. un-t, 2009. – Vip. 17 : Psichologiya. – T. 14. – S. 125–133.
 26. *Erbegeeva A.R.* Osobennosti frustratsii i strategii preodoleniya u uspevayuschih i neuspevayuschih studentov [Features of frustration coping strategies among achievers and underachieving students] / A.R. Erbegeeva, T.D. Dubovitskaya // *Vestnik Kostromskogo gosudarstvennogo universiteta im. N.A. Nekrasova.* – Kostroma :

Kostromskoy gosudarstvennyiy universitet im. N.A. Nekrasova. – 2009. – № 2. – Т. 15. – С. 249–254.

27. Yangicher E.V. Ispolzovanie artterapii v korrektsii emotsionalnykh otklonenii v sostoyanii frustratsii podrostkov iz sotsialno neblagopoluchnykh grupp [The use of art-therapy in the correction of deviations in emotional deviations in frustration of teenagers from socially disadvantaged groups] / E.V. Yangicher // Vestnik MGOU. Seriya "Psihologicheskie nauki". – M. : MGOU. – 2009. – № 4. – С. 86–92.

Соціальна і політична психологія особистості

УДК 159.938.363.2:2:88.373

Лариса Заграй

ГЕНДЕРНИЙ ДОСВІД ОСОБИСТОСТІ В СУЧАСНОМУ ФРАГМЕНТАРИЗОВАНОМУ СВІТІ

У статті висвітлено питання методології дослідження формування гендеру в сучасному світі. Розкрито роль теорії соціального конструктивізму у тлумаченні механізмів створення гендерних моделей, які визначають формування суб'єктивного досвіду особистості. Обґрунтовано поняття гендерного досвіду і гендерного дисплею в конструюванні гендерної ідентичності. Окреслено механізми (фонові очікування та рефлексивність), завдяки яким відбувається конструювання досвіду у процесі взаємодії індивіда з соціальними структурами. Визначено гендерну ідентичність як багаторівневе, складноорганізоване утворення, яке зумовлюється суб'єктивним досвідом особистості і включає цілий комплекс характеристик.

Ключові слова: гендерний досвід, соціальний конструктивізм, гендерна ідентичність, гендерний дисплей, фонові очікування, рефлексивність, гендерні практики.

В статье освещены вопросы методологии исследования формирования гендера в современном мире. Раскрыта роль теории социального конструктивизма в толковании механизмов создания гендерных моделей, определяющих формирование субъективного опыта личности. Обосновано понятие гендерного опыта и гендерного дисплея в конструировании гендерной идентичности. Очерчены механизмы (фоновые ожидания и рефлексивность), благодаря которым осуществляется конструирование опыта в процессе взаимодействия индивида с социальными структурами. Определена гендерная идентичность как многоуровневое, сложноорганизованное образование, обусловленное субъективным опытом личности и включающее целый комплекс характеристик.

Ключевые слова: гендерный опыт, социальный конструктивизм, гендерная идентичность, гендерный дисплей, фоновые ожидания, рефлексивность, гендерные практики.

The article highlights the question of gender research methodology formation in the modern world. Determined the role of the theory of social constructionism in interpreting the mechanisms of creation of gender patterns that determine the formation of the subjective experience of the individual. Proved the

concept of "gender individual experience." Outlined mechanisms (background expectations and reflexivity) by which experience is design in the interaction of the individual with the social structures. Defined gender identity as a multi-level, complex formation, which is defined as the subjective experience of the individual and includes a set of characteristics.

Keywords: *gender experience, social constructivism, gender identity, gender display, background expectations, reflexivity, gender practices.*

Актуальність теми дослідження. Ми живемо в епоху змін і трансформацій людства. Особливої актуальності у такі періоди набувають питання орієнтирів, схем, за якими має далі розвиватися цивілізація. Плюралізм ідей, ідеологій, методологій, які не мають кордонів і меж і легітимізуються постмодернізмом, особливо загострюють проблему самовизначення як особистості, так і культури, суспільства в цілому. Тому особливо гостро постає проблема впливу таких тенденцій на розвиток особистості, зокрема особистості сучасної молодої людини, яка перебуває у так званому "супермаркеті ідентичностей", що й утруднює процеси її особистісного самовизначення.

Оскільки психологічна стаття є однією з найбільш константних детермінант розвитку особистості, яка значною мірою визначає існування людини у світі, то актуальності набуває питання, яким чином відбувається її формування в умовах культурного різнобарв'я, яке транслює різні гендерні дискурси, різні гендери, до яких у суспільстві неоднозначне ставлення. Відбувається розмивання основ соціальної категоризації, руйнування універсальних моделей, типізацій. Наскільки такі процеси є загрозливими для збереження автентичності особистості, константності гендеру залишається поза увагою дослідників. Тому, на нашу думку, такі питання є на сьогоднішній день надзвичайно актуальними для цілого ряду наук, зокрема, і психології. Перед науковцями постає проблема пошуку методології, парадигми, яка дозволила б досліджувати формування гендеру в сучасному фрагментаризованому світі.

Аналіз останніх досліджень. Існують численні теорії, які аналізують особливості формування ідентичності чоловіків і жінок, їхнього досвіду, виходячи зі своїх методологічних позицій. Здійснивши аналіз теорій, які проблематизують статтю, статеву ідентичність, гендерну ідентичність, можна виділити три основних підходи: біологічний, соціобіологічний та соціально-конструктивістський. Відмінність даних підходів зумовлена різним методологічним підґрунтям, зокрема – це різні наукові парадигми вивчення проблем статі і міжстевих відносин, різні моделі психологічної статі, які використовуються для опису характеристик і особливостей поведінки особистості як представника певної статі. Для досліджень біологічного (Г. Васильєва, П. Вундер, В. Геодакян, Ч. Дарвін, А. Захаров, Д. Ісаєв, В. Каган, Д. Колесов, Н. Сельверова та ін.) та соціобіологічного (Н. Авдєєва, Ю. Альошина, А. Бандура, І. Басіна, А. Волович, Д. Мастерс, Т. Парсонс, Д. Перрі, Т. Репіна та ін.) підходів методологічною основою є біодетерміністська парадигма, есенціалістське розуміння статі, тоді як

гендерні дослідження ґрунтуються насамперед на соціально-конструктивістській парадигмі, постмодерністських засадах.

Незважаючи на декларування ролі соціальних факторів у формуванні гендеру, ні класичному (З. Фройд, Ж. Лакан), ні феміністському (Дж. Бенджамін, М. О'Брайн, Дж. Геллон, С. Коф, К. Міллет, А. Річ, Е. Сиксу, К. Хорні, Н. Ходоров, С. Файєрстоун) психоаналізу, ні статеворольовому (Н. Авдєєва, Ю. Альошина, А. Бандура, І. Басіна, А. Волович, Р. Лінтон, Д. Мастерс, Т. Парсонс, Д. Перрі, Т. Репіна та ін.) підходам не вдалося вийти за межі біодетермінізму. У соціобіологічному та соціокультурному підходах гендер інтерпретується як соціостатевая роль. З одного боку, розрізняють статтю як біологічний факт і гендер як соціальну конструкцію, з іншого, наявність двох протилежних гендерів приймається як даність. При цьому вважається, що "природа" чоловіка і жінки є різною настільки, що їх можна розвести по різних соціальних категоріях. Вихід із тупикової ситуації знаходять постмодерністські (Дж. Батлер, Л. Ірігарей, Ю. Кристева, Х. Сиксу) та соціально-конструктивістські (К. Герген, І. Гофман, Д. Зіммерман, Дж. Лорбер, Р. Коннел, К. Уест, С. Фаррел та ін.) тлумачення гендеру, який розглядається як "сконструйований соціальний поділ, що ґрунтується на анатомічному полі, але не обов'язково співпадає з ним". Категоризація індивіда за ознаками статі і гендеру дає можливість дослідникам вийти за межі інтерпретації статі як біологічної даності, як константи. Статеві ролі не приписані від народження, а конструюються, створюються самою особистістю. Причому від самого початку не існує вродженої і назавжди визначеної чоловічої чи жіночої сутності особистості. Як зазначає В. Ільїн, люди самі вибирають комплекси фізичних маркерів, за допомогою яких проводять межу між чоловічою і жіночою статями. Ці ознаки перетворюються в соціальні факти, проходячи через свідомість людей, сортуючи їх на "значущі" і "незначущі". В результаті одні ознаки відбираються, інші ігноруються. Таким чином, межа фізичних статей є соціальним конструктом, оскільки створюється на основі класифікацій і відбору фізичних характеристик [2]. У межах таких трактувань стало можливим розглядати сексуальність не в біологічно-анатомічних, а в соціокультурних термінах. Визначено, що процес конструювання категоріальної належності до статі відбувається на основі культурних конструктів.

Гендер створюється у процесі міжособистісної взаємодії завдяки транслюванню гендерного дисплею (різноманітність уявлень і виявлення гендеру у взаємодії). У комунікації один з одним обмін різного типу інформацією супроводжується фоновим процесом створення гендеру – doing gender. За словами І. Гофмана, гендерний дисплей є основним механізмом створення гендеру на рівні міжособистісної взаємодії [4].

Дисплей – це різноманітність уявлень і виявлення чоловічого і жіночого у взаємодії. Гендерний дисплей як уявлення про статеву належність у взаємодії досить складний і виконання його не може зводитися до окремих реплік, костюмів, антуражу тощо. Вся атмосфера – стиль, габітус

(термін П. Бурд'є) представляють дисплей гендеру. Бути чоловіком чи жінкою і проявляти це у дисплеї – означає бути соціально компетентною людиною, яка викликає довіру і вписується у комунікативні практики, прийняті у даній культурі [4].

Демонстрування дисплею – це насправді віртуозна "гра", орієнтована на партнерів по мізансцені; це гра, яка давно зрослася з життям "акторів" і уявляється гравцям та спостерігачам як природний вияв їхньої сутності. У цьому і полягає вся загадка конструювання гендеру – кожен хвилину беручи участь у "маскараді" презентації статі, люди роблять це таким чином, що гра за правилами видається природним виявом людського "Я".

Різні суспільства, соціальні групи і навіть різні соціальні ситуації передбачають різні конвенційні форми гендерного дисплею. Як зазначає І. Гофман, гендерні самовиявлення є меншою мірою наслідком нашої статевої сутності, ніж інтерпретаційним зображенням того, що ми хотіли б виразити щодо нашої статевої сутності, використовуючи конвенційні жести. Наша людська природа дає нам змогу навчитися того, як створювати і виділяти чоловічий чи жіночий гендерний дисплей, і "цією здатністю ми наділені завдяки тому, що є людьми, а не особами чоловічої чи жіночої статі" [4].

Для того, щоб зрозуміти, як конструюється гендерний досвід у межах соціального порядку, К. Уест, Д. Зіммерман пропонують вийти за межі "гендерного дисплею" І. Гофмана й аналітично розрізнити три головні поняття: біологічна стать, приписування статі (категоризація за статтю) і гендер [3]. Навіть коли гендерні дисплеї сконструйовані, а конвенційні самовияви можуть вибиратися виконавцями, те, як нас сприймають (особами жіночої чи чоловічої статі), лежить поза межами нашого вибору [3, 199].

Біологічна стать – це сукупність біологічних ознак (геніталії, вторинні статеві ознаки, хромосомний набір), які є лише передумовою віднесення індивіда до тієї чи іншої біологічної статі. Приписування статі відбувається на основі використання критеріїв біологічної статі. Однак у повсякденності категоризація статі підтримується соціально заданими ідентифікаційними проявами (дисплеями), які вказують на належність до тієї чи іншої категорії за ознакою статі. Наявність чи відсутність відповідних первинних статевих ознак не гарантує того, що індивіда будуть відносити до певної категорії за статевою належністю.

Отже, у соціальному конструктивізмі гендер мислиться як результат повсякденних взаємодій, які вимагають постійного виконання і підтвердження, він не досягається раз і назавжди в якості незмінного статусу, а постійно відтворюється у комунікативних ситуаціях. Як зазначають американські феміністки К. Уест, Д. Зіммерман, процедура приписування статі постійно супроводжує повсякденну людську взаємодію. У випадку взаємодії людина спочатку намагається категоризувати свого співрозмовника, а коли це не вдається, вона відчуває незручність, невизначеність ситуації [3]. У ситуації невизначеності в процесі взаємодії виникає питання критеріїв віднесення тієї чи іншої особи до категорії статі.

Коли людині вдається знайти критерії категоризації, комунікація відбувається. Якщо виникає проблема з ідентифікацією, комунікація дає збій [3]. Отже, категоризація за статтю є базовою практикою повсякденної взаємодії, вона часто є нерелфлексованим фоном для комунікації у всіх соціальних сферах, і тому уникнути її неможливо.

Створення гендеру слід розглядати не просто як демонстрування дисплею, а використання дискретних, чітко визначених стратегій поведінки, які можуть бути включеними у ситуації взаємодії для визнання мужності чи жіночності. Чоловік "створює" мужність тим, що пропускає у дверях першою жінку чи подає їй руку при виході з автобуса, а вона "створює" жіночність тим, що дозволяє це зробити. Однак, створення гендеру організовано не зовсім просто. Щоб бути успішним, маркування чи демонстрування гендеру повинно відповідати ситуаціям, змінюватися і трансформуватися залежно від потреб ситуації. Конструювання гендеру полягає в керуванні ситуаціями таким чином, що поведінка розглядається як гендерно відповідна чи навпаки, гендерно невідповідна. Отже, конструктивісти визначають гендер як систему міжособистісної взаємодії, через яку створюється, стверджується, підтверджується і відтворюється уявлення про чоловіче і жіноче як базові категорії соціального порядку, які зафіксовані у соціокультурному досвіді.

Гендер є квазіроллю, яка пронизує всі інші рольові специфікації, базова ідентичність, на яку нанизуються всі інші. Гендер не зводиться і до сукупності психологічних рис, оскільки вони є похідними від існуючих схем, стереотипів, концептів, які вмонтовані у соціокультурний досвід спільноти, в якій перебуває особистість. Саме тому гендер можна визначати як роль і сукупність психологічних рис, і насамперед як базову ідентичність. Такий підхід дозволяє розглядати гендер особистості як мультифакторний конструкт. Основною відмінністю мультифакторної моделі від біполярної є те, що психологічна стать (гендерна ідентичність) розглядається не просто як набір полярно протилежних рис маскуліності чи фемінінності, а як більш складноорганізований конструкт. У рамках даної теорії передбачається, що гендерна ідентичність особистості, крім маскуліних та фемінінних властивостей, включає також і інші характеристики гендерної спрямованості: гендерні уявлення, стереотипи, інтереси, настанови, інтерпретативні схеми, концепти, моделі гендерної поведінки тощо. На нашу думку, всі ці компоненти взаємопов'язані між собою, оскільки представляють різні компоненти суб'єктивного досвіду, між якими існують як лінійні, так і нелінійні зв'язки. Наприклад, гендерні стереотипи, які є у соціальному досвіді особистості, можуть корелювати з поведінковими установками в одних ситуаціях і не корелювати в інших, а комплекс фемінінних і маскуліних рис може перебувати у зворотному зв'язку зі статево специфічними інтересами. Такий підхід дозволяє нам розглядати гендерну ідентичність як багаторівневе, складноорганізоване утворення, яке визначається суб'єктивним досвідом особистості і включає цілий комплекс характеристик.

Виклад основного матеріалу. Отже, ґрунтуючись на соціально-конструктивістській парадигмі, ми розглядаємо гендер як соціальну конструкцію, яка утворюється завдяки соціокультурному досвіду, суспільному поділу праці, інституціям соціалізації, проявляється у міжособистісній взаємодії, через яку створюються, підтверджуються і відтворюються уявлення про чоловіче та жіноче в даній культурі. Такий підхід у розумінні гендеру дозволяє зрозуміти його соціально-культурну природу і вести мову про формування гендеру в різних культурах, досліджувати різні його моделі. Методологія соціального конструктивізму створює можливість дослідження особливостей конструювання гендеру особистості у культурному різноманітті завдяки введенню в науковий аналіз поняття "гендерного досвіду особистості". Однак виникає питання, а яка роль самої особистості в цьому процесі.

У нашому дослідженні гендерний досвід особистості розглядається як результат взаємовпливу суб'єктивної та об'єктивної реальності (П. Бергер, Т. Лукман) [1], що дозволяє побачити взаємозв'язок між соціальним, історичним, культурним та особистісним досвідом людини, зрозуміти джерела та механізми його конструювання і відповідно вести мову про контексти його конструювання (соціокультурний, персонологічний та життєздійснювальний). Досвід тлумачиться як результат соціальної взаємодії та одночасно його джерело (І. Гофман, Г. Гарфінкель) [4]. Процес конструювання гендерного досвіду ми розглядаємо з позиції взаємодії особистості і соціальних структур, передбачаючи, з одного боку, обмеженість суб'єкта соціокультурним досвідом, а з іншого боку, можливість змін суб'єктом характеру і змісту такого досвіду. Гендерні схеми, що визначають конструювання гендерного досвіду особистості, концептуалізуються, легітимізуються та транслуються різними інституціями. Вони є узагальненими моделями гендерної поведінки. Створені в суспільстві, спільноті, гендерні схеми є комбінованим продуктом взаємодії соціуму та людей. Вони засвоюються через фонові очікування у процесі міжособистісної взаємодії і в будь-який момент відображаються як у суб'єктивному досвіді людини, так і в досвіді соціокультурному. Тому фонові очікування розглядають як своєрідну соціально-культурну квінтесенцію соціальних взаємодій. Вони "очевидні, але не помітні", не усвідомлені учасниками взаємодії та іншими членами суспільства. Отже, механізмами, завдяки яким відбувається конструювання досвіду у процесі взаємодії індивіда з соціальними структурами, є "*фонові очікування*" (соціально схвалені установки на ті чи інші дії, які створюються та транслуються у певній культурі, спільноті, субкультурі), та *рефлексивність* учасників взаємодії, завдяки якій відбувається інтерпретація соціальних структур, в результаті якої вони можуть набувати нової якості, сприяти появі нового досвіду. "Фонові очікування" – це уявлення соціального суб'єкта у формі правил дій (поведінка, розуміння, пояснення тощо). Однак фонові очікування не пасивно сприймаються: індивіди надають їм особистісного, практично раціонального смислу, можуть переробляти їх, а

інколи і суттєво деформувати. Отже, оскільки гендерний досвід визначається культурними схемами, то гендер – це концепт тієї культури, в межах якої він працює. Таке тлумачення гендеру дозволяє розглядати конструювання гендерного досвіду особистості у різних культурах і субкультурах.

Засвоєння гендерних схем, моделей культури, суспільства відбувається завдяки гендерним практикам, які відрізняються у різних країнах, культурах, спільнотах і, відповідно, є своєрідними в одній і тій же країні в різні історичні епохи. Вони є схожими у певному просторі і часі завдяки рефлексивності агентів. Гендерні норми, вимоги, схеми гендерної поведінки, які існують у певному суспільстві, культурі, спільноті, мають контекстуальний характер, засвоюються людьми через соціальні практики, можуть змінюватися певною мірою під впливом дій людей, завдяки їхній рефлексивності набувати реконструйованого вигляду і визначати самовиявлення. Відповідно можна стверджувати, що такі категорії, як жіночність/мужність розглядаються як "постійно створювані ідентичності", що творяться завдяки гендерним практикам, вивчаючи котрі можна відстежити, як саме конструюються взірці гендеру, як створюються взірці нової маскулінності, фемінінності.

Важливим механізмом взаємозв'язку соціальної структури і соціальної дії є габітуалізація, яка дозволяє розкрити особливості впливу соціокультурного досвіду на особистісний (розкрити взаємовплив соціокультурного контексту конструювання гендерного досвіду та персонологічного), що, в свою чергу, зумовлює самовиявлення людини. Габітус – це система диспозицій, яка породжує і структурує досвід особистості та її уявлення, сприяє спонтанному орієнтуванню в соціальному просторі і реагуванню більш-менш адекватно на події та ситуації. Іншими словами, габітус – це внутрішні дискретні утворення особистісного досвіду, до яких ми відносимо схеми інтерпретації, концепти, конструкти, моделі, які конструюються у процесі суб'єктивного засвоєння об'єктивних структур соціального простору і схиляють особистість до сприймання цих структур як само собою зрозумілих. Тому існування гендеру пов'язано зі специфічним габітусом, який передбачає одні і виключає інші практики. Відповідно габітус є основою гендерних практик, які породжують різні перфоративні форми мужності і жіночності, різний гендер.

Від чого залежить, наскільки різний гендер стане нормою, чи залишаться усталена дихотомія "жіночність – мужність"? Спробуємо знайти відповідь, аналізуючи конструювання гендерного досвіду особистості як водночас лінійний і нелінійний процес. Соціокультурний досвід через застосування соціальних практик суттєво впливає на досвід особистості, змінюючи його і деякою мірою зазнаючи змін. Змінений, новий досвід здійснює зворотний вплив на схеми інтерпретації, концепти-сенси, моделі самовиявлення та на можливості структур. І цей процес є безперервним. З одного боку, соціальні структури, інститути визначають формування суб'єктивного досвіду особистості через засвоєння моделей, схем, правил

щодо певного гендеру. Вони задають схему, дисплей, модель дій, поведінки особистості. З іншого боку, такі схеми, моделі зазнають змін, можуть набувати нової якості завдяки інтерпретації, рефлексії особистості, яка включена у процес соціалізації. Тому вияв практики має суб'єктивне забарвлення, нову якість, яка буде проявлятися у моделях, схемах самовиявлення особистості, які, у свою чергу, будуть доповнювати чи по-новому визначати конструювання як досвіду самої особистості, так певною мірою й уявлення, знання, стереотипи інших людей та спільноти, суспільства в цілому.

Висновки. Отже, парадигма соціального конструктивізму створює можливість дослідження процесу конструювання гендеру в різних культурах, спільнотах, дозволяє досліджувати специфіку конструювання гендеру на основі гендерного досвіду особистості і вести мову про контексти його конструювання: соціокультурний, персонологічний та життєздійснювальний. Такий підхід дозволяє змістити акцент з пошуку єдиної причини відмінностей між статями до опису множинних стратегій визнання маргінальності гендерних груп, множинних шляхів соціальних перетворень у конкретному соціальному та культурному середовищах.

1. Berger, P. Sotsialnoe konstruirovanie realnosti. Traktat po sotsiologii znanija [Social construction of Reality . A treatise on the sociology of knowledge] / P. Berger, T. Lukman. – М.: Medium, 1995. – 323 s.
2. Iiin, V. Sotsialnoe neravenstvo [Socil inequality] / V. I. Iiin - М., 2000. 280 p.
3. Uest K. Sozdanie gendera [Creation of gender] / K. Uest, D. Zimmerman // Hrestomatija feministskih tekstov. Perevody. / Pod red. Zdravomyslovoj, A. Temkinoj. – SPb.: Izdatelstvo "Dmitrij Bulanin", 2000. – S. 193-220.
4. Goffman E. Gender Display / Erving Goffman. – Blackwell Publ, 1997. – P. 208–227.

УДК 39:159.923

Лідія Тимків

ФОРМУВАННЯ АДАПТИВНОЇ КУЛЬТУРИ ОСОБИСТОСТІ ТА МЕТОДИ ЇЇ ВИЗНАЧЕННЯ

У статті розглядаються шляхи формування адаптивної культури старшокласників та презентуються результати експрес-діагностики симптомокомплексів адаптивної культури особистості за допомогою технологічного підходу "Кваліметричний профіль". На основі системно-синергетичного підходу здійснено компонентно-структурний, функціональний аналіз феномену "адаптивна культура особистості", обґрунтовано зміст поняття "адаптивна культура особистості" в цілісній

системі її інтегративних якостей; визначено критерії та показники рівнів сформованості адаптивної культури особистості.

З'ясовано, що вивчення рівня сформованості адаптивних властивостей необхідно здійснювати на особистісному рівні, аналізуючи та зіставляючи окремі аспекти цілісного розвитку загальної й адаптивної культур старшокласника. У їх формуванні простежуються активні центри – домінування позитивного розвитку чи "западання" окремих якостей, що виступає результатом попереднього включення старшокласників у відповідні адаптивні аспекти стосунків. Результати дослідження засвідчили, що застосування експрес-діагностики симптомокомплексів адаптивної культури за допомогою технології "Кваліметричний профіль" дозволяє оперативно визначати співгармонійність у розвитку адаптивних властивостей старшокласників, здійснювати відповідну корекційну діяльність.

Ключові слова: соціальна адаптація, адаптивна культура, симптомокомплекси адаптивної культури особистості, технологія "Кваліметричний профіль".

В статье рассматриваются пути формирования адаптивной культуры старшеклассников и представляются результаты экспресс-диагностики симптомокомплексов адаптивной культуры личности с помощью технологического подхода "Кваліметрический профиль". На основе системно-синергетического подхода проведено компонентно-структурный, функциональный анализ феномена "адаптивная культура личности", обосновано содержание понятия "адаптивная культура личности" в целостной системе интегративных качеств; определено критерии и показатели уровней сформированности адаптивной культуры личности.

Определено, что изучение уровня сформированности адаптивных свойств необходимо осуществлять на личностном уровне, анализируя и сопоставляя отдельные аспекты целостного развития общей и адаптивной культур старшеклассника. В их формировании прослеживаются активные центры – доминирование позитивного развития или "западания" отдельных свойств, что выступает результатом предыдущего включения старшеклассников в соответствующие адаптивные аспекты отношений.

Формирование адаптивной культуры старшеклассников представляем как совместную творческую деятельность работников психологической службы общеобразовательных учебных заведений, учителей, родителей и учеников, которая развивает адаптивные свойства учеников через включение их в разносторонние социальные отношения и обеспечивает необходимые условия для эффективного функционирования механизма автентично-личностной ценностно-нормативной регуляции поведения субъекта.

Результаты исследования подтвердили, что использование экспрес-диагностики симптомокомплексов адаптивной культуры с

помощью технологии "Квалиметрический профиль" позволяет оперативно определять согармоничность в развитии адаптивных качеств старшеклассников, осуществлять коррекционную деятельность.

Ключевые слова: социальная адаптация, адаптивная культура, симптомокомплексы адаптивной культуры личности, интегративные свойства, технология "Квалиметрический профиль".

The article deals with the ways of creating adaptive culture of senior pupils and presents the results of express diagnostic symptomocomplexes of adaptive culture of personality through technological approach "Quality control profile". On the basis of systematic-sinergetic approach, component-structural and functional analysis of `adaptive culture of personality` phenomenon is made, through the complex system of its integrative qualities the concept of `adaptive culture of personality` is explained; the criteria and indicators of levels of adaptive culture of personality are determined.

It was found out that the study of the level of formation of adaptive properties should be done on a personal level, analyzing and comparing some aspects of holistic development of general and adaptive cultures of senior pupils. Their formation can be traced in active centers – domination of positive development or "retraction" of individual qualities that show the result of the previous inclusion of pupils in appropriate adaptive aspects of the relationship.

The formation of adaptive culture of senior pupils is treated as a common creative activity, the interaction of the workers of psychological service of secondary schools. Teachers, parents and pupils that develops adaptive properties in pupils through their inclusion in multifaceted social relations and provides the necessary conditions for the effective functioning of the authentic and personal values and the normative regulation of the behavior of subject.

The results of the study demonstrated that the usage of rapid diagnostic symptom of adaptive culture through technology "Quality control profile" allows you to quickly determine harmony in the development of adaptive properties of senior pupils, performs the appropriate corrective activity.

Key words: social adaptation, adaptive culture, symptomocomplexes of adaptive culture of personality, technology "Quality control profile".

Постановка наукової проблеми. Соціальна адаптація особистості впродовж всіх етапів розвитку суспільства була й на сьогодні залишається актуальною проблемою, адже людина живе і взаємодіє з навколишнім соціальним та предметним довкіллям. Для того, щоб ця взаємодія була успішною, людина повинна знати і враховувати ті норми й цінності, які є пріоритетними в даному суспільстві, дотримуватися встановлених правил, знаходити ефективні варіанти поведінки.

Психологічні й вікові особливості старшокласників часто ускладнюють їх адаптацію в різних соціальних умовах. Адже перехід від дитинства до дорослості супроводжується зміною соціальної ситуації

розвитку, необхідністю засвоєння нових соціальних ролей, що й зумовлює появу нового етапу соціальної адаптації.

Здатність адаптуватися до соціуму й ефективно діяти в ньому залежить від багатьох властивостей особистості. Безперечно, це і темперамент, і комунікативні властивості, інтелект та ін. Для розвитку вміння конструктивної побудови стосунків з навколишнім довкіллям необхідно розвивати й адаптивні властивості старшокласників.

Стан дослідження проблеми. Феномен соціальної адаптації вивчався протягом всього історичного розвитку психології як науки. Якщо на початкових етапах її вивчення виокремлювалися біологічні та фізіологічні форми адаптаційних процесів (І. Сеченов, Дж. Прохазка, Ч. Дарвін, І. Павлов, П. Анохін, Л. Морган, Б. Торндайк, Г. Сельє та ін.), то починаючи з 60 рр. ХХ ст., активно розгортаються дослідження психологічної та соціальної форм адаптації (А. Маклаков, К. Платонов, В. Ямницький).

На сьогоднішній день розроблено концептуальні моделі цих форм адаптації (Р. Іллюченко, В. Лебедев, В. Медведєв, Ф. Меєрсон), концепти груп особистісних адаптаційних механізмів: інтеграції поведінки (Ф. Березін), редукції поведінки (Ф. Березін, В. Медведєв), формування адаптивної структури особистості (В. Брудний, М. Єрмолаєва, Н. Колизаєва, Т. Ронгінська, Т. Серєда), формування адаптивної структури діяльності, когнітивної (Д. Карлсміт, Г. Медведєв, Ю. Олександровський, В. Очеретяний, А. Раппопорт, Л. Фестінгер) та емоційної регуляції поведінки (Т. Землякова, Р. Іллюченко, В. Лебединський, Я. Неверович, Ю. Олександровський та ін.).

Відбулося остаточне розмежування понять "приспосовування" (adjustment) та власне "адаптація" (adaptation), що актуалізувало розвиток досліджень у напрямі від розуміння пасивного пристосування до побудови системи оптимальної взаємодії особистості й середовища з її кінцевою метою – самоактуалізації та самореалізації особистості в реальному соціальному довкіллі (Г. Балл, Б. Паригін, А. Реан, А. Налчаджян, В. Ямницький, А. Фурман та ін.). Появились нові психологічні напрями дослідження таких проблем, як "адаптація до змін оточуючого світу", "адаптація до життя" (Л. Анциферова, А. Кронік, Г. Вейдант, К. Альбуханова-Славська та ін.).

Важливими ознаками-параметрами соціальної адаптації особистості дослідники (Г. Балл, А. Налчаджян, А. Фурман) вважають: адаптивну спрямованість суб'єкта [1, 95]; перебіг процесів його самоприспосовування (самоорганізації та саморегуляції поведінки); рівень адекватності між метою і результатами діяльності; ставлення суб'єкта (оцінка, розуміння, прийняття) до навколишнього світу і до самого себе [3, 48]; наявність особистісних адаптивних якостей та властивостей; адекватну самооцінку, активне включення суб'єкта в адаптаційну діяльність [4, 103], що загалом зумовлює необхідність вивчення з позицій синергетичного підходу цього складного феномену й ефективного упорядкування на цій основі його функціональних структур.

У сучасній науці ідеї складних динамічних структур, що об'єднують соціальні й психофізіологічні особливості людини та їх значення для процесу адаптації, набувають поширення й актуалізують застосування системного підходу для їх вивчення. У цьому зв'язку актуальними в науковому і практичному плані постають дослідження психологічних аспектів формування адаптивної культури старшокласників та розроблення технологічного інструментарію для її визначення.

Метою статті є вивчення психологічних чинників формування адаптивної культури старшокласників. Завданнями дослідження постало визначення показників адаптивної культури особистості, обґрунтування експрес-діагностики симптомокомплексів адаптивної культури та розвитку їх співгармонійності в процесі тренінгових занять.

Виклад основного матеріалу. Спираючись на психолого-педагогічні дослідження [1, 151–152], адаптивна культура особистості розглядається нами як ідеальне системне явище, інтегральна властивість, якій притаманні певні закономірності, що проявляються в структурі й динаміці цілісного процесу її формування.

Звідси, *адаптивна культура особистості* визначається як інтегральна системна властивість, що характеризується мірою сформованості генетично заданих і соціально набутих рис адаптивності, сформованих у результаті дії механізму автентично-особистісної та ціннісно-нормативної регуляції поведінки, що реалізується в адаптивних вчинках суб'єкта в процесі його життєвої самореалізації.

Розроблена нами на цій основі модель адаптивної культури особистості базується на трьох взаємопов'язаних підсистемах: 1) механізмі ціннісно-нормативної регуляції адаптивних проявів поведінки особи; 2) адаптивних ставленнях і якостях особистості; 3) адаптивних якостях особистості, поєднаних у симптомокомплекс мобільності (компетентність, зібраність, рішучість, передбачливість, гнучкість), домінантності (самодостатність, референтність, упевненість, незалежність, ініціативність), емпатійності (сенситивність, чуйність, безпристрасність, неупередженість, терпимість), контактності (компанійськість, схильність до згоди, стриманість, поступливість, діловитість) і адаптивній спрямованості особистості (акомодація / асиміляція – за Ж. Піаже та А. Фурманом). *Акомодація – асиміляція* становить атрибути-явища будь-якого пристосування індивіда до оточення, котрі функціонують у неподільній суперечливій єдності (за Ж. Піаже), суперечливо гармонійну психоформу життєактивності індивіда (А. Фурман), котра забезпечує не лише процес пристосування його до різноманітних вимог оточення, а й процес творчості, творення довкілля, соціуму і самого себе за певними законами; *акомодація* як спрямованість в адаптивній культурі особистості всередину, у власний внутрішній світ, "забезпечує модифікацію й оперативну зміну схем поведінки до ситуативних вимог середовища", *асиміляція*, навпаки, спрямована у зовнішній світ, в бік оточення особистості, "на зміну тих чи інших компонентів (властивостей) цього середовища"; ці процеси

"діалектично опосередковують один одного, хоч за конкретних обставин можуть переважати адаптаційні (акомодація), або перетворювальні (асиміляція) тенденції" [4, 104].

Динамічний аспект формування адаптивної культури особистості базується на механізмі автентичної ціннісно-нормативної регуляції поведінки суб'єкта. Стосунки між особистістю й соціумом породжують проблемні ситуації, що вимагають свого розв'язання. Через різне оцінно-мотиваційне вирішення проблемної ситуації, ціннісно-орієнтаційне регулювання процесу дихотомії *збудження й гальмування* актуалізується активність особи. Відповідно до усвідомлених нею норм адаптивної реакції, ціннісних орієнтацій, зіставлення рівня домагань із самооцінкою реалізуються конкретні форми поведінки, характерні для певної особистості, що веде до формування відповідної адаптивної якості, тобто, до формування певного адаптивного стилю діяльності.

У результаті постійного повторення різнобічних реакцій-ставлень суб'єкта, відбувається збагачення однієї чи декількох, сукупних інтегративних якостей, актуальних саме для цього адаптивного прояву. Сукупність певних інтегративних адаптивних рис, сформованих у відповідності з певними видами ставлень за принципом діади "ставлення – риса", суттєво впливає на акомодативну чи асимілятивну спрямованість поведінки, яка, в свою чергу, визначальним чином впливає на всі означені інтегративні якості цієї інтегральної властивості. Сполучення, поєднання елементів усіх підсистем забезпечує рівень сформованості та наступний розвиток цілісної системної властивості – загальної адаптивної культури особистості.

Звідси, формування адаптивної культури старшокласників трактуємо як спільну творчу діяльність, взаємодію працівників психологічної служби загальноосвітніх навчальних закладів. Вчителів, батьків та учнів, яка розвиває адаптивні властивості школярів через включення їх у різнобічні соціальні стосунки і забезпечує необхідні умови для ефективного функціонування механізму автентично-особистісної ціннісно-нормативної регуляції поведінки суб'єкта.

З'ясовано, що вивчення рівня сформованості адаптивних властивостей необхідно здійснювати на особистісному рівні, аналізуючи та зіставляючи окремі аспекти цілісного розвитку загальної й адаптивної культур старшокласника. У їх формуванні простежуються активні центри – домінування позитивного розвитку чи "западання" окремих якостей, що виступає результатом попереднього включення школярів у відповідні адаптивні аспекти стосунків.

На основі технологічного підходу "Кваліметричний профіль" розроблено експрес-діагностику адаптивних властивостей особистості (співавтор В.І. Костів), яка включає 4 блоки опитувальників по кожній властивості для оцінки: 1) моделі поведінки (на потребово-мотиваційному, ціннісно-орієнтаційному рівнях); 2) особливостей прояву адаптивних

реакцій-ставлень; 3) рівня адаптивних якостей особистості; 4) рівня спрямованості адаптивних властивостей.

Кожна людина найкраще виконує ті аспекти діяльності, які відповідають її природним схильностям. Про це чудово писали Г. Сковорода, Х. Кохут, Р. Генон, А. Маслоу, про це свідчать і традиційні вчення, і сучасна наука. Згідно з розробками у сфері синергетики та психоінформатики, будь-яка діяльність складається з чотирьох секторів, кожному з яких відповідає одна з моделей поведінки.

Технологія "Кваліметричний профіль" дає можливість кожному респонденту вибрати "свою" модель (із чотирьох можливих) – ту, яка йому найкраще підходить на даному етапі і в рамках якої він отримуватиме найвищі оцінки та схвалення з боку свого оточення. Це дає змогу йому краще пізнати свої сильні сторони й, по можливості, братися за справи, які він може виконати найкраще – природно й невимушено. Крім того, це допомагатиме наставникам так розподіляти сфери діяльності між своїми підопічними, щоб вона відповідала їхнім схильностям, викликала зацікавлення й виконувалася творчо.

Коефіцієнт гармонійності блоку "Модель поведінки" дорівнює середній оцінці (зокрема, самооцінці), виставленій респонденту за дотримання однієї, особисто обраної ним моделі поведінки. Наприклад, якщо середня оцінка за виконання обраної моделі "МП" склала 0,86, то коефіцієнт гармонійності по цьому блоку також складатиме 0,86. Це означає, що з обраною роллю респондент справляється на 86%.

Опитувальник блоку "Системна функція" передбачає визначення подані критеріїв факторів гармонійності за чотирма видами адаптивної спрямованості: адаптивність - програмування, адаптивність - синхронізація, адаптивність - корекція, ефектор – адаптивність. Цей блок адаптивної спрямованості особистості – ще один крок до знаходження людиною своєї природної сфери адаптивного самовизначення. Адаптивна спрямованість особистості передбачає узгоджене акомодативне (спрямованість у круговій моделі всередину, на явища свого власного суб'єктивного світу – схильність до самоаналізу, рефлексивність) і асимілятивне (спрямованість у колі на світ зовнішніх об'єктів – імпульсивність, життєва енергійність, комунікабельність) виконання чотирьох системних функцій: програматор – відстеження змін у зовнішньому світі, синхронізатор – виконання внутрішніх оперативних завдань, коректор – виконання внутрішніх стратегічних завдань, ефектор – надання послуг, реалізація проектів. Як і в попередньому блоці, кожний респондент може вибрати для себе одну з чотирьох системних функцій, за виконання якої його оцінюватимуть всі колеги.

Обробка оцінок відбувається за допомогою математичних обрахунків. Результатом розрахунків є коефіцієнт гармонійності по кожному блоку і загальний коефіцієнт гармонійності. Коефіцієнт гармонійності показує, наскільки повно респондент реалізує свій адаптивний потенціал, наскільки органічно проявляється співгармонійність всіх адаптивних якостей

особистості. Спочатку по кожному респонденту вираховуються середні арифметичні значення кожного фактору. На основі середніх значень факторів для кожного респондента вираховуються коефіцієнти гармонійності по кожному блоку, а також загальний коефіцієнт гармонійності.

Після виконання розрахунків для кожного респондента роздруковуються результати оцінки виконання респондентом кваліметричного профілю. У цих результатах відображаються: середні оцінки по кожному фактору; $K_{\text{гарм}}$ по кожному блоку; загальний $K_{\text{гарм}}$; список респондентів у порядку зменшення загального $K_{\text{гарм}}$ (рейтинг самореалізації). Фіксування динаміки цих показників, наприклад, за декілька місяців дає змогу зробити відповідні висновки для коректування своєї адаптивної поведінки.

Шкали експрес-діагностики включають усі якості адаптивної культури особистості, тому об'єктивно дають змогу визначати як їх загальний коефіцієнт, так і співгармонійність цих якостей у їх цілісності на рівні трьох підсистем. Кожен із чотирьох блоків цієї культури отримує відповідну умовну вагу в такій пропорційності від загального рівня, що допомагає встановити коефіцієнт гармонійності в розвитку цих якостей для окремої особистості.

Таблиця 1

СПІВГАРМОНІЙНІСТЬ СКЛАДОВИХ АДАПТИВНОЇ КУЛЬТУРИ

№ з/п	Назва блоку	Вага (V)	$K_{\text{гарм}}$
1	Блок адаптивних реакцій-ставлень	0,3	0,64
2	Блок адаптивних якостей	0,3	0,60
3	Блок "Модель поведінки"	0,2	0,57
4	Блок "Системна функція"	0,2	0,48
Загальний рівень АКО		1,0	0,61

Загальний коефіцієнт гармонійності адаптивної культури розраховується за формулою:

$$\hat{E}_{\text{аа\delta\delta\delta\delta}}^{\text{АЕ\text{I}}} = \sum_{i=1}^n \hat{E}_{\text{аа\delta\delta\delta\delta}}^{\text{АЕ\text{I}}} \cdot V_i,$$

де $K_{\text{гармАКО}i}$ – коефіцієнт гармонійності блоку адаптивної культури, V_i – вага блоку, n – кількість блоків (у нашому випадку $n=4$).

Цей коефіцієнт показує, наскільки повно респондент реалізує свій адаптивний потенціал, наскільки органічно проявляється співгармонійність усіх його адаптивних властивостей. Доведення до кожного старшокласника результатів оцінки його інтегративних адаптивних якостей та зіставлення динаміки цих показників у різні періоди дає змогу зробити перспективні

висновки щодо корегування тих із них, які негативно впливають на процес соціальної адаптації. Ці результати сприяють педагогічно доцільному включенню старшокласників у соціальні стосунки, корекції та самовдосконаленню адаптивних властивостей на шляху до професійного становлення.

У табл. 2 подаємо рівень інтегративних якостей адаптивної культури старшокласниці Р.Т. на початок та завершення експерименту.

Таблиця 2

Рівень сформованості інтегративних якостей адаптивної культури старшокласниці Р.Т.

Коефіцієнти якостей на початок та кінець експерименту	Модель поведінки, сфери				Системна функція, спрямованість				Симптомокомплекси якостей адаптивності			
	Потребова	Ціннісно-нормативна	Мотиваційна	Рівень домагань, самоощітка	Адаптивність – програмування	Адаптивність – синхронізація	Адаптивність – корекція	Ефектор – адаптивність	Мобільність	Домінантність	Емпатійність	Контактність
Початок	0,4	0,4	0,4	0,8	0,6	0,8	0,6	0,6	0,64	0,76	0,64	0,77
Заг. коефіцієнт	0,5				0,65				0,7			
Завершення	0,6	0,6	0,6	0,8	0,8	0,4	0,8	1,0	0,72	0,92	0,64	0,8
Заг. коефіцієнт	0,65				0,75				0,77			

Таким чином, діагностування старшокласників на початку та завершення експерименту показали, що застосування експрес-діагностики симптомокомплексів адаптивної культури на основі розробленої нами концептуальної моделі дозволяють оперативно визначати співгармонійність у розвитку адаптивних властивостей старшокласників, здійснювати відповідну корекційну діяльність.

Рівень сформованості інтегративних якостей адаптивної культури окремої особистості є своєрідним та оригінальним поєднанням їх доміантних проявів (високого, середнього чи низького рівня) на рівні трьох підсистем, що дає можливість проектувати соціально-психологічні умови їх корекції у навчальному та позанавчальному процесі загальноосвітніх навчальних закладах.

Висновок. Таким чином, на основі системно-синергетичного підходу здійснено компонентно-структурний, функціональний аналіз феномену "адаптивна культура особистості", обґрунтовано зміст поняття "адаптивна культура особистості" в цілісній системі її інтегративних якостей; визначено критерії та показники рівнів сформованості адаптивної культури особистості.

З'ясовано, що вивчення рівня сформованості адаптивних властивостей необхідно здійснювати на особистісному рівні, аналізуючи та зіставляючи окремі аспекти цілісного розвитку загальної й адаптивної культур старшокласника. У їх формуванні простежуються активні центри – домінування позитивного розвитку чи "западання" окремих якостей, що

виступає результатом попереднього включення старшокласників у відповідні адаптивні аспекти стосунків. Результати дослідження засвідчили, що застосування експрес-діагностики симптомокомплексів адаптивної культури за допомогою технології "Кваліметричний профіль" дозволяє оперативно визначати співгармонійність у розвитку адаптивних властивостей старшокласників, здійснювати відповідну корекційну діяльність.

Виконане дослідження не вичерпує всієї глибини розглянутої проблеми. Перспективні напрями її подальшої розробки вбачаємо у дослідженні шляхів подальшої оптимізації підготовки старшокласників до взаємодії з соціальним довкіллям.

1. Ball H. Poniatie adaptacii i ego znachenie dla psikhologii lichnosti [The concept of adaptation and its significance for the psychology of personality] / Heorhij Ball // Voprosy psikhologii. – 1989. – № 1. – S. 92–100.
2. Kostiv V. Systemno-synerhetychna kontseptsia doslidzhennia bazovoi kultury osobystosti [System-synergetic concept study basic culture of a person] / Volodymyr Kostiv // Visnik Prykarpatskoho universytetu. Filosofski i psikhologichni nauky. – Ivano-Frankivsk, 2006. – Vyp. 9. – S. 151–159.
3. Nalchadzhan A. Sotsialno-psikhicheskaia adaptatsiia lichnosti: formy, mekhanizmy i strategii [Socio-psychological adaptation of personality: forms, mechanisms, strategies] / Albert Nalchadzhan. – Yerevan : Izd-vo AN Armianskoi SSR, 1988. – 262 S.
4. Furman A. Psykhodiahnostyka osobystisnoi adaptovanosti [The Psychodiagnosis of personal adaptability] / Anatolii Furman. – Ternopil : Ekonomichna dumka, 2000. – 197 S.

УДК: 159.98 : 29

Зіновія Карпенко

АКСІОПСИХОЛОГІЧНЕ СПРОСТУВАННЯ ДЕСТРУКТИВНИХ ІДЕОЛОГЕМ ТОТАЛІТАРНИХ СОЦІУМІВ

У статті аргументовано, що ідеологеми являють собою конкретні складники ідеології, що, як прояв політичної культури суспільства, наповнюють її етноспецифічним змістом. Втілюючись у міфах, легендах, переказах, колективних уявленнях, пропагандистських наративах, типових соціальних ілюзіях тощо, ідеологеми репрезентують історичний досвід народу й артикулюють насамперед його геополітичні, кратологічні, мілітаристські домагання в контексті власних світоглядних уявлень і ставлення до інших етнокультурних спільнот.

Деструктивні ідеологеми репрезентують суб'єкт-об'єктне ставлення певного соціуму (держави) до великих аут-груп з точки зору їх корисності для досягнення власних інтересів і є типовими для тоталітарних соціумів. Конструктивні ідеологеми засновані на культурі толерантності і поваги до гідності інших та є зразком суб'єкт-суб'єктного ставлення, притаманного демократичним соціумам. Деструктивні ідеологеми стають знаряддям ведення інформаційно-психологічної війни проти визначеного авторитарною владою зовнішнього ворога і живляться негативною енергією конфлікту; конструктивні ідеологеми спонукають до співпраці та взаємодопомоги, становлячи миролюбну гуманістичну альтернативу військовій силі, політичному диктату, економічному шантажу й аморальному етноцентризму.

Основний вектор аксіопсихологічного спростування деструктивних ідеологем спрямовується на вибір різноманітними державними інституціями еволюційно вмотивованої стратегії міжнародного співробітництва, що потребує розвитку їх полікультурної компетентності, на протизвагу стратегії одностороннього виграшу в тотальному протистоянні іншим суб'єктам міжнародного права, що неадекватно лінії цивілізаційного розвитку. Психотехнічні засоби спротиву деструктивним ідеологемам тоталітарного соціуму можуть бути запозичені від раціонально-когнітивної психотерапії, що використовує механізм категоріального порівняння, доводячи абсурдність і всебічну недоцільність ідеологічного настановлення на підкорення та домінування одних держав (народів, соціальних груп) над іншими.

Ключові слова: аксіопсихологія, ідеологема (конструктивна, деструктивна), ідеологія, культура (корисності, гідності), інформаційно-психологічна війна, полікультурна компетентність, пропаганда, соціум (тоталітарний, демократичний), толерантність, раціонально-когнітивна психотерапія.

В статті аргументовано, що ідеологеми представляють собою конкретні складові ідеології, які, як проявлення політичної культури суспільства, наповнюють її етноспецифічним змістом. Воплощаючись в міфах, легендах, казках, колективних уявленнях, пропагандистських наративах, типичних соціальних ілюзіях і т. п., ідеологеми репрезентують історичний досвід народу і артикулюють переважно його геополітичні, кривоточні, милитаристські претензії в контексті власних світоглядних уявлень і відносин до інших етнокультурних спільнот.

Деструктивні ідеологеми репрезентують суб'єкт-об'єктне ставлення до певного соціуму (держави) з точки зору їх корисності для досягнення власних інтересів і є типовими для тоталітарних соціумів. Деструктивні ідеологеми стають знаряддям ведення інформаційно-психологічної війни проти визначеного авторитарною владою зовнішнього ворога і живляться негативною енергією конфлікту;

конструктивні ідеологеми побуждають до співпраці та взаємодопомоги, становлять миролюбиву гуманістичну альтернативу військовій силі, політичному диктату, економічному шантажу й аморальному етноцентризму.

Основний вектор аксіопсихологічного спростування деструктивних ідеологем спрямовується на вибір різноманітними державними інституціями еволюційно обґрунтованої стратегії міжнародного співробітництва, що потребує розвитку їх полікультурної компетентності, в протизвагу стратегії одностороннього вигришу в тотальному протистоянні з іншими суб'єктами міжнародного права, що неадекватно лінії цивілізаційного розвитку. Психотехнічні засоби спротиву деструктивним ідеологемам тоталітарного соціуму можуть бути запозичені від раціонально-когнітивної психотерапії, яка використовує механізм категоріального порівняння, доводячи абсурдність і всебічну нецелесобразність ідеологічної установки на підкорення та домінування одних держав (народів, соціальних груп) над іншими.

Ключевые слова: аксіопсихологія, ідеологема (конструктивна, деструктивна), ідеологія, культура (корисності, гідності), інформаційно-психологічна війна, полікультурна компетентність, пропаганда, соціум (тоталітарний, демократичний), толерантність, раціонально-когнітивна психотерапія.

It was argued in the article, that ideologemes are the concrete constituents of ideology, being as a display of political culture of society they fill it with ethnospecific content. Being incarnated in myths, legends, narrations, group conceptions, propagandist narratives, typical social illusions and others, ideologemes present historical experience of people and articulate geopolitical, cratological, militaristic requirements in the context of proper world-view conceptions and their attitude toward other ethnocultural communities.

Destructive ideologemes present subject-object attitude of certain society (state) toward the large out-groups from the point of view of their utility for the achievement of their own interests and are typical for totalitarian societies. Structural ideologemes are based on the culture of tolerance and respect to dignity of others and are the standard of subject-object attitude inherent to democratic societies.

The main vector of axiopsychological refutation of destructive ideologemes is directed to be chosen by various state institutions of evolutionary-motivated strategy for international cooperation which requires the development of their polycultural competence that is opposed to the strategy of unilateral winning in total opposition to other subjects of international law, being inadequate to a line of civilized development. Psychotechnical means of resistance of totalitarian society to destructive ideologemes can be derived from rational and cognitive therapy that uses the mechanism of categorical comparison proving the absurdity and all-round inopportunity of ideological instruction on conquest and domination of some states (nations, social groups) over others.

Keywords: *axiopsychology, ideologeme (structural, destructive), ideology, culture (utility, dignity), informative and psychological war, polycultural competence, propaganda, society (totalitarian, democratic), tolerance, rational and cognitive psychotherapy.*

Актуальність проблеми. Запекла інформаційна війна, що передувала і супроводжує військове вторгнення Російської Федерації на суверенні українські терени, яка привела до бруталної юридичної імітації підстав для анексії Криму та створення плацдарму для подальших імперіалістичних зазіхань Кремля на Донбасі аж до, імовірно, Придністров'я й Карпат, викликала культурний шок у громадян щонайменше Євросоюзу, США, Канади, Австралії, Японії з приводу безпрецедентного в ХХІ столітті порушення міжнародних домовленостей, суб'єктом яких виступає ядерна держава. Цей культурний шок породив глибоке занепокоєння не лише очільників офіційних інституцій, лідерів держав, а й відродив есхатологічні очікування кінця історії внаслідок ескалації некерованої агресії у пересічних обивателів, фундаментальні права, потреби та інтереси яких зазнали б неминучих у такому разі нехтувань, фрустрацій, обмежень тощо. До викликів інформаційної війни з боку Росії, яка ведеться з підконтрольних тамтешньому тоталітарному режиму ЗМІ, котрий загалом зберігає реліктові риси "радянського імперіалізму" (у простонародному слововжитку – совка), виявилася неготовою професійна психологічна спільнота не тільки в Україні, але й за її межами. Річ у тому, що з часів другої світової війни, сумнозвісних цинічно геббельсівською пропагандою націонал-соціалістичної (фашистської) ідеології, світ уперше зіткнувся з безсоромністю масової маніпуляції фактами, підміною понять, перекрученням смислової логіки революційних подій на Майдані, спотворенням культурно-історичного контексту і спадкоємності націєтворення в Україні, з кричущим російським етноцентризмом, шовінізмом й агресивним самозвеличенням через культ військової потуги і сумнівну перевагу над енергетично залежними державами-споживачами природних вуглеводнів.

Зрозуміло, що розгубленість соціальних і політичних психологів перед зухвалим алярмом дедалі абсурдніших симулякрів ненаситних волонтаристських інтенцій по реставрації в межах Російського царства "руського мира", базованого на православному фундаменталізмі, сакральності тоталітарної влади та протистоянні всьому апріорі "не русофільському", була спонтанною емоційною реакцією як вишколених "академічних" психологів, так і, на щастя, вже численного нині клану психологів-практиків. Проте і цей своєрідний професійний шок, що проявився на тлі шоку культурного, не може тривати як завгодно довго. Настав час оговтатися, переосмислити напрацювання психологічної теорії і практики, які можна прилаштувати до умов і методів ведення інформаційної війни проти України та її союзників і адвокатів у сучасному світі, з метою спростування деструктивних ідеологем, пропагандистських міфів, що

паразитують на соціальних ілюзіях масової свідомості адресатів ідеологічного впливу.

Аналіз останніх досліджень. Відправною точкою наших міркувань у зазначеному контексті буде феномен ідеології, аксіопсихологічний зміст якого очевидний, що, відтак, потребує конгеніального йому засобу протидії у випадку використання руйнівних, деперсоніфікуючих, конфліктогенних, фруструючих і нечесних пропагандистських маневрів, покликаних деморалізувати ідейного супротивника, зламати його опір, викликати паніку й очікування поразки, посіяти страх, зневіру й відчуття власного безсилля і неспроможності.

Отже, "ідеологія – поняття, яким традиційно позначається сукупність ідей, міфів, переказів, політичних лозунгів, програмних документів партій, філософських концепцій; не будучи релігійною по суті, ідеологія виходить із певним чином пізнаної або "сконструйованої" реальності, орієнтована на людські практичні інтереси і має на меті маніпулювання й управління людьми шляхом впливу на їхню свідомість" [3, 386]. Як стверджує А.А. Грицанов у цій же статті, ядром ідеології виступає коло ідей, пов'язаних з питаннями захоплення, утримання і використання влади суб'єктами політики.

Таким чином, ідеологеми – це одиничні складники ідеології як особливої аксіопсихологічної системи є змістовно вбудованими в культуру. Подібно до культури вони можуть виражати суб'єкт-об'єктні чи суб'єкт-суб'єктні відношення людської життєдіяльності. Перші фіксують базові структури свідомості людини і носять універсальний характер, позаяк оприявнюються в категоріях простору, часу, руху, речі, відношення, кількості, якості, міри, змісту, причинності тощо, а другі фіксують конкретний історичний досвід певної спільноти, сформований її існуванням як відносно автономного і тотожного собі цілого впродовж більш-менш тривалого часу. До цього культурного пласту належать історично зумовлені етноспецифічні колективні уявлення про призначення людини, функції суспільства, структуру свідомості, зміст таких оцінних категорій, як добро чи зло, прекрасне – потворне, обов'язок, совість, справедливість, віра, надія, свобода тощо.

В.С. Стюпін зазначає, що між складниками обох підсистем культури (а також ідеології як її невід'ємної частини – З.К.) існують корелятивні взаємозв'язки і смисловий резонанс. Автор пише: "Перетворення суспільства і типу цивілізаційного розвитку завжди передбачають зміну глибинних життєвих смислів і цінностей, закріплених в універсальних культури. Перебудова суспільств завжди пов'язана з революцією в умах, з критикою панівних раніше світоглядних орієнтацій та виробленням нових цінностей" [6, 526]. Тим часом в тоталітарних суспільствах ідеологія перетворюється на інертну, не здатну до оновлення й розвитку систему світоглядних догм, оцінних штампів, риторичних кліше, уподібнюючись релігії. "Держава в такому разі виступає ідеократичною системою, в межах якої верховний жрець, який може тлумачити і трансформувати постулати

ідеології, виступає і найвищим чиновником, і політичним лідером" [3, 387]. Аналогія з російським державним лідером у даному контексті більш ніж очевидна. Владна вертикаль сусідньої держави вибудована таким чином, що замикає ухвалення не тільки доленосних, а й скільки-небудь вагомих рішень на президентові. Більше того, кожна публічна акція з участю очільника РФ дедалі більше наповнюється езотеричним символічним змістом, сакралізується в контексті новочасної імперської реконструкції виняткової духовної місії "Русского мира", втрачаючи життєдайну опору в глобалізованому постмодерновому світі з його полікультурністю й універсальною суб'єктністю суспільних організмів різного масштабу і функціональної спроможності. Некритично захоплене ставлення до лідера, псевдорациональне виправдання його політичних рішень і жестів, атрибуція винятково чеснот аж до істеричного прославляння і вірогідданницького обожнювання – такий феноменологічний спектр (по наростаючій) переживань типового представника тоталітарного соціуму, який злітовує духовно кволе (бо однорідне, так би мовити – "монотеїстичне" суспільство), проте сильне спільністю групової манії, що переростає в суспільну одержимість ідеями-симулякрами, які, мов дивовижні гігантські рослини-мутанти, самотньо бовваніють на тлі різнобарвного килима плюралістичних візій сучасності.

Дослідники (М.М. Бахтін, Р. Барт, Крістева) відзначають знаково-семіотичний, в межовому варіанті – міфологічний характер ідеологем, в структурі яких складно опосередковані раціональні й ірраціональні компоненти, об'єктивні підстави (означуване) й суб'єктивні прагнення (означники), автентичні екзистенційні феномени та їх конвенціалізовані культурні маніфестації тощо. Це зближує поняття ідеології та ідеологем з поняттям національного менталітету (ментальності), яке також належить до ядра культури та має складну структуру. Так, А.А. Гостев відзначає, ментальність "консолідує народ на основі спільних цінностей, моделей поведінки, традицій, життєвого укладу, культури і закладена, щоб не сказати запрограмована, на рівні свідомості – як індивідуальної, так і масової" [8, 94]. При цьому базовими характеристиками менталітету виступають колективність, неусвідомленість або неповна усвідомленість, стійкість, а ключовими складниками – національна ідея і національний прототип (образ позитивного національного героя). А.В. Юревич виокремлює такі базові компоненти національного менталітету, які утворюють його ядерний пласт: 1) колективна пам'ять, 2) соціальні уявлення, 3) колективні емоції, що їх закріплюють, 4) колективні норми, цінності і відношення, 5) мова, 6) ментальні репрезентації культури, 7) стиль мислення (і соціального сприймання), 8) зразки поведінки, 9) національна ідентичність [8, 95]. З огляду на перелічені компоненти є підстави вважати кожен із них джерелом, "матеріалом", засобом-інструментом, фінальним результатом чи іншим модусом існування ідеології.

Мета статті. Поки що сказане про імплікативну структурно-функціональну "запакованість" ідеології в менталітеті й останнього в

культурі не дає достатніх підстав для критеріального розмежування ідеологем на конструктивні й деструктивні, тоді як емпірична доцільність такого аксіологічного протиставлення безсумнівна. Незважаючи на те, що виокремленні компоненти, як і годиться в респектабельному науковому дискурсі, принципово безоцінні, їх жива інтенціональна тканина в конкретних умовах існування соціуму зазнаватиме випробувань на цільову узгодженість і телеологічну міцність. Мова йде про вибір таких аксіометричних координат, у яких відзначені вище суб'єкт-об'єктний та суб'єкт-суб'єктний вектори культури (ідеології) були б належним чином враховані, а в перспективі довели свою практико-перетворювальну спроможність.

Виклад основного матеріалу. Саме таким потенціалом володіє, на наш погляд, обґрунтований О.Г. Асмоловим поділ культур на культури корисності та культури гідності. В одному зі своїх недавніх інтерв'ю з приводу актуального морально-психологічного клімату у зв'язку з військовим конфліктом на українському Донбасі, який висвітив уразливі місця національного менталітету й сучасної офіційної російської ідеології та її пропаганди через ЗМІ, О.Г. Асмолов робить роз'яснення для широкого читацького загалу: "Я пропоную поділ усіх культур на культури корисності і культури гідності. В культурах корисності людина – це річ, яка визначається за її функціями, це гвинтик. Їх ключова характеристика – знеособлення, деперсоналізація, девальвація людської особистості... В культурах гідності домінує механізм підтримки варіативності, інакшості... в культурі гідності діє підтримка різноманітності, норми толерантності... Якщо культури корисності живуть за законом прагнення до виживання і рівноваги, то культури гідності – за законом прагнення до життя, в них людина завжди перебуває в пошуках смислу... Суспільний розвиток рухається двома механізмами, з яких ми весь час виділяємо один. Це механізм конфлікту – і ми стали бранцями розвитку суспільства через конфлікт... Конфлікт більше помітний, ніж взаємодопомога. Він існує в будь-якій культурі, і кожне суспільство проходить через нього. Зараз нормою і соціальною, і політичною поведінки в Росії стала формула "бої без правил"... Коли діє норма боїв без правил, головною логікою розвитку культури стає знищення різноманітності. І в культурі діють всі формули в стилі "хто не з нами, той проти нас", "якщо ворог не здається, його знищують". Це етика розлюднення... Коли культура заснована на боях без правил, в неї приходять варвари. Їх головна справа – знищити інакшого. Варварство настає в тих чи інших...критичних ситуаціях. Дуже часто воно дозволяє на короткий період добитися стабілізації суспільства через боротьбу зі спільним ворогом. За принципом "ви проти кого дружите?" І починають дружити... В даному випадку неважливо: проти США, України, націонал-зрадників. У ситуації варварства важливо крикнути вчасно "розіпни його", щоб усі перетворилися в натовп... Слідом за культурою конфлікту система напихає всіх ідеологією ненависті, ідеологією знеособленості, створює образ ворога. Фашизм, націонал-соціалізм у будь-

яких варіантах починається зі знеособлення... А коли люди культури корисності, котрі не мають індивідуальності і власного смислу, раптом набувають спільний смисл для всіх, у них виникає ілюзія безпеки і стабільності" [9]. Відповідаючи на запитання кореспондента, чи без образу ворога в суспільстві не було б відчуття безпеки, російський вчений і патріот дає ствердну відповідь, уточнюючи: "Будь-яка ідеологія ненависті стоїть на трьох китах. Перший – це філософія й ідеологія фундаменталізму як закритого суспільства, котре повинно бути гомогенне й однорідне. Другий – це психологія фанатизму. Третій – технологія тероризму у широкому сенсі" (Там само).

Наведені вище цитати випукло демонструють суть ідеологічного, ментального, етнокультурного й цивілізаційного протистоянь між соціумами, зорієнтованими на діаметрально протилежні цінності та цілі. Демократичні тенденції суспільного розвитку проявляються в поцінуванні культурної різноманітності, творчої індивідуальності, ідейної толерантності, взаємодопомоги і співпраці, діяльнісної синергії та групової фасилітації. Натомість тяжіння суспільства до тоталітарних форм управління державою й облаштування публічного життя її громадян базується на "єдиноначалії", безумовному авторитеті лідера, з сентенціями і рішеннями якого через механізм раціоналізації погоджуються індивідуальні волі громадян радше як соціотипових індивідів, аніж індивідуальних особистостей; в такому соціумі заохочуються ідеологічний "монотеїзм", ідолопоклоніння, культ особи верховного лідера (жерця), нетерпимість до інакодумців, як-от "націонал-зрадників", "жидобандерівців", "америкосів", "гейропейців" тощо в путінській Росії, вибудовування образу зовнішнього ворога як результат проєкції власних егоїстичних чи етноцентричних тенденцій та рис – жадібності, заздрості, переживання власної ущербності й меншовартості чи, навпаки, – амбітності і презирства до інших. Прикметно, що типовий дискурс соціальних мереж уражених тоталітарними ідеологемами російських користувачів пронизаний аргументами культури корисності. Так, українців – патріотів своєї країни – звинувачують у тому, що ті стали маріонетками Америки (особливо не люблять її державний департамент), транснаціональних компаній, які хочуть видобувати в Україні сланцевий газ (і, відповідно, підірвуть монополію Росії в постачанні вуглеводнів іншим державам, про що замовчується) і т. ін. Вражає атрибуція безсуб'єктності, внаслідок чого Україна не розглядається суверенною державою з власними інтересами і самостійною політикою; в жорстких дискусіях російські опоненти, використовуючи інвективну лексику, перемішану з нецензурною лайкою, представляють Україну таким собі інфантильним недосуб'єктом – розумово кволим, легко навіюваним (з боку Заходу, що їх особливо дратує), по-дитячому імпульсивним та потребуючим опіки (звісно ж, з боку "мудрої" і "турботливої" Росії, а не якогось там ЄС, що сам по собі є досить спірним суб'єктом, адже теж танцює під дудку США). Саме така тенденційна оцінка України як *об'єкта* (території) геополітичних маніпуляцій сильних гравців на арені міжнародної політики (в поляризованій масовій свідомості

путінської автократії – це або Росія, або США), якій відводиться роль пасивного споживача іноземних товарів (бажано російських) при наявності власного відсталого й неконкурентноздатного виробництва, що потребує досвідченого поводиря (старшого брата), за мудре керівництво якого слід віддячувати слухняністю, покірністю, улесливим запобіганням, саме така оцінка України за утилітарним критерієм зручності в координатах культури корисності настирливо й безнастанно модерується імперсько-реваншистською пропагандою. Зрозуміло, що на тлі сфальсифікованої реальності (наприклад, образ "розп'ятого українськими карателями хлопчика") неправдоподібними видаються реальні факти – сотні (чи тисячі?) убитих на Донбасі російських солдатів, що воювали за примарну ідею "збирання земель", яку, до речі, соромно відверто артикулювати на серйозному офіційному рівні – в Раді Безпеки ООН, Європарламенті тощо.

Викладене вище підводить до висновку про гостру ціннісно-орієнтаційну кризу, в яку занурена сучасна Росія, як у своє інфернальне колективне несвідоме. Замість того, щоб іти шляхом індивідуації та плекання власної самості в гармонії з іншими суб'єктами (персонами) вона уникає критичної саморефлексії, внутрішньої інтеграції протилежностей, наприклад, підпорядкування культури користі культурі гідності, або концепції конфлікту концепції взаємної допомоги (П.А. Кропоткін, О.Г. Асмолов) [1], що суголосне пріоритетності цінностей самотрансцендентності й відкритості змінам перед цінностями самозвеличення й консерватизму (Ш. Шварц, В.К. Карпінський) [4]. Це актуалізує завдання не лише концептуального аксіпсихологічного спростування деструктивних ідеологем тоталітарного соціуму, а й пошук дієвих в умовах інформаційної війни аксіопсихологічних механізмів розвінчання шкідливості цих ідеологем з метою запобігання віктимізації суспільства, що піддається агресивній пропагандистській атаці.

У цьому зв'язку варто скористатися з психотехнічних напрацювань, що гарантують оперативний спротив і доволі швидко відсіч черговому вкиданню ідеологічно приправленої дезінформації, яка принижує, знеславлює, пригнічує адресата деструктивної пропаганди. На наш погляд, такими характеристиками володіє психотерапія когнітивно-біхевіорального спрямування, котра на відміну від, скажімо, психоаналізу дає змогу негайно відреагувати на деструктивну ідеологеми, знешкодивши її вбивчий заряд.

Звернімося до досвіду формування міжкультурної комунікативної компетентності, психологічним ядром якої, за дослідженнями Л.Г. Почебут, є міжетнічна і міжособистісна толерантність, довір'я і сенситивність.

У теоретичній розвідці, присвяченій характеристиці толерантності в контексті аксіологічного підходу, О. Шаюк наводить роз'яснення цього феномена І. Бубісом, яке найбільше пасує до проблеми, що розглядається у цій статті. Отже, І. Бубіс тлумачить толерантність як терпимість, яку сильніший виявляє стосовно релігії, світогляду, походження, національності, кольору шкіри та історії іншої, слабшої людини, що становить основоположну цінність *демократичного* (виділено нами – З.К.)

суспільства [7, 48]. Толерантність як моральна характеристика, інтегральна властивість особи і соціуму передбачає "повагу прав іншої людини за умови, що вона також поважає наші права; це свобода від упереджень, забобон і дискримінації" [5, 7]. Невід'ємними атрибутами толерантності вважаються: стійкість до впливу, тиску з боку іншої людини, визнання права іншого мати свою думку, асертивність – захист своєї думки, своїх ідей, інтересів при визнанні права іншого мати і відстоювати свої ідеї та інтереси; довіра до іншого, заснована на знанні про те, що поведінка цієї людини не принесе нам шкоди, інтерес до думки іншого (небайдужість) [5, 8].

Неважко помітити відмінність двох наведених трактувань толерантності, перше з яких – аксіологічно однозначне, і може слугувати орієнтиром для *профілактики* нетолерантності (насилля і ворожості внаслідок ескалації міжособистісних і міжгрупових конфліктів), а друге – практично придатніше, оскільки враховує ризики толерантної людини чи демократичного соціуму загалом в умовах нетолерантного ставлення до них з боку інших суб'єктів, а отже, може бути орієнтиром для інформаційно-психологічного *спротиву* ворожій пропаганді, заснованій на деструктивних ідеологемах тоталітарних соціумів. Це дає нам підстави трансформувати відкриті Л.Г. Почебут механізми формування толерантної свідомості, засновані на процесі когнітивної категоризації, у механізми захисту демократичних цінностей в умовах цілеспрямованого когнітивного спотворення фактів, перекручування мотивацій, фальсифікації намірів, приниження гідності людей та значення вагомих суспільно-політичних подій тощо, які спостерігаються, зокрема, в інформаційній війні провладних ЗМІ Росії проти України. На цьому тлі інформаційна політика телеканалу "Дождь" є радше винятком, проте дуже важливою підмогою для "очищення свідомості" пересічного росіянина від сугестивного впливу войовничо налаштованих державних телеканалів ("зомбоящика").

Методика. Йдучи шляхом реінтерпретації механізму категоріального порівняння, протидія міжкультурній інтолерантності, презентованій у відповідній ідеологемі, може виглядати так.

На першому етапі відбувається "груба" категоризація за критерієм "свій – чужий" або "наше – їхнє", "друг – ворог". Спрацьовує інтуїтивна оцінка цілісного гештальту повідомлення, схоплення основного смислу меседжа, що викликає первісну довіру чи скепсис щодо змісту сприйманого.

На другому етапі критерії оцінювання урізноманітнюються. Наприклад, застосування критерію "подібний – інший" може виглядати таким чином: всі ми прагнемо миру на Донбасі, але сепаратисти його хочуть отримати тільки через відокремлення від України. Решта українців переживає когнітивний дисонанс: "Чому заради миру треба вбивати своїх співвітчизників?" Зі свого боку сепаратисти не розуміють, чому заради миру їм неодмінно треба полюбити Україну, коли їм так хочеться в ментально ближчу Росію. Отже, при збіжності термінальної цінності миру спостерігається полярність операціональних цінностей (соборність – сепаратизм).

На третьому етапі відбувається оцінка ідеологеми за критеріями "безпечна – небезпечна", "конструктивна – деструктивна". Відтак аргументації підлягають протилежні шляхи встановлення миру: або через відновлення територіальної цілісності України, для чого потрібне легітимне волевиявлення, або суспільний консенсус щодо права на відокремлення від України частини її земель, що само по собі скидається на фантастичний сценарій. Таким чином, поляризація позицій сягає свого піку, що зводить розв'язання проблеми до виключно силового варіанту, який веде за собою збільшення кількості втрат і руйнувань з обох сторін збройного конфлікту. За кожною з альтернативних інструментальних цінностей закріплена власна "ідеологічна правота", певна екзистенційна вмотивованість, за збереження яких люди готові стояти до кінця. Виникає питання: як, перебуваючи на піку ідеологічної інтолерантності, не довести справу до кривавої розв'язки? На наш погляд, це можливо лише апелюючи до людської гідності, честі ідейного супротивника, демонстрації віри у його здатність ухвалювати мудрі рішення, підтримуючи спроби деескалації конфлікту, заохочуючи діалог. Власне, це і робить дипломатія США та Євросоюзу, долучаючись до участі в перемовинах між представниками України, Росії, буремного Донбасу.

Водночас з фокусу уваги не слід випускати факти, які свідчать про розпалювання міжнаціональної ворожнечі, спонсорування тероризму, вербування найманців, ведення так званої гібридної війни тощо. Давно відома політика "батога і пряника" й понині залишається актуальною. Щодо спілкування в соціальних мережах, то тут слід рекомендувати утримання від вербальної агресії у відповідь троллю, яка принижує його як особистість; викриття абсурдності ідеологем краще відбувається при застосуванні тонкого гумору чи етично акцентованої іронії, які показують логічну суперечливість постулатів опонента, без опускання обох на дно аккультурного шабашу.

Четвертий етап, за Л.Г. Почебут, – це "установка на толерантність – інтолерантність" за ознаками "дружелюбність – ворожість" [5, 8], який завершується вибором однієї з альтернатив. Зрозуміло, що в ідеологічному змаганні ніхто не може зробити вибір за опонента. Якщо ж останній налаштований на дискримінацію, не визнає вашу ідентичність, відверто глузує і насміхається з вас, то обрана вами інтолерантність по відношенню до зла в зазначених та інших проявах буде аксіологічно доцільною. Протидіяти впертій (часто тому, що оплаченій) деструктивній ідеологемі можна у спосіб повного ігнорування фанатичного опонента через його блокування, або шляхом дискурсивного конструювання пропагандистського контрнарративу (обґрунтованої фактами, конструктивної ідеологічної позиції), в якому моральні та прагматичні аргументи будуть взаємно збалансовані та взаємно підсилені. Звісно, що для виконання такого завдання потрібно докласти чималих зусиль – розумових і фізичних, бути достатньо підготовленим, аксіологічно чутливим та відповідальним, як писав наш відомий сучасник – французький письменник Б. Вебер: "Вам не

подобається цей світ? Придумайте інший, який буде кращий", "Ви вважаєте, що Бог недосконалий? Станьте на його місце" [2].

Висновок. Аксіопсихологічне спростування деструктивної ідеологічної риторики в умовах інформаційної війни тоталітарних держав з демократичними повинно відбуватися з повно аргументованих позицій культури гідності, підсилених доказами життєзберігальної доцільності й утилітарної користі. Психотехнічні здобутки психотерапії, зокрема, її когнітивно-поведінкової гілки, дозволяють розробити ефективні методики інформаційно-психологічного спротиву й очищення віртуального комунікативного простору від руйнівного впливу ксенофобських ідеологем, інспірованих засобами масової комунікації тоталітарних соціумів.

1. *Asmolov A.G.* Istoriko-evoliutsionnyj sintez: vzaimnaja pomoshch kak factor evoliutsii [Historical and evolutionary synthesis : mutual aid as a factor of evolution] / Asmolov A., Sehter E., Chernorizov A. // *Voprosy psihologii.* – 2013. – № 6. – S. 3–13.
2. *Verber, B.* Taina bogov [The mystery of the gods] / Bernar Verner ; [per. s fr. M. Rozhnovoj]. – M. 6 GELEOS Publishing House (Capital Trade Company): RIPOL klassik, 2011. – 592 p.
3. *Gritsanov A.* Ideologija [Ideology] / A. Gritsanov // *Vsemirnaja entsiklopedija : Filosofija / Glavn. nauchn. red. i sost. A.A. Gritsanov.* – M. : AST ; Mn. : Harvest, Sovremennij literator, 2001. – S. 386–388.
4. *Karpinskij K.* Konflikt tsennostej kak predposylka smyslo-zhiznennogo krizisa v razvitii lichnosti [Conflict of values as a prerequisite of life-semantic crisis in personality development] / K. V. Karpinskij // *Voprosy psihologii.* – 2013. – № 1. – S. 78–93.
5. *Pochebut L.* Mezhekulturnaia kommunikativnaia kompetentnost kak vyrazhenie chelovecheskih otnoshenij [Intercultural communicative competence as an expression of human relations] / L. Pochebut // *Psihologicheskij zhurnal.* – 2013. – T. 34. – № 4. – S. 5–15.
6. *Stepin V.* Kultura [Culture] / V. S. Stepin // *Vsemirnaja entsiklopedija: Filosofija / Glavn. nauchn. red. i sost. A. A. Gritsanov.* – M. : AST ; Mn. : Harvest, Sovremennij literator, 2001. – S. 524–526.
7. *Shajuk O.* Psyhosutnisna harakterystyka tolerantnosti v konteksti aksologichnogo pidhodu [Psychoessential characteristic of tolerance in the context of axiological approach] / Olga Shajuk // *Vitakulturnyj mlyn: Metodologichnyj almanah.* – 2014. – Modul 16. – S. 6–50.
8. *Jurevich A.* K probleme bazovyh komponentov natsionalnogo mentaliteta [To the problem of the basic components of the national mentality] / A.V. Jurevich // *Psihologicheskij zhurnal.* – 2013. – T. 34. – № 4. – S. 89–100.
9. *Akademik Aleksandr Asmolov:* "Griadushchij ham stal hamom nyneshnim" [Coming boor became a present boor] – Rezhim dostupa : <http://www.colta.ru/articles/society/4588>.

УДК 159.923.5

Володимир Мицько

СЕМАНТИКО-СТАТИСТИЧНИЙ АНАЛІЗ ВЖИВАННЯ "ДЕСТРУКТИВНИХ" ЛЕКСЕМ КОРИСТУВАЧАМИ ВЕБ-САЙТІВ

Нещодавно людство відкрило для себе нову форму існування – соціальну віртуальну реальність. Для більшості активних користувачів Інтернету питання деструктивних явищ у мережі, таких як зростання озлобленості, ворожості, агресії, насилля не потребують спеціальної емпіричної верифікації. Запитання виникають при спробах виявити й описати психологічні та психосоціальні чинники, процеси і механізми, основні тенденції та ймовірні наслідки девіантної поведінки людини чи групи людей у віртуальному просторі. Інтернет-середовище чинить різноспрямований вплив на психічну активність, емоційну та поведінкову сфери особистості, у зв'язку з чим вивчення його впливу, модальності має важливе прикладне значення.

У статті представлено результати контент-аналізу семантичних категорій – агресії, ворожості, насилля у віртуальному комунікативному просторі за частотою їхнього використання в деяких типах Інтернет-ресурсів та в площині загального переважання за окремими веб-сайтами. Стаття містить порівняльні результати двох етапів емпіричного дослідження, проведеного у різні часові проміжки (2013 і 2014 рр.) на основі вибірки, сформованої з авторів та відвідувачів різноманітних Інтернет-сайтів. Результати дослідження доводять, що значна кількість обговорюваних тем, проблем, проявів емоційних реакцій відвідувачів Інтернету стосується агресії, ворожості і насилля; спостерігається зацікавленість користувачів Інтернету, особливо учасників веб-форумів, блогосфери, Інтернет-ЗМІ темами насильницького, ворожого й агресивного характеру; за останній рік у мережі різко збільшилася кількість обговорюваних тем і проблем, пов'язаних з деструктивними соціальними явищами, – відносно "агресії" у 7,5 разів, "насилля" у 10,5 разів, "ворожості" у 10 разів; протягом року теми, пов'язані з агресією, стали домінуючими у віртуальній медіа-сфері, збільшивши власний контент у 11,5 разів; одна з найбільш реактивних рефлексивних форм Інтернет-присутності – чат – продемонструвала збільшення кількості обговорюваних тем щодо насилля у 64,5, тоді як теми, пов'язані з ворожістю, продемонстрували 33-кратне зростання. Перспективним напрямком роботи є розширення базових категорій контент-аналізу та проведення статистично-математичного аналізу отриманих результатів.

Ключові слова: агресія, ворожість, насилля, віртуальний комунікативний простір, контент-аналіз, Інтернет-ресурси, веб-сайти, веб-форуми, соціальні мережі, блоги.

Недавно человечество открыло для себя новую форму существования – социальную виртуальную реальность. Для большинства активных пользователей Интернета вопрос деструктивных явлений в сети, таких как рост озлобленности, враждебности, агрессии, насилия не требуют специальной эмпирической верификации. Вопросы возникают при попытках выявить и описать психологические и психосоциальные факторы, процессы и механизмы, основные тенденции и возможные последствия девиантного поведения человека или группы людей в виртуальном пространстве. Интернет-среда оказывает разнонаправленное влияние на психическую активность, эмоциональную и поведенческую сферы личности, всвязи с чем изучение её влияния, модальности имеет важное прикладное значение.

В статье представлены результаты контент-анализа семантических категорий – агрессии, враждебности, насилия в виртуальном коммуникативном пространстве по частоте их использования в некоторых типах Интернет-ресурсов и в плоскости общего преобладания по отдельным веб-сайтам. Статья содержит сравнительные результаты двух этапов эмпирического исследования, проведенного в разное время (2013 и 2014гг.) на основе выборки, сформированной из авторов и посетителей различных Интернет-сайтов. Результаты исследования доказывают, что значительное количество обсуждаемых тем, проблем, проявлений эмоциональных реакций посетителей Интернета касается агрессии, враждебности и насилия; наблюдается заинтересованность пользователей Интернета, особенно участников веб-форумов, блогосферы, Интернет-СМИ темами насильственного, враждебного и агрессивного характера; за последний год в сети резко увеличилось количество обсуждаемых тем и проблем, связанных с деструктивными социальными явлениями – относительно "агрессии" в 7,5 раз, "насилия" в 10,5 раз, "враждебности" в 10 раз; в течение года темы, связанные с агрессией, стали доминантными в виртуальной медиа-сфере, увеличив собственный контент в 11,5 раз; одна из наиболее реактивных рефлексивных форм Интернет-присутствия – чат – продемонстрировала увеличение количества обсуждаемых тем относительно насилия в 64,5, в то время как темы, связанные с враждебностью, продемонстрировали 33-кратный рост. Перспективным направлением работы является расширение базовых категорий контент-анализа и проведения статистико-математического анализа полученных результатов.

Ключевые слова: агрессия, враждебность, насилие, виртуальное коммуникативное пространство, контент-анализ, Интернет-ресурсы, веб-сайты, веб-форумы, социальные сети, блоги.

Recently, mankind discovered a new form of existence - social virtual reality. For most active Internet users question the destructive phenomena in the network, such as the growth of anger, hostility, aggression, violence does not require special empirical verification. Questions arise when attempting to identify and describe the psychological and psychosocial factors, processes and

mechanisms, the main trends and the possible consequences of deviant behavior of a person or group of people in a virtual space. Internet medium has variable effects on the mental activity, emotional and behavioral spheres. In connection with the study of its influence, the modality is of great practical importance.

The article presents the results of a content analysis of semantic categories - aggression, hostility, violence in the virtual communication space on the frequency of their use in certain types of Internet resources and in the plane of total dominance on certain websites. This article contains comparative results of the two phases of empirical research conducted at different times (2013 and 2014 years) Based on a sample formed of the authors and visitors of different websites. Results of the study show that a significant amount of the topics discussed, issues, manifestations of emotional reactions Internet visitors on aggression, hostility and violence; there is an interest of Internet users, especially members web forums, the blogosphere, the Internet media topics violent, hostile and aggressive nature; over the last year on the network dramatically increased the number of topics discussed and the problems associated with destructive social phenomena - regarding "aggression" by 7.5 times, "violence" of 10.5 times, "hostility" 10 times; within a year the theme of aggression, became dominant in the virtual media sphere, increasing their own content in a time of 11.5; one of the most reactive of reflexive forms of Internet presence - Chat - showed an increase in the number of topics discussed regarding violence in 64.5, while topics related to hostility, demonstrated a 33-fold increase. Promising avenue is to extend the basic categories of content analysis and conduct statistical and mathematical analysis of the results.

Keywords: aggression, hostility, violence, virtual communication space, content analysis, Internet resources, web sites, web forums, social networks, blogs.

Постановка проблеми. Існування сучасної людини важко уявити без вільного доступу до віртуальних засобів масової комунікації. Віртуальний комунікативний простір (Інтернет) розкриває необмежені можливості у сфері прояву власної індивідуальності, розширює межі соціальної компетентності і соціальної значущості кожної людини, надає засоби для самореалізації, самоздійснення особистості.

Ми живемо в епоху глобальної комунікації, в якій напрямок розвитку продиктований злиттям кордонів між віртуальністю і реальністю людського існування. Нова соціальна віртуальна реальність, як ніколи точно, відображає реальний соціум і визначає шляхи його перетворення. Відповідно магістральні суспільні тенденції, настрої, переживання можна вивчати через соціальні мережі, приватні сайти, сферу діяльності блогерів, Інтернет-ЗМІ, різноманітні види чатів та форумів з обговорення певних проблем.

Віртуальний комунікативний простір як нова форма соціальної реальності, звісно, не позбавлений усіх негативних явищ реального соціального світу. Для більшості активних користувачів Інтернету питання деструктивних явищ в мережі, таких як зростання озлобленості, ворожості, агресії, насилля не потребують спеціальної емпіричної верифікації.

Запитання виникають при спробах виявити й описати психологічні та психосоціальні чинники, процеси і механізми, основні тенденції та ймовірні наслідки девіантної поведінки людини чи групи людей у віртуальному просторі. Інтернет-середовище має різноспрямований вплив на психічну активність, емоційну та поведінкову сфери особистості. У зв'язку з чим вивчення його впливу, модальності має важливе прикладне значення.

Представлені у статті результати дослідження є частиною більшої за змістом емпіричної розвідки, що реалізується на україномовній та російськомовній вибірці користувачів веб-сайтів. Дослідження здійснюється в межах грантової наукової теми – "Психологічна профілактика насилля і ворожості в приватному та суспільному житті".

Аналіз останніх досліджень та публікацій. Проблематикою та дослідженнями у галузі психології агресії, ворожості, гніву та насилля у різний час займалися такі відомі вчені, як З. Фройд [12], К. Лоренц [7], Е. Фромм [13], А. Бандура [1; 16], Л. Берковіц [17], А. Басс [18], К. Ізард [5] та багато інших.

За останні роки у світі з'явилася серія публікацій аналітичного та емпіричного змісту, проблематика яких пов'язана з питаннями агресії, ворожості, насилля в Інтернет-середовищі, С.А. Anderson, К.Е. Dill [15] M.L. Ybarra [25], J. Finn [19], E.M. Alexy у співавт. [14], J.W. Patchin, S. Hinduja [22], C. MacDonald, B. Roberts-Pittman [21], N. Turan у співавт. [23], J. Wang у співавт. [24], D. Goebert у співавт. [20].

Аналізуючи прояви агресії і ворожості в глобальній системі Інтернет, E.M. Alexy у співавт. [14], M.L. Ybarra [25], J. Finn [19] майже одностайні у висновку, що агресія є наслідком двох видів слабкостей – індивідуальної (страх, сором, психологічні комплекси) або соціального безсилля (безправ'я, соціальна несправедливість, правове свавілля).

Констатований дослідниками деструктивний вплив Інтернет-ресурсів на емоційні реакції користувачів водночас не розкриває всього спектру змістових аспектів цього впливу. Саме тому ми провели вивчення частоти використання слів-маркерів, що описують деструктивні тенденції (ворожість, агресію, насилля) у віртуальному комунікативному просторі за допомогою контент-аналізу. Опис його результатів став метою цієї статті.

Методика дослідження. В соціологічних і психологічних науках прийнято розрізняти основні види аналізу документів: якісний або традиційний і кількісний, який згідно з міжнародною класифікацією називають контент-аналізом [8]. Контент-аналіз являє собою переведення у кількісні показники масиву текстової інформації. Даний вид аналізу якнайзручніше підійшов для нашого дослідження, оскільки давав можливість охопити значну кількість різнопланової інформації, об'єднану заданими категоріями.

Контент-аналіз усього масиву інформації щодо розповсюдження агресії, ворожості і насилля в Інтернет-середовищі був здійснений за частотою згадування певних категорій. Єдиницями контент-аналізу стали поняття: "насилля", "ворожість", "агресія" і супутні слова-маркери –

"агресивність", "злість", "самогубство", "вбивство", "знуцання", "жорстокість", "побиття", "погрози". Ці категорії були "закладені" в пошукові системи по чергово українською і російською мовами, а результати збережені для подальшого аналізу.

Об'єктом вивчення стали текстові повідомлення, відеозвернення, статті, обговорення, коментарі, розміщені на Інтернет-ресурсах. Дослідження носило характер емпіричної розвідки і не мало на меті підтвердження чи спростування провідної гіпотези.

Основним завданнями дослідження були: 1) виявлення характеру розповсюдження і використання означених семантичних категорій за типами Інтернет-ресурсів і 2) відстеження основних тенденцій використання досліджуваних категорій в Інтернеті через порівняння отримуваних щорічних даних.

Збір первинних емпіричних даних щодо розповсюдженості ворожості і насилля у віртуальному комунікативному просторі був здійснений у період з 4.03.2013 по 24.03.2013 року та повторно із 5.03.2014 по 25.03.2014 року. Базовими пошуковими системами були обрані Google, Yahoo та Яндекс. При обробці даних частково був використаний комп'ютерний контент-аналіз (програма ContentAnalyzer v0.52).

Кожну із виявлених кількісних одиниць параметрів було співвіднесено з кількістю *потенційних віртуальних учасників* обговорення зазначеної проблематики. Отже, підраховувалася як кількість згадувань досліджуваних категорій, так і кількість осіб, ангажованих цією проблемою.

Потенційний віртуальний учасник обговорення визначався за кількістю відвідувачів певного віртуального Інтернет-ресурсу (переважно інформацію можна отримати внизу чи вгорі Інтернет-сторінки (вона використовується модераторами, адміністраторами для констатації популярності сайту, блогу, форуму тощо) або ж шляхом підрахунків коментарів, залишених відвідувачами).

Виклад основного матеріалу. Згідно зі статистичними даними, отриманими з універсальної Інтернет-енциклопедії "Вікіпедія", сайтів і інформаційних ресурсів Liveinternet, lenta.ru, NewsRu.com, Фокус.ua, uplan.ua, ua-web.com.ua тощо, станом на березень 2013 року загальна кількість користувачів Інтернету в країнах СНД становила 92 млн. 825 тис. 904 людини (34,4% від загальної кількості у світі), приблизна кількість створених і реально діючих сайтів у межах 15 млн.; щорічно діють близько 8 тис. веб-форумів і 2,5 тис. чатів. Наближена кількість зареєстрованих блогів 134 тис. в межах країн співдружності. Водночас за даними "Вікіпедії", тільки в межах східноєвропейського контенту місячна аудиторія Інтернет-ЗМІ становить близько 85 млн. осіб, при цьому кількість діючих медіа-сайтів дорівнює 15.844 і збільшується на 15 – 20% щорічно. За даними сайту smsmagazine.ru щомісячна аудиторія п'яти найбільш популярних на пострадянському просторі соціальних мереж (Вконтакте, Однокласники, МойМир, Facebook, Twitter) на час проведення дослідження становила близько 78 млн. користувачів.

За результатами проведеного емпіричного дослідження методом контент-аналізу у 2013 році нами було виявлено 1.301.195 одиниць (випадків згадування чи обговорення) досліджуваних категорій, що становлять 3,47% від загальної кількості "тем", "проблем", якими переймалися користувачі Інтернету минулого року (див. табл. 1 і 2).

Повторне дослідження у 2014 році дало змогу виявити значне збільшення кількості випадків згадування чи обговорення досліджуваних нами одиниць (ворожості, агресії, насилля), що загалом склало 11.555.341 і становило 30,3% від загальної кількості "тем" і "проблем", які були актуальними для віртуального комунікативного співтовариства у березні цього року (див. табл. 3 і 4).

Результати першого етапу емпіричного дослідження (2013 рік).

Контент-аналіз за усіма досліджуваними категоріями та типами Інтернет-ресурсів виявив значне переважання слова-маркера "агресія" (2,14%) над іншими категоріями, що досліджувалися (див. табл. 1 і 2). Важливим є те, що обговорення в Інтернеті тем і проблем, пов'язаних з агресією, займають більше 2% загального контенту. Категорія "насилля" за усіма відстежуваними нами типами Інтернет-ресурсів становила майже 1% від загальної кількості запитів та обговорюваних проблем в Інтернеті; значно менший відсоток відзначаємо за категорією "ворожість" (0,36%).

Таблиця 1

Кількісні показники частоти згадувань семантичних категорій за типами Інтернет-ресурсів у 2013 році

Семантичні категорії	Типи Інтернет-ресурсів						Всього
	Приватні сайти (n=32 млн. осіб)	Веб-форуми (n=6 млн. осіб)	Чати (n=2,2 млн. осіб)	Блоги (n=27 млн. осіб)	Інтернет-ЗМІ (n=85 млн. осіб)	Соціальні мережі (n=78 млн. осіб)	
Насилля	41.801	12.040	1.083	72.216	229.674	36.848	393.662
Агресія	84.030	37.975	4.086	123.811	335.782	158.320	744.004
Ворожість	2.248	8.163	324	6.983	94.745	51.066	163.529
Всього	128.079	58.178	5.493	203.010	660.201	246.234	1.301.195

Аналіз отриманих результатів за категоріями відносно типів Інтернет-ресурсів дозволив виявити часте використання учасниками веб-форумів слова-маркера "агресія" (0,63%), на другому місці за частотою використання категорії "агресія" – блогосфера (0,46%), третьому – Інтернет-ЗМІ (0,4%). Серед аналізованих Інтернет-ресурсів найнижчі показники використання маркера "агресія" виявлено серед модераторів та відвідувачів приватних сайтів (0,26%), он-лайн соціальних мереж (0,2%) та чатів (0,19%).

Використання категорії "насилля" найчастіше зустрічається серед блогерів (0,27%), а також авторів і дописувачів Інтернет-ЗМІ (0,27%). Значний відсоток згадувань про насилля і серед учасників веб-форумів

(0,2%). Доволі часто ця категорія використовується на приватних сайтах (0,13%), особливо зі "спеціалізованою" політичною чи кримінальною тематикою. Найменший відсоток згадувань про насилля серед учасників он-лайн соціальних мереж (0,05%), проте і він є доволі значним.

Високий кількісний показник використання слова-маркера "ворожість" було виявлено серед дописувачів веб-форумів (0,14%), а також у віртуальній медіа-сфері – Інтернет-ЗМІ (0,11%). У блогосфері його використання є менш частим – всього 0,026%; серед коментарів, залишених відвідувачами чатів, показник згадувань становив 0,014%. Найменше використовують це слово автори та відвідувачі приватних сайтів (0,007%). Попри незначну популярність слова-маркера "ворожість" серед усіх користувачів Інтернету вважаємо, що було б некоректно стверджувати про відсутність ворожого ставлення в Інтернет-середовищі. Радше такі результати можна пояснити використанням синонімів слова "ворожість".

Таблиця 2

Відсоткові показники частоти згадувань семантичних категорій за типами Інтернет-ресурсів у 2013 році

Семантичні категорії	Типи Інтернет-ресурсів						Всього (%)
	Приватні сайти (n=32 млн. осіб)	Веб-форуми (n=6 млн. осіб)	Чати (n=2,2 млн. осіб)	Блоги (n=27 млн. осіб)	Інтернет-ЗМІ (n=85 млн. осіб)	Соціальні мережі (n=78 млн. осіб)	
Насилля	0,13	0,2	0,05	0,27	0,27	0,05	0,97
Агресія	0,26	0,63	0,19	0,46	0,4	0,2	2,14
Ворожість	0,007	0,14	0,014	0,026	0,11	0,065	0,36
Всього (%)	0,4	0,97	0,25	0,75	0,78	0,32	3,47

Провівши аналіз заявлених категорій серед окремих типів Інтернет-ресурсів, було виявлено, що на приватних сайтах домінує слово "агресія". Слід зазначити, що приватні сайти бувають різного змісту, спрямованості і переважно виконують різні завдання – від реклами і продажу конкретних товарів та послуг до презентації приватних думок, ідей, висунення пропозицій і навіть претензій.

Аналіз отриманих результатів на веб-форумах також вказує на переважання категорії "агресія" над іншими словами-маркерами (0,63%); статистично значущим є і показник використання слова "насилля" (0,2%). Сумарний показник по веб-форумах за усіма досліджуваними категоріями становить 0,97%, що є найвищим показником серед представлених Інтернет-ресурсів. Відповідно, використання досліджуваних семантичних категорій є найчастішим саме серед учасників різноманітних веб-форумів.

Слід враховувати, що на веб-форумах, так само як і в режимі чату, більшість коментарів, вражень, думок виникають і подаються спонтанно, іноді як певний вид реакції, не завжди обдуманий, іноді спонтанний,

провокаційний чи спровокований; і водночас доволі щирий, відвертий і такий, що адекватно відображає думки та настрої суспільства.

Протилежні результати було виявлено при дослідженні частоти використання означених категорій відвідувачами чатів. Тут відсоток вживання слів "насилля", "ворожість" і "агресія" найменший (0,25%) порівняно з іншими Інтернет-ресурсами. Найчастіше учасники чатових обговорень використовують слово "агресія" і похідні від нього слова (0,19%). Інші досліджувані нами категорії використовуються не так часто: "насилля" – 0,05%, "ворожість" – 0,014%. Було помічено, що учасники спілкування у чатах використовують видозмінені слова, слова-замінники, завуальовані погрози і натяки, часто сленг. Тому більшість слів, що містили прямі агресивні репліки, погрози, вороже ставлення неможливо було представити як категорії контент-аналізу. Крім цього, вік учасників спілкування у чаті є переважно молодшим за вік відвідувачів інших Інтернет-ресурсів.

Результати контент-аналізу категорій "насилля", "агресія", "ворожість" серед авторів та учасників блогів засвідчили високу частоту застосування досліджуваних слів-маркерів (0,75% до загальної кількості використання слів та термінів у блогах). Відзначимо також, що теми статей і рубрик, присвячених агресії та насиллю, у блогосфері займають більше як піввідсотка, що, на нашу думку, є статистично значущим показником. Водночас відзначаємо низький відсоток (0,026%) використання у блогах категорії "ворожість", це, ймовірно, спричинено давньою особливістю блогерів використовувати крайні оцінки, так звана "журналістика на межі", гонитва за "гарячими фактами", суб'єктивність та емоційність у текстових повідомленнях, для яких ворожість, на відміну від агресії чи насилля, не є достатньо топовим повідомленням.

Показовими також є результати контент-аналізу досліджуваних категорій в Інтернет-ЗМІ. Так, загальна частота застосування зазначених вище слів-маркерів становила 0,78% від загальної кількості використання слів та термінів у віртуальному медіа просторі. Це доволі високий показник, оскільки, враховуючи велику кількість відвідувачів і дописувачів цих сайтів (85 млн. осіб), майже відсоток становлять теми і проблеми, які стосувалися агресії, ворожості чи насилля. Виокремлюється показник агресії, яка становить 0,4%. Очевидно, що рівень агресивності в соціокультурному просторі колишнього Радянського Союзу надзвичайно високий і навіть "вибухонебезпечний". Важко стверджувати, чи готові люди, які так часто говорять про насилля, здійснювати його, однак загальне лояльне ставлення до нього і сприйняття насилля як способу розв'язання суспільних проблем для багатьох є нормою. Власне, показник у 0,27% використання цієї категорії може слугувати частковим підтвердженням цього припущення.

Частота застосування серед журналістів та відвідувачів Інтернет-ЗМІ категорії "ворожість" становить 0,11%, що теж є наслідком озлобленості (буденне – "люди стали злими..."), ворожості, вкоріненій в пострадянських суспільствах. Тут варто було б наголосити і на тенденційності самої

віртуальної медіа-сфери, яка схильна нагнітати і перебільшувати "гостроту" соціальних та політичних подій, а висвітлення деяких кримінальних злочинів подавати як топ-новину.

Он-лайнні соціальні мережі, за якими здійснювався контент-аналіз обраних нами категорій є, мабуть, одними з найбільш контрольованих (власними адміністраторами) типів Інтернет-ресурсів. Саме тому більшість некоректних, образливих, агресивних коментарів чи заяв зареєстрованих власників сторінок у соціальних мережах блокуються або видаляються адміністраторами. Вважаємо, що саме ця обставина є причиною таких низьких сумарних показників за досліджуваними категоріями (0,32%). Як видно з таблиці 2, слово-маркер "агресія" (0,2%) домінує серед обраних для аналізу категорій, за ним у порядку спадання частоти використання розміщуються слова "ворожість" (0,065%) та "насилля" (0,05%). Зауважимо, що он-лайнні соціальні мережі зазвичай використовуються для спілкування з тими людьми, з якими абоненти мають чи мали стосунки в реальному житті; це здебільшого кола близьких людей та знайомих. Звісно, за таких умов вияв ворожості й агресивності, думки про застосування насилля контролюються самими учасниками соціальних мереж.

Результати другого етапу емпіричного дослідження (2014 рік)

Контент-аналіз за усіма досліджуваними категоріями та типами Інтернет-ресурсів підтвердив тенденцію попереднього року дослідження і виявив значне переважання слова-маркеру "агресія" (16%) у порівнянні із іншими категоріями, що досліджувалися (див. табл. 3 і 4). Відносно даних минулого року обговорення в Інтернеті тем і проблем пов'язаних з категорією "агресія" збільшилося у 7,5 разів із 2,14% до 16% загального контенту.

Таблиця 3

Кількісні показники частоти згадувань семантичних категорій за типами Інтернет-ресурсів у 2014 році

Семантичні категорії	Типи Інтернет-ресурсів						Всього
	Приватні сайти (n=32 млн. осіб)	Веб-форуми (n=6 млн. осіб)	Чати (n=2,2 млн. осіб)	Блоги (n=27 млн. осіб)	Інтернет-ЗМІ (n=85 млн. осіб)	Соціальні мережі (n=78 млн. осіб)	
Насилля	73.749	88.551	71.098	733.016	943.713	1.467.065	3.377.192
Агресія	161.322	241.896	44.129	679.003	3.912.666	1.834.980	6.873.996
Ворожість	39.260	52.165	13.850	231.535	548.185	419.158	1.304.153
Всього	274.331	382.612	129.077	1.643.554	5.404.564	3.721.203	11.555.341

Дослідження частоти використання Інтернет-користувачами семантичної категорії "насилля" у березні 2014 року виявило, що 10,64 % від загальної кількості запитів, коментарів та обговорюваних проблем в Інтернеті були пов'язані саме із цим словом-маркером. Вражаючими є порівняння з результатами дослідження минулого року, де відсоткова частка

використання даної категорії не перевищує 1%; таким чином, протягом року використання даного слова на просторах Інтернету збільшилося у 10,5 разів.

Таблиця 4

Відсоткові показники частоти згадувань семантичних категорій за типами Інтернет-ресурсів у 2014 році

Семантичні категорії	Типи Інтернет-ресурсів						Всього (%)
	Приватні сайти (n=32 млн. осіб)	Веб-форуми (n=6 млн. осіб)	Чати (n=2,2 млн. осіб)	Блоги (n=27 млн. осіб)	Інтернет-ЗМІ (n=85 млн. осіб)	Соціальні мережі (n=78 млн. осіб)	
Насилля	0,23	1,48	3,23	2,71	1,11	1,88	10,64
Агресія	0,5	4,03	2,01	2,51	4,6	2,35	16
Ворожість	0,12	0,87	0,63	0,86	0,64	0,54	3,66
Всього (%)	0,85	6,38	5,87	6,08	6,35	4,77	30,3

Загальний показник комп'ютерного контент-аналізу категорії "ворожість" за усіма типами Інтернет-ресурсів, як і минулого року, був значно нижчим порівняно з категоріями "агресія" і "насилля" (3,66%), проте, якщо порівнювати даний показник із минулорічним, то він зріс у 10 разів і випередив за тенденцією зростання категорію "агресія".

Аналіз отриманих результатів окремо за означеними категоріями дав змогу відстежити розподіл їхнього використання користувачами Інтернету і за типами Інтернет-ресурсів. Так, категорія "агресія" у березні 2014 року найчастіше зустрічалася серед публікацій Інтернет-ЗМІ (4,6%), не менш часто вона використовувалася учасниками веб-форумів (4,03%). У порівнянні з 2013-м роком, коли веб-форуми були на першому місці (0,63%), блоги на другому (0,46%), а Інтернет-ЗМІ на третьому (0,4%), спостерігається, по-перше, значне збільшення кількості випадків використання даної категорії, по-друге, використання даного слова-маркера серед публікацій Інтернет-ЗМІ збільшилося в 11,5 разів.

Результати контент-аналізу категорії "насилля" в Інтернет-середовищі, отримані у 2014 році, виявили, що найбільш активно обговорювали теми і проблеми, пов'язані з даною категорією, на чатах (3,23%). Порівняно з минулорічними даними, коли теми і проблеми насилля були не настільки актуальними для учасників чатів (0,05%), міра зацікавленості цією проблематикою зросла у 64,5 рази. Якщо врахувати, що чати є найбільш рефлексивною формою Інтернет-комунікації, то можна вважати такі результати об'єктивним відображенням зміни суспільних настроїв.

Згідно з отриманими результатами минулого року насилля було актуальною темою для професійних (ЗМІ) та напівпрофесійних (блогери) журналістів, цього ж року насилля стало темою переважної більшості активних верств населення, якими є учасники форумів (1,48%) та ті ж таки блогери (2,71%), при цьому рівень зацікавленості як в одних, так і в інших зріс у 7,5 і 10 разів відповідно.

Учасники он-лайнних соціальних мереж також продемонстрували значну негативну динаміку використання слова-маркера "насилля" у бік збільшення. Так, у 2013 році відсоток використання даного терміну не перевищував 0,05% від загальної кількості обговорюваних тем і проблем в соціальних мережах і був одним з найнижчих серед Інтернет-сервісів. Проте вже у 2014 році спостерігаємо значне його зростання до 1,88%, що у 37,5 разів більше за попереднє значення.

Результати застосування контент-аналізу відносно міри поширеності і використання слова-маркера "ворожість" за окремими Інтернет-ресурсами у березні 2014 року засвідчують позитивну динаміку використання даної лексеми у сфері діяльності блогерів. Тут порівняно з минулим роком спостерігалось збільшення частоти її вживання з 0,026% від загальної кількості обговорюваних тем і проблем до 0,86%, що становило 33-кратне зростання. Минулорічні "лідери" за інтенсивністю використання даного терміну – веб-форуми та Інтернет-ЗМІ – також продемонстрували динаміку зростання у даній сфері дослідження приблизно у 6 разів.

Варто відзначити показники використання слова-маркера "ворожість" учасниками різноманітних чатів, тут на відміну від результатів 2013 року (0,014%), спостерігається стрімке зростання у 45 раз – до 0,63%. Власне, і блогосфера, і обговорення проблем на чатах є одними з найбільш реактивних рефлексивних форм присутності людей в Інтернеті, тому дані результати цілком можна пояснити трагічними подіями, наслідками Революції Гідності, початком неоголошеної війни Росії проти незалежної політики нашої держави.

За результатами проведеного дослідження можна сформулювати такі **висновки**:

1. Застосування комп'ютерного контент-аналізу з метою дослідження поширеності та варіативності використання користувачами Інтернету деструктивних категорій – агресії, ворожості, насилля підтвердило його ефективність з огляду на отриманий змістовний емпіричний матеріал.
2. Контент-аналіз зазначених семантичних категорій у віртуальному комунікативному просторі виявив, що значна кількість обговорюваних тем, проблем, проявів емоційних реакцій відвідувачів Інтернету стосується агресії, ворожості і насилля. Спостерігається зацікавленість користувачів Інтернету, особливо учасників веб-форумів, блогосфери, Інтернет-ЗМІ темами насильницького, ворожого й агресивного характеру.
3. Серед досліджуваних категорій в Інтернеті найчастіше використовується слово "агресія" та похідні від даного слова; другим за популярністю є слово-маркер "насилля", третім – "ворожість". Дані висновки підтверджуються результатами контент-аналізу за обома (2013 і 2014) роками дослідження.
4. Найбільш активно досліджувані деструктивні категорії використовуються учасниками веб-форумів, журналістами і відвідувачами блогів, Інтернет-ЗМІ. Найменше – авторами, адміністраторами та відвідувачами

приватних сайтів, соціальних мереж і чатів. Дані тенденції були ідентичними протягом обох років дослідження.

5. Спілкування в режимах чатів та веб-форумів характеризується переважанням упереджених, тенденційних реакцій, що позначається на частоті використання учасниками цих Інтернет-ресурсів деструктивних категорій, зокрема тих, що вивчалися. Протягом двох досліджуваних періодів відзначаємо найбільш стрімке збільшення кількості використання деструктивних категорій за чатами та веб-форумами.
6. За результатами порівняння двох діагностичних зрізів дослідження поширеності та варіативності використання користувачами Інтернету зазначених семантичних категорій можна констатувати: за останній рік в мережі різко збільшилася кількість обговорюваних тем і проблем, пов'язаних з деструктивними соціальними явищами – відносно "агресії" у 7,5 разів, "насилля" у 10,5 разів, "ворожості" у 10 разів; протягом року теми, пов'язані з агресією, стали доміантними у медіа-сфері (Інтернет-ЗМІ, блоги), збільшивши власний контент у 11,5 разів; одна з найбільш реактивних рефлексивних форм Інтернет-присутності – чат – продемонструвала збільшення кількості обговорюваних тем щодо насилля у 64,5, у той час як теми, пов'язані з ворожістю, продемонстрували 33-кратне зростання.

Отриманий багатий емпіричний матеріал, звісно, потребує подальшого аналізу й уточнення. *Перспективним напрямком роботи є розширення базових категорій контент-аналізу та проведення статистично-математичного аналізу отриманих результатів.*

1. *Bandura A. Podrozkovaya agresija [Teenage aggression] / Albert Bandura, Richard Wolters. – Moscow ; Minsk : Ast : Charvest, 2000. – 512 s.*
2. *Baron R., Richardson D. Agresija [Aggression] / Robert A. Baron, Deborah R. Richardson. – St. Petersburg : Piter. – 2001. – 352 s.*
3. *Vnebrachnych R.A. Trolling kak forma socialnoj gressii v virtual'nyh soobshestvach [Trolling as a form of social aggression in virtual communities] / R.A. Vnebrachnych // Vestnik Udmurds'kogo universiteta. Filosofija. Sociologia. Psihologija. Pedagogika. – Izhevsk : Udmur.GU, 2012. – Vol. 1. – S. 48–51.*
4. *Yenikolopov S.N. Pon'atie agresii v sovremennoj psihologii [The concept of aggression in modern psychology] / S.N. Yenikolopov // Prikladnaja psihologija. – 2001. – № 1. – S. 60–72.*
5. *Izard K.E. Emocii cheloveka [Human emotions] / Izard K.E. – Moscow : Izdatel'stvo MGU, 1980. – 439 s.*
6. *Karpenko Z.S. Socialni nevrozy osobystosti perechidnogo period suspil'stva [Social neurosis personality transitional society] / Z.S. Karpenko, V.M. Mytsko // Psihologija i suspil'stvo. – 2001. – № 1(3). – S. 124–132.*

7. *Lorenz K. Agresija (tak nazyvaevoe "zlo") [Aggression (the so-called "evil")] / Konrad Z. Lorenz. – perevod s nemeckogo G.F. Shvejnika. – Moscow : Izdatel'skagruppa "Progress", "Univers", 1994. – 272 s.*
8. *Mytsko V.M. Kontent-analiz okremykh destruktivnykh kategorij u virtual'nomu komunikativnomu prostori [Content analysis of some destructive categories of virtual communication space] / V.M. Mytsko // Dytnstvo bez nasyll'a: zbirnyk materialiv Mizhnarodno`inukovo-praktychno`ikonferencii / Zazag. red. prof. O. Kikinezhdi. – Ternopil : Vydavnytvo "Stereoart", 2014. – S. 468–469.*
9. *Mytsko V.M. Doslidzhennja chastoty vykorystannja dejakych destruktivnykh kategorij korystuvachamy veb-sajtiv [Study of the frequency of some destructive strategies application by web-site users] / V.M. Mytsko // Problemy gumanitarnykh nauk : Zbirnyk naukovykh prats Drogobyskogo derzhavnogo pedagogichnogo universytetu imeni Ivana Franka. – Drogobych : Redakcijnno-vidavnychyj viddil DDPU imeni Ivana Franka, 2014. – № 33. Psihologija. – S. 221–231.*
10. *Nasledov A.D. Matematicheskie metody psihologicheskogo issledovanija. Analiz i interpretacija dannyh [Mathematical methods of psychological research. Analysis and interpretation of data] / A.D. Nasledov. – St. Petersburg : Rech, 2004. – 392 s.*
11. *Uraeva G.E. Opyt perezhivanija onlajn-agresii u molodych vzroslych: sovremennoe sostojanie i perspektivy issledovanija problemy [The experience of online aggression in young adults: current state and prospects of the research problem] / G.E. Uraeva, O.N. Bogolyubova // Psihologicheskie issledovanija. – 2013. – № 6 (27), 12. – Access mode: <http://psystudy.ru>.*
12. *Freud Z. JA i ONO: trudy raznyh let [EGO and ID: works of different years] / Z. Freud. – Vol. 2/ – Tbilisi : Merani, 1991. – 425 s.*
13. *Fromm E. Anatomija chelovecheskoj destruktivnosti [Anatomy of Human Destructiveness] / Erich S. Fromm. – Moscow: Respublika, 1994. – 447 s.*
14. *Perceptions of cyber stalking among college students / Alexy E.M., Burgess A.W., Baker T., Smoyak S.A. // Brief Treatment and Crisis Intervention. – 2005. – № 5(3). – P. 279 – 289.*
15. *Anderson C.A. Video Games and Aggressive Thoughts, Feelings, and Behavior in the Laboratory and in Life / Anderson C.A., Dill K.E. // Journal of Personality and Social Psychology. – 2000. – № 78. – P. 772–790.*
16. *Bandura A. Aggression, a social learning Analysis / A. Bandura. – Englewood Cliffs, NJ, Prentice-Hall, 1973. – 390 p.*
17. *Berkowitz L. Aggression: A social psychological analysis / L. Berkowitz. – NY, Mac Graw-Hill, 1962. – 361 p.*
18. *Buss A.H. The psychology of aggression / Buss A.H. – NY, Willy, 1961. – 235 p.*
19. *Finn J. A survey of online harassment at a university campus / J. Finn // Journal of Interpersonal Violence. 2004. – № 19(4). – P. 468–483.*

20. The Impact of cyberbullying on substance use and mental health in a multiethnic sample / Goebert D., Else I., Matsu C., Chung-Do J., Chang J.Y. // *Matern Child Health*. – 2011. – № 15(8). – P. 1282–1286.
21. MacDonald C. Cyberbullying among college students: prevalence and demographic differences / MacDonald C., Roberts-Pittman B. // *Procedia-Social and Behavioral Sciences*. – 2010. – Vol. 9. – P. 2003–2009.
22. Patchin J.W. Cyberbullying and self-esteem / Patchin J.W., Hinduja S. // *Journal of School Health*. – 2010. – № 80 (12). – P. 614–621.
23. The new violence type of the era: Cyber bullying among university students. Violence among university students / Turan N., Polat O., Karapirli M., Uysal C., Turan S.G. // *Neurology, Psychiatry and Brain Research*. – 2011. – № 17(1). – P. 21–26.
24. Wang J. Cyber and traditional bullying: differential association with depression / Wang J., Nansel T.R., Iannotti R.J. // *Journal of Adolescent Health*. – 2011. – № 48 (4). – P. 415–417.
25. Ybarra M.L. Linkages between depressive symptomatology and internet harassment among young regular internet users / M.L. Ybarra // *Cyber Psychology and Behavior*. – 2004. – № 7(2). – P. 247–257.

Екзистенційно-феноменологічна психологія особистості

УДК 87.717 + 241.631

Алла Олійник

ЖИТТЄДАЙНІСТЬ ГУМАНІСТИЧНО-РЕЛІГІЙНОГО СМISЛУ ІСНУВАННЯ У ПРОТИДІ СУЇЦИДАЛЬНИМ ТЕНДЕНЦІЯМ У СЕРЕДОВИЩІ СТУДЕНТСЬКОЇ МОЛОДІ

Стаття присвячена проблемі антисуїцидального впливу духовно-моральних ціннісних орієнтацій, гуманістично-релігійного смислу існування студентської молоді. Деструктивність, яку несе сучасне цивілізоване суспільство, стає безпосередньою причиною відхилень у поведінці молоді, зокрема її аутодеструктивної поведінки. Втрата істинних ідеалів життя, бездуховність, хибна система цінностей, дезінтеграція суспільства, відсутність чітких моральних орієнтирів поведінки, надмірний меркантилізм – це наслідки утилітарно-технократичної цивілізації. Все це поглиблює внутрішні протиріччя людини, спричиняючи глибоку депресію та розчарування, що перебувають у прямому зв'язку з суїцидальністю. Життя молоді людини лише тоді сповниться справжньою гармонією, спокоєм та смислом, коли вона психологічно звільниться від влади споживацького суспільства над власною долею, перестане вимірювати свою успішність та благополуччя виключно накопиченими статками, кар'єрним ростом, а відродиться до нового високодуховного життя з Богом. Життєва практика не одного покоління доводить, що відкриття у собі духовного потенціалу, внутрішнє єднання з Богом сповнює життя людини істинним смислом, могутньою життєвою насагою, з неймовірною інтенсивністю допомагає долати фрустраційні стани, сприятливі щодо суїцидальності. Ідентифікуючи себе з Богом, керуючись Його завітами, людина покращує, морально вдосконалює себе й суспільство, у якому живе, прокладаючи шлях до всезагального духовного розвитку та єднання. Наголошуючи на нестабільності матеріальних земних цінностей, релігія зорієнтовує на істинні смисли буття, що слугує надійним психологічним бар'єром щодо аутодеструктивних налаштувань морально зневірених осіб.

Ключові слова: життєдайність, гуманістично-релігійний смисл, суїцид, суїцидальні тенденції, студентська молодь.

Стаття посвячена проблеме антисуицидального влияния духовно-моральных ценностных ориентаций, гуманистически-религиозного смысла

существования студенческой молодежи. Деструктивность, которую несет современное цивилизованное общество, становится непосредственной причиной отклонений в поведении молодежи, в частности ее аутодеструктивного поведения. Потеря истинных идеалов жизни, бездуховность, ошибочная система ценностей, дезинтеграция общества, отсутствие четких моральных ориентиров поведения, чрезмерный меркантилизм – это последствия утилитарно-технократической цивилизации. Все это углубляет внутренние противоречия человека, вызывая глубокие депрессии и разочарования, которые находятся в прямой связи из суицидом. Жизнь молодого человека только тогда наполнится настоящей гармонией, спокойствием и смыслом, когда он психологически освободится от власти потребительского общества над собственной судьбой, перестанет измерять свою успешность и благополучие исключительно накопленным состоянием, карьерным ростом, а возродится к новой высокодуховной жизни с Богом. Жизненная практика не одного поколения доказывает, что открытие в себе духовного потенциала, внутреннее единение с Богом наполняет жизнь человека истинным смыслом, могучим жизненным воодушевлением, с невероятной интенсивностью помогает преодолевать фрустрационные состояния, благоприятные относительно суицидальности. Идентифицируя себя с Богом, руководствуясь Его заветами, человек улучшает, морально совершенствует себя и общество, в котором живет, пролагая путь ко всеобщему духовному развитию и единению. Отмечая нестабильность материальных земных ценностей, религия ориентирует на истинные смыслы существования, которые служат надежным психологическим барьером относительно аутодеструктивных склонностей морально разуберенных личностей.

Ключевые слова: животворность, гуманистически-религиозный смысл, суицид, суицидальные тенденции, студенческая молодежь.

The article is sanctified to the problem of anti-suicidal influence of the spiritually-moral valued orientations, humanistic-religious sense of existence of student young people. The destructive that is carried by the modern civilized society becomes direct reason of rejections in behavior of young people, in particular her autodestructive behavior. A loss of veritable ideals of life, vacuum, erroneous system of values, disintegration of society, absence of clear moral reference-points of behavior, excessive mercantilism, is consequences of civilization. All this strengthens the internal contradictions of human, causing a deep depression and frustration that are in direct connection with suicide. The life of a young person only if you desire a genuine harmony, tranquility and sense when it psychologically is free from power of consumer society over its own destiny, will measure their success and well-being exclusively accumulated standing, career growth, and restored to the new high-spiritual life with God. Vital practice not one generation proves that the discovery of a spiritual potential, internal unity with God gives life true meaningful, powerful vital enthusiasm, with incredible intensity helps to overcome the frustrations, favourable for suicide.

Identifying ourselves with God, guided by His Testaments, man improves, morally improving themselves and the society in which he lives, paving the way to the spiritual development and unity. Noting the instability of tangible earthly values, religion directs on the true meanings of being that serves as a reliable psychological barrier on autodestructive preferences morally desperate individuals.

Key words: life-givingness, humanistic-religious sense, suicide, suicidal tendencies, student young people.

Постановка наукової проблеми та її значення. Некрофільні тенденції сучасного світу, падіння рівня зацікавленості духовними цінностями, моральний занепад суспільства, відсутність чітких перспектив життя призводять до зростання чисельності людей різного віку, особливо молодих, охоплених почуванням абсурдності існування. Цей феномен західні дослідники назвали глобальною кризою духовності. Наростання суїцидальної налаштованості є істотним симптомом цієї кризи. Україна увійшла до групи країн з високим рівнем суїцидальної активності. Велику стурбованість викликає зростання чисельності суїцидів серед молоді – значна кількість суїцидальних спроб припадає на вік 16 – 24 рр. – вік особистісного та професійного самовизначення, "студентський".

Усе це безпосередньо впливає на загальний стан психічного здоров'я нації, рівень її психологічного благополуччя і спричиняє зростання прямих і непрямих суспільних витрат на саморуйнівну поведінку громадян та еквівалентні їй форми.

Цілковито позбавити суспільство від цього жахливого явища неможливо, враховуючи сукупність чинників, які спричиняють його, але з метою зменшення кількості аутодеструктивних дій необхідно активно формувати ставлення сучасної молоді людини до власного життя, життя взагалі як до найвищої цінності, шукати найбільш ефективні шляхи гармонізації душевного стану людини, прищеплювати їй активні життєствердні антисуїцидальні диспозиції.

Аналіз останніх досліджень з проблеми. Теоретико-методологічною базою дослідження стали: філософія екзистенціалізму щодо тлумачення проблеми абсурдності людського існування (А.Камю, С.К'еркегор, М.Хайдеггер, Л.Шестов, К.Ясперс та ін.); концептуальне осмислення потужності антисуїцидального впливу релігії, релігійної віри загалом; соціологія релігії Е.Дюркгайма (тлумачення релігії як потужної інтегруючої суспільство антисуїцидальної сили); трактування релігійної віри як "вершини свідомості" – віри у високий сенс людського існування в концепції В.Джемса; логотерапія В.Франкла, концепції Е.Фромма, представників гуманістичної психології (Г.Олпорта, К. Роджерса та ін.) щодо потужності антидеструктивного, антисуїцидального потенціалу віри в Бога, гуманістичних релігій; тлумачення могутньої життєдайності релігійних смислів існування в російській релігійній філософії (М.О.Бердяєв, Ф.М.Достоевський, Л.М.Толстой, С.Л.Франк та ін.);

психологія релігії В.П. Москальця (трактування релігійної віри як надпотужного антисуїцидального чинника) та ін.

Мета та завдання статті полягають у поглибленому обґрунтуванні проблеми життєствердного антисуїцидального впливу гуманістичних духовно-моральних ціннісних орієнтацій, віри в Бога студентської молоді, розширенні науково-методичної бази психопрофілактики суїцидальних тенденцій.

Виклад основного матеріалу. Нехтування високими духовно-моральними цінностями й орієнтаціями, руйнування, втрата ідеалів, які висвітлюють особистості життєву перспективу, сприяє поширенню суїцидонебезпечних настроїв у суспільстві. У сучасному суспільстві зростає кількість самотніх, нещасливих, розчарованих людей, молоді не знаходять високого смислу власного життя, заповнюючи екзистенційний вакуум алкоголем та наркотиками. Життєве неблагополуччя, безробіття, самотність, крах надій, усвідомлення безперспективності майбутнього, алкоголізм, наркоманія, зростання злочинності, меркантилізм на тлі бездуховності – така ситуація сьогодення перебуває у прямому зв'язку з суїцидальністю. Люди живуть без чітких критеріїв цінності життя. У сучасному індустріалізованому світі, де з кожним роком поглиблюється тотальний процес формалізації, раціоналізації, меркантилізації, відчуження у людських взаєминах вже майже не залишилося нічого, що могло б утримати від занурення на самісіньке дно кризи: "хвороба" цивілізацією, яка перетворилася на нав'язливу ідею, перекреслює в душі індивіда все, що могло б зберегти його віру у високий сенс життя. Негативний вплив на людську свідомість в епоху технічного прогресу здійснюється із вражаючим динамізмом з боку найрізноманітніших технологій. З одного боку, науково-технічний прогрес максимально спростив людське життя, вніс комфорт та легкість в усі його сфери, але з іншого – надмірний технократизм призвів до падіння рівня духовності та моральності у суспільстві, а відтак – до утвердження хибної системи цінностей, зневажання високими життєвими ідеалами добра, любові та милосердя.

Самогубство є своєрідним варіантом відповіді на кризу існування. Суїцидент – невдоволена собою людина, перебуває у конфлікті з діючими цінностями суспільного життя, які не приймає його власна природа. Реалії сучасного світу (цинізм, егоїзм, аморальність, жорстока боротьба за виживання) суперечать істинній сутності людини, призводять до девальвації гуманістичних цінностей, розчарування, депресії, а відтак – до самогубства. Збільшується чисельність людей, охоплених почуттям туги, екзистенційного вакууму, пов'язаного з утратою сенсу життя. Істотним показником і визначальним чинником такої ситуації у світі стало послаблення віри в Бога, орієнтації на високі духовні ідеали та цінності. Життя без ідеалів чи з бездуховними ідеалами й тяжкі розчарування є вельми сприятливими щодо суїцидальності [10, 49].

На тлі тотального відчуження індивідів один від одного ця "хвороба" духу перетворюється на хронічну, нищить людяні властивості душі. У такій

атмосфері розчарована людина не знаходить у собі душевних сил протистояти усім труднощам безутішного існування і може вирішити звести рахунки із життям.

Виникнення психологічних проблем особи, зокрема суїцидальних, перебуває у прямому зв'язку зі зростанням рівня суспільної бездуховності. У сучасному цивілізованому світі спостерігається жахлива асиметрія. Виявляється вона в тому, що основні зусилля особистості спрямовані на утилітарні цінності нестабільного зовнішнього світу, внаслідок чого її життя стає обмеженим та дисгармонійним через постійну загрозу втрати значущих зв'язків, статусу, власності. Життя, позбавлене надособистісного смислу, спрямоване виключно на задоволення меркантильно-споживацьких цілей, детермінує відчай, розчарування та песимізм.

Досліджуючи проблему суїциду, психологічного здоров'я особи та суспільства, З.Фрейд висловив припущення, що вимоги людської природи і суспільства можуть конфліктувати між собою внаслідок їх недосконалості; суспільство загалом може бути хворим. Обґрунтовуючи цю думку, він запровадив поняття "соціальний невроз" (нестача любові й уваги інших людей, неможливість для індивіда досягти гармонії з соціальною структурою суспільства) як причину найбільш поширених нервово-психічних розладів [11, 93].

На те, що духовний занепад суспільства спричиняє поширення аутодеструктивних тенденцій у психіці індивідів, вказував і Е.Фромм. Він намагався показати, наскільки морально хворе суспільство зі спотвореними ідеалами небезпечно для індивіда, стаючи джерелом думок про смерть та самогубство. У світі, в якому речі панують над людиною, "мати" панує над "бути", володіння над буттям, "мертве", механічне – над живим, цивілізація замінила Бога. Світ живої природи перетворився на механізований, позбавлений усякої життєвості мертвий світ, людина – на бездуховного робота. Любов до всього механічного, штучного, всього того, що не росте, не розвивається, стало основою сьогодення, замість любові до істинного, природного – того, що утверджує й піднімає цінність життя. Замість того, щоб цінувати найпрекрасніший дар Бога, любити себе та інших, люди знецінюють життя, утверджуючи хибні, неістинні смисли існування [6, 461–483].

Про вплив суспільства на суїцидальну схильність молоді у роботі "Батьки і діти їх — самогубці" говорить В.Федоров, звинувачуючи цивілізацію в тому, що вона спричинила його (суспільства) моральне падіння [5].

Сучасна урбанізована індивідуалістична культура робить людину самотньою, вона не персоналізується, а лише анонімізується, страждає, не витримує самотності як єдиного середовища самоформування. Людина іноді може бажати самотності, але в сучасному світі вона найчастіше потерпає від неї: в умовах технократично-бездуховного науково-технічного поступу вона втрачає зв'язки зі світом та іншими, з товаришами по праці, по навчанням. Людина стає вільною "від усього", а тому й відчуженою від усього. Такий

стан пригнічує її: вона не хоче бути "вільною", прагне "втекти" від такої свободи (escape from freedom), мати доброзичливі стосунки з іншими, але навколишній світ не надає такої можливості. Таке відчуження індивідів один від одного стало фатальною основою міжлюдських взаємин, що переростає в агресію до себе та інших [7]. Нестерпне почування самотності, надмірний індивідуалізм, байдужість, цинізм, глибокі особистісні розчарування призводять до формування депресивно-невропатичних деструкцій у психіці індивідів, які є психологічним базисом суїцидальності.

На всезагальну байдужість, відсутність моральних ідеалів, духовних орієнтирів буття як основний чинник зростання суїцидальності в суспільстві вказував і засновник теорії еволюційного песимізму Е.Гартман. Він доводив, що еволюція світового процесу примножує суму болю: у світі сума болю більша, ніж сума задоволення [12, 49]. Науково-технічний прогрес, окрім комфорту, призвів і до знецінення життя: відчай і туга стали звичними його супутниками. Люди живуть з почуванням внутрішньої дисгармонії, без виразних критеріїв цінності життя через необхідність, всупереч власній природі, приймати проголошені суспільством хибні смисли буття.

Основною причиною зростання кількості самогубств М.О. Бердяєв також вважав підміну власне людських потреб технократичними. Він був переконаний, що техніка, яка виробляє непотрібні предмети та знаряддя нищення життя, влада речей та грошей створюють химери та фантазії, спрямовують людину на хибні фікції, які лише створюють враження реальності. "Я" людини завжди подвійне: "Я" істинне, реальне, глибоке і "Я", створене корисливою уявою, пристрастями, фікціями, яке "тягне вниз". Відтак, людина завжди стоїть перед вибором: між світом буденного життя, світом науковим, світом художнім, політичним, господарським та світом духовним, який є джерелом світлої й потужної життєвої енергії. Людина, на думку М.О. Бердяєва, є живою суперечністю, поєднанням кінцевого і нескінченного, висоти і нікчемності: послаблення її духовного начала, заперечення богоподібності неодмінно призведе до розпаду, дисоціації особистості. Істинне, глибинне "Я" людини, органічно пов'язане з духовністю, є могутньою синтезувальною силою, яка підтримує єдність особистості, суперечить формуванню саморуйнівних тенденцій у її психіці. Духовність, на думку мислителя, завжди пов'язана з Богом, є здобуттям внутрішньої сили, опірності, протидії владі світу та суспільства над людиною. Людський дух, за М.Бердяєвим, завжди повинен прагнути до трансцендентності – того, що перевищує людину, й лише за такої умови вона не "втратить" саму себе, а навпаки, досягне гармонії та щастя [2, 165–167].

Людська цивілізація, на думку М.О. Бердяєва, потребує глибокої духовної революції. Трагізм та драматичність людського існування значною мірою залежить від закритості людей одне від одного, від слабкості тієї синтезувальної духовності, яка веде до внутрішньої єдності особистості та єднання людини з людиною. Це – духовне єднання людей, духовна співдружність, духовна єдність людства, яка є одним зі шляхів боротьби

проти гнітючих настроїв, що ведуть до самогубства, а не єдність еротична, яка, навпаки, роз'єднує, вороже налаштовує індивідів одне проти одного [1, 8].

Видатний французький соціолог Е.Дюркгайм зростання чисельності самогубств також пов'язував з науково-технічним прогресом, "хворобою суспільства" – його невлаштованістю, роз'єднаністю, моральним та духовним занепадом. Такий стан суспільства соціолог назвав аномією і довів, що цей стан є потужним генератором самогубств [3, 261]. Е.Дюркгайм підкреслював: "...якщо моральне середовище суспільства розклаталося, то його суб'єкти не можуть не зазнавати на собі цього стану, оскільки у ньому перебувають" [3, 479].

Однієї лише економічної регуляції для лікування хвороб суспільства, зниження рівня суїцидальності, на думку Е.Дюркгайма, недостатньо. Гармонізації суспільства, моральному порядку, зниженню чисельності самогубств сприятиме підвищення рівня інтегрованості суспільних груп, солідаризація. Високий рівень інтеграції суспільства передбачає суб'єктивну значущість його цінностей та традицій для кожного окремого індивіда, що заперечує суїцидальність. Невичерпним антисуїцидальним потенціалом, який, за Дюркгаймом, за силою перевищує вплив усіх інших чинників, володіє релігія, особливо конфесії зі стійкою, непохитною доктриною [3, 162–186]. Він наголошував, що релігія сприяє гармонізації особи та групи, відмовитися від неї означає сприяти дисгармонії суспільних відносин, а відтак і поширенню суїцидальності.

На значущість антисуїцидального потенціалу релігійної віри, життєдайність релігійного смислу існування вказує В.П. Москалець. Саме на рівні всього суспільства шляхом пробудження гуманістичної свідомості громадян повинна розв'язуватися проблема психопрофілактики суїцидальності сучасної молоді, на думку В.П. Москальця. Свідоме невимушене прийняття та дотримання студентством високих гуманістично-релігійних духовно-моральних цінностей (зокрема, утвердження найвищою цінністю людське життя), прищеплення і розвиток віри в Бога у світських закладах було б вагомим кроком вперед у розв'язанні проблеми психопрофілактики суїцидальності. Реальним втіленням у життя гуманістично-релігійних духовно-моральних цінностей є орієнтація на автентичну добротність: людяність, милосердя, любов, що ефективно протидіє деструктивності, являє собою фундаментальну основу життєдайних людських взаємин.

За даними соціологічних досліджень більшість громадян України очікує від релігії безкомпромісного утвердження в душах та людських взаєминах ідеалів, принципів, норм братньої любові, людяності, доброзичливості, милосердя, терпимості, справедливості, чесності, тобто гуманістичної тенденції оновлення душі як осередку Царства Божого, людських стосунків [11]. І хоча реалії життя часто пов'язані з гіркими розчаруваннями щодо братньої любові, і сподіватися на абсолютне утвердження гуманістично-релігійних ідеалів у реальних взаєминах було б

черговою утопією, в Україні все ж таки утверджується психолого-педагогічна тенденція релігійності, суть якої полягає у прийнятті та дотриманні високих гуманістично-релігійних духовно-моральних цінностей з потужним потенціалом протидії аутодеструктивності.

Світові релігії активно закликають людину до побудови життя на гуманістичних засадах (хоча гуманістичні тенденції в моральних ученнях різних релігій мають свою специфіку): доброзичливих міжособистісних взаємин, братерської любові, жертвності, що протидіє відчуженості, ворожості, агресії, сприятливих щодо формування суїцидальних схильностей. Зокрема, індуїзм закликає "не бути джерелом тривоги для інших ні діями свого тіла, ні думками, ні словами", буддизм – до "милосердя по відношенню до всіх живих істот, прагнення всезагального спасіння", іслам – віддавати "краще з того, що здобули і створили ми, вам на землі, адже ніколи ви не будете у благополуччі, якщо не віддаватимете того, що любите", іудаїзм, християнство – "люби ближнього свого як самого себе..." [4, 66–334].

Як зазначає А.Маслоу, орієнтація на гуманістичні цінності, автентичну добротність є основною вродженою людською сутністю [9]. Відтак можна припустити, що незалежно від походження, індивідуальних особливостей, релігійності-нерелігійності, гуманістичний потенціал закладений у кожному з нас, необхідно лише його в собі відкрити й актуалізувати. Релігія, зорієнтовуючи на добротність у поведінці з іншими (Ендрю Емерсон назвав її матір'ю філантропії), допомагає людині віднайти Бога у власній душі, відкрити у собі цей потужний вітальний потенціал, показує шлях до самоспасіння. У цьому цілюща, антисуїцидальна міць добротності, до якої закликає релігія.

Науково доведено: глибока зацікавленість в інших, взаємодопомога, на яку налаштовує релігія, – цілюща, наділяє потужною духовною силою. Психологи, які працювали із військовополоненими, заручниками, біженцями, жертвами катастроф, зазначають, що вирішальний момент у їх одужанні – це співчуття, "видужання через взаємодопомогу" [8, 179–180].

Дослідження, проведені Пітером Бенсоном (Peter Benson, 1980; Hansen and others, 1995) з колегами довели, що віруючим студентам притаманний вищий рівень гуманізму, альтруїзму порівняно з невіруючою молоддю (й відтак, згідно з нашим обґрунтуванням, – потужний потенціал протидії суїцидальним тенденціям). Серед 12% американців, яких Джордж Геллап (Gallup, 1984) назвав "високорелігійними", 46% заявили, що працюють у службі допомоги бідним, немічним та літнім людям, а це набагато вищий відсоток у порівнянні з 22% "високо нерелігійних". Подальші дослідження Геллапа показали, що серед тих, хто вважав, що релігія "не відіграє важливої ролі" у їх житті, 28% добровільно брали участь у благодійних акціях; серед тих, хто вважав, що релігія "відіграє важливу роль" у їх житті, таких виявилось 50%. Згідно з іншим дослідженням Геллапа, 37% вірян, які відвідували церкву раз на рік і рідше та 76% тих, що відвідували її щотижня,

заявили, що справді замислюються над своїми зобов'язаннями перед бідними [8, 603–604].

Висновки. Таким чином, ціннісна система сучасного технократичного суспільства призвела до порушення внутрішньої гармонії багатьох людей. Втрата істинних ідеалів життя, бездуховність, хибна система цінностей, дезінтеграція суспільства, відсутність чітких моральних орієнтирів поведінки, надмірний меркантилізм – це наслідки утилітарно-технократичної цивілізації, що поглиблює внутрішні протиріччя людини, спричиняючи глибокі депресії та розчарування, суїцидальні думки. Більшість із тих, хто вкоротив собі віку, "не вписалися" у систему прийнятих у світі цінностей. Це переконує, що життєвою необхідністю є глибоке духовне оновлення сучасного суспільства. Життєва практика не одного покоління доводить, що відкриття у собі духовного потенціалу, внутрішнє єднання з Богом сповнює життя людини істинним смислом, могутньою життєвою наснагою, з неймовірною інтенсивністю допомагає долати фрустраційні стани, сприятливі щодо суїцидальності. Ідентифікуючи себе з Богом, керуючись Його заповідями, людина покращує, морально вдосконалює себе й суспільство, в якому живе, прокладаючи шлях до всезагального духовного розвитку та єднання. Наголошуючи на нестабільності матеріальних земних цінностей, релігія зорієнтовує на істинні гуманістичні смисли буття. Це, на нашу думку, слугує надійним психологічним бар'єром щодо аутодеструктивних налаштувань морально зневірених осіб.

1. *Berdjaev N. O samoubyjstve (psychologicheskij etjud) [About suicide (psychological etude)] / N.Berdyayev. – M.: MGU, 1992. – S.3 – 23.*
2. *Berdjaev N.A.Fylosofyja svobody [Philosophy of freedom] / N.A. Berdyayev. – M.: Pravda, 1989. – 608 s.*
3. *Djurkgajm E. Samogubstvo: Sociologichne doslidzhennja [Suicide: sociological research] / E.Dyurkgaym. – K.: Osnovy, 1998. – 519 s.*
4. *Granovskaja R.M. Psihologija very [Psychology of faith] / R.M. Granovskaya. – SPB.: Rech, 2004. – 576 s.*
5. *Fedorov V.A. Rodytely y dety yh – samoubyjcy [Parents and children them suiciders] / V.A. Fedorov. – Saratov, 1911. – 27 s.*
6. *Fromm E. Anatomyja chelovecheskoj destruktivnosti [Anatomy of human's destruction] / E. Fromm. – M.: AST-LTD, 1998. – 672 s.*
7. *Fromm E. Begstvo ot svobody [Escape from freedom] / E.Fromm. – M.: Progress, 1989 – 272 s.*
8. *Majers D. Social'naja psihologija [Social psychology] / D. Maiers. – SPB.: Piter, 2003. – 752 s.*
9. *Maslow A. Religions Values and Peak-Experiences / Maslow A. – N. Y., 1970.*
10. *Purych-Pejakovych Ju. Samoubyjstvo podrostkov [Suicide of teenagers] / Yu. Purich-peyakovich, Dushan And. Dun'ich. – M.: Medicine, 2000. – 168 s.*

11. Psychologija sui'cydu: posib. [Psychology of suicide: manual] / [editor V.P.Moskalets]. – K.: Akademvydav, 2004. – 288 s.
12. Starshenbaum G.V. Suycydologyja y kryzysnaja psyhoterapyja [Suicidology and crisis psychotherapy] / G.V. Starshenbaum. – M.: Kogito-center, 2005. – 376 s.

УДК 159.923

Євген Карпенко

МЕТОДОЛОГІЧНІ НАСТАНОВИ ЩОДО ВИВЧЕННЯ ЕМОЦІЙНОГО ІНТЕЛЕКТУ В ПАРАДИГМІ ПОЗИТИВНОЇ ПСИХОТЕРАПІЇ

У статті аналізується поняття емоційного інтелекту з точки зору екзистенційно-аналітичної терапії (Альфред Ленгле) та розглядаються його функції в парадигмі позитивної психотерапії (Носсрат Пезешкіан). Вважається, що емоційний інтелект, як інтегральна функція суб'єкта, покликаний вчуватися в первинні емоції, інтегрувати їх у структуру базових вартостей особистості, рефлексувати, доцільно та конгруентно реалізовувати інтенції Я. Натомість при прагненні взяти під жорсткий контроль власні переживання можливі різноманітні реакції втечі: у Тіло, Діяльність, Контакти, Сенси (Фантазії).

Опираючись на теоретико-методологічну базу позитивної психотерапії, у статті проаналізовано специфіку іррадіації емоційного інтелекту на три рівні функціонування психіки: поведінковий (симптоматичний), змістовний та базовий, що має різну міру усвідомленості.

Ключові слова: емоційний інтелект, емоція, відчуття, почуття, рефлексія, емпатія, особистість, суб'єкт, позитивна психотерапія, екзистенційно-аналітична терапія, конгруентність.

В статті аналізується поняття емоціонального інтелекту с точки зрення екзистенціально-аналітической терапії (Альфред Лэнгле) и рассматриваются его функции в парадигме позитивной психотерапии (Носсрат Пезешкиан). Считается, что эмоциональный интеллект, как интегральная функция субъекта, призван вчувствоваться в первичные эмоции, интегрировать их в структуру базисных ценностей личности, рефлексировать, целесообразно и конгруэнтно реализовывать интенции Я. Вместо этого при стремлении взять под жесткий контроль собственные переживания возможны разнообразные реакции бегства: в Тело, Деятельность, Контакты, Смыслы (Фантазии).

Опираясь на теоретико-методологический базис позитивной психотерапии, в статье проанализирована специфика иррадиации эмоционального интеллекта на три уровня функционирования психики: поведенческий (симптоматический), содержательный и базисный, имеющие разную степень осознанности.

Ключевые слова: эмоциональный интеллект, эмоция, ощущения, чувства, рефлексия, эмпатия, личность, субъект, позитивная психотерапия, экзистенциально-аналитическая терапия, конгруэнтность.

There is an analysis of concept of emotional intelligence from the perspective of existential-analytic therapy (Alfrid Langley) and consideration of its function in the paradigm of Positive Psychotherapy (Nosstrat Peseschkian) in the article. It is believed that emotional intelligence as an integral feature of subject, called to feel empathy primary emotions, to integrate them into the structure of the basic values of the individual, to reflect, and to sell appropriate and congruently intentions of I. Instead, in an effort to take control of their own hard experience there are possible different reactions of escaping: in the body, Activities, Contacts, meaning (Fantasy).

Based on the theoretical and methodological basis of positive psychotherapy, the article analyzes the specific irradiation of emotional intelligence in three levels of mental functioning, behavioral (symptomatic), substantial and base that has a different degree of awareness.

Keywords: emotional intelligence, emotion, feeling, reflection, empathy, person, entity, positive psychotherapy, existential-analytic therapy, congruence.

Постановка проблеми. З давніх-давен людство турбує одвічне екзистенційне питання "бути чи не бути?". Гамлет намагається знайти відповідь на нього як за допомогою зважених та розсудливих міркувань, так і піддаючись впливу емоцій. При цьому, за словами Володимира Висоцького, – одного з найвідоміших виконавців цієї ролі, – трагедія головного героя полягає не стільки в тому, що він не може зробити вибір, а в тому, що він взагалі змушений його робити, адже людині притаманно Бути. Таким чином акцент зміщується на те, як бути. Переводячи це фундаментальне філософське запитання в площину наукових психологічних пошуків, ми запитуємо: як можна відчувати всю повноту людської екзистенції, що проявляється в умінні Бути в житті, в його різноманітних актуальних ситуаціях і, водночас, управляти своїми емоціями, не даючи їм зруйнувати себе і живучи в балансі розуму й серця, гасію та емпірію? Як бути присутнім у цих ситуаціях, залишатися щирим із собою та відкритим до світу й оточуючих людей і не псувати стосунки з ними? Як можна домогтися екологічної взаємодії з Іншим без загрози дифузії власної неповторної суті? Відповідь на ці питання стає можливою при вивченні емоційного інтелекту (EQ).

Метою нашого дослідження є з'ясування змісту та ролі емоційного інтелекту в житті людини.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. На сьогодні вивченням феномену емоційного інтелекту займаються не тільки психологи-дослідники, але й практики в галузі навчання персоналу та управління. З одного боку, зростання зацікавленості даною темою зумовлена ефективністю впровадження тренінгових та коучінгових технологій для підвищення рівня EQ учасників. З іншого, – тема емоційного інтелекту має вагомий екзистенційний корінь. Так, ще В. Франкл називав три види цінностей, серед яких були й цінності переживання, що тісно пов'язані з афективно-когнітивною регуляцією поведінки особистості. Його учень А. Ленгле виділяв емоційно орієнтовані копінги, а також відводив емоціям ключову роль у з'ясуванні й вирішенні психологічних проблем та досягненні повноцінної екзистенції. Суттєву роль у вивченні емоційного інтелекту відіграли праці Г. Гарднера, Д. Гоулмана, І. Трімаскіної та інших.

Виклад основного матеріалу. Під емоційним інтелектом ми розуміємо "здібність усвідомлювати емоції, досягати і генерувати їх так, щоб сприяти мисленню, розуміти емоції і те, що вони означають, і власне управляти ними таким чином, щоб сприяти своєму емоційному та інтелектуальному росту" [5, 6]. За Д. Гоулманом, емоційний інтелект є основою емоційної компетентності, яка включає в себе "особисту компетентність" (самосвідомість, саморегуляція і мотивація) та "соціальну компетентність" (емпатія та соціальні навички) [1]. Їх, своєю чергою, автор виводить із теорії семи інтелектів, запропонованої Говардом Гарднером, до яких належать вербальний, логіко-математичний, просторово-візуальний, музикально-ритмічний, тілесно-кінестетичний, міжособистісний та внутрішньо-особистісний інтелекти [7, 8]. Останні два стосуються вектору взаємодії особистості, – з оточенням (зовнішній) та з самою собою (внутрішній), – і саме в них локалізований емоційний інтелект. Міжособистісний інтелект означає "здібність розуміти інших людей і співпрацювати з ними", а внутрішньоособистісний – "здібність розуміти власний внутрішній світ..., бути незалежними і повністю самостійно визначати свої цілі" [6; 8, 177].

У класичному розумінні інтелект – це ум, розсудок, розум; здатність людини мислити [9, 178]. Таке визначення передбачає активну роботу лівої півкулі. Проте коли ми вживаємо термін "емоційний інтелект", то мова не йде про контроль і підпорядкування афективної сфери когнітивній. Під ним скоріше розуміється здатність людини відчувати власні інтенції, регулювати їх та втілювати в життя, а також проявляти емпатію до сутності та поведінки інших людей і відповідно реагувати. Систематичний контроль власних почуттів, що утвердився у сценарії життя, означає тільки створення небезпечної ілюзії їхнього контролю. Насправді ж, саме почуття починають контролювати життя суб'єкта, який мимоволі стає їхнім рабом. Адже жодні емоційно-вольові, когнітивні чи інші психічні зусилля не в змозі ні заблокувати його афективну сферу, ні свідомо породити певні очікувані чи соціально регламентовані почуття. Як не залежить від нашого ставлення чи бажання факт шкідливого впливу радіації на організм людини або

ультрафіолетового випромінювання на вироблення серотоніну. У разі виникнення такої ілюзії, спровоковане неефективним самоменеджментом, тиск афекту може поширитися в індивідуальне несвідоме і звідти управляти життям суб'єкта. А відтак, створюється небезпечне джерело внутрішньоособистісного конфлікту, яке звучить рефреном у всіх сферах життя людини.

Отже, поняття контролю є неконструктивним і навіть шкідливим для ефективного управління своїми емоціями. Прагнення володіти своїми почуттями, емоціями, що проявляється в їх ігноруванні, витісненні в несвідоме за допомогою механізмів психологічного захисту, підміні їх переживанням менш інтенсивних та аксіологічно значущих почуттів часто-густо призводить до виникнення реакцій втечі, описаних Н. Пезешкіаном. До них належать втеча в Тіло (соматизація психологічних проблем), Діяльність (соціальна та ментальна активність особистості як спосіб уникнення психологічної травматизації, що можлива внаслідок усвідомлення справжнього джерела її проблем), Контакти (побудова компенсаторних та неконгруентних стосунків з оточуючими, світом), Фантазії, Сенси (уявне моделювання життя на протигагу реальному самоздійсненню) [4]. При систематичному повторенні ці реакції втечі формують нав'язливі невротичні сценарії як поведінки, так і екзистенції в цілому.

Тому важливо зрозуміти, що ми не можемо володіти своїми емоціями протягом тривалого часу без загрози виникнення психологічних травм. Потрібно навчитися уповні їх відчувати (санкціонувати), присвоїти їх собі, зрозуміти, інтегрувати, прийняти та каналізувати в конструктивне русло або, як мінімум, у менш травматичне. Для цього людина повинна стати менеджером для самої себе. Ця роль співвідноситься з роллю виконавчого директора емоційної сфери власного Я, проте не її власника, а того, хто інтегрує, регулює і спрямовує, а не того, хто підпорядковує, змушує. Користуючись термінологією транзактного аналізу, оптимальним шляхом самоменеджменту емоційно-вольової сфери є не стільки позиція зверху, – Контролюючий Родитель (Я) – Адаптивна Дитина (емоції, почуття), скільки партнерська діалогічна позиція Дорослий – Дорослий.

Така позиція потребує деяких методологічних роз'яснень, зокрема, стосовно зумовленості власного ества, складовою частиною якого є відчуття, емоції, почуття, переживання тощо. Воно спричинене активністю особистості чи залежить від непідвладних їй сил, природи людського буття тощо? Адже, якщо дотримуватися думки, що людина здійснює тільки управлінські функції щодо власної емоційної сфери, то висновуємо, що та її непідвладна, а, отже, людині непідвладне і її життя загалом. Це змушує замислитися над тим, *що* детермінує внутрішню та зовнішню активність людини: несвідома енергія Ід, божественне начало чи щось інше.

Ми вважаємо, що для вирішення цієї проблеми варто розібратися в дефініціях особистості та суб'єкта. Як відомо, особистість є артефактом суспільного розвитку, якістю індивіда, що виникає внаслідок його інтеграції

в соціум (засвоєнні його норм та саморозгортання в ньому) під контролем свідомості. Особистість характеризується: 1) активністю – прагненням суб'єкта вийти за власні межі, розширити сферу діяльності, діяти за межами вимог ситуації та рольових приписів; 2) спрямованістю – стійкою домінуючою системою мотивів, у яких виявляються потреби людини; 3) глибинними смисловими структурами, що зумовлюють її свідомість і поведінку; 4) ступенем усвідомленості свого ставлення до дійсності [9, 307]. Попри те, що в зазначених характеристиках особистості присутні деякі властивості суб'єкта (активність), у них все ж таки можна виділити окремі суттєві елементи, важливі для нашого дослідження, а саме: "систему мотивів", "глибинні смислові структури". Їхня наявність дає нам підстави стверджувати, що серед іншого особистість виконує смислопороджувальну функцію в житті людини. На її основі формується позиція людини відносно власного життя, її система цінностей та різнорівневих установок.

Суб'єктом називають людину, "що пізнає зовнішній світ (об'єкт) і впливає на нього у своїй практичній діяльності" [9, 307]. А для того, щоб пізнавати, йому конче необхідно відчувати його, рефлексувати та інтегрувати отриману інформацію у структуру власного досвіду і ціннісних орієнтацій. Адже ми говоримо про пізнання не тільки як про когнітивний процес, але й маємо на увазі емоційне вчування, емпатійне резонування із зовнішнім світом. Таким чином, суб'єкт відповідає за реалізацію смислорефлексуючої, смислоспрямовуючої і смислореалізуючої функцій. Тільки відчувачи особистісні смисли, наповнюючи їх загальнолюдськими цінностями, він здійснює активну діяльність по їх втіленню в життя.

Дотримуючись принципу цілісності у психологічному вивченні людини, ми зовсім не прагнемо протиставити особистість суб'єктові. Очевидно, що вони відповідають за реалізацію різних завдань, проте є іпостасями однієї сутності. Ймовірно також, що обидві поступово виникають у процесі онтогенезу і мають ієрархічний характер. Суб'єкт розвивається і функціонує на основі особистості. Адже людське життя не обмежується породженням смислів на базі загальнолюдських цінностей. Зрештою, цей процес часто носить несвідомий характер. Самореалізація людини, як і власне її повноцінна екзистенція, потребує чутливості та активності суб'єкта. Причому останній не тільки вчувається у внутрішній, іманентний особистісний матеріал, але й емпатійно сприймає та реагує на меседжі зовнішнього світу, які в подальшому опрацьовуються особистістю. Загалом, цей процес можна порівняти із взаємодією центральної та периферійної нервових систем, де остання виконує функції сприймання та передачі нервових імпульсів, а перша – їх обробляє та формує реакцію на них. І жодна не може функціонувати окремо.

У цьому контексті ми вважаємо емоційний інтелект функцією вищого рівня – суб'єкта. Саме він покликаний вловлювати та інтерпретувати особистісні сигнали, які дуже часто носять несвідомий характер, а також сигнали ззовні. Останні фіксуються та, накладаючись на матрицю особистісних цінностей, диференціюються на значущі та незначні, приємні

та неприємні, корисні та шкідливі тощо. Таким чином емоційний інтелект виконує роль радіолокаційної станції суб'єкта, що розпізнає індивідуально значущі об'єкти, підсилюючи внутрішньоособистісний діалог, саморозуміння та сприяючи самоздійсненню. Це відбувається за допомогою фіксації та інтеграції первинних емоцій. "Первинною емоцією позначають те, що відчувається вперше, часто неусвідомлену чи навіть витіснену, ще не опрацьовану в мисленневих процесах якість емоції, яка викликана відчуттям чи сприйняттям об'єкту чи процесу із зовнішнього чи внутрішнього світу. Первинна емоція містить афективну первинну оцінку сприйнятого. Ця оцінка формується за допомогою віднесення сприйнятого до базового ставлення до життя" [3, 307]. Отже, первинна емоція є таким відчуттям, яке викликається зовнішніми та внутрішніми подразниками і передує будь-яким когнітивним чи емоційним реакціям. У подальшому ця емоція інтегрується в структуру базових установок людини та систему її ціннісних орієнтацій. Інтегрована емоція, на думку А. Ленгле, – це викликана безпосереднім (пов'язаним із визначеним об'єктом) враженням емоція, яка узгоджується із загальною структурою всіх значущих (для враження) відношень до цінності [3, 313]. Тільки інтегрувавши первинну емоцію, суб'єкт отримує основу як для конгруентного життєздійснення, так і для повсякденного існування. І чим краще це йому вдається, тим вищий у нього рівень емоційного інтелекту, який наближає людину до себе та до світу. Це узгоджується із розумінням Г. Гарднером міжособистісного та внутрішньоособистісного інтелектів як складових елементів емоційного інтелекту.

Проте, часто трапляється так, що в людей порушується діалог між їхнім особистісним і суб'єктним началом. Мова йде про свідоме чи несвідоме блокування на рівні суб'єкта рефлексії особистісних смислів та втілення їх у життя, що безумовно призводить до травматизації психіки та негативно позначається на соціальній взаємодії індивіда. В таких випадках можемо говорити про недостатній рівень інтеграції первинних емоцій і, відповідно, низький рівень емоційного інтелекту. Ми вважаємо, що таке блокування може здійснюватися на трьох рівнях функціонування психіки: поведінковому (симптоматичному), змістовному та базовому. Це саме ті рівні, які виокремлюються, інтерпретуються та опрацьовуються в напрямі позитивної психотерапії і є безпосередньо пов'язаними один з одним [4].

Блокування на симптоматичному рівні пов'язане з неконгруентною поведінкою, коли людина свідомо чи позасвідомо ігнорує сигнали первинних емоцій і обирає той сценарій поведінки, який не корелює з її уявленнями про себе, світ і взаємодію в ньому. Перешкоди в діалозі між особистістю та суб'єктом, пов'язані з дисфункцією емоційного інтелекту, можуть позначатися й на змістовному рівні. До них ми відносимо гіпо- чи гіпертрофовану актуалізацію власних актуальних здібностей, дисбаланс у розвитку яких, на думку Н. Пезешкіана та послідовників позитивної психотерапії, провокує внутрішній конфлікт [4]. Можемо припустити, що його розгортання інтегрує в собі як усвідомлені, так і несвідомі психічні процеси і проявляється у різноспрямованих копінгових стратегіях і реакціях.

їхня неконгруентність Я призводить до зростання рівня психічної напруги і, як наслідок, до виникнення реакцій втечі. Блокування ж рефлексії особистісних смислів на базовому рівні являє собою найглибше та несвідоме виникнення психологічних бар'єрів, в утворенні яких беруть участь механізми психологічного захисту. Воно полягає в ригідних базових емоційних установках, що засновані на моделях для наслідування. "Ґрунтуючись на певних когнітивних та емоційних еталонах, засвоєних у дитинстві, моделі для наслідування визначають специфіку базових емоційних установок, які детермінують щоденну поведінку людини" [2, 126]. Таким чином, при недостатньому рівні розвитку емоційного інтелекту базові емоційні установки не відображають актуальних потреб особистості і, загалом, є неконгруентними її сутності.

У зв'язку з наявністю зазначеної вертикалі залучення емоційного інтелекту в життя людини можна зробити висновок про різний ступінь його усвідомленості в ланцюгу каузальної детермінації поведінки. Так, труднощі в розпізнаванні своїх глибинних (несвідомих) імпульсів, що існують на базовому рівні, провокують певні характерологічні порушення, що проявляються на змістовному рівні та, відповідно, впливають на поведінку людини. Остання здебільшого усвідомлюється людиною, а от змістовному рівню функціонування психіки притаманна різна міра усвідомлення.

Насамкінець слід зауважити, що на відмінну від класичного уявлення про інтелект, який вважається відносно сталим протягом життя, емоційний інтелект є таким, що може як знижуватися, так і зростати. Це відбувається під впливом життєвих мікро- і макроподій. Тому завдання розвитку цієї здатності актуальне для всіх, тим більше для психологів (психотерапевтів, консультантів), педагогів, соціальних працівників, менеджерів з персоналу, правоохоронців та представниками інших спеціальностей типу людина-людина.

Висновки

Окреслені теоретичні конструкції дають нам підстави твердити про значну роль емоційного інтелекту в житті людини. Він є тим фактором, що сприяє повноцінній екзистенції, самоактуалізації та здоров'ю особистості (у визначенні ВООЗ) і покликаний вловлювати, розрізняти і трактувати власні відчуття, почуття, емоції, інтуїтивні передчущання, що розуміються суб'єктом як послання, сигнали внутрішнього та зовнішнього світу. Емоційний інтелект є функцією суб'єкта і покликаний вловлювати, інтерпретувати та формувати вибірково реакцію на ці сигнали. Він характеризується різним рівнем усвідомленості й реалізується на трьох щаблях функціонування психіки: поведінковому (симптоматичному), змістовному та базовому.

Перспективним вектором подальших досліджень ми вважаємо співвіднесення логіки інтеграції первинних емоцій з розгортанням психотерапевтичного процесу в напрямі позитивної психотерапії. Крім того, широке коло наукових інтересів складає емпіричне вивчення особливостей функціонування емоційного інтелекту за віковими, гендерними,

професійними, національними та іншими особливостями. Зрештою, неабиякої ваги набуває питання розробки цілісної теорії інтелекту, яка би включала в себе всі його види і складові та була б спроможною ефективно їх діагностувати і коректувати.

1. *Goalman D.* Emotsionalnij intellekt na rabote [Emotional intelligence in the job] / Deniel Goalman: per. s angl. A.P. Isaevoj. – M. : AST: AST MOSKVA; Vladimir: VKT, 2010. – 476 s.
2. *Karpenko E.* Samoaktulizatsija i adaptatsija: vid konfrontatsii do kooperatsii [Self-actualization and adaptation: from confrontation to cooperation] / Evhen Karpenko. – Ivano-Frankivsk : Nova Zoria, 2013. – 272 s.
3. *Langley A.* Emotsii i ekzistentsija [Emotions and existence] / Alfrid Langley: per. s nem. O.A.Shipilovoj. – H. : Gumanitarnij tsentr, 2011. – 332 s.
4. *Pezeshkian N.* Psihosomatika i pozitivnaja psihoterapija [Psychosomatics and positive psychotherapy] / Nossrat Pezeshkian: per. s nem. – M. : Meditsina, 1996. – 464 s.
5. *Stein S. Dzh.* Perevahy EQ: Emotsijnij intellekt ta vashi uspihy [Emotional intelligence and your progress] / S.Dzh. Stein, G.I.Buk. – Dnipropetrovsk : Balns Biznes Buks, 2007. – 384 s.
6. *Suliatytskij I.V.* Sotsiopsihologichni osoblyvosti emotsijnogo intelektu u strukturi pravovyh nastanov pratsivnykav OVS [Sociopsychological features of emotional intelligence in the structure of the legal guidelines of policemen] / I.V. Suliatytskij, E.V. Karpenko, Yu.V. Koliadintsev // Aktualni proplemy suchasnoi psihologii ta pedagogiky vushchih navchalnyh zakladiv MVS Ukrainy: materialy nauk.-prakt. konferentsii. – Harkiv : Harkivskij nats. un-t vnutrishnih sprav, 2013. – S. 64-66.
7. *Trimaskina I.V.* Trening emitsionalnogo intelektu i razvitija lichnoj effektivnosti [Emotional intelligence training and development of personal effectiveness] / I.V. Trimaskina, D.B. Tarantin, S.V. Matvienko. – SPb. : Rech, 2010. – 157 s.
8. *Fopel K.* Psihologicheskie printsipy obuchenija vzroslyh. Provedenie vorkshopov: seminarov, master-klassov [Psychological principles of adult learning. Conducting workshops: seminars, master-class] / Klaus Fopel: per. s nem. – M. : Genezis, 2010. – 360 s.
9. *Shapar B.V.* Suchasnij tlumachnyj psihologichnyj slovnyk [Modern psychological interpretative dictionary] / B.V. Shapar. – H. : Prapor, 2007. – 640 s.

УДК 159.923

Христина Луканюк**ГЛИБИННО-ПСИХОЛОГІЧНІ ЗАСАДИ ДУХОВНОГО
ЗРОСТАННЯ ОСОБИСТОСТІ**

Вивчення проблеми глибинно-психологічних засад духовного зростання особистості в площині наукових психологічних досліджень сьогодення засвідчило відсутність єдиного цілісного розуміння сутнісного змісту останніх. Йдучи шляхом теоретичного аналізу класичних психологічних концепцій особистості З. Фрейда, К. Юнга, А. Адлера, Е. Фромма, А. Маслоу, В. Франкла та сучасних концептуальних підходів до проблеми духовності особистості Б.С. Братуся, І.О. Зеліченко, О.І. Климшшин, О.П. Колісника, В.П. Москальця, Е.О. Помиткіна, М.В. Савчина, ми наблизилися до об'єктивності пізнання глибинно-психологічних засад духовного зростання та розуміння необхідності вироблення нової стратегії дослідження проблеми духовного життя людини в рамках психології – християнсько-орієнтованої.

Духовне зростання постає як важливий шлях, на якому неминучою є внутрішня боротьба біологічних та духовних сил, це шлях пошуку та знаходження людиною себе, шлях оцінки себе і своїх вчинків відповідно до системи цінностей, ідеалів, що є у свідомості людини. Спроможність людини до духовного зростання уможливають медіатори, носієм яких є вона сама, і які є її культурними "знаряддями" (знак, слово, символ, міф) спілкування з Боголюдиною як верховним посередником між людиною та Абсолютом (В.П. Зінченко).

Внутрішній діалог, суть якого репрезентують такі суб'єктні інстанції, як "Особистісне Я", "Множинне Я" та "Сутнісне Я", обумовлює особливості процесу духовного зростання особистості на глибинно-психологічному рівні та забезпечує його результативність.

Ключові слова: особистість, духовність, духовне зростання особистості, глибинно-психологічні засади, "Особистісне Я", "Множинне Я" та "Сутнісне Я".

Изучение проблемы глубинно психологических принципов духовного роста личности в плоскости научных психологических исследований настоящего засвидетельствовало отсутствие единственного целостного понимания сущностного содержания последних. Идя путем теоретического анализа классических психологических концепций личности З. Фрейда, К. Юнга, А. Адлера, Э. Фромма, А. Маслоу, В. Франкла и современных концептуальных подходов к проблеме духовности личности Б.С. Братуся, И.О. Зеліченко, О.И.Климшшин, О.П. Колісника, В.П.Москальця, Э.О. Помыткина, М.В. Савчина, мы приблизились к объективности познания глубинно-психологических принципов духовного

роста и понимания необходимости выработки новой стратегии исследования проблемы духовной жизни человека в рамках психологии – христианско-ориентированной.

Духовный рост является важным путем, на котором неминуемой является внутренняя борьба биологических и духовных сил, это путь поиска и нахождения человеком себя, путь оценки себя и своих поступков в соответствии с системой ценностей, идеалов, которые имеются в сознании человека. Возможность человека к духовному росту делают медиаторы, носителем которых является она сама и которые являются ее культурными "орудиями" (знак, слово, символ, миф) общения с богочеловеком как верховным посредником между человеком и Абсолютом (В.П. Зинченко).

Внутренний диалог, сущность которого представляют такие субъектные инстанции, как "Личностное Я", "Множественное Я" и "Сущностное Я", обуславливает особенности процесса духовного роста личности на глубинно-психологическом уровне и обеспечивает его результативность.

Ключевые слова: личность, духовность, духовный рост личности, глубинно-психологические принципы, "Личностное Я", "Множественное Я" и "Сущностное Я".

Studies of problem of deep psychological foundations of personality spiritual growth in the context of contemporary scientific psychological researches showed the absence of a holistic understanding of the essential content of the latter. Choosing the way of theoretical analysis of classical psychological concepts of personality by Z. Freud, C. Jung, A. Adler, E. Fromm, A. Maslov, V. Frankl, and contemporary conceptual approaches to the problem of spirituality of personality by B.S. Bratus, I.O. Zelichenko, O.I. Klymyshyn, O.P. Kolisnyk, V.P.Moskalets, E.O. Pomytkin, M.V. Savchyn, we approached to the objective knowledge of the underlying psychological principles of spiritual growth and understanding of the need to follow a new strategy of studying the problem of person's spiritual life within Psychology – that is Christian-oriented one.

Spiritual growth is presented as an important way in which the internal struggle of biological and spiritual forces is inevitable, this is the way of searching and finding the man himself, the way of assessing himself and his actions in terms of values and ideals that are in the mind of a person. The ability of a man to grow spiritually provides mediators and the man becomes the bearer of them, they are his cultural "tools" (sign, word, symbol, myth) of communication with the God-man as the supreme mediator between the man and the Absolute (V.P. Zinchenko).

The internal dialogue, the essence of which is represented by the following subjective instances such as "Personal Me", "Multiple Me" and "Essential Me", is determined with features of spiritual growth of the individual to deep psychological level and ensure its effectiveness.

Keywords: *personality, spirituality, spiritual growth of the individual, in-depth psychological principles, "Personal Me", "Multiple Me" and "Essential Me"*.

Постановка проблеми. В період тривалої економічної кризи, яку переживає українське суспільство, чітко прослідковується тенденція пріоритетності егоїстичної орієнтації – прагнення отримати якомога більше вигод для себе. Пропозиція товарів і послуг (іноді зовсім непотрібних, а то й шкідливих) породжує попит. У світі великої кількості пропозицій постає проблема вибору. В свою чергу, вибір людини визначає неповторність її особистості, її індивідуальність. Через власні життєві вибори людина обирає перспективу свого розвитку. Найважливішим для кожної людини є вибір сенсу життя та ідеалу, на який вона орієнтується, прагне досягнути.

Водночас сьогодні ми стаємо свідками втрати ціннісних пріоритетів та ідеалів і відповідно "психофізичної деградації екокультурних засад життя особистості" (О.І. Климишин). "У цьому контексті звернення до християнських цінностей, підкріплене справедливою соціальною політикою і реформами у сфері освіти і виховання підростаючого покоління, повинно привести до духовного відродження української нації, а відтак і до економічного прогресу держави" [4, 1].

Стан дослідження проблеми. У психологічній науці все більшої актуальності набуває проблема духовності. Пріоритетність духовної сторони існування людини є беззаперечним фактом. Вивчення духовності, її глибинно-психологічних засад є предметом дослідження багатьох науковців (Б.С. Братусь, І.О. Зеліченко, В.П. Зінченко, І.М. Ільчова, Е.І. Ісаєв, З.С.Карпенко, О.І. Климишин, Г.С. Костюк, С.Б. Кримський, С.В. Куцепал, С.Д. Максименко, В.П. Москалець, Е.О. Помиткін, М.В. Савчин, В.І.Слободчикова, Т.О. Флоренська). У кожного з них є власне бачення психологічного змісту духовності та водночас єдина мета – прагнення максимально наблизитися до її об'єктивного вивчення.

Мета статті: обґрунтування психологічного змісту глибинно-психологічних засад феномена духовного зростання особистості, що визначає психологічне благополуччя, цілісність, гармонійність особистості та її життєздійснення.

Виклад основного матеріалу. Духовне зростання – це багатовекторний процес, одним із напрямків дослідження якого є вивчення його глибинних засад. Для розуміння особливостей останнього необхідно, передусім, проаналізувати зміст поняття "духовне зростання" в контексті досліджень глибинної психології.

Центральним припущенням глибинної психології є наявність "під свідомою поверхнею" глибинних шарів свідомості, в яких відбуваються несвідомі процеси, що впливають на свідомі дії та враження. Ці ідеї були висловлені ще до Зигмунда Фрейда у філософії (Лейбніц, Шопенгауер, Ніцше) та в літературі епохи романтизму. На думку З. Фрейда, саме релігія та мистецтво є свого роду засобами ушляхетнення людських потягів, що відповідно послаблює антагонізм між "Воно" і "Над-Я". Ідентифікуючи себе

з ідеалами (міфи, перекази, ритуали), людина переживає нарцисичне почуття гордості. Гордість – потужна духовна сила, але у З. Фрейда гордість за значенням ближча до гордині. Мистецтво і релігія, в свою чергу, тільки пом'якшують антагонізм між біологічним і соціальним, але не підносять "Я" особистості над цим антагонізмом, підпорядковуючи його духові. Тобто, З. Фрейд не шукав духовності, "вершини" людини, яка тільки й є людиною, як висловився Парацельс [9].

Юнгівська архетипічна теорія розвитку особистості може бути названою вченням про самосвідомість, про фундаментальну роль у становленні і "розширенні" особистості глибокого і адекватного усвідомлення людиною себе [1, 16]. Високий рівень розвитку самосвідомості виступає у К. Юнга як "трансцендентна функція". Цей термін тісно пов'язаний із юнгівським поняттям *індивідуації*. Виходячи за межі лиш часткового знання себе, заглиблюючись у різні сфери власного несвідомого й осмислюючи (частково) їхній зміст, людина усвідомлює свою неповторність, індивідуальність, *своє особистісне покликання та призначення* [1].

Йдучи за логікою досліджень К.Г. Юнга, кінцевою метою духовного зростання людини є пошук власної душі – осягнення самості. "Самість – найвища точка духовного розвитку людини, центр переплетення істотних несвідомих і усвідомлених змістів психіки, загальнозначущий ідеал, тотожний Богові всередині людської душі. Бог – той внутрішній символ, у якому поєднуються природна і позаприродна сутності людини" [13, 250]. Власне, саме в архетипах закладений потенціал духовного зростання людини, а сама духовність володіє могутньою енергетикою і виступає головною спонукальною силою людини як суб'єкта свого духовного життя та творця власної долі. Розвиваючи ідею про те, що психічна енергія людини переміщується визначеними руслами, К. Юнг доходить висновку: в людини, окрім біологічних, ментальних та душевних каналів, існує також моральний або етичний канал [1].

Спроби наближення до психологічного змісту духовного зростання знаходимо і в науковому доробку неопрейдистів А. Адлера та К. Хорні. Зокрема, А. Адлер рушійною силою особистісного розвитку визначає комплекс неповноцінності та змістовно однозначні "прагнення до влади" – "прагнення до переваги" – "прагнення до досконалості". К. Хорні вказує на властиву людині "основну стурбованість". Прагнення до досконалості та наближення до "особистісного ідеалу", що міститься у сфері несвідомого, зумовлюють необхідність прояву творчих сил людини та можливість реалізації нею своєї сутності [12].

В гуманістичному психоаналізі Е. Фромма, як вважають В.П. Москалець і М.В. Савчин, духовному в людській природі надається особливе значення. Здійснюючи акцент на екзистенціальній проблематиці існування людини, Е. Фромм вказує на існуючий конфлікт, який зумовлюється належністю людини до природи і тим, що людина виходить за межі природи внаслідок здатності усвідомлювати себе, інших, минуле і

теперішнє [8]. Людина, вийшовши за межі біологічного світу, водночас залишається спорідненою з ним власним біологічним потенціалом: вона народжується, живе та помирає як будь-який інший біологічний організм. Однак при цьому їй не властивий спокій незнання власної кінечності, притаманний усім іншим живим організмам, що живуть в рамках програм свого виду. Свідомість зробила людину чужою й самотньою в природному світі, сповнила її почуттям страху, породила екзистенціальну суперечність пошуку та знаходження відповідей на питання про її місце в світі, про її призначення, мету і сенс її буття. Такого роду пошуками, за Е. Фроммом, позначені всі внутрішні психологічні потенції особистості, драма її життя і драма історії, народження в муках істинної сутності людини [8].

Оптимізація людського життя полягає у становленні всебічно розвиненої особистості, що перебуває у досконалій єдності зі світом. Процес становлення особистості передбачає сприймання людиною своєї власної природи, досягнення ідентичності свого Я у своїй глибинній сутності, яка містить основи досконалості, представлені ідеалами свободи, справедливості та любові. Це ті ідеали, орієнтуючись і втілюючи в життя які, людина зможе досягнути *досконалості* [9].

Погоджуючись із З. Фройдом стосовно існування у людській психіці інтеріоризованого "Над-Я", А. Маслоу доповнює існуюче уявлення про свідомість людини іншим, "другим" типом свідомості, який більшою чи меншою мірою властивий всім. Це є внутрішньо властива людині свідомість, основу якої утворює несвідоме і передсвідоме сприймання нею власної природи, долі, здібностей, покликань [6, 30]. "Людська особистість – це водночас і реальне, і потенційне. Потенціал людини – її самість – осередок моральних цінностей, що є її майбутнім, яке є активним у кожен момент теперішнього" [6, 40]. Керуючись "метамотивацією", людина не тільки піднімається над собою, досягаючи "справжньої особистості". Вона також піднімається над цивілізацією, до якої належить. Самоактуалізація унікальна, бо кожна людина має власний індивідуальний потенціал особливостей, можливостей, талантів.

Чи не найвагомий внесок у царину досліджень доглибинних засад духовного зростання особистості здійснив В. Франкл. На його думку, саме духовне робить людину вільною. Мається на увазі свобода людини по відношенню до її біологічної, психічної та соціальної природи. Духовне підносить людину над собою – самотрансцендентує, що і є, на думку В. Франкла, сутністю людської екзистенції. Моральність людини як здатність до внутрішнього аутентичного вибору між добром і злом є стрижнем і найістотнішим виявом її духовності. Внутрішнім механізмом цього вибору виступає совість як здатність до вибору добра та заперечення зла. Совість – це існуюче в глибині людського ества *alterego*. Вступаючи в діалог із совістю (між *ego* і *alterego*), людина спілкується з Богом, який виступає партнером у найінтимніших розмовах. В такому розумінні духовність спонукає людину до пошуку сенсу її буття в щоденних життєвих ситуаціях і

в процесі духовного зростання ставить перед нею питання граничного сенсу – віри в Бога.

М.В. Савчин дійшов висновку, що "людина онтологічно виражається як цілісність, яка має різні виміри. Будучи учасником емпіричної дійсності, вона має свою справжню батьківщину в іншій сфері реальності як буття на межі між матеріальним світом і Богом. Духовність – це не продукт культури, що нав'язаний людині ззовні, це істинне ество людини, що дремає в глибинах її духа, її несвідомого [10, 79].

Яскраво виражену релігійну позицію в трактуванні внутрішніх детермінант розвитку духовності особистості займає О.І. Зеліченко: "...духовність – це пошук Бога у власній душі, це життя з Богом, у Богові, любов до Бога і несення божественного світла любові людям, дарування їм творчого божественного світла" [2, 242]. Внутрішньо ініційований духовний розвиток має стадіальний характер та визначається рівнем розвитку самосвідомості особистості упродовж онтогенезу. Так, на ранніх його етапах розвиток духовності відбувається "без участі "Я" людини", а духовність проявляється у формі "вищих переживань": раптово відкривається краса пейзажу, охоплює почуття безмежної любові, осяює цікава думка. В такому розумінні прояв духовності носить неусвідомлений характер. Надалі, із становленням самосвідомості особистості, духовний розвиток стає більш відрефлексованим, а людина, виступаючи суб'єктом, який усвідомлює себе, здатна здійснювати "активну діяльність" – "духовну роботу", спрямовану на знаходження сенсу власного життя. Духовна робота починається з появи бажання змінити себе та інших по відношенню до Бога і спроби щось зробити для цього. Спочатку ця робота має хаотичний характер. Однак із часом усвідомлення її результату та способів його досягнення набуває рис необхідності та ясності [2, 208-210].

Зосереджуючи увагу на внутрішньому світі людини, суть якого визначають переживання самості, О.П. Колісник розробляє інтегративно-хологістичну концепцію особистості, відтворюючи "архітектоніку потоків психіки та ступенів духовного розвитку" людини [5]. Її суть визначають виокремлені та означені буттєвий (психосоматичний, двопівкульний, довербальний, досвідомий, доконсensusний, доконвенційний, досоціальний, доособистісний, онтичний, синкретичний), рефлексивний (психоспільнотний, лівопівкульний, вербальний, свідомий, консensusний, конвенційний, соціальний, особистісний, гностичний, елементаристський), духовний (внутрішньопсихічний, правопівкульний, трансвербальний, трансконсensusний, надсвідомий, постконвенційний, надсоціальний, надособистісний чи трансперсональний, аксичний, хологістичний) потоки. Останні відрізняються ступенями духовного розвитку індивіда, тобто мірою безпосередності переживання контакту з вартостями, особливо з надособистісними. Кожен потік психіки має чотири ступені духовного розвитку: буттєвий – психофізіологічний, психоархетипний, психоонтичний та психоментальний; рефлексивний – психопрактичний, психогностичний, психосоціальний та егопсихічний; духовний – психоіндивідуальний,

психогуманний, психохолістичний та психотрансперсональний. Критеріями ступеневої відмінності та диференціації є суб'єктні смислові поля, переломні переживання, нові цілі як нові ідеальні смисли, психічні механізми саморозвитку особистості, набір методик і технік для цілеспрямованого становлення потрібного механізму саморозвитку особистості, як і сама концепція особистості [3, 77–78].

О.Б. Орлов у контексті обговорення концепції психологічної структури людини А. Менегетті зауважує: "...Ін-се людини, її внутрішнє ядро, позитивне. Дане ядро має в собі все для повноцінної самореалізації людини, в тому числі і спрямованість самореалізації. Чим більше людина відхиляється від цієї спрямованості, тим інтенсивніше, як правило, відчуття невдоволеності..." [11, 150]. Відповідно, можна стверджувати, що джерело ініціювання духовного зростання, духовної реалізації особистості знаходиться в самій людині. В ньому представлений також і певний ідеал цього розвитку.

За визначенням О.І. Климишин, духовне зростання – "це важливий шлях, на якому неминучо є внутрішня боротьба біологічних та духовних сил, це шлях пошуку та знаходження людиною себе, шлях оцінки себе і своїх вчинків відповідно до системи цінностей, ідеалів, що є у свідомості людини" [3, 105]. Вочевидь, духовне зростання особистості передбачає рефлексію нею власних дій та вчинків, життєвих переконань та пріоритетів. "Духовний розвиток особистості уможливають медіатори, носієм яких є вона сама, і які є її культурними "знаряддями" (знак, слово, символ, міф) спілкування з Боголюдиною як верховним посередником між людиною та Абсолютом (В.П. Зінченко)" [4, 10–11].

Цінною у розгляді глибинно-психологічних особливостей духовного зростання особистості є ідея, запропонована О.І. Климишин, щодо онтопсихологічних особливостей внутрішнього діалогу. На основі християнсько-орієнтованого підходу науковець визначає такі суб'єктні інстанції останнього: "Особистісне Я", "Множинне Я" та "Сутнісне Я", які зумовлюють особливості духовного зростання особистості на глибинно-психологічному рівні. "З появою на світ людини її психіка є певним потенціалом її розвитку як особистості. Цей потенціал становить її "Сутнісне Я". І це "Сутнісне Я" – вроджене, іманентне (О.І. Зеліченко, С.Л.Франк, Е. Фромм та ін.), воно презентує деякий теоретично досяжний ідеал досконалого буття – єдність "Я-ідеального" і "Я-духовного" [3, 290].

Найважливішого значення набуває внутрішній діалог між "Сутнісним Я" та "Особистісним Я", адже духовне зростання відбувається в результаті "...внутрішньої готовності особистості наблизитися до свого Сутнісного Я й актуалізувати його смислопокладальну здатність щодо Особистісного Я шляхом самопізнання, самовизначення, самотворення і самотрансцендування". Духовно зростаюча особистість "...прагне в повсякденній вчинковій активності стверджувати духовні пріоритети – віру, надію, добротність, милосердя, жертвність, мудрість та ін." [4, 15]. "Відповідно віра, надія, любов виступають духовними цінностями –

диспозиціями особистості, яка перебуває на шляху духовного сходження до Святинь Духа" [там само]. Вищевказані цінності є складовою онтологічного потенціалу Сутнісного Я і передумовою формування рис характеру.

Висновок. Проведений тут аналіз наявних класичних психологічних концепцій доглибинних засад духовного зростання особистості засвідчує відсутність єдиного цілісного розуміння сутнісного змісту цього процесу, однак, у свою чергу, наближує до об'єктивності пізнання природи останніх та необхідності вироблення нової стратегії дослідження проблеми духовного життя людини в рамках психології.

1. *Antsyferova L.I.* Arhitepicheskaia teoriia razvitiia lichnosti Karla Hustava Iunga [Psychological magazine] / L.I.Antsyferova // Psihologicheskii zhurnal. – 2000. – [Т. 21]. – № 21. – S. 16-26.
2. *Zelichenko A.I.* Psihologiiia duhovnosti [Psychology of Spiritual life] / A.I. Zelichenko. – М. : Izdatelstvo Transpersonalnogo Instituta, 1996. – 400 s.
3. *Klymyshyn O.I.* Psihologiiia duhovnosti osobystosti: khrystyiansko-orientovanyi pidhid [Psychology of Spiritual Life of Personality: christian oriented approach] / O.I. Klymyshyn. – Ivano-Frankivsk : Hostynets, 2010. – 440 s.
4. *Klymyshyn O.I.* Khrystyiansko-psyhologichni osnovy rozvytku duhovnosti osobystosti [Christian psychological foundations of spirituality of identity]: Avtoref. dys. Nazdobyttia naukovoogo stupenia doktora psyhologichnyh nauk: 19.00.07. – O.I.Klymyshyn. – К., 2013. – 46 s.
5. *Kolisnyk O.P.* Integratyvno-kholistychna kontsepsiia osobystosti [Integrative- Holistic concept of personality] / O.P. Kolisnyk // Zbirnyk naukovykh prats Instytutu psuhologii im. H.S. Kostiuka APN Ukrainy / za red.S.D. Maksymenka. Т.Х, chast.4. К., 2008. – S. 262-272.
6. *Maslou A.* Psihologodiiia bytiii [Psychology of being]: Per. s angl. / A.Maslou. – М. : "Refl-Buk", К. : "Vakler", 1997. – 304 s.
7. *Moskalets V.P.* Psihologichniy zmist duhovnosti i duhovnist mystetstva [Psychological contents of spiritual life and the spirituality of arts] / V.P. Moskalets // Mentalnist. Duhovnist. Samorozvytok osobystosti. – I chast. – III rozd. К., 1994. – S. 284-286.
8. *Moskalets V.P.* Psihologichni zasady vyhovannia natsionalnoi samosvidomosti [Psychological principles of upbringing of national self-confidence] / V.P. Moskalets // Ideia natsionalnogo vyhovannia v ukrainskii psyhologo-pedagogichnii naytsi XIX – XX st. – Kolomyia : Vik, 1997. – S. 283-285.
9. *Moskalets V.P.* Psihologichni osnovy vyhovannia duhovnosti v ukrainskii natsionalnii shkoli [Psychological principles of upbringing of spiritual life at Ukrainian national school]: Avtoref. dys. na zdobyttia naukovoogo stupenia doktora psyhologichnyh nauk: 19.00.07. – К., 1996. – 49 s.
10. *Savchyn M.V.* Duhovnyi potentsial liudyny [Spiritual potential of human] / M.V.Savchyn. – Ivano-Frankivsk: Vyd-vo "Plai" Prykarpatskogo universytetu, 2001. – 203 s.

11. Orlov A.B. Ontopsychologia: osnovnye idei, tseli, poniatia i metody [Ontopsychology: main ideas, aims, concepts and methods] / A.B.Orlov // Voprosy Psihologii. – 1994. – № 3. – S. 150-155.
12. Horni K. Nevroticheskaia lichnost nashego vremeni.Samoanaliz [Neurotic personality of our time. Selfanalysis] / K.Horni. – M. : Izd. gryppa "Progress" – "Universitet", 1993. – 480 s.
13. Jong C.G. Two essays an analytical psychology / C.G.Jong. – N.Y. – 1956. – 250 p.

Психодіагностика та когнітивна психологія особистості

УДК 159.95 (075.8)

Anatolii Paliy

ACTUAL PROBLEMS AND CONTRADICTIONS DIAGNOSIS OF MENTAL GIFTEDNESS INDIVIDUALITY

The article argues for the urgency of research on an individual's intellectual and creative giftedness and emphasizes the theoretical, psychological, pedagogic, and socio-economic significance of the problem. It is claimed that the psychological practices in education may result in negative consequences through lack of high validity methods of diagnosing mental (intellectual and creative) giftedness.

The article explores the classifications of giftedness types in terms of quantitative criteria (indices), personality traits, occupations, motivation. The author questions the correctness of positing 'creativity' as an independent type of giftedness. It is argued that mental (intellectual and creative) giftedness is an inseparable structural and functional unity, a systemic attribute of psyche and is revealed as talents, personality traits and metacognitive experience in various activities.

Key words: *mental giftedness, intellect, creativity, psychodiagnostics, test, psychometric approach, individuality.*

У статті обґрунтовується актуальність дослідження проблеми інтелектуальної й творчої обдарованості індивідуальності, підкреслюється її теоретично-наукова, психолого-педагогічна, суспільно-економічна й соціальна значущість. Стверджується, що за відсутності високовалідних методів діагностики розумової (інтелектуальної та креативної) обдарованості психологічна практика в системі освіти може призвести до негативних наслідків.

Дасться критичний аналіз психометричного (тестометричного) підходу до діагностики інтелектуальної (індекс IQ) і творчої (індекс креативності) обдарованості особистості. Стверджується, що стандартизовані тести апріорі не здатні об'єктивно "вимірювати" ні актуальну, ні потенційну розумову обдарованість конкретної індивідуальності.

Розглядаються класифікації видів обдарованості за кількісними критеріями (індексами), особистісними рисами, видами діяльності, мотиваційною складовою. Піддаються сумніву погляди на "креативність"

як самостійний вид обдарованості. Стверджується, що розумова (інтелектуальна й творча) обдарованість виступає в нерозривній структурно-функціональній єдності, є системною якістю психіки, виявляється як інтегральний прояв різних здібностей, особистісних властивостей і метакогнітивного досвіду в різних видах діяльності.

Ключові слова: розумова обдарованість, інтелект, креативність, психодіагностика, тест, психометричний підхід, індивідуальність.

В статье обосновывается актуальность исследования проблемы интеллектуальной и творческой одаренности индивидуальности, подчеркивается ее теоретически-научная, психолого-педагогическая, общественно-экономическая и социальная значимость. Утверждается, что при отсутствии высоковалидных методов диагностики умственной (интеллектуальной и креативной) одаренности психологическая практика в системе образования может привести к негативным последствиям.

Дается критический анализ психометрического (тестометрического) подхода к диагностике интеллектуальной (индекс IQ) и творческой (индекс креативности) одаренности личности. Утверждается, что стандартизированные тесты априори не способны объективно "измерять" ни актуальную, ни потенциальную умственную одаренность конкретной индивидуальности.

Рассматриваются классификации видов одаренности по количественным критериям (индексам), личностным особенностям, видам деятельности, мотивационной составляющей. Подвергаются сомнению взгляды на "креативность" как самостоятельный вид одаренности. Утверждается, что умственная (интеллектуальная и творческая) одаренность выступает в неразрывном структурно-функциональном единстве, является системным качеством психіки, обнаруживается как интегральное проявление разных способностей, личностных свойств и метакогнітивного опыта в различных видах деятельности.

Ключевые слова: умственная одаренность, интелект, креативность, психодіагностика, тест, психометрический подход, індивідуальність.

Stating of the problem. All-round development, psychological, pedagogic and social care for gifted children, schoolers and students is the main priority in Ukraine's education system. The demand for specialists in this area necessitates more extensive psychological research in this direction. However, the global experience of working with gifted children shows that the absence of high validity methods of identifying giftedness may result in negative consequences. Thus psychologists face the urgent need to develop a scientifically substantiated systemic theory of giftedness which would serve as a theoretical, methodological and applied basis for practical work.

The purpose of the message. To carry out a critical analysis of the psychometric (testometric) approach to diagnosing intellectual and creative giftedness (IQ index and creativity index). It is claimed that standardized tests are

a priori unfit to objectively measure either the actual or the potential mental giftedness of an individual.

The main material. On the one hand, modern psychology aims to develop and substantiate a general theoretical conception of intellect and creativity; on the other hand, to resolve the applied tasks of diagnosing intellectual and creative giftedness at every age stage of ontogenesis, optimizing the processes of socialization and self-realization of gifted individuals. Though systematic research on *intellectual giftedness* (this general notion includes both intellect and creativity) emerged as early as the 20's of the last century, no agreement has been reached so far as to what constitutes intellectual giftedness; how it refers to creativity, talent, artistic talent; how to develop an optimal strategy of diagnosing them as integral psychic creations; what makes up the nature of their originality and uniqueness.

A special focus is required to address the training of psychology students in psychodiagnostics; in our opinion, it is reduced to a superficial study of various tests and methods (mostly created in the middle of the last century, built on outdated ideas of the human psyche, of the determinants and sources of an individual's intellectual and creative potential), which is reminiscent of the history of psychodiagnostics rather than training for professional activity in various spheres of social practice.

As regards the professional training of psychologists, the Russian psychologist M. Kholodna emphasizes, 'The professional training of most psychologists in this country does not entail either university education or practical internship for adopting a certain test methodology (in Israel, one year is allocated for studying the D. Wechsler methodology; in the USA, three years is required for studying H. Murray and C. Morgan's Thematic Apperception Test methodology, which is a projective approach to studying personality traits revealed in social interaction and communication)' [1, p.70-71]. In our opinion, the author makes a somewhat snap judgment regarding the current state and level of testology development: 'I will dare for a risky claim: in fact psychodiagnostics as a branch does not exist since the current level of psychology does not allow for using an individual result a psychological test (the psychometric test of the intellect, a personality questionnaire, projective methodology, etc.) as a basis for proceeding to psychological diagnosis, to say nothing of making a prognosis of an individual's behaviour' [1, 66-67].

The drawbacks of such an approach appear obvious when we consider tests that 'measure' intelligence quotient on the basis of the psychometry methods developed by H. Eysenck, R. Amthauer, D. Wechsler, R. Cattell, G. Raven and others. Every test (system of tests) encodes a certain psychological symptom in the form of a degree of a certain intellect characteristic being expressed, which manifests itself in a specially constructed activity type, specific or generalized material, the subject's awareness of a certain situation (in terms of his or her knowledge, emotions, will, motivation, etc.). In fact, this refers to the resultative parameter which evaluates the correctness and speed of the reply. A natural question arises: is it possible to proceed from symptom to diagnosis?

With regard to this, the Ukrainian psychologist L. Burlachuk stresses, 'Psychological diagnosis is not given on the basis of a certain test or set of tests, no matter how good they may be. They can only help to select something; for instance, to identify a group individuals prone to impulsive behaviour, which, as the data show, prevents certain activities from being effective. This is a manifestation of a personal quality, and we know nothing of the reasons for such behaviour or of the stimuli causing it, etc.' [2, 66].

The existing theoretical and experimental approaches to mental giftedness are so dramatically different that it is problematic to find general unifying principles because authors consciously distance themselves from them.

In researching individuality, intellect and the originality of talents, it is preferable to use ecologically valid methods of psychodiagnostics which deal with evaluating an individual's actual behaviour in an actual situation: analyzing activity products, observation, conversation, methods of identifying the cognitive and stylistic specifics of mental activity, expert evaluation by authoritative specialists, the natural experiment approach. It should be emphasized that the existing valid psychodiagnostic methods of identifying the level of intellectual development and giftedness are rather complicated; they require high qualification and special training [3, 27].

The British psychologist H. Eysenck claims, 'Determining intellect on the basis of psychometric characteristics identified with the help of IQ tests is easier and, for this reason, simpler' [4, 115]. However, the psychometric approach to diagnosing intellectual giftedness (IQ tests) and creative abilities (creativity tests), which prevail in psychodiagnostics, cannot, by definition, 'measure' the phenomena of an individual's psyche.

Therefore, identifying an individual's intellectual and creative giftedness cannot be done from a psychometry perspective. Unfortunately, school practices are often limited to testing IQ and academic performance. These tests (frequently coupled with creativity tests) are mostly used in placement procedures in forms and schools for 'gifted' children. In this case, it is disregarded that there are a number of limitations to using IQ and creativity tests:

– *Firstly*, most of such tests are designed not for identifying intellectual or creative giftedness but for different purposes. Thus D. Wechsler's intelligence scale is meant for identifying mental retardation; R. Amthauer's intelligence structure test, for career advising and professional selection; the DAT, for prognosing academic performance, and so on. Only two tests were intended for assessing the level of intellectual giftedness. They are the Cattell Culture Fair Intelligence Test (version C) and one of the versions of the Raven Matrices Test. However, their validity regarding diagnosing giftedness is also questioned [5; 6; 7]. As regards creativity tests, divergent productivity parameters are not the only and sufficient indicators of a child's creative potential.

– *Secondly*, many intelligence tests measure a discrete (single) intellectual ability, i.e. the formedness of concrete intellectual operations (analysis, synthesis, abstraction, mnemonic and perceptual actions, etc.). The current psychometric tests of intelligence, which identify its components (verbal and non-verbal,

sensory-motor, numeric, spatial, etc.), do not capture the connections among components, nor do they grasp the systemic nature of expressing intellect per se.

– *Thirdly*, such measurements are essentially dependent on the testing situation, an individual's emotional state. As a result, the more gifted a child (or adult) is, the greater the dependence is. For this reason, psychometric tests have a low capacity to forecast achievement in gifted individuals.

– *Fourthly*, a distinction should be made between testing and taking decisions as to a child's or adult's future. The diagnostic situation is the consequence of a number of factors, which is why a decision should be taken on the basis of the reasons which have led to the test results.

Errors in intelligence measurements, which are not at all random, can cause irreversible changes in the destiny and life of a person, especially a child. In fact, any form of selecting children on the basis of intelligence or creativity tests is invalid from a scientific perspective because by definition such tests are not instruments for diagnosing giftedness in general and intellectual giftedness in particular. One should consider the fact that the so-called 'passing scores' used in such tests (in the form of indicators of convergent and/or divergent productivity) have no clear theoretical or empirical arguments.

Creativity tests face a different situation. The social programme of identifying gifted individuals, which emerged in the USA in the 60's of the XX century, has not lost its topicality till today. The second half of the XX century saw a widespread opinion of 'creativity' as a distinct type of giftedness which is independent of intellect. Such a view is based on a range of inconsistencies in interpreting abilities and talents. It shows in a paradoxical phenomenology: a person with a high intellectual ability can be uncreative, and, vice versa, it can frequently happen that a less educated and even less gifted person can be creative.

This example allows to concretize the problem: if skills and special abilities do not determine creative activity, then what is the clue to the 'creativity' of an individual's creative potential? Undoubtedly, it is easier to answer this question by appealing to special creative talent or to a special mental operation which determines it (for instance, *divergence* – the notion introduced by J. Guilford to refer to creative reasoning). The researcher's conception claims to understand the nature of creativity which is based on *divergent reasoning* factors. According to R. Sentenberg, 'For many years this model (J. Guilford's creativity conception) served as a foundation for studying creative reasoning without being either proved or disproved' [8, p.112]. In both international and domestic psychology, there is almost no research which does not refer to J. Guilford and E. Torrance or use their tests as methodological foundations of studying creativity. One of the reasons is that the authors' theory is coupled with an 'easy-to-use' diagnostic procedure – diagnostic test methods (creativity tests) [9]. The simplicity and obvious truthfulness of the idea secure its tremendous popularity throughout the world.

In the second half of the XX century, 'divergence' turned into 'a symbol of faith' for not only western but also for domestic psychologists, with literally all kinds of creativity being connected with it. According to D. Bohoyavlenska [5], this is explained by a number of strengths in interpreting creativity as divergent

productivity. Divergence, defined as 'the ability to think in various directions' meets the need for 'a wider space' in practical application, meets the needs of an individual because for a person with an average IQ index, low academic performance, low scores in subject tests, no education or work experience in a certain area, divergence helps to regard themselves as 'a creative individual'. For this reason, creativity came to be posited in opposition to intellect. Unlike the problematic situation method and IQ tests, this approach eliminates limitations to studying an individual's creative potential; its advantage also lies in the possibility of group testing. As per J. Guilford, the tests aimed at measuring the fluency, originality and flexibility of reasoning in non-verbal, symbolic, semantic and behavioural tasks reveal an individual's creative potential. Tasks such as 'name as many variants of the non-standard use of the stationery clip as possible' are most characteristic of tests which identify divergent semantic categories [9].

The Ukrainian psychologist V. Moliako, an expert in the psychology of creativity, points out, quite reasonably, that as a rule the results of testing divergent abilities (creativity) can rarely predict actual creative achievements in a person's everyday and professional life [7]. Therefore, standardized test methods provide, if at all possible, only a heavy-handed measurement of creative abilities in the form of divergent reasoning, but they tell nothing of the originality of the creatively gifted child or adult.

One should not disregard the problem of interpreting intelligence or creativity test results. Applying psychometric tests to these phenomena is based on the assumption that intellectual or creative ability is a linear (unipolar) dimension which can be described in terms of 'low parameter – high parameter'. In fact any psychic activity is a multidimensional construct with a complex structure. Individual intellectual resource ('intellect level') or creative resource ('creativity level') is determined by a balanced concatenation of various cognitive abilities, by the formedness of metacognitive experience, individual cognitive advantages, the cognitive and stylistic organization of psyche, motivational needs, intentions, etc. Additionally, the degree of the expressiveness of the intellect can be influenced by a great number of factors. Thus a low score obtained from the Wechsler method can result not only from an inadequate development of skills and knowledge but also from a low socialization level, intense anxiety, low motivation, highly developed creative abilities, and so on.

The practice of interpreting a low psychological test score as 'bad'; and high, as "good" is problematic. Such an interpretation is not quite correct. There are an infinite number of individual variations in the ways intellectual abilities are expressed; they cannot be accounted for by traditional testing norms (for instance, every child's individual cognitive style changes the profile of their abilities, which manifests itself in variations as to performing different types of intellectual activities). Accordingly, deviations of testing results towards increasing or decreasing should not be regarded as deviations from the norm. Finally, while testing a pre-schooler or schooler, it is important to consider the fact that their actual abilities are revealed only in the process of psychic development; the speed of 'maturation and development' of psychic functions is individual for every

child, to say nothing of the difference in the psychic development dynamics in boys and girls.

Psychological methods are intended for collecting information about every child in the *monitoring* mode, i.e. psychological examination must comply with the requirements of comprehensiveness, duration, multiplicity, ecological validity (must be conducted in a real-life situation), subject orientation (must be dialogical, include elements of emotional support, create conditions for a child to reveal their independence) [1, p.69-70].

However, if intellect is not a criterion for creativity potential, then what determines it? J. Guilford gives an unambiguous answer – personality traits. This research perspective was supported by many psychologists; for instance, by D.W. MacKinnon [10]. The contemporary American psychologist M. Runco, exploring the personological perspective on interpreting creativity, claims that studying the personality traits of famous authors is a more informative source of grasping creativity than studying their literary texts [11; 12].

The following trends in studying creativity can be tentatively identified in the personological perspective [13, p.366-386]: a study of personality traits and motives; analysis of the I structure (I-image, I-conception) regarding creativity; exploring creativity in the context of an individual's self-actualization; studying an individual's intuition as a creativity mechanism; psychoanalytic perspective (emotional wounds of childhood, 'hidden' in the subconscious, as a source of creativity); studying the creativity of an individual on the verge of a psychotic breakdown (psychopathological or near-pathological phenomena).

Therefore, creativity is a general personality characteristic rather than a cognitive skill. According to E. Torrance's threshold hypothesis [14], if an IQ score is below 115-120 (it should be borne in mind that there is an informal rule – if a person's IQ is below 110 points, they are not capable of assimilating a college curriculum), intellect and creativity constitute a single factor; if an IQ is above 120 (higher than average), creativity becomes an independent value (IQ above average – 115-129). Thus there are no creative individuals with a low intellect, but there are intellectuals with a low creativity potential [13, 368-369].

J. Renzulli does not agree either with the cognitive or with the personological perspectives on giftedness; he advances the hypothesis that intellectual giftedness is not just outstanding abilities but also creativity as well as motivational engagement [15; 16]. T. Gordeieva generally agrees with J. Renzulli's conception; however, she regards giftedness as a phenomenon which characterizes an individual who has great achievements in an activity. In other words, the main criterion for giftedness is an individual's achievements in a certain sphere – a real product of anything: learning, creative activity, labour, sport, art, and so forth. Intellectual and motivational factors are the main determinants of an individual's achievements. To be more exact, a high level of intellectual development is the main determinant, and motivation is the driving force of developing giftedness [17].

The psychology of giftedness gradually moved to recognizing the role of motivational and personality factors; at present motivation is represented in all

current theories of giftedness (J. Renzulli's Three-Ring Conception, or the Enrichment Triad Model; F. Mönks' Multifactor Model; the Munich Model of Giftedness developed by K. Heller; etc.) as well as in theories of creativity (T. Amabile's Three-Component Model, R. Sentenber and T. Lubart's Investment Theory of Creativity). The evaluation criteria for giftedness have changed – it is regarded as a high or outstanding achievement level (or competency) in a chosen field. The percentage of individuals considered to be gifted depends on how narrow the level of achievement is. According to J. Renzulli, from 1-3 to 20 percent of the population is regarded as gifted by various researchers, with 5 percent being the average figure [17; 18]. Drawing on significant (yet small) correlations between IQ tests and J. Guilford's divergent reasoning tests, H. Eysenck expressed the opinion that creativity is a component of general intellectual giftedness [19]. Therefore, a high level of intellectual development presupposes a high level of creative abilities, and vice versa. There does not exist a creative process as a specific form of psychic activity which is not connected with an individual's intellectual potential.

The problem of differentiating types of giftedness requires particular focus. At present the educational systems of the USA and many European countries use the classification of giftedness levels according to IQ scores. According to it, all gifted children can belong to one of the following five levels: (1) IQ of 115 points and higher – 'bright'; (2) IQ of 130 and higher – 'gifted'; (3) 145 and higher – 'highly gifted'; (4) 160 and higher – 'exceptionally gifted'; (5) 175 and higher – 'profoundly gifted' [20, p.41]. However, many psychologists reject a high IQ score as a sole criterion for diagnosing intellectual ability. For instance, E. Winner [21] discusses various views on the problem and makes a generalization that all of them can be reduced to identifying 'special types' of giftedness on the basis of the classification of special abilities (sensory-motor, perceptual, attentional, mnemonic, mental, imaginative, communicative, mathematical, musical, linguistic, sporting, artistic, etc.). J. Guilford's Structure of Intellect Model is a representative example of such an approach. The researcher postulated 120 narrowly specialized independent abilities with the help of factor analysis used as validation of consistency with the constructed theoretical model of intellect. In building the Structure of Intellect Model, the researcher used three main criteria in order to provide a detailed description of the three aspects of intellectual ability: (1) type of mental operation; (2) content of intellectual activity; (3) types of end product [9; 13].

J. Guilford strongly rejected the general factor of intellect citing low correlations between various intellect test scores. However, further verification of the Structure of Intellect Model by our domestic researchers showed the following: (1) while checking the reliability of the tests used by J. Guilford, it was found that 98 per cent of the test figures positively correlate with each other at various levels of significance; (2) the figures of independent measurements are in fact united into more general factors; for instance, the assessment of semantic memory abilities requires taking into account end product varieties whereas measuring the effectiveness of semantic processes requires taking into account all

types of operations and products [22]. In our opinion, the above-mentioned classifications (based on types of abilities, psychic processes or activities) overlook the main fact: the interpretation of giftedness as a unique phenomenological construct of a harmonious individuality but not as a set of processual, cognitive, productive, motivational or behavioural constituents.

The one-sidedness of the psychometric approach to giftedness has resulted in the fact that the US Federal Department of Education identifies six types of giftedness on the basis of the same abilities/activities: (1) high general intellect (IQ under 130); (2) high special abilities (mathematical, linguistic, etc.); (3) high creativity (advancing new ideas, creating new products, constructing new devices, etc.); (4) leadership qualities (high social intellect, various talents); (5) inclinations for fine and applied arts (artistic talents); (6) psychomotor abilities (sporting achievements) [23]. According to M. Kholodna, it is possible to identify at least six types of intellectual behaviour (the researcher gives them figurative names) which refer to intellectual giftedness within various research approaches [24, p.169]:

- individuals with a high level of 'general intellect' (IQ over 135-140) identified on the basis of psychometric intellect tests ('witty');
- individuals with a high level of academic performance in the form of academic achievements ('brilliant students');
- individuals with a high level of divergent abilities revealed in the parameters of spontaneity and originality of generated ideas ('creatives');
- individuals with a high success rate in performing concrete activities, extensive subject-specific knowledge and considerable practical experience in a corresponding area ('competent');
- individuals with extraordinary intellectual achievements applied to real novel universally recognized types and spheres of social practice ('talented');
- individuals with extraordinary intellectual abilities connected with analyzing, evaluating, and predicting events or everyday, social, and political life ('wise').

Additionally, it is possible to interpret the above-mentioned phenomenology without applying the notion of creative giftedness as an explanatory principle since this phenomenon is discussed within its framework. A different contribution of the main components to the structure of intellectual giftedness can produce a paradoxical picture when success in mastering an activity (the level of achievements), intellect (wit) and creativity do not coincide in their expression. The facts of such discrepancy in the expression of giftedness do not conclusively argue for dividing it into types (academic, intellectual, and creative), but, on the contrary, allow for seeing the role and place of these components in the structure of giftedness and account for the paradox of the human psyche without involving a special type of talent – creative giftedness.

It is known that an activity is always performed by an individual. Its objectives and motives influence the level of performing it. If an individual's objectives lie outside activity, that is a student prepares for lessons only in order not to be given a bad mark or not to lose the prestige of an excellent student, then

activity is at best performed diligently; even in the case of a brilliant performance, its outcome does not exceed the normatively necessary product. The abilities of such a child have no bearing on giftedness because the latter entails being interested in the subject, overwhelmed with an activity. In this case, an activity is not stopped even when the necessary task is fulfilled or the primary goal is achieved. If a child loves an activity, they constantly improve it by realizing new ideas generated in the process of performing it. As a result, the new product of their activity definitely exceeds the original plan. In this case there is 'a development of an activity'. Creativity is the development of an activity initiated by a child themselves [3, pp.16-17].

Under such interpretation, the notions *giftedness* and *creative giftedness* are synonyms. Therefore, creative giftedness is not regarded as a special type of activity independent of giftedness; it is not a separate modality; it is characteristic of any type of work. Creative giftedness is not only a feature of a higher level of performing an activity but also of its change and development.

Such a theoretical approach has an important practical implication: the development of giftedness should not be reduced to curriculum planning (speeding, complicating); it is necessary to create conditions for forming an intrinsic motivation for an activity, an individual's goals and a system of values which constitute the basis of spiritual development. The Russian psychologist N. Leites, whose research focused on intellectually gifted children, stressed that they have extremely high intellectual activity. The researcher emphasized that such children have an exceptional need for intellectual activeness, a passion (no exaggeration) for acquiring knowledge. This is the main need of a gifted child regardless of age, temperament, character, interests, sex, health condition, and so forth. In other words, striving for knowledge acquisition is the most salient feature of any gifted child. This is a real cognitive need – it is unselfish, for the sake of interest as such [25].

This entails an important pedagogical aspect of bringing up gifted children. Intellectual activeness, which is a prominent characteristic of any gifted child, has a direct bearing on the development of their abilities. But abilities grow and develop from inclinations on one indispensable condition. The activity a child is engaged in should be connected with positive emotions; in other words, it should bring joy, satisfaction. If there is joy, inclinations develop; if there is no joy from intellectual activity, there will not be any outstanding abilities. Long-lasting joyless imposed or self-imposed activities will lead to excellent marks, appraisal, even knowledge, but the main thing will be missing – a high level of ability development. The connection between ability development and positive emotions has been validated not only in psychological but also in purely physiological experiments [25]. Therefore, if intellectual and creative abilities develop only in a labour of love, then the long-lasting classes which a child is forced to attend (additional classes given by a tutor) are either useless or harmless in terms of ability development because forced activity enhances a negative attitude. It is not accidental that the Ukrainian practising educationist V. Sukhomlynsky called the school which he headed and where he taught for years 'the school of joy'.

The criticism regarding the psychometric approach does not entail rejecting tests in practice but requires to apply them correctly in working especially with gifted children:

- psychometric tests should be applied *not for or before* making a decision regarding the level of giftedness but *after* the procedure of identifying a child as gifted with a view to exploring their strong and weak psychological qualities and organizing necessary individualized psychological and pedagogical assistance;
- psychometric tests can appear useful for recording/observing age-specific dynamics of giftedness in concrete children (for instance, under conditions of psychological and pedagogical monitoring).

Therefore, tests can be used as one of the numerous sources of additional information within the framework of identifying a child as gifted but not as a sole criterion for deciding whether a child is gifted, not gifted, or intellectually challenged.

An integrated approach to identifying gifted children is preferable. A wide spectrum of various methods can be involved: (a) varieties of the observation method used with children (in laboratory conditions, at school, during extra-curricula activities, etc.); (b) methods of identifying the cognitive-stylistic peculiarities of cognizing and interpreting reality; (c) special psychodiagnostic training sessions, expert evaluation of children's behaviour performed by teachers, parents, mentors; (d) 'trial lessons' given within special curricula as well as special learning games and subject-oriented lessons; (e) expert evaluation of concrete products of children's creative activity (pictures, poems, essays, technical models); (f) various intellectual and subject contests, conferences, sports competitions, artistic contests, festivals, reviews, and so forth; (g) psychodiagnostic investigation employing various psychometric methods depending on the objective of analyzing a concrete case of giftedness.

However, an integrated approach to identifying giftedness is not safe from errors. A gifted child can be left behind or, on the contrary, a child can first be considered gifted but later they will be unable to confirm such a characteristic (cases of discrepancy between prognosis and diagnosis). N. Leites points out that labels such as 'gifted' or 'ordinary' are unacceptable not only due to the danger of error in diagnostic conclusions. Labels of such kind can have a negative impact on a child's development, shape low or excessive ambitions, disorient a child, their parents and teachers. In this respect, the researcher suggests using the formulation 'a child with signs of giftedness', which is correct from the perspective of ethics and more objective from a scientific perspective [25].

Conclusions. The analysis of the current approaches to diagnosing children's intellectual and creative giftedness shows that the psychometric approach is methodologically, ethically and pedagogically inappropriate to these phenomena. It is necessary to develop a coherent approach to creating a uniform psychological and pedagogical conception of giftedness, to build theoretical, methodological, and empirical foundations for working with the conceptual model which views general giftedness as a coherent psychological system whose aspects

can be perceived only in the context of the age dynamics and mental experience of an individual.

Identifying a child as gifted should not be an end in itself; it should be connected with the objectives of their teaching and upbringing, as well as with providing them with psychological assistance and support. The latter aspect allows to considerably extend the sphere of psychodiagnostic methods and take into account the following: interaction of children with peers and adults; the existence or absence of various forms of desynchrony (unbalance) in the development of a gifted child; the development and operation of a child's affective sphere. Recognizing the importance of the social conditions in which a child develops entails the need for developing specialized methods of identifying giftedness with regard to a number of factors (age-specific, social and economic, cultural, national and ethnic, familial, including a child's physical health and socialization).

1. *Holodnaja M.A.* Psihologicheskoe testirovanie i pravo lichnosti na sobstvennyj variant razvitija / M.A. Holodnaja // Psihologija. Zhurnal Vysshej shkoly jekonomiki. – 2004. – T. 1. – № 2. – S. 66–75.
2. *Burlachuk L.F.* Psihodiagnostika intellekta: illuzii i real'nost' / L.F. Burlachuk // Psihologija. 2004. – № 4. – S. 64–71.
3. *Bogojavlenskaja D.B.* Rabochaja koncepcija odarenosti / D.B. Bogojavlenskaja, V.D. Shadrikov, A.V. Brushlinskij, Ju.D. Babaeva, V.N. Druzhinin, I.I. Il'jasov, N.S. Lejtes, A.M. Matjushkin, V.I. Panov, I.V. Kalish, M.A. Holodnaja, N.B. Shumakova, B.C. Jurkevich. M.: IChP "Izdatel'stvo Magistr", 1998. – 68 s.
4. *Ajzenk G.Ju.* Intellekt: novyj vzgljad / G.Ju. Ajzenk // Voprosy psihologii. – 1995. – № 1. – S. 111–131.
5. *Bogojavlenskaja D.B.* K voprosu o divergentnom myshlenii / D.B. Bogojavlenskaja, I.A. Susokolova // Psihologicheskaja nauka i obrazovanie. – 2006. – №1. – S. 85–96.
6. *Lejtes N.S.* O priznakah detskoj odarjonnosti / N.S. Lejtes // Voprosy psihologii. – 2003. – № 4. – S. 13–18.
7. *Moljako V.A.* Problemy psihologii tvorcestva i razrabotki podhoda k izucheniju odarenosti / V.A. Moljako // Vopr. psihol. – 1994. – № 5. – S. 86–95.
8. *Sternberg R.* Model' struktury intellekta Gilforda: struktura bez fundamenta / R. Sternberg, E. Grigorenko // Osnovnye sovremennye koncepcii tvorcestva i odarenosti [Pod red. D.B. Bogojavlenskoi]. – M.: Molodaja gvardija, 1997. – S. 111–127.
9. *Guilford J.P.* The nature of human intelligence / J.P. Guilford [McGraw-Hill]. – New York, 1967. – 538 p.
10. *MacKinnon D.W.* Personality and the realization of creative potential / D.W. MacKinnon // Am. Psychologist. – 1965. – V. 20. – P. 273–281.
11. *Runco M.A.* Developmental trends in creative abilities and potentials / M.A. Runco & S. Pritzker (Eds.) // Encyclopedia of creativity (2nd ed.). – San Diego, CA: Elsevier, 2011. – P. 537-540.

12. *Runco M.A.* Personal creativity: Lessons from literary criticism / M.A. Runco, L. Dorfman et al. (eds.) // Emotion, creativity and art. – Perm: Perm State Institute of Arts and Culture, 1997. – V. 1. – P. 305–317.
13. *Palij A.A.* Diferencial'na psihologija: [navch. posib.] / A.A. Palij. – K.: Akademvidav, 2010. – 432 s.
14. *Torrance E.R.* Creativity and futurism in education: Retooling / E.R. Torrance // Education. – 1980, V. 100. – P. 298–311.
15. *Renzulli Dzh.* Model' obogashhajushhego shkol'nogo obuchenija / Dzh. Renzulli // Osnovnye sovremennye koncepcii tvorcestva i odarenosti [Pod red. D.B. Bogojavlenskoi]. M.: Molodaja gvardija, 1997. – S. 214–243.
16. *Renzulli J.* What makes giftedness? Reexamining a definition / J. Renzulli // Phi Delta Kappan. V. 60. 1978. P. 180–184.
17. *Gordeeva T.O.* Motivacionnye predposylki odarenosti: ot modeli Dzh. Renzulli k integrativnoj modeli motivacii [Jelektronnyj resurs] / T.O. Gordeeva // Psihologicheskie issledovanija: jelektron. nauch. zhurn. 2011. N 1(15). URL: Rezhim dostupa: <http://psystudy.ru>
18. *Messick S.* The nature of cognitive styles: Problems and promise in educational practice / S. Messick // Educational Psychologist, 1984. – V. 19. – P. 59–74.
19. *Ajzenk G.* Issledovanie chelovecheskoj psihiki / G. Ajzenk, M. Ajzenk. – M. JeKSMO-Press, 2001. – 480 s.
20. *Belavina O.V.* Odarennye deti: problemy diagnostiki i adaptacija / O.V. Belavina // Psihologicheskij zhurnal, 2010, tom 31, № 1. – S. 41–54.
21. *Winner E.* Giftedness: Current theory and research / E. Winner // Current directions in psychological science V. 9(5) 2000. October. – Pp. 153–155.
22. *Bogojavlenskaja D.B.* Chto vyjavljajut testy intellekta i kreativnosti? / D.B. Bogojavlenskaja // Psihologija. Zhurnal Vysshej shkoly jekonomiki. – 2004. – T. 1. – № 2. – S. 54–65.
23. *Dixon F.A.* Social and academic self-concepts of gifted adolescents / F.A. Dixon // Journ. for the Education of the Gifted. V. 22(1). 1998. – P. 80–94.
24. *Holodnaja M.A.* Psihologija intellekta: Paradoksy issledovanija / M.A. Holodnaja. – 2-e izd. pererab. i dop. – SPb. : Piter, 2002. – 272 s.
25. *Lejtes N.S.* O priznakah detskoj odarjonnosti / N.S. Lejtes // Voprosy psihologii. – 2003. – № 4. – S. 13–18.

УДК: 159.922.762 : 159.922.74

Надія Козуляк

МЕТОДОЛОГІЧНІ ПОШУКИ В ДІАГНОСТИЧНИХ ДОСЛІДЖЕННЯХ ТИПОВИХ КОГНІТИВНИХ ДЕФІЦИТІВ ПРИ РОЗЛАДАХ СПЕКТРУ АУТИЗМУ

У статті розглядаються зміни у методології дослідження розладів спектру аутизму (РСА) в Україні та світі. Метою даної наукової праці є аналіз експериментальних досліджень когнітивних дефіцитів та найбільш обґрунтованих гіпотез, що пояснюють психологічну теорію аутизму. Характерними когнітивними дефіцитами при РСА називаються знижений сенсорний поріг дискомфорту; фіксація на первинному враженні й нездатність до його трансформації у цілісний геіштальт; труднощі з довільним переключенням уваги, зокрема на нові стимули; дефіцит операційної (короткотривалої) пам'яті; низький рівень інтенціональності та здатності творити уявні образи. Обґрунтовується перспективність подальших наукових пошуків засобів оптимізації дослідницьких стратегій та перевірки гіпотез щодо розладів функцій програмування і контролю та центрального узгодження.

Ключові слова: розлади спектру аутизму, когнітивний дефіцит, психологічна теорія аутизму, функція програмування і контролю, функція центрального узгодження.

В статье рассматриваются изменения в методологии исследований расстройств спектра аутизма (РСА) в Украине и мире. Целью данной научной работы является анализ экспериментальных исследований когнитивных дефицитов и наиболее обоснованных гипотез, объясняющих психологическую теорию аутизма. Характерными когнитивными дефицитами при РСА называются низкий сенсорный порог дискомфорта; фиксация на первичном впечатлении и неспособность к его трансформации в целостный геіштальт; трудности с произвольным переключением внимания, в частности на новые стимулы; дефицит операционной (кратковременной) памяти; низкий уровень интенциональности и способности создавать мысленные образы. Обосновывается перспективность дальнейших научных поисков средств оптимизации исследовательских стратегий и проверки гипотез относительно расстройств функций программирования и контроля, центрального согласования.

Ключевые слова: расстройства спектра аутизма, когнитивный дефицит, психологическая теория аутизма, функция программирования и контроля, функция центрального согласования.

The article discusses the changes in the methodology of research autism spectrum disorders (ASD) in Ukraine and the world. The goal of this research is to analyze the experimental studies of cognitive deficits and the most reasonable hypotheses to explain the psychological theory of autism. Specific cognitive deficits in ASD called low sensory threshold of discomfort; fixation on the primary experience and inability to its transformation into a holistic gestalt; difficulties with arbitrary switching of attention, in particular to novel stimuli; operating deficit (short-term) memory; low level of intentionality and the ability to create mental images. Substantiates the promise of further research on domestic spaces to optimize the research strategies and test hypotheses concerning disorders executive function and the function of the central coordination.

Keywords: autism spectrum disorders, cognitive deficits, a psychological theory of autism, executive function, central coherence function.

Постановка наукової проблеми та її значення. Проблема діагностики розладів спектру аутизму (РСА) останні десятиліття істотно переглядається не лише в Україні, але є й спільною тенденцією світової медико-психологічної думки. Підтвердженням цього є щорічне зростання статистичних показників кількості діагностованих осіб з РСА. Так, у березні 2014 р. у США Центри з контролю і профілактики захворювань (Centers for Disease Control and Prevention) оприлюднили дані досліджень, згідно з якими у 1 з 68 дітей спостерігаються РСА (у 1 з 42 хлопців та у 1 з 189 дівчат), в той час як у 2010 році ці показники фіксувалися на рівні 1 дитини-аутиста з 88 типових дітей, а у 2008 році – 1 з 110. Інші дослідження менш вражаючі за кількісними показниками і коливаються в межах від 0,7/10000 до 72,6/10000 [11].

В Україні ситуація є типовою для пострадянського простору. До 2006 року в нашій державі розлади спектру аутизму майже не діагностувалися. Поширеність розладів з 2008 р. по 2013 р. зростає в 3,5 рази: з 13,8 до 48,2 на 10000 дитячого населення. Показник стабільно зростає упродовж останніх семи років: у 2007 р. – на 28,2 %; у 2008 р. – на 32 %; у 2009 р. – на 27,2 %; у 2010 р. – на 35,7 %; у 2011 р. – на 21,2 %; у 2012 р. – на 25,3 %; у 2013 р. – на 38 %. В осіб, старших 18 років, розлади зі спектру аутизму взагалі не діагностуються, хоча діагностичні критерії МКХ-10 передбачають діагностику розладів спектру аутизму (Р 84) у дітей з трирічного віку та в дорослих. Натомість, за даними офіційної статистики поширення РСА у дорослих в країнах СС за останніми статистичними даними коливається в діапазоні від 1/100 до 1/150 осіб. У Великій Британії 1,8 % чоловіків та 0,8 % жінок хворіють на розлади спектру аутизму.

Таким чином, увагу світової спільноти науковців привертає стрімке зростання за останні два десятиліття поширення РСА. Такі статистичні дані не можуть бути результатом статистичної похибки, а також немає достовірних доказів щодо "епідемії аутизму", не підтверджується зростання ризиків РСА від забрудненого середовища, застосування щеплень чи

антибіотиків [11, 11]. Найбільш ймовірною причиною визнається зміна методології досліджень РСА, модифікації дефініції та зниження віку дитини, у якому вперше ставиться вказаний діагноз. Згідно із даними California Health and Human Services Agency (2002) частота діагностування РСА зросла з 5,78/10000 в 1987 р. до 14,89/10000 випадків у 1994 р. і одночасно знизилася кількість діагностованих випадків розумової відсталості з 28,76 до 19,52/10000. Схожа ситуація була помічена і щодо розладів мовлення. Вчені припускають, що таким чином низька обізнаність щодо нозології РСА компенсувалася іншими діагнозами.

Очевидно, що врахування результатів новітніх наукових пошуків у дослідницьких стратегіях як психологів, психіатрів, нейропсихологів тощо, так і фахівців першої ланки (педіатрів, вихователів, вчителів) сприятиме оптимізації ситуації. Мова йде не про зменшення кількості захворювань на РСА, а про вчасну діагностику навіть легкого рівня аутистичних рис з метою подальшого раннього втручання і соціалізації. Зростання суспільного інтересу і професійних можливостей діагностики РСА, а також позитивний соціальний клімат навколо проблеми "особливих дітей" спричиниться до підвищення стандартів як вчасного розпізнавання, так і адекватного втручання.

Метою нашого дослідження є пошук верифікованих емпіричних досліджень, які розширюють можливості розпізнавання психологами розладів спектру аутизму. В поле нашого інтересу потрапили саме когнітивні особливості дітей з РСА, які на сьогоднішній день ще не зафіксовані у класифікаторах хвороб ISD-10 та DSM-V. Так, останній варіант посібника з діагностики та статистики психічних розладів DSM-V (модифікація 2013 р.) Американської асоціації психіатрів містить такі критерії РСА: стійкий дефіцит соціально-емоційної взаємодії, дефіцит невербальної комунікації та дефіцит вміння розвивати, підтримувати і розуміти стосунки, а також обмежені, повторювані зразки поведінки, інтереси чи діяльність. При цьому порушення не пояснюються інтелектуальною неповносправністю чи загальною затримкою розвитку [8, 11-13].

Аналіз останніх досліджень проблеми. У рекомендованих на сьогоднішній день клінічних та психометричних методах діагностики РСА не акцентується увага на когнітивних дисфункціях. Проте дослідники накопичили достатню кількість емпіричних фактів, що у пізнавальних процесах таких дітей існують виразні особливості. Останні два десятиліття відбувається зміна ракурсу диференціації психологічних особливостей дітей-аутистів з більш помітних комунікативних та афективних труднощів на особливості когнітивної сфери цих дітей. Сучасні дослідження дозволяють говорити вже про типовий для аутистів впродовж цілого життя "когнітивний стиль" [13]. Локус інтересу когнітивних психологів, що вивчають особливості РСА, зосереджується навколо особливостей організації та дисфункцій пізнавальних процесів, проблем гнучкості і довільності поведінки, побудови цілісної картини світу, які виникають через

труднощі зі символізацією та мета-репрезентаціями і призводять до фрагментації образів. Пізнавальні дефіцити різної форми та інтенсивності проявляються в усіх осіб з РСА, навіть у групі осіб, інтелектуальний рівень яких є нормальним.

Підсумовуючи доступні нам теоретико-емпіричні дослідження, можемо виокремити особливості когнітивних функцій дітей з РСА, які спробуємо розглянути, починаючи від реактивних (є реакцією на зовнішні подразники) та завершуючи перманентними, первазивними (всепроникаючими).

- Сенсорно-перцептивні особливості. Специфічний, іноді навіть випереджаючий норму, сенсорний розвиток дітей-аутистів, який проявляється у хорошій орієнтації в просторі, легкій диференціації фігур, схем, кольорів і напрямків, не здатний компенсувати затримку розвитку уявлень про звичне, щоденне оточення, недостатній розвиток функціонально організованої картини світу. Часто сенсорно привабливою для таких дітей є окрема частина певного предмету, до прикладу, колесо, яке можна обертати, шорстка текстура дерев'яних поверхонь, яка масажує шкіру при дотику. За О.А. Янушко [9], діти-аутисти на тривалий час зупиняються на етапі вивчення предметного світу. При цьому основним мотивом їх маніпуляції з предметами та іграшками виступають привабливі сенсорні властивості предметів (колір, матеріал з якого вони зроблені, звук, який виникає при їхньому киданні чи русі тощо). До того ж аутистичні діти, діючи з предметами, часто відмовляються використовувати їх за функціональним призначенням, оскільки соціальне значення предметів для них менш важливе, ніж деякі сенсорні властивості.

При аутизмі окремі "чисті" сенсорні враження стають для дитини самоцінними, магнетично привабливими, на відміну від нормально розвинених дітей, які вивчають властивості предметів у процесі їх використання в побуті, в контексті їх призначення. Згідно з дослідженнями А.Л. Душки щодо привабливості кольорів і форм, діти-аутисти на ранніх етапах онтогенезу, як і діти з нормальним психічним розвитком, схильні надавати перевагу жовтому і зеленому, проте серед геометричних форм квадрат значно частіше обирається саме дітьми з РСА [3].

Сенсорні автостимуляції аутистів тісно пов'язані із захисними функціями. У формі улюблених стереотипних дій дитина досягає сенсорної стимуляції відчуттів різних модальностей. Дитина-аутист шукає звичних для себе вестибулярних і кінестетичних вражень, зачиняючи і відчиняючи двері, надавлюючи на очні яблука або затуляючи вуха, перебираючи свої пальці, рвучи папір на смужки та ін. Такі стереотипізації мають адаптивне значення, дозволяючи уникати гіперстимуляції різноманітними факторами зовнішнього світу та стабілізуючи вхідні сенсорні стимули.

Існує думка, що складовою сенсорних дисфункцій є змінена чутливість (гіпер- або гіпо-) та, як наслідок, загальне зниження порогу дискомфорту [2]. Така сприйнятливості до деталей призводить до труднощів поєднання відчуттів у цілісний образ. При нормальному розвитку діти здатні

інтегрувати зорову і слухову інформацію в просторовий і часовий порядок, абстрагуючись від модальності каналу сприйняття. Але, ще Б. Хермелін і Н. О'Коннор (1970, 1971, 1975) показали, що діти з аутизмом мають проблеми з таким об'єднанням інформації різних модальностей. Так, спостереження вказують, що в дитини з РСА проблематично формується координація рухів руки і погляду. Такі особливості переносяться і на реакцію-відповідь, тобто, типовою для аутистів є відповідь на подразник у тому ж, заданому певним впливом, сенсорному коді. Водночас, вони здатні до точної репродукції сенсорного враження, "ехо-відтворення неопрацьованого гештальту" [4].

Саме особливості сприйняття і спонукали вчених до досліджень когнітивних процесів при аутизмі. Так, аналізуючи результати психометричного тестування дітей раннього віку, було з'ясовано, що діти з аутизмом, розвиваючись, проходять стадії розуміння константності об'єкта так, як і діти, що розвиваються нормально. Також з'ясовано, що діти з РСА однаково добре справляються із "Дошками Сегена", складають розрізані картинки, виконують завдання з кубиками Коса (Caron et al., 2006; Dakin, Frith, 2005; Edgin, Pennington, 2005; Shan, Frith, 1983, 1993). Особливості візуально-моторної координації в даних методиках все ж були помічені: при складанні розрізаних картинок діти-аутисти менше спиралися на зміст малюнку, а орієнтувалися на збіг його ліній (Н. Tager-Flusberg, 1981). У зв'язку з цим автори досліджень роблять припущення, що саме аномальна фіксація на первинному схопленні загального контуру враження, а також труднощі його диференціації і перегрупування не дозволяють дітям перетворювати зорові гештальти у цілісності більш високого порядку (цит. за: [14]).

• Ще одна когнітивна дисфункція проявляється в організації уваги аутичної дитини. У. Джеймс пояснював увагу як канал, що з'єднує нас зі світом, оскільки саме увага визначає результат виокремлення необхідного стимулу з розмаїття зовнішнього світу. Важливою властивістю уваги є її постійна переорієнтація. І саме переорієнтація, переключення уваги порушена у дітей з аутизмом. Такі розлади виникають наприкінці 1-го року життя і полягають у тому, що дитина перестає реагувати на периферійні стимули. Зокрема, знижується концентрація уваги на новий стимул, що з'являється зліва, причому на стимул різних модальностей – звуковий чи зоровий. Причиною цього є розлади в підкіркових структурах у правій півкулі мозку. Це проявляється таким чином: якщо дитина дивиться на щось у правій частині свого поля зору, і в цей момент з'являється предмет зліва, то їй потрібно значно більше часу, щоб помітити й опрацювати цей стимул, аніж дітям, що нормально розвиваються. Такий дефіцит називають синдромом ігнорування.

Водночас упродовж першого року життя помітно, що дитина мало приділяє уваги соціальним стимулам, як-от: нездатна розділяти із близькими дорослими спільне поле уваги (joint attention tasks); не слідкує за поглядом дорослого у процесі інтеракцій; не використовує вказівний жест чи інші заклики для привернення уваги. Більше того, діти з РСА не ідентифікують

очі на обличчі людини як джерело інформації щодо переживання емоцій чи мисленнєвих станів. Особливо показовим для РСА є відсутність "протодекларативного" вказівного жесту, тобто жесту, що виражає вимогу чогось, або інструментального жесту (S. Baron-Cohen, 1989; S. Leekam et al, 1997) [9].

Характерною властивістю уваги дітей-аутистів є здатність сприймати і запам'ятовувати пасивно, без активної уваги. Це свідчить про труднощі з довільним зосередженням, якому перешкоджає надмірна захопленість сенсорними враженнями. Така захопленість часто призводить до перенасичення та виснаження. Для цих дітей існують значні проблеми із гнучкістю, переключенням уваги, координацією дій, відслідковуванням зворотного зв'язку (Обухова Е.Ю., Строганова Т.А., В.В. Гречев, 2008) [5]. Цікавою в плані історії розвитку психологічної теорії аутизму є "гіпотеза над вибірковості" (Lovaas, 1971), яка основну причину аутизму вбачала у гіперфокусованій увазі. Проте надалі ця гіпотеза була відкинута, оскільки виявилось, що така властивість уваги характерна і для загальної затримки психічного розвитку.

Властивості переключення уваги дітей з РСА досліджували і науковці з York University & Hospital for Sick Children у Торонто. S. Bryson і R. Landry досліджували нейропсихологічні засади аутизму, вивчаючи реакції дітей на зорові стимули. Автори досліджували поведінку двох груп дітей від чотирьох до семи років – аутистів і дітей з нормальним психічним розвитком. Вони вивчали реакцію дітей на миготіння світла на екрані. У першому тесті дітям презентували три екрани, один з яких (посередині) засвічувався. Діти спостерігали за освітленим екраном. Далі середній екран гас, а засвічувався один із крайніх екранів. Діти обох груп переводили погляд на крайній, щойно освітлений екран. У другому тесті спершу загорався крайній екран, а надалі, не виключаючи його, вмикали освітлення середнього екрану. На цьому етапі і були виявлені відмінності між двома групами. Діти з РСА і далі продовжували дивитися на крайній екран, в той час як діти з нормальним розвитком переводили погляд на середній екран, який освітлювався пізніше. Кожна дитина таким чином була обстежена декілька разів. Згодом було з'ясовано, що діти з РСА, які мають високий рівень інтелекту, теж не можуть відволіктися від першого включеного екрану. Ця властивість переключення зорового зосередження з'являється в дітей у віці 3-4 місяців. Такі завдання виявляють здатність дитини спрямовувати увагу на нові стимули. За допомогою цього методу вченим вдалося значно оперативніше виявляти даний спектр розладів, аніж за допомогою традиційних клінічних методів [17, 56].

• За останні десятиліття зібрано чимало описів, які засвідчують мнемічні особливості: хорошу музичну пам'ять, можливість запам'ятовувати і відтворювати складні орнаменти, точно запам'ятовувати написання слів ("абсолютна грамотність"), номери і схеми маршрутів транспорту. Ще Л. Каннер вказував на "феноменальну здатність відтворювати складні неорганізовані і безглузді патерни абсолютно, так, як

вони були сприйняті". На результативність запам'ятовування дітей з РСА не впливає фактор осмисленості матеріалу, на відміну від дітей із нормальним розвитком. Останні ж отримують істотно вищі показники при категорійному запам'ятовуванні, аніж при хаотичному, несистематизованому. Такі можливості дітей з РСА забезпечуються їх переважаючою орієнтацією на знакові системи, уникаючи соціального контексту і прагнення впливати окремі сигнали у системи світобудови.

Важливою характеристикою мнемічних процесів дітей-аутистів є дефіцит операційної пам'яті (недовготривалої, необхідної для виконання актуального завдання). Цей вид пам'яті дозволяє інтегрувати істотні в конкретний момент дані та ігнорувати інші стимули ситуації. Він відіграє істотну роль в організації пізнавальної функції, адаптаційних процесах, забезпечує психічну пластичність і свідомість. Складається ця пам'ять із кількох елементів: центральної виконавчої системи (включає те, на чому ми зосереджуємо свою увагу), фонологічну петлю (систему внутрішніх вербальних повторень), фонологічного складу (систему короткотривалого утримування інформації, до 2 секунд, що забезпечується внутрішнім мовленням), візуально-просторовий запис (систему збереження візуально-просторової інформації) та епізодичного буфера (короткочасно зберігає комплекс багатомодальної інформації, необхідний для розв'язання сьогочасної проблеми і перетворює її в інформаційний контекст для нових даних). Тісно пов'язаними з операційною пам'яттю є виконавчі процеси (executive functions), які забезпечують планування і виконання плану в реальній ситуації, адекватну зміну способу реакції залежно від вимог ситуації. Дефіцити цих функцій пов'язані з неправильним функціонуванням префронтальної кори головного мозку. Найбільш виразними проявами дефіциту операційної пам'яті та виконавчих процесів у осіб з РСА є персевераційні (циклічно повторювані) дії. Виникнення персеверацій пов'язано з тим, що вербальна інструкція до завдання зазвичай є складною і не справляє регуляційного впливу на поведінку осіб з РСА. Дослідники (S. Ozonoff, R. Joseph, S. Hala, R. Landa, S. Steele, B. Yerys та ін.) припускають, що в осіб з РСА операційна пам'ять дисфункціонує через пам'ять вербальну, а також візуально-просторову [1]. Це призводить до таких розладів поведінки, як прагнення структурувати оточуючий простір та знайомі місця, впливи повсякденних ситуацій.

• Специфічними є і мисленнєві процеси. Низкою дослідників мисленнєвих процесів осіб з РСА, як-от S. Baron-Cohen, C. Lord, M. Sigman, D. Bowler, E. Pisula, R. Goodman, L. Colle та ін. були експериментально підтверджені такі тези:

- діти з РСА не здатні виконувати завдання типу "щоб знати, треба побачити" (наприклад, у завданні, де треба обрати серед двох ляльок, одна з яких торкається корзини, а інша – заглядає в неї, ту, яка знатиме, що міститься всередині в корзині; аутисти дають випадкові відповіді);
- не здатні розрізняти такі ментальні стани, як мислення, знання і уявлення;

- не здатні гратись в ігри "начебто", з удаванням, символічні; приписувати предметам ті властивості, яких вони не мають;
- не розуміють інтенціональності (намірів) дій; не розрізняють цілеспрямованої поведінки від випадкової;
- не розуміють, що хтось може обманювати, і не здатні маніпулювати іншими;
- не розуміють іронії, метафор; тільки дослівний переказ є для них доступним [11].

Батьки та педагоги доповнюють попередні мисленнєві особливості своїми спостереженнями. Так, вони виокремлюють як ще одну когнітивну особливість дітей з РСА – "гіперреалізм" у сприйнятті дійсності. Ця властивість проявляється в одновимірності розуміння соціального світу. Такі діти наче користуються тільки однозначними знаковими системами і практично не здатні осягнути різноплановість смислового навантаження. Ригідність мислення визначає і проблеми з соціальною взаємодією, яку Т. Пітерс називає "абстрактним символом у постійному русі" [6]. Ілюстрацією цього може бути відсутність іронії, погане розуміння метафори, простих жартів, переносного значення. Подібна конкретність мислення може мати і позитивне соціальне значення, адже такий дитячий егоцентризм призводить до нездатності маніпулювати іншими, обманювати, варіювати власною его-ідентичністю залежно від вимог обставин. Цим дітям складно оперувати абстрактними поняттями, як-от час. Тому "невидимий час" для дітей з РСА рекомендують робити видимим за допомогою розкладу занять, годинників, календарів, щоденників.

Аутизм характеризується також й іншими цінними рисами, як-от савантичними (з фр. *savant* – *вчений*) навичками в математиці, музиці і малюванні (часто діти з РСА досконало володіють стилем малювання деталей за деталлю, здатністю до копіювання навіть неузгоджених між собою фігур), здібностями у візуально-просторових тестах і механічній пам'яті. Ці особливості Ф. Аппе називає альтернативним когнітивним стилем, що характеризується "слабкістю центрального узгодження", схильністю до локальної, а не глобальної обробки інформації (*детальніше пояснення див. нижче – прим. автора*). Діти з РСА можуть виконувати складні задачі на папері чи в голові, але не вміють розпоряджатися грошима у повсякденному житті. Попри савантичні здібності, у них відсутній "здоровий глузд", який допомагав би у практичних деталях. У цьому плані їх можна назвати соціальними інвалідами [6, 20].

• Серед значущих симптомів аутизму, які утворюють "діагностичну тріаду" (див. діагностичні критерії DSM-IV) чільне місце займає дисфункція уяви. Оскільки аутисти сприймають життя буквально, то й уява, яку можна охарактеризувати як "додавання смислового значення до сприйняття" є проблемою для них [6]. Наприклад, для розуміння експресивної невербаліки дитині необхідно проаналізувати складну соціальну ситуацію, в якій людина перебуває, бо окремих проявів (як-от прикритий долонею рот або широко розплющені очі) недостатньо для "вимальовування" внутрішніх переживань.

Саме тому необхідною для розуміння складних емоційних станів є уява. Характерною ознакою є відсутність символічної гри, яка вимагає від дитини достатньо високого рівня уяви, що є сходинкою для рольових і соціодраматичних ігор. Ігри з предметами є стереотипними, механічними, часто повторюваними (наприклад, люблять крутити колесо машини, стукати іграшками по дерев'яній підлозі тощо). Схеми ігор дітей з РСА є, зазвичай, простими і не включають одночасне поєднання декількох іграшок. Механічні дії з предметами позбавлені соціального значення і виконують захисну функцію, оскільки є спробою контролювати мінливий і незрозумілий світ. Повторювані, стереотипні дії є яскравою ознакою дисфункції уяви у дітей з РСА, а також своєрідною "мозковою гикавкою", спонтанним потягом перевірити відсутність будь-яких змін.

Описані вище спостереження когнітивних дисфункцій дітей з РСА вчені намагаються пояснити, опираючись на дослідження організації мозкової активності, а також об'єднати окремі прояви у цілісні концепції. На сьогоднішній день найбільш аргументованими, на наш погляд, є три гіпотези, які, проте, потребують ще перевірки і достатньої доказової бази. Ці гіпотези розглядають аутизм як прояв первинного порушення здатності програмувати і контролювати поведінку (executive function), як наслідок дисфункцій медіальних відділень скроневих систем та як особливий когнітивний стиль з обмеженою можливістю центрального узгодження інформації (central coherence function). Детальніше розглянемо кожну з них.

Отже, гіпотеза, яка пояснює порушення пізнавальної сфери і ригідності когнітивних стратегій *розладами функції програмування і контролю*. Дана функція організовує "психічні операції, які дають змогу суб'єкту вийти за межі актуального "тут-і-тепер" змісту ситуації для того, щоб спрямувати свою поведінку, керуючись образами майбутніх цілей" (Haghes et al., 1994). Цю функцію характеризують такі психічні операції, як планування, робота з інформацією, що зберігається у короткочасній пам'яті, підтримка одних уявлень і переключення на інші, гальмування певних реакцій. Функція програмування і контролю забезпечує вихід за межі актуального змісту ситуації з метою спрямування своєї планованої поведінки, керуючись образом майбутньої мети. Ця функція є універсальною (немає власного продукту) і відрізняється від таких базових функцій, як відчуття, сприйняття, пам'ять і мовлення. Дана функція тісно пов'язана з швидкістю, рухливістю мисленевих процесів і здатністю вирішувати нетипові проблемні задачі, що вимагають гнучкості мислення і продукування нових способів розв'язання. При типовому онтогенетичному розвитку ця функція з'являється у ранньому і дошкільному дитинстві (Diamond & Petrides, 1989; Gerstadt et al, 1994; Hughes, 1998; Welsh et al, 1991) [14].

Нейропсихологічні дослідження засвідчують локалізацію вказаної функції у префронтальній корі головного мозку (Bianchi, 1922; Luria, 1966; Milner & Petrides, 1984). Проте існують й інші результати досліджень щодо даної гіпотези, які базуються на послабленні взаємодії кортикальних і субкортикальних структур, або ж розсіяного характеру ураження мозку

(Bennetolet et al, 1996; Duncan, 1986; Pennington & Ozonoff, 1996; Robbins, 1996) [16].

Haghes із колегами (1994) намагалися дослідити особливості цієї функції в аутистів. За допомогою тесту IDTD (інтрапараметрично-екстрапараметричний тест на переключення) вони з'ясували, що аутисти не мають труднощів з концептуалізацією (здатні виокремити єдиний параметр стимулу), на який, згідно із завданням, слід реагувати і перенести цю програму на новий стимульний матеріал, але з'ясувалося, що вони мали труднощі, пов'язані зі зниженням здатності зламати стару парадигму і сформувавши нову. Надалі такі висновки у ході експериментальних досліджень були отримані й іншими дослідниками (Ozonoff, 1997) [11].

Отже, гіпотеза розладів функції програмування і контролю попри пошуки емпіричних доказів залишається відкритою для перевірки. Нейропсихологічне підґрунтя пояснення даного розладу стало дещо виразнішим за останнє десятиліття, але однозначного обґрунтування і досі науковці не дали. Окрім того, істотними прогалинами даної гіпотези як імовірної "хорошої теорії" є неузгодженість її з дослідженнями інших симптомів РСА, а саме з розладами соціальної взаємодії та спілкування. Вони залишилися поза увагою розробників даної гіпотези. Пізнавальні процеси, на які впливає дана універсальна функція, є плацдармом особливого когнітивного стилю. Цей стиль, на наш погляд, має істотну вихідну характеристику: обмеженість здатності створювати образи уяви, які були б основою для внутрішнього плану дій. Така творча уява, спрямована на активну перетворювальну діяльність, складання та перевірку прогнозів у внутрішньому, суб'єктивному світі у дітей з РСА гіпотетично є ускладненою.

Наступна, *лімбічна гіпотеза* пояснення виникнення аутизму базується на нейропсихологічних пошуках. Ця гіпотеза виходить із результатів досліджень базальних ядер, лобових часток та медіальних відділень скроневих часток, які включають гіпокампіальний і миндалевидний комплекс. Саме ці зони пов'язані з соціально-емоційними функціями людини і приматів. Bachevalier (1994) змогла досить переконливо змоделювати РСА на мавпах, у яких були видалені медіальні відділення скроневої частки. У таких тварин спостерігалися повторювані моторні реакції, зміни соціальної поведінки, схожі до аутистичних. У віці 2-6 місяців ці зміни проявлялися як пасивність і відсутність ініціативи в процесі взаємодії, а у більш пізньому віці – в активному уникненні соціальних контактів, як-от "очі-в-очі", збідненні мімічної й тілесної експресії. Надалі дослідниця з'ясувала, що серед вказаних ділянок головного мозку вирішальне значення належить миндалевидному комплексу, в той час як видалення гіпокампіального комплексу призводить тільки до короткочасних змін соціально-емоційної поведінки.

Інші експериментальні дослідження (Dawson, 1998) вказують на зв'язок соціально-комунікативних характеристик РСА (чи навіть соціального пізнання загалом) із дисфункцією базальних відділів лобної кори. Minshew

та її колеги (1997, 1996) припустили, що мозковими основами аутизму можуть виступати багатократні і розсіяні пошкодження мозкових структур, включно з перерваним розвитком дендричних закінчень у структурі лімбічної системи та їх взаємозв'язків, зниження кількості нейронів і збільшення кількості патологічних клітин в мозочку. Лімбічна гіпотеза є особливо цікавою, оскільки тісно пов'язана з соціально-емоційними функціями людини. Кожна з п'яти основних структур лімбічної системи впливає на якість навчання і розвитку, бо саме ця система продукує емоції. Так, таламус працює як "розподільча ділянка" для всіх відчуттів, що поступають у мозок, передає рухові імпульси і бере участь в емоційних процесах та у процесах пам'яті. Гіпоталамус відповідає за поведінку в екстремальних ситуаціях, прояви агресії, болю і задоволення. Мигдалевидне тіло координує реакції страху і неспокою, спричинені внутрішніми сигналами. Гіпокамп використовує сенсорну інформацію для формування короткочасної і довготривалої пам'яті. Базальний ганглії сприяє контролю за тонкою моторикою м'язів обличчя й очей, які відображають емоційні стани, координує мисленеві процеси, що беруть участь у плануванні порядку і злагодженості послідовних у часі дій [9].

Отже, саме лімбічна система дозволяє дитині встановлювати соціальні зв'язки, формувати складні емоції в соціальних контактах, а також диференціювати такі почуття, як любов, горе, співпереживання, щастя. Крім того, лімбічна система сприяє формуванню уяви (К. Ханнафорд), яку А. Ейнштейн вважав важливішою за знання, оскільки "знання говорять про все, що є, а уява – про все, що буде". Проте ця гіпотеза і досі викликає більше запитань, аніж пропонує достовірні докази. Наріжним каменем суперечок тут виступає закид щодо неправомірності перенесення результатів, отриманих на основі вивчення наслідків уражень нормально розвиненого мозку, на пояснення щодо мозку, який розвивається проблематично, з розладами. Обґрунтованим вважається положення, що розвиток мозку в умовах аномалії відрізняється від нормального і динамікою активності конкретних генів, і реакцією на зовнішні впливи (тобто, і структурно, і функціонально). Описана нами вище лімбічна гіпотеза розкриває актуальність експериментальних пошуків розгадки передумов аутизму, але не пояснює феноменологію ані когнітивного, ані поведінкового аномального розвитку такого типу.

На наш погляд, найбільш вартою уваги є третя гіпотеза – *гіпотеза центрального узгодження*, яка базується на засадничих положеннях гештальтпсихології. Ця гіпотеза стверджує, що при аутизмі виникають розлади в опрацюванні інформації цілісно, тобто, з розрізнених стимулів утворювати якомога довші, взаємопов'язані ряди, з узгодженням найрізноманітніших контекстів [15]. Таким чином У. Фріт пояснює превалювання в аутистів уваги до локальної інформації.

Ф. Алпе вважає, що центральне узгодження може варіювати в межах нормального розподілу від слабкого (локальна обробка інформації) до сильного (глобальна обробка інформації) з відповідними їм сферами

(візуально-просторова vs вербальної). Такі відмінності вона трактує як індивідуальний когнітивний стиль, а не когнітивний дефіцит. Крайня точка вказаного континууму, що характеризується слабким центральним узгодженням, становить зону ризику аутизму. Цієї крайньої точки частіше досягають чоловіки, аніж жінки.

При домінуючій локальній обробці інформації складні стимули сприймаються як певна сукупність розрізнених частин, а не як зв'язне ціле, об'єднане єдиним смислом. Ця властивість проявляється в осіб з РСА у схильності фокусувати увагу на окремих властивостях предмета замість того, щоб використовувати цей предмет за соціальним призначенням. Встановлено, що такі поведінкові особливості є проявами ослаблення функції центрального узгодження, діапазон якого сягає від порушень зв'язування окремих сигналів в єдиний образ до порушень інтеграції різномірної інформації на рівні смислів.

За допомогою цієї ж гіпотези пояснюється й інша особливість – нерівномірність та фрагментарність порушення різних когнітивних функцій. У роботі з аутичними дітьми необхідно брати до уваги ці властивості, зважаючи, що у них наявне порушення синтезу вже на елементарному рівні сприймання. Встановлено, що переробка інформації в цих дітей відбувається відносно незалежно від більш широкого контексту, в якому дається інформація (Friht, 1994, Baron-Gohen, 1997).

Здатність до центрального узгодження визначає міру сформованості в аутиста здатності до симультанної (одночасно синтезуючої) обробки як вербальної, так і наочно-образної інформації (Benovitz, 1990). На протиположному полюсу континууму Нарре (1990) та Riven (1995) визначають протилежний полюс домінуванням фрагментарної (сукцесивної, послідовної) стратегії обробки інформації, який і характерний для РСА. Тобто, дана гіпотеза пояснює РСА крайньою вираженістю умовно "чоловічих", "науково-аналітичних" характеристик функціонування головного мозку, коли аналіз та синтез інформації здійснюється секвенційно від поодиноких деталей, фрагментів до цілого, на протиположному від умовно "жіночого", "емпатійно-цілісного", "гештальтного", інтегративного сприйняття інформації, необхідного в контексті соціальних стосунків [7, 26].

Таким чином, гіпотеза центрального узгодження розширює розуміння когнітивних властивостей осіб з РСА ще одним пояснювальним конструктом, що інтегрує різновекторні пізнавальні дефіцити, вказуючи на нижню межу континууму (або й повну відсутність) симультанних, контекстуальних і глобальних механізмів опрацювання інформації.

Висновки і перспективи подальших досліджень.

Аналіз сучасних теоретико-емпіричних досліджень та гіпотез щодо етіологічних чинників РСА засвідчив зростання інтересу до матеріального субстрату окремих дефіцитів психічної діяльності, як-от: проблемності встановлення соціальних зв'язків, формування складних емоцій у контактах, обмеження оперативної пам'яті, здатності до переключення уваги, емпатії

тощо. Експериментальні дослідження у цій сфері концентруються на функціональному та неврологічному ракурсах.

Психологічна концепція аутизму істотно збагатилася за останні два десятиліття експериментальними даними когнітивно-поведінкового напрямку. Це дає змогу вітчизняним психологам верифікувати та доповнити висновки західноєвропейських дослідників щодо особливого когнітивного стилю осіб з РСА на вітчизняних теренах.

1. Happe F. Vvedenie v psihologicheskuyu teoriyu autizma / Francheska Happe ; [per. s angl. D.V. Ermolaeva]. – M.: Terefinf, 2006. – 216 s.
2. Bogdashyna O.B. Osobennosti sensorogo vospriyatiya pri autizme: vvedenie v problemu / Ol'ga Bogdashyna // Sibirskiy vesnik special'nogo obrazovaniya. — № 2 (6). – 2012. — [E resource]. – Mode of access : <http://www.sibsedu.kspu.ru>
3. Dushka A.L. Osoblyvosti zorovo-prostorovogo spriynyattya v ontogenetichnomu rozvytku subyektu v normi ta patologii: avtoref. dys. na zdobuttya nauk. stupenya kand. psyhol. nayk : spec. 19.00.01– zagal'na psyhologiya, istoriya psyhologii / A. L. Dushka. – Odesa, 2009. – 21 s.
4. Nikol'skaya O.S. Osobnosti psihicheskogo razvitiya detey s autizmom / O.S. Nikol'skaya, M.Y. Vedena // Al'manah Instituta korrekcionnoj pedagogiki, setevoe izdanie. – 2014. – № 19. – [E resource]. – Mode of access : <http://childrens-needs.com/>
5. Marcenkovskiy I.A. Giperkinetychniy i autisticheskij spektry psihicheskikh narusheniy u detey: osobennosti diferencial'noy diagnostiki / Igor Marcenkovskiy // NeyroNews. – 2013. – № 9 (54). – S. 46-49.
6. Piters T. Autism: ot teoreticheskogo ponimaniya k pedagogicheskomu vosdeystviu / Teo Piters. – SPb. : Institut special'noy pedagogiki i psihologii, 1999. – 192 s.
7. Romanchuk O. Rozlady spektru autyzmu v zapytannyah ta vidpovidyah. / Oleg Romanchuk. – L'viv : Koleso, 2009. – 168 s.
8. Synopsys diagnostychnyh kryteriiv DSM-V ta protokoliv NICE dl'a diagnostyky ta likuvann'a osnovnyh psyhichnyh rozladiv u ditey ta pidlitkiv / [per. s angl., upor. ta nauk. red. Lesya Pidlesec'ka]; (Seria "Psyhologia. Psyhiatria. Psyhiatria). — L'viv: Vydavnyctvo Ukrainського Katolyckogo Universytetu, 2014. — 112 s.
9. Tarasun V. Konceptia rozvytku, navchannya ta socializacii ditey z autyzmom / V. Tarasun , G. Hovorova. [za nauk. red. V. Tarasun] – K. : 2004. – 103 s.
10. Yanushko E.A. Iгры s autichnym reb'onkom. Ustanovlenie kontakta, sposoby vzaimodeystvia, razvitie rechi, psihoterapia / Elena Yanushko. — M.: Terovipf, 2004.— 136 s.
11. Autyzm – epidemiologia, diagnoza i terapia / [pod redakcja T. Pietrasa, A. Witusika i P. Galeckiego]. – Wroclaw: Conlino, 2010. – 240 s.
12. Baron-Cohen S. The Autistic Child's Theory of Mind: a Case of Specific Developmental Delay. Journal of Child Psychology and Psychiatry. 1989. – № 30 (2). – P. 285-297.

13. Happe F.G.E. Autism: Cognitive deficit or cognitive style? // Trends Cogn. Sci. – 1999. – № 3(6) – P. 216-222
14. Happe F, Frith U. The weak coherence account: detail-focused cognitive style in autism spectrum disorders. J. Autism Dev. Disord. – 2006. – № 36. – P. 5–25.
15. Frith U. Autism. Explaining the enigma. – Oxford : Basic Blackwell, 1989. – 204 p.
16. Robert M. Joseph. Neuropsychological frameworks for understanding autism // International Review of Psychiatry. – 1999. – № 11. – P. 309-325.
17. Patricia M. Rodier. Początki autyzmu. Czyżby przyczyna tej tajemniczej choroby tkwiła w genach odpowiedzialnych za rozwój mózgu? / Świat Nauki. – 2000. – S. 50-57.

УДК 159.923.2

Юлія Карп'юк

ТЕОРЕТИЧНІ ТА ПРИКЛАДНІ АСПЕКТИ ВИЯВЛЕННЯ ДІТЕЙ МОЛОДШОГО ШКІЛЬНОГО ВІКУ З ОЗНАКАМИ РОЗУМОВОЇ ОБДАРОВАНОСТІ

У статті утверджується комплексний (системний) підхід до виявлення дітей молодшого шкільного віку з ознаками розумової (інтелектуальної та креативної) обдарованості. Стверджується, що рівень, якісна своєрідність і характер розвитку обдарованих дітей – це завжди результат складної взаємодії спадковості (природних задатків) і соціокультурного середовища, опосередкованого діяльністю дитини. При цьому визначальними чинниками є власна активність дитини, а також психологічні механізми саморозвитку особистості, що лежать в основі формування та реалізації обдарованості. Особливості формування і зрілості самого явища обдарованості визначаються рівнем і широтою інтегративних процесів у психіці дитини на тлі диференціації інтелектуальних функцій. Поступальність цього процесу, його затримка або регрес визначають динаміку розвитку обдарованості в онтогенезі.

Розглядається проблема ідентифікації дітей як обдарованих, здібних і навчених. Подаються критерії виявлення власне обдарованих дітей молодшого шкільного віку, їх розпізнавання із когорти здібних і добре навчених. Аналізуються феномени вікової, актуальної та потенційної, явної та прихованої обдарованості дітей. Обґрунтовується використання екологічно валідних методів діагностики. Стверджується, що дитяча

обдарованість має індивідуалізовану структуру, форму вияву й динаміку становлення.

Оцінка дитини як обдарованої не повинна бути самоціллю. Виявлення обдарованих дітей необхідно пов'язувати із завданнями навчання й виховання, а також з наданням їм психологічної допомоги і підтримки. Діагностика обдарованих дітей повинна проводитися з метою створення умов для їх інтелектуального й особистісного розвитку, забезпечення сприятливих умов для вдосконалення властивих їм видів обдарованості.

Ключові слова: розумова обдарованість, інтелект, креативність, молодший шкільний вік, екологічно валідні методи діагностики, індивідуальність.

В статті утверджується комплексний (системний) підхід к виявленню дітей младшого шкільного віку з ознаками умственной (інтелектуальної і креативної) одаренності. Утверджується, що рівень, якісне своєрідність і характер розвитку одарених дітей – це завжди результат складного взаємодіяння спадковості (природних задатків) і соціокультурної середовища, опосередкованого діяльністю дитини. При цьому визначаючими факторами є власна активність дитини, а також психологічні механізми саморозвитку особистості, що лежать в основі формування і реалізації одаренності. Особливості формування і зрілості самого явища одаренності визначаються рівнем і широтою інтегративних процесів в психіці дитини на фоні диференціації інтелектуальних функцій. Поступовість цього процесу, його затримка або регрес визначають динаміку розвитку одаренності в онтогенезі.

Розглядається проблема ідентифікації дітей як одарених, здатних і навчених. Подаються критерії виявлення власне одарених дітей младшого шкільного віку, їх розпізнавання в когорти здатних і добре навчених. Аналізуються феномени вікової, актуальної і потенціальної, явної і прихованої одаренності дітей. Обґрунтовується використання екологічно валідних методів діагностики. Утверджується, що дитяча одаренність має індивідуалізовану структуру, форму прояву і динаміку становлення.

Оцінка дитини як одареної не повинна бути самоціллю. Виявлення одарених дітей необхідно пов'язувати з завданнями навчання і виховання, а також з наданням їм психологічної допомоги і підтримки. Діагностика одарених дітей повинна проводитися з метою створення умов для їх інтелектуального і особистісного розвитку, забезпечення сприятливих умов для вдосконалення властивих їм видів одаренності.

Ключевые слова: умственная одаренность, интеллект, креативность, младший школьный возраст, экологически валидные методы диагностики, индивидуальность.

The article confirms complex (systemic) approach to the identification of children of primary school age with signs of mental (intellectual and creative) giftedness. It is argued that the level, qualitative distinctiveness and character of gifted children development is always the result of a complex interaction of heredity (natural abilities) and sociocultural environment mediated by the activity of the child. However, the most important factors are the activity of the child itself, as well as the psychological mechanisms of self-development of personality underlying the formation and implementation of giftedness. Peculiarities of the formation and maturity of the phenomenon of giftedness are determined by the level and breadth of integrative processes in the psyche of the child on the background of the differentiation of intellectual functions. The progressiveness of this process, its delay or regression determines the dynamics of giftedness development in ontogenesis.

The problem of identifying children as gifted, capable and trained is being considered. The article provides the criteria for identifying the actually gifted children of primary school age, their recognition within a cohort of capable and well-trained. The phenomena of the age, actual or potential, direct and indirect giftedness of children are being analyzed. The article justifies the use of ecologically valid methods of diagnostics. It is argued that the child giftedness has ascertained structure, form and dynamics of the formation.

Assessment of the child as gifted should not be an end in itself. Identification of gifted children should be associated with the task of training and education, as well as providing them with psychological help and support. Diagnostics of gifted children should be conducted in order to create conditions for their intellectual and personal development, providing favorable conditions for improving the types of giftedness peculiar to them.

Key words: mental giftedness, intelligence, creativity, primary school age, ecologically valid methods of diagnostics, individuality.

Актуальність проблеми. Виявлення, всебічний розвиток, психолого-педагогічний і соціальний супровід обдарованих дітей, особливо в перші роки їх навчання в школі, є першочерговим державним завданням сучасної системи початкової освіти в Україні. Підвищення інтелектуально-творчого потенціалу населення – єдиний надійний гарант національної безпеки будь-якої держави. Кількість населення, великі території, сировинні ресурси в сучасних умовах усе більше відходять на другий план і вже не розглядаються як надійна основа стабільності й добробуту держави та її громадян. В інформаційному суспільстві найбільше ціниться освіта, інтелект і креативність.

Постановка проблеми. Наявність соціального й державного замовлення сприяє інтенсивному зростанню психологічних досліджень у цьому напрямку. Проте світова практика роботи з обдарованими дітьми вказує на те, що за відсутності валідних методів ідентифікації розумової обдарованості (в це загальне поняття включаємо й інтелект, і креативність) ця діяльність може призвести до негативних наслідків.

У той же час вибір психодіагностичних процедур і методів діагностики повинна визначатися психологічно обґрунтованою *концепцією обдарованості*. Складність вирішення цих завдань визначається наявністю широкого спектру підходів до вказаної проблеми, що часом суперечать один одному. Тому серед психологів стає актуальною розробка науково обґрунтованої *системної концепції розумової обдарованості*, що виступала б теоретичною, методичною й прикладною основою для практичної роботи.

Стан досліджуваної проблеми. Сьогодні в психології склалася парадоксальна ситуація, коли розробці теорії обдарованості перешкоджає вже не відсутність емпіричних фактів, а фрагментарність, різноманітність і суперечливість величезного експериментального матеріалу, отриманого в різних поняттєвих і методичних контекстах. Узагальнення й осмислення цих даних вимагають розробки принципово нового підходу, що дозволяє перейти від фрагментарного, статичного і констатувального розуміння обдарованості до її вивчення з позицій *цілісності, динамічності та сприяння розвитку дітей*.

У розробку *цілісного підходу* до розуміння обдарованості та її становлення в молодшому шкільному віці істотний внесок зробили дослідження Б.Г. Ананьєва [1], О.В. Белавіної [2], Д.Б. Богоявленської [3], Ю.З. Гільбуха [4], В.М. Дружиніна [5], О.М. Дьяченко [6], Н.С. Лейтеса [8], О.М. Матюшкіна [9], В.О. Моляко [7], О.І. Савенкова [12], Б.М. Теплова [13], В.Д. Шадрикова [10], О.І. Щєбланової [16], В.С. Юркевич [17], J. Freeman [18], U. Neisser [19], Ch. Perleth, K.A. Heller [21], L.K. Silverman [22].

Особливе значення має *системний підхід* до дослідження психічних явищ – "розгляд психічного у тій незліченності зовнішніх і внутрішніх зв'язків, у яких воно існує як цілісна система" [9, 88].

Аналіз наукової літератури засвідчує, що низка теоретичних та прикладних аспектів ідентифікації дітей молодшого шкільного віку з ознаками розумової обдарованості потребує уточнення, осмислення, критичного аналізу й систематизації емпіричних даних з цієї проблематики, вироблення чітких критеріїв виявлення таких дітей не тільки шкільними психологами, але й учителями початкових класів. Це і стало *метою* нашого повідомлення.

Виклад основного матеріалу. Проблема диференціації дітей за ознаками розумової обдарованості викликає великий інтерес у науковців, психологів-практиків, батьків і залишається актуальною протягом останніх десятиліть. Висока наукова, практична та соціальна значущість і складність вирішення проблеми обдарованості дітей молодшого шкільного віку (6–10 років) обумовлені її міждисциплінарним статусом – включеністю в проблемний простір різних напрямків загальної, когнітивної, диференціальної, соціальної, педагогічної та вікової психології, психогенетики та психології розвитку.

Не викликає сумніву, що рівень, якісна своєрідність і характер розвитку обдарованості – це завжди результат складної взаємодії *спадковості* (природних задатків) і *соціокультурного середовища*,

опосередкованого *діяльністю* дитини (ігровою, учбовою, трудовою). При цьому визначальними чинниками є *власна активність дитини*, а також *психологічні механізми саморозвитку особистості*, що лежать в основі формування та реалізації обдарованості. Особливості формування і зрілість самого явища обдарованості визначаються рівнем і широтою інтегративних процесів у психіці дитини на тлі її диференціації [14]. Поступальність цього процесу, його затримка або регрес визначають динаміку розвитку обдарованості в онтогенезі [16].

Сьогодні у світі відомо кілька десятків наукових концепцій обдарованості, створених на основі різних теоретичних підходів. Це різноманіття відображає складність і багатовимірність природи обдарованості, неможливість вироблення загальних еталонів і стратегій розвитку для всіх її проявів [12, 58–119].

Саме поняття "обдарованість" багатозначне й сьогодні налічується більше ста його визначень. Найчастіше при описі обдарованості використовуються терміни "високі розумові та творчі здібності", "креативність", "ранній розвиток", "інтелект", "значні досягнення", "успішність діяльності". Донедавна одним із загальноприйнятих було визначення, прийняте конгресом США в 1972 р.: "Обдарованими і талановитими учнями є ті, кого встановлено професійно підготовленими людьми, котрі володіють потенціалом до високих досягнень в силу видатних здібностей" [18]. Необхідним для реалізації потенціалу цих дітей було визнано створення та використання диференційованих навчальних програм, що виходять за рамки шкільного навчання [22].

Ми вважаємо більш обґрунтованим визначення провідних російських фахівців з цієї проблематики, що відображає результати фундаментальних вітчизняних досліджень, сучасні тенденції світової науки, а також досвід роботи з обдарованими дітьми. У розробленій ними Робочій концепції обдарованості пропонується єдина теоретична база: визначення обдарованості, її видів, шляхів ідентифікації тощо. В ній зазначається, що "обдарованість – це системна якість психіки, що розвивається упродовж життя і визначає можливість досягнення людиною більш високих, непересічних результатів в одному або декількох видах діяльності порівняно з іншими людьми" [10, 5]. Згідно з вищесказаним, "обдарована дитина – це дитина, яка виділяється яскравими, очевидними, іноді видатними досягненнями (або має внутрішні передумови для таких досягнень) в тому чи іншому виді діяльності" [10, 5].

Проблема виявлення (діагностики) обдарованих дітей є однією з найбільш дискусійних у психології. Спектр пропонованих рішень величезний: від повного заперечення діагностики, особливо тестування, як марної і навіть шкідливої процедури, до беззастережного прийняття діагнозу та (або) прогнозу, зробленого за одним або кількома вимірами, найчастіше IQ-тестами [2; 11; 15; 19]. У цих дискусіях, як показав новий раунд дебатів про природу розумової обдарованості та способів її діагностики, що почалися в 1994 р. публікацією Р. Гернштейна і К. Мюррея

[20], наукові факти часто оцінюються не за їх обґрунтованість і достовірність, а за вільно передбачуваними соціальними й політичними наслідками. У зв'язку з цим Американська психологічна асоціація опублікувала узгоджену думку провідних фахівців у вивченні природи розумової обдарованості про те, які факти у цій галузі можна вважати науково встановленими, а які до цих пір залишаються дискусійними або невідомими [19]. У публікації стверджується, що ні стабільність показників тестів інтелекту й креативності, ні їх прогностичність стосовно майбутніх досягнень (особливо навчальних) не викликають сумніву. Критику викликають насамперед *психометричні теорії інтелекту*, оскільки вони ігнорують багато його важливих аспектів: в тестах IQ не знайшла відображення більша частина видів інтелектуальної діяльності; тестові дані погано узгоджуються з сучасними теоріями психічного розвитку особистості; результати тестування в різних культурних групах суттєво відрізняються і т. д.

Серед дискусійних питань, що стосуються проблеми обдарованих дітей, на які сьогодні немає однозначних відповідей, одним з основних є питання про частоту проявів дитячої обдарованості. З цього приводу існують дві крайні точки зору: 1) всі діти є обдарованими; 2) обдаровані діти зустрічаються вкрай рідко. Прихильники першої вважають, що до рівня обдарованої можна розвинути практично будь-яку здорову дитину за умови *створення сприятливих умов*; другої – обдарованість – унікальне явище, тому основну увагу слід приділяти пошуку обдарованих дітей [11]. На наш погляд, дана альтернатива знімається в рамках наступної позиції: потенційні передумови досягнень у різних видах діяльності притаманні багатьом дітям, тоді як неабиякі реальні результати демонструють лише окремі діти.

Серед учених, психологів-практиків і педагогів існують також розбіжності в поглядах на проблему ідентифікації дітей як *обдарованих, здібних і навчених*. Частина фахівців під обдарованістю розуміють тільки так звану екстраординарну, особливу обдарованість, на основі якої з'являються в майбутньому видатні досягнення в науці, техніці, культурі [8; 15]. Інші ж дослідники включають сюди і так звану високу норму, тобто дітей, чия відмінність від норми хоча й існує, але не є надзвичайною [12; 16; 17].

Відмінності між двома зазначеними вибірками обдарованих дітей досить значні і проявляються, насамперед, у *типі психічного розвитку*. Якщо діти першої групи відрізняються цілим рядом проблем (емоційна неврівноваженість, соціальна неадаптивність, дисинхронія розвитку), то діти другої групи не тільки не мають таких проблем, але, навпаки, часто більш соціалізовані й адаптивні, ніж звичайні діти. Без сумніву, для розуміння специфіки розвитку обдарованості важливо розуміти, з дітьми якої групи ми маємо справу.

На наш погляд, не слід обмежувати вибірку обдарованих тільки групою дітей з явними особливими здібностями. Цю проблему на практиці слід вирішувати з позиції актуальної та потенційної обдарованості. *Актуальна обдарованість* – це психологічна характеристика дитини з

такими наявними (вже досягнутими) показниками психічного розвитку, які проявляються у більш високому рівні виконання діяльності в конкретній предметній галузі *в порівнянні з віковою і соціальною нормою*. В цьому випадку, безумовно, йдеться не лише про учбову, а про широкий спектр різних видів діяльності.

Потенційна обдарованість – це психологічна характеристика дитини, яка має лише певні психічні можливості (потенціал) для високих досягнень в тому або іншому виді діяльності, але *не може реалізувати свої можливості в даний момент часу внаслідок їх функціональної недостатності*. Розвиток цього потенціалу може стримуватися низкою несприятливих причин (важкими сімейними обставинами, недостатньою мотивацією, низьким рівнем саморегуляції, відсутністю необхідного освітнього середовища і т. д.) [10].

Виявлення потенційної обдарованості вимагає високої прогностичності використовуваних діагностичних методів, оскільки йдеться про систему здібностей, що ще не сформувалася, про подальший розвиток якої можна судити лише на основі окремих ознак, передумов. Інтеграція здібностей, необхідних для високих досягнень, ще відсутня. Потенційна обдарованість проявляється за сприятливих умов, що забезпечують певний розвивальний вплив на початкові психічні можливості дитини [16].

Практика свідчить, що вчителі, особливо в молодших класах, формують свої уявлення про здібності учнів виключно за результатами навчальної успішності, що значно звужує проблему виявлення обдарованих дітей. Тому ще один аргумент на користь того, чому не слід обмежувати вибірку обдарованих тільки групою дітей з явними особливими здібностями (навчальними досягненнями), лежить у площині відмінностей у *формі прояву* самої обдарованості.

Явна обдарованість проявляється в діяльності дитини досить яскраво і виразно (ніби "сама по собі"), у тому числі і за несприятливих умов. Досягнення дитини такі очевидні, що її обдарованість не викликає сумніву. Тому і шкільному психологу, й учителю початкових класів з великою мірою вірогідності вдається зробити висновок про наявність обдарованості або про високі потенційні можливості дитини. Психолог може адекватно оцінити "зону найближчого розвитку" і правильно намітити програму подальшої роботи з такою "перспективною дитиною". Проте далеко не завжди обдарованість виявляє себе так явно.

Прихована обдарованість проявляється в діяльності дитини у менш вираженій, замаскованій формі. Внаслідок цього з'являється небезпека помилкових висновків про відсутність обдарованості в такої дитини. Її можуть віднести до числа "неперспективних" і позбавити допомоги та підтримки, необхідної для розвитку її здібностей. У той же час відомі численні приклади, коли саме такі "неперспективні діти" домагаються найвищих результатів.

Причини прихованої обдарованості багато в чому пов'язані з наявністю особливих психологічних бар'єрів. Вони виникають на шляху

розвитку й інтеграції здібностей та істотно спотворюють форми прояву обдарованості. Приховані форми обдарованості – це складні за своєю природою і часто непередбачувані за характером прояву психічні феномени. Масштаб можливостей дитини з прихованою обдарованістю дуже важко (а іноді й неможливо) оцінити за допомогою традиційних методів (психометричних тестів, результатів різних інтелектуальних змагань тощо).

Виявлення дітей з прихованою обдарованістю ні в якому разі не може зводитися до одноразового психодіагностичного обстеження великих груп молодших школярів. Ідентифікація дітей з таким типом обдарованості – це тривалий процес, заснований на використанні багаторівневого комплексу методів аналізу поведінки дитини, включенні її в різні види реальної діяльності, організації її спілкування з обдарованими дорослими, збагаченні її індивідуального життєвого середовища, залученні її до інноваційних форм навчання і т. д.

Останніми роками у зв'язку з масовим відкриттям різноманітних комерційних центрів "раннього розвитку інтелекту й креативності дітей" (що саме вони "розвивають" – ще одна дискусійна й суперечлива тема проблематики обдарованості) особливої актуальності набуває проблема диференціації власне обдарованих дітей від просто здібних і добре навчених малюків. Як показує практика, ця проблема найбільш гостро постає вже при відборі дітей у спеціальні "школи для обдарованих", при створенні "спеціальних класів" у загальноосвітніх школах [6; 7].

У зв'язку із вищесказаним, ми виділяємо такі критерії виявлення власне обдарованих дітей молодшого шкільного віку, їх розпізнавання з когорти просто здібних і добре навчених:

- обдарована дитина прагне до *нових пізнавальних ситуацій*, які її не тільки не лякають, а, навпаки, викликають *почуття радості*. Навіть якщо в цій новій ситуації виникають труднощі, обдарована дитина не втрачає до неї інтересу. Здібний учень з високою мотивацією досягнень будь-яку нову ситуацію сприймає як загрозу своїй самооцінці, своєму високому статусу;
- обдарована дитина отримує задоволення від самого процесу пізнання, тоді як просто здібну значно більше хвилює результат;
- обдарована дитина досить легко зізнається у своєму незрозумінні навчального матеріалу, просто говорить, що вона чогось не знає. Для здібної дитини із зовнішньою мотивацією незрозуміння – це завжди стресова ситуація, ситуація невдачі;
- різне ставлення до оцінок проявляється в тому, що обдарована дитина віддає пріоритет змісту діяльності, для здібної і добре навченої – важливий результат і його оцінка.

При виявленні обдарованих дітей молодшого шкільного віку доцільніше використати *комплексний підхід*. При цьому може бути задіяний широкий спектр методів: *а)* різні варіанти методу спостереження за дітьми (в лабораторних умовах, у школі, в позашкільній діяльності); *б)* методи виявлення когнітивно-стильових особливостей пізнання й

інтерпретації дійсності; *в)* спеціальні психодіагностичні тренінги; експертне оцінювання поведінки дітей учителями, батьками, вихователями; *г)* проведення "пробних" уроків за спеціальними програмами, а також включення дітей у спеціальні ігрові й предметно-орієнтовані заняття; *д)* експертне оцінювання конкретних продуктів творчої діяльності дітей (малюнків, віршів, творів, технічних моделей) професіоналами; *е)* організація різних інтелектуальних і предметних олімпіад, конференцій, спортивних змагань, творчих конкурсів, фестивалів, оглядів тощо; *ж)* проведення психодіагностичного дослідження з використанням різних психометричних методик залежно від завдання аналізу конкретного випадку обдарованості.

Проте і комплексний підхід до виявлення обдарованості не страхує від помилок. У результаті може бути "пропущена" обдарована дитина або, навпаки, до числа обдарованих може бути віднесена дитина, яка не підтвердить цієї оцінки у своїй подальшій діяльності. З цього приводу Н.С. Лейтес зауважує, що навішування ярликів на зразок "обдарований" або "ординарний" стосовно дітей неприпустиме не лише через небезпеку помилок у діагностичних висновках. Такого роду ярлики можуть дуже негативно вплинути на особистісний розвиток дитини, сформувати завищений чи занижений рівень домагань, дезорієнтувати саму дитину, її батьків і вчителів. У зв'язку з цим автор пропонує використовувати термін "*дитина з ознаками обдарованості*", що є коректнішим в етичному плані й об'єктивнішим – у науковому [8].

Оцінка дитини як обдарованої не має бути самоціллю. Виявлення обдарованих осіб необхідно пов'язувати із завданнями їх навчання і виховання, а також із наданням їм психологічної допомоги і підтримки. Остання обставина дозволяє істотно розширити сферу використання психодіагностичних методик і врахувати такі додаткові моменти, як: особливості взаємодії дитини з однолітками і дорослими, наявність (чи відсутність) різних форм дисинхронії (нерівномірності) в розвитку обдарованої дитини, особливості становлення й функціонування її афективної сфери [16].

Шкільним психологам і, особливо, вчителям молодших класів, слід пам'ятати, що діяльність завжди здійснюється особистістю. Її цілі і мотиви впливають на рівень виконання діяльності. Якщо цілі особистості лежать поза самою діяльністю, тобто учень готує уроки тільки для того, щоб його не лаяли за погані оцінки, або щоб не втратити престиж відмінника, то діяльність у кращому разі виконується сумлінно і її результат, навіть при блискучому виконанні, не перевищує нормативно необхідний продукт. Відмічаючи здібності такої дитини, не слід говорити про її обдарованість, оскільки обдарованість припускає захопленість самим предметом, поглиненість діяльністю. В цьому випадку діяльність не призупиняється навіть тоді, коли виконане необхідне завдання, реалізована первинна мета. Те, що дитина *робить з любов'ю*, вона постійно вдосконалює, реалізуючи все нові задуми, народжені в процесі самої діяльності. В результаті новий

продукт її діяльності значно перевищує первинний задум. У даному випадку можна говорити про те, що є "розвиток діяльності". Д.Б. Богоявленська з цього приводу зазначає, що розвиток діяльності *за ініціативою самої дитини і є творчістю* [10].

При такому розумінні поняття "обдарованість" і "творча обдарованість" (ще одне дискусійне питання з цієї проблематики) виступають як синоніми. Таким чином, "творча обдарованість" не розглядається як особливий, самостійний вид обдарованості, вона не є окремою модальністю, а характерна для будь-якого виду праці. Умовно кажучи, "творча обдарованість" – це характеристика не просто вищого рівня виконання будь-якої діяльності, але її *перетворення і розвиток* [3].

Такий теоретичний підхід має важливий практичний наслідок: говорячи про розвиток обдарованості дітей, не можна обмежувати свою роботу лише складанням навчальних програм (прискорення, ускладнення, тощо). Необхідно створювати умови для формування внутрішньої мотивації діяльності, спрямованості особистості й системи її цінностей, які створюють основу становлення *духовності особистості*. Історія науки й особливо мистецтва дає масу прикладів того, що відсутність або втрата духовності оберталася втратою таланту.

Багатолітній дослідник інтелектуально й творчо обдарованих дітей, російський психолог Н.С. Лейтес відмітив у них надзвичайно високу *розумову активність*. Вчений описав неймовірну потребу таких дітей у розумовій роботі, їх, без перебільшення, пристрасть до пізнання. Це – головна потреба обдарованої дитини, незалежно від віку, темпераменту, характеру, інтересів, статі, здоров'я тощо. Інакше кажучи, наявність *прагнення до пізнання – найяскравіша характеристика будь-якої обдарованої дитини*. Щоб просто хотілося, було цікаво. Це і є справжня пізнавальна потреба – безкорислива, заради інтересу як такого [17].

Звідси впливає надзвичайно важливий педагогічний аспект проблеми виховання обдарованих дітей. Розумова активність, що так яскраво характеризує будь-яку обдаровану дитину, має безпосереднє відношення до розвитку її здібностей. Але, виявляється, здібності зростають, розвиваються із задатків за однієї обов'язкової умови. Діяльність, якою займається дитина, має бути пов'язана з *позитивними емоціями*, інакше кажучи, приносити радість, задоволення. Є ця радість – завдатки розвиваються, немає радості від розумової праці – високих здібностей не буде. Від тривалих, безрадісних, з примусу або самопримусу занять буде що завгодно – відмінні оцінки, похвали, навіть, якщо хочете, знання, не буде тільки головного – високого рівня розвитку здібностей. Зв'язок розвитку здібностей з позитивними емоціями підтверджений зараз не лише в психологічних, але і суто фізіологічних експериментах [8.]. Отже, якщо розумові й творчі здібності розвиваються тільки в улюбленій діяльності, то самі по собі тривалі заняття, їх різноманітність, що проводяться без бажання дитини, будь-які додаткові заняття (наприклад, під керівництвом репетитора) з погляду розвитку здібностей або даремні, або просто шкідливі, оскільки діяльність з примусу

збільшує негативне ставлення до неї. Не випадково видатний український педагог-практик Василь Сухомлинський назвав свою школу, багатолітнім директором і вчителем якої був, – "Школою радості".

На завершення хочемо звернути увагу шкільних психологів і педагогів на ще одній особливості обдарованих дітей, що була виявлена у Мюнхенському лонгітюдному дослідженні обдарованості (проводилося на великій вибірці школярів Німеччини у віці від 6 до 18 років протягом 1985–1988 рр. [21]). П'ять різновікових когорт випробуваних із різними проявами обдарованості щорічно обстежувалися за допомогою батареї тестів когнітивних здібностей, креативності та особистісних опитувальників, аналізувалися досягнення в навчальній і позашкільній діяльності, інтереси, показники сімейного і шкільного клімату. Результати дослідження продемонстрували укр^{аї} *індивідуалізовану структуру обдарованості*, що не дозволяє розробити будь-яку типологію обдарованих учнів.

Висновки. З урахуванням специфіки обдарованості в дитячому віці найбільш адекватною формою ідентифікації ознак обдарованості конкретної дитини є психолого-педагогічний моніторинг, який повинен відповідати цілому ряду вимог:

- комплексний характер оцінювання різних сторін поведінки і діяльності дитини, що дозволить використовувати різні джерела інформації й охопити якомога ширший спектр її здібностей;
- тривалість процесу ідентифікації (розгорнуте в часі спостереження за поведінкою даної дитини у різних ситуаціях);
- аналіз поведінки дитини в тих сферах діяльності, які в максимальній мірі відповідають її схильностям та інтересам (включення дитини в спеціально організовані предметно-ігрові заняття, залучення її в різні форми відповідної предметної діяльності тощо);
- експертна оцінка продуктів діяльності дітей (малюнків, віршів, технічних моделей, способів розв'язання математичних задач тощо) із залученням експертів – спеціалістів вищої кваліфікації у відповідній предметній галузі діяльності (математиків, філологів, шахістів, інженерів).
- виявлення ознак обдарованості дитини не тільки по відношенню до актуального рівня її психічного розвитку, але й з урахуванням зони найближчого розвитку (зокрема, в умовах збагаченого предметного та освітнього середовища при розробці індивідуалізованої стратегії навчання);
- багаторазовість і багатоетапність обстеження з використанням численних психодіагностичних процедур, що відбираються відповідно до передбачуваних видів обдарованості й індивідуальністю цієї дитини;
- діагностичне обстеження бажано проводити в ситуації реальної життєдіяльності, наближаючи його за формою організації до природного експерименту (метод проектів, предметних та професійних проб);

- використання таких предметних ситуацій, які моделюють дослідницьку діяльність і дозволяють дитині проявити максимум самостійності в оволодінні будь-яким видом діяльності;
- аналіз реальних досягнень дітей у різних предметних олімпіадах, конференціях, спортивних змаганнях, творчих конкурсах, фестивалях, оглядах;
- опора на екологічно-валідні методи психодіагностики, що мають справу з оцінкою реальної поведінки дитини в реальній ситуації: аналіз продуктів діяльності, спостереження, бесіда, експертні оцінки вчителів і батьків.

Однак і комплексний підхід до виявлення обдарованості повністю не позбавляє від помилок. В результаті обдарована дитина може бути "пропущена" або, навпаки, до обдарованих віднесуть того, хто ніяк не підтвердить цієї оцінки в своїй подальшій діяльності (випадки неузгодженості діагнозу і прогнозу).

При виявленні обдарованих дітей необхідно диференціювати: актуальний рівень розвитку обдарованості; особливості конкретних проявів обдарованості, пов'язаних зі спробами її реалізації в різних видах діяльності; потенційні можливості дитини до розвитку.

Отже, процедура виявлення обдарованих дітей повинна бути екологічно валідною з погляду специфіки дитячої обдарованості і своєрідності ознак такої дитини. Слід підкреслити, що наявні валідні методи ідентифікації обдарованості досить складні і вимагають високої кваліфікації та спеціального навчання.

Оцінка дитини як обдарованої не повинна бути самоціллю. Виявлення обдарованих дітей необхідно пов'язувати із завданнями навчання й виховання, а також із наданням їм психологічної допомоги й підтримки. Іншими словами, проблема виявлення обдарованих дітей повинна бути переформульована як проблема створення умов для їх інтелектуального й особистісного розвитку в освітніх закладах різного типу з тим, щоб виявити якомога більше дітей з ознаками обдарованості і забезпечити сприятливі умови для вдосконалення властивих їм видів обдарованості.

1. *Anan'ev B.G.* Chelovek kak predmet poznaniya [Man as a subject of cognition] / B.G. Anan'ev – SPb. : Piter, 2010. – 288 s.
2. *Belavina O.V.* Odarennye deti: problemy diagnostiki i adaptacija [Gifted children: the problem of diagnosis and adaptation] / O.V. Belavina // *Psichologicheskij zhurnal*, 2010, tom 31. – №1. – S. 41–54.
3. *Bogojavlenskaja D.B.* Chto vyjavljajut testy intellekta i kreativnosti? [What do the tests of intelligence and creativity reveal?] / D.B. Bogojavlenskaja // *Psichologija. Zhurnal Vysšej shkoly jekonomiki*. – 2004. – Т. 1. – № 2. – S. 54–65.
4. *Gil'buh Ju.Z.* Rozumovo obdarovana dytyna. Psichologija, diagnostika, pedagogika [Intellectually gifted child. Psychology, diagnosis, pedagogy] / Ju.Z. Gil'buh. – K. : ROVO "Ukrvuzpoligraf", 1992. – 84 s.

5. *Druzhinin V.N.* Intellekt i produktivnost' dejatel'nosti: model' "intellektual'nogo diapazona" [Intelligence and productive activities. The model of intellectual range] / V.N. Druzhinin // *Psichologicheskij zhurnal*. – 1998. – Т. 19. – № 2. – S. 61-70.
6. *D'jachenko O.M.* Problema individual'nyh razlichij v intellektual'nom razvitii rebionka [The problem of individual differences in the intellectual development of a child] / O.M. D'jachenko // *Voprosy psichologii*. – 1997. – № 4. – S. 138-146.
7. *Zdibnosti, tvorchist', obdarovanist': teorija, metodika, rezul'tati doslidzen'* [Abilities, creativity, giftedness: theory, methodology, research results] / Za red. V.O. Moljako, O.L. Muziki. – Zhitomir : Vid-vo Ruta, 2006. – 320 s.
8. *Lejtes N.S.* O priznakah detskoj odarjonnosti [On criteria of giftedness in children] / N.S. Lejtes // *Voprosy psichologii*. – 2003/ – № 4. – S. 13-18.
9. *Lomov B.F.* Metodologicheskie i teoreticheskie problemy psichologii [Methodological and theoretical problems of psychology] / B.F. Lomov. – M. : Nauka, 1984. – 444 s.
10. *Rabochaja koncepcija odarennosti* [The working concept of giftedness] / Ju.D. Babaeva i dr.; D.B. Bogojavlenskaja (otvetstvennyj redaktor); V.D. Shadrikov (nauchnyj redaktor). – 2-e izd., dop., pererab. – M., 2003. – 90 s.
11. *Rubcov V.V.* Teorija i praktika raboty s odarennymi det'mi [Theory and practice of working with gifted children] / V.V. Rubcov, V.S. Jurkevich // *Vestnik prakticheskoy psichologii obrazovanija*. – 2011. – №1. – S. 9–15.
12. *Savenkov A.I.* Psichologija detskoj odarennosti [Psychology of giftedness in children] / A.I. Savenkov. – M. : Genezis, 2010. – 440 s.
13. *Teplov B.M.* Izbrannye trudy: V 2-h t. [Selected Papers] / B.M. Teplov. – M.: Pedagogika, 1985. – Т. I. – 328 s.; Т. II. – 360 s.
14. *Chuprikova N.I.* Psichologija umstvennogo razvitija: Princip differenciacii [The psychology of mental development: the principle of differentiation] / N.I. Chuprikova. – M. : Stoletie, 1997. – 360 s.
15. *Churekova T.M.* Rabota s odarjonnymi det'mi: teorija i praktika [Work with gifted children: theory and practice]: uchebno-metodicheskoe posobie / T.M. Churekova, V.V. Korchuganova, Z.V. Krečan, N.I. Prihod'ko. – Kemerovo : Izd-vo KRIPKiPRO, 2011. – 110 s.
16. *Shheblanova E.I.* Dinamika kognitivnyh i nekognitivnyh lichnostnyh pokazatelej odarjonnosti u mladshih shkol'nikov [Dynamics of cognitive and non-cognitive personality indicators of giftedness in primary school children] / E.I. Shheblanova // *Voprosy psichologii*. – 1998. – № 4. – S. 111-122.
17. *Jurkevich V.S.* Odarennyj rebenok: illuzii i real'nost' [Gifted Child: Illusions and Reality] / V.S. Jurkevich. – M.: Prosveshhenie, 2000. – 136 s.

18. Freeman J. The long-term effects of families and educational provision on gifted children / J. Freeman // Educational and Child Psychology. – 2013. – V. 30. – № 2. – P. 7-17.
19. Neisser U. et al. Intelligence: knowns and un-knowns / U. Neisser et al // American Psychologist. – 1996. – V. 51. – № 2. – P. 77-101.
20. Herrnstein R.J., Murray C. The bell curve: Intelligence and class structure in American life / R.J. Herrnstein, C. Murray. N.Y. : Free Press, 1994. – 845 p.
21. Perleth Ch. The Munich longitudinal study of giftedness / Ch. Perleth, K.A. Heller // Subotnik R.F., Arnold K.D. (eds.) Beyond Terman: contemporary longitudinal studies of giftedness and talent. Norwood, 1994. – P. 77-114.
22. Silverman, L.K. The gifted and talented / L.K. Silverman // Expectational children and youth: An introduction / Ed. by E.L. Meyen. – Denver & London : Love publ., 1982. – P. 168-195.

УДК 159.922

**Анатолій Палій,
Лідія Цимбаліста**

ВПЛИВ ЛАТЕРАЛІЗАЦІЇ НА ВИВЧЕННЯ ІНОЗЕМНИХ МОВ ДІТЬМИ ДОШКІЛЬНОГО ВІКУ

У статті представлено результати дослідження процесу вивчення іноземних мов дітьми дошкільного віку та впливу на нього функціональної асиметрії півкуль головного мозку. Висновки про домінуючу півкулю робляться на основі визначення індивідуального профілю функціональної асиметрії методом сенсомоторних проб.

Авторами розроблено методика проведення сенсомоторних проб для визначення провідних руки, ноги, вуха, ока та на їх основі зроблено висновки про вплив функціональної асиметрії на успішність вивчення іноземної мови дітьми старшого дошкільного віку.

Проведене дослідження показало, що в дітей, які демонструють особливі успіхи у вивченні англійської мови, домінує права півкуля головного мозку. Це може бути пов'язано з особливостями методики викладання. У дошкільних навчальних закладах перевага надається опорі на візуальний і аудіальний наочні матеріали, залучення дітей до творчої діяльності та ігрової активності, в процесі яких засвоєння мови здійснюється природно. Спосіб проведення заняття орієнтований на активізацію та використання ресурсів правої півкулі. В той же час у школі значна увага приділяється письму, граматиці та зв'язному мовленню і перекладу, тобто акцент зміщується на ліву півкулю.

Виходячи з отриманих даних, можна зробити висновок, що латералізація впливає на успішність вивчення іноземної мови дітьми старшого дошкільного віку, однак вона є не єдиним чинником, а взаємодіє з низкою інших, в тому числі із зовнішньо детермінованими процесами. У зв'язку з цим розглянута проблема потребує подальшого теоретичного та експериментального дослідження.

Ключові слова: індивідуальні відмінності, латералізація, функціональна асиметрія півкуль, індивідуальний профіль функціональної асиметрії, сенсомоторні проби.

В статье представлены результаты исследования процесса изучения иностранных языков детьми дошкольного возраста и влияния на него функциональной асимметрии полушарий головного мозга. Выводы о доминирующей полушарии делаются на основе определения индивидуального профиля функциональной асимметрии методом сенсомоторных проб.

Авторами разработана методика проведения сенсомоторных проб для определения ведущих руки, ноги, уха, глаза и на их основании сделаны выводы о влиянии функциональной асимметрии на успешность изучения иностранного языка детьми старшего дошкольного возраста.

Проведенное исследование показало, что у детей, которые демонстрируют особые успехи в изучении английского языка, доминирует правое полушарие головного мозга. Это может быть связано с особенностями методики преподавания. В дошкольных учебных заведениях предпочтение отдается опоре на визуальный и аудальный наглядные материалы, привлечение детей к творческой деятельности и игровой активности, в процессе которых усвоение языка осуществляется естественно. Способ проведения занятия ориентирован на активизацию и использование ресурсов правого полушария. В то же время в школе значительное внимание уделяется письму, грамматике, связной речи и переводу, то есть акцент смещается на левое полушарие.

Исходя из полученных данных, можно сделать вывод, что латерализация влияет на успешность изучения иностранного языка детьми старшего дошкольного возраста, однако она является не единственным фактором, а взаимодействует с рядом других, в том числе и внешне детерминированными процессами. В связи с этим рассматриваемая проблема требует дальнейшего теоретического и экспериментального исследования.

Ключевые слова: индивидуальные различия, латерализация, функциональная асимметрия полушарий, индивидуальный профиль функциональной асимметрии, сенсомоторные пробы.

The article presents results of investigation of the process of learning foreign languages with children of preschool age and influence of the functional asymmetry of the hemispheres on it. Conclusions about the dominant hemisphere

are based on the determination of the individual profile of functional asymmetry using the method of sensorimotor tests.

The authors have developed a methodology of conducting sensorimotor tests in order to determine the leading arm, leg, ear, eye and make conclusions about the influence of functional asymmetry on the success of learning a foreign language by children of preschool age on the tests' basis.

The study showed that right hemisphere of the brain dominates by children who demonstrate outstanding achievements in learning English. This may be connected with the peculiarities of teaching methods. In pre-school educational institutions teachers usually rely on visual and audio visual materials, on involving children in creative and game activities, during which language acquisition is natural. The way of conducting the lesson is focused on the activation and use of resources of the right hemisphere. At the same time, the school pays great attention to writing, grammar and coherent speech and translation, i.e. the emphasis is shifting to the left hemisphere.

Based on the obtained data we can conclude that lateralization has an effect on the success of learning a foreign language by children of preschool age, but she is not the only factor and interacts with a number of others, including externally determined processes. In this regard, this issue requires further theoretical and experimental investigation.

Keywords: individual differences, lateralization, functional asymmetry of the hemispheres, the individual profile of functional asymmetry, sensorimotor tests.

Актуальність проблеми. Навчання іноземної мови є одним з обов'язкових компонентів сучасної системи освіти. Однак його соціальна значущість, ступінь суспільної потреби і, зрештою, ефективність істотно змінилися в останні десятиліття. Становлення незалежної демократичної України та розбудова відкритого суспільства призвели до кардинальної зміни ставлення значної кількості населення, особливо молоді, до вивчення іноземної мови. На сьогодні, в умовах орієнтації України на інтеграцію в європейський та світовий простір, володіння однією, а краще кількома іноземними мовами стає однією з умов культурного та професійного становлення особистості. З 2009–2010 навчального року в практику роботи дошкільних навчальних закладів упроваджено Базову програму розвитку дитини "Я у світі". Цією програмою передбачено вивчення іноземної мови як складової частини навчання за вибором. Програма вперше унормовує вивчення іноземних мов у дошкільних закладах.

У цьому контексті особливо важливим є питання розробки методик для успішного засвоєння іншомовного матеріалу дошкільниками, і серед іншого – визначення чинників, що впливають на його ефективність. В сучасній методиці викладання іноземної мови простежується кілька основних вимог до організації процесу навчання, серед яких важливе місце посідає індивідуальний підхід до кожного учня, уможливити який може тільки спільна праця вчителя, психолога та методиста.

Метою статті є представлення результатів дослідження (методом сенсомоторних проб) процесу вивчення іноземних мов дітьми дошкільного віку та впливу на нього функціональної асиметрії півкуль.

Постановка проблеми. З'ясування закономірностей становлення індивідуальних відмінностей (далі ІВ) у філо- й онтогенезі є для диференціальної психології методологічним питанням. Найбільш продуктивними підходами до вивчення природи ІВ виявилися ті з них, що спиралися на теорії еволюційно-біологічних і нейропсихічних детермінант [1]. У цьому руслі були виконані дослідження Г. Айзенка, Дж. Грея, О.Р. Лурії, В.Д. Небилицина, В.М. Русалова, Я. Стреляу, Б.М. Теплова та деяких інших учених [2]. Слід зазначити, що, хоча нейро- і психофізіологічні процеси безпосередньо в систему психологічних знань не входять, вони є необхідною ланкою в розумінні причин формування людської індивідуальності (І.В. Равич-Щербо).

На думку деяких дослідників, своєрідність індивідуальних характеристик різних людей може зумовлюватися, в тому числі, і специфікою функціонування правої та лівої півкуль головного мозку. Відомі з часів Х. Джексона і В.М. Бехтерєва міжпівкульні відмінності є предметом різносторонніх досліджень, що об'єднуються однією загальною проблемою – білатеральною функціональною асиметрією мозку (О.С. Адрианов, 1988; Б.Г. Ананьєв, 1968; В.Л. Бианки, 1985; 1989; Н.Н. Брагина, Т.А. Доброхотова, Л.И. Вассерман, 1997; 1988; С. Спрингер, Г. Дейч, 1983; Е.Д. Хомская, 1997; J.C. Borod, 1993; N. Geschwind, А.М. Galaburda, 1985; G. Rippon, 1991 та ін.) [3].

Теоретичний аналіз проблеми. Феномен *функціональної асиметрії півкуль* (далі ФАП) головного мозку викликає значний інтерес у науковців різних напрямків. Особливого поштовху до вивчення цього феномену надали дослідження американського невролога, Нобелівського лауреата (1981) Роджера Сперрі. Це дозволили вченому сформулювати і довести концепцію функціональної спеціалізації півкуль головного мозку [4]. Згідно з цією концепцією, ліва півкуля спеціалізується на вербально-символічних функціях, а права – на просторово-синтетичних.

Дослідження ФАП активно проводять учені в різних галузях нейропсихології, психофізіології, психолінгвістики [5–10]. Сучасні уявлення про міжпівкульну взаємодію знайшли своє відображення в концепції індивідуального профілю функціональної асиметрії (або латеральної антропофізіологічної конституції), тобто сукупності моторних (руки, ноги) та сенсорних (зір, слух тощо) асиметрій, які притаманні певному суб'єкту [3; 6; 8].

Крім того, на даний момент зібрано вже чимало емпіричних даних, на основі яких можна зробити висновки про відмінності у функціонуванні та залученні до обробки інформації, що поступає з аналізаторних систем, між правою та лівою півкулями. Так, для правої півкулі людини характерна перевага в процесах аналізу невербальних сигналів. Вона оцінює і відтворює положення об'єктів у просторі, здійснює просторовий аналіз схеми тіла і

зорових сцен краще, ніж ліва півкуля. Люди з домінуванням правої півкулі відзначаються повільністю, в тому числі мовлення, вони краще запам'ятовують матеріал, представлений в образній, а не логічній формі, у своїй діяльності спираються на особистий досвід, а не на переданий словесно. Зорова пам'ять у них краща, ніж у ліворуких [7, 204].

Ліва півкуля краще аналізує вербальні сигнали, забезпечує тонкі рухові диференціювання і жестикуляції правої руки. Люди з провідною лівопівкульною організацією відзначаються розгальмованістю, ейфорійністю, проявляють більш виражені позитивні реакції при сприйнятті вербальних сигналів. Їм властива легкість мовлення, вони швидко запам'ятовують словесний матеріал, вільно використовують чужий досвід. Логічна пам'ять у них краща, ніж у людей з домінуванням правої півкулі [7, 206].

Кора "лівопівкульних" людей функціонально більш диференційована. При цьому більш активна домінуюча півкуля має більшу частоту, меншу амплітуду α -ритму. Внутрішньопівкульні зв'язки лівої півкулі коротші, ніж правої, що зумовлює фокальний тип активності в лівій і дифузний у правій півкулі. У "праворуких" часові зв'язки легше утворюються в лівій, у "ліворуких" – у правій півкулі [3]. У дітей права півкуля активніша, вона бере участь у всіх видах розумової діяльності [10].

Ліва півкуля пов'язана переважно з реалізацією специфічно людських мовленнєвих функцій, а також з аналітичною абстрактною діяльністю на мовленнєвій і знаковій основі. Також вона бере участь у прогнозуванні складних моторних і психічних актів [6, 65].

Права півкуля є провідною у сприйнятті простору, часу і має особливе значення в організації емоційного життя [11, 45].

Також неодноразово підтвердженням є той факт, що ліва півкуля обробляє інформацію, яка поступає в мозок, послідовно, права – одночасно і цілісно (холістично). Саме послідовністю обробки пояснюється участь лівої півкулі у сприйнятті та генерації мовлення, що є сукупністю речень, які включають послідовність слів, кожне з яких складається з послідовності фонем чи букв. Ліва півкуля не тільки відповідає за послідовність вербальних і символічних стимулів, але й не меншою мірою пов'язана з серійною організацією рухів, з послідовним сенсорним сприйняттям [9, 48].

Враховуючи вищесказане, можна припустити, що домінуюча півкуля значною мірою впливає на перебіг щоденної діяльності та способи реагування людини, а значить може також впливати і на успішність процесу вивчення іноземної мови дітьми старшого дошкільного віку. Виходячи з даної гіпотези формувалася методична база дослідження.

Методика експериментального дослідження. За даними різних авторів, частка "ліворуких" коливається від 1 до 30%, найчастіше наводяться цифри 3-7%, до того ж далеко не в усіх вчених серед "неправоруких" виділяються амбідекстри. Для визначення домінуючої руки найчастіше застосовуються опитувальники, що містять питання про використання лівої або правої руки у побуті, в навчанні, в ігровій та трудовій діяльності. Іноді

досліджуваним пропонується продемонструвати ту чи іншу дію, вказану в запитаннях, тобто усний звіт доповнюється експериментальними пробами [5; 10]. Великий розкид результатів при виявленні серед популяції частки пояснюється тим, що різні автори використовують неоднакові набори питань, батареї тестів та проб, а також варіюють їхню кількість у дослідженні [5].

Низка вчених покладається переважно на тести. Визначення провідної руки, здійснена тільки за допомогою опитувальника, виявляє меншу кількість "ліворуких" і більшу – амбідекстрів, порівняно з результатами аналогічного обстеження за допомогою тестів.

Пропонуючи заповнити опитувальник, дослідник покладається в першу чергу на самооцінку досліджуваних, яка не завжди відповідає дійсності і може призвести до помилкових висновків. Доведено, що серед тих, хто вважає себе "правшами", насправді досить багато "ліворуких" і амбідекстрів. При цьому чоловіки більше схильні вважати себе шульгами, ніж жінки [10, 16].

Експериментальні проби мають ту перевагу, що наочно демонструють домінування лівої чи правої півкулі в конкретному завданні. Однак велика кількість проб, що використовуються дослідниками, свідчить про недовіру до них. Дійсно, відсоток право- і ліворукості, отриманих за допомогою різних проб, змінюється в дуже широкому діапазоні. Наприклад, проба "зчеплення пальців рук" виявляє 56% лівосторонніх значень, тоді як пишуть своє ім'я лівою рукою тільки у 7,4% випадків [8, 34].

Таким чином, функціональні асиметрії людини зумовлюються дією щонайменше декількох чинників, що по-різному проявляються в латеральних показниках. Тому об'єктивний контроль функціональної асиметрії повинен бути поліпараметричним, із використанням багатьох наборів тестів та проб.

Оскільки нами досліджувався індивідуальний профіль латералізації дітей старшого дошкільного віку, то важливим аспектом був підбір надійних методик, що давали б стабільний результат. У нашому дослідженні необхідно було передусім враховувати вікові особливості випробуваних, а також той факт, що результати сенсорних і моторних проб у дітей є особливо суперечливими, але все-таки більш надійними, ніж опитувальники. Тому підбір методик було здійснено на основі масштабного дослідження з даної проблеми, проведеного В.П. Леутіним та Є.І. Ніколаєвою [8; 9]. Провідна рука, нога, вухо й око визначатимуться на основі проб, визнаних науковцями найстабільнішими (основні), у сумнівних випадках враховуватимуться результати інших проб (додаткові).

Для визначення провідної руки дітям пропонувалися такі проби: зчеплення пальців рук (провідна та рука, великий палець якої зверху; основна); поза Наполеона (провідна рука та, яка зверху; основна); малювання кола і квадрата (дитина повинна намалювати коло і квадрат обома руками по черзі, провідна рука та, якою малює краще; основна); плечовий тест (дитина повинна підняти руки із заплющеними очима;

провідна рука та, яка піднімається вище; додаткова); аплодування (провідна рука активніша; додаткова); якою рукою бере предмети (додаткова); якою рукою пише (додаткова).

Для визначення домінантного ока: тінь від лампи (дитина має розташувати лампу так, щоб не бачити світло від настільної лампи, на провідне око падає тінь від лінійки; основна); зажмурювання ока (зжмурюється провідне око; додаткова); прицілювання (прицілюється провідним оком; додаткова).

Для того, щоб визначити провідне вухо, використовувалися такі сенсомоторні проби: шум за спиною (дитина мала прислухатися до шуму за спиною, при цьому зіниці рухаються в бік того вуха, яким дослухається більше, тобто провідного; основна); цифри пошепки (провідним вухом чує і відтворює пізніше краще; додаткова).

Щоб виявити домінантну ногу, проводилися такі проби: копання м'яча (провідна нога активна; основна); стрибок на одній нозі (стрибає на провідній нозі; основна); крок уперед (ступає вперед провідною ногою; додаткова); перехрещення ніг (зверху провідна нога; додаткова).

Результати дослідження. Дослідження проводилося на базі дошкільного навчального закладу №3 "Бджілка" міста Івано-Франківська. Дитсадок працює за основною програмою розвитку дитини дошкільного віку "Я у Світі", а також додатково за програмою розвитку та виховання дитини раннього віку "Зернятко" і програмою розвитку дітей старшого дошкільного віку "Впевнений старт". Заклад також пропонує факультативні заняття з англійської мови.

Оскільки нас цікавлять діти старшого дошкільного віку, для проведення сенсомоторних проб була обрана група "Барвінок", яку відвідують діти п'яти років. У групі двадцять дітей, з них англійську мову вивчають вісімнадцять.

Заняття в групі проходять тричі на тиждень у дообідній час. Успішність вивчення англійської мови дітьми оцінюється вчителем. Рівень знань дітей має три градації: низький, середній та високий. Однак учителька підкреслила, що за регулярного відвідування занять зазвичай ніхто з дітей не демонструє низький рівень знань, а тільки середній та високий (див. у табл.1).

Опрацювавши дані з таблиці, можна зробити висновок, що в групі досить велика кількість дітей з провідною лівою рукою – 45%, що, відповідно, супроводжується високим показником домінування правої ноги – 65%. Однак такий результат отриманий в результаті врахування додаткових проб, оскільки основні виявилися прямо протилежними: 60% стрибали на лівій нозі, але копнула м'яч лівою тільки одна дитина.

Таблиця 1

Результати обстеження індивідуального профілю латералізації

№ з/п	Провідна рука	Провідна нога	Провідне око	Провідне вухо
1	П	Л	Л	Л
2	Л	П	П	П

3	П	Л	Л	Л
4	Л	П	П	Л
5	П	П	Л	Л
6	Л	П	П	Л
7	П	П	П	Л
8	Л	Л	П	П
9	П	Л	П	Л
10	Л	П	С	Л
11	П	П	Л	Л
12	П	П	Л	Л
13	П	П	П	Л
14	Л	П	С	Л
15	Л	П	П	П
16	Л	Л	С	Л
17	П	П	Л	Л
18	П	Л	С	П
19	П	Л	Л	Л
20	Л	П	С	П

Примітки: П – правий; Л – лівий; С – симетричний.

Цікаво, що у чверті групи (25%) немає чітко вираженого провідного ока. У 35% це – ліве око, відповідно у 40% – праве.

Провідним праве вухо виявилось тільки у 25%, в решти досліджуваних – ліве. Проба "цифри пошепки" виявилась у дослідженні малоефективною, оскільки більшість дітей заявляли, що чули однаково добре з обох сторін і відтворювали чи не відтворювали почуте з однаковою якістю.

З цих дітей вісімнадцять вивчають англійську мову, і з них шестеро, тобто третина, показують високий рівень знань, інші – середній. А ось як виглядає індивідуальний профіль латералізації досліджуваних з кращими успіхами у вивченні іноземної мови (див. табл. 2).

Таблиця 2

Результати обстеження індивідуального профілю латералізації дітей з високим рівнем знань з англійської мови

№з/п	Провідна рука	Провідна нога	Провідне око	Провідне вухо
6	Л	П	П	Л
8	Л	Л	П	П
14	Л	П	С	Л
15	Л	П	П	П
18	П	Л	С	П
19	П	Л	Л	Л

Як бачимо, у двох третіх дітей, тобто у 60%, провідна рука – ліва, що на 15% більше за загальний показник у групі. Показник провідної ноги розподілився 50 на 50, однак комбінація "ліва рука – права нога" зустрічається у половині випадків від загальної кількості.

Показник провідного вуха виявився надто розкиданим – розділився наполовину і не показує очевидних кореляцій з іншими.

Праве око є доміантним у 50% випадків, а в 30% – симетричний результат, є наближеним до середнього по групі. Як бачимо, у двох третіх дітей, тобто у 60%, провідна рука – ліва, що на 15% більше за загальний показник у групі. Показник провідної ноги розподілився 50 на 50, однак комбінація "ліва рука – права нога" зустрічається у половині випадків від загальної кількості.

Обговорення результатів. Успіх в оволодінні англійською мовою значною мірою залежить від індивідуальних особливостей дитини, в тому числі індивідуального профілю піжпівкульної асиметрії.

За науковими джерелами встановлено, що:

1) ліва півкуля, яка домінує у "праворуких", відповідає за використання абстрактно-знакової інформації (читання, обчислення, мовлення), за здатність аналізувати предмети і явища, розкладати їх на окремі елементи та складати логічні ланцюги, за абстрактно-логічне мислення (формування понять, побудова узагальнення, висновків, складання прогнозів);

2) права півкуля, що домінує у "ліворуких", оперує більше конкретними образами, ніж знаками, відповідає за схильність до узагальнень, синтезу, забезпечує цілісність сприйняття, за просторово-образне мислення.

На основі зібраних даних була висунена гіпотеза, що індивідуальний профіль асиметрії впливає на успішність вивчення іноземної мови дітьми старшого дошкільного віку.

Згідно з даними, зібраними дослідниками, функціональна асиметрія півкуль значною мірою сформована вже до п'ятого-сьомого року життя, тому для дослідження була обрана підготовча група дошкільного навчального закладу, яку відвідують діти віком п'ять років перед школою. Нами було проведено серії сенсомоторних проб для визначення провідних руки, ноги, вуха та ока та на їх основі зроблено висновки про вплив функціональної асиметрії на успішність вивчення іноземної мови дітьми старшого дошкільного віку.

У двох третіх дітей, тобто 60%, доміантна рука – ліва, що на 15% більше за загальний показник по групі. Показник провідної ноги в даному випадку мало впливає на результати, оскільки розділився навпіл, однак комбінація "ліва рука – права нога" зустрічається у 50% учнів з високими показниками успішності в засвоєнні мови.

Показник провідного вуха виявився надто розкиданим – розділився навпіл і не показує очевидних кореляцій з іншими.

Праве око є провідним у 50% випадків, а в 30% – симетричний результат. Такі показниками є близькими до середніх по групі.

Доміантна ліва рука найчастіше пов'язується з провідною правою півкулею. Цей результат збігається з твердженням, що у дітей, на відміну від дорослих, права півкуля задіяна у переважній більшості процесів нарівні з лівою. Однак потрібно враховувати, що переважання серед дітей, що демонструють особливі успіхи у вивченні мов, провідної лівої руки може

бути пов'язане з особливостями методики викладання. У дошкільних навчальних закладах перевага надається опорі на візуальний і аудіальний наочні матеріали, залученню дітей до творчої діяльності та ігрової активності, в процесі яких засвоєння мови здійснюється природно. Тобто сам спосіб проведення заняття орієнтований на активізацію та використання ресурсів правої півкулі. В той же час у школі значна увага приділяється письму, граматиці та зв'язному мовленню і перекладу, тобто акцент зміщується на ліву півкулю.

Виходячи з отриманих даних можна зробити **висновок**, що латералізація справді впливає на успішність вивчення іноземної мови дітьми старшого дошкільного віку, однак вона є не єдиним чинником, а взаємодіє з низкою інших, в тому числі із зовнішньо детермінованими процесами, а отже розглянута проблема потребує подальшої активної теоретичної та практичної розробки.

1. *Palij A.A.* Diferencial'na psihologija: [navch. posib.] [Differential psychology] / A.A. Palij. – K. : Akademvidav, 2010. – 432 s.
2. *Hrestomatija po nejropsihologii* [Readings on neuropsychology] / otv. Red. Homskaja E.D. – M. : Institut obshhegumanitarnyh issledovanij, Moskovskij psihologo-social'nyj institut, 2004. – 896 s.
3. *Homskaja E.D.* Nejropsihologija: [4-e izdanie] [Neuropsychology] / E.D. Homskaja. – SPb. : Piter, 2005. – 496 s.
4. *Sperry R.W.* Lateral specialization of cerebral function in the surgically separated hemispheres / R.W. Sperry // *The Psychology of Thinking*. – N. Y., 1973. – P. 126-141.
5. *Vasserman L.I.* Metody nejropsihologicheskoy diagnostiki [Methods of neuropsychological diagnostics] / Vasserman L.I., Dorofeeva S.A., Meerson Ja.A. – SPb : Strojlespechat', 1997. – 360 s.
6. *Degtjarenko T.V.* Stanovlennja mizhpivkulevoj vzaemodii v ontogenezi vishhij psihichnij funkcij ditini ta znachennja її ocinki dlja diagnostiki porushen' intelektual'nogo rozvitku [Becoming of interhemispheric interaction during ontogenesis of higher mental functions of the child and its significance of assessment for the diagnosis of the violation of intellectual development] / T.V. Degtjarenko // *Nauka i osvita. Naukovo-praktichnij zhurnal*. – 2012. – № 6. – S. 63–66.
7. *Kuraev G.A.* Formirovanie funkcional'noj mezhpolutsharnoj asimmetrii mozga v dinamike obuchenija / G.A. Kuraev, I.V. Soboleva, L.G. Sorokoletova [Formation of functional interhemispheric asymmetry of the brain in the dynamics training] // *Funkcional'naja mezhpolutsharnaja asimmetrija. Hrestomatija* [Pod red. N.N. Bogolepova, V.F. Fokina]. – M. : Nauchnyj mir, 2004. – S. 196–251.
8. *Leutin V.P.* Psihofiziologicheskie mehanizmy adaptacii i funkcional'naja asimmetrija mozga [Psychophysiological mechanisms of adaptation and hemispheric asymmetry of the brain] / V.P. Leutin, E.I. Nikolaeva. – Novosibirsk, 1988. – 193 s.

9. *Leutin V.P.* Funkcional'naja asimmetrija mozga: mify i dejstvitel'nost' [Interhemispheric asymmetry of the brain: myths and reality] / V.P. Leutin, E.I. Nikolaeva. – SPb. : Rech', 2005. – 368 s.
10. *Semenovich A.V.* Nejropsihologicheskaja diagnostika i korrakcija v detskom vozraste [Neuropsychological diagnosis and correction of childhood]. – M. : Izd-vo „Akademija”, 2002. – 232 s.
11. *Springer S.* Levij mozg – pravij mozg [Left brain - right brain] / S. Springer, G. Deich. – M. : Mir, 1983. – 256 s.

Педагогічна та вікова психологія особистості

УДК 159.92

Світлана Литвин-Кіндратюк

ДИСКУРСИВНИЙ ВИМІР МОРАЛЬНО-ЕТИКЕТНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ ОСОБИСТОСТІ

У статті розглядається морально-етикетна компетентність особистості у вимірах практичної етичної психології як складник повсякденного та педагогічного дискурсу. Враховується закріпленість (анкерівка) морально-етикетної компетентності у змісті соціальних уявлень особистості про "етикетну поведінку" і у відповідності до мікрота макрорівнів соціальної взаємодії. Уточнюється зміст понять "морально-етикетна компетенція" та "морально-етикетної компетентності", де перша становить ресурс досвіду особистості в морально-етикетних ситуаціях, а друга є виявом адекватності його реалізації в умовах того чи іншого виду повсякденності (традиційного, модерного, постмодерного). При цьому побут трактується в якості контексту самозабезпечення особистістю життєздатності в аспекті її благополуччя, адекватності соціальним та іншим умовам довкілля. На основі врахування теоретико-методологічних напрацювань соціально-конструкціоністських та соціально-конструктивістських студій пропонується опис складових морально-етикетної компетентності, який враховує гендерні та вікові аспекти конструювання життєвого світу особистості у сфері моралі. Наведені результати емпіричного дослідження показують домінування у змісті уявлень юнаків та підлітків про гідну поведінку етикетного складника, який апелює як до етикетних правил цілераціональної дії та до приписів традиційного етикету, так і до досвіду індивідуалізованої взаємодії в діалозі.

Ключові слова: морально-етикетна компетентність особистості, повсякденність, дискурс, педагогічний дискурс, соціальні уявлення.

В статье рассматривается морально-этикетная компетентность личности в измерениях практической этической психологии как составляющая повседневного и педагогического дискурса. Учитывается закреплённость (анкеринг) морально-этикетной компетентности в содержании социальных представлений личности об "этикетном поведении" в соответствии с микро- и макроуровнем социального взаимодействия. Уточняется содержание понятий "морально-этикетная компетенция" и "морально-этикетная компетентность", где первая составляет ресурс опыта личности в морально-этикетных ситуациях, а

вторая является проявлением адекватности ее реализации в условиях того или иного вида повседневности (традиционного, современного, постмодерного). При этом быт трактуется в качестве контекста самообеспечения личностью жизнеспособности в аспектах ее благополучия, адекватности социальным и иным условиям.

На основании учета теоретико-методологических наработок социально-конструкционистских и социально-конструктивистских исследований предлагается описание составляющих морально-этикетной компетентности, которая учитывает гендерные и возрастные аспекты конструирования жизненного мира личности в сфере морали. Предложенные результаты эмпирического исследования показывают доминирование в содержании представлений юношей о достойном поведении этикетной составляющей, которая апеллирует к этикетным правилам целерационального действия и к предписаниям традиционного этикета, так и к опыту индивидуализированного взаимодействия в диалоге.

Ключевые слова: морально-этикетная компетентность личности, повседневность, дискурс, педагогический дискурс, быт, социальные представления.

The article discusses the moral-etiquette competence of a person in practical measurements ethical psychology as a component of everyday and pedagogical discourse. Take into account the tightness (anchoring) moral-etiquette competence in the content of social representations of personality about "etiquette behavior" in accordance with the micro- and macro-level of social interaction. Clarifies the concept of "moral-etiquette competence (jurisdiction)" and "moral-etiquette competence", where the first resource is the experience of the individual in moral and etiquette situations, and the second is the manifestation of the adequacy of its implementation in terms of a particular type of everyday life (traditional, modern, postmodern). When this life is treated in the context of self-identity viability aspects of its prosperity, the adequacy of social and other conditions. On the basis of accounting theoretical and methodological developments of the socio-constructionist and social constructionism researches the description of components of moral-etiquette competence, which takes into account gender and age aspects of the design life world of the individual in the sphere of morals. The proposed results of empirical studies show dominance in the content of representations of young men on decent behavior etiquette component, which appeals have etiquette rules rationale action and the guidelines of traditional etiquette, and to experience and to experience of the individualized interaction in dialogue..

Keywords: moral-etiquette competence, personality, daily life, discourse, pedagogical discourse, social representations.

Постановка проблеми. В добу модерну утвердилося розуміння комунікації як цілераціональної дії, способу здійснення зв'язку та взаємодії в секуляризованому світі на засадах продуктивного діалогу та консенсусу його учасників. Натомість постмодерн ознаменувався зростанням інтересу

до повсякденних комунікативних практик, в межах яких артикулюється нова комунікативна раціональність, яка, з погляду філософії та соціології, поєднує два вектори – модерної та неотрадиційної раціональності, тобто цілераціональної та традиційної дії [1; 16].

Наразі в межах повсякденності конструюється ціле віяло видів спілкування, які, з одного боку, у форматі праці, побуту, дозвілля забезпечують організацію життєзабезпечення особистості, з іншого боку, передбачають адекватність реалізації особистості в межах цих типів соціальної взаємодії, тобто її компетентність. Така постановка питання засвідчує ресурсність ідей соціального екзистенціалізму та соціального конструктивізму у плані вивчення соціально-психологічних механізмів соціальних комунікативних практик у межах історичних типів повсякденності – традиційної, модерної, постмодерної. Важливою характеристикою, яка свідчить про реалізованість особистості в умовах певного типу повсякденності, є її соціокультурна компетентність, що має складну структуру і включає, на думку вчених, цілу низку і навіть ієрархію субкомпетентностей – етнокультурної, міжкультурної, комунікативної, лінгвістичної тощо (А. Флієр)[15]. Однією з найменш досліджених у соціальній психології, водночас стрижневих складників соціокультурної компетентності особистості є її морально-етикетна субкомпетентність. Вона є структурованим процесуальним явищем, в якому реалізуються окремі етикетні компетенції (обізнаність щодо пристойної поведінки, навички ввічливості та гречності, гарні манери) .

Мета статті полягає в теоретичному обґрунтуванні та емпіричному дослідженні особливостей морально-етикетної компетентності особистості підлітка та юнака у комунікативному вимірі. З огляду на це були поставлені такі завдання:

1. Визначити поняття "морально-етикетна компетенція" та "морально-етикетна компетентність" особистості та окреслити складові останньої.
2. Здійснити емпіричне дослідження особливостей морально-етикетної компетентності підлітків та юнаків в контексті регулярних етикетних практик повсякденного, педагогічного та молодіжного дискурсу.

Аналіз останніх досліджень та публікацій. Проблеми етикету та етикетної, пристойної поведінки особистості, добрих манер зазвичай вважається предметом дослідження науки етики, в межах якої, як свідчать вітчизняні фахівці у цій галузі (О. Проценко) [12], вони є чомусь завше периферійними. Виняток становлять новітні праці на цьому терені, які виконані в річищі постструктуралізму, соціального конструкціонізму та конструктивізму (Г. Гарфінкель, С. Московічі, Т. Титаренко та інші) [2; 10; 14], що привертають увагу до аналізу феноменів етикетної поведінки в контексті вивчення психології повсякденності у різних її аспектах. Так, у працях Т. Титаренко детально аналізуються конфігурації повсякденності, що представлені у життєвому світі особистості з огляду на вікові та гендерні особливості його конструювання, а також соціокультурні маркери хронотопу [14]. Науковим розвідкам соціально-конструкціоністського

струменя ми завдячуємо також аналізом новітніх ракурсів етикетної поведінки в контексті дискурсивних практик, до прикладу, її риторичності чи явища цифрового етикету тощо.

Водночас, у працях російських психологів простежується "незатребуваність" досліджень етикетного складника повсякденних практик. Так, у монографії за редакцією М. Воловикової, яка присвячена питанням моральної та етичної психології, детально аналізуються предмет та завдання цих галузей, описуються релігійні витоки психології моральності росіян тощо [11]. Проте практична етична психологія як регулярна практика етикету та гарних манер чомусь випадає з поля зору цієї групи дослідників. Натомість зарубіжні психолінгвістичні та соціолінгвістичні студії вже з кінця ХХ століття рясніють розвідками, що торкаються вивчення різних аспектів мовленнєвого етикету, зокрема в річищі етнометодології [2] та становлення мовленнєвої компетентності особистості у віковому та професійному вимірах [9].

Нині розвиваються новітні міждисциплінарні напрями, наприклад, такий як комунікативна етностилістика (В. Жельвіс, В. Кононенко) [3; 7], які підтверджують необхідність системного, зокрема соціально-психологічного дослідження, національних стилів комунікативної поведінки, як-от: урахування їх використання в конструюванні медіа-текстів тощо. Вчені вказують на стрімкі трансформації мовленнєвого етикету в добу постмодерну, зокрема засилля сленгів, арго, а також поширення в усному мовленні та мережевому спілкуванні інвективного грубого слова разом із повсюдним зростанням толерантності до нього (у творах красного письменства та ін.) [3; 7; 14].

Виклад основного матеріалу. В ході соціально-психологічного аналізу морально-етикетної компетентності особистості вважаємо за необхідне наголосити на її дискурсивному характері. Тоді цей феномен слід розглядати як складову морально-етикетної поведінки особистості, як певну регулярну соціальну практику, що реалізується у дискурсі і в ньому конструюється. В умовах модерної урбанізації, на противагу традиційному укладу життя, морально-етикетна компетентність особистості конструюється як в усному, так і в писемному дискурсі, проте пріоритет зберігається все ж за першим його модусом. Так, найбільш розлого ці процеси представлені, по-перше, у повсякденному спілкуванні, по-друге, у професійному та освітньому дискурсах, що передбачає усталені та повторювані стратегії та прийоми спілкування (вітання, звертання, прощання, інші висловлення). Таким чином, розгляд морально-етикетної компетентності особистості у вимірах практичної етичної психології дозволить проаналізувати її конструювання як регулярну соціальну практику.

Спершу уточнимо зміст понять "морально-етикетна компетенція" та "морально-етикетна компетентність" особистості, оскільки ці поняття в соціально-психологічній та психолого-педагогічній літературі не завжди розмежовуються [6; 9; 13]. Переважає наголос на їхній взаємопов'язаності,

де компетенція є виразом змісту тієї чи іншої діяльності, яким потрібно оволодіти, тоді як компетентність стосується сукупності якостей особистості, що необхідні для реалізації цього змісту. Загалом у психологічних розвідках поняття "компетентність" зазвичай ототожнюють з "високим рівнем розвитку якоїсь навички в індивіда, способу розв'язання задачі або здійснення діяльності, що знаходить своє вираження в ефективності, швидкості, точності їх виконання, а сама компетентність може бути оцінена як за результативними, так і за процесуальними показниками" [13, 44], а також поділена на такі види – професійна, соціальна, культурна, індивідуальна, особистісна [9].

У нашій розвідці ми зосередимося на аналізі процесуальних характеристик морально-етикетної компетентності особистості, яка належить до компетентностей соціокультурного кола. В цьому аспекті вона є породженням регулярних практик, зокрема освітніх, і має стосунок до професійного (дорослі – вчителі, вихователі) та повсякденного (дорослі – батьки та діти – учні) дискурсу. Водночас вважаємо, що у дискурсі, скажімо, – педагогічному, відбувається закріплення соціальних уявлень про належну морально-етикетну поведінку особистості, їх "анкерівка", за С. Московічі [10], у відповідності до мікро- та макрорівнів соціальної взаємодії. Останнє дозволяє розглядати процес конструювання морально-етикетної компетентності як на мікрорівні ("обличчям-до-обличчя"), так і на груповому мезорівні, у віковому аспекті.

Вважаємо, що морально-етикетна компетенція складає ресурс досвіду особистості в морально-етикетних ситуаціях, а морально-етикетна компетентність особистості є виявом адекватності його реалізації в умовах того чи іншого виду повсякденності, зокрема праці, навчання, побуту, дозвілля (традиційного, модерного, постмодерного). При цьому побут трактується в якості контексту самозабезпечення особистістю життєздатності в аспекті її благополуччя, адекватності соціальним умовам тощо. Домінування в умовах модерної повсякденності родини як основного осередку організації життєзабезпечення особистості та прогресуюча диференціація праці, виникнення нових професій та видів занятості призводить у першій половині ХХ століття до поступового утвердження загальної середньої освіти. В наш час це зумовило тісний зв'язок педагогічного та повсякденного сімейного дискурсів, який засвідчується численними психолого-педагогічними та соціально-педагогічними студіями у галузі сімейного виховання (В. Костів) [8], конкретним досвідом співпраці педагогів та батьків, батьківських комітетів, практикою сімейного консультування в умовах загальноосвітньої школи тощо.

На нашу думку, врахування теоретико-методологічних напрацювань соціально-конструкціоністських та соціально-конструктивістських розвідок дозволяє розглядати конфігурацію складових морально-етикетної компетентності особистості як таку, що відображає гендерні та вікові аспекти конструювання життєвого світу особистості в сфері моралі, тобто, не лише на традиційному та модерному просторах повсякденності, але і на

субкультурному рівні вікових когорт. Йдеться про підлітково-молодіжну субкультуру в широкому розумінні як таку, що конструюється в межах певного вікової когорти. Відтак її представники володіють спільним досвідом залученості до соціокультурних та повсякденних подій. На відмінності трактування субкультури в більш широкому та вузькому плані слушно вказує Л. Заграй, яка поглиблює соціально-психологічне розуміння субкультури як конструювання спільного досвіду в межах локальних молодіжних спільнот (реперів, панків, готів тощо) [5]. Очевидно, що субкультури вікових когорт у добу модерності завше вирізняються своїми традиціями та ритуалізаціями, а також дискурсивними практиками, проте найбільш яскраво вони конструюються саме в межах локальних молодіжних субкультур.

Викладені нами теоретичні положення отримали емпіричну перевірку у процесі соціально-психологічного дослідження, проведеного під нашим керівництвом магістранткою Н. Фридрак. Метою дослідження, яке проводилося в 2012 році на базі однієї з міських загальноосвітніх шкіл Івано-Франківської області (II–III ступенів), було вивчення впливу традиційних та сучасних етикетних засобів спілкування на духовний розвиток особистості у віковому аспекті. Подальша поглиблена соціально-психологічна інтерпретація цих даних дозволила нам зосередитися на аналізі конфігурацій морально-етикетної компетентності дорослих та учнів у традиційному та сучасному дискурсі, результати якого й представлено у даній статті. На першому етапі згаданого дослідження взяли участь 120 респондентів (загальна вибірка), з них 30 дорослих (вчителі та батьки) і 90 підлітків та юнаків (учні 6–11 класів; 40 хлопців та 50 дівчат). До другого етапу були залучені лише старшокласники – 40 учнів десятого та одинадцятого класів (19 юнок та 21 юнаків). Для з'ясування уявлень респондентів про етику педагогічного та повсякденного спілкування, а також окреслення особливостей їх етикетної поведінки, учасникам дослідження були запропоновані дві авторські анкети – "Моє уявлення про етику спілкування" (для всіх учасників, анкета №1) та "Морально-етикетна компетентність особистості" (для старшокласників, анкета №2). Остання мала на меті визначити особливості етикетних практик учнів у взаємодії з дорослими, батьками та однолітками в повсякденних ситуаціях традиційного та сучасного типу. Окрім того, у процесі опитування юнаків було використано методику семантичного диференціалу та шкалу психологічного благополуччя К. Ріф [4].

Отримані дані дозволили щонайперше виявити особливості уявлень респондентів про етику спілкування та належну етикетну поведінку, а також врахувати деякі особливості мовленнєвих практик учасників повсякденного та педагогічного дискурсу.

Насамперед проаналізуємо дані, які описують зміст уявлень про ввічливість як рису особистості, котрій притаманна культура поведінки у спілкуванні. Так, на запитання "Що означає для Вас бути культурною та ввічливою людиною у спілкуванні?" учні-підлітки відповіли, що для цього

необхідно дотримуватися встановлених норм поведінки, бути ввічливим, щирим, поважати думку інших, зокрема старших. Юнаки відзначали, що ввічлива людина – це та, котра толерантно ставиться до співрозмовника, добра, поважає старших, а також демонструє високі моральні якості. Тим самим відповіді юнаків, у порівнянні з підлітками (особливо учнів 6–7 класів), засвідчили ускладнення морально-етикетних уявлень конвенційного рівня (за Л. Колбергом) до уявлень постконвенційного рівня. Отже, підлітки більше центруються на етикетній практиці, відтак наголошують у своїх відповідях на вмінні дотримуватися норм поведінки у спілкуванні, тоді як юнаки поцінують самостійність у виборі стратегії поведінки особистості, якій притаманні "гарні манери". Дорослі у своїх відповідях підкреслили, що ввічливу людину характеризує єдність знань про етику спілкування, норми етикету та вміння втілити ці знання в гарних манерах поведінки.

Наведені дані анкетування були узагальнені з тим, щоб найбільш часті ознаки поведінки "ввічливої особистості" були представлені у вигляді протилежних за змістом семантичних шкал (всього було виокремлено 35 шкал). Оцінити образ ввічливої людини на основі цих шкал пропонувалося старшокласникам (N= 40), а отримані в такий спосіб дані піддалися статистичній обробці (факторний аналіз методом головних компонент). Останнє дозволило виокремити 11 факторів до та 8 факторів після обертання цієї структури. Їх порівняння та детальна інтерпретація дозволила умовно позначити перші чотири, найбільш інформативні, фактори в останній факторній структурі (всього 49,3 % дисперсії) у такий спосіб: "Цікавий та щирий співрозмовник", "Привітність у розмові", "Гречність та самокритичність", "Традиційна етикетність". Менш інформативні чотири фактори (всього 27,7 % дисперсії) отримали умовні назви "Енергійність", "Стриманість", "Повсякденні манери", "Тактовність". Загалом уявлення юнаків щодо ввічливої людини насамперед відображають приписи сучасного мовленнєвого етикету (цікавий, приязний, гречний співрозмовник, здатний підтримувати жвавий діалог), а також традиційного етикету щодо молоді (стриманий, небагатослівний та серйозний у спілкуванні, передовсім з дорослими). Водночас ці уявлення дещо позначені впливами регулярних практик повсякденного дискурсу юнаків, а саме: поцінування хорошого піднесеного настрою, замкненість чи імпульсивність у повсякденному спілкуванні одночасно з найслабшою вагою тактовності та красномовства.

В оцінці рівня своєї обізнаності з приписами сучасного етикету (спілкування з дорослими, поведінка за столом, в громадських місцях, транспорті тощо) респонденти розділилися: третина відповіла, що вони досить добре володіють правилами етикету, в основному це були дорослі. Лише троє учнів одинадцятого класу приєдналися до них, визнавши свою високу обізнаність у цій справі. Проте більшість школярів говорила про свою загалом добру обізнаність з правилами етикету – 33,3%, а тих, що посередньо знають ці правила, виявилось 24,1%. Решта респондентів – це ті, котрі вважають, що вони "дещо знають" або "мало орієнтуються" у правилах

етикету (відповідно по 5,8%). Більшість опитаних (70,0 %) зазначила, що культура етикетної поведінки має виявлятися в будь-якій життєвій ситуації, в той час як інші 30,0 % стверджували, що вона має місце насамперед у стосунках з дорослими (15,8%), або лише з батьками (9,1 %), тим самим спілкування з однолітками, зокрема за гендерною ознакою, не завжди оцінювалося як етикетна практика.

Свій повсякденний дискурс дорослі та учні охарактеризували як доволі різноманітний стосовно стилістики й етикету висловлювань. Більшість із них мають звичку звертатися до співрозмовника по імені (62,5%); намагаються висловлюватися українською літературною мовою (32,5%); використовують у розмові анекдоти (20,8%), приказки, народні жарти (15,8%), прислів'я (11, 6%). Водночас, аналіз відповідей учнів показує, що їм менше властива стратегія висловлюватися літературною мовою (17,8%), натомість підлітки та юнаки схильні вживають слова-паразити, приміром "тіпа", "кароче" тощо (37,8 %), також вони звертаються один до одного на прізвиська та клички (24,4 %), молодіжний сленг та лайливі слова побутують у мовленні (18,9 %) цієї групи мовців.

Далі суперечність спектру регулярних етикетних практик учнів підсилилася групою висловлювань, які не враховують намірів співрозмовника, радше мають антиетикетний, директивний характер. Йдеться про інвективу та її присутність у молодіжному дискурсі [3]. Так, вживання нецензурної лексики в розмові засвідчила більшість респондентів (55, 9%). Інші ж 44,0 % опитаних її не вживають взагалі. Останнє стосується відповідей насамперед дорослих, а також частини відповідей учнів (20,0 %). Окремий аналіз учнівської вибірки показав зростання питомої ваги інвективної лексики та висловлень. Про свою схильність вживати інвективу у розмові засвідчила 72,0 % учнів різних класів, причому більшість це робить епізодично, хоча й орієнтується в інвективній лексиці (51,0 %). Водночас 21,0 % учнів 9-11 класів визнали, що інвектива стала їх регулярною практикою спілкування, надаючи своєрідного агресивного профілю їхньому мовленню.

Стосовно етикетних практик старшокласників (N=40) в контексті епізодів традиційної та сучасної повсякденності, які розглядалися крізь призму їхнього досвіду та поведінки в ситуаціях взаємодії з дорослими, батьками та однолітками (анкета №2), то їх було поділено на три групи. Перша група етикетних практик (27,5%) вказувала на високий рівень етикетно-моральної компетентності та гармонійну конфігурацію її складників, де уявлення про традиційну та сучасну ввічливу поведінку узгоджувалися із заявленою респондентами поведінкою в цих умовах. Для другої групи етикетних практик (27,0 %) властивий середній рівень етикетно-моральної компетентності їх носіїв, що виявлялося у незначних розходженнях між уявленнями учнів про традиційну та сучасну ввічливу поведінку та їх реалізацією у практиці спілкування.

Нарешті третю, суперечливу групу етикетних практик склали ті, що конструювалися радше як соціальні уявлення, а саме: у душі традиції чи

сучасності. Натомість у конкретному дискурсі його учасники могли легко змінити правила гри – застосовувати регулярні практики, які суперечать вимогам сучасного етикету. Слід зазначити, що в такій ситуації дискурсивні прийоми не відповідають максимам ввічливості й не враховують або суперечать намірам співрозмовника, тобто мають перформативний, директивно-дієвий характер, зокрема у формі інвективи. Оскільки старшокласників, відповіді яких вказували на опанування ними такого типу антиетикетних практик, виявилось майже половина – 45,0 %, то можна припустити, що у спілкуванні юнаків вони є маркерами молодіжного дискурсу як складової молодіжної субкультури. На нашу думку, відверто антиетикетні включення не лише конструюють "профіль агресивного мовця" у владно-підвладному дискурсі цієї субкультури, але й виступають в якості своєрідних ерзаців (таких собі фейк-елементів) можливого в спілкуванні рокерів, футбольних фанатів та інших молодіжних груп міфо-ритуального модусу дискурсу, де вони здатні "розвінчати" міфологічний текст реального чи віртуального співрозмовника, який розцінюється як супротивник.

Цікаво, що дані опитування старшокласників з метою побудови профілю психологічного благополуччя за шкалою К. Ріф (автономність, компетентність, особистісний ріст, позитивне ставлення, життєві цілі, самоприйняття) стосуються примату саме цілераціональної комунікативної дії [16] і тому ніяк не корелюють з конвенційними, традиційними чи сучасними аспектами етикетно-моральної компетентності, надто міфоруитуальними. Загалом профіль психологічного благополуччя старшокласників засвідчив нерізкий спад профілю соціального благополуччя у бік усвідомлення недостатньої життєвої компетентності та особистісного зростання на тлі загалом позитивного самоприйняття та наявних життєвих цілей.

Висновки

Важливою характеристикою повсякденного дискурсу є його зануреність як у світ модерного способу життя та етнокультури, так і життєві світи покоління субкультур. Останнє зумовлює конструювання низки конфігурацій етикетних практик в ситуативній комунікативній дії, зокрема складників морально-етикетної компетентності особистості. Етичні маніфести традиційної та субкультурної поведінки втілюються у різноманітних, дещо суперечливих стратегіях, зокрема мовленнєвого етикету, що передбачає відмінні уявлення про психологічне благополуччя та комфорт у цьому вимірі.

Загалом, досвід морально-етикетної компетентності підлітків та юнаків охоплює знання про народний та сучасний етикет та позитивне ставлення до його змістів та цінностей. Він послідовно та регулярно реалізується у різних варіантах усного дискурсу, саме: з дорослими (педагогічному – з учителями, повсякденному – з батьками) та однолітками (в межах молодіжної субкультури). Наведені результати емпіричного дослідження показують домінування у структурі уявлень юнаків та підлітків про гідну поведінку етикетного складника, який апелює як до етикетних правил цілераціональної

дії та до приписів традиційного етикету, так і до досвіду індивідуалізованої взаємодії в аутопоколінному діалозі, який потребує подальшого дослідження.

1. *Weber M.* Soziologija. Zagalnoistorsyjni analizi. Polityka [Sociology. General historical analysis. Politics] / M. Weber; per. z nim. O. Pogorilyj. – K. : Osnovy, 1988. – 542 s.
2. *Garfinkel G.* Issledovanija po etnometodologii [Research on ethnomethodology] / G. Garfinkel. – SPb. : Piter, 2007. – 335 s.
3. *Jelvis W. I.* Invektiva opyt tematisheskoj i funrzionalnoj klassifikazii [Invective : experiment of thematic and functional classification] / W.I. Jelvis // Etnisheskie stereotypy povedenija; pod. red. A.K. Bajburina. – L. : Nauka, 1985. – S. 296–322.
4. *Jukovskaja A.V.* Shkala psihologicheskogo blagopoluchija K. Riff [The scale of psychological well-being of K. Riff] / A.V. Jukovskaja // Psihologicheskij jurnal. – 2011. – № 2. – S. 82–83.
5. *Zagraj L.D.* Molodijna subkultura: gendernyj dosvid: monografija [Youth Subculture: gender experience] [Tekst] / Larysa Dmytrivna Zagra. Ivano-Ivano-Frankivsk : Nova Zarja, 2012. – 376 s.
6. *Jermakov I. G.* Pryroda kompetentnosti [Nature of competence] / I. G. Jermakov // Jyttjeva kompetentnist osobystosti: Naukovo-metod. Posibnyk. za red. L.V. Sochan, I.G. Jermakova, G. M. Nesen. – K. : Bogdan, 2003. – S. 101–113.
7. *Kononenko V.I.* Mova u konteksti kultury: monografija [Language in the context of culture] [Tekst] / Vitalij Ivanovych Kononenko. – Kyjiv-Ivano-Frankivsk, 2008. – 390 s.
8. *Kostiv V.I.* Vidnovlennja rodynnoi kultury pokolin – osnova podolannja krysy simejnyh vidnosyn [Restoring of family culture generation - the basis to overcome the present crisis of family relations] / V.I. Kostiv // Pedagogichnyj dyskurs. – 2012. – Vyp. 13. – S. 161–166.
9. *Markova A.K.* Psychologija professionalism [Psychology of professionalism] / A.K. Markova. – M. : Mejdunarodnyj professionalnyj fond "Znanie", 1996. – 308 s.
10. *Moskovichi S.* Mashyna tvorjachaja bogov [Machine, created gods] / S. Moskovichi; per. s fr. – M. : "Zentr psihologii I psihoterapii", 1998. – 560 s.
11. *Popov L.M.* Nravstvenno-eticheskaja psihologija: predmet I metody issledovanija [Moral and ethical psychology : object and methods of the study] / L.M. Popov // Problemy npravstvennoj I eticheskaj psihologii v sovremennoj Rossii; otv. Red. M.I. Volovikova. – M. : Izd-vo "Institut psihologii RAN", 2011. – S. 40–55.
12. *Prozenko O.P.* Etyket jak aksiologichnyj vymir kultury povedinky I spilkuvannja [Etiquette as axiological dimension of cultural behavior and communication] / O.P. Prozenko. – Avtoref. dys. ... doktora filosof. nauk., 09.00.07. – etyka – K., 2004. – 21 s.

13. *Sadoin A. P.* Kompetentnost ili kompetenzija v mejkulturnoj kommunikazii [Competence or expertness in multicultural communication] / A. P. Sadoin // Lingvistika I mejkulturnaja kommunikazija. – Vestnik MGU. Serija 19. – 2007. – № 3. – S. 39–56.
14. *Tytarenko T.M.* Jyttjevyj svit osobysnjsti: u mejach I za mejamy budennosti [The life world of the individual: within and outside the routine] / Tetjana Myhajlivna Tytarenko: monografija [Tekst]. – K. : Lybid, 2003. – 376 s.
15. *Flier A.Ja.* Kulturnaja kompetentnost lichnosti mejdu problemami obrazovanija I nazionalnoj politiki [Cultural competence of personality: Between Education and problems of national policy] / A.Ja. Flier // Obchestvennye nauki I sovremennost. – 2000. – № 2. – S. 151–165.
16. *Chabermas Ju.* Moralnoe soznanie I kommunikativnoe deistvie [Moral consciousness and communicative action] / Ju. Chabermas; per. s nem. pod red. D.V. Skljadneva. – SPb. : Nauka, 2006. – 377 s.

УДК 159.922

Зоряна Ковальчук

ГЕНЕТИЧНО-ПСИХОЛОГІЧНЕ ТРАКТУВАННЯ ОПТИМІЗАЦІЇ ПЕДАГОГІЧНОЇ ВЗАЄМОДІЇ

У статті проблему оптимізації педагогічної взаємодії розглянуто крізь призму генетичної психології. Представлена структурно-функціональна модель концептуально-логічного бачення феномена педагогічної взаємодії у ракурсі генетичної психології передбачає певний "набір" і послідовність структурних складників системи спілкування, застосування яких покликано поліпшити перебіг і результати навчально-виховного процесу та стимулювати всіх учасників до самореалізаційного поступу. До основних компонентів здатності особистості до педагогічної взаємодії віднесено: мотиваційний, когнітивний та поведінковий.

Ключові слова: педагогічна взаємодія, оптимізація, генетична психологія, структурно-функціональна модель, спілкування.

В статті проблему оптимізації педагогічного взаємодія розглянуто крізь призму генетичної психології. Представлена структурно-функціональна модель концептуально-логічного бачення феномена педагогічного взаємодія в ракурсі генетичної психології передбачає певний "набір" і послідовність структурних складників системи спілкування, застосування яких покликано поліпшити перебіг і результати навчально-виховного процесу та стимулювати всіх учасників до самореалізаційного поступу. До основних компонентів здатності особистості до педагогічної взаємодії віднесено: мотиваційний, когнітивний та поведінковий.

основным компонентам способности личности к педагогическому взаимодействию относятся: мотивационный, когнитивный и поведенческий.

Ключевые слова: педагогическое взаимодействие, оптимизация, генетическая психология, структурно-функциональная модель, общение.

The problem of optimizing the pedagogical interaction is considered through the prism of genetic psychology in the article. The represented structural-functional model of the conceptual and logical vision of the phenomenon of pedagogical interaction from the perspective of genetic psychology implies a certain "set" and the sequence of the structural components of the system of communication, the use of which is intended for seize and the results of the educational process and encourage all participants to self-realization development. The main components of the individual ability to pedagogical interaction include: motivational, cognitive and behavioral.

Keywords: pedagogical interaction, optimization, genetic psychology, structural-functional model, communication.

Постановка проблеми. Особистість як духовна субстанція та недетерміновано відкрита нескінченність усе ж тісно пов'язана з буттям детермінованої реальності, насамперед організму як психофізичної системи, а ширше – з частинками природного та соціального довкілля. У площині передачі інтелектуально-морального досвіду в усі часи, окрім сімейної та етнопедагогічної виховних систем, найуспішнішою вважається шкільна навчально-виховна традиція, що реалізується у безпосередній педагогічній взаємодії, базованій на врахуванні складного плетива психології міжособистісних взаємин.

Аналіз останніх досліджень. Педагогічна взаємодія в освітньому середовищі, її різноманітні аспекти були і є об'єктом дослідження як вітчизняних, так і зарубіжних учених. Вони, зокрема, вивчали: явища соціальної перцепції, що виникають у спілкуванні і міжособистісній комунікації (Г. Андреева, А. Бодальов, С. Дашкова, С. Кондратьєва та ін.); вплив міжособистісного спілкування і взаємодії на психіку людини, її характер, світоглядні засади, творчу діяльність (О. Глузман, О. Друганова, С. Золотухіна, С. Микитюк, В. Майбородова, О. Рагул); особливості навчальної взаємодії (Н. Єлізарова, М. Фрумін, Г. Цукерман, Є. Беленкіна), емоційно-комунікативні аспекти навчальної взаємодії (Л. Жарова, В. Котов, М. Рібакова, Т. Щербан та ін.).

Якщо педагогічний процес – це насамперед взаємодія особистостей, то і основним засобом впливу педагога є насамперед він сам як особистість, а не тільки як фахівець, котрий володіє необхідними знаннями та вміннями. Особистісні якості, вимогливість до себе й оточуючих відіграють важливу роль в його діяльності та його професійних діях [5, 320].

Концептуальні засади нашого дослідження базуються на постулатах генетичної психології С. Максименка як однієї з найоптимальніших і найплідніших гілок сучасної вітчизняної психології. Тому метою нашої

статті є крізь призму генетично-психологічного підходу обґрунтувати розвиток педагогічного дискурсу як спільної змістово-функціональної площини, що опосередковує міжособистісні стосунки вчителя (викладача) й учнів (студентів) у процесі педагогічної взаємодії.

Виклад основного матеріалу. Філософсько-психологічне розуміння сутнісної психогенези особистості концентровано викладене у науковій концепції С. Максименка. Учений стверджує, що "біологічна організація людського індивіда не лише забезпечує природні потенційні можливості розвитку організму, а й створює особливий психічний стан готовності до формування особистості, внутрішній світ людини, її духовність..." [5, 29]. У контексті цього твердження рушійними силами й джерелом саморуку особистості є внутрішні протиріччя, що виникають у процесі її життєдіяльності, взаємин із довкіллям, протиріччя між новими потребами, прагненнями дитини і рівнем розвитку її можливостей, між поставленими перед нею вимогами і ступенем опанування необхідними для її розв'язання вміннями та навичками, між новими завданнями і сформованими раніше звичками, способами мислення і поведінки, між зростаючими внутрішніми можливостями дитини, що випереджають її спосіб життя, і об'єктивним становищем у сім'ї та групі.

Подібний підхід втілює цілісна концепція педагогічної взаємодії Л. Велитченка, яка мала на меті виявлення психологічної основи педагогічної взаємодії у контексті психології свідомості, особистості, діяльності. Для дослідження вченим були обґрунтовані принципи: а) атрибутивності (взаємодія відтворює сутнісні ознаки тієї системи, у рамках якої вона здійснюється); б) предикативності (педагогічна взаємодія є особистісно-діяльним способом здійснення педагогічного процесу); в) функціональної системи (педагогічна взаємодія є функціональною основою педагогічного процесу); г) конгруентності (педагогічна взаємодія засновується на взаємовідповідності діяльності вчителя та учнів у регулятивному та виконавчому аспектах) [1].

Виходячи із засадничих положень генетично-психологічної парадигми, вважаємо, що вкрай важливим завданням психолого-педагогічної науки є детальне й виважене відшукування (і віднайдення) індивідуально-неповторних сензитивних періодів в онтогенезі особистості як періодів розвитку, протягом яких людина як біосоціальна істота має підвищену чутливість до певних впливів зовнішнього середовища і виявляється як фізіологічно, так і психологічно готовою до засвоєння нових форм поведінки і знань.

Основою проектування генетично-психологічної концепції педагогічної взаємодії стали провідні принципи психології, що дозволяють розглядати особистість як суб'єкт діяльності, спілкування, пізнання і розвитку. Методологічною підставою для побудови моделі стали загальнометодологічні, конкретні й спеціальні методологічні принципи психології. Методологія наукового генетично-психологічного дослідження має трирівневий характер: 1) загальна методологія як вчення про принципи

побудови, форми і способи науково-психологічного пізнання педагогічної взаємодії; 2) часткова методологія (за конкретною галуззю, певним напрямком; наприклад, обґрунтування і розгляд фактів крізь призму психології розвитку, педагогічної психології, вікової психології тощо); 3) методологія як сукупність конкретних методик (наприклад, експериментально-генетичний метод як ключова методологічна база емпіричного підґрунтя нашої наукової праці).

Опираючись на провідні положення генетичної психології та синергетики, які розглядалися у співвідношенні з реаліями процесу педагогічної взаємодії зокрема, в навчальному процесі імітуються суперечності між порядком і хаосом, нормою та інновацією, типовим і винятковим, бачимо, що впорядкованість знімає суперечності в освіті та перетворює її на інформування, що сприяє розвитку. Розбалансованість, нестійкість, нестабільність у навчально-виховному процесі, кризи і конфлікти педагогічної взаємодії потребують ухвалення неординарних рішень, що можуть бути основою для його розвитку.

На основі цієї методологічної бази ми розробили структурно-функціональну модель концептуально-логічного бачення феномена педагогічної взаємодії. Вона передбачає певний "набір" і послідовність структурних складників системи спілкування, застосування яких покликано поліпшити перебіг і результати навчально-виховного процесу та стимулювати всіх учасників до самореалізаційного поступу. А він передбачає: 1) наявність позитивно мотивованих (налаштованих) на співпрацю та розвиток/саморозвиток суб'єктів; 2) мету (цілі), функції, завдання; 3) врахування умов, чинників і специфіки змістово-функціональних аспектів (закономірності, парадокси, ефекти (першого враження, новизни, ореолу, стереотипізації, плацебо та ін.) та почерговості етапів (знайомство, адаптація, спротив, конкуренція, співробітництво тощо) міжособистісного педагогічного спілкування; 4) алгоритми, технології та засоби його реалізації та оптимізації; 5) систему оцінювання продуктивності педагогічної взаємодії через встановлення критеріїв і показників його ефективності.

Отже, на підставі узагальнення результатів численних теоретико-емпіричних досліджень [1–8], зокрема генетично-психологічних [5; 9], встановлено, що структурними компонентами здатності особистості до педагогічної взаємодії є такі три основні компоненти: мотиваційний, когнітивний та поведінковий.

Мотиваційний компонент – це орієнтація особистості на педагогічну взаємодію; когнітивного – на поінформованість стосовно педагогічної взаємодії, здатність до самопізнання й усвідомленої саморегуляції власної активності; поведінкового – на прояв загальної комунікативної компетентності у взаємодії з іншими. Обов'язковими показниками мотиваційного компонента є потреба в міжособистісній взаємодії, особистісно-орієнтована позиція, інтернальний локус контролю, емпатія, позитивна настанова на партнерську комунікацію тощо. Якісними

складниками *когнітивного компонента* повинні бути сукупність теоретичних знань про сутність педагогічної взаємодії, її основні принципи та місце в освітньому середовищі, рефлексія, здатність до саморегуляції поведінки, знання етикетних правил і позицій тощо. До *поведінкового компонента* належать комунікативна толерантність, перцептивно-інтерактивна компетентність, стиль паралельної та колегіальної взаємодії, індивідуально-диференційований підхід до учасників педагогічної комунікації тощо.

У принципах системного опису може бути виявлена цілісність педагогічної взаємодії, де компоненти взаємодії – елементи системи – постають як такі, що наділені різними характеристиками, функціями і навіть принципами будови. Дослідження системи невіддільне від дослідження множинності її детермінант. Властивості цілого породжують властивості елементів і, навпаки, властивості елементів породжують характеристики цілого [4; 5].

Оскільки педагогічна взаємодія пронизана величезною кількістю узгоджених компонентів, що мають власні характеристики, які розкривають її рівень як єдину цілу основу, що інтегрує не лише їх актуальні, а й потенційні нереалізовані можливості, удосконалення і перетворення яких багатоваріантне і продуктивне за наявності й культивування генетично-психологічних умов і чинників, насамперед у парадигмі "розвиток-саморозвиток", вона повинна розглядатись як поліфункціональне системне утворення.

Педагогічну взаємодію ми розглядаємо в контексті психогенези, генетичної психології, згідно з якими вона характеризується такими закономірностями, як відкритість і синергійність, багатовимірність і нерівномірність, спадкоємність і безповоротність, сензитивність. Педагогічна взаємодія забезпечується такими основними механізмами, як оволодіння (діяльнісний ракурс), самовдосконалення (особистісний ракурс), самоперетворення (інтенція до саморуку – суб'єктний ракурс) та проявляється в різних формах, стадіях, фазах, рівнях, а також детермінується численними соціально-психологічними й особистісними, зовнішніми і внутрішніми чинниками й умовами.

Таким чином, типовим способом існування педагогічної взаємодії повинен бути розвиток, рух її складників, виникнення, становлення і перетворення нових якостей і властивостей, змінність детермінант, різноманіття джерел, рушійних сил, шляхів вирішення суперечностей між різними якостями, чинниками, рівнями, суб'єктами тощо.

Виділяємо такі змістовні, ключові ознаки педагогічної взаємодії, як цілісність, унікальність, активність, здатність до вираження, відкритість, саморегуляція. У генетично-психологічній інтерпретації педагогічна взаємодія ґрунтується на процесах розвитку, активної соціальної комунікації, інтеракції та перцепції, усвідомленні та розумінні результатів у суб'єкт-суб'єктних та суб'єкт-об'єктних відносин у діаді "вчитель-учень", їхній адекватній якісній інтерпретації та трансформування у нові суб'єктно

значущі психологічні утворення (насамперед, на генезу самосвідомості). Якраз у цьому полягає сутнісно-функціональна семантика принципу психогенези як невпинного, перманентного, постійного розвитку й ускладненні компонентів і структур.

Суб'єктність у структурі педагогічної взаємодії доцільно розглядати і формувати через активність особистості, що проявляється в надситуативній діяльності, в пошуку резервів індивіда і групи, у постановці нестандартних цілей і завдань, у подоланні комунікативно-перцептивних перешкод у професійній діяльності, в активному логічному знаходженні явних/спірних проблем досягнення поставлених цілей. Отож суб'єктність як вищий рівень розвитку особистості дозволяє реалізуватися людському потенціалу, а людині – відбутися, самоактуалізуватися. У безпосередньому процесі педагогічної взаємодії самореалізація педагогом власного особистісно-фахового потенціалу має різні форми вираження: практично функціональне (когнітивне, емоційне, ситуативне та ін.) лідерство як розкриття свого потенціалу; наполегливість у здійсненні життєвих і професійних планів; активне самоствердження як послідовне досягнення результатів педагогічної взаємодії та життєвих цілей; уміння відстоювати свої права і власну аксіологічну модель чи позицію; вміння долати комунікативні й перцептивні труднощі та перешкоди при розв'язанні особливо важливих завдань тощо.

Розвиток елементів самоорганізації учнів у навчальному процесі шляхом створення ситуацій вибору і заохочення ініціативи є запорукою успішного набуття досвіду інтелектуальної діяльності, подолання залежності від учителя за допомогою оволодіння технологією самовизначення, усвідомлення автономності у прийнятті рішень, вироблення навичок самоуправління, самоствердження, адекватного психологічного захисту тощо. Усе це тісно пов'язане з оптимізацією саморозвитку особистості учня. Розширення самоусвідомлення власного "Я", призводячи до збільшення політропності особистості, налагодження різнобічних і тісних зв'язків з оточенням активізує суб'єктів навчання і виховання, впливає на функціонально-семантичне наповнення їхньої діяльності, спонукає до стабільного просоціального розвитку.

У річищі сформованих суб'єкт-суб'єктних відносин важливим є осмислення педагогом своєї діяльності у контексті діяльності учня, потужна педагогічна рефлексія, орієнтація на рівноправ'я, на таку систему вартостей, як взаємоповага, гуманістична культура взаємодії, здатність до самоорганізації діяльності, що є необхідними умовами не лише навчання, а й загального особистісного розвитку.

По суті, перебудова форм співробітництва, пов'язана зі зміною позицій особистості вчителя та учня, забезпечує можливості самозміни суб'єкта навчання. Різноманітні форми співробітництва є способами управління спільною навчальною діяльністю згідно з психологічною моделлю, в якій учень постає не просто як суб'єкт, що рухається вперед за заданим планом дій, а як самостійна особистість, що сама розробляє цей план, визначаючи таким чином зміст цілей навчання. Суб'єкт-суб'єктна взаємодія – найвища

форма співробітництва, в якій учень поступово набуває знань, потенціалу й ініціативи для саморозвитку.

Ключові напрямки оптимізації педагогічної взаємодії повинні полягати у визначенні специфіки взаємозв'язків особистісного та діяльнісного в актах взаємодії вчителя та учнів згідно з генетично-психологічною концепцією, яка передбачає насамперед саморух особистості через культивування особистісно-діяльнісного підходу.

Виходячи із засадничих положень генетично-психологічної парадигми, вважаємо, що педагогічна взаємодія – системне явище з реципрокними причинно-наслідковими зв'язками між процесами навчання і виховання. Це – певна відкрита ієрархійно-субординаційна система, побудована на розвитку статусно-рольових відносин у суспільстві, що загалом регламентується офіційними нормативними документами, однак детермінується реаліями практики кожного окремого освітнього закладу, в якому культивуються суб'єкт-об'єктні або суб'єкт-суб'єктні мікро- і макрозв'язки на рівні міжособистісних взаємин у вимірах "учителі-учні", "учні-учні", "вчителі-вчителі", "учні-адміністрація", "вчителі-батьки" тощо.

Визначальною бінарною ланкою педагогічної взаємодії залишається педагогічна діяльність, що з різною мірою активності реалізується вчителем, по-різному засвоюється учнем та, загалом, є основою для його соціально-когнітивного розвитку та загальноособистісної психогенези. Традиційно діяльність учителя та учня ґрунтується на усвідомлених ними об'єктивно визначених дидактично-виховних вимогах, тобто вона є синтезом ефективних дій та цілей, необхідних їм для утвердження своєї соціально-прагматичної значущості і підтримання бажаного соціального статусу [10].

Основні змістовно-функціональні аспекти педагогічної взаємодії розкривають такі критерії:

1) *мотиваційно-емоційний критерій*: інтерес до педагогічної взаємодії, її процесуальних особливостей та результатів; позитивне ставлення/взаємоставлення до учасників педагогічної взаємодії; бажання поглиблювати свої знання зі специфіки, прийомів і тонкощів педагогічної міжособистісної комунікації, вдосконалювати набуті вміння і навички сенсорно-перцептивного самоприйняття та рецепції інших; задоволення результатами комунікативно-практичної діяльності та регулювання базових емоцій і психостанів, породжених педагогічним спілкуванням;

2) *конструктивно-пізнавальний критерій*: ступінь володіння учасниками педагогічної взаємодії аналітичними та конструктивними знаннями й вміннями; це включає такі основні показники: вміння правильно планувати техніки, тактики і стратегії комунікації в класному та позакласному спілкуванні з учнями на основі використання як теоретичних знань з педагогічної психології та психології спілкування, так і з урахуванням напрацьованих з конкретними групами дітей найпродуктивніших прийомів взаємодії; уміння проводити аналіз і самоаналіз результатів комунікативно-перцептивних ситуацій та всього педагогічного спілкування;

3) *операційно-діяльнісний критерій*: наявність у педагогів та учнів комплексу вмінь і навичок з організації та виконання різних видів педагогічної діяльності, зокрема й насамперед у контексті розвивального спілкування; його показниками є: вміння досягати комплексності комунікативного впливу/взаємовпливу, раціонально розподіляючи час за видами педагогічного спілкування у конкретній діяльності учнів; навички вербального оцінювання одне одного; здібності проведення навчально-дозвільної роботи з учнями; володіння методикою вивчення певного предмета, зокрема організацією темпо-ритмічної активності власного спілкування та комунікативної діяльності учнів; уміння організувати групову й індивідуальну дискусійну діяльність учнів, забезпечуючи особистісно зорієнтований підхід у процесі пізнавальної, цікавої та позитивно вмотивованої комунікації.

Важливу роль відіграє творча спрямованість педагогічної взаємодії, що полягає у володінні методами організації творчої навчальної комунікативної діяльності учнів; у підвищенні ступеня самостійності при виборі прийомів і методів комунікативно-виховного впливу на школярів; в оволодінні засобами педагогічної імпровізації шляхом вільного використання різноманітних методів і прийомів стимулювання явних чи латентних успіхів учнів та їх прагнення до саморозвитку тощо.

Педагогічна взаємодія – це стимульований взаємовпливами процес співучасті рівноправних учасників у значущій для них діяльності, який має особистісно-орієнтований і просоціальний характер та відзначається оптимальною збалансованістю взаємних дій, спрямованих на визначення єдиної мети – розвиток і саморозвиток кожного із суб'єктів цієї взаємодії, реалізація якої забезпечить досягнення взаємного успіху. Саме у цьому полягає іманентна мета генетично-психологічної оптимізації педагогічної взаємодії.

Висновки та перспективи дослідження. Вважаємо, що генетично-психологічне розуміння інструментальної спрямованості педагогічної взаємодії структурно репрезентується як активність діяльних суб'єктів, які мають рівні права, виконують спільну діяльність, орієнтовані на досягнення певної обраної мети, взаємного успіху, а також чинять один на одного сприятливий розвивальний вплив та стимулюють до саморозвитку.

Засвоєння оптимальної моделі педагогічної взаємодії, спрямованої на досягнення рівноправних і збалансованих відносин між суб'єктами освітнього процесу, можливе насамперед за умови врахування ключового положення генетичної психології – особистість, моделюючи й реалізуючи власну генезу, є складною системою, що саморозвивається. Отже, по суті, фундаментальним концептом генетично-психологічного підходу до трактування феномена педагогічної взаємодії повинен вважатися особистісний саморух до усвідомленої спільної діяльності.

Перспективою наших подальших досліджень є емпіричне вивчення психологічної специфіки педагогічної взаємодії.

1. *Velitchenko L.K.* Psychologichni osnovy pedagogichnoji vzajemodiji :dys. ... dok-ra psyhol.nauk : spec. 19.00.07 [Psychological bases of pedagogical interaction] / Leonid Kyrilovych Velitchenko. – K., 2006. – 508 s.
2. *Gonchar O.V.* Pedagogichna vzajemodija uchasnykiv navchalnogo procesu v systemi vyschoji osvity Ukrainy (istoryko-pedagogichnyj aspekt): monografija [Pedagogical interaction of participants of the educational process in higher education in Ukraine] / O.V. Gonchar. – Ch.: ChNADU, 2011. – 424 s.
3. *Zhdanenko S.B.* Partnerska vzajemodija u procesi stanovlenja gromadskogo suspilstva (socialno-filosofskij analiz): avtoref. dis. na zdobutja nauk. stup. kand. filoz. nauk : spec. 09.00.03. – socialna filosofija ta filosofija istoriji [Partner interaction in the development of civil society] / S.B. Zhdanenko. – Ch., 2003. – 16 s.
4. *Kohanova O.P.* Doslidzhenja interaktyvnoji kompetentnosti majbutnih fahivciv v konteksti partnerskoji vzajemodiji [A study of interactive competence of future specialists in the context of partnership] / O.P. Kohanova // Aktualnyje voprosy sovremennoj nauki: mater. Mezhdunar. nauch.-prakt. konfer. po filosofskim, filologicheskim, juridicheskim i pedagogicheskim naukam ["Aktualnyje voprosy sovremennoj nauki"], (Gorlovka, 29 June 2010). – S. 115–118.
5. *Maksymenko S. D.* Geneticheskaja psihologija (metodologicheskaja refleksija problem razvitija v psihologii) [Methodological reflection of problems of development in psychology] / S. D. Maksymenko. – M. : Refl-buk; K. : Vakler, 2000. – S. 320.
6. *Kulish A.O.* Socialno-psychologichni factory uspihnoji vzajemodiji uchasnykiv pedagogichnogo procesu [Socio-psychological factors of successful interaction between the participants of the pedagogical process] / A. O. Kulish // Aktualni problem psihologii. Ekologichna psihologija: zb. nauk. prac Instytutu psihologii im. G.S. Kostuka APN Ukrainy. – 2010. – T. VII. – Vyp. 22. – S. 83–87.
7. *Ovchinnikova A.P.* Osnovy oratorskoji majsternosti v umovah konfliktnoji vzajemodiji: Navch. posibnyk [Basics of oratorical skill in a conflict interaction] / A.P. Ovchinnikova, S.K. Chadgyradeva. – Odesa : Palmira, 2005. – S. 180.
8. *Romankova L.M.* Modeluvanja konfliktnoji vzajemodiji cherez grafy [Modeling of conflict interaction through graphs] // Teoretyko-metodologichni problemy genetychnoji psihologii: mater. Mizhnarod. nauk. konf., prysvjachenoji 30-richu naukoivoji ta pedagogichnoji dijalnosti akad. S.D. Maksymenka 17-18 December 2001. – K. : Milenium, 2002. – T. 1. – S. 336–344.
9. *Sekret I.V.* Eksperymentalno-genetychnyj metod doslidzhenja inhomovnogo pysemnogo movlenja u starshoklasnykiv i studentiv [Experimental and genetic method of research of foreign written speech in senior pupils and students] / I.V. Sekret // Teoretyko-metodologichni problemy genetychnoji psihologii: mater. Mizhnarod. nauk. konf.,

- prysvjachenoji 30-richu naukovoji ta pedagogichnoji dijalnosti akad. S.D. Maksymenka 17-18 December 2001.– K. : Milenium, 2002. – T. 1. – S. 256–260.
10. Tereshchenko V. A. Formuvanja psihologichnoji gotovnosti majbutnih uchyteliv do interaktyvnoji vzajemodiji z uchniamy: avtoref. dys. na zdobutja naukovoogo stupenja kand. psiholog. nauk: spec. 19.00.07 "Pedagogichna ta vikova psihologija" [Formation of psychological readiness of the future teachers to interaction with disciples] / V.A. Tereshchenko. – K., 2009. – 20 s.

УДК 159.9

Lyudmyla Makarova

SCHOOL PSYCHOLOGICAL SERVICE: HISTORY AND PROSPECTS

On the basis of historical and psychological analysis reveal features of the development of school psychological services in the XX–XXI century. Traced genetics, theoretical and methodological links of modern school practical psychology with child psychiatry, medical psychology and pedagogy of XVIII–XIX centuries. It is shown that the modern school is the result of a psychological complex, controversial and dramatic struggle of scientific concepts, ideas and views on the role and purpose of Educational Psychology, training and education of students. The role of pedology and pedological studies in establishing the methodological framework of school psychodiagnostic given the difficulties and errors in implementing pedologists testing that focused mainly on the selection of children rather than providing their intellectual and personal development. The new post-war stage of history of psychological services have been significant changes in its methodological principles as in foreign countries of Europe and the United States and the former Soviet Union, and later in Ukraine.

Summarizing the experience of dynamic growth in SPS in Ukraine allowed the author to draw conclusions about the cultural and historical peculiarity of this process and outline the perspectives and characteristics of psychological service as an integral part of the educational system of modern Ukraine.

Keywords: school psychological service, practical psychology, psychodiagnostic, pedagogy, psychiatry, pedology.

У статті на основі історико-психологічного аналізу розкрито особливості розвитку шкільної психологічної служби у XX – на початку XXI століття. Простежуються генетичні, теоретичні та методичні зв'язки сучасної шкільної практичної психології з дитячою психіатрією, лікувальною педагогікою та психологією XVIII–XIX століть. Показано, що сучасна шкільна психологічна є результатом складної, суперечливої та

драматичної боротьби наукових концепцій, ідей, поглядів на роль та призначення психології у справі освіти, навчання та виховання школярів. Розкрита роль педології та педологічних досліджень у створенні методичної бази шкільної психодіагностики, вказано на труднощі та помилки у проведенні педологами тестування, що були спрямовані в основному на селекцію дітей, а не на забезпечення їх інтелектуального та особистісного розвитку. На новому повоєнному етапі історії психологічної служби відбулися значні зміни у її методологічних засадах, як у зарубіжних країнах Європи та США, так і в колишньому Радянському Союзі, а в подальшому в Україні.

Узагальнення досвіду динамічного розвитку шкільної психологічної служби в Україні дозволило зробити висновки про культурно-історичну своєрідність цього процесу та намітити перспективи та особливості розвитку психологічної служби як невід'ємної складової системи освіти сучасної України.

Ключові слова: шкільна психологічна служба, практична психологія, психодіагностика, педагогіка, психіатрія, педологія.

В статті на основі історико-психологічного аналізу раскрыты особенности развития школьной психологической службы в XX – начале XXI века. Прослеживаются генетические, теоретические и методические связи современной школьной практической психологии с детской психиатрией, лечебной педагогикой и психологией XVIII – XIX веков. Показано, что современная школьная психологическая является результатом сложной, противоречивой и драматической борьбы научных концепций, идей, взглядов на роль и назначение психологии в деле образования, обучения и воспитания школьников. Раскрыта роль педологии и педологических исследований в создании методической базы школьной психодиагностики, указано на трудности и ошибки в проведении педологами тестирования, которые были направлены в основном на селекцию детей, а не на обеспечение их интеллектуального и личностного развития. На новом послевоенном этапе истории психологической службы произошли значительные изменения в ее методологических принципах, как в зарубежных странах Европы и США, так и в бывшем Советском Союзе, а в дальнейшем в Украине.

Обобщение опыта динамического развития школьной психологической службы в Украине позволило сделать выводы о культурно-историческое своеобразие этого процесса и наметить перспективы и особенности развития психологической службы как неотъемлемой составляющей системы образования современной Украины.

Ключевые слова: школьная психологическая служба, практическая психология, психодиагностика, педагогика, психиатрия, педология.

Among modern branches of applied psychology in Ukraine is a priority school psychological service. Over the past two decades, school psychological service (SPS) achieved considerable success: held its organizational formalization,

passed a number of legal and instructional guidance documents that govern its activity, intensively trains personnel specialists-psychologists and social workers.

School Psychological Service is regarded today as an important factor in science of education and development of schoolchildren, increase of the efficiency of educational process in general. Obviously, there is considerable success in organizational, technical, staffing psychological service of education, including school psychological service in our country. The accumulated experience of researchers, trainers, educational psychologists can draw some generalizations and theoretical conclusions.

There was a task to analyze the theoretical sources of school psychological service as a scientific discipline, to understand the experience of history of SPS as history of the struggle of ideas, different theoretical approaches and views on the role and place of psychology and psychologists in the case of teaching, education and development of schoolchildren, to offer historical periods of its formation and development since the mid of XIX century until the end of XX century, to identify the main trends of the beginning of twenty-first century in the article.

Historical and psychological analysis showed that the idea of care for children, which is central to the whole practice of Educational Psychology, at first developed by doctors, including child psychiatrists. Although the term "child's psychiatry" appeared in the scientific literature rather late – in the 30's. XX century, but the concept of "mental disorders of childhood" existed long ago. This is evidenced, as noted Buianov, the fact of publication in 1911 of the first review in the history of child psychiatry 273 papers on mental illness of children [1, 8].

The development of child psychiatry during the XIX century led to the separation in its three main areas: clinical-psychopathological, psychological and medical pedagogical.

The last, in our opinion, is directly related to genetic, theoretical and methodological relationships with school psychology. Ideas that have been developed and embodied in the life of famous European scientists Friedrich Froebel (1782-1852), Jean Itar (1775-1833), Johann Pestalotsi (1746-1827) actually launched medical pedagogy. At first they specifically initiated a study of mental disorders of children, mainly mental retardation and compensation of these disorders by means of pedagogical techniques. There are many schools for mentally defective children in the second half of the XIX century in European countries, including France, Germany and Switzerland and at the end of XIX century medical and pedagogical direction already encompassed the problems related not only with intellectual disabilities, but also the nature of the correction of various deviations of children's character with the help of moral influence.

A considerable achievements in the development of this area of child psychiatry belongs to A. Lazurskii (1874-1917). His works "The school characteristics" (1913), "Natural experiment and his school use" (1918) were mainly medical-pedagogical and psychological. They played a significant role in better understanding the nature of abnormalities in childhood and allowed to choose more productive the methods of treatment and educational impact on mentally ill children.

The achievements of health-educational and psychological approaches in child psychiatry at the turn of the XIX and XX centuries were considerable, but the practical needs of the school put more and more questions that go beyond the competence of doctors and scientists-psychiatrists. Intensification and specialization of production required of improvement of professional training, of creation of a system of career guidance, but financial system required a prudent and reasonable spending on education.

Problems and contradictions in education of most developed countries are acutely felt in the last quarter of the XIX century. Progressive educators, civic and political leaders have drawn attention of teaching public to the necessity to put the whole thing of education on the psychological basis. Gradually ripened an idea of using of methods of psychology in teaching practice, particularly in the diagnosis of the level of development of children.

Thus, during the XIX century, almost entirely, especially in the second half, took place preconditions of maturation and development of school psychological service. These are prerequisites for development of therapeutic pedagogy, child psychology, psychology of individual differences, the development of ideas of individual approach in pedagogy; development of the system of production and growth of contradictions in the education and upbringing of the younger generation, preparing them for life and work.

A new stage in the history of SPS coincided with the beginning of the XX century. This is the first time the creation of organizational forms of school psychological service. It was at this time in the United States (1915) and England (1913) started their activities first school psychologists, and in Boston F. Parsons founded on vocational guidance bureau (1908) [2].

One of the first ideologists and trainees of applying of survey methods in school was a prominent American psychologist Stanley H. Holl (1846-1924), which began publication of the first magazine of age, children and applied psychology. In his famous work "Essays on the study of the child" the author tried to apply evolutionary ideas as a principle of explanation patterns of ontogenetic development. To study the psyche of children of all ages Hall widely used questionnaires that were distributed to teachers in order to collect information about how children imagine the world. Questionnaires for students included questions concerning their moral and religious feelings, attitudes toward others, various records, etc. [3, 10-11].

After Wundt's scientific school in Europe, S. Holl founded in 1883, the first US psychological laboratory, the results of which were implemented in the practice of teaching. The names of Stanley Hall and Oscar Chrisman related the phenomenon in the history of pedagogy and school psychological service as pedology. The term "pedology" was used as a synonym for "child psychology", "educational psychology" [3, 11].

Pedology appeared from acutely understanding need to obtain synthesized knowledge of the child for the purpose of better education and training of young people. To the pedology relied optimistic hope of solve the tasks that were beyond the power of other sciences, each of which considered a child only on one side,

their-specific methods. The main method of pedology for a long time was the method of tests that have become so popular that in fact replaced all other methods.

Huge influence on the subsequent development of school psychology made the works of French scientist Alfred Binet and his colleagues of the diagnosis of mental development and the psychology of individual differences. In 1905 he founded the teaching laboratory and at the same time was the first version of its measurement scales of intelligence. This date is considered the start of testing actual movement, and Binet – its founder. Interestingly, in his works Binet traditionally devotes considerable space to anomalies of development, particularly in his book "Abnormal Children" (1911). And the scale was developed by A. Binet and T. Simon for the Ministry of Education of France with a practical purpose – to find a simple method of distribution children by level of development. This idea has been so popular that today school psychologist often seen as the person whose purpose with the help of testing to identify children in need of training, not in ordinary bur in special schools. In this approach, we see the influence of the ideas of medical pedagogy.

The research of A. Binet and his co-authors have given a powerful impetus to the development of pedology. Creating a new science that explores the child holistically at different age stages was met by representatives of various sciences and enthusiastic educators. It was believed that if talented psychologists, educators, sociologists, doctors start doing together, they can quickly answer the question how to prepare a new type of man, which required the XX century. This understanding of the actual needs of education has led to the fact that at the beginning of XX century in the West, and from 1904 in Russia pedology became known as psychological, medical and social research on child development. Simultaneously the reflexology developed as the science of behavior, experimental pedagogy, educational psychology.

Ground for the development of pedology in Russia at the beginning of XX century was particularly favorable. The interest of teachers and parents in it was associated with considerable difficulties of obtaining of high school education, without which it was impossible to enter the public universities. Training programs have been overwhelmed, taken into account few the age and individual characteristics of schoolchildren. Among the pupils were many suicides. Statistical data pointed to the correlation of neuro-mental disorders with the number of years of education. Pedologists gave hope to find a way out of this situation [6]. The center of their attention was the physical and mental development of children. Deeply and carefully exploring the child, especially by clinical methods pedologists both treated and educated him. As the basis of the educational system were laid humanistic principles and ideas of Jan Amos Komensky, Jean-Zh. Russo, Johann Heinrich Pestalozzi, Johann Friedrich Herbart, K.D. Ushinskiy which the pedologists considered as their ideological teachers.

It's not a child who has to adapt to the learning system, they said, but rather - programs and methods should be adapted to the child. Individuality of a child,

especially its nature, behavior, health - mental and physical, should determine choice of means of pedagogical influence. The main task of mental training to the point of view of pedology is to develop independent thinking and the role of teachers is to create favorable environment for the child to develop his abilities. In his reports on pedological and educational conventions, in lectures for the students at the University of Shanyavsky pedologists tried to provide answers to specific questions - how to prevent overwork of the child? How to develop his attention and memory? How to educate "difficult" children? and others. The first pedological studies in Russia in the first decade of the XX century doctors, psychologists, clinicians have begun to realize (A.P.Nechayev, GI Rossolimo, A.F.Lazursky, VP Kashchenko) who basically continued to develop traditional approaches to the study of the child, established in the XIX century., and their ideas and works first been criticized for being considered a child abstractly, without social context, statically [7].

At this time, pedology formed several theoretical concepts of child development - reflexological, biogenetic and sociogenetic, each defended their interpretation of human psyche and the methods of research them. The most significant contribution to the next development of school psychological service have sociogeneticists who left for science the huge factual material about the effects on formation of the child's person the interpersonal relationships in macro- and micro-environment, and a system of scientific methods.

The struggle of ideas among pedologists took place in this period in the background of deployment of mass pedological movement in the country, which involved tens of thousands of people. Pedology was to become basis for pedagogy, to bring a new level of learning and education of adults and children. In order to develop ways of educational work with the masses, it was decided to hold pedologist's Union Congress, held from December 27 1927 to January 3, 1928 in Moscow. On the congress were well represented all that time psychological and pedagogical, methodical sciences of the child. Worked the sections: prepreschool, preschool, first school-age, difficult childhood, research-methodological and organizational program. There were discussed the problems of education and training, vocational guidance, audience reaction to film and theaters repertory, methods of studying of personality and more. The reports of M.Ya. Basova, P.P. Blonskii, L.S. Vygotsky, A.S. Zaluzhny, L.V. Zankov, O.R. Luria, V.M. Miasischev, A. Smirnov, I.A. Sokolyansky and many others (a total of 550 papers were presented) discovered the problems of mental, labor, physical, sexual education, psychological and pedagogical analysis of failure, diagnosis of types of the nervous system, causes of "difficult" childhood, learning features of abnormal children. The congress decided to establish the Pedagogical Society of the USSR and the special magazine "Pedology" [11].

After the Congress of pedologists became a period of heated discussions, attacks, accusations against pedology, political and ideological pressure. During the discussions in 1932 in the company of teachers-marxists treated the problem of using the concept of Freud in the science of education and development, the role and importance of reflexology, the relationship of theory and practice,

methods and techniques of study of the child, the role of teachers and psychologists in pedagogical process. Harsh criticism suffered staging by pedologists the questions about gifted and talented children and the need for them the most favorable conditions.

Most fully pedologist's views on education and development of children exposed in the works of L.S. Vygotsky and P.P. Blonsky. In particular, Blonsky print in the pedagogical journals several applied articles: "Pedological analysis of a lesson" (1933.), "The pedology can help schools" (1933), "How to ensure future teachers knowledge of age features of children" (1934) and others. In 1934 he published a textbook "Pedology" for higher educational institutions where he identified subject, categories and tasks of pedology [1]. At the same time were published the most profound works of L.S. Vygotsky: "Fundamentals of pedology" (1934), "On pedological analysis of the pedagogical process" (1935), "Pedology of preschool age" (1933). Vygotsky considered the problem of development of the child with fundamentally new positions than was customary in Western pedologists. Their ideological teachers were Hall, Thorndike and Meumann.

The source of personal development, according to Vygotsky – is not genetic mechanisms and interpersonal relationships within the system. A fundamentally new interpretation of Vygotsky was the concept of "environment", which he understood as culture environment. These conceptual positions later became the basis for the development of psychological techniques of interpersonal and group interaction used in modern practice of psychology, including school. Thus, pedological movement was a mass phenomenon of social and cultural life in the 20's first half of 30-ies, and his contribution to the development of pedagogy and psychology is not really appreciated. In 1936, the decree of the Central Committee of the CPSU (b) "On pedological distortions in the system of Narkompross" activity of pedologists was criticized. Pedologists were charged with biologism, reductionism, eclecticism, political indifference, uncritical application of the bourgeois research methods, abusing statistical methods and others. Special discredit experienced test method (test studies that have become widespread, in fact, had serious flaws have indicated by Blonsky, Vygotsky, Krupskaya and Makarenko), which resulted in the termination of vocational guidance and liquidation during 1937-1938 of institutions and organizations of vocational guidance that existed in the system of education, in manufacturing, transport, trade. Ultimately pedology was condemned as harmful pseudoscience and pedologists declared enemies of the people.

Works of scientists P.P. Blonsky, L.S. Vygotsky and others were removed from libraries. It was actually the tragic end of pedology [5].

It should be noted that at this time pedology as a separate science already existed in the West. It actually "dissolved" in other sciences, gave a strong impetus to the development of various branches of psychology and pedagogy. Substantial effort on pedology struck First World War, and later totalitarian regimes that were established by the Nazis in Germany and Italy. There were

internal causes of the crisis in pedology – in particular, has not been found object of this science, not developed categorical apparatus.

A new stage in the development of school psychology began after the Second World War. At this time the school psychological service most actively developed in the United States, where it is now one of the main areas of applied psychology. In the 60's there was established a professional organization of school psychologists who began to study objectives and role of PSSH, its ethical and legal principles, problems of professionalization of school psychologist, the content of his professional training, etc. In 1980 the United States was organized the National Association of School Psychologists.

Central functions PSSH for a long time considered the functions of measurement and assessment of individual skills and abilities using standardized tests. Implementation of practice of tests in American schools has contributed, in fact, the emergence and development of the service "Haydens". However, the recent trend reevaluation of views on measurement of abilities and qualities as the basic in practice of psychological assistance to children. It says that "testing is to determine the prospects of pupils, it gives incorrect results when examining adolescents from lower social strata and culturally backward areas" [8].

However, as wrote E. Stones, recently grow number of studies in which instead of the distribution of people in groups, which are designated as mentally retarded, stupid, or those who are not easy in training, attention is fixed on specific learning difficulties specific pupils in order to identify the nature these difficulties [10].

There has been a growth of problems in the Soviet system of education and training in the end of 70's. of XX century. This is actualized issues and topics that do not actually developed from the time of resolution on pedology.

Particular attention of researchers is attracted to the difficulties of child's behavior, associated with its individual characteristics, with influence of biological factors. Interest to objective methods for studying of psyche, psychodiagnostic problems, comprehensive, multidisciplinary approach to science - these trends are becoming more visible. The idea of creating of psychological service in school is becoming increasingly popular. Since that time the current stage of development PSSH.

The first staff psychologist in the former Soviet Union began working in Estonia in an agricultural school in 1970. The first theoretical consideration of the problem was realized by H.I. Liymets in 1973 Since 1975 has been working a number of psychologists in special boarding schools and from 1980 in secondary schools. Active search of forms of practical participation of psychologists in the school was made possible, according H.I. Liymets by virtue of theoretical and practical preconditions as implementation of a systematic approach to psychological and pedagogical analysis of the processes of personal development; identify certain general laws of mental development and the working of diagnostic of level of development; approach to education as a process of management development and understanding relationships in individual and collective development; deepening of the integration process of scientific cognition at the

level of pedagogy; improve the psychological training of future teachers and others.

One of the determinant moments in the formation of PSSH modern school associated with the release of the fundamental work of J.K. Babanskii "Optimize of the learning process" (1972). The idea of optimization was based on the detection and implementation of real educational opportunities of pupils. For teachers relied function of diagnosis and assessment of these opportunities. However, assessment of intellectual, volitional, emotional sphere and working of methods for their development for teachers has been very challenging. Babanskii, as noted William C. Cala and V.V. Raudik, was only possible at the time by: mutual compensation of teachers their incompetence [5]. Discussions of the causes of failure of pupils took place in the form of pedagogical consultations. From this pedagogical context came out experiments on the organization of PSSH, held in Moscow in 1982

During the 70's and beginning of 80's. the problems of PSSH actively discussed by scientists, educators, government and community leaders, writers and journalists. The magazine "Problems of Psychology" held in 1983 "The Round table" - in the same year in Tallinn took place the All-Union Symposium "Psychological Service in school." In 1984 in Moscow took place the first All-Union Conference on Problems of psychological service in the Soviet Union in which worked a section "Psychological Service of School". According to the results of the experiment and summarize of best practices of school psychologists, scientists and practitioners under the guidance of laboratory scientific foundations of children's Applied Psychology Research Institute of General and Pedagogical Psychology of the USSR was able to formulate purpose and objectives of PSSH, to solve a number of methodological problems, determine the content and forms of the school psychologist's work, its functions, rights and responsibilities, to develop provisions of the psychological service of Education (1989).

Important contribution to the development of theoretical concepts of PSSH are I.V. Dubrovina's works, her students and colleagues that provide a framework for further researches in the field of psychology.

Today, the main tendency of the development of service of Applied Psychology of education is its active formation as the system that provides multi-level psychological support to all subjects of the educational space. Its main structural systems are psychological, medical and social centers for children and adolescents, and staff psychologists who work directly in the educational institutions of different types.

During 90 years in Ukraine PSSH continues to evolve based on the principles set forth in the writings of I.V. Dubrovin, Yu.Z. Hilbuh, D.B. Elkonin, V.I. Voitko, K.M. Hurevych, D.I. Feldstein, H.S. Kostyuk, L.F. Burlachuk, A.V. Kirichuk and others. This are the principles of individual approach to students, the implementation of mental capabilities and reserves of every age, the full development of abilities of pupils; creating favorable for the development of individual psychological climate of educational process; practical psychologist's

professional interaction with teaching staff of the school; the unity of diagnostics, training, education and development and so on. Unlike models of PSSH prevailing in other countries, we develop a model of educational psychologist, but not a psychologist-doctor. This means that the psychologist is always in the context of school life, is a member of pedcollective and its activities by their nature and purpose of the objective coincides with the objectives of general education and development of schoolchildren.

Among modern branches of applied psychology in Ukraine the priority belongs to the school psychological service. Over the past two decades, it has made considerable progress: held its organizational formation, adopted a number of legal and instructional guidance documents governing its activities, intensively trains personnel specialists - psychologists and social workers. Notable event was the first (December 1990) and the II Congress (September 1996) Society of Psychologists of Ukraine, and Ukrainian Congress of Applied Psychology (1994), a number of scientific conferences. Further development of school psychological service were discussed at the traditional "Kostyuk's readings" in the pages of educational and psychological journals are shown. In 1997, the first issue of "Practical Psychology and Social Work." The author of one of the first publications V.G. Panok notes that education is perhaps the first area where there is a massive need for practical psychology. Place where turbulent processes of formation of a new pedagogy, which is impossible without a thorough knowledge of the individuality of the pupil, differentiation and individualization of learning, the use of new methods of education, promotion of self-development.

From 22 to 26 October 2005 in Kiev there was the First Congress of psychologists [4, 6-7]. The plenary was done report, "The theoretical basis of personality psychology" S.D. Maksymenko; "Problems of humanistic psychology" Sh.O. Amonashvili (Georgia); "Theoretical and methodological problems of psychological care to the population" E. Glyva (Australia); "Signs and symbolic expression in the principles of psychological regulation" V. Karapetyan (Armenia) and others. The Congress worked 10 sections, including "Practical work psychology: Methods and Technologies", Session Chair: V.G. Panok; "The psychology of learning and education in transforming education" Head: N.L. Kolominsky and S.I. Boltivets; "Psychological help to the family," Head: T.V. Hovorun, N. Yu. Maksimov, G.M. Bevz and other sections. There were held symposiums, held presentations, round tables, workshops, workshops and lectures.

The history and development of school psychological service indicates that the need for school psychologists is contingent upon certain historical and social conditions, at a certain level of psychological and pedagogical science and education. Psychological service cannot exist and develop in conditions of strict regulation of privacy by the state, in terms of educational voluntarism and authoritarianism. It is actually one of the institutions of a democratic society, designed to influence the education, training, and education of the younger generation, to promote the creation of optimal psychological and pedagogical conditions of individual students.

Today in Ukraine the state system of social and psychological service, in which the main place belongs to psychological service of education. In addition, the fast-growing non-state actors of various kinds of applied psychology that provide the needs of clients in the psychological care.

Prospects of PSSH we associate with the development in society of psycho-educational and humanitarian culture; convergence of education and healthcare.

1. *Buyanov, M.I.* Besedy o detskoj psichiatriyi [Conversations about child psychiatry] / M.I. Buyanov. – M. : Prosveshchenie, 1986. – 208 s.
2. *Veselova, B.B.* Bilet v budushchee [Ticket to the future] / B.B. Veselova. – M., Znanie, 1990. – № 1. – 60 s.
3. *Prihodko, U.O.* Narisy stanovlennia ta rozvitku dytiachoy psyhologiyi [Essays on the formation and development of child psychology] / U.O. Prihodko. – K. : NPU im. Dragomanova, 1999. – 205 s.
4. *Bine, A.* Izmerenie umstvennyh sposobnostey: Per. s fr. [Measurement of mental abilities] / A. Lukov. – SPb. : Sojuz, 1999. – 432 s.
5. *Nikolenko, D.* Pedologiya: pytannja toeryi i praktyky [Pedology: questions of theory and practice] / D. Nikolenko // Radjanska osvita., 1988.
6. *Krayevsky, B.* Po povodu samoubijstv sredi uchashchihsja [Suicides among students]. Psihologicheskie soobrazenija. – M. : Izd-vo M.P. Rosnjanskogo, 1910. – 51 s.
7. *Fradkin, F.A.* Pedologiya: mify i dejstvitelnost [Pedology myths and reality]. – M. : Znaniye, 1991. – 80 s.
8. *Kala, U.V., Raudik, V.V.* Psihologicheskaja sluzhba v shkole [Psychological service in school]. – M. : Znaniye, 1986. – 80 s.
9. *Stouns E.* Psychopedagogika. Psihologicheskaja teorija i praktika obuchenija [Psychological theory and practice of teaching] / E. Stouns. – M.: Pedagogika, 1984. – 444 s.
10. *Rabochaja kniga shkolnogo psihologa* [The workbook of school psychologist] / Pod red. I.V. Dubrovinoj. - M.: Prosveshchenie, 1991. – 295 s.
11. *Vseukrajinskiy kongres psihologiv* [Congress of Psychologists] // Psycholog. – 2005. – № 45 (189).

УДК 81'243: 001.895

Ганна Карпенко

ЗАСТОСУВАННЯ ІННОВАЦІЙНИХ ТЕХНОЛОГІЙ ДЛЯ ФОРМУВАННЯ ІНШОМОВНОЇ ПРОФЕСІЙНОЇ КОМУНІКАТИВНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ

Стаття висвітлює використання дидактичного матеріалу та застосування інноваційних технологій для формування іншомовної професійної комунікативної компетентності, оскільки сьогодення потребує конкурентноспроможного робітника, який буде володіти не тільки професійними знаннями, уміннями й навичками, а й використовувати іноземну мову у життєвих та виробничих сферах спілкування.

Було створено професійно спрямований та диференційований дидактичний матеріал, укладено "Практикум з англійської мови для студентів спеціальності Психологія" та розроблено дидактичний матеріал до кожного виду мовленнєвої діяльності (аудіювання, говоріння, читання, письмо).

У статті описуються різні методи навчання при вивченні іноземної мови: "Мозковий штурм", "Мікрофон", групова та парна роботи, рольові ігри, проблемні ситуації, творчі завдання, проектна робота, заняття з використанням мультимедійних засобів навчання та комп'ютерних технологій.

Використання дидактичного матеріалу, застосування інноваційних педагогічних технологій забезпечують стійкий інтерес студентів до предмета, активізують розумову, пізнавальну та творчу діяльність, сприяють розвитку навичок самостійної роботи та її презентації. В результаті підвищується рівень базових знань студентів, формуються професійні комунікативні компетенції.

Ключові слова: *іншомовна професійна комунікативна компетентність, інноваційна технологія, комунікативний підхід, дидактичний матеріал, методи навчання.*

Статья освещает использование дидактического материала и применение инновационных технологий для формирования иноязычной профессиональной коммуникативной компетентности, ибо настоящее время требует конкурентоспособного рабочего, который будет обладать не только профессиональными знаниями, умениями и навыками, но и использовать иностранный язык в жизненных и производственных сферах общения.

Было создано профессионально направленный и дифференцированный дидактический материал, составлен "Практикум по английскому языку для студентов специальности Психология" и разработан дидактический материал к каждому виду речевой деятельности (аудирование, говорение, чтение, письмо).

В статье описываются различные методы обучения при изучении иностранного языка: "Мозговой штурм", "Микрофон", групповая и парная работы, ролевые игры, проблемные ситуации, творческие задания, проектная работа, занятия с использованием мультимедийных средств обучения и компьютерных технологий.

Использование дидактического материала, применение инновационных педагогических технологий обеспечивают устойчивый интерес студентов к предмету, активизируют умственную, познавательную и творческую деятельность, способствуют развитию навыков самостоятельной работы и ее презентации. В результате повышается уровень базовых знаний студентов, формируются профессиональные коммуникативные компетенции.

Ключевые слова: *иноязычная профессиональная коммуникативная компетентность, инновационная технология, коммуникативный подход, дидактический материал, методы обучения.*

The article highlights the use of didactic material and innovative technologies to create foreign language professional communicative competence. Nowadays we need a competitive worker, who will have not only professional knowledge, abilities and skills, but also use a foreign language in everyday communication and industrial areas.

Didactic material that was professionally directed and differentiated was created. "Practical English for students in specialty Psychology" was composed and didactic material for each type of speech activities (listening, speaking, reading and writing) was worked out.

This article describes various methods of teaching a foreign language: "Brainstorm", "Microphone", group and pair work, roleplay, problem situations, creative tasks, project work, training with the use of multimedia learning tools and computer technologies.

The use of didactic material and innovative teaching technologies provide students with strong interest in the subject and stimulate mental, cognitive and creative activities, promote the development of skills of independent work and its presentation. As a result, the level of students' basic knowledge increases, professional communicative competence is formed.

Keywords: *foreign language professional communicative competence, innovative technology, communicative approach, didactic material, teaching methods.*

Актуальність проблеми. Впровадження ідеї освітнього діалогу в освітнє середовище ВНЗ – надзвичайно актуальне останнім часом. Термін "освітній" ми тлумачимо як засіб досягнення іншомовної професійної компетентності у процесі особистісного становлення фахівця. Загальною функцією освітнього діалогу в педагогічному процесі є передача інформації, соціального досвіду та культурної спадщини людства чи певної спільноти, пропущених через призму внутрішнього усвідомлення особистості. При цьому в процесі засвоєння інформації одночасно відбувається й формування

певного світогляду, котрий визначається не тільки формами навчальної взаємодії, але й змістом освіти. Діалогізація свідомості потребує побудови змісту навчання як діалогу, "поліфонізму голосів культур" різних епох, сукупності проблем, у процесі розв'язання яких відбувається зіставлення точок зору, особистих позицій партнерів педагогічної взаємодії [8, 303]. В узагальненому вигляді вони відображають основні завдання діалогічного навчання – формування не просто людини освіченої, а й людини культурної. З іншого боку, розв'язується проблема збереження індивідуальності, неповторності особистості, що розглядається як провідна проблема сучасної гуманістичної освіти. Саме діалогічний підхід у психолого-педагогічній практиці дає змогу організувати такий стиль навчання, який зберігає за студентом право на власну думку, позицію, переконання. Одним із принципів навчання шляхом освітнього діалогу в процесі вивчення іноземної мови є принцип комунікативності.

Принцип комунікативності зумовлює добір мовного та мовленнєвого матеріалу. Принцип домінуючої ролі вправ реалізується шляхом виконання студентами різноманітних вправ, що спонукають їх до здійснення мовленнєвих дій. Застосування вправ на занятті неможливе без комплексного використання дидактичного забезпечення, в тому числі й опорного матеріалу. Тому виникла необхідність створення професійно спрямованого та диференційованого дидактичного матеріалу. Сьогодні потребує конкурентноспроможного робітника, який буде володіти не тільки професійними знаннями, умінями й навичками, а й використовувати іноземну мову у життєвих та виробничих сферах спілкування.

З цієї метою було укладено "Практикум з англійської мови для студентів спеціальності Психологія" та розроблено дидактичний матеріал до кожного виду мовленнєвої діяльності [5]:

1. Аудіювання: аудіозаписи фонетичної зарядки до тем "Педагогічна психологія", "Особистість", "Емоції", "Мотивація"; відеозапис "Моя практика в школі", "Мій девіз життя"; "Я проти негативних емоцій"; На уроках широко застосовувалися відео та фільми англійською мовою на сайті www.youtube.com/watch з подальшим їх обговоренням, виконанням комунікативних вправ.

2. Говоріння: коментування прислів'я за темами "Якщо потребуєш поради, спитай старшу людину", "Не можна судити про книгу за її обкладинкою", "Успіх породжує успіх"; рольова гра "Лист до психолога", "До спеціаліста за порадою"; опорні фото з тем "А. Біне", "З. Фройд", "Ж. Шарко", "Е. Вебер"; індивідуальні картки з навчальними комунікативними ситуаціями "На конференції", "Практика в школі", "У товариша депресія", "Поради щодо вивчення іноземної мови".

3. Читання: тексти з завданнями для контролю читання – "Психологія", "Педагогічна психологія", "Особистість", "Емоції", "Мотивація"; додаткові тексти для читання та обговорення – "Темперамент", "Фен-Шуй", "Не переймайся проблемами", глосарій;

4. Письмо: виконання завдань для контролю письма з тем "Множина іменників", "Ступені порівняння прикметників", "Теперішній неозначений час", "Майбутній неозначений час", "Минулий неозначений час" (активного та пасивного стану) на комп'ютері; контрольні роботи з елементами тестових завдань на листках; робота з анкетами на психологічну тематику, створення проектів за темами "Психологічна служба", "Майбутня професія".

Головна мета навчання іноземної мови у вищих навчальних закладах полягає у формуванні в студентів іншомовної професійної комунікативної компетентності, де основним складником є дискурсивний компонент. Дискурс (від франц. discours, англ. discourse, від лат. discursus "бігання назад-вперед; рух, кругообіг; бесіда, розмова") – мова, процес мовленнєвої діяльності, спосіб говоріння [1].

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Дослідженням даної проблеми займалися Р.П. Мильруд, А.В. Кашеєва, Н.В. Служина, у своїх працях вони представили дискурсивну компетенцію як складову комунікативної компетентності, досягнення якої є однією з головних цілей навчання іноземних мов у сучасній вищій школі.

Дискурс, за В.Г. Борботько, є текст, але такий, який складається з комунікативних одиниць мови – пропозицій та їх об'єднань у більші єдності, які перебувають у безперервному смислому зв'язку, що дозволяє сприймати його як цілісне утворення. В.Г. Борботько підкреслює той факт, що текст як мовний матеріал не завжди являє собою зв'язне мовлення, тобто дискурс. Текст – більш загальне поняття, ніж дискурс, а дискурс завжди є текстом [3].

Н.Д. Арутюнова визначає дискурс як зв'язний текст у сукупності з екстралінгвістичними – прагматичними, соціокультурними та іншими факторами; "як текст, узятий в подієвому аспекті" [1].

Текст є "вигідним" дидактичним матеріалом в тому плані, що він являє собою цілісний і закінчений за формою і змістом "зразок мовленнєвої комунікації носіїв мови" [4], що містить досліджуваний мовний (лексичний, граматичний) матеріал, певну тему, яка стимулює ситуацію спілкування. Таким чином, текст постає як носій певної інформації, а також зразок використання конкретного мовного матеріалу в конкретних мовленнєвих ситуаціях. Текст є тим центром, навколо якого будується вся система навчання. Текст, перш за все, є носієм певної інформації, а також зразком використання конкретного мовного матеріалу в мовленні.

Формуванню дискурсивної компетенції навчанням передують відбір типів дискурсів, які відповідали сферам і ситуаціям, у межах яких відбувалося спілкування. Ознайомлення з конкретним дискурсом ґрунтувалося на аудіовізуальному його пред'явленні. Це передбачало показ відеоролика (слайдів, фотографій), за допомогою якого видавалася автентична комунікативна ситуація, комуніканти – представники іншої культури, їх мовленнєва і немовленнєва поведінка, культурний фон.

Сучасне інформаційне суспільство ставить перед навчальними закладами завдання підготовки студентів, здатних:

- гнучко адаптуватися в мінливих життєвих обставинах, самостійно здобувати необхідні знання;
- самостійно критично мислити;
- грамотно працювати з інформацією;
- бути комунікабельним, уміти працювати спільно.

Процес навчання сучасної людини стає безперервним. Вимоги часу та методики викладання сучасного заняття націлюють нас, викладачів, на використання інноваційних технологій у нашій роботі. Тому, поряд зі словом "комунікативний" практично завжди зустрічаємо "інтерактивний", бо це поняття є визначальним для реалізації комунікативного підходу. Слово "інтерактив" (пер. з англійської "inter" – взаємний, "act" – діяти) означає взаємодіяти. Інтерактивний метод – це спосіб взаємодії через бесіду, діалог [6].

Інтерактивне навчання – це спеціальна форма організації навчальної діяльності, яка має конкретну, передбачену мету – створити комфортні умови навчання, за яких кожен студент відчуває свою успішність, інтелектуальну спроможність.

Виклад основного матеріалу. Суть інтерактивного навчання полягає в тому, що навчальний процес відбувається за умови постійної активної взаємодії всіх студентів.

Це співнавчання, взаємонавчання (колективне, групове навчання у співпраці), де і студент, і викладач є рівноправними, рівнозначними суб'єктами навчання, розуміють, що вони роблять, рефлексують з приводу того, що вони знають, вміють і здійснюють. Організація інтерактивного навчання передбачає використання мовних і рольових ігор, моделювання життєвих та створення проблемних ситуацій. Перевага на заняттях віддається проблемним та творчим (часто домашнім) завданням, груповій і парній роботі, самостійній роботі, запитанням від студента до викладача і навпаки, що розвивають творче мислення.

На заняттях використовуються методи "Мозковий штурм", "Мікрофон", групова та парна роботи, рольові ігри, проблемні ситуації, творчі завдання, дискусії за круглим столом, заняття з використанням мультимедійних засобів навчання та комп'ютерних технологій.

Комп'ютеризоване навчання іноземної мови дозволяє контролювати навчальну діяльність студента з високою точністю і об'єктивністю, здійснюючи постійний зворотний зв'язок [7]. Комп'ютеризоване навчання іноземною мовою має цілий ряд переваг: варіативність на різних етапах навчання; можливість застосування на практичних заняттях різного типу; полегшення сприймання і запам'ятовування студентами навчального матеріалу; економне використання навчального часу; індивідуалізація навчання, вибір обсягу та послідовності засвоєння матеріалу, темпу роботи; ресстрація відомостей про студента; збір та обробка статистичних даних про індивідуальну навчальну діяльність студентів; зменшення видів роботи, що викликають втомлюваність студентів; використання різних аудіовізуальних засобів навчання (графіки, звуку), наочного та динамічного подання

матеріалу; зміна послідовності навчання з урахуванням результатів аналізу роботи студентів; адаптація існуючих навчальних матеріалів до комп'ютеризованих умов навчання; створення комфортного середовища навчання; упровадження експериментальних досліджень; активізація навчальної діяльності студентів; інтенсифікація навчання та підвищення рівня мотивації; формування належної самооцінки майбутніх психологів та створення умов для самостійної роботи.

Комп'ютерна програма "TenseBuster" полегшує навчальний процес, демонстрацію матеріалу та дозволяє зняти з викладача трудомістку роботи.

На сайті <http://www.youtube.com/watch> є безліч коротких відео на тему "Психологія". На заняттях студенти переглядали відео, обговорювали, висловлювали свої думки щодо побаченого.

На сайті <http://www.puzzle-maker.com/ws/index.htm> створюємо різні пазли з вивченої лексики, де студенти повинні знайти її. Чим частіше вони виконують таке завдання, тим швидше і легше запам'ятовується вивчена лексика.

Ефективність застосування комп'ютерних інформаційних технологій у мовній підготовці досягається при їх комплексному та системному використанні.

За допомогою інтернет-занять, використовуючи іншомовні сайти, особливо www.englishpage.com, стає можливим відпрацювати: фонетичний, граматичний, лексичний та комунікативний аспекти мови, що дозволяє більш якісно і швидко оволодівати мовним матеріалом, розвивати мовленнєві навички та вміння.

Для того, щоб зацікавити студентів, розкрити їх творчий потенціал, поставити в ситуацію самостійного пошуку, сприяти розширенню кругозору, ми використовуємо метод проектного навчання іноземної мови. Німецький педагог А. Флітнер характеризує проектну діяльність як навчальний процес, в якому обов'язково беруть участь розум, серце і руки, тобто осмислення самостійно добутої інформації здійснюється через призму особистого ставлення до неї і оцінку результатів в кінцевому продукті [6].

Проект – це п'ять "П":

- ПРОБЛЕМА
- ПРОЕКТУВАННЯ (ПЛАНУВАННЯ)
- ПОШУК ІНФОРМАЦІЇ
- ПРОДУКТ
- ПРЕЗЕНТАЦІЯ

Проектна робота – одна з найбільш цікавих методик, які може використовувати викладач. Вона дозволяє ефективно реалізувати комунікативний підхід у навчальному процесі з іноземної мови, а саме: вивчення мови через особисту діяльність студента, оволодіння мовою у процесі спілкування.

Метод проектів є дидактичним засобом для підвищення мотивації розвитку особистості студента, універсальним засобом для застосування в навчальному процесі; хорошою формою консолідації лексичного матеріалу і

розвитку комунікативних умінь. За допомогою проекту здійснюється різнорівневе навчання.

Використання комп'ютера на заняттях англійської мови та в позаурочний час відкриває для студентів нові можливості для оформлення проектів: створення мультимедійних презентацій у програмі Microsoft PowerPoint. Ця програма дозволяє створювати презентації у вигляді слайд-шоу, презентації з гіпертекстом, включати звук, відео та різні види графіки.

Студенти виконали проектну роботу за темами "Психологічна служба", "Майбутня професія". Спочатку була продумана інформація, яку вони хотіли представити у проектах, були зібрані відповідні фото, малюнки та представлені на постерах чи у вигляді слайд-шоу. Після презентацій проектів обговорювали цікаві моменти. Результатом виконання студентом проектної роботи є усвідомлення "ситуації успіху", своєї значущості, успішності, розвиток комунікабельності, умінь добору інформації, аналіз презентованого, посилення інтересу до теми.

Серед активних методів навчання чільне місце належить грі як особливій формі життя, виробленій або створеній суспільством для керування розвитком молодого покоління; тобто, це особливе педагогічне творіння, хоча створили її не окремі люди, а суспільство в цілому. Сам процес виникнення гри був "масовим", у ньому природно-історична закономірність проявлялася у різноманітній свідомій діяльності окремих людей [9].

Гра – це наслідок діяльності, за допомогою якої люди перетворюють дійсність, змінюють світ. Сутність людської гри полягає у здатності перетворювати навколишній світ, відтворюючи його. У грі формується й виявляється потреба індивіда стати суб'єктом діяльності, впливаючи на світ. Головним у грі є не результат, а сам процес, переживання, пов'язані з ним. Хоча ситуації, у яких грає людина, уявні, дії та переживання, почуття реальні. Тому, з погляду психології, гра виникає тоді, коли з'являються потреби, що не можуть реалізуватись у певний момент життя. У такому сенсі гра – це реалізація підсвідомих бажань, але не одиничних, а узагальнених.

Діючи в уявному полі, у вигаданій ситуації, людина вільна, тобто сама визначає свої вчинки, зважаючи на власне "Я", одночасно підсвідомо підкоряючись правилам гри, що непомітно для гравця розвиває вміння визначати мету, прогнозувати наслідки, вибирати краще рішення в конкретних обставинах, виконувати власні задуми, діяти активно та цілеспрямовано. Навчальна і виховна функції, цінність гри полягають у тому, що, керуючи змістом і правилами гри, можна непрямо управляти процесом формування та розвитку необхідних професійних якостей, стимулювати ініціативу, самостійність гравців у ході виконання ігрових завдань.

До початку рольової гри студенти отримують вихідні дані про сюжет і правила гри, беруть на себе виконання певних ролей, наприклад "До спеціаліста за порадою". Студентка Кароль має психологічну проблему

щодо її росту, вона звертається у психологічну службу, де вона отримує пораду психологів. "Лист до психолога", де студенти звертаються до Каті, яка має свою сторінку в Інтернеті, зі своїми проблемами і просять її про допомогу. Катя кожного вислуховує і дає пораду.

Позиція викладача у процесі проведення ігор багатопланова: до гри він інструктор, що пояснює зміст і правила гри; у процесі гри – консультант; при підбитті підсумків – суддя і керівник обговорення. У рольовій грі учасники немовби перевтілюються в тих, кого зображують, і, вірячи у гру, створюють особливе ігрове життя. Рольова гра – це одночасність подвійного спілкування: реального та уявного. Важливими моментами спілкування в рольовій грі є емпатія та рефлексія. Емпатія проявляється у здатності співчувати учасникам гри, їх емоційному стану й водночас психічно ідентифікувати себе з персонажем. Рефлексія в рольовій грі – це здатність розуміти внутрішній світ персонажа і свій власний, бачити себе збоку. Завдяки наявності таких характеристик рольова гра є засобом навчання професійного спілкування. Особливо ефективним методом рольові ігри є для неконтактних студентів, з недостатньо розвинутим мовленням, тривожних (участь у діяльності від імені персонажа зменшує страх помилки, тому що помилок нібито припускається персонаж, а не учасник).

На заняттях студенти часто працюють в парах. Парна робота передбачає допомогу сильного студента слабшим і взаємодопомогу. Пари визначає викладач, зважаючи на симпатії або працездатність студентів. Склад їх може бути постійним (статичні пари) і змінним (динамічні пари). Така структура роботи дає змогу вчити кожного і вчитися кожному. Головними за парної організації навчальної праці є взаємонавчання і взаємоконтроль. Студенти в парі виконують різні завдання, наприклад, після кожного тексту є вправа з запитаннями до нього, потрібно в парі знайти відповіді на ці запитання в тексті; скласти діалоги, опираючись на карточки з виписаними на них словами та словосполученнями, які треба використати в діалогічному мовленні; на дошці подані слова, пов'язані з темою "Емоції", студенти в парах обговорюють, які емоції вони б хотіли пережити в житті більше, а які менше; в одному завданні виписані неповні речення, що містять деяку інформацію, яку можна використати у відповідях, але перед цим студенти повинні поставити запитання до цих речень, а потім у формі діалогу використовувати ці запитання і відповіді; студенти в парі обговорюють вислів "Ви не передбачаєте майбутнє, ви його змінюєте", прочитавши перед цим текст "Фен-Шуй"; складають діалог на тему "Важливість вивчення англійської мови", використовуючи опори.

Висновок. Творче використання опорного матеріалу, в тому числі й електронних засобів навчання, застосування інноваційних педагогічних технологій, забезпечують стійкий інтерес студентів до предмета, активізують розумову, пізнавальну та творчу діяльність, сприяють розвитку навичок самостійної роботи та її презентації. В результаті підвищується рівень базових знань студентів, формуються професійні комунікативні компетенції.

1. Arutiunova N.D. Dyskurs [Discourse] / N.D. Arutiunova // LES. – М., 1990. – S.136 –137.
2. Byrkun L.V., Moshkov V.V. Komunikatyvni metody ta materialy dlia vykladannia anhliyskoi movy [Communicative methods and materials for teaching English] / L.V. Byrkun, V.V. Moshkov. – OxfordUniversityPress, 1998. – 48 s.
3. Borbot'ko V.H. Elementy teorii dyskursu [The elements of the theory of discourse] /V.H. Borbot'ko. – Groznyi, 1981. – 113 s.
4. Deik Van T. Yazyk. Poznaniie. Kommunikatsiia. [Language. Cognition. Communication.] / T. Van Deik. – М., 1989. – 331s.
5. Karpenko H.M. Praktykum z anhliis'koi movy dlia studentiv spetsial'nosti Psykholohiia [Practical English for students of specialty Psychology] / H.M. Karpenko. – Ivano-Frankivsk : NAIR, 2012. – 44 s.
6. Materialy dosvidu roboty vykladacha inozemnoii movy Sosnovskoi Liudmyly Vasylivny[The materials of L.V.Sosnovska's experience, a teacher of English] //www.teacherjournal.com.ua/.../20318_Dosvid.
7. Mykytenko V.I. Vykorystannia innovatsiinykh tekhnolohii u vykladanni anhliis'koi movy [The use of innovative technologies in teaching English] [Elektronnyi resurs] / V.I. Mykytenko. – Rezhym dostupu: http://www.rusnauka.com/30_NNM_2010/Philologia/72996.doc.htm.
8. Radchuk H.K. Aksiopsykholohiia vyshchoii shkoly. Monohrafiia[Axiopsychology of higher school. Monograph.] / H.K. Radchuk. – Ternopil : TNPU, 2009. – 415 s.
9. http://pidruchniki.com/1334020355078/pedagogika/vikoristannya_gri_navchalno-vihovnomu_protsepi_profesiynih_zakladiv_ osviti.

УДК 159.923

Олександр Шульженко

ТРАНСПЕКТИВНИЙ ПІДХІД І БІОГРАФІЧНИЙ МЕТОД У НАВЧАННІ ШКІЛЬНОГО КУРСУ ІСТОРІЇ

У статті обґрунтовано доцільність і методу застосування транспективного підходу до пізнання і розуміння історичного процесу. Конкретизація цього підходу виступає у вигляді дослідницького і герменевтичного методу психолого-історичної реконструкції культурних артефактів та його різновиду – біографічного методу, який послуговується гуманітарними текстами (писемними історичними документами, свідченнями очевидців подій минулого, біографіями видатних осіб та ін.). Освітній, розвивальний і корекційно-виховний ефекти навчання історії в школі забезпечуються при цьому моделюванням відповідних виховних

ситуацій та спрямовуються проблемними запитаннями вчителя, його керівництвом пізнавально-рефлексивною роботою учнів, підготовкою і презентацією спільних проектів.

Ключові слова: історія, проблемне навчання, транспективний підхід, біографічний метод, психолого-історична реконструкція, гуманітарний текст, виховна ситуація.

В статті обоснована цілесобразність і методика застосування транспективного підходу до розуміння і розуміння історичного процесу. Конкретизація цього підходу виступає в формі дослідницького і герменевтичного методу психолого-історичної реконструкції культурних артефактів і його різноманітності – біографічного методу, який використовує гуманітарні тексти (письменні історичні документи, свідчення очевидців подій минулого, біографії видатних осіб і т.д.). Образовальні, розвивальні і корекційно-виховні ефекти навчання історії в школі забезпечуються моделюванням відповідних виховних ситуацій і спрямовуються проблемними питаннями вчителя, його керівництвом пізнавально-рефлексивною діяльністю учнів, підготовкою і презентацією спільних проектів.

Ключевые слова: история, проблемное обучение, транспективный подход, биографический метод, психолого-историческая реконструкция, гуманитарный текст, воспитательная ситуация.

The advisability and method of application of transpective approach to the cognition and understanding of the historical process are grounded in the article. The specification of this approach acts as an explorative and hermeneutic method of psychological and historical reconstruction of cultural artifacts and its variety - a biographical method using humanitarian texts (written historical documents, evidences of eyewitnesses of past events, biographies of famous people, etc.). Educational, developmental and correctional and educative effects of history teaching in schools are provided with modelling of appropriate educative situations and are directed by teacher's problematic questions, his/her guidance by pupils' cognitive and reflexive work, preparation and presentation of joint projects.

Key words: history, problematic teaching, transpective approach, biographical method, psychological and historical reconstruction, humanitarian text, educative situation.

Постановка проблеми. Суспільний запит на оновлення дидактичних підходів і методики викладання соціогуманітарних дисциплін у сучасній українській школі актуалізує пошук продуктивних точок дотику суміжних наук. Зокрема, природним "союзником" історії може виступити психологія, відповідно, методика викладання історії повинна обмінюватися досвідом та ідеями з педагогічною психологією. Доцільність такого зв'язку впливає з визначених А.І. Ракитовим чотирьох функцій історичного пізнання:

1. Формування соціальної самосвідомості різних людських спільнот.

2. Соціальне виховання (виокремлення взірців соціально значущої поведінки).
3. Розвиток політичної діяльності і політики.
4. Передбачення і прогнозування майбутнього (цит. за: [2, 11]).

Отже, вивчення історії в школі полягає не тільки в засвоєнні учнями фактологічного матеріалу з минулого різних народів, а й у формуванні активної громадянської позиції вихованців на базі чіткої системи світоглядних орієнтирів, ціннісних уявлень, еталонів гідної, морально вмотивованої поведінки.

Метою цієї статті є з'ясування методологічних підстав і психодідактичних умов, за яких досягається зазначена єдність освітньо-виховних і розвивально-корекційних завдань на прикладі навчання школярів історії з використанням гуманітарних текстів.

Аналіз останніх публікацій. Повноцінне вивчення історії в школі, поєднане з вихованням особи громадянина-патріота, полікультурно компетентної, морально й естетично сензитивної неможливе без рефлексивної роботи школярів над змістом і формою писемних історичних документів, що репрезентують як тяглі психолого-історичні закономірності, циклічно відтворювані у своєму логіко-смісловому осередку на різних витках спіралі соціокультурного поступу людства, так і унікальні, культурно специфічні епізоди психоісторії певного етносу, держави, політичного інституту тощо. За словами І.Г. Белявського, "загальногуманітарний підхід до історичного процесу передбачає єдність природно-історичного, суб'єктивно-діяльнісного і гуманітарно-особистісного (сміслового) аспектів" [2, 14]. Сама ж особистість як достотний суб'єкт історичного процесу "постає як психологічна структура, що володіє надпсихологічними властивостями соціальної орієнтованості" [2, 81]. Відтак найбільш адекватним підходом до її дослідження визнається історико-генетичний, який "розміщує особистість в онтологічному вимірі історії" [2, 80].

Нерозривність взаємозв'язку історичного, психологічного і логічного аспектів на різноманітних ландшафтах онтології людського існування всебічно обґрунтовує засновник канонічної психології В.А. Роменець, який запропонував універсальний канон процесуального розгортання структури вчинку від суб'єктивно сприйнятої ситуації до визрівання й ієрархізації мотиваційних спонук, відтак до здійснення вольового рішення – дії та післядії – ретроспективної оцінки здійсненого [8]. Причому ця послідовність характеризує як мікрогенез конкретного поведінкового акту, так і макрогенез масштабних історичних подій, геополітичних і цивілізаційних зрушень.

Своєю чергою, одна з активних розбудовників культурної психології особистості О.Б. Старовойтенко вказує на "перспективу створення психологічних моделей особистості, релевантних різним епохам тієї чи іншої культурної спільноти" [9, 6], що не заперечує необхідності і можливості поєднання "історичного" й "актуального" задля відновлення цілісного транспективного психологічного образу особистості в

культурному (йдеться насамперед про становлення європейського індивідуалізму римсько-елліністичного культурно-історичного походження) контексті. Серед іншого відзначається, що "європейському людству притаманна певна ентелехія, котра пронизує будь-які зміни духовного обличчя Європи, надаючи йому одно спрямованості у прагненні до *ідеального* способу життя і буття як вічному полюсу..." [9, 12].

Про доцільність поєднання транспективного (всечасового, "вертикального", макроісторичного), як у школі "Анналів", й актуального ("горизонтального", мікроісторичного) пише і С.Д. Литвин-Кіндратюк у дослідженні історіогенезу саморегуляції особистості [5], що дозволить здійснити психолого-історичну реконструкцію ментальності й типу особистості в межах окремої епохи.

Досвід викладання історії переконливо свідчить, що зведення обох методологічних підходів досягається при обов'язковому вивченні так званих гуманітарних текстів та використанні біографічного методу в його пізнавальній, розвивально-виховній проектувальній функціях. З цього приводу О.Б. Старовойтенко пише: "Текст створює особистість і форму життя героя, котрі "передують" життю й індивідуальності адресата в якості потенціалу. Текст береться адресатами (тут – учнями. – О.Ш.) на основі внутрішньої і практичної ідентифікації з діючими в ньому персоналіями та подіями, що відбувалися. У процесі активного ототожнення літературне життя героя продовжується в долі реальних людей, а його характер і психічні стани переходять у контур їх особистостей. Дійсний світ проявляє себе за образом літератури" [9, 20]. Оскільки знання історії означає знання психології людей як суб'єктів історичного процесу та носіїв загальних (повторюваних) і специфічних (унікальних) кодів ретрансляції суспільного досвіду, то герменевтична робота з гуманітарними текстами дозволить зблизити ретроспективну, актуальну і проспективну оптику пізнання і особистісного занурення в історію людства.

Виклад основного матеріалу. Розглянемо застосування методу психолого-історичної реконструкції гуманітарних текстів та біографічного методу на прикладі вивчення історії Давньої Греції в шостому класі загальноосвітньої школи. Додатковим матеріалом, рекомендованим для читання учнів, є уривок із "Порівняльних життєписів" Плутарха (біля 45 – 127 р. н. е.). Останній є представником еліністичної філософії та засновником філософсько-моралістичної школи у Херонеї. Згаданий твір знаменитого грецького мислителя являє собою безцінний матеріал для вчителя історії та всіх, кого цікавить антична історія, хоча сам Плутарх істориком не був і ним себе не вважав. У вступі до біографії Олександра Македонського він чітко визначає своє завдання: "Ми пишемо не історію, а біографії, і не завжди в найславніших діяннях буває помітна добродетель або порочність, але часто який-небудь нікчемний вчинок, слово або жарт краще виявляє характер людини, ніж битва з десятками тисяч загиблих. Величезні армії й облоги міст" [6; 7].

Настановлення на шлях добродетелі – головна мета етичних творів Плутарха. Для пропаганди свого педагогічного ідеалу Плутарх обирає законодавця Лікурга, який не лише сам був добродетельним, а й діяльність свою спрямовував на виховання співгромадян задля виправлення людських вад і звичок. Виховання бачиться Плутарху тим важливішим, що при безсумнівній своїй релігійності він не визнає об'єктивної детермінованості людських вчинків. Бог, за його уявленням, тільки дає поштовх вільному волевиявленню самої людини.

Ідеальним для Плутарха бачиться державний устрій древньої Спарти, який створює, на його переконання, найкращі умови для виховання громадян у душі високої моралі. Саме тому суворі закони Лікурга знаходять у нього гаряче схвалення, хоча найбільш жорсткі спартанські практики, що стосувалися державних рабів-ілотів, все-таки відштовхують Плутарха, якому найближчою була проста і скромна людина з її повсякденними обов'язками, прив'язаностями, її любов'ю до сім'ї та рідних місць і її м'яким, сердечним патріотизмом.

Дані про життя і діяльність законодавця Лікурга, що їх надали античні письменники, не надто достовірні [4]. Однак більшість указує, що він жив незадовго до першої олімпіади (IX-У111 ст. до н.е.). З його предків, пише Плутарх, найбільш знаменитим був Сої, у царювання якого спартанці обернули ілотів у рабів та приєднали до своїх володінь більшу частину Аркадії. Лікург царював усього вісім місяців, проте встиг заслужити глибоку повагу своїх співгромадян. Йому підкорялися не тільки тому, що він був царським опікуном і зосереджував у своїх руках верховну владу, а і з поваги до його моральних якостей. Так, Лікург свого часу вирішив покинути батьківщину, аби відхилити від себе підозри у прагненні стати царем, усунувши племінника-сироту.

Бажаючи викоринити гордість, заздрість, злочини, розкіш, багатство і бідність, він переконав співгромадян відмовитися від володіння землею на користь держави. Зробити її новий поділ і жити на рівних умовах, так щоб ніхто не був вищим від іншого, – віддаючи пальму першості самим тільки моральним чеснотам. Нерівність, відмінність один від одного повинні були виражатися тільки в картанні за поганий вчинок і похвалі за хороший. Щоб остаточно усунути всіляку нерівність, Лікург запровадив масивні залізні гроші, які не ходили в інших грецьких полісах та які не можна було обміняти. Він також започаткував звичай спільних трапез – сиситій, аби забезпечити суспільний контроль за рівномірністю споживання.

Закони Лікурга не були писаними, оскільки він вважав, що все, що необхідне і важливе для щастя і морального вдосконалення громадян, повинно ввійти і їх звичаї, стійкі норми повсякденної поведінки. Добра воля, на думку Лікурга, робила нововведення справді легітимними і міцнішими, аніж тоді, коли б вони запроваджувалися з примусу. Своєю чергою, добровільно взяті на себе моральні зобов'язання перетворювало молодих спартанців у "законодавців власної поведінки", тобто відповідальних суб'єктів спільного громадського діяння.

Відомо, що з семи років хлопчик-спартанець проходив у "агелах" школу послуху, витривалості, науки перемагати, говорити лаконічно, по суті, глибокодумно. Афіняни не випадково твердили, що бути спартанцем – значить займатися радше філософією, ніж гімнастикою. Плутарх указує на тісний зв'язок між хоробрістю спартанців та естетикою героїзму в їхніх лавах. Пісні спартанських воїнів надихали на мужні вчинки, подвиги, гідні слави. Йдучи назустріч супротивнику, "їхні лави були зімкнуті, нічье серце не билося від страху, вони йшли назустріч небезпеці під звуки флейти спокійно і весело", – пише Плутарх. Спартанці вважали, що низько і негідно грека рубати й убивати воїнів з розгромленого війська, яке відступає.

Слід зауважити, що виховання у Спарті тривало до зрілого віку і регулювалося вимогою підпорядкування особистих інтересів інтересам громади, військового товариства. Виховання жінок теж носило громадянський характер. Лікурґ заборонив їм вести зманіжений спосіб життя, а велів зміцнювати тіло бігом, боротьбою, метанням диска і списа. Заохочувалося вільне висловлювання власної думки, шляхетність і доблесть. Молодим людям прищеплювалися схильність до змагання і честолюбство.

Навіть стислий виклад правових і моральних норм Лікурґа, їхнє філософське обґрунтування Плутархом, аналіз показових вчинків його улюбленого історичного актора та літературного героя виказує педагогічні вподобання давньогрецького мислителя, суголосні нашому часові, періоду випробування України на здатність захистити свою незалежність, державний суверенітет, геополітичний вибір і ціннісний ідеал. Чимало педагогічних настановлень того часу актуальні і для виховання сучасних дітей і молоді та можуть рекомендуватися для моделювання спеціальних виховних ситуацій з паралельною метою поглиблення історичних знань про епоху, яка вивчається. Розглянемо кілька відомих прикладів.

1. Маленький спартанець украв лисеня і сховав його в себе під плащем. Звірок розпоров йому кігтями і зубами живіт, але не бажаючи видати себе, хлопчик терпів, поки не помер на місці.

2. Знаменита скульптура хлопчика, котрий витягує скалку. Тільки пробігши дистанцію і перемігши, хлопчик, котрий весь час терпів біль, сидить, виймаючи з п'яти скалку.

3. Плутарх пише: "Дивлячись на наших молодих спартанців, у цьому немає нічого неймовірного: на моїх очах багато хто з них умирав під час бичування на олтари Артеміді-Ортії".

4. Одному спартанцеві запропонували на Олімпійських іграх велику суму грошей з умовою, що він поступиться честю перемоги. Юнак не прийняв її, і після важкої боротьби здолав свого суперника. "Що користі тобі, спартанець, від твоєї перемоги?" – запитали його. "У битві я піду з царем попереду війська", – відповів той, посміхаючись.

5. Знаменитий пурпуровий спартанський плащ і вінки, що їх спартанці надівали, йдучи в похід. Червоний колір плаща приховував рани воїна, про які сам спартанець волів мовчати. Греки вмiли цінувати красу, яка у спартанців поєднувалася з умінням перемагати, бути зі щитом або на щиті,

вони гордо виступали і рвалися в битву. Битва для спартанця була моментом істини. Плутарх згадує, що у хвилину небезпеки вони намащували волосся олією і турботливо розчісували, пам'ятаючи вислів Лікурґа, що "волосся вродливих робить вродливішими, потворних – ще потворнішими".

Наведені приклади можуть стати смисловим центром подальшого розгортання виховної ситуації. За І.Д. Бехом, виховна ситуація полягає в активному впливі педагога на вихованця з метою свідомого прийняття ним моральної вимоги [3, 24]. Наочне пред'явлення емоціогенної історичної події, художній опис характерів і вчинків історичних осіб ініціює в учнів процеси дієвої емоційної ідентифікації та (під керівництвом учителя) рефлексії – зовнішньої та внутрішньої – з їх приводу. Це своєю чергою веде до формування узагальненого ідеального еталона належної (гідної) поведінки, що, як динамічний емоційний образ, спонукає до прийняття рішення наслідувати суспільно схвалювані зразки моральних, а також і естетичних, героїчних тощо вчинків.

До речі, у новий підручник зі всесвітньої історії для шостого класу [1]. вперше поміщено 13 тем практичних занять, де учням пропонується самостійно вивчати новий матеріал, удосконалюючи власні вміння та навички роботи з першоджерелами. Так, наприклад, у розділі "Історія Давньої Греції" практичне заняття "Побут і виховання спартанців" учням пропонується знайти відповідь на проблемне питання: "Чому спартанців виховували не так, як інших греків? Якою була мета спартанського виховання?"

Опрацьовуючи першоджерела, учням пропонують відповісти на запитання: "1. Як нововведення Лікурґа вплинули на побут і виховання спартанців? 2. Чого прагнули навчити своїх дітей спартанці? 3. Чому саме такі цілі мало спартанське виховання? 4. Про які подробиці виховання спартанців довідуємося з розповіді Плутарха? 5. Чому спартанці так суворо виховували своїх дітей? 6. Що вони вважали найвищими чеснотами, а що засуджували?"

Для найдопитливіших за урок до практичного заняття пропонується випереджувальне завдання: "Знайдіть у тексті "Порівняльних життєписів" Плутарха біографію Лікурґа і поцікавтесь, чому легендарний законодавець Лікурґ втратив око і врешті-решт заморив себе голодом?", "У чому унікальність грецького поліса Спарта?"

Перед проведенням практичного заняття клас ділиться на групи. Кожна з яких готує той чи інший учнівський проект, відповідаючи на проблемні запитання і готуючи повідомлення чи відео презентації перед класом. Це розвиває вміння самостійно здобувати нові знання за проблемою, опрацьовуючи додаткові джерела інформації, виховувати повагу до історичного минулого народів. Формувати в учнів активну громадянську позицію.

Під час виступів учнів із підготовленими повідомленнями і презентаціями вчитель систематизує і доповнює результати їх роботи,

підсилюючи корекційно-виховний ефект від психолого-історичної реконструкції описаних подій, учинків, персонажів.

Висновок. На прикладі вивчення теми "Давня Греція" в шостому класі середньої загальноосвітньої школи продемонстровано методику застосування дослідницького методу психолого-історичної реконструкції, що конкретизує транспективний підхід до розв'язання освітніх, розвивальних і корекційно-виховних цілей навчання історії. Ефективним засобом досягнення цих цілей слугують гуманітарні тексти (писемні історичні пам'ятки, архівні документи, біографії та "сповіді" видатних суспільних діячів, свідчення очевидців історичних подій тощо), які дозволяють створити емоційно наснажену виховну ситуацію проблемного змісту, яка інтенсифікує пізнавально-рефлексивні процеси і сприяє формуванню в учнів мотивів добродійної поведінки й активної громадянської позиції.

1. *Bandrovskiy, O., Vlasov V. Vsesvitnia istoriia. Istoriia Ukrainy: pidruchnyk dlia 6 klasu zahalnoosvitnikh navchalnykh zakladiv* [World history. History of Ukraine: textbook for the 6th form of secondary schools] / O.H. Bandrovskiy, V. S. Vlasov. – K. : Heneza, 2014. – 272 s.
2. *Beliavskii, I. Lektsii po istoricheskoi psihologii* [Lectures on historical psychology] / I.G. Beliavskii. – Odessa : Astroprint, 2004. – 448 s.
3. *Bekh, I. Psikhologicheskie osnovy нравstvennogo razvitiia lichnosti: avtoref. dis. na soiskaniie nauchnoi stepeni doktora psikhol. nauk: spets. 19.00.07 "Pedagogicheskaiia i vozrastnaia psikhologiiia"* [Psychological bases of personality's moral development: synopsis of a doctoral thesis in Psychology: speciality 19.00.07 "Educational and Developmental Psychology"] / I.D. Bekh. – K., 1992. – 42 s.
4. *Zhizneopisaniia znamenitnykh rimlian i grekov. Likurh. [Biographies of famous Romans and Greeks. Lysurgus].* – Rezhim dostupa: <http://bibliotekar.ru/rim/1-1.htm>
5. *Lytvyn-Kindratiuk, S. Metodolohichni aspekty doslidzhennia samorehuliatcii osobystosti* [Methodological aspects of personality's self-regulation research] / Svitlana Lytvyn-Kindratiuk // *Psikhologiiia osobystosti.* – 2010. – № 1. – S.35–43.
6. *Plutarkh. Sravnitelnyie zhizneopisaniia: V 2 t. T. 1. [Comparative biographies: in 2 volumes. V. 1.]* / Plutarkh. – L. : Nauka, 1960; Rezhim dostupa: [http://www.e-reading.link/bookreader.php/73164/Plutarh - Sravnitel%27nve zhizneopisaniya.html](http://www.e-reading.link/bookreader.php/73164/Plutarh_-_Sravnitel%27nve_zhizneopisaniya.html)
7. *Plutarkh.* – Rezhim dostupa: <http://letter.com.ua/autor/plutarh.php>
8. *Romenets, V. Vchynok i postannia kanonichnoi psikhologii* [The act and the rise of canonical psychology] / V.A. Romenets // *Liudyna. Subiekt. Vchynok: Filosofska-psikhologichni studii* / [za zah. red. V.O. Tatenka]. – K. : Lybid, 2006. – S. 11–36.
9. *Starovoitenko, E. Kulturnaia psikhologiiia lichnosti : monografiia* [Cultural Psychology: a monograph] / E.B. Starovoitenko. – M. : Akademicheskii Proekt ; Gaudeamus, 2007. – 310 s.

НАШІ АВТОРИ

Заграй Лариса Дмитрівна – доктор психологічних наук, професор, завідувач кафедри соціальної психології Прикарпатського національного університету імені Василя Стефаника (м. Івано-Франківськ); todoriv_larisa@i.ua

Злобіна Олена Геннадіївна – доктор соціологічних наук, старший науковий співробітник, завідувач відділом соціальної психології Інституту соціології НАНУ (м. Київ); ezlobina@ukr.net

Карпенко Ганна Миронівна – асистент кафедри іноземних мов Прикарпатського національного університету імені Василя Стефаника (м. Івано-Франківськ); ganna.karpenko@gmail.com

Карпенко Зіновія Степанівна – доктор психологічних наук, професор, директор науково-дослідного Центру "Психологія розвитку особистості", завідувач кафедри педагогічної та вікової психології Прикарпатського національного університету імені Василя Стефаника (м. Івано-Франківськ); karpenkoz@ukr.net

Карпенко Євген Володимирович – кандидат психологічних наук, доцент кафедри практичної психології Львівського державного університету внутрішніх справ; psiholog_pp@ukr.net

Карп'юк Юлія Ярославівна – кандидат психологічних наук, доцент кафедри загальної та клінічної психології Прикарпатського національного університету імені Василя Стефаника (м. Івано-Франківськ); yuliakarpyk@gmail.com

Ковальчук Зоряна Ярославівна – доктор психологічних наук, професор кафедри практичної психології Львівського державного університету внутрішніх справ; zoriana01051974@i.ua

Когутяк Надія Михайлівна – кандидат психологічних наук, доцент кафедри педагогічної та вікової психології Прикарпатського національного університету імені Василя Стефаника (м. Івано-Франківськ); nadiia.kogutiak@gmail.com

Литвин-Кіндратюк Світлана – кандидат психологічних наук, доцент кафедри педагогічної та вікової психології Прикарпатського національного університету імені Василя Стефаника (м. Івано-Франківськ); lytvynkindr@ukr.net

Луканюк Христина Василівна – аспірант кафедри педагогічної та вікової психології Прикарпатського національного університету імені Василя Стефаника (м. Івано-Франківськ); fitsak1@rambler.ru

Макарова Людмила Іванівна – кандидат педагогічних наук, доцент кафедри педагогічної та вікової психології Прикарпатського національного університету імені Василя Стефаника (м. Івано-Франківськ); makarova_ao@ukr.net

Мицько Володимир Мирославович – кандидат психологічних наук, доцент кафедри педагогічної та вікової психології Прикарпатського національного університету імені Василя Стефаника (м. Івано-Франківськ); mytskovm@meta.ua

Олійник Алла Вікторівна – кандидат психологічних наук, старший викладач кафедри теоретичної та практичної психології НУ "Львівська політехніка"; oljnik_alla@mail.ru

Палій Анатолій Андрійович – кандидат психологічних наук, доцент кафедри загальної та клінічної психології Прикарпатського національного університету імені Василя Стефаника (м. Івано-Франківськ); anatoliypaliy@yandex.ua

Прахова Світлана Анатоліївна – вчитель історії, аспірантка Інституту психології імені Г.С. Костюка Національної академії педагогічних наук України (м. Київ); svetlankaprakhova@gmail.com

Тимків Лідія Степанівна – кандидат психологічних наук, доцент кафедри соціальної педагогіки та соціальної роботи Педагогічного інституту Прикарпатського національного університету імені Василя Стефаника (м. Івано-Франківськ); tymkiv_lida_28@list.ru

Цимбаліста Лідія Романівна – магістрант відділення "Психологія" філософського факультету Прикарпатського національного університету імені Василя Стефаника (м. Івано-Франківськ)

Шамне Анжеліка Володимирівна – кандидат психологічних наук, доцент, докторант Інституту психології імені Г.С. Костюка НАПН України (м. Київ); shamne@ukr.net

Шульженко Олександр Анатолійович – вчитель історії та правознавства середньої загальноосвітньої школи № 12 м. Новомосковська Дніпро-петровської області; shulzhenko62@mail.ua

CONTENTS

<i>Theoretical and methodological problems of personology</i>	Olena Zlobina Toward the problem of empirical verification of personality's aximodels	5
	Anjelika Shamne Theoretical and methodological analysis of the psychosocial problem in the context of the opposition internal-external	15
	Svetlana Prachova Theoretical and methodological analysis of the problem of frustration on the pages of modern Ukrainian and Russian periodicals	28
<i>Social and political psychology of personality</i>	Larysa Zahrai Gender experience of the individual in the modern fragmentary world	39
	Lidiia Tymkiv The formation of adaptive culture of personality and the methods of its determination	46
	Zinoviia Karpenko Axiopsychological refutation of destructive ideologemes of totalitarian societies	55
	Volodymyr Mytsko Semantic and statistical analysis of the use of "destructive" lexemes between users of the websites	67
<i>Existential and phenomenological psychology of personality</i>	Alla Oliynik Life-givingness of humanistic and religious sense of existence in counteraction of suicidal tendencies among student youth	81
	Yevhen Karpenko Methodological guidelines for study of emotional intelligence in paradigm of positive psychotherapy	90
	Khrystyna Lukaniuk Deep psychological foundations of personality spiritual growth	98

Psychodiagnos- tics and cognitive psychology of personality	Anatolii Paliy Actual problems and contradictions diagnosis of mental giftedness individuality 107	107
	Nadiia Kogutiak Methodological search in diagnostic research of typical cognitive deficits in disorders of the autism spectrum 120	120
	Yuliia Karpiuk Theoretical and applied aspects of identifying children of primary school age with signs of mental giftedness 133	133
	Anatolii Paliy, Lidiia Tsymbalista The effect of lateralization on learning foreign languages with children of preschool age 146	146
Educational and developmental psychology of personality	Svitlana Lytvyn-Kindratiyk Discourse measurement of moral and etiquette competence of the personality 157	157
	Zoriana Kovalchuk Genetic and psychological interpretation of optimization of pedagogical interaction 167	167
	Lyudmyla Makarova School psychological service: history and prospects 176	176
	Hanna Karpenko The use of innovative technologies for the formation of foreign language professional communicative competence 187	187
	Oleksandr Shulzhenko Transpective approach and biographical method in teaching of school course on history 195	195
	AUTHORS 203	203
	CONTENTS 205	205

Вимоги до оформлення статей для публікації

Стаття повинна відповідати профілю наукового журналу. Мови – українська, англійська, російська. Автор статті відповідає за достовірність і вірогідність викладеного матеріалу, за правильне цитування і коректні посилання на джерела.

Обсяг статті – 10-14 сторінок, формат А-4, відстань між рядками – 1,5 інтервали, кегль 14, гарнітура Times New Roman; поля: ліворуч, угорі, внизу – 2,5 см, праворуч – 1 см; абзац – п'ять знаків;

- сторінки статті НЕ нумеровані;
- не використовувати переносів;
- формули: розмір шрифту – 11, великий індекс – 8, маленький індекс – 5, великий символ – 14, маленький символ – 11пт;
- таблиці, рисунки, малюнки повинні мати нумерацію і назву;
- ілюстративний матеріал подавати в тексті, підписи набирати курсивом; рисунок, виконаний засобами MS Word, згрупувати як один об'єкт;

Окремим файлом необхідно додати відомості про автора: прізвище, ім'я, по батькові (трьома мовами); назва статті (трьома мовами); учене звання, посада, місце роботи (установа, підрозділ) автора; адреса; електронна пошта; телефон, факс.

Структура статті:

1. ім'я та прізвище автора, рядком нижче установа, де працює автор, електронна адреса, наприклад: Ольга Петришин, Прикарпатський національний університет імені Василя Стефаника, petrishinolga@ukr.net;
2. назва статті (великими літерами);
3. резюме українською, англійською та російською мовами (150-300 слів) (12 кегль, курсив);
4. NB категорично заборонено подавати невідредагований варіант машинного перекладу;
5. ключові слова кожною з трьох мов (5-7 слів) (12 кегль, курсив).

ТЕКСТ включає такі необхідні елементи:

- вступ / постановка наукової проблеми та її значення;
- аналіз останніх досліджень із цієї проблеми;
- формулювання мети та завдань статті;
- методи та методики;
- виклад основного матеріалу й обґрунтування отриманих результатів дослідження;
- висновки і перспективи подальших досліджень.

Список використаних джерел оформляти за нормами Американської психологічної асоціації (АРА): (<http://www.apastyle.org/>)

Якщо джерело опубліковано українською чи російською мовою (або іншими кириличними мовами), в списку літератури його необхідно подати лише латинськими літерами, наприклад:

Shevelov, Yu. Narys Suchasnoii Ukrains'koi Literaturnoi Movy ta Inshi Lingvistychni Studii [An Outline of Modern Ukrainian Literary Language and Other Linguistic Studies] / Yurii Shevelov. – Kyiv : Tempora, 2012. – 664 p.;

Kravchuk, S. Teoretychna model intelektu [Theoretical model of intelligence] / S. Kravchuk // Psycholohichni Perspektyvy. – 2006. – No 18. – P. 222-230;

на кожну позицію в списку літератури має бути посилання в тексті статті;

посилаючись на статтю, в списку літератури обов'язково вказувати її авторів, назву, джерело-видання, рік, випуск (число), сторінки; на книгу в цілому – авторів, назву (і жанр), місце видання, видавництво, рік та кількість сторінок; на інтернет-видання – джерело та дату використання;

посилання робляться так: якщо мається на увазі джерело загалом [3], у випадку цитування із зазначенням номеру сторінки [3, 25].

Психологія особистості

2014. № 1 (5).

Головний редактор
видавництва

Василь Головчак

Головний редактор
журналу, відповідальна за
випуск

Зіновія Карпенко

Літературна редакція
Набір та макетування
Комп'ютерна правка

Зіновія Карпенко

Юрій Сидорик

Влад Бондарев

Юрій Сидорик,

Оксана Турчин

Коректура



Підп. до друку 22.12.2014 р..

Формат 60x84/8. Папір офсет. Гарнітура "Times New Roman".

Друк на ризографі. Ум. друк. арк. 12,1.

Наклад 100 пр. Зам. № 61.

Видавець і виготовлювач

Прикарпатський національний університет імені Василя Стефаника

76018, м. Івано-Франківськ,

вул. С. Бандери, 1, тел.: 75-19-08.

E-mail: vdvcit@pu.if.ua

Свідоцтво суб'єкта видавничої справи ДК № 2718 від 12.12.2006