

МІНІСТЕРСТВО ОСВІТИ І НАУКИ УКРАЇНИ
ЛЬВІВСЬКИЙ НАЦІОНАЛЬНИЙ УНІВЕРСИТЕТ
ІМЕНІ ІВАНА ФРАНКА

**ПСИХОЛОГІЯ ТРЕТЬОГО ТИСЯЧОЛІТТЯ:
ТЕОРІЯ, ПРАКТИКА, ЕКСПЕРИМЕНТ**

Монографія

**Відповідальний редактор
Н. І. Жигайло**

¹²⁵⁶
¹²³³
1996
LIHA-PRES

Львів-Торунь
Ліга-Прес
2021

УДК 159.9«313»
П86

Відповідальний редактор:

Жигайло Н. І., доктор психологічних наук, професор, професор кафедри теорії та історії політичної науки, заступник декана з наукової роботи філософського факультету Львівського національного університету імені Івана Франка.

Редакційна колегія:

Грабовська С. Л., кандидат філософських наук, професор, завідувач кафедри психології Львівського національного університету імені Івана Франка;

Моргул В. Ф., кандидат психологічних наук, професор, почесний професор кафедри психології Полтавського національного педагогічного університету імені В. Г. Короленка.

Рецензенти:

Гапон Н. П., доктор філософських наук, професор, професор кафедри психології Львівського національного університету імені Івана Франка;

Кононенко О. І., доктор психологічних наук, доцент, професор кафедри диференціальної і спеціальної психології Одеського національного університету імені І. І. Мечникова МОН України;

Островська К. О., доктор психологічних наук, професор, завідувач кафедри спеціальної освіти та соціальної роботи Львівського національного університету імені Івана Франка.

*Рекомендовано до друку Вченою радою
Львівського національного університету імені Івана Франка
(протокол 26/2 від 24.02.2022 р.)*

П86 **Психологія** третього тисячоліття: теорія, практика, експеримент : монографія / редактор Н. І. Жигайло. – Львів-Торунь : Ліга-Прес, 2021. – 276 с.

ISBN 978-966-397-245-9

Коллективна монографія присвячена актуальним теоретичним та прикладним аспектам: соціальної психології; психології особистості; психології розвитку та вікової психології; взаємозв'язку віктимної поведінки та емоційної сфери в юнацькому віці; розвитку образотворчого мислення дитини; педагогічної психології щодо раціонально-сугестивного навчання у теорії поетяного формування нових дій; психології управління на сучасному етапі розвитку бізнесу.

Монографія буде корисна для науковців, менеджерів, педагогічних працівників, викладачів психології, інших фахівців, які працюють у галузях управління, освіти, соціальної сфери та практичної психології, а також для аспірантів, магістрантів і бакалаврів.

© Львівський національний університет
імені Івана Франка, 2021

ISBN 978-966-397-245-9

© Колектив авторів, 2021

ЗМІСТ

ВСТУП (<i>Жигайло Н. І.</i>).....	1
РОЗДІЛ 1. СОЦІАЛЬНА ПСИХОЛОГІЯ	
1.1 Історіогенетичний ракурс дослідження особистості в соціальній психології (<i>Литвин-Кіндратюк С. Д.</i>).....	4
1.1.1 Методологічні засади історіогенетичного аналізу особистості у соціальній психології.....	5
1.1.2 Історіогенетичні ракурси вивчення особистості в соціології та психології кінця ХІХ-початку ХХ століття.....	8
1.1.3 Нові рубежі «історіоризації» особистості в психології.....	12
1.1.4 Принцип історизму та концепт «історіогенез особистості».....	19
РОЗДІЛ 2. ЗАГАЛЬНА ПСИХОЛОГІЯ ТА ПСИХОЛОГІЯ ОСОБИСТОСТІ	
2.1 Свідомість як процес і результат «співвіднесення Я зі світом» (<i>Калищук С. М., Сергєєнкова О. П.</i>).....	33
2.1.1 Мікро- і макрогенеза смислової конструкції свідомості (теоретичний огляд).....	34
2.1.2 Екзистенційно-процесуальний вектор дослідження смислової будови свідомості (теоретичний огляд).....	55
2.1.3 Методичні логіки та інструменти психодіагностики смислової архітектоники свідомості (практичний план).....	72
РОЗДІЛ 3. ПСИХОЛОГІЯ РОЗВИТКУ ТА ВІКОВА ПСИХОЛОГІЯ	
3.1 Феноменологічний аналіз екзистенційних страхів осіб юнацького віку у розрізі аналізування аксіологічної сфери (<i>Бабатіна С. І., Зубач В. С.</i>).....	95
3.1.1 Теоретичний аналіз особливостей екзистенційних переживань та аксіологічної сфери особистості.....	98
3.1.2 Емпіричне дослідження взаємозв'язку екзистенційних переживань та аксіологічної сфери.....	108
3.2 Взаємозв'язок схильності до віктимної поведінки та розвитком емоційного інтелекту осіб юнацького віку. Програма з розвитку емоційного інтелекту у таких осіб (<i>Бантшишева О. О.</i>).....	126
3.2.1 Теоретичний аналіз емоційного інтелекту та його проявів в осіб юнацького віку.....	129

3.2.2 Взаємозв'язок схильності осіб юнацького віку до віктимної поведінки та їх емоційного інтелекту	135
3.2.3 Методика та організація дослідження психологічних особливостей емоційного інтелекту осіб юнацького віку, схильних до віктимної поведінки	144
3.3 Образотворче мислення та його розвиток в процесі малювання дитини (<i>Завгородня О. В.</i>)	164
3.3.1 Образотворче мислення як предмет психологічного аналізу	165
3.3.2 Дитячий малюнок як сфера зародження й розвитку образотворчого мислення (аналіз малюнків в індивідуальній віковій динаміці)	173
3.3.3 Індивідуальні відмінності в розвитку малювання дітей	185

РОЗДІЛ 4. ПЕДАГОГІЧНА ПСИХОЛОГІЯ

4.1 Раціонально-сугестивне навчання у теорії поетапного формування нових дій (<i>Моргун В. Ф.</i>)	196
4.1.1 Сугестологія і сугестопедія та проблема синтезу свідомого і підсвідомого в педагогічній психології	197
4.1.2 Спроба інтеграції психологічних теорій діяльності, установки і вчинку на основі багатовимірної концепції особистості	204
4.1.3 Раціонально-сугестивне навчання на основі теорії поетапного формування нових дій	212

РОЗДІЛ 5. ОРГАНІЗАЦІЙНА ПСИХОЛОГІЯ ТА ПСИХОЛОГІЯ БІЗНЕСУ

5.1 Роль психології бізнесу на сучасному етапі розвитку управління (<i>Жигайло Н. І., Кохан М. О.</i>)	225
5.1.1 Концепція підготовки фахівців з психології бізнесу та управління	228
5.1.2 Менеджмент. Визначення та засади	233
5.1.3 Принципи управління	235
5.1.4 Психологія управління як галузь психологічної науки	239
5.1.5 "Керівник" і "Менеджер" у психології управління	245
Висновки (<i>Жигайло Н. І.</i>)	250
Література	254
Інформація про авторів	270
Іменний покажчик	271

ВСТУП

У першому розділі монографії висвітлюються загальні питання соціальної психології і досліджуються соціально-психологічні аспекти сучасної освіти. Зокрема, розглянуто історіогенетичний ракурс дослідження особистості в соціальній психології. Історіогенез особистості розглянуто крізь призму методологічних координат історіогенетичного аналізу в соціальній психології. Його опис опирається на уточнення змісту принципу історизму в історичній та соціальній психології, концептуалізацію феномену історіогенез особистості. Окреслено основні методичні характеристики цього варіанту аналізу, які відповідають особливостям застосування психолого-реконструктивного методу в історичній психології.

Другий розділ присвячений дослідженню загальної психології та психології особистості. Зокрема, вивчається свідомість як процес і результат «співвіднесення я зі світом». Феномен свідомості є питанням з континуумом множинних відповідей про психічне буття людини в світі, її особистісну, соціальну, професійну історію, про життєвий шлях у світі. Відносини між людиною і світом викликали історично незмінний інтерес як у науковців різних галузей знань, так і у практиків духовно-релігійних течій. Сучасне онтологічне тло наукових розвідок феномену свідомості окреслює чималу площину досліджень і містить напрацювання переконливих схем аналізу й опису (філософських, нейрофізіологічних, квантово-механічних, загально-системних, динаміко-системних, психологічних) та доказових пояснень механізмів її функціонування, властивостей, структури і змісту.

У третьому розділі монографії досліджуються психологія розвитку та вікова психологія.

У підрозділі 3.1 здійснено феноменологічний аналіз екзистенційних страхів осіб юнацького віку у розрізі аналізування аксіологічної сфери.

Проблема вивчення впливу екзистенційних переживань на аксіологічну сферу в психології є малодослідженою. Зазвичай цю проблематику активно вивчають у філософських працях, адже головними поняттями виступають «смерть», «свобода», «життєвий шлях». Проте проблеми, які виникають в екзистенційній сфері, передусім активно розповсюджуються на сенсожиттєві та ціннісні

орієнтації особистості, що вимагає розгляду з точки зору саме психологічної науки. Зіткнення зі смертю, усвідомлення завершеності буття запускає процес переоцінки багатьох цінностей, що може мати як позитивний, так і негативний ефект. Прийняття чи неприйняття особистістю цієї інформації істотно впливає на «Я-концепцію» та успішне функціонування людини як соціальної істоти.

У підрозділі 3.2 досліджується взаємозв'язок віктимної поведінки та розвитку емоційного інтелекту осіб юнацького віку. В основу дослідження покладено припущення про те, що емоційний інтелект осіб юнацького віку, схильних до віктимної поведінки, характеризується рядом психологічних особливостей, які зумовлюють труднощі у переживанні власних емоцій, розумінні як власних почуттів і станів, так і почуттів інших людей; а його розвиток у спеціально організованому психологічному навчанні юнаків і юнок, з урахуванням виявлених особливостей, сприятиме зменшенню в них схильності до віктимної поведінки.

Підрозділ 3.3 присвячений розвитку образотворчого мислення в процесі малювання дитини. Зокрема, зазначено, що дитяче малювання – це унікальна пізнавально-творча діяльність дитини, яка у кожному поколінні через творчість пізнає, оновлює, вигадує чи заново винаходить символічно-образну мову, освоює графічні патерни, опрацьовує їх змістові та формальні аспекти. Початок малювання відбувається тоді, коли дитина переносить дії своєї руки на папір (або стіну та ін.), застосовує певний інструмент (матеріал) і виникає слід, часто у формі каракулів. В ході продукування перших каракулів дитина інтуїтивно відкриває для себе емоційно-рухову стратегію графічного самовиявлення і створює новий (графічний) канал комунікації із значущим оточенням. Комунікативна потреба дитини, а також збагачення її візуального досвіду сприяють відкриттю та застосуванню нею ефективнішої стратегії – символічно-образної, яка, зокрема, робить малюнки більш зрозумілими для глядача. Перехід до цієї форми графічного самовираження знаменує зародження образотворчого мислення.

Четвертий розділ присвячений питанням педагогічної та корекційної психології, а саме дослідженню раціонально-сугестивного навчання у теорії поетапного формування нових дій.

Теоретико-методичне дослідження присвячене проблемам: синтезу свідомого і підсвідомого у педагогічній психології засобами сугестології та сугестопедії; інтеграції психологічних теорій

діяльності, установки і вчинку в контексті багатовимірної концепції особистості, що дозволяє поєднати свідомі та підсвідомі рівні психічної діяльності в систему; можливостей діяльній теорії поетапного формування нових дій для успішної асиміляції експериментальних прийомів та практичних досягнень сугестопедії. Таке взаємозбагачення повинно бути інтерпретоване як раціонально-сугестивна теорія навчання, що має хорошу перспективу для збагачення методичного арсеналу освіти України.

У п'ятому розділі висвітлюються проблеми організаційної психології та психології бізнесу. Зокрема, розглядається таке питання, як роль психології бізнесу на сучасному етапі розвитку управління.

Психологія бізнесу та управління – це новітній напрям, покликаний сприяти вирішенню актуальних питань сучасності, оскільки зростає затребуваність тих напрямів психологічної роботи, які пов'язані з психологічним супроводом діяльності різноманітних бізнес-структур. Сьогодні багатьом організаціям (компаніям, фірмам, підприємствам), які займаються виробництвом і продажем товарів та послуг, для підвищення ефективності роботи необхідні бізнес-психологи, які добре розуміють особливості сучасного бізнесу та роль людського фактора у досягненні поставлених цілей, здатні спрямовувати активність керівників і персоналу на подолання труднощів, підвищення конкурентоспроможності та розвиток організації.

Наталія Жигайло

РОЗДІЛ 1. СОЦІАЛЬНА ПСИХОЛОГІЯ

DOI <https://doi.org/10.36059/978-966-397-245-9-1>

1.1 ІСТОРИОГЕНЕТИЧНИЙ РАКУРС ДОСЛІДЖЕННЯ ОСОБИСТОСТІ В СОЦІАЛЬНІЙ ПСИХОЛОГІЇ (Литвин-Кіндратюк С. Д.)

В умовах стрімких соціокультурних трансформацій початку XXI століття соціальна психологія покликана вивчати соціальний розвиток особистості не лише у вимірах сучасної соціалізації. Стає очевидно, що аналіз сталості-змінності розвитку особистості в межах онтогенетичної лінії розвитку, множинності ліній життєвого шляху на тлі плину повсякденного життя і новітніх викликів та екстремальних ситуацій існування варто доповнити вивченням конфігурацій згаданого розвитку у вимірах історії. Жвавому обговоренню цих проблем в українській та зарубіжній психології ми завдячуємо міждисциплінарному дискурсу, який нині окреслюється на межі нової соціальної історії, культурної антропології, історичної та соціальної психології.

У наш час українська історична психологія представлена розмаїттям проблемних областей, приміром, студії історичної психології особистості [47], психології міфотворчості [61] чи історичної психології мистецтва [5]. Поряд з власною методологічною стратегією вони переважно артикулюють свою прихильність до методологічних засад психології загальної чи соціальної психології.

Натомість методологія соціальної психології нині, поряд з традиційними школами, ускладнює свій науковий ландшафт, утворюючи мереживо наукових парадигм та підходів. Новітні розвідки українських соціальних психологів часто орієнтовані на розвій ідей соціального ситуаціонізму, соціального конструктивізму та конструкціонізму. Відомо, що в річищі останнього напрямку оригінально вирішується питання людини та її місця в історії. З одного боку, у просторі конструювання соціально-

психологічні феномени виглядають більш дискретно й аісторично, з другого боку, вони і є самою історією й представляють елементи синхронічної локальної історії індивіда. В цьому разі метою аналізу стає опис історичного епізоду у логіці соціогенезу особистості. В такому епізоді історичний розвиток особистості ніби ховається за лаштунками сучасності. Він «згортається», «завмирає» й швидше ототожнюється з культурним розвитком.

З огляду на таке трактування принципу історизму новочасні соціально-психологічні розвідки часто опиняється між Сциллою та Харибдою аісторизму та історичного редуціонізму [40], відтак дослідники з певною осторогою ставляться до зближення з історичною психологією. Натомість нинішні екологічні, соціальні та пандемічні загрози, які постали перед людством є викликом для історичних та соціальних психологів. Актуальності набуває завдання пошуку закономірностей неперервності та водночас мінливості форм соціального розвитку особистості, опису форм поведінки, які складають в різні історичні епохи основу її резильєнтності, слугують запобіганню колективній травматизації та збереженню історичної пам'яті поколінь.

1.1.1 Методологічні засади історіогенетичного аналізу особистості у соціальній психології

Перед психологом, який зосередив свої зусилля на студіях в річищі соціальної та, водночас, історичної психології зразу, без сумніву, виникає безліч непростих методологічних проблем, які стосуються пошуку спільного знаменника на різних рівнях методології. Досліднику необхідно у першому наближенні прояснити історіогенетичний ракурс дослідження особистості в соціальній психології як в методологічному, так і феноменологічному планах, довести необхідність реалізації такої стратегії дослідження.

В нашій розвідці, оперуючи можливостями принципу історизму та змістовним наповненням поняття «історіогенез», спробуємо окреслити основні параметри історіогенетичного аналізу. Йдеться про інвентаризацію соціально-психологічних критеріїв, показників історіогенезу особистості, опис методичних інструментів психолого-історичного вивчення в термінах цього виду аналізу. Проте за умови більш пильного розгляду помічаємо, що «оновлення» потребує сам методологічний фундамент цієї

побудови – загальні методологічні орієнтири окресленого пошуку, які стосуються поглиблення та збагачення змістів принципу історизму в психології, оскільки поняття «історіогенез» психіки та особистості розкриваються за його логікою.

Найперше зауважимо, що принцип історизму не варто відносити до новітніх принципів у психології. Наразі він є загально визнаним методологічним осердям не лише філософських, а й психолого-історичного студій. У системі методологічних орієнтирів української психології принцип розвитку та принцип історизму вважаються провідними та близькоспорідненими. Часом ці терміни вживаються як синоніми, оскільки згідно дефініції будь-який розвиток є насамперед саморухом, поступальним, еволюційним, історичним процесом тощо. У тлумаченні змісту принципу історизму як одного з провідних методологічних принципів психології надалі опираємо на роботи С. Рубінштейна [38] та психолого-історичні розвідки І. Білявського [5]. Вважаємо, що істотні ресурси новочасного збагачення цього принципу приховані в аналізі такої соціально-психологічної реальності, яка зазнає стрімких змін на мікро- та макрорівні свого існування. З цього випливає, що дослідження історичного розвитку особистості може бути організоване двоюко – по-перше, горизонтально, тобто синхронічно, метою якого є опис історичного епізоду у контексті соціогенезу особистості; по-друге, вертикально, діахронічно, метою якого є вивчення історіогенетичної лінії розвитку особистості в міжпоколінній спадкоємності.

Відтак у пропонованій розвідці існуючі концептуальні підходи вивчення онтогенетичної лінії розвитку особистості в психології доповнюються спробами теоретико-методологічного обґрунтування динаміки розвитку особистості в історіогенезі. Найперше зауважуємо, що у подальшому викладі історіогенетичний та онтогенетичний аналіз ліній розвитку особистості мають свої очевидні відмінності. На противагу аналізу закономірностей та механізмів особистісних змін у вимірах онтогенезу історіогенетичний аналіз спрямований на вивчення психологічних закономірностей розвитку особистості та соціальних спільнот в історичному процесі. За способом організації його ми поділяємо на синхронічний (локально-соціогенетичний, що поєднується з онтогенетичним) та суто діахронічний варіанти. То ж коли говоримо про вивчення історіогенезу особистості у сутнісному,

вужькому розумінні – говоримо про діахронічний аналіз. За дороговказ діахронічного пошуку в психології приймаємо принцип історизму. Зміст цього принципу виводимо не з положень формаційного підходу, які раз по раз спонукають соціальних психологів сумніватися у продуктивності психолого-історичного бачення у соціальній психології, а сучасними уявленнями про закономірності історичного процесу. Останні дозволяють окреслити мету історіогенетичного аналізу, його зміст, а також концептуалізувати феномен «історіогенез особистості».

Очевидно, що студії розвитку особистості в діахронії, тобто на тлі історичної епохи, її ментальності є найбільш змістовним варіантом історіогенетичного аналізу. Їхнім завданням є розширення панорами наукових шукань в психології стосовно характеру та механізмів психічного розвитку, зокрема історіогенезу емоцій, характеру, соціальної поведінки особистості на тлі історичних змін тощо.

У психологічній літературі термінологічне, теоретичне та методичне підґрунтя синхронічного та діахронічного аналізів трактується по-різному. Терміни «діахронія», «діахронічність» прийшли в психологію з історичної лінгвістики. Діахронія (від діа- + гр. *chronos* = час) – це лігвістичний термін, який означає історичну послідовність у розвитку мовних явищ. Тому діахронічний – той, що стосується діахронії, відтак розглядається з врахуванням фактору часу, (наприклад метод вивчення) [34, с. 203]. Йому протиставляється синхронія (гр. *synchronos*, від. *syn* = разом+ *chronos*=час) – той, що збігається в часі, одночасний. Синхронічний – це той, що вказує на синхронізм, одночасність, наприклад метод [34, с. 562]. Перший термін розрізняє послідовність, впорядкованість явищ у часі, маркує їх еволюційну спрямованість та історичну стадіальність, натомість другий термін – за своїм характером є швидше аісторичний, оскільки фокусує не еволюційні, а порівняльні аспекти розвитку.

Водночас у науковій літературі стрічаємо доволі широкий спектр поглядів на особливості діахронічного варіанту аналізу розвитку особистості, його мети та завдань. В одних випадках він вважається частиною синхронічного способу аналізу, у інших – навпаки. У студіях культурно-історичного спрямування, які своїми витоками вбачають теорію Л. Виготського, діахронічний розвиток згадується як складова синхронічного розвитку (З. Карпенко, М. Коул) [24; 26], натомість у історичній психології, яка підтримує жвавий діалог з

соціальною історією – діахронічна лінія розвитку особистості в історії визначається головною. Про діахронічну структуру розвитку особистості вслід за П. Балтесом [65] говорить Л. Анциферова. До кола питань, що потребують застосування прийомів діахронічного аналізу вона відносить наступні: структури цілісного життєвого шляху індивіда, типології таких структур, суспільно-історичної (формаційної – розрядка наша Л.-К. С.) зумовленості фаз, етапів, стадій індивідуального шляху розвитку особистості» [1, с. 9].

Начала застосування історіогенетичного аналізу в соціальній психології знаходимо з перших років становлення психології як науки, зокрема соціальної психології. Передовсім це студії теренах соціології та психології кінця XIX – початку XX століття. З одного боку, вони свідчать про плідність та наукову евристичність тогочасних поглядів на вивчення людини й особистості в форматі історії, історичного й цивілізаційного розвитку. З другого боку, на шляху «історіоризації» особистості бачимо стрімкі злети, занепад та методологічні розчарування.

1.1.2 Історіогенетичні ракурси вивчення особистості в соціології та психології кінця XIX-початку XX століття

Розглянемо низку результатів психолого-історичного вивчення особистості у вимірах її ментальності, характеру, поведінки. Перше згадаємо численні студії XIX-XX століття, торкнемося соціологічних концепцій, в рамках яких не лише розроблялися проблеми соціальної та культурної динаміки, а й прямо чи опосередковано обстоювалися ідеї «історіоризації» особистості, тобто аналізу розвитку особистості в історії культури, суспільства, цивілізації.

Відомо, що тлумачення розвитку природи та суспільства в термінах філософського історизму було започатковано в Новий час. У добу Просвітництва ідея поступальності розвитку підтвердилася досягненнями багатьох наук, найперше природничих, й переросла у переконаність вчених в універсальності прогресу суспільного життя та неухильності піднесення цивілізації. Дослідження розвитку на той час полягало у доведенні насамперед його процесуального характеру (лат. *processus* – рух вперед). Від ідей Ж. Кондорсе про історію суспільства, засади якого становить прогрес розуму та техніки, до обґрунтування Г. Гегелем діалектичного характеру суспільного розвитку в розмаїтті перетворень духу, аналізу філософом та соціологом Г. Спенсером циклічної зміни типів

соціальної організації на засадах інтеграції, диференціації та структурування суспільства в контексті еволюції Всесвіту проходить лінія наукового пошуку закономірних зв'язків між розвитком соціальних форм, людським прогресом і психікою [35].

Результати подальшого соціологічного поступу засвідчили плідність аналізу масштабних соціальних форм та процесів та пошуку їх психологічних вимірів. У цьому контексті були створені класичні макросоціологічні теорії та концепції (М. Вебера, Е. Дюркгейма, Ф. Тьоніса) [9; 19; 49]. У них еволюція суспільства була розглянута як на основі виокремлення етапів історичного прогресу, типів суспільств, культур та цивілізацій, так і окреслена роль особистості в цьому процесі тощо.

Зрештою, у поле зору дослідників потрапляють не лише соціальні, а й культурні та психологічні вектори розвитку цивілізації та психології народів (М. Вебер, В. Вундт, Г. Лебон, Л. Уорд, О. Шпенглер та інші) [9; 13; 30; 50; 58]. Так, американський вчений Л. Уорд виклав у праці «Психічні виміри цивілізації» (1893) оригінальну на той час теорію генезису та соціального прогресу. На його думку, на відміну від еволюції соціальний прогрес має планомірний характер («телезіс»), а психіка належить до необхідних ланок в ієрархії форм організації матерії [50]. Основоположник історичної соціології М. Вебер звернувся до вивчення процесів історичних змін, найбільш значущим з яких він назвав раціоналізацію, що зумовила поширення раціональних форм соціальної дії та соціальної організації [9].

Автор найбільш потужного психолого-історичного проекту кінця XIX – початку XX століття В. Вундт став на шлях історіоризації психології загалом. На жаль, його обсягові здобутки на теренах діахронічного аналізу залишаються недостатньо вивченими. У фундаментальній праці «Психологія народів: дослідження законів розвитку мови, міфів та традицій» («*Volkenpsychologie eine Untersuchung der Entwicklungsgesetze von Sprache Muthys und Sitte*») вчений прагнув розкрити психологічні закони історичного розвитку. Він вважав, що вони є вагомою складовою причинного пояснення історії. У пошуках закономірностей розвитку «духу народів» (*Volksgeist*) В. Вундт надає перевагу студіям на теренах психології народів, що представлена поєднанням двох гілок наукового пошуку – «історичної психології народів» (*Volkergeschichtliche Psychologie*) і «психологічної етнології»

(Psychologische Ethnologie) [13, с. 203]. Завдання психології народів полягали, відзначає І. Гоян, у «зображенні психічного процесу або прогресу, відтак, у відкритті законів, за якими відбувається будь-яка внутрішня діяльність людини, і пояснення причин і умов будь-якого прогресу і будь-якого підвищення в цій діяльності» [цит. за 14, с. 227]. Зрештою, В. Вундту вдалося доволі чітко окреслити ті області соціогенезу, в яких психологічні дослідження йдуть поряд з історичним пошуком, а саме: мова, міфи, звичаї.

Наприкінці XIX століття піонерський проект та ґрунтовні результати «історіоризації» розвитку особистості представив П. Жане. Студії французького вченого були присвячені мікроаналізу особистості в ракурсі її соціальної еволюції [22]. П. Жане по-праву належить першість у створенні порівняльно-історичної теорії поведінки на засадах психологічного аналізу. У фундаментальній праці «Психологічна еволюція особистості» (1896) дослідник обґрунтовує теорію соціальної дії, визначає репертуар перетворень соціальної поведінки в межах інших поведінкових форм, зокрема враховує зв'язок з психічними автоматизмами [22]. І хоча між автором психологічного аналізу П. Жане та автором психоаналізу З. Фрейдом не раз виникали суперечки, зокрема в плані авторства тих чи інших термінів та ідей, вони не припиняли плідного наукового діалогу. Їх об'єднував інтерес до проблем соціальної та культурної еволюції повторюваної дії, сталості-змінності поведінки особистості.

Пошук відмінностей модерної соціальної поведінки та звичаїв так званих примітивних народів привернув увагу соціологів, етнологів, психологів до аналізу взаємозв'язку соціального й індивідуального в історичному розвитку особистості, що стало предтечею формулювання психосоціальної проблеми в психології (Е. Дюркгейм, Г. Тард, згодом Л. Виготський, К. Юнг та інші) [19; 43; 10; 60]. У праці «Етюди з історії поведінки: мавпа, примітив, дитина» Л. Виготський разом з О. Лурією опираються на результати найбільш знаних на той час порівняльних етнологічних та етнопсихологічних студій (Л. Леві-Брюль, А. Леруа-Гуран, Р. Турнвальд). Долучаючи до цього огляду результати власних розвідок вчені дійшли до висновку про існування трьох типів розвитку поведінки [11]. У царині розвитку людини Л. Виготський та О. Лурія виокремлюють дві лінії розвитку – процес історичного розвитку та процес біологічної еволюції. При цьому вчені наголошують на відсутності тотожності у їхньому розгортанні,

оскільки ні один з цих процесів «не являється продовженням другого, водночас кожний... підпорядковується своїм особливим законам» [11, с. 78].

Одним з найскладніших завдань психолого-історичного пошуку вважається здійснення макроаналізу психосоціального розвитку на тлі цивілізаційних змін. До нього звернувся французький мислитель Г. Лебон, який заклав основи теорії колективної поведінки [30]. На перших сторінках своєї праці «Психологія народів і мас» вчений формулює основну проблему пошуку – знайти оптимальне співвідношення між сталістю (психічної організації історичної раси) й мінливістю поведінки (натовпу) [30]. У сталості психічної організації народів Г. Лебон вбачав основну закономірність розвитку цивілізації, натомість у мінливості – другорядну. Сутність сталості психічної організації народів (рас) французький мислитель спробував трактувати не в антропологічному або біологічному значенні, а в культурно-психологічному сенсі. Проте йому це не зовсім вдалося, оскільки пояснення чинників історичних змін Г. Лебон насправді зводить до біологічних детермінант. Так, говорячи про «расову душу» та її вплив на історію вчений з легкістю прирівняє еволюцію рас, яка відбулася внаслідок соціогенезу, до еволюції видів у природі. Дослідник виокремлює нижчі, примітивні та вищі форми поведінки, які, на його думку, властиві певним народам. Вищі форми поведінки є наслідком прогресивної диференціації психічного складу народу в культурі, традиціях тощо.

Зрештою у психолого-історичних шуканнях Г. Лебона більш коректними та плідними виглядають студії другого – мінливого аспекту колективної поведінки. На основі аналізу різноманітних ознак поведінки натовпу вчений виокремлює загальновідому нині класифікацію його видів [30]. Прислухаючись до думки І. Данилюка відзначимо, що Г. Лебон порушив у своїх працях низку чи не найбільш важливих питань етнічної психології [16, с. 77], разом з історичною психологією, а саме проблему сталості та мінливості соціальної поведінки.

Таким чином, на початках спроби застосування діахронічного аналізу к контексті різних теоретичних підходів дозволили реалізувати ідеї як макро-, так і мікро генетичного дослідження особистості в психології у координатах історії та культури. З методичного боку вони опиралися на описові методи –

біографічний метод, прийоми міжкультурного порівняння, історичну та психологічну герменевтику, прийоми аналізу продуктів діяльності (аналіз казок, міфів) тощо.

Проте розквіт макросоціальних студій, в яких був представлений психолого-історичний аналіз соціальних спільнот, етнічних груп та особистості, зокрема вивчення різних аспектів і сторін історіо-генетичної лінії розвитку, найперше в аспекті змін форм поведінки, тривав недовго. На зміну еволюційній теорії особистості П. Жане й аналізу існуючих табу [51] в контексті «незадоволеності культурою» З. Фрейда [52] в психологію особистості та соціальну психологію широким фронтом приходять емпіричні дослідження перетворень поведінки та прогресивного розвитку особистості на рівні малих груп.

І якщо для зарубіжної соціології відмова від макроаналізу історичного розвитку стала вагомою втратою, то у психології така «деісторизація» відбулася менш помітно. Водночас, вже у 1960-х – 1970-х рр. у соціології з'являються яскраві ознаки нового «історичного повороту», який став закономірною реакцією на ігнорування історичної складової соціетальних процесів. Настав час не лише «новій історичній соціології» (Ч. Тіллі) [44] та впровадження цивілізаційного аналізу, а й, на думку С.-А. Аржоманда, загальної історіоризації соціології [64].

1.1.3 Нові рубежі «історіоризації» особистості в психології

Услід за соціологією зарубіжна та українська психології теж вилевила на користь «реісторизації» її предметного поля. Пляядою вчених був сформульований новий погляд на діахронічні дослідження. Накреслюючи лінію історичності розвитку особистості С. Рубінштейн формулює два важливі висновки. По-перше, він стверджує, що внаслідок «історичної зумовленості в психології особистості виявляються компоненти різної міри узагальненості та сталості, які змінюються різними темпами» [39, с. 270]. По друге, йдеться про те, що «у психіці людей є властивості, які суттєво змінюються в ході історичного розвитку людства та які відрізняють людей різних епох» [38, с. 169]. З цього випливає, що пошук показників історичної сталості-змінності має стати основою діахронічного аналізу розвитку особистості, змін її поведінки.

Загалом наприкінці ХХ століття науковці стали свідками стрімкої «реісторіоризації» розвитку особистості у віковій та соціальній психології. Вирішальним для історичного повороту в психології

став новаторський рух європейських соціальних психологів, які з 70-х років минулого століття почали відстоювати контекстуальність пошуків у цій галузі (С. Московічі, Г. Тайфел та інші) [33; 72]. Йому передувало оформлення історичної психології як самостійної психологічної галузі (І. Мейерсон) [71].

Активізація постмодерного дискурсу сприяла лідерству соціальних психологів, найперше соціальних конструкціоністів, у перегляді наукових уявлень про соціально-психологічний розвиток в бік історизму. На думку К. Гергена соціальній психології відчутно бракує знань динаміки та трансформацій соціальних процесів, що мають історичний характер [68]. Помітне зростання інтересу дослідників до проблем історіогенезу особистості, найперше її соціальної стабільної поведінки, відбулося на тлі переоцінки значущості соціальних трансформацій у зв'язку з різноаспектним вивченням закономірностей зародження нових моделей соціальної реальності у соціології (Дж. Александер, З. Бауман, П. Штомпка) [63; 67; 59], соціальній і культурній психології (М. Гусельцева, В. Москаленко, Т. Титаренко) [15; 32; 46].

Поряд з цим, у міжгалузевому просторі психологічної науки виникли цілі архіпелаги психолого-історичні студій (Л. Демоз, Е. Еріксон, М. Коул, І. Мейерсон, В. Роменець, Е. Фромм, В. Шкуратов, К. Ясперс та інші) [17; 69; 26; 71; 37; 53; 57; 62]. З розбудовою історичної психології прийоми історичного пошуку почали застосовуватися з метою дослідження конкретної історії розвитку психіки, особистості, соціальних спільнот, тобто до тих об'єктів, що мають історичний характер і які можна порівнювати з історичними змінами за тривалістю, особливостями темпоральної структури й характером змін [10, с. 35].

Так, автор культурно-історичної теорії Л. Виготський стоїть на тому, що культурне «піднесення» форм поведінки відбувається завдяки перебудові психічних функцій та виникненню нових психічних систем. Разом вони утворюють два полюси, вищий та нижчий пункти системи поведінки, що «визначають історичний осьовий переріз усєї системи поведінки особистості» [10, с. 62]. Висунуті вченим теоретичні положення про те, що «поведінка може бути зрозуміла лише як історія поведінки» [10, с. 62] стали основою розробки вченим історико-генетичного та експериментально-генетичного методів, які поєднують прийоми синхронічного та діахронічного аналізу.

Проте справжній ренесанс діахронічних розвідок в українській психології припав на початок 80-х років минулого століття. Психолого-історичний вектор, що був окреслений у працях Г. Костюка [25], С. Рубінштейна, розкрив свою фундаментальну панорамність у історико-психологічних шуканнях В. Роменця [37]. Вчинковий підхід в аналізі соціально-історичного типу розвитку особистості означив розмаїття його феноменології, привернув увагу до ситуацій вчинку в контексті історичного способу життя як осередку розвитку.

Водночас у процесі послідовної реалізації згаданого підходу гостро постало питання відмінностей теоретико-методологічного аналізу розвитку особистості крізь призму генетичної синхронічності й психолого-історичної діахронічності. У психолого-історичних працях В. Роменця червоною ниткою проходить ідея системи психології на засадах оригінального варіанту діахронічного аналізу. В ній поєднується логічне та історичне, що представлена у структурі вчинку. Логічна структура вчинку визначена як стабільна та інваріантна. Вона містить три обов'язкові компоненти – ситуативний, мотиваційний та дійовий, натомість історичний вияв цієї структури розкриває рівень зрілості вчинку в діахронії [37, с. 18].

Нині, поступ психолого-історичних студій поєднується із виникненням численних напрямків психолого-історичного пошуку в межах різних галузей – загальної психології та вікової психології, соціальної психології та етнопсихології тощо. Стало очевидно, що окремі концепції розвитку особистості насичені психолого-історичними ідеями та положеннями, що застосовують власне баченням діахронічного аналізу та дозволяють отримувати значущі результати про закономірності онтогенезу психіки у його зв'язку із процесами соціогенезу чи етногенезу (І. Данилюк, З. Карпенко, В. Куєвда) [16; 24; 29].

Сучасні науки, теорії й концепції людського розвитку дедалі повніше враховують соціально-психологічну перспективу та історичну ретроспективу аналізу розвитку особистості. Вони пов'язуються із соціальними змінами, що мають культурний та історичний характер, розгортаються в багатоплановому соціальному та історичному часі – в організації структури суспільства, взірцях мислення та культури, соціальній поведінці та підпорядковуються логіці полі- та міжсистемної взаємодії. Як вже зазначалося, теоретичним моделям такого плану властивий як опора на побудову типологій особистості, приміром в форматі її

цілісності (О. Власова, І. Ващенко, І. Данилюк, В. Щербина) [12], аналізу ідентичності та автентичності особистості в контексті цивілізаційних викликів (В. Злишков)[23], опису сучасних конфігурацій у динамічних системах «особистість-соціалізація» (В. Москаленко) [32]. Історичний розвиток особистості розкривається на основі застосування категорії «спосіб життя» (Ю. Швалб) [56], що дозволить описати особливості сталості-мінливості укладу й стилю життя особистості у складній мережі стабільності-нестабільності соціального розвитку за цих умов.

На нашу думку, перспективним видається розвиток окремої області наукового пошуку на межі соціальної та історичної психології – соціально-історичної психології. Предметом її пошуку стає з'ясування закономірностей історичного, соціального, екологічного, психічного розвитку в їхній коеволюції.

Водночас у сучасні психології, зокрема соціальній, проблема форм стабільної та мінливої поведінки залишається швидше другорядною й недостатньо дослідженою. Негаразди з проблемою стабільного та змінного в психології є свідченням своєрідного дефіциту вже виявлених закономірностей регулярності розвитку особистості в історії та культурі, що й, вірогідно, стало витокami поширення своєрідного «методологічного нігілізму» серед психологів. А. Шамне навіть говорить про девальвацію фундаментальної ідеї розвитку в психології. На її думку, протидія цій тенденції неможлива без ретельної методологічної реконструкції категорії розвитку в психології [55, с. 23]. А. Шамне вважає, що система принципів психології розвитку, яке поєднує принцип розвитку, системності, суб'єктності, неперервності здатна змінити свою методологічну конфігурацію, в якому панували дихотомії соціально-біологічне, об'єкт-суб'єкт, каузальне-стохастичне [55]. Підтримуючи позицію автора міркуємо, що у разі переходу від синхронічного до діахронічного аналізу розвитку особистості домінування принципу історизму у цій методологічній системі стає очевидним, що надає дихотомії сталість-змінність провідного значення.

Пошук шляхів більш повного опису панорами історіогенезу особистості спрямовує у бік діахронного аналізу цих перетворень як психологів, так і істориків (Берк, В. Шкуратов, Б. Поршнев інші) [6; 57; 36]. При цьому вчені можуть сповідувати зовсім різне розуміння сутності історичного розвитку, пропонувати різні стратегії його

моделювання та способи обробки історичних даних, що не завжди є запорукою відкритого й зацікавленого діалогу представників цих наук.

Натомість у сучасній історичній соціології утвердилася низка методичних моделей аналізу історичного розвитку, що стали предметом жвавого обговорення. Прислухаємося до думки одного з лідерів історико-соціологічного пошуку Ч. Тіллі. Учений визначає чотири основні історико-соціологічні способи аналізу, які назвемо стратегіями наукового пошуку, як от: історичний соціальний критицизм, ідентифікація паттернів, розширення масштабів, аналіз процесів. Усі ці стратегії, зазначає вчений, є вже «визнаними, ефективними формами соціологічного аналізу, вони, проте, відрізняються за цілями, процедурами й результатами» [44, с. 96].

Для історичного соціального критицизму, що широко використовувався соціологами упродовж XIX ст, властиві «спроби знайти краще вирішення дилем часу та напрям розвитку людства шляхом постановки теперішнього в межі тривалих крупних соціальних процесів» [44, с. 96]. У межах першої стратегії мета має аксіологічну перспективу, оскільки йдеться про вивчення успіхів і невдач минулого та пошуку шляхів їхнього запобігання в майбутньому людства (К. Маркс, М. Вебер та інші).

Друга стратегія – «Ідентифікація патернів». Вона полягає в аналізі структур і ланцюгів історичних подій, що повторюються в часі і просторі, визначенні необхідних та достатніх умов цих повторень і встановлення їхньої послідовності. Вона базується на вивченні історії крупних агрегатів, приміром, фаз розвитку цивілізації (П. Сорокін) [41], або процесів у межах окремих країнах та регіонах, зокрема динаміки економічного росту (цикли Кондратьєва), секуляризації, росту населення тощо.

Третя стратегія – «Розширення масштабів» (score extension) апелює до аналізу історичних ситуацій. Вона послуговується низкою технік, моделей та узагальнень, що були створені для вивчення сучасного життя суспільства (використовується в історичній демографії, історії сім'ї).

Четверта стратегія «Аналіз процесів» орієнтована на перевірку впливу соціальних інтеракцій у часі і просторі. У її межах припускається, що просторово-часові зв'язки визначають соціальні процеси, оскільки останні відбуваються по-різному як функція їхнього часу й простору [44, с. 97]. У річищі четвертої стратегії перед ведуть дослідники глобалізації та урбанізації. Найвище оцінку

Ч. Тіллі дає останній стратегії. На його думку «з чотирьох різновидів історичної соціології аналіз процесів безпосередньо втягує соціологів у розуміння історії як історії, тобто вбудовування дій людей у просторі та часі» [44, с. 99]. Короткий опис згаданих стратегій свідчить, що всі вони можуть бути адаптовані для застосування у процесі діахронічного аналізу в психології.

У подальшому опрацюванні засад діахронічного аналізу ми будемо спираємося насамперед на соціологічну стратегію «Аналіз процесів». На цій основі окреслимо види діахронічного аналізу в соціальній історичній психології. За критерієм охоплення історичних періодів та епох виокремимо більш «масштабний» та «локальний» варіанти діахронічного аналізу, натомість за критерієм історичної дистанції (стосовно позиції дослідника) – «близький» та «віддалений» його варіант. В діахронії життєвого шляху аналізується культурно-історичний, історико-персонологічний розвиток особистості, що дозволяє виокремити вслід за С. Кримським варіанти «малого» та «великого» діахронічного аналізу часу життя поколінь [27; 28]. Перший зорієнтований на вивчення історії життя особистості в межах одного покоління, тобто «коротких» хвиль соціальних змін. Другий спрямований на психолого-історичну реконструкцію розвитку особистості в мережі історичних тривалостей, «довгих хвиль» змін міжпоколінних взаємодій. Загалом діахронічний аналіз в історичній психології спрямований на вивчення як історії життя особистості, так і людини в історії.

На основі аналізу шляхів «історіоризації» та методичних прийомів особистості в сучасній психології сформулюємо загальний погляд на зміст синхронічного та діахронічного аналізу. Міркуємо, що горизонтальний переріз історіогенезу переважає в межах синхронічного аналізу, де він представлений точково – як індивідуально-типологічна форма в межах соціальної ситуації розвитку. Тоді він фактично зводиться до соціогенезу особистості. Інакше кажучи, у синхронічному перерізі маркуємо дискретну мить історії в шерезі подій життя певного покоління, на тлі соціальної ситуації розвитку в межах онтогенетичної лінії розвитку.

Поперечне, синхронічне дослідження історичного розвитку особистості має на меті врахувати історичний контекст її розвитку, вплив ментальності тієї чи іншої епохи на особисту історію життя, що вказує на включення фрагменту «великого» діахронічного аналізу в контекст «малого» формату. Тому у більшості генетичних

студій принцип історизму реалізується головню на мікрорівні соціальної та культурної взаємодії, а в умовах глобалізації він почасти набуває рис аісторичності. У вузькому значенні він стосується того виміру історичності структури особистості, який типологічно представлений як соціокультурний аспект віку, а в індивідуально-типологічному аспекті – тип особистості, її типові риси чи неповторна історія життя особи. Це є прикладом діахронії в межах синхронного дослідження.

У діахронічному зрізі історіогенез особистості представлений полілінійною динамікою – підйомами, спадами, коловоротами. Нелінійність вертикального зрізу історіогенезу виявляється у сув'язі фігурацій культурних поведінкових формах (практик) в межах історичного процесу та їхніх конфігураціях (результатах). Тож діахронічний аналіз в психології за суттю своєю є фігуративною реконструктивною процедурою. Він опирається на уявлення про темпоральну гетерогенність (гетерохронність). Її слід вважати провідною характеристикою соціально-темпоральних, тобто історичних феноменів. У випадку психологічного аналізу макрочасу історії перед нами окреслюється особливий різновид гетерохронності розвитку особистості – діахронічний, який, на нашу думку, представлений циклічним, сталим (збалансованим) та прогресивним розвитком.

Вивчення закономірностей історіогенезу особистості, зокрема на рівні історії та культури побуту, життєдіяльності особистості та соціальних спільнот є метою діахронічного аналізу. Він дозволяє перейти від вивчення динаміки особистості у поєднанні основних її сторін та суперечностей до аналізу її розвитку в історичному часі, плин якого виявляється нелінійним і гетерохронним. Діахронічний аналіз орієнтований на принцип історизму та реляційності, оскільки історіогенез представлений континуальною сув'яззю його сторін в масштабі історичного простору та контексті соціальних практик.

Вслід за Н. Еліасом логіку сталості й змінності вбачаємо у плинні зв'язків (фігураціях) соціогенезу та персоногенезу, насамперед зміні поведінкових форм, їх результат – в конфігураціях сторін історіогенезу, а методіку дослідження – у фігуративному аналізі [20]. Фігурації Н. Еліас розглядає на рівні структури соціальних інститутів та манер поведінки, їх взаємовпливу. Тоді як соціально-психологічний погляд на процес фігурування, по-перше, має на меті розгледіти більш глибокі психологічні пласти динаміки розвитку

особистості, її поведінки на тлі історичних змін; по-друге, передбачає більш ретельне опрацювання репертуару сталих чи змінних поведінкових форм, варіантів соціальних змін, їхньої когерентності з психологічними. Означена когерентність має соціокультурний, історичний характер, оскільки є критерієм процесу історіогенезу особистості.

1.1.4 Принцип історизму та концепт «історіогенез особистості»

Принцип історизму стверджує примат діахронізму – розвиток особистості зумовлений плином історії, розвитком культури й цивілізації. При цьому особистість визначається суб'єктом історії. І хоча зазначені положення не викликають заперечень у психологів, у їхніх теоретичних та емпіричних шуканнях вони реалізуються лише частково, оскільки застосовуються переважно до соціальної сторони онтогенезу. З цього випливає, що в нашому пошуку принцип історизму потребує суттєвої методологічного доопрацювання з позицій соціальної та історичної психології, із застосуванням їхнього категоріального апарату та корпусу понять соціальної історії.

У широкому розумінні принцип історизму дозволяє поглянути на життєвий шлях окремої особистості у діалозі минулого та майбутнього. Оскільки він реалізується у масштабах довжелезного історичного ланцюга стосунків, то цей шлях має відкритий, незавершений характер (Т. Титаренко) [45]. Аналіз єдності принципів розвитку та історизму в дузі синергетики додає їхньому синтезу нелінійних барв. Якщо принцип розвитку зародився в лоні еволюціонізму, то принцип історизму сягає своїм корінням філософського історизму. Втім, ці дві траєкторії аналізу розвитку в психології час від часу перехрещуються, завдячуючи один одному в науковому просуванні.

Грунтована розробка методології історичного розвитку та принципу історизму була здійснена засновником Одеської школи історичної психології І. Білявським. Вчений акцентує увагу на відмінностях філософського історизму та історизму у вузькому, конкретному розумінні. Для методології та методики психолого-історичних досліджень важливо враховувати те, що у вузькому значенні слова історизм – це втілення історичного дослідження, реалізація практичної функції історії в дослідженні суспільних явищ [5, с. 35]. Соціогенезу

психіки людини в історичному процесі І. Білявський слушно надає статус предмета історичної психології [5, с. 35].

І. Білявський проаналізував зміст принципу історизму у єдності з двома іншими, а саме: принципом єдності психіки і культури; принципом історико-психологічної генези особистості. Принцип історизму вчений обґрунтовує на основі низки положень. По-перше, він пов'язує розгляд психіка, рівня її організації з певним рівнем історичного розвитку. «При цьому історизм виступає як онтологічний простір, в якому здійснює свої вчинки людина» [5, с. 37]. По-друге, вищі прояви людської діяльності визначаються як результати соціалізації, яка є процесом засвоєння способів соціального існування, інакше – засвоєння культури [5, с. 38]. По-третє, йдеться про те, що між соціумом та психікою немає прямих лінійних залежностей, оскільки історизм представлений в контексті культури, яка розглядається як соціально-дієва сторона історично заданого способу людського існування [5, с. 90].

В наведених положеннях І. Білявський дає, на нашу думку, перший начерк концепту «історіогенез», зміст якого складає основу логіки принципу історизму. Спробуємо збагатити зазначені положення, які торкаються нелінійності цього типу розвитку, його «культуроємності», в аспекті соціально-психологічної динаміки. У сучасній психології проблема історіогенезу особистості розглядається швидше поза широким історичним процесом, проте у різних ракурсах прогресивного розвитку. Вони постають дотично до біологічної, гено-культурної еволюції (антропогенезу), у зв'язку з розвитком культури (культурогенезу знакових функцій зокрема), а також розвитку суспільства (соціогенезу) та самої історії особистості (персоногенезу). За І. Білявським у процесі психолого-історичного пошуку на рівні макроструктури історичного розвитку мають бути враховані наступні елементи, які складають ядро змісту «історіогенезу», а саме: а) «олюднена природа» як результат людської діяльності; б) людська діяльність, що спрямована на задоволення потреб; в) глобальні результати цієї діяльності, які ведуть до розвитку всіх матеріальних передумов людського існування; г) людська психіка як причина і результат цього розвитку [5, с. 41].

Студії історіогенезу особистості у сучасній психології в теоретичному та емпіричному аспектах спрямовані на вивчення швидше його окремих сторін чи їхнього поєднання. При цьому історичний розвиток особистості одні пов'язують з змінами у

структурі способу життя (Ю. Швалб) [56], ментальності (архаїчна, традиційна, сучасна) (В. Шкуратов) [57], інші – зі входженням у культуру (Г. Бал., І. Білявський) [3; 5], трансформаціями цінностей та мислення (примітивне й сучасне) (О. Старовойтенко) [42]. Останній поділ дозволяє говорити про своєрідність «людини історичної», її типологію. Як носій ментальності тої чи іншої епохи вона може володіти відмінним ресурсом не лише в плані стереотипності й унікальності, а архітектоніки особистості загалом.

Як вже зазначалося, в українських та зарубіжних студіях картина історичного розвитку особистості базується переважно на різних тлумаченнях трьох основних ліній еволюційного розвитку (антропогенезу, онтогенезу та історіогенезу). В межах першої згадаємо розвідки антропогенезу, тобто виникнення свідомості та адаптивних форм поведінки, які відзначаються значними успіхами, починаючи з фундаментальних праць Ч. Дарвіна й завершуючи знаними шуканнями на теренах еволюційної психології М. Данкбара та його школи [67]. Також привабливою в план вивчення колективної поведінки видається оригінальна соціально-психологічна теорія Б. Поршнева [36].

Натомість у своїх дослідженнях історіогенезу особистості І. Білявський, В. Роменець, І. Мейерсон [5; 37; 71] надають перевагу розрізненню ліній культуригенезу та персоногенезу, що визначає окремішність, чутливість культурного вектору історіогенезу особистості. Багата феноменологія цього зв'язку представлена у сферах наукової й художньої творчості, етики й мистецтва. Персоногенетична домінанта на тлі культури та історії набуває глибокого і яскравого розвитку у працях М. Гусельцевої [15], З. Карпенко [24], Т. Титаренко [46], О. Старовойтенко [42], Н. Чепелевої [54]. Найбільш плідно ці феномени розкривається в розвідках, в яких використовується психологічний та соціально-психологічний аналіз типів особистості в окремій культурі (доби Відродження чи постмодерну тощо).

Водночас розвідки історіогенетичного спрямування вбачають у цій лінії розвитку особистості різний зміст, а саме:

1) сукупність змін, що пов'язані зі структурою віку у певній соціальній ситуації розвитку (Л. Виготський);

2) історичний розвиток психічних функцій та творінь (І. Мейерсона, І. Білявський);

3) нужду як вихідну точку розвитку особистості, що має генеалогічну природу (С. Максименко);

4) домінування тих чи інших компонентів структури вчинку особистості в історії та культурі (В. Роменець, В. Татенко);

5) історичні трансформації особистості на засадах соціокультурного конструювання (Г. Герген, Т. Титаренко);

6) соціотипову поведінку в контексті ліній біогенезу, соціогенезу та персоногенезу (О. Асмолов);

7) розвиток культурного потенціалу індивідуальної особистості в історії (О. Старовойтенко).

Так, з метою реконструкції моделі культурного потенціалу індивідуальної особистості О. Старовойтенко простежує поєднання ліній культурогенезу «особистості» та «індивідуальності». Акцентуючи поведінкову складову розвитку особистості, О. Асмолов долучає до основних понять категоріального апарату психології особистості й історичної психології поняття «соціотипова поведінка» (поряд з поняттями «соціальний тип» та «соціальний характер»). На його думку, засобами соціотипової поведінки суб'єкти реалізують взірці поведінки і способи пізнання, що засвоєні в культурі, також вона виражає надсвідомі надіндивідуальні явища, що в ролі системи значень опредметнені в певній культурі у схемах поведінки і традиціях соціальних норм [2, с. 299–300].

Концептуалізація феномену історіогенезу особистості передбачає розмежування психосоціального та соціально-історичного типів розвитку, які представляють зміст його онтогенетичної та історіогенетичної ліній. Порівняння цих двох типів розвитку особистості показує, з одного боку, їхню причетність до психосоціальної проблеми; з другого боку – ортогональність. Психосоціальний розвиток розгортається у малій «діахронії», у форматі життєвого шляху окремої особистості. Соціогенез в його межах швидше протиставляється персоногенезу, а історичні події на цій осі виявляються «згорнутим додатковим контекстом», тобто компактизованим історичним часом.

Психосоціальний розвиток представляє неперервний розвиток особистості, її саморух у бік зростаючої суб'єктності з використанням ресурсу компактизованого історичного часу в межах життєвої дискретності. Натомість соціально-історичний тип розвитку особистості має свої особливості, що впливає з логіки історіогенезу.

Для аналізу історичного розвитку особистості в поперечного перерізі, де історія компактифікована до окремої соціальної ситуації, найбільш придатною видаються культурно-історична та персонологічна методології та їхні тезауруси. На мікрорівні соціальної взаємодії історичність за Л. Виготським втілюється в соціальній ситуації розвитку, що складає умову розвитку вищих психічних функцій за системною логікою та яка фіксує унікальність цих умов. Концепт «соціальна ситуація розвитку» трактується як мінливо-діалогічна взаємодія переважно у просторі Я-Ти, тобто поступальна та індивідуалізована на мікрорівні. У вимірах мікомасштабів історичного процесу в житті окремої людини історіогенез особистості характеризується безперервністю, дискретністю й нерівномірністю. Проте в сучасних генетичних студіях аналіз розвитку особистості в термінах саморуху й багато лінійності розвитку доповнюється уявленнями про його просторову гетерогенність та темпоральну гетерохронність. Ідеться про розвиток як гетерогенний зв'язок та взаємодію низки складних систем психіки, що еволюціонують одночасно. З позицій теорії динамічних систем розвиток нагадує мережу ниток, які розгалужуються в різних напрямках. Кожен з них охоплює область якоїсь навички (моторної, когнітивної, соціальної), де в цих областях можуть відбуватися як неперервні, так і стадіальні зміни. Тому темпоральною «єдиницею» історіогенезу, його хронотопічною «клітинкою» виступає реалізація міжпоколінних зв'язків, що має історичний характер.

Водночас принцип історизму в його сучасному трактуванні не враховує низку контекстуальних характеристик історіогенезу особистості, тобто зв'язків, що мають як системне, так і міжсистемне походження. Останнє стає помітним під час застосування діахронічного аналізу в історичному контексті. Не секрет, що його гносеологічні «лакуни» стосуються насамперед процесів історичного розвитку соціальних систем та особистості у їхній складних взаємозв'язках. Звідси потреба звернутися до такої глобальної категорії як «історичний процес», яка, з огляду на сучасні успіхи в царині нової соціальної історії та історії повсякденності, здатна розкрити свої психологічні грані.

У справі вивчення закономірностей історіогенезу особистості з врахуванням макромасштабів історичного процесу більш привабливою все ще виглядає міждисциплінарні стратегія пошуку.

Поважне теоретичне опертя для розуміння закономірностей цього виду розвитку особистості слід шукати на теренах історичної компаративістики. Йдеться про положення низки теорій цивілізаційного розвитку – стадіальних (Г. Ленські, П. Сорокін) [70; 41], циклічних (О. Шпенглер, Дж. Тойнбі) [58; 48], макроісторичної (Ф. Бродель) [7], фігуративної (Н. Еліас) [20]. Теорії історичного розвитку цивілізацій по-різному трактують розвиток поведінки не лише видатних діячів історії (полководців, політиків), а й звичайних людей у зв'язку з характером та типом культури.

Концетуалізація феномен історіогенезу передбачає також «історіоризацію» тезаурусу, який розкриває його зміст. Найперше уточнення й психологічного збагачення потребує зміст загальних категорій гуманітарної науки, які водночас є концептами історичної психології. Про значення цього виду методологування говорив у своїх творах І. Білявський. Це ж стосується фундаментальних категорій й концептів – «історія», «культура», «цивілізація» та інші. Ми приймаємо думку українського філософа С. Кримського, який трактує історію як «процесуально-часове розкриття людської присутності у світі». [27, с. 212]. На думку вченого «історія – це зміна станів суспільства в загальних структурах темпоральності, що характеризують зрушення в долях, способах життєдіяльності народів та їх цінностях з боку збагачення загального досвіду» [27].

Значний внесок в розбудову категоріального апарату сучасної історичної психології зробив український психолог Г. Бал. У процесі розробки інтегрально-особистісного підходу, який має історичний та культурний вектори Г. Балом і В. Медінцевим були істотно переосмислено і збагачено зміст таких фундаментальних категорій як «особистість» та «культура». Автори схиляються до думки, що особистість є інтегральною якістю особи, що є своєрідним модусом культури. Тоді як призначення культури – забезпечити репродуктивно-нормативну та діалогово-творчу функції людських індивідів, спільнот та людства загалом [4].

У широкому соціально-психологічному розумінні, тобто в сенсі історичного розвитку особистості на тлі цивілізаційної макродинаміки, принцип історизму розкриває складну логіку системних та між системних зв'язків в мережі соціокультурного простору та історичного часу. Відтак на макрорівні діахронічного аналізу історіогенезу особистості в контексті міжгрупової взаємодії подальшого уточнення потребують взаємозв'язок таких категорії –

соціогенез та персоногенез, культурогенез та суб'єктогенез. Звідси випливає, що оновлення змісту принципу історизму та концептуалізація поняття «історіогенез» в межах психолого-історичних розвідок, що мають соціально-психологічну спрямованість передбачає, по-перше, уточнення та розширення мережі історико-психологічних понять та концептів; по-друге, зміну уявлення про сутність історичного розвитку особистості як лише лінійного в своїй неперервності чи завше циклічного. У свою чергу діахронічний аналіз є інструментом реалізації принципу історизму, оскільки історіогенез представлений континуальною сув'яззю його сторін в масштабі історичного простору та контексті соціальних практик. Ці положення не суперечать сучасним поглядам на синергетику соціальних та психічних систем, основою організації яких більшість авторів вбачають топологічні та темпоральні характеристики.

Висновки

Сучасному розумінню сутності історіогенезу особистості властиве розмаїття, що є відображенням трактування принципу історизму. Воно виходить далеко за меж соціально-психологічного розуміння, що й зумовлює труднощі його концептуалізації на цьому терені. Розробці методологічних засад вивчення проблем історіогенезу особистості в соціальній психології передбачає не лише уточнення цього поняття, а й збагачення змісту принципу історизму. Концептуалізація феномену «історіогенез» особистості в контексті вимірів історичного процесу дозволяє перейти до обґрунтування інструментів історіогенетичного аналізу – синхронічного та діахронічного його різновидів.

Подальше опрацювання методичних можливостей діахронічного аналізу та його підвидів у справі психолого-історичної реконструкції ментальності, емоцій та поведінки різних історичних епох дозволяє виявити його основний фокус – вивчення сталих, регулярних практик в історичному часі. Їх хронологічно неперервною соціально-психологічною одиницею постає феномен міжпоколінної взаємодії. Її приймаємо за основну «одиницю» історіогенетичного аналізу особистості.

Відтак, діахронічний аналіз розвитку особистості належать до предметного поля соціально-історичної психології. Він підпорядковуються її категоріальному ладу, герменевтичній

методології, історико-реконструктивному методу. Тут домінує категорія «історичний процес» на противагу «соціально-економічній формації», уявлення про сталий розвиток на противагу абсолютизації прогресу, неперервність та дискретність історичного розвитку на противагу боротьбі протилежностей.

На основі здійсненого психолого-історичного аналізу сформулюємо зміст концепту «історіогенез особистості» – це поступальна лінія історичного розвитку особистості, яка має нелінійний (еволюційний й циклічний). Її змістом є соціально-історичний розвиток особистості, який реалізується на основі фігурації основних сторін історіогенезу, де темпоральною одиницею виступає міжпоколінна взаємодія, а топологічною – соціальна стабільна поведінка особистості. Основне завданням діахронічного аналізу в нашому дослідженні полягає в переході від лінійного до нелінійного аналізу сталості-змінності історичного розвитку особистості, насамперед у контексті домінування таких сторін цього процесу як соціогенез та культурогенез. Оновлення їхніх конфігурацій виявляються в соціальних змінах в рамках множинного соціального часу та культурних фігураціях стабільних форм поведінки особистості.

Розробка соціально-психологічної методології вивчення історіогенезу особистості шляхом збагачення змісту психолого-історичних принципів, окреслення нових концептів та методів психолого-історичного аналізу є важливим завданням соціально-історичної психології – нової області наукового пошуку на межі соціальної та історичної психології. Вона дозволяє розглянути соціально-психологічну реальність крізь призму її занурення у більш широкий історичний контекст. Йдеться про «вловлювання» за допомогою її інструментів довгих темпоральних змін, стабільних форм існування особистості в соціальній спільноті в масштабах «спокійних» епох та перехідних історичних періодів. Предметом її пошуку стає з'ясування закономірностей історичного, соціального, екологічного, психічного розвитку в їхній коеволюції.

Список використаних джерел:

1. Анцыферова Л.И. Психология повседневности: жизненный мир личности и «техники» ее бытия. *Психологический журнал*. 1993. № 2. С. 3 – 16.

2. Асмолов А. Г. Психология личности: культурно-историческое понимание развития личности М.: Смысл, Издательский центр «Академия», 2007. 528 с.

3. Балл Г.О. О категории «личность» в исторической психологии. *Историческая психология: истоки и современное состояние*: монография; автор. кол.; под. научн. ред. И.Н. Коваля, В.И. Подшивалкиной, О.В. Яремчук. Одесса: Одесск. нац. ун-т, 2012. С. 48 – 53.

4. Балл Г., Медінцев В. Особистість як індивідуальний модус культури і як інтегральна якість особистості. *Горизонти освіти*. 2011. № 31. С. 7-14.

5. Белявский И. Г. Введение в историческую психологию. Одесса, 2002. 448 с.

6. Берк П. Історія подій і відродження нарративу *Нові підходи до історіописання* / за ред. Пітера Берка; [пер. з англ.]. К.: Ніка-Центр, 2013. С. 327 – 344. (Серія «Ідеї та Історії»; Вип. 5).

7. Бродель Ф. Матеріальна цивілізація, економіка і капіталізм, XV – XVIII ст. Том 1. Структура повсякденності: можливе і неможливе; [пер. з фр. Г. Філіпчук.] К.: Основи. 1995. 543 с.

8. Васютинський В. Категорія «колективний суб'єкт» у феноменологічному дискурсі інтерсуб'єктної взаємодії. *Наукові студії із соціальної та політичної психології*: 36. статей. 2005. Вип. 12 (15). С. 23 – 37.

9. Вебер М. Соціологія. Загальноісторичні аналізи. Політика; [пер. з нім. Олександр Погорілий]. К.: Основи, 1998. 534 с.

10. Выготский Л.С. Проблемы сознания. *Собрание сочинений*: В 6-ти т. Т.1. Вопросы теории и истории психологии ; под ред. А.Р. Лурия, М.Г. Ярошевского. М.: Педагогика, 1982. С. 156 – 167.

11. Выготский Л.С. Лурия А.Р. Этюды по истории поведения: Обезьяна. Примитив. Ребенок. М.: Педагогика-Пресс, 1993. 224 с.

12. Власова О.І., Ващенко І.В., Данилюк І.В., Щербина В.Л. Досвід міждисциплінарного дослідження цілісності особистості в контексті соціальних змін. *Психологія і особистість* 2016. № 2. Ч. 1. С. 116–127.

13. Вундт В. Проблемы психологии народов. *Преступная толпа*. М.: Институт психологии РАН, Издательство «КСП+», 1999. С. 197 – 308.

14. Гоян І.М. Історико-філософська рефлексія психологізму: на перетині філософії і психології: монографія. Івано-Франківськ: Симфонія форте, 2011. 360 с.

15. Гусельцева М.С. Психологическое знание и культурно-историческая эпистемология. *Вопросы психологии*. 2011. № 3. С. 3 – 16.

16. Данилюк І. Етнічна психологія як галузь наукового знання : історико-теоретичний вимір: монографія. К.: «САММІТ-КНИГА», 2010. 432 с.

17. Демоз Л. Психоистория. Ростов-на-Дону: «Феникс», 2000. 12 с.

18. Джерджен Г. Дж. Социальная психология как история // Социальная психология : саморефлексия маргинальности; Хрестоматия / РАН ИНИОН. ред. сост. Е.В. Якимова. М.: ИНИОН, 1995. С. 23 – 50.

19. Дюркгайм Е. Первісні форми релігійного життя: Тотемна система в Австралії; [пер. з фр. Г. Філіпчук та Зої Борисюк]. К.: Юніверс, 2002. 424 с.

20. Еліас Н. Процес цивілізаційно Соціогенетичні та психогенетичні дослідження. Київ, Видавничий дім «Альтернативи», 2003. 669 с.

21. Эриксон Э.Г. Детство и общество; [пер. с англ.]. СПб.: Ленато, АСТ, Фонд «Университетская книга», 1996. 592 с.

22. Жане П. Психологическая эволюция личности; [пер. с англ. Н.Ю. Федуниной]. М.: Академический проект, 2010. 399 с.

23. Зливков В.Л. Ідентичність та автентичність особистості в контексті цивілізаційних викликів сучасності. *Особистість у розвитку: теорія і практика: монографія*/ за ред. С.Д. Максименка, В.Л. Зливкова, С.Б. Кузікової. Суми: Вид-во СумДПУ імені А.С.Макаренка, 2015. С. 165–186.

24. Карпенко З. Аксиологічна психологія особистості: монографія. 2-ге вид. перероб., доповн. Івано-Франківськ, Лілея-НВ, 2018. 720 с.

25. Костюк Г.С. Избранные психологические труды. М.: Педагогика, 1988. 304 с.

26. Коул М. Переплетение филогентической и культурной истории в онтогенезе. *Культурно-историческая психология*. 2007. № 3. С. 3-16.

27. Кримський С. Запити філософських смислів. К.: Вид. ПАПАНА, 2003. 239 с.

28. Кримський С. Під сигнатурою Софії. К.: Вид. дім «Києво-Могилянська академія», 2008. 367 с.
29. Куєвда В. Міфологічні джерела української етнокультурної моделі: психологічний аспект: монографія. Донецьк: Український культурологічний центр, Донецьке відділення НТШ, 2001. 264 с.
30. Лебон Г. Психология масс и народов; [пер. с франц.]. Челябинск: Социум, 2010. 379 с.
31. Максименко С.Д. Генеза здійснення особистості. К.: Видавництво ТОВ «КММ», 2006. 240 с.
32. Москаленко В.В. Соціалізація особистості: монографія. К.: Фенікс, 2013. 540 с.
33. Московичи С. Социальные представления: исторический взгляд. *Психологический журнал*. 1995. № 1. С. 3 –18.; 1995 № 2. С. 3 – 14.
34. Новий словник іншомовних слів: близько 40 000 сл. і словосполучень / Л.І. Шевченко, О.І. Ніка, О.І. Хом'як, А.А. Дем'янюк; За ред. Л.І. Шевченко. К.: Арій, 2008. 672 с.
35. Палмер Дж., Палмер Л. Эволюционная психология. Секреты поведения Homo sapiens; пер. А. Кулаков, С. Рысев. М.: Прайм Еврознак, 2007. 384 с.
36. Поршнев Б.Ф. Социальная психология и история. М.: Наука, 1979. 231 с.
37. Роменець В. А. Історія психології Стародавнього світу та Середніх віків. Київ: Головне вид-во вид-го об'єд. «Вища школа», 1983. 415 с.
38. Рубинштейн С. Л. Основы общей психологии. В 2 т. Т. 1. М.: Педагогика, 1989. 488 с.
39. Рубинштейн С. Л. Бытие и сознание. Человек и мир. СПб.: Питер, 2003. 512 с.
40. Слюсаревський М.М. Методологічний простір побудови і критерії оцінювання соціально-психологічних теорій // Історіографічні та методологічні координати теорій соціальної психології : монографія /М. М. Слюсаревський, В.В. Жовтянська, М.М. Скорик, Н.В. Хазратова та ін.; за ред М.М. Слюсаревського; Національна академія педагогічних наук України, Інститут соціальної та політичної психології. Кіровоград: Імекс-ЛТД, 2013. С. 255-297.
41. Сорокин П.А. Социальная и культурная динамика; [пер. с англ., вст. Статья и комментарии В.В. Сапова]. М.: Астрель, 2006. 1176 с.

42. Старовойтенко Е.Б. Культурная психология личности: монография. М.: Академический Проект: Гаудеамус, 2007. 310 с.
43. Тард Г. Законы подражания: Пер. с фр. М.: Академический проект, 2011. 304 с.
44. Тилли Ч. Историческая социология. *Социологические исследования*. 2009. № 5. С. 95 – 101.
45. Титаренко Т.М. Сучасна психологія особистості: Навч. посібник К.: Каравела, 2013. 372 с.
46. Титаренко Т.М. Нариси до соціально-психологічної теорії особистісного життєконструювання. *Збірник наукових статей Київського міжнародного університету і інституту соціальної та політичної психології НАПН України*. Серія: «Психологічні науки: проблеми, здобутки». Випуск 5. К.: КиМу, 2014. С. 172 – 186.
47. Толстых А. В. Опыт конкретно-исторической психологии личности. Вступ. статья Ф.Т. Михайлова. СПб.: «Алетейа», 2000. 288 с.
48. Тойнби А.Дж. Постыжение истории; [пер. с англ.]; сост. Огурцов А.П.; Вступ. Ст. Уколовой В.И.; М.: Прогресс, 1991. – 736 с.
49. Тьоніс Ф. Спільнота та суспільство; [пер. з нім.]. К.: ДУХ І ЛІТЕРА, 2005. 262 с.
50. Уорд Л. Психические факторы цивилизации. СПб.: Питер, 2002. 352 с.
51. Фрезер Дж. Дж. Золотая ветвь. Исследование магии и религии. Пер. с англ. М.К. Рыклина. М.: Колибри, Азбука-Аттикус, 2020. 976 с.
52. Фрейд З. Тотем и табу; [пер. с нем. М.В. Вульфа]. СПб.: Издательская Группа «Азбука-классика», 2010. 256 с.
53. Фромм Э. Из плена иллюзий. Как я столкнулся с Марксом и Фрейдом. *Душа человека*: [пер. Т.В. Панфиловой]. М.: Республика, 1992. С. 299 – 374.
54. Чепелева Н.В. Наративне конструювання ідентичності особистості / монографія // Розуміння та інтерпретація життєвого досвіду як чинник розвитку особистості; за ред. Н.В. Чепелевої. Кіровоград: Імекс-ЛТД, 2013. С. 25 – 36.
55. Шамне А. Інтерпретація категорії розвитку у сучасній психології. *Психологія особистості*. 2017. № 1. С. 22 – 30.
56. Швалб Ю. М. Еволюційна метафора у психологічній структурі способу життя. *Актуальні проблеми психології: збірник наукових праць Інституту психології імені Г.С. Костюка НАПН України*.

Київ; Ніжин: ПП Лисенко, 2018. Том VII. Екологічна психологія. Вип. 45. С. 317 – 333.

57. Шкуратов В.А. Новая историческая психология: монография; Ростов-на-Дону, Из-во ЮФУ, 2004. 208 с.

58. Шпенглер О. Закат Европы. Очерки морфологии мировой истории. 1. Гештальт и действительность; [Пер. с нем., вступ. ст. и прим. К.А. Свасьяна.] М.: Мысль, 1993. 663 с.

59. Штомпка П. Социология социальных изменений; пер. с англ. М.: Аспект Пресс, 1996. 416 с.

60. Юнг К. Г. Архетипи і колективне несвідоме / Переклала з нім. Каитерина Котюк; наук ред українського видання Олег Фешовець. Львів: Видавництво «Астролябія», 2018. 608 с.

61. Яремчук О.В. Феномен ремифологизации в культурно-историческом пространстве : наррадика и мифотворчество // Историческая психология: истоки и современное состояние: монография; автор. кол.; под. научн. ред.. И.Н. Ковалья, В.И. Подшивалкиной, О.В. Яремчук. Одесса: Одесск. нац. ун-т, 2012. С. 125 – 143.

62. Ясперс К. Смысл и назначение истории; пер. с нем. М.: Политиздат, 1991. 527 с.

63. Alexander J. C. Cultural Pragmatics: social performance between ritual and strategy. *Social Performance: Symbolic, Action, Cultural Pragmatics and Ritual* / Ed. by Jeffrey C. Alexander, Bernhard Giesen, Jason L. Mast. Cambridge: Cambridge Universitet Press, 2006. pp. 29 – 90.

64. Arjomand S.-A. Theory and the Changing World. Mass Democracy, Development, Modernization and Globalization. *International Sociology*. 2004. № 3. P. 299 – 353.

65. Baltes P.B. Theoretical proposition of life-span developmental psychology. On the dynamics between growth and decline. *Developmental Psychology* 1987. №23. pp. 611–626.

66. Bauman Z. From Pilgrim to Tourist – or a short History of Identity. *Questions of Cultural Identity* S. Hall, P. Du Gay (Eds). London, 1996. P. 18-35.

67. Dunbar R. The Social Brain: Mind, Language, and Society in Evolutionary Perspective. *Review of Anthropology*. 2003. No. 32. pp. 163–181.

68. Gergen K.J. Social Construction in Context. London, SAGE Publications, 2001. 223 p.

69. Erikson E.H. Ontogeny of Ritualization in man. *Philosophical Transactions of the Royal Society*; Series B. Biological Sciences. Vol. 251.

No 772. A Discussion on Ritualization of Behaviour in Animals and Man (Dec. 29. 1966). pp. 337 – 341.

70. Lenski G. E. Ecological-Evolutionary Theory: Principles and Applications. Paradigm Publishers, 2005. 304 p.

71. Meyerson I. Les fonctions psychologiques et oeuvres. Paris, Albin Michel, 2014. 304 p.

72. Tajfel H. Human Groups and Social Categories: Studies in Social Psychologi ; with Foreword by J. Bruner. Cambridge University Press, 1981.

РОЗДІЛ 2. ЗАГАЛЬНА ПСИХОЛОГІЯ ТА ПСИХОЛОГІЯ ОСОБИСТОСТІ

DOI <https://doi.org/10.36059/978-966-397-245-9-2>

2.1 СВІДОМІСТЬ ЯК ПРОЦЕС І РЕЗУЛЬТАТ «СПІВІДНЕСЕННЯ Я ЗІ СВІТОМ» (Каліщук С. М., Сергєєнкова О. П.)

Феномен свідомості є питанням з континуумом множинних відповідей про психічне буття людини в світі, її особистісну, соціальну, професійну історії, про життєвий шлях у світі. Відносини між людиною і світом викликали історично незмінний інтерес як у науковців різних галузей знань, так і у практиків духовно-релігійних течій. Сучасне онтологічне тло наукових розвідок феномену свідомості окреслює чималу площину досліджень і містить напрацювання переконливих схем аналізу й опису (філософських, нейрофізіологічних, квантово-механічних, загально-системних, динаміко-системних, психологічних) та доказових пояснень механізмів її функціонування, властивостей, структури і змісту [18].

З одного боку, напрацьовані наукові здобутки склали базу психологічних знань, яка має методологічний ресурс встановити новий парадигмальний етап фундації психології 21 століття. На цей етап вказує Ю.М. Швалб, цілком справедливо наголошуючи на «потребі і можливості побудови свідомісно-центрованої психології» [52, с. 154]. Подібні ідеї звучать в роботах А.Ю. Агафонова, В.М. Аллахвердова, Б.С. Братуся, В.П. Зінченко, М.В. Папучи, А.В. Фурмана, в яких категорія «свідомість» виокремлюється в якості предмета психології [1; 3; 8; 16; 34; 45]. З іншого боку, відсутність єдиної доктрини свідомості у загально-психологічній теорії призвела до широкої різноманітності понять та одиниць аналізу, які використовуються дослідниками, а тому і до різноплановості побудованих концепцій.

До переконливих спроб подолати роздрібненість знання про свідомість на окремі «субзнання» відносимо аксіоматично

вибудовану смислову теорію свідомості А.Ю. Агафонова; системну теорію двох модусів реальності М.В. Папуча; теоретико-методологічне обґрунтування Ю.М. Швалбом історико-культурних сутнісних постулатів системи «Ситуація – Свідомість – Культура» [1; 34; 52]. Положення про соціальну та діяльнісно опосередковану генезу свідомості окреслює простір для вивчення процесу привласнення загально-культурного змісту, що існує в якості упредметнених проявів у соціальному середовищі (Л.С. Виготський, С.Д. Максименко) [10; 29].

Крім того, відповідно до генетично-моделюючого підходу С.Д. Максименка, суб'єктивним результатом активності свідомості є динаміка суб'єктивно значущого фрагмента буття людини [29]. Фрагмент дійсності людини є стабільно-динамічним утворенням, що відображає об'єктивований слід індивідуального процесу життєвого руху з нескінченністю його вимірів, з переплетенням, як слушно вказує С.Д. Максименко, різних ліній розвитку й їх історією [30].

Саме тому, пошук відповідей на питання: «Як свідомість створює суб'єктивні образи реального Світу?» та «Як знаходяться, породжуються, реорганізуються смисли й смислові утворення: схеми, сценарії, метафори, символи?», спрямовує на окреслення онтогенетичного модусу розвідок свідомості.

Онтогенетичний модус дослідження свідомості зумовлює предметну зосередженість на її процесуальній дії, а саме – на знаходженні змісту того, що і яким чином створює (породжує) себе у співвіднесенні Я зі світом (життям, предметним світом або світом людей).

Саме тому онтогенетичний аналіз психологічних теорій свідомості передбачав упредметнення змістових та структурно-функціональних засад, які б розкривали витоки, закономірності функціонування та смислові механізми взаємовідношень між «Я» і «Світом». В результаті диференційовано три вектори дослідження смислової будови свідомості: становлення (мікрогенеза), динаміка (макрогенеза), екзистенційно-процесуальний.

2.1.1 Мікро- і макрогенеза смислової конструкції свідомості (теоретичний огляд)

Знаходження першопричин *становлення внутрішнього світу особистості* й формування персонального досвіду відображення (орієнтації, відтворення, породження і перетворення) зв'язків у

співвідношеннях «Я» зі «Світом» упредметнюються у відповідних конструктах – одиницях їх аналізу, зокрема це – «кристалізовані» патерни та «психологічна правда» (А. Адлер); «імплицитний порядок зв'язку свідомого і несвідомого» (Т.С. Яценко); «цілісна комунікативна тканина свідомості» (С. Гроф); «імпринтинги та еволюційний розвиток множинного «Я» (Р. Уілсон).

До теорій трактування мікрогенези свідомості, в першу чергу, відноситься Індивідуальна психологія А. Адлера, в якій розкриваються умови формування цілісності свідомості та побудови відносин між свідомістю й тілом [58]. Лінія розвитку людини окреслюється автором як напрям від спадкоємного матеріалу і вражень, отриманих від оточуючого світу до пристосування їх до власного прагнення щодо переваги. Первісна дитяча «кристалізація» особистості проявляється у:

- 1) значенні, яке надається власному життю;
- 2) меті, яку людина намагається досягнути;
- 3) способі досягнення мети;
- 4) емоційних схильностях.

Динаміка життя, згідно з поглядами А. Адлера, є встановленням кристалізації, що підкоряється загальній тенденції, яку можна відобразити схематично (рис. 1).

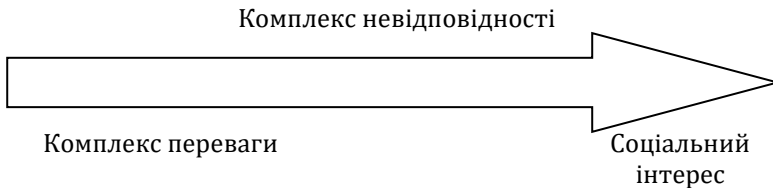


Рис. 1. Вектор і сили «кристалізації» патернів особистості

Вагомим в теорії А. Адлера є питання формування «стилю життя» людини та його впливу на світосприйняття як закріпленого пристосувального комплексу. «Стиль життя» характеризується, як слушно наголошує автор, трьома особливостями: дуже раннім віком становлення, помилковістю і значною усталеністю [2]. «Стиль життя» детермінується «схемою апперцепції», що містить уявлення про себе та світ на двох рівнях:

1) на рівні конструкції образів себе і світу, які складаються з елементів, зв'язків і станів особистості;

2) на рівні суб'єктивної інтерпретації того, що переживається людиною.

В результаті створюється фільтр сприйняття та реагування людини, спрямований на знаходження маркерів, що підтверджують актуальність, модальність, силу впливу, значення, ступінь емоційної фіксації на внутрішніх і на зовнішніх подіях. Відтак, «стиль життя» підкріплює вже існуючу «психологічну правду» дитини про світ і себе [2]. Саме тому А. Адлер зауважує: «Ви знаходите лише те, що ви планували знайти» [58, с. 100].

Тобто, суб'єктивна концепція світу визначає поведінку людини в силу того, що почуття є проявом впливу не реально існуючих фактів, а проявом суб'єктивного інтерпретування та унікального відображення і породження зовнішнього світу. Незважаючи на помилковість того значення, яке людина надає життю та незважаючи на постійні повторення «звичних» (неблагополучних) ситуацій, людині нелегко усвідомити та змінити наявний, сформований у дитинстві «стиль життя». Крім того, відтворення людиною певного патерну поведінки в різних ситуаціях забезпечує ефект повторення, від якого «стиль життя» стає ще міцнішим.

Отже, відповідно до положень індивідуальної психології А. Адлера, світ сприймається через сталу «схему апперцепції», яка забезпечує трактування переживань не після сприйняття, а перед ним. Механізмом помилкового випереджального трактування є обов'язкове узгодження інтерпретації з первісним значенням («психологічною правдою»), яке було надано життю в цілому і прийнято як власний «девiз життя». Г. Мозак виокремив основні складові, обґрунтованого А. Адлером «стилю життя», а саме:

1) «Я-концепція» – це уявлення про себе;

2) ідеал себе є міркуванням про себе в модальності «я таким повинен бути»;

3) образ світу – це суб'єктивні уявлення світу, людей, природи та сприйняття вимог світу до індивіду;

4) етичні переконання особистості [62].

Таким чином, індивід вибірково систематизує і усвідомлює досвід, реалізуючи індивідуальну «схему апперцепції» й формуючи виразну модель співвідношення себе зі світом. Саме тому

«схема апперцепції» за своєю сутністю є смисловою моделлю репрезентації свідомістю світу і себе в ньому.

На різноманітні впливи людина реагує активно і творчо, шукаючи одні враженні та відхиляючи інші. У відповідь на питання: «Що виступає джерелом творчої енергії життя?», А. Адлер вводить поняття «телеологічної сили», в якій тілесні і психологічні зусилля діють разом. Відтак, «Я» є не структурою, а динамічним принципом. Людина через «схему апперцепції», «психологічну правду» та «девиз життя» вибудовує систему взаємодій зі Світом, усвідомлення яких задає рух її розвитку. Зрозуміти людину можна через оцінку її життєвого девізу, який виступає лінзою бачення себе, світу і свого життя.

Функціонування буттєвих вимірів психічного (свідомого й несвідомого) як прояв бінарної системи відносин розглядається в дослідженнях Т.С. Яценко [57]. Системна організація цілісної психіки з передсвідомими утвореннями окреслюється Т.С. Яценко як функціональна взаємна елімінація та, водночас, метасистемна цілісність. Зв'язок «свідоме-несвідоме» пов'язується Т.С. Яценко з поняттям-уявленням «імпліцитного порядку», який полягає у заданості активності психіки слідуванню чомусь, що детерміноване внутрішньо [57, с. 110]. Прийняття факту існування «імпліцитного порядку-зв'язку свідомого із несвідомим» дозволяє пояснювати джерела активності людини в раціональному і в ірраціональному поведінковому акті. Саме тому свідомість трактується Т.С. Яценко як маскування суперечливої сутності психіки захисною системою і, водночас, як засіб їх вияву. Т.С. Яценко зазначає: «Свідоме завдячуючи образам-символам (мрії, мистецтво, релігія, сновидіння, «сни наяву») допускає вихід назовні втаємничених бажань за умов маскування (приховування) їхніх смислів, які оберігаються опорами, що чинять спротив будь-якому проникненню в латентні змісти психіки» [57, с. 111].

Пов'язання суб'єктивної ідеальної реальності та упередженої реальності здійснюється, як справедливого зауважує Т.С. Яценко, шляхом смислового навантаження і створення інформаційних еквівалентів дійсності, процесність яких детермінується існуванням латентного спричинення глибинних імпульсів активності. Вважаємо важливою ідею Т.С. Яценко про визначення «імпліцитного порядку зв'язку свідомого із несвідомим перетином, інтерферентністю енергетичних сіток, за якими перебувають певні інтеграційні метасмисли, дотичні як до свідомого, так і до

несвідомого» [57, с. 112]. Саме наявність імпліцитного порядку пояснює механізми знаходження, «вичерпування» смислів як «суб'єктивного покладання» (термін О.М. Леонтьєва) – суб'єктивного означуваного припущення щодо певної грані реального світу або себе самого.

Питання до-біографічних причин і умов кристалізації емоційних та поведінкових патернів піднімав С. Гроф [13]. Пошук С. Грофом засобів та механізмів відновлення цілісної комунікативної тканини свідомості призвів до створення гіпотетичної, емпірично підтвердженої моделі картографії несвідомого [13]. Багатомірна природа холотропних переживань класифікується автором за трьома планами. Перший план представлено особистим і біографічним несвідомим З. Фрейда. Другий – трансперсональним несвідомим, яке проявляється у спосіб часового і просторового розширення свідомості. Другий план має, як вказує С. Гроф, багаточисленний вираз, зокрема це – над-космічна і мета-космічна порожнеча; свідомість універсального розуму; інтуїтивне розуміння універсальних символів; архетипічні переживання і складні міфологічні епізоди за К. Юнгом; поза-тілесний досвід; планетарна свідомість; єдність із життям та ін. [13]. Третій план холотропних переживань окреслює до-біографічне перинатальне несвідоме, яке знаходиться між особистим і трансперсональним несвідомим та наповнене символами й конкретними переживаннями вмирання й відродження.

На наш погляд, насичений глибинними переживаннями перинатальний довід людини виступає фундаментальною психологічною структурою, яка активується у ситуаціях неможливості і надможливості. Тобто в ситуаціях, що вимагають підвищення особистісних зусиль. Виникнення блоків, що утруднюють прояв таких зусиль пояснюється С. Грофом «психомеханікою» народження і зафіксованими переживаннями («зонами конденсованого досвіду»), які його супроводжують. Слід відзначити, що перинатальний досвід створює структуру ширшу за процеси внутрішньоутробного життя та народження. Він охоплює структури психологічної трансформації свідомості як цілісної інстанції («цілісної комунікативної тканини»). Вибудована С. Грофом «енергетична антропологія» і «онтологія життя людини» розкривають шляхи відновлення цілісності й плинності тканини свідомості. Автор наголошує, що кризи духовного зростання та

психологічної трансформації детермінують необхідність знаходження і розкриття їх завдань, смислу і значення для людини. Різні стани свідомості, як зазначає С. Гроф, є сталими царинами у топології свідомості, їх «корисність» детермінується «економікою свідомості», яка прагне до зняття напруги, тобто, до урівноваженого, збалансованого і вільного стану [13]. Нецілісність свідомості потребує постійної затрати енергії, яка стає типово-звичною, вимагає постійних зусиль і визначає засіб життя та переважні фільтри сприйняття світу. Психотехнікою, яка дає можливість ілюмінувати первісно задані блоки перинатального досвіду на шляху перебігу енергії та трансформувати їх є штучне повторення народження.

Пошуку засад і змістів динамічної цілісності свідомості відповідає топологічна восьми-контурна теорія свідомості Т. Лірі [60]. Теорія отримала розвиток в роботах Р. Уілсона та описує основні системні рівні, оволодіння якими забезпечує еволюційний розвиток множинного «Я» [43]. Автори виділяють два шари психіки: гомінідний та постгомінідний, кожен з яких складається із чотирьох контурів.

Гомідний шар відповідає свідомості та пов'язаний із функціонуванням імпринтингів – особистих тунелів реальності, які є безмежними як у системній сталості, так і у часовій тривалості. Створення таких тунелів реальності пов'язується авторами з встановленням нейронних рефлексивних мереж. На першому біовживальному контурі імпринтинги відповідають за безпеку і комфорт та забезпечують уникнення того, що асоціюється зі зовнішньою ворожнечею. Другий емоційно-територіальний контур спрямовується на розкриття ролі й місця людини в соціумі та визначає ритуали домінування або підкорення. Семантичний контур пов'язаний із розвитком мови, символічних систем, а тому забезпечує динаміку й якість створення когнітивних карт і моделей світу – нових імпринтингів. Четвертий – соціо-статевий контур закріплює у людині соціальні табу й включає цивілізаційний моральний процес щодо інших. Гомінідні контури, як зазначає Р. Уілсон, визначають еволюційний рух людства від минулого до теперішнього часу [43].

Постгомінідний шар відповідає надсвідомості. Перший його контур – холістичний нейро-соматичний (свідомість-тіло) спрямований на формування екстатичних станів і радості життя. Другий – це контур мета-програмування, що забезпечує руйнацію, складених на попередніх рівнях тунелів реальності, догм і

стереотипів мислення. Тому на цьому контурі можливим стає вибір між альтернативними тунелями реальності. Третій контур – нейрогенетичний – відкриває доступ до генетичної інформації та до опанування колективними архетипами. Це контур підключення до «морфогенетичних полів» (термін Р. Шелдрейка). Останній, нелокальний контур репрезентує трансцендентні стани [43].

Можна відзначити, що описана Т. Лірі й Р. Уілсоном контурна будова розкриває динамічний механізм поступу-руху свідомості від фіксованих імпринтингових програм до вільного функціонування «Я», яке відкрите світу у спосіб якісного оволодіння попередніми контурами-рівнями.

Є.В. Балацький обґрунтував необхідність доповнення восьми-контурної системи Р. Уілсона та Т. Лірі, перинатальними матрицями С. Грофа, які визначаються автором як вихідна перед-умова подальшої динаміки свідомості [6]. Вибудована Є.В. Балацьким ієрархічна крос-контурна модель свідомості доводить, що фіксовані імпринтинги виникають як наслідок невдалої інтеріоризації попередніх психічних контурів. Автор наголошує: «Перехід на вищий контур можливий тільки тоді, коли відбулася інтеріоризація нижчих контурів, тобто їх розпізнання з усіма властивими зв'язками і відносинами. Відповідний контур у вигляді характерної для нього системи відносин і взаємодій входить у внутрішній світ людини у вигляді ідеальної моделі, в якій задаються всі неістотні зв'язки і параметри» [6, с. 60].

У пошуку джерел смислової будови свідомості, вважаємо ключовою ідею про динамічну й перехресну крос-контурну ієрархічну модель функціональних її властивостей, яка висунута та обґрунтована Є.В. Балацьким на прикладі виникнення важких захворювань. Означена крос-контурна модель є топографічною й функціональною основою не тільки пояснення динаміки свідомості, але й знаходження конкретних точок інтервенції, зокрема на рівні перинатальних матриць, з метою оптимізації їх поступальної, спрямованої на розвиток й підвищення якості життя дії.

До другої групи теорій, що відкривають онтогенетичний модус дослідження смислової будови свідомості віднесено **доктрини пояснення динамічного руху «самоорганізації» свідомості**. Одиницями аналізу макрогенези свідомості є «динамічний потік» (У. Джеймс); «індивідуалізація та емоція як джерела свідомості» (К. Юнг); «слово (мова, знак) як знаряддя соціального контакту» (Л.С. Виготський); «взаємозумовленість свідомого і несвідомого»

(З. Фройд); «дія первинної і вторинної динамічних систем єдиної макросистеми – психіки» (В.М. Цапкін); «чуттєва тканина, значення та особистісні смисли» (О.М. Леонт'єв); «синхронічний акт гетерогенезу свідомості» (В.П. Зінченко); «семіотична організація свідомості» (М.М. Бахтін); «сміслова вісь руху відношення до світу через час і дію» (Б.С. Братусь); «перевірка й узгодження власних гіпотез» (В.М. Аллахвердов); «смисли як тексти пізнавальних контурів свідомості» (А.Ю. Агафонов).

В цьому вагомому кластері досліджень представлені видатні й переконливі підходи, ідеї, теоретичні викладки, серед яких історично передують погляди У. Джеймса. В роботах У. Джеймса свідомість розглядається як змінний, динамічний потік, що визначає процесуальність свідомості [14]. Головна ідея У. Джеймса аксіоматично сформульована В.М. Аллахвердовим: «Усвідомлюватися може тільки така інформація, яка змінюється або об'єктивно, або суб'єктивно» [3, с. 358]. «Потік» за У. Джеймсом включає в себе нероздільність свідомості й світу, розуму й тіла. Свідомість, згідно У. Джеймсу, виступає водночас і миттєвим, і неперервним процесом, в якому імпульси існують всередині хвилі, а хвилі снують всередині імпульсів. У. Джеймс виділив такі характеристики свідомості:

- кожен стан свідомості прагне бути частиною особистої свідомості, але проявляє тільки певну частину цілого. Тому виникає ідея «абсолютної роз'єднаності» свідомості й її замкненості на собі;
- кожен стан свідомості унікальний і неповторний, тому свідомість має динамічний характер, тобто, свідомість носить якісь постійної мінливості;
- процес свідомості безперервний, тому спроби виділити елементи свідомості безрезультатні;
- головна особливість свідомості – це безупинна здібність здійснювати відбір, селективність якого задається інтересами й фокусуванням уваги;
- свідомість – це потік суб'єктивних думок;
- свідомість має більш-менш визначену частину – ядро та «бахрому» (периферію) – павутину із асоціацій та почуттів;
- свідомість, водночас, і континуальна, і дискретна [14].

У подальших обговореннях, У. Джеймс описує свідомість як «пульсацію», яка означає поєднання однієї характеристики свідомості із іншими. А тому в первинному плинні свідомості, згідно У. Джеймсу, перебуває співіснування «сутнісного» і «плинного»

аспектів, а «роль свідомості полягає у співвідношенні ... одночасних можливостей ... шляхом придушення або нарощення сили уваги» [цит. за: 48, с. 193]. Свідомість, за думкою У. Джеймса, є і реально наявне, і перехідне, і пульсацію, і безперервну хвилю. Автор наголошує, що свідомість не містить ніяких матеріальних одиниць та елементів. Образи та почуття являють собою затримки усвідомлення і відображають уповільнені частини «потоків». Швидкісні ж частини задають свідомості спрямованість. Перехідні моменти – це «ореоли», які відкривають смисли, що породжують думки. На питання про існування свідомості, У. Джеймс відповідав негативно, не визнаючи наявності унікальних і зумовлюючих її характеристик та самостійної сутності. Водночас, У. Джеймс наголошував, що не існує нетілесної свідомості, незалежної від індивідуального досвіду, що включає в себе простір та час. Це означає, що автор наголошував на відсутності характеристик свідомості, які б протиставили свідомість і Світ. За У. Джеймсом, свідомість і Світ – це різні організації однієї фундаментальної основи. Сутність буття, як зазначав У. Джеймс, це точка перетину суб'єктивного (Я-є-Тут) та об'єктивного (зовнішні фактори). Таким чином, «потік» У. Джеймса є дзеркалом фізичної реальності, яка стикається із світом життя й нероздільна з ним, а сам механізм віддзеркалення є процесом знаходження або породження смислів.

В глибинній психології динамічний рух самоорганізації свідомості пояснюється механізмами взаємозумовленості свідомого і несвідомого. Аналітична психологія К. Юнга та психоаналіз З. Фрейда інтерпретують суб'єктивний досвід особистості неоднаковими категоріями, розкриваючи різні його грані, але ж загальною призма залишається, як слушно наголошує В.М. Аллахвердов, єдиною, а саме: «свідомість не завжди знає, що вона знає про себе і зовсім нічого не знає про те, чого не знає, а саме: про несвідоме» [3, с. 179]. Водночас, в глибинній психології свідоме «Я» та несвідоме «Воно» парадоксально переплетені. З одного боку, свідомість є породженням несвідомого, його продуктом, з іншого боку, несвідоме – це те, що було витиснуте зі свідомості. При побудові ієрархічної інтерпретації, в першому випадку, свідомість є нащадком несвідомого, а в другому випадку, свідомість – це фундатор несвідомого. В цій взаємозумовленості полягає коріння мікрогенези поліфонії свідомості та багатоваріативного означення глибинних семантичних структур.

Згідно з поглядами К. Юнга, свідомість теоретично не має меж, а тому існує даність динамічного породження свідомості в процесі індивідуалізації або особистісної інтеграції, тобто, зростання її цілісності. Поняття «розвиток» та «індивідуалізація» протилежні. Розвиток, за К. Юнгом, включає інтегрування у свідомість нового матеріалу, зокрема, придбання знань про світ й про себе і тому виконує функцію збільшення поінформованості свідомості. Індивідуалізація є прагненням до єдності свідомого і несвідомого, є процесом створення цілісності через встановлення зв'язків між «Его» та «Самістю» [54]. Кожна з головних рис особистості, а саме: «Его», «Персона», «Тінь», «Аніма» («Анімус»), «Самість» є архетипами, себто, наслідуваними схильностями відповідати світу певним засобом. Це первісні образи й wspomини про інстинктивні енергії колективного несвідомого. «Его», як зазначав К. Юнг, є центром свідомості, а «Самість» є центром всієї психіки, що складається зі свідомих та несвідомих процесів. «Его» забезпечує почуття сталості в житті, протидіє порушенню зафіксованого гомеостазу, спрямовує людину планувати та аналізувати свій досвід. На початку процесу індивідуалізації здійснюється розкриття «Персона», яка теж відноситься до свідомого аспекту особистості та виконує функцію захисту, але не має можливості інтегрувати «Самість», бо приховує її. «Персона» носить інструментальний і захисний характер та є змінливою частиною особистості.

Той матеріал, що стоїть за певним архетипом у кожному унікальному випадку здатний викликати найпотужніші емоції, які, згідно з поглядами К. Юнга, являють собою ключову силу запускання процесу індивідуалізації. Метою процесу індивідуалізації є ініційований «Самістю» процес переміщення «Его» в центр психіки на однакову відстань від свідомого та несвідомого. В результаті такого переміщення отримується знання (знаходяться смисли) і привноситься єдність в інтеграцію свідомого і несвідомого матеріалу [55, с. 91].

Вихідною точкою такого динамічного руху свідомості К. Юнг визначав емоцію. «Емоція – є головним джерелом свідомості» [55, с. 96]. Тобто автор підкреслював, що кожна реальна внутрішня зміна у знаннях (знайдених смислах) має емоційну компоненту. Крім того, функція інтуїції, згідно з К. Юнгом, вагомо впливає на зміст свідомості. Сам процес зростання свідомості автор описує як:

- 1) зменшення пласту особистого несвідомого, що накладався на колективне несвідоме;
- 2) розривання попередньої фіксованості свідомості на надчуттєвому особистісному інтересі;
- 3) зменшення вразливості свідомості;
- 4) скорочення набору егоїстичних бажань, страхів, надій та амбіцій;
- 5) прийняття функції зв'язку Я зі світом об'єктів, що забезпечує нерозривну єдність Я зі світом у цілому.

Свідомість керує волею, яку К. Юнг розглядав як енергію. Розвиток волі пов'язаний із засвоєнням культурних цінностей та моральних стандартів. Воля залежить від свідомого мислення та дії, має опосередковану владу над інстинктивними процесами, але сама, в свою чергу, не може активно впливати на несвідомі процеси. К. Юнг виділив чотири фундаментальні психологічні функції: мислення, почуття, відчуття та інтуїцію, кожна з яких здатна розвинути за екстравертним або інтровертним типом. Означені функції та типи забезпечують виділення шістнадцяти специфічних функціональних різновидів свідомості особистості. Присутність провідної та підлеглої функцій дає можливість особистості вибудувати чітко окреслений підхід у власних співвідношеннях зі світом, в силу того, що його сприймання є результатом комбінації всіх функцій [54].

Пошук З. Фройдом механізмів утворення змісту несвідомого та його прояву в свідомості призвів до відкриття операцій «конденсації» та «зміщення». «Конденсація» як поєднання окремих елементів у загальний контекст, пов'язує багатомірними зв'язками ключові для людини образи світу, себе і відношень з іншими. Кожен зв'язок відкриває мисленнєві детермінації елементів контексту і зумовлює їх множині варіативні суб'єктивні інтерпретації. «Зміщення» має спрямованість на єднання другорядних елементів образів та їх репрезентацію з метою відкриття прихованого змісту. Несвідоме містить означуване, смисл якого прихований. Саме тому знаходження смислу визначається як знаходження втраченого означуваного, тобто, знаходження суб'єктивного означуваного припущення.

На семіотичну модель взаємодії свідомості й несвідомого в концепції З. Фрейда звертає увагу В.М.Цапкін [49]. Зокрема, В.М.Цапкіним визначається дві принципово різні мови і форми мисленнєвої діяльності: первинний і вторинний процес. Первинним процесом виступає несвідоме, яке оперує мнемічними слідами

модальних відчуттів та відрізняється семантичною конденсацією, низькою диференційованістю, континуальним характером мислення та предметними уявленнями. Вторинний процес – свідоме – оперує мовленнєвими уявленнями, характеризується абстрактно-логічним мисленням та дискретністю мисленнєвих операцій. Первинний процес керує вторинним, але не має жодної ознаки свідомого [49].

Тому людина, за думкою З.Фрейда, завжди пояснює свою поведінку, але не завжди те, що свідомістю вбачається як дійсне пояснення власних вчинків та як слідство певної суб'єктивно проінтерпретованої причини відповідає реальним, незалежним від самої людини обставинам. Пошук З.Фрейдом методичних можливостей емпіричного вивчення істинного змісту свідомості актуалізували психоаналітичні методи аналізу снів і «маленьких випадковостей», тобто, випадкових помилок, описок, пробілів у поясненні власної поведінки, забування імен, речей, намірів тощо. Наголошуючи на наявності всезагального світового зв'язку, З.Фрейд вказував, що не існує малозначущих подій. Разом з тим, фільтр сприйняття – «цензура», як зазначає А.Лоренцер, зосереджується лише на певних подіях, що пов'язані з неприємними або небажаними переживаннями [28].

Дія первинної і вторинної динамічних систем єдиної макросистеми – психіки – розглядається В.М.Цапкіним в якості пояснюваної парадигми взаємодіючих і взаємозалежних відносин між свідомістю і несвідомим [49]. Компліментарність когнітивно-семантичних структур і функцій, стійкість та адаптивність цих функціонально автономних підсистем визначається, як слушно зазначав автор, єдиною спрямованістю на виконання діяльності та інформаційним, знаковим обміном. «Первинний процес – функціональна система образних і дієвих уявлень, що здійснює симультанну переробку інформації, невербальну комунікацію, образне континуальне мислення. Вторинний процес – дискретна, символічна система мовленнєвих уявлень, реалізує послідовну обробку інформації та організує мово-мисленнєву діяльність і вербальну комунікацію» [49, с. 15].

Динамічний рух свідомості полягає, як зазначає В.М.Цапкін, у «дескридитації потоку смислу», який означає включення процесу означування. Саме тому цей процес є дією пов'язання упредметнених уявлень з мовленнєвими уявленнями внутрішньої

мови. Таким чином, В.М. Цапкіним пояснюється процес перекладу упредметнених уявлень (неусвідомлених смислів) у внутрішню мову (в суб'єктивні смисли й інтерсуб'єктивні смисли – значення) через знаковий обмін та зупинку автоматизованого потоку орієнтації й сприйняття.

Найбільш повно і аргументовано знаково-символічна природа свідомості окреслена у культурно-історичній концепції Л.С. Виготського, в якій пояснюється єдність знаку (слова), соціуму (спілкування) і діяльності та інтеріндивідуальне походження свідомості [11]. Автор наголошував, що сповнене смислами екзистенційне буття проявляється у діяльності, спілкуванні, дії і самосвідомості. Смысл розглядався Л.С. Виготським як результат значення і одиниці будови свідомості [11, с 165]. «Смысл, – зазначав Л.С. Виготський, – є сукупністю всіх психологічних фактів, що виникають в нашій свідомості ... Смысл слова ... виявляється завжди динамічним, текучим, складним утворенням, яке має кілька зон різної стійкості» [11, с. 87]. Саме тому смысл має різні форми мовного виразу. Науковець підкреслював двоїстий характер руху свідомості. Двофакторність, з одного боку, полягає у детермінованості свідомості діяльністю. З іншого, – у розвитку на базі мовленнєвих значень системи смислів, яка встановлює та визначає зміст свідомості. Мовні значення – шлях від думки до слова – є результатом системної єдності спілкування та узагальнення. «Спілкування з необхідністю передбачає узагальнення і розвиток мовленнєвого значення, тобто, узагальнення стає можливим за умови розвитку спілкування» [11, с. 19].

Означена єдність детермінована мовою, яка перебудовує систему відображення об'єкта (предмета, явища). Тому основою оперування предметами є слово як апарат соціальної взаємодії, сумісної діяльності, різних видів спілкування. Означенні положення обґрунтовують тезис культурно-історичної природи психіки і свідомості.

Переживання розглядалися Л.С. Виготським як тут-і-тепер-«прожиття» (пере-життя) і розуміння. Саме тому переживання детермінують смислові утворення, що знаходять упредметнення в діях, мові, в породжених образах і символах. Таким чином, внутрішній світ людини, визначався Л.С. Виготським, смисловою системою, яка знаходиться у динамічній рівновазі афективних та інтелектуальних процесів в силу того, що «у любій ідеї міститься у

переробленому вигляді афективне відношення людини до дійсності, яка представлена в цій ідеї» [11, с. 22].

Питання механізму усвідомлення смислових зв'язків розкривав О.М. Леонтьєв [23]. Автор зазначав: «Свідомість будується, формується в результаті вирішення двох завдань. Перше завдання пізнання реальності: «Що це є?» Друге завдання на смисл, на відкриття смислу: «Що це є для мене?» Останнє завдання, тобто «завдання на смисл», – є важким завданням. У своєму загальному вигляді – це завдання на життя» [23, с. 184]. Таким чином, завдання на життя є завданням розуміння предмета (явища, ситуації, події, об'єктивної реальності) в життєдіяльності людини. Динамічний характер означеним завданням задають емоції, які сигналізують про їх появу і спрямовують пошук відповіді на питання: «Що сталося?»

Системна єдність утворень свідомості, згідно з дослідженнями О.М. Леонтьєва, складається з чуттєвої тканини, значень та особистісних смислів, які визначають динамічний характер і внутрішні «вертикальні» та «горизонтальні» рухи свідомості [22, с. 157]. Вертикальний рух здійснюється окремо за кожним утворенням свідомості:

– чуттєва тканина визначає матерію образу за допомогою різних відчуттів людини і забезпечує знаходження локалізації предмета (явища) та створення відчуття безпосереднього зв'язку з реальністю – породження «почуття реальності» [22, с. 134];

– значення змінюють (розширюють, звужують) контексти. Значення (операційні, предметні, вербальні, рольові) є «надбанням моєї свідомості... узагальненим відображенням реальності, яке вироблене людством і зафіксоване у формі поняття, знання або навіть у формі вміння – узагальненого «образу дії», норми поведінки тощо» [22, с. 299]. Саме тому значення – це неупереджене власним відношенням відображення об'єктивної реальності;

– особистісні смисли складають системи значущих, потребово й мотиваційно зумовлених відношень до предметів (явищ, ситуацій). Смысл відображує відношення мотиву до мети.

Горизонтальний рух пов'язує у багатомірні зв'язки всі утворення свідомості. «Системний аналіз свідомості, – наголошував О.М. Леонтьєв, – вимагає досліджувати структурні утворення свідомості в їх внутрішніх відносинах, породжуваних розвитком форм зв'язку суб'єкта з реальністю, і, значить, перш за все з боку тієї функції, яку кожний з них виконує у процесах презентації

(представленості) суб'єкту світу» [22, с. 135]. Таким чином, вирішення «завдання на смисл» означає усвідомлення смислових зв'язків в результаті співвіднесення людини зі світом, що забезпечує складання інтегрованих значень (вербалізація інтерперсонального смислу) та розширення змістового контексту смислового поля людини.

Онтогенетичний підхід дослідження свідомості обґрунтовував В.П. Зінченко, зазначаючи, що «жодна із численних форм редуції свідомості, незважаючи на всю їх корисність з точки зору опису її феноменології та можливих матеріальних основ, не може бути визнана задовільною. Це пов'язано з тим, що об'єкти, до яких вона редукується, не можуть навіть частково виконати реальні функції свідомості» [16, с. 210]. Модус, що переборює подібну редуцію і дозволяє визначати місце і роль різних системотвірних складових в розвитку свідомості, автор назвав «синхронічним актом гетерогенезу свідомості» [16]. Такий гетерогенез починається зі спроб упредметнення свідомості, а значить із визначення засад конструювання свідомості як предмету дослідження.

Тому В.П. Зінченко підкреслював, що свідомість виступає функціональним органом, який еволюціонує, інволюціонує, характеризується плінністю, реактивністю та почуттєвістю. Функціями свідомості автором визначено:

- діалогізм (з опозицією «Я – зовнішній інший», «Я – друге внутрішнє Я»);
- поліфонію;
- спонтанність розвитку;
- рефлексивність.

Предметна царина свідомості як «живого життя свідомості» розкриває функції, якості та механізми їх координації й взаємодії [16, с. 214].

Структурна будова свідомості, за В.П. Зінченком, має тришарову конструкцію, що вміщує буттєвий (екзистенційний), рефлексивний та духовний шари. Буттєвий шар акумулює «біодинамічна тканина» дії та «чуттєва тканина» образу. Рефлексивний шар створюють взаємодіючі між собою «значення» та «смисли». Духовний шар складають взаємодіючі «Я» і «Ти (інший)». Біодинамічна тканина – це зовнішня форма живого руху, яка заповнюється когнітивними (образ ситуації і образ дії) та емоційно-оцінними смисловими утвореннями. Чуттєва тканина є будівельним матеріалом образу

(наприклад, артикуляційне почуття). Загальними властивостями біодинамічної та чуттєвої тканини є реактивність, чутливість, пластичність та керованість, а результатом їх взаємодії є формування моторних та перцептивних схем. Значення, розглядається автором, як суб'єктивний кристалізований досвід діяльності, спілкування та світосприйняття, як культурно-історичне утворення – «орган життя». Значення класифікуються автором в залежності від елементів шарів свідомості, на: операційні пов'язані з біодинамічною тканиною, перцептивні – з почуттєвою тканиною, предметні – зі смыслом, вербальні – із соціальним досвідом та культурою. Смысл трактується В.П. Зінченко як знання та відношення до буття і діяльностей.

Шляхи визначення смислів пов'язуються В.П. Зінченко з аналізом процесів їх «вилучення (вичерпування)» із ситуації, а також «вичитування» ситуації [16, с. 217]. Процес взаємної трансформації – осмислення значень і означення смислів, науковець визначає як сутність внутрішнього і зовнішнього діалогу, які детермінують процес розуміння і взаєморозуміння. Дельта нерозуміння (важкість осмислення значення) та недомовленість (важкість означення смислу, його знаходження та втілення) виступають необхідними умовами породження нового, творчості, розвитку культури. В.П. Зінченко слушно зазначає: «Можна припустити, що саме в місці зустрічі процесів означення смислів і осмислення значень в зазорі їх розбіжності народжується нове» [16, с. 218]. Акт зустрічі значення зі смыслом породжує полісемію значень і полізначність смислів, а тому супроводжується емоційним зарядом.

Ключовим вважаємо погляд В.П. Зінченко стосовно часткового доступу чуттєвої тканини і смислів самоспостереженню, які маніфестуються відповідно у біодинамічних проявах і у значеннях. Найбільші труднощі, як наголошує В.П. Зінченко, викликає дослідження смислу, хоча ним пронизані всі елементи структури свідомості та предмети діяльності. Але біодинамічна тканина перцептивних і розумових дій, значення і мова задають основу для суб'єктивного покладання і знаходження смислів в силу того, що смысл не існує без них. «Смысл за своєю природою комплементарний: він завжди смысл чогось – образу, дії, предмета, значення, життя, нарешті» [16, с. 220].

Таким чином, «чуттєва тканина», «смысл» та «Я» («Я – концепція») репрезентують суб'єктивність як системотвірний вектор розвитку свідомості. Об'єктивний вектор складається з біодинамічної тканини, значення та «Ти – Інший» як відображення «Я». А смысл є центром системи свідомості в силу її поліфонії, полісемії, а головне, поліцентрованої її конструкції.

Семіотична організація свідомості за М.М. Бахтініним базується на ідеї поліфонічності її природи та діалогічності «Між» свідомостями людей [7]. «Свідомість за своєю сутністю множинна. *Pluralia tantum*», – наголошував науковець [7, с. 345]. Свідомість знаходиться на межі, де зустрічається переживання Я зі Світом, Я із Іншим, Я із іншою неспівпадаючою Свідомістю. Саме така зустріч і є свідомістю, яка культурно-історично зумовлена діалогізмом сутності буття людини, її життям.

Простір «Між», межа, зустріч на міжіндивідуальній території є простором культури, а також простором вчинків та подій (ситуацій, явищ) життя. Цей простір детермінує діалогічність всіх проявів життя: питань, розуміння, відповідальності, які мають форму образу, слова, жесту. Саме так формується «діалогічна тканина» життя [7, с. 318]. Свідомість, що залучена до ситуації, як зауважує М.М. Бахтін, стає «розумним почуттям» і «розумною волею».

Поняття «свідомість», «цінність», «смысл» складають цілісну систему взаємопов'язаного переживання людиною життя. «Смысл підпорядковується цінності індивідуального буття, ... тлу переживання», а «переживання – це слід смыслу в бутті, це відблиск на ньому, зсередини самого себе воно живе ... цим невлотимим смыслом, бо коли воно не знаходить смыслу, його взагалі немає» [7, с. 187-188]. Смысл є відповіддю на питання, які задаються в діалозі. Саме тому смысл змінює всезагальний смысл події і реальності [7, с. 367]. Отже, свідомість поліфонічна, як поліфонічні і суб'єктивні трактування самого питання й відповіді на нього – множинні знайдені смысли.

Питання граничних цілей буття людини актуалізовані в працях Б.С. Братуся [8]. Пропонуючи розглядати дві площини розвитку людини: горизонтальну (рух діяльностей у часі) та вертикальну (смыслова вісь руху відношення до світу через час і дію), автор підкреслює їх переплетіння і «зустріч» у кожному моменті життя – у відношенні до об'єкта, явища, події. Переплетіння задає спонтанність траєкторії подальшого розвитку – його розгортку або

в горизонтальній, або вертикальній площині. Разом з тим, Б.С. Братусь справедливо наголошує, що особистісний простір буття людини визначається і здійснюється як реальність в площині вертикального виміру [8]. Вертикальна площина виявляє відношення до світу, розкриває людину й її внутрішній світ в плині від сьогодення до майбутнього, вибудовує цінності у відношеннях людини до світу і до себе самої. Діяльність, яка наповнена смисловим відношенням, набуває особистісного відтінку. Тому смислова структура вертикальної площини знаходиться і проявляється через інструментальні горизонтальні зв'язки (через діяльності).

Механізми розвитку смислових відношень, згідно із поглядами Б.С. Братуся, пояснюються культурно-історичною концепцією Л.С. Виготського, а саме: джерело розвитку знаходиться ззовні, носієм джерела є інша людина, смислові відношення знаходяться у просторі між двома суб'єктами, «як вольтова дуга з двома полюсами» [8, с. 16].

Розвиток людини асоціативно уподібнюється автором з образом глобусу, в якому південний полюс визначає вихідну точку народження з потенційними можливостями втілення певного задуму «Бути» і «Жити». Меридіани виступають формою і закономірностями руху людини за лінією життя, де самореалізація є цілісністю задуму і смислу. Північний полюс містить духовний смисловий шар свідомості. Вертикальна смислова будова свідомості, за Б.С. Братусем, є ієрархічною п'ятирівневою структурою з перед-особистісним, егоцентричним, групоцентричним, гуманістичним та духовним рівнями [8]. Процес засвоєння (знаходження) смислів має динаміку від нижчих рівнів до вищих. Смислова концепція свідомості Б.С. Братуся розкриває різні траєкторії «привласнення» смислів особистістю, зокрема, нестійку, ситуаційну, стійку, ціннісну. Кожна ситуація проявляє певний смисловий рівень або їх суперечливий зв'язок. Для кожної людини характерна типова структура смислової сфери і типовий домінуючий або пов'язаний з іншими її рівень.

В психологічній концепції В.М. Аллахвердова – в психології – свідомі процеси зводяться до перевірки гіпотез щодо себе і світу та узгодження їх з існуючим особистим досвідом [3, с. 11]. Сигнал про необхідність такої свідомої дії «звірення» подають емоційні переживання, які певним чином маркують інформацію, що повинна усвідомитися. Головним модусом маркіровки є сумніви: «Ми

усвідомлюємо те, в чому сумніваємося» [3, с. 22]. В.М. Аллахвердов наголошує, що інформація, яка повністю відповідає очікуванням, перестає усвідомлюватися в силу її незмінності.

За відсутності у досвіді людини існуючих прецедентів, мозок при знаходженні рішення виконує випадковий вибір. Обґрунтування випадкового вибору як закономірного та необхідного для певного роду ситуацій, закріплює його як правильну норму і як орієнтацію для майбутньої дії вибору. Таке автоматичне створення здогадок автор називає «прото-свідомими процесами» [3, с. 21].

Саме тому перед свідомістю розгортається завдання захисту здогадок через створення «захисного поясу» (термін В.М. Аллахвердова). Всі подальші процеси зв'єрення будуть детермінуватися знайденим еталоном та спрямовуватися на підтвердження своїх очікувань. Здійснене ототожнення очікувань і реальності вмикає формування критеріїв точності зв'єрення.

Сам процес свідомості, таким чином, є процесом знаходження рішення в ситуації вибору. Здійснюється вибір між тим або продовжувати зв'єрення ускладнюючи вимоги до точності й відповідності інформації, або закінчити цю роботу, прийнявши одну з гіпотез в якості пояснення. Продовження зв'єрення, як зазначає В.М. Аллахвердов, є процесом трансформування поверхневого змісту свідомості [3]. Ускладнення точності рішення здійснюється за різними параметрами: розмір, форма, смисл. Зміна еталону та неочікувана зміна контексту викликає сильні емоційні реакції, що призводить до переконання ситуації з метою знаходження нового контексту, більш пов'язаного з очікуваннями стосовно реальності.

Вважаємо положення В.М. Аллахвердова про «класифікаційну» спрямованість усвідомлювання ключовим в пояснення процесу знаходження смислу – «суб'єктивного покладання» (термін О.М. Леонтьєва). Віднесення до певного класу будується на засаді диференціювання ознак. Відсутність можливості знайти засади диференціювання теж виступає ознакою. Застосування узагальненого лінгвістичного закону, дає можливість В.М. Аллахвердову, означити, що у базовому змісті свідомості любий її елемент є омонімом і належить до певного класу; в поверховому змісті свідомості, її елемент є синонімом і має схожий вираз щодо інших елементів [3].

Процес змін (динаміка смислів), за концепцією В.М. Аллахвердова, забезпечується суперечливою тенденцією: базовий зміст отримує новий елемент і «узгоджує – не узгоджує»

його з існуючими класами, а поверхневий зміст (те, що усвідомлюється) прагне зберегти свою константність. Тому автор наголошує на «революційності» (інсайтності) зміни ситуації, за якою один позитивний (еталонний) вибір змінюється на інший вибір, а один фрагмент базового змісту замінюється на інший фрагмент. Але це здійснюється виключно за умови, за якою у базовому змісті означені елементи вже існували. «Свідомість здійснює тільки вибір – вона не може прийняти рішення, якого заздалегідь не має» [3, с. 499].

Таким чином, основна функція свідомості, згідно зі смисловою теорією свідомості В.М. Аллахвердова, – це перевірка автоматично зроблених здогадок. Свідомість здійснює звірення наслідків гіпотези з досвідом. Звірення здійснюється за альтернативними виборами: усвідомленим позитивним вибором і неусвідомленим негативним. Знайдений вибір (смысл) є результатом сприйняття і усвідомлення знаку (тексту, стимулу) та їх поєднання у логічну цілісність. Тому смыслом тексту можуть бути вибори різної полярності. Неусвідомлена дія свідомості полягає у приписуванні інформації смыслу та його зберіганні. Усвідомлена дія створює власну систему знань. Отже, дія свідомості розкривається у довільних побудовах гіпотез, послідовному їх приближенні, уточненні, корекції та перевірці.

Аналізуючи одиниці (кванти) внутрішнього світу, А.Ю. Агафонов визначає три ключові положення його конструювання, зміни й еволюціонування, а саме: виробництво смыслу, складання множинного тексту свідомості та його розуміння [1, с. 330]. Окреслена автором смыслова теорія свідомості розкривається системою аксіом та наслідків з них, головними з них є:

1) смысл – це одиниця аналізу психіки в силу його відповідності таким принципам: неподільної цілісності, первинності психічного матеріалу, гетерогенності, необхідного розвитку, психологічної гомогенності;

2) все, що представлено в актуальний момент часу є сукупністю смыслів, організованих у «текст» – структурований зв'язками смысловий зміст, який акумулює змістовий аспект свідомості. Таким чином, свідомість є множинним тестом;

3) складається множинний текст свідомості за участі смысло-породжувальної активності свідомості, тобто, дії її пізнавальних

контурів: сенсорно-перцептивного, уявлення, мисленнєвого, афективного та рефлексії;

4) розуміння виступає функціональною метою свідомості, тому свідомість є апаратом розуміння, себто, оперує смислами в рамках текстів пізнавальних контурів, актуалізованих мнемічних слідів та контекстних зв'язків, що складають зміст несвідомого;

5) смисл є польовим утворенням, континуумом станів, що окреслює пов'язане зв'язками неподільне смислове поле та створює безперервну зону смислу;

6) зміна тексту свідомості – це зміна характеру зв'язків між утворюючими його смислами та зміна мнемічного контексту, який зумовлює семантичний терен інтерпретації. Вихідною умовою зміни – є переживання «розуміння нерозуміння»;

7) істинність суб'єктивної дійсності людини підтверджується пізнанням нею змісту власного переживання щодо реального світу [1].

Смислова теорія свідомості А.Ю. Агафонова обґрунтовує важливий тезис: смисл є елементарною часткою психічної реальності людини. Формується смисл процесами розуміння, якими є: знаходження, розрізнення, ідентифікації, впізнання, переживання», пізнання.

Автор обґрунтовує змістово-структурно-функціональну триєдність одиниці аналізу психіки як «ідеально призначеної еволюцією системи пізнання» та «свідомості як багато-функціонального апарату розуміння» [1, с. 14]. Означена триєдність окреслює смисл як будівельний матеріал психічних процесів, як елементарну психічну форму та як елементарну функцію. Підтвердженням означеного постулату є дія пізнавальних контурів свідомості, на кожному ієрархічному рівні якої смисл виступає у різноманітних формах, не залишаючи свою властивість бути будівельним матеріалом гетерогенних утворень. Зокрема, смисл, як наголошує А.Ю. Агафонов, є множинним текстом всіх пізнавальних контурів: змістом сенсорно-перцептивного образу, змістом вторинного образу уяви, змістом думки, змістом емоцій та почуттів, мотивів і дій, а також змістом мнемічних слідів [1].

Таким чином, свідомість як множинний текст, що варіативно самоінтерпретується має ключове завдання, а саме – формування досвіду розуміння світу. Випадок розуміння є випадком самої свідомості. Саме тому розуміння себе, іншого або світу означає розуміння свого ставлення до себе, до іншого і до світу. Суб'єктивна

дійсність людини визначально динамічна і змінна в силу безперервної зміни змісту і зв'язків множинного тексту актуальної свідомості, яка здійснюється у спосіб розуміння. Тому прояснення А.Ю. Агафоновим питання формування смислу лежить в площині зміни станів взаємодії між свідомістю та реальністю, якою є і зовнішній, і внутрішній світ [1, с. 112]. Сформульований автором закон переваги фону над фігурою, визначає неусвідомлену семантику фону як вихідну умову процесів усвідомлення. До механізмів усвідомлення автором віднесено пізнання змісту власного переживання щодо об'єктивної реальності та переживання «розуміння – не розуміння» як емпіричних індикаторів суб'єктивної очевидності усвідомлення.

2.1.2 Екзистенційно-процесуальний вектор дослідження смислової будови свідомості (теоретичний огляд)

Третя виокремлена група теорій свідомості окреслює *простір взаємовідношень між «Я» і «Світом»*, сповненим об'єктами, ситуаціями, подіями, випадками, культурою. Пояснення змісту і сутності означених взаємовідношень розкривається такими одиницями аналізу: «зріз макросвіту» (С.Л. Рубінштейн); «живий рух-розвиток інстанції «Я» (С.Д. Максименко); «особистісно-орієнтовані проекти власного життя та розвитку» (Н.В. Чепелева); «смислові виміри життєвого світу і життя» (В.М. Цапкін); «світ внутрішнього реального життя» (В.Д. Шадріков); «множинний текст і перед-мислення» (В.В. Налімов); «буттєвстверна сутність свідомості» (А.В. Фурман); «людина як усвідомлююча саму себе реальність» (М.В. Папуча); «свідомість як Логос життя» (Ю.М. Швалб); «концептуальні рамки картини світу» (В.Ф. Петренко); «Я є Світ» (К. Уілбер); «функціональний план етичної свідомості» (В.В. Турбан); «стадії моральної свідомості» (Ю.В. Тимош); «змістова структура етнічної свідомості» (О.М. Лозова); «специфіка професійної свідомості» (Н.Ф. Шевченко).

Почати їх аналіз вважаємо доцільним з ідей С.Л. Рубінштейна, який акцентував увагу на відношеннях «людина і світ». С.Л. Рубінштейн наголошував на вихідному значенні положення «місце людини в світі» для похідного положення «буття і свідомість» [38]. Базовими категоріями опису свідомості та її якостями, за С.Л. Рубінштейном, виступають: категорії «відношення», «пізнання» і «переживання» [39].

Рефлексія виступає головною функцією свідомості породжуючи переживання та подальшу спрямованість пізнання на характер зв'язків у ціннісному відношенні до світу. Усвідомлювати явища і події означає включити їх в зв'язки об'єктивного світу та сприймати у взаємозумовленій системі. Разом з тим, усвідомлення смислу явищ передбачає конструювання системи смислових зв'язків життєвого простору у всій сукупності множинних взаємодій подій з визначенням їх місця і ролі в особистій історії. Якість і зміст системи смислових зв'язків, як зауважував С.Л. Рубінштейн, детермінується емоційними переживаннями, які оповіщають про роль предмета (явища) у загальній життєдіяльності людини [39]. С.Л. Рубінштейн підкреслював, що людина завдяки своїй активності постає об'єктивно існуючою вихідною точкою системи координат світу. Психічна діяльність виступає і знанням (пізнання людиною світу), і переживанням (проживання людиною себе в світі).

Світ описується автором як «зріз» людиною «макросвіту» у побудові власного «мікросвіту». «Зріз» світу здійснюється свідомістю і є результатом мотиваційної детермінованості активності людини. Тому мотивація і діяльність (дія) виступають джерелами образу «мікросвіту» [38]. «Зріз», за С.Л. Рубінштейном, – це акт розкриття і пізнання світу в рамках даного «зрізу», а крім того, це спосіб буття людини [39]. «Зріз» упредметнює світ і є способом відображення світу. Такий акт взаємодії людини зі світом має потенційну можливість вироблення безлічі «зрізів» реальності, між якими встановлюється певні ієрархічні зв'язки, що відповідають знайденим смислам. Відтак, С.Л. Рубінштейном запропоновані ідеї «зрізу», «поверхні» і «екрану», які дозволяють здійснити операційний аналіз процесів пізнання і розуміння. У свідомості чуттєва даність є «поверхневим» планом глибинних шарів реальності на «зрізі» взаємодії людини з існуючим реальним світом. Чуттєва даність проявляється на «екрані», що реєструє і демонструє результат цієї взаємодії.

У річищі поглядів С.Л. Рубінштейна про визначеність людини своїми відношеннями до оточуючого світу, важливими є ідеї С.Д. Максименка, який наголошує: «Світ відтворюється у людському дитяті ... Становлення особистості як цілісність є вичерпуванням із існуючої потреби (екзистенційної потреби жити і бути) тих можливостей, які потенційно в ній можуть бути» [31, с. 147]. Автор виокремлює внутрішній світ в якості однієї з восьми структурних

складових особистості. Пояснюючи участь людини у створенні свого внутрішнього світу, С.Д. Максименко, зазначає, що внутрішній світ є неподільним зі світом об'єктивним (зовнішнім) в силу того, людина (дитина) – визначально вже є Світом. «Вона (дитина) розвиває себе як світ, будуючи відношення, і це є її існування» [31, с. 152]. Внутрішній світ науковець визначає формою існування у світі зовнішньому. Внутрішній світ людини носить інтенційний характер, розкриває потребу та забезпечує її активне втілення «в інші світи через відображення, усвідомлення і саморегуляцію існування» [31, с. 153]. Автор ставить питання про динаміку внутрішнього світу, який будучи структурованою цілісністю, є, водночас, відкритим для впливів та змін. Ключовою засадою у пошуку відповіді на це питання є твердження С.Д. Максименка про світ, який є засобом буття людини, а не тільки простором її життя.

Засіб буття, на наш погляд, містить в собі контексти (зміст) та процесуальність (механізм), залежить від соціального (діяльнісного і комунікаційного) опосередкування та визначає рух-поступ до себе, до свого внутрішнього світу через становлення себе у відношенні до інших людей, до подій, до Світу загалом через знаходження смислів. Визначаючи механізми формування внутрішнього світу, С.Д. Максименко характеризує головний з них як тенденцію до виразу, до власного виявлення, яка і задає лінію розвитку особистості [31, с. 159].

Здатність до побудови особистісно-орієнтованих проєктів власного життя та розвитку Н.В. Чепелева розкриває як ключову характеристику індивідуального осмислення особистістю себе і світу [50]. Побудова свого життя та творення самої себе виступають зонами відповідальності людини, яка постійно інтерпретує та реінтерпретує свій життєвий досвід. Створення, відображення, перевизначення проєкту «Я», зазначає Н.В. Чепелева, будують автонаративні тексти та асимілюються у смисловий простір особистості [50, с. 3]. Отже, інтерпретування елементів наративного простору людини, наголошує автор, призводить до розвитку смислового простору особистості. А процес осмислення себе, власного досвіду та створення персонального особистісного проєкту – є показником зрілості особистості.

Саме тому особистісний проєкт є осмисленою версією людського буття. Його дискурсивна форма автонаративу забезпечує усвідомлення себе, свого досвіду та своїх інтегративних значень.

Н.В.Чепелева підкреслює значущість реалізації особистісного проекту в знаходженні шляхів власного розвитку, у реалізації цілей та завдань з обов'язковим врахуванням ступеню сприятливості соціокультурних та життєвих умов [50]. Узагальнюючи концептуальні положення особистісного проекту, Н.В.Чепелева визначає його як «сміслову домінанту», як центр смислоутворення з оцінно-ціннісними й перспективними тенденціями до зростання. Виділенні автором соціально-орієнтований, особистісно-орієнтований та альтернативний проекти розкривають онтогенетичний та актуально-генетичний ракурси самопроекування особистості, виконання нею свого «завдання на смисл» [50]. Результатом такого проектування є створення власної ментальної моделі світу та себе й своїх життєвих стратегій.

Таким чином, Н.В.Чепелевою запропонована структурно-функціональна система інтерпретативного звернення до власного життя і власної особистості, в якій коло імовірно-значимого (альтернативний проект) є засадою поступу-руху до себе іншого як втілення своїх проектів щодо самого себе. Важливим є обґрунтування автором наявності сформованих у смислому просторі особистості задумів, мрій, ідей, які виступають силою, що спрямовує альтернативний проект до реалізації.

На ціннісно-смісловій спрямованості людини у світ і на ціннісно-смісловій пов'язаності до предметів «життєвого світу», наголошує В.М.Цапкін [49, с. 45]. Відповідаючи на питання: «Що детермінує прагнення людини і спрямовує її діяльність?», В.М.Цапкін, зазначає що це не простір діяльності в суб'єкт-об'єктній дихотомії, а простір «життєвого світу». Саме життєвий простір є джерелом змісту життєдіяльності людини. «Життєвий світ» представлений суб'єктивним смислом в силу його наповненості важливими для людини об'єктами та явищами: «світ для мене», «річ для мене» [49, с. 45]. Такий світ структурується суб'єктивними смислами та інтерсуб'єктивними значеннями, які задають світу «смісловий горизонт». Одиницею життя, наголошує В.М.Цапкін, є діяльність та її предметність. Кожен предмет різних діяльностей має двоїсту функцію. По-перше, він виступає структурним елементом системи «життєвого світу», створюючи певну смислову значущість через смислові зв'язки з іншими предметами. По-друге, предмет діяльності є структурним та системоутвірним елементом діяльності. Тому, як зауважує В.М.Цапкін, предмет діяльності є одиницею, що

репрезентує «життєвий світ» у певній діяльності та, водночас, одиницею, що репрезентує певну діяльність у «життєвому світі». Структура відношень «життєвого світу» та «життя» («діяльності») розкривається автором з використанням двох фундаментальних «осей мови» Р. Якобсона, а саме:

- парадигмальної осі вибору (життєвого світу), яка забезпечує відношення схожості-розбіжностей, варіативності інтерпретування, вибір значущих елементів (знаків), заміщення смислів;

- синтагматичної осі відношення (діяльності, життя), що зумовлює операції комбінації й контексто-творення, які забезпечують зв'язок смислів через контекст, а саме: знак (лінгвістична одиниця) слугує водночас і контекстом для більш простих одиниць, і знаходить свій контекст у лінгвістичній одиниці більш високого рівня [49, с. 45-46].

Таким чином, динаміка смислового горизонту життєвого світу задається точкою перетину ключових операцій: вибору та комбінації й контексто-творення, які можна враховувати як операційні властивості площини й системи самоорганізації свідомості. Точка перетину осей «життєвого світу» і «діяльності» відкриває предмет (об'єкт, явище, ситуацію, подію), який є, водночас, і значущою річчю «життєвого світу», і мотивом системи діяльності, що означається певною діяльністю, і умовою-ціллю-мотивом діяльності.

Головні закономірності функціонування внутрішнього світу людини визначено В.Д. Шадриковим [51]. Чотири обґрунтовані автором закони, а саме: ймовірність еволюціонування, невизначений поріг флуктацій початкових умов, самоорганізація та незворотний часовий характер внутрішнього світу, розкривають внутрішній світ людини як реальність сповнену переживаннями. Переживання відображають особистісний смисл отриманих в ході життєдіяльності людини знань. Вагомим є положення В.Д. Шадрикова про значення, роль й місце переживання в процесі формування внутрішнього світу. Автор характеризує постнатальний етап розвитку дитини як переживання самої себе та своїх органічних відчуттів. Вихідним моментом процесу формування внутрішнього світу В.Д. Шадриков визначає потреби і пов'язані з ними переживання. Це означає, що джерела відносин дитини із зовнішнім світом знаходяться в самій дитині. Упредметнення потреб і переживань забезпечує привласнення

дитиною образів і знань. Подальший розвиток розширює «канали» представлення зовнішнього світу, який «включається» у внутрішній світ різноманітними мовами: почуттєвими відчуттями і сприйманнями; упредметненими потребами; особистісними смислами; цілями та мотивами дій і діяльностей; знаннями, символами, цінностями, значеннями і смислами.

Внутрішній світ В.Д. Шадриков визначає як потребово-емоційно-інформаційну субстанцію, що формується в процесі життя людини на засаді індивідуальних якостей. Саме внутрішній світ, наголошує В.Д. Шадриков, відображає весь життєвий шлях людини, її діяльності, вчинки, а також зовнішній світ [51]. Тому внутрішній світ (потреби, почуття, переживання, думки, смисли) зумовлюють активність, творчість, свободу дій, а також відповідальність за свої вчинки.

В.В. Налімов, оперуючи поняттям «смысл» в якості головного атрибуту життя окремої людини, визначає необхідність поринання в граничні його питання. Саме через занурення у семантичне поле актуальних проблем життя і Світу, наголошує В.В. Налімов, стає можливим знаходження смислів [32]. Через Світ і через буття в Світі розкриваються (проявляються), зазначає В.В. Налімов, смисли в їх позачасовій трансценденції.

Смисли, як слушно зауважує автор, розпаковуються завжди через тексти. «Людина для нас – це текст, або, точніше, різноманіття текстів, граматику і семантику яких ми хочемо охопити єдиним, ймовірно заданим поглядом» [32, с. 61]. Свідомість розглядається автором як гнучкий, змінний, динамічний текст. Текст, що еволюціонує, тобто, постійно будується заново. Процес еволюціонування текстів свідомості В.В. Налімов пов'язує з відкритим характером взаємодії свідомості й світу, за умов якого людина задає напрямок розвитку своєї текстової природи. Мета розвитку полягає у знаходженні відповідей, отримуючи їх зі Світу метасемантики, і, водночас, поповнення його власними смислами. Це процес породження нових Світів – нових культур.

Саме тому В.В. Налімов визначає свідомість устроєм трансценденції, що пов'язує чисельні світи багатомірного Всесвіту і виконує роль мікродеміурга. Деталізація В.В. Налімовим означених засад дозволила пояснити функціонування свідомості. Автором запропонована багаторівнева ієрархічна конструкція – семантично-тілесна капсулізація свідомості, яка містить шість рівнів:

- 1) вищий рівень – рівень логічного мислення;

2) рівень перед-мислення – вироблення вихідних постулатів, виконання завдання породження смислів;

3) рівень чуттєвого споглядання образів (підвали свідомості);

4) рівень загально-соматичного стану людини (тілесної підтримки), на якому виникають емоції й який стає керуючим рівнем свідомості за умови виключення вищого (логічного) рівня, наприклад, при холотропному диханні;

5) рівень метасвідомості – рівень семантичного триггеру, на якому здійснюються спонтанні породження імпульсів – творчі відкриття;

6) підвали космічної метасвідомості – світ фіксованих архетипів колективного несвідомого [32].

Другий і п'ятий рівні, як зазначає В.В. Налімов, відповідають за функціонування свідомості та за знаходження і розкриття смислів. Другий рівень – перед-мислення складає семантичний образ і характеризується наданням смыслом дієвої сили.

Таким чином, В.В. Налімов запропонував концепцію взаємодіючих світів, а саме – світу людини і реального світу її життя. Процес взаємодії забезпечується смислами, що втілені в людині. Саме тому смисли – це прояв культури минулого і варіативність культури майбутнього. Свідомість в означеній взаємодії виступає устроєм (апаратом), що постійно і безупинно «розпаковує» смисли.

Циклічно-вчинкову методологію дослідження свідомості розгортає А.В. Фурман, процедурні напрямки якої відображуються у поступі-русі: ситуація – «розуміння свідомості», мотивація – «боротьба зі свідомістю», дія – «робота зі свідомістю», післядія – «опанування свідомістю» [46, с.17]. Означений рух виступає аргументом щодо життєво-творчої сутності свідомості, що, як справедливо стверджує автор, відкриває основу «свідомісного уприсутнення людини у світі» [46, с. 17]. Приймаючи гіпотетичність поняття «сфера свідомості», А.В. Фурман, підкреслює, що «у її висвітленні не існує ні позначуваного, ні того, що позначається, ані того, хто позначає. Воднораз під час інтерпретації цієї сфери треба оперувати феноменами, що стали символами, котрі утворюються на реально існуючому перетині особистісного мислення-мовлення-знання і життя свідомості та є синтетичним символом певної події знання і свідомості» [46, с. 37]. До проявів свідомості, її «своєрідних підсилювальних лінз» автор відносить: думку як діяльний стан; поле ясної уваги; пізнавальне відношення до об'єктів, предметів,

ситуацій, подій зовнішнього світу; пізнання дійсності за допомогою системи актуалізованих знань; усвідомлюваний образ себе й світу; усвідомлення власного «Я»; відображення і творення як взаємодоповнюючі потоки; самобутній спосіб існування людини; рефлексію як осереддя свідомості та механізм пошуку смислів; багатомірну саморефлексію [46, с.14]. Дихотомія «свідомість-несвідоме» знімається автором на користь свідомості як конкретної, але плинної точки, в якій здійснюється акт розуміння несвідомого. Саме тому свідомість в трактуванні А.В. Фурмана має ключову ознаку – спрямований вектор на породження порядку із хаосу. Метою такого руху є підвищення рівня самоконструювання і самотворення людиною своєї екзистенції [45].

Вагоме дослідження співвідношення свідомості та реальності здійснено М.В. Папуча [33]. Реалізований автором переконливий історико-філософський та психологічний аналіз допроваджує трактування людини як «усвідомлюючої саму себе реальності», а життя людини як складної і суперечливої цілісності душі й тіла [34]. Признаючи як ключового концепт Л.С. Виготського про «системно-смыслову, семантичну природу свідомості», М.В. Папуча пропонує пояснення свідомості як реальної міжфункціональної психологічної системи смислів, яка є процесом, а тому безперервно змінюється та охоплює «протиставлення (усвідомлення) самого собі» життя людини – її реальності. Цілісність міжфункціональної психологічної системи смислів забезпечується прийняттям до уваги несвідомого, яке присутнє у реальному житті людини завжди. Допускаючи аксіому, що дійсність екзистенції людини забезпечується цілісністю її життєвих відношень, М.В. Папуча наголошує на необхідності врахування несвідомого та його ролі у процесі «вичерпування» людиною реальності.

Важливим ракурсом трактування М.В. Папуча свідомості є врахування часового вектору, дія якого суб'єктивно нерівноважна, а тому час може прискорюватися або гальмуватися. Саме тому, як зазначає М.В. Папуча, міжфункціональна психологічна система смислів виступає одночасно і процесом, і структурою, зберігаючи свій багатомірний склад. Як наголошує автор, послідовна безперервна зміна «процес-структура» є важливим показником ефективного співвідношення людини й об'єктивної реальності та, як наслідок, психічного здоров'я людини [34].

Ключовим положенням теорії М.В. Папуча вважаємо, констатацію, що одна частина реальності (людина) може протиставити (усвідомити) іншу частину реальності (світ) тільки за умови визначальної (пренатальної) присутності свідомості. Таке припущення дозволяє інтегрувати в смислову теорію свідомості емпірично знайдені та гіпотетично пояснені С. Грофом, Є.В. Балацьким, С.М. Калішук закономірності перинатального досвіду особистості й вихідної системи його кодування – складання перинатальних імпринтингів [13; 6; 18].

Диференціювання М.В. Папуча трьох частин реальності, а саме: «зовнішній світ», який в пренатальному періоді приймається як доцільно й екологічно заданий; «внутрішній світ» та «Я», зумовлює пошук онтогенетичних та актуально-генетичних («актуалгенез») закономірностей та механізмів їх функціонування. Вихідними постулатами такого пошуку, як слушно зазначає М.В. Папуча, є признання:

- безперервного і суперечливого становлення психологічного життя людини;
- комунікації як детермінуючого процесу розвитку (становлення) життя;
- тези про «зadanість» психічних переживань та стану свідомості, які спрямовують відкриття («вичерпування») певних царин зовнішньої реальності та зумовлюють контекст свідомості;
- штучності досліджуваних схем-моделей свідомості, які є спробою дискретного схоплення, зупинки її цілісної і безперервної дії;
- динамічної смислової структури свідомості;
- пов'язаності психічних явищ, зумовленої актуалізацією смислів;
- будови внутрішнього світу людини як смислового поля;
- породження смислу в інтерперсональному контакті через перетворення значення у смисл.

Питання етіології активації, зміни, контекстної перебудови смислових полів розглядається автором як двофазовий процес. Перша фаза полягає у виклику гранично концентрованої активності (точки «враження», гранично стислого і позачасового), в якій «збираються» суперечливі явища. Активованій «пучок ідей» на другій фазі проявляється через розгортання смислу та його переклад в протяжну знакову систему унікальної свідомості [34]. Тому

двофазний процес: «активація» та «вираз» забезпечує постійний перебіг смислової динаміки й конструювання смислових полів.

Підняте автором питання перебігу часу, його прискорення та гальмування, на наш погляд, визначається під-періодами свідомості, тобто, тим, чи процесом, чи структурою в певний час життя є свідомість. Керується перебіг часу силою і кількістю активуючих впливів, які включають під-період «процес». Введення несвідомого в царину розвідок свідомості, на наш погляд, відкриває можливості реорганізації несвідомих слідів попереднього досвіду, зокрема перинатального. Це можливо в силу того, що несвідоме може бути пережите у нинішньому часі, змінюючи цим, як слушно зазначає М.В. Папуча, час, і, водночас, вибудовуючи новий простір, в якому протиставляюче змінює свої фільтри «вичерпування» трьох реальностей.

Таким чином, обґрунтоване М.В. Папуча трактування смислу як складної міжфункціональної психологічної системи, що створюється в процесі знаходження відповіді на активуючий вплив відповідно до кожного з рівнів реальності, окреслюють доказову методологічну рамку досліджень смислової будови свідомості.

Постулати теорії свідомості як історично змінної форми психологічного забезпечення життя та життєдіяльності, переконливо обґрунтовані Ю.М. Швалбом [52]. Вихідні аксіоматичні положення теорії методологічно оформлюються автором навколо граничної категорії «Життя», що реалізує багатомірні відношення «Людина – Світ». Ключові ідеї теорії свідомості Ю.М. Швалба розкриваються таким постулатами:

- свідомість є цілісністю з композиційною диференційованою структурою;
- відображення сукупності життєвих ситуацій і породження продукту трансляції культури є основними функціями свідомості (основними відносинами), що інтегрують людину і її світ, її суб'єктивну дійсність;
- ситуація і культура є різними формами постання перед людиною світу її життя та існують за загальними принципами виразності й трансляції;
- діяльність – це універсальний засіб виразу змістів свідомості у формах культури, якщо вони набувають формовияву мети і, водночас, механізм перетворення форм культури в універсалії змістів свідомості;

- породжувальним потенціалом володіють тільки ті змісти свідомості (розумові моделі, образні метафори і значеннєві символи), що відтворюються через механізм учбової діяльності;
- свідомість і ситуація опосередковуються системами перетворювальної поведінки, зокрема її доцільністю;
- вихідним моментом побудови образу ситуації є переживання стану внутрішнього дискомфорту, незадоволення чи нестатку;
- результативним моментом побудови образу ситуації є знаходження інтенційності та реалізація цільового елементу;
- структурні елементи свідомості утворюють різні композиційні організованості, які мають можливість потенційно нескінченної зміни на дихотомічній прямій: «ускладнення – спрощення»;
- процесний характер організованості свідомості визначає її іманентну інтенційність [52].

Отже, теоретична модель свідомості Ю.М. Швалба має двоформатну будову, вона «складається з двох самоцінних моделей: а) моделі свідомості, яка породжує і б) моделі свідомості, яка відображає» [52, с. 157].

Системний аналіз свідомості доповнюється введенням Ю.М. Швалбом суттєвої ознаки, що належить світу, а саме, «Хаосу» як вихідної і безперервної плинності Світу. Протистояння тріади «Ситуація – Свідомість – Культура» Хаосу здійснюється людиною, як слушно зазначає Ю.М. Швалб, або через структурування ситуації, або через утвердження форм культури. Розвиток свідомості, як справедливо підкреслює автор, відбувається в процесуальному ході послідовного накопичення диференціальних ознак і ускладнення параметрів оцінки ступеня прояву ознак Світу, відкриваючи, а саме, породжуючи нові його грані і підсилюючи здатність його психічного відображення і пізнання. Дихотомії «стабільність – мінливість», «заданість – свобода» та «ризик – захищеність» аргументовано визначаються автором як засади типологізації чотирьох форм свідомості: міфологічної, релігійної, підприємницької та ідеологічної.

Таким чином, цілісна і обґрунтована модель свідомості, запропонована Ю.М. Швалбом, є системним підґрунтям для подальшої деталізації (доповнення) часткового питання, зокрема, онтогенетичних механізмів знаходження (вияву, «включення») «інтенційності». Іntenційність як процес системного взаємозв'язку свідомості та ситуації відкриває, на наш погляд, шлях до аналізу «квантів» свідомості, що первинно зумовлюють напрацювання

змісту свідомості, в першу чергу, в ситуаціях неможливості – над-можливості, викликах життя, зокрема резигнації тощо. В таких ситуаціях, коли виокремлення предметної цілі в образі ситуації та оцінка доцільності ситуації утруднені, а сама ситуація не може бути зміненою об'єктивно, коли відношення між свідомістю і ситуацією вимагають інтеграції із відношеннями між свідомістю і культурою для зміни суб'єктивного образу Світу (об'єкта, явища, події).

Саме питання формування образу Світу, зокрема «картини світу» як інтегрального утворення, що визначає поведінку та містить когнітивні, емоційні й ціннісні аспекти досліджувались В.Ф.Петренко [35]. Автор пов'язує створення «картини світу» зі становленням смислотворення людини щодо себе, інших людей, соціальних систем і моделей Світу. Залежить становлення смислотворення, як зазначає В.Ф.Петренко, від індивідуально налаштованих локусів сприйняття, своєрідності антиципації подій, інтегративних значень як ідеальних конструкцій (моделей), в яких представлені різноманітні форми узагальнень сукупності суспільного досвіду. Система цінностей та глобальні принципи, закони (переконання), що складають образ світу, як правило, не рефлексуються людиною, але задають концептуальну рамку (фільтр) сприйняття і організовують її знання про себе і світ. Пошук семантичних просторів, семантичних мереж і фреймів відкриває шлях до вивчення форм репрезентації знань людини про світ. Разом з тим, тільки емоційні стани, як справедливо зауважує В.Ф.Петренко, мотиви та особисті установки актуалізують систему асоціативних зв'язків між значеннями і пов'язують минуле й майбутнє у теперішньому часі [35].

Експериментальні дослідження дозволили В.Ф.Петренко визначити роль афекту і його вплив на структуру семантичних просторів [35]. Емоції, як доведено автором, є «операційними операторами процесу категоризації», які змінюють кривизну простору і рівень категоризації. Сильна емоція (афект) вкорочує мірність простору, переводячи людину із предметної віднесеності на глибинні рівні категоризації, на супутні конотативні ознаки. Зменшення простору полегшує встановлення зв'язків, які неочевидні на поверхневому рівні семантичного простору. У такий засіб зменшується диференційованість світу, але збільшується його інтегрованість. Крім того, емоції впливають на зміст семантичної

організації знання про світ, перебудовуючи асоціативні зв'язки між його елементами.

Таким чином, семантичним «сховищам» властива ознака перебудови системних зв'язків між їх елементами під впливом емоційних станів та відкриття нового емоційного забарвлення. Саме тому важливо підкреслити, що емоції є операційним інструментом групування і класифікації знання, що має свої власні засоби на відміну від понятійної логіки. Особливості засобів емоцій – це можливість встановлювати між-образні зв'язки («емоційно-образні узагальнення»), які не пов'язані з точки зору понятійного аналізу [35]. Таку «роботу» емоцій В.Ф.Петренко порівнює з дією кривих дзеркал, які змінюють зв'язки образів попередньої картини світу, актуалізуючи нові системи асоціативних зв'язків. Інформація починає структуруватися по-новому, а тому створюються різні індивідуальні тезауруси. Пояснення емоційного переформатування образів світу стверджує погляд на особистість як ймовірнісну можливість до динаміки, що реалізується у варіативних траєкторіях життєвого шляху. А процес еволюціонування людини, як справедливо наголошує В.Ф.Петренко, є процесом смислотворення самого себе і свого усвідомлення себе [35].

Питання природи реальності розкривається в спектральній теорії свідомості К.Уїлбера [цит. за: 48]. Як зазначає автор, ідентифікація людини із Всезагальним Світом визначає саму людину, яка і є Всесвіт. Рівень свідомості К.Уїлбер назвав рівнем Розуму (Атман, Mind). Тому свідомість окреслюється як просторово безмежна й позачасова. Свідомість є, водночас, і тим, що є в просторі людини, і тим, що є за її простором. Означена безмежність складає реальність людини, в якій «Я» та «не Я» збігаються. Інші чотири рівні спектральної теорії свідомості, а саме: трансперсональні полоси, екзистенційний рівень, рівень Его та рівень Тіні – розкривають часткові випадки ідентифікації людини. Трансперсональні полоси визначають ідентифікацію з архетипами, екзистенційний – ідентифікацію з психофізичним організмом, рівень Его – ідентифікацію зі своїм образом та ментальними уявленнями про себе, рівень Тіні – ідентифікацію із помилковим образом себе. В більш пізніх роботах К.Уїлбер пропонує повно-спектральну модель розвитку людини. Згідно з нею розвиток здійснюється за різними спрямуваннями: афективним,

когнітивним, моральним, Его та ін. Відповідно до кожного спрямування К. Уїлбер пропонує декілька десятків рівнів, динаміка яких задає багатовекторні тенденції розвитку свідомості.

Диференціація трьох компонентів свідомості, а саме: базових структур, перехідних стадій (стадій самості) і системи самості, дозволили автору концептуалізувати і пояснити витоки, механізми трансформації та засоби і шляхи координації розвитку свідомості. Зокрема завдання самості як «Я – структури» полягають в ототожненні, організації, захисті, волі, метаболізмі та навігації. Означені процеси здійснюються в просторі двох дихотомічних спрямувань: «диференціація – інтеграція» та «розвиток – регрес».

Отже, спектральна теорія свідомості К. Уїлбера постає розширеною ієрахічною системною картою психіки людини. Вона розгортає максимально повний план феномену розвитку людини як реальності, що самоорганізується. Цінним вважаємо створений К. Уїлбером науковий прецедент інтеграції в цілісному континуумі багатомірного досвіду само-переживання людини через окреслення багаторівневої маніфестації свідомості. Кожен рівень спектра свідомості диференціюється в залежності від завдань самоідентифікації та зумовлених ними переживань, «латентних» симптомів, знайдених стратегій еволюціонування та засобів збільшення складності життєдіяльності як умови переходу на наступний, більш високий рівень повного спектра людського потенціалу.

Слід зазначити, що розглядаючи теорії розкриття сутності взаємовідношень між «Я» і «Світом» з його об'єктами, ситуаціями, подіями, випадками, культурою не можливо обійти увагою дослідження парціальних самісних форм свідомості. Саме вони відкривають предметний простір змістових та функціональних властивостей свідомості особистості у її зумовленості соціально-культурними чинниками. Зокрема взаємозв'язок світу, культури та свідомості простежується в дослідженнях В.В. Турбан [42]. Автор виокремлює чотири феномени, які в своїй єдності розкривають відображення людиною сукупності матеріальних та духовних цінностей культури. До таких феноменів В.В. Турбан віднесено: моральні норми, моральну рефлексію, етичну свідомість та етичну рефлексію. Вагомим вважаємо виокремлення функціонального плану етичного дискурсу свідомості, який окреслюється автором у семи діях: 1) усвідомлення соціальної норми, 2) переживання суперечності соціальної норми щодо актуальної для особистості

потреби, 3) рефлексія соціальних, зокрема й моральних норм, 4) особистісна рефлексія як переживання-розуміння відповідності «Я» ідеальному «Я», 5) вибір рольової етичної моделі Я, 6) етична дія, 7) усвідомлення соціального схвалення/несхвалення етичної дії [42 с. 132]. Засади морально-етичного характеру взаємовідношень людини і світу, як слушно зазначає В.В. Турбан, є однією з головних детермінант життєдіяльності людини, динаміки її життєвого простору та «сисложиттєвого усвідомлення сущого» [42 с. 215].

Структурна модель етнічної свідомості особистості як «сукупність уявлень, знань, установок, схильностей, засвоєних і виявлених у процесі етнізації, накопичених досвідом життя індивіда або етнічної групи» обґрунтована і визначена в дослідженнях О.М. Лозової [27, с. 87]. Автор розкриває культурно-ціннісний зміст системи уявлень етнічної свідомості, зокрема виокремлено його ідеологічні й психологічні, раціональні й емоційні, буденні й наукові, статичні й динамічні елементи. Означені елементи детермінуються системоутвірним ядром – етнічним образом світу, який є знаковим мовленнєвим утворенням. Репрезентативна дія «етнічного образу світу» має двовекторну спрямованість, а саме: репрезентує картину світу і, в свою чергу, репрезентується у мові, культурі, фольклорі.

Реалізація свідомості етносу розглядається О.М. Лозовою з урахуванням векторної структури смислів Б.С. Братуся, тобто, з виокремленням рівнів операційних смислів, егоцентричного, групоцентричного, просоціального та духовного. Смисли розрізняються О.М. Лозовою за значущістю й ступенем впорядкованості, інтенсивності й міри усвідомленості, глибини причинно-наслідкових та аккаузальних зв'язків. Ключовим моментом вважаємо окреслені О.М. Лозовою засоби співвіднесеності етнокультурних та соціокультурних компонентів, що детермінують «контури етнічної збереженості» людині в світі.

В зустрічі етнокультурних та соціокультурних компонентів ми вбачаємо деталізацію ракурсів співвіднесення людини і Світу, результатом якої завжди є дія смислотворення і упредметнення тріади: «світ – мова – текст свідомості».

Закономірності формування самісної професійної свідомості виступали предметом дослідження Н.Ф. Шевченко [53]. Автором піднімається проблема побудови образу світу (уявлення реальності) з виокремленням професійного образу світу як його часткової і парціальної форми. Специфіка професійного образу

світу, як справедливо визначає Н.Ф. Шевченко, детермінується формуванням професійних понять та розвитком професійних відношень. Автором представлено структурно-функціональний аналіз професійної свідомості та обґрунтовано її концепт як психічного утворення, що інтегрує професійні знання і вміння, які структуруються у певні програми професійних дій, а також знання людини про себе саму, як представника певної професії. Ґрунтуючись на концепції О.М. Леонтєва, Н.Ф. Шевченко пропонує трикомпонентну структуру професійної свідомості практичного психолога, яка представлена змістом, що відображує специфіку професії; значеннями, які виражаються психологічними поняттями й категоріями; смислами, які знаходять свій вираз в інтересах, мотивах та цілях діяльності; чуттєвою тканиною, яка характеризується особливістю сприйняття реальності. Таким чином, професійна свідомість розглядається автором як феномен, який будується за логікою професійного бачення реальності та відрізняється специфічними професійними рисами.

Завершуючи теоретичний огляд психологічних теорій свідомості, слід згадати про існування декількох стратегій пояснення складних феноменів, на які вказував Д. Дойч [15]. Відповідно до ієрархічної стратегії, теорії пізнання розташовуються, як зазначав Д. Дойч, в залежності від зменшення їх надійності, а саме: математичні → наукові → філософські. Згідно з редукціонізмом «мікроскопічні» закони і явища приймаються як більш фундаментальні, а тому складне явище відображується як сума «простих». Індуктивізм визначає математичні наукові докази абсолютними в силу їх дедуктивності, наукові докази – відносними в силу їх індуктивності та філософські докази вважаються маловірогідними. Однак відомо, що кожна із стратегій може значитися ефективною і доречною за умови, якщо отримане пояснення ефективно вирішує завдання, на які цілеспрямовано дослідження. Водночас, за думкою Д. Дойча, є ще одне невідмінне правило дослідження складних феноменів – обґрунтування «критерію реальності» досліджуваної ознаки, який є важковловимим в силу властивої йому імпліцитної відзнаки – постійно змінюватися та вдосконалюватися [15].

Саме пошук таких «критеріїв реальності» спрямовував розвідку онтогенетичного модусу психологічних досліджень смислової будови свідомості. До ключових з них ми відносимо такі:

1. Вираз внутрішнього через переживання, стани, мову, дію призводить до зміни його змісту. Пошук мікрогенетичних засад дає відповіді на питання динаміки і єдиного руху внутрішнього світу особистості (С.Д. Максименко).

2. Свідомість – це психологічна система смислів (А.Ю. Агафонов, М.М. Бахтін, Б.С. Братусь, Л.С. Виготський, В.П. Зінченко, В.В. Налімов, М.В. Папуча, В.Ф. Петренко, В.М. Цапкін, В.Д. Шадріков).

3. Динамічний рух самоорганізації свідомості пояснюється механізмами взаємозумовленості свідомого і несвідомого та їх інтегративного переплетення у цілісній комунікативній тканині свідомості (А.Ю. Агафонов, А. Адлер, С. Гроф, З. Фройд, К. Юнг, М.В. Папуча, В.М. Цапкін, Т.С. Яценко).

4. Джерелами динаміки свідомості (еволюціонування, інволюціонування, плинності, реактивності, почуттєвості) є емоції (В.М. Аллахвердов, А.Ю. Агафонов, М.М. Бахтін, Л.С. Виготський, В.П. Зінченко, О.М. Леонтьєв, М.В. Папуча, В.Ф. Петренко, С.Л. Рубінштейн, В.Д. Шадріков, Ю.М. Швалб, К. Юнг).

5. Процес взаємної трансформації – осмислення значень і означення смислів є сутністю внутрішнього і зовнішнього діалогу, які детермінують процес розуміння і взаєморозуміння (М.М. Бахтін, В.П. Зінченко, М.В. Папуча, В.М. Цапкін, Ю.М. Швалб).

6. Формується смисл процесами розуміння, а саме: знаходження, розрізнення, ідентифікація, впізнання, переживання як «пере-життя», пізнання, інтерпретація, реінтерпретація (А.Ю. Агафонов, В.М. Аллахвердов, В.П. Зінченко, В.Ф. Петренко, К. Уілбер, Р. Уотсон, Н.В. Чепелева).

7. Суб'єктивна інтерпретація реальності детермінується складеним раніше патерном переживань і, в свою чергу, зумовлює осяжність телеологічності як вектор активації і ознака цілісності психічних та тілесних зусиль людини щодо сформованості регуляційних (граничних) смислів, які забезпечують контроль над потребами і емоціями, виразну орієнтацію на майбутнє й протягну часову перспективу та незалежність (свободу і відповідальність) в ситуаціях неможливості – над-можливості та викликів життя. (А. Адлер).

8. Засоби активації й виразу смислів є двофазним процесом безупинного перебігу смислової динаміки й конструювання смислових полів (М.В. Папуча).

Таким чином, проведений теоретичний аналіз дозволяє констатувати, що площиною аналізу смислової архітекτονіки свідомості особистості є відношення «світ – особистість – свідомість», які характеризуються різноплановими формами взаємодії між світом (явищами, подіями, ситуаціями неможливості й надможливості, викликами життя), смисловою дійсністю особистості як проекцією реального світу та системою її діяльностей (учбовою, професійною, пізнавальною, навчальною, практичною, зовнішньою, внутрішньою тощо), кожна з яких відповідає певній потребі й мотиву.

2.1.3 Методичні логіки та інструменти психодіагностики смислової архітекτονіки свідомості (практичний план)

Методичний аспект дослідження смислової архітекτονіки свідомості ґрунтується на зовнішній логіці, яка визначається об'єктивними чинниками, що впливають опосередковано на конструювання й реорганізацію смислового простору особистості та на внутрішній логіці, яка розкриває суб'єктивні детермінанти динаміки смислових полів.

Зовнішня методична логіка дослідження базується на припущенні, що у смисловій системі людини смисл не відкривається і не створюється, а знаходиться як такий, що вже був присутнім, як сформований досвід (свій або наданий іншими) вивчати та розрізнявати різноманітні елементи світу і складати з них власну дійсність – персональне уявлення світу. Припускаємо множинність існування об'єктивних чинників, які зумовлюють як рівні складності сформованого досвіду особистості співвідносити себе зі світом, так і зміст смислових полів. Традиційно виокремлюють три рівня об'єктивних чинників: мікро-, мезо- та макрорівень.

До мікрорівня відносяться сімейні чинники, які зумовлюють формування психодинамічних характеристик особистості в якості парафернальної воронки, що поглинає та акумулює недиференційовані переконання рідних, ключові їх контексти та звично емоційно заряджені елементи, наприклад, батьківські програми, що «світ небезпечний», що «оточуючі схильні до ворожнечі», що «досягнення важливіше почуттів» тощо. Елементами сімейних чинників є особистісний досвід батьків, стиль батьківського виховання, переконання та цінності батьків, емоційні патерни реагувань, варіанти життя батьків, їх професійний досвід і

широкі систематичні узагальнення тощо – все те, що продукує образи, масштаб, зміст та смислові зв'язки пов'язання елементів їх «картини світу». Чинниками мікрорівнем зумовлена мікрогенеза смислової архітекτονіки свідомості, тобто породження «мнемічних контекстів» як несвідомого семантичного «сховища» образних та вербально-логічних репрезентацій в якості осередків сублімованого досвіду, мнемічних слідів смислів, схем, сценаріїв.

Чинниками мезорівня є соціальне оточення у навчальних закладах, установах, організаціях, трудових колективах – в суспільних інститутах соціалізації особистості. Відношення, спілкування, діалог, співробітництво, переговори, підкорення, конфліктна, кризова взаємодія, продукти праці, оцінка результатів праці тощо – є формами взаємної трансляції значень, переконань, цінностей людей. Чинники мезорівня детермінують динаміку смислових полів і розвиток самоорганізації особистості.

Чинниками макрорівня є соціально-культурні та соціально-історичні аспекти суспільних відносин, які продукують соціально зумовлені інтерпретації, передають культурні імперативи, визначають джерела соціально-культурного розвитку. Уявлення світу, як справедливо наголошують Л.С. Виготський, О.М. Леонтьєв, С.Д. Максименко, не є ситуативним актом сприйняття людини, а розглядається в контексті її минулого, особистісної історії й засвоєного історично-культурного досвіду [10; 22; 29].

Прикладом дослідження чинників мезорівня є пошук засад еволюціонування «професійної картини світу» студентів в інтерактивних навчальних ситуаціях «викладач – студент» та «керівник практики-практикант». З цією метою досліджувались когнітивний стиль, професійна семантика, професійне відображення професійної ситуації, професійні аспекти спілкування, які зумовлюють специфіку семантичних трансляцій організаторів навчального процесу. Вибірку склали 127 викладачів та 134 практикуючих психолога закладів освіти, медичних установ, центрів реабілітації, правоохоронних органів та приватних консультативних центрів зі стажем роботи більш 5-ти років, які запрошувались до керівництва або супроводу діагностичної, корекційної, реабілітаційної, соціально-психологічної практики студентів-психологів. Вибірка викладачів була поділена на три групи за критерієм досвіду практичної психологічної діяльності. Таким чином, загальна вибірка укладалась з чотирьох груп:

група 1 – «систематично займаюся практичної психологічною діяльністю: індивідуальні консультації, майстер-класи, групова психотерапія, супервізія, тренінги – 5-10 годин на тиждень»; група 2 – «займаюся практичної діяльністю випадковим чином – не більше 5 годин на місяць»; група 3 – «не займаюся психологічною практикою»; група 4 – керівники практики, які супроводжували навчально-практичну діяльність студентів-психологів.

Вихідний постулат емпіричної розвідки базується на закономірності, яка встановлена дослідженнями І.Б. Ханіної, щодо трансляції семантичного коду викладачів в навчальних ситуаціях та впливу викладачів на зрушення семантики студентів [47]. Враховуючи виокремлені І.Б. Ханіною компоненти відношення професіонала до об'єктів світу, а саме: професійна семантика, професійне відображення професійної ситуації, професійна соціальна перцепція та професійні аспекти спілкування, а, крім того, когнітивний стиль, віднесений О.Ю. Артем'євою і Ю.К. Вяткіним до типотвірного параметру репрезентації смислів [5], була побудована методична процедура дослідження. У діагностиці використовувались: тест «Включені фігури» К. Готтшальдта (оцінювалась «полenezалежність») [цит. за: 59]; модифікована методика «Граничний смисл» Д.О. Леонтьєва (ініціювалась побудова смислового дерева досліджуваних у відповідях на питанням: «Навіщо людина звертається за психологічною допомогою?», оцінювалась кількість вузлових і граничних категорій – смислів) [24]; методика «Шкала екзистенції» А. Ленгле і К. Орглер (оцінювались шкали «свобода» та «відповідальність») [20]; методика Ф. Фідлера «Тип установки щодо інших» (діагностувались активно-позитивний, ситуативно-суб'єктивний, функціонально-діловий, нейтрально-байдужий та сховано-негативний типи установок щодо інших [17]. Для порівняння отриманих значень діагностичних показників різних методик застосовувалась процедура їх приведення до середнього значення і знаходження середньо-квадратичного відхилення з визначенням високого, середнього або низького рівня за групою вибірки та підрахунок відсотків. Отримані дані наведено в табл. 1.

Емпірично визначені характеристики досліджуваних стосовно їх бачення світу можна розглядати в якості елементів, що задають спрямованість та динаміку вектору «руху смислів» від викладача (керівника практики) до студента. Розгортання їх смислового

тезаурусу дозволяє дослідити смислову тканину, створення якої виступає метою професійного навчання.

Таблиця 1

**Діагностичні показники засобів репрезентації світу
викладачами та керівниками практики**

Показники методик	Вибірка досліджуваних			
	Група 1 (n=43)	Група 2 (n=37)	Група 3 (n=47)	Група 4 (n=134)
Полнезалежність (індекс)	Високий (5)	Середній (3,2)	Низький (2,4) (полезалежний)	Середній (3,5)
Вузлові категорії (кількість)	Високий (8)	Високий (9)	Високий (7)	Високий (8)
Граничні категорії (кількість)	Високий (7)	Середній (3)	Середній (4)	Середній (5)
Свобода (бали)	Середній (46)	Середній (40)	Середній (43)	Середній (47)
Відповідальність (бали)	Високий (76)	Середній (68)	Середній (45)	Середній (69)
Активно-позитивний тип установки (%)	36%	19%	4%	36%
Ситуативно-суб'єктивний тип установки (%)	11%	57%	64%	19%
Функціонально-діловий тип установки (%)	51%	23%	32%	43%
Нейтрально-байдужий тип установки (%)	2%	4%	0	2%
Сховано-негативний тип установки (%)	0	0	0	0

Обґрунтуємо це положення детальніше. Професійні семантичні універсалиї як система контекстних смислів та суб'єктивний досвід особистості зумовлюються когнітивним стилем, зокрема, «полезалежністю – поле-незалежністю» як сукупністю сталих особливостей пізнавальної діяльності та переробки інформації [63]. Когнітивний стиль визначає засади конструкції вихідних систем смислів та керує

перебудовою суб'єктивних образів світу через вплив на індивідуальну систему смислів як власних, так і учасників інтерактивних ситуацій: викладач – студент, керівник практики – практикант.

У викладачів групи 3 виявлено «поле-залежний» пізнавальний стиль, який характеризується зниженою деталізацією та незначним структуруванням. Такий когнітивний стиль викладачів відкриває особливості їх системи налаштування на світ, що проявляється у зменшені складності організації життєвого простору та зумовлює трансляцію студентам узагальнених образів і глобалізованих знань. Іншим групам вибірки з виявленим «поле-незалежним» когнітивним стилем властива здатність конкретизувати знання, приділяти увагу тонкощам і виділяти значущі деталі з цілісної складної просторово-часової ситуації або великого масиву даних.

Відомо, що трансляційна функція організаторів навчального процесу розширює інформаційне поле сприйняття студентами навчального матеріалу незалежно від власного когнітивного стилю студентів. Цим підкреслюється зворотний зв'язок (від семантичного коду викладача до когнітивного стилю студента) і відкриваються такі закономірності:

- 1) залежність когнітивного стилю від структури суб'єктивного досвіду особистості;
- 2) формування і видозміна когнітивного стилю мнемічним контекстом та активованими смисловими полями;
- 3) розширення пізнавальних фільтрів структуруванням та інтегруванням життєвого простору.

Відтак, інтеграція знання та розширення суб'єктивного семантичного досвіду самого викладача, множинність індивідуально налаштованих образів його світу та їх динаміка мають властивість впливати і на його власний когнітивний стиль, зокрема, збільшувати здатність до «поле-незалежності». Розкритий факт, підтверджується припущенням О.Ю. Артем'євої щодо трансформації образу світу в процесі професійної діяльності й приближенням його до певного професійного інваріанту (зразкової, ефективної моделі) [4].

Використання Н-критерія Крускала-Уолліса дозволило перевірити це положення і виявити не випадкові розбіжності між чотирма групами вибірки за трьома ознаками: «поле-залежність» – «поле-незалежність» ($N_{\text{емп.}}=15,435$; $N_{\text{емп.}} > \chi^2_{\text{кр.}}=11,345$, $p \leq 0,01$), «відповідальність» ($N_{\text{емп.}}=14,394$; $N_{\text{емп.}} > \chi^2_{\text{кр.}}=11,345$, $p \leq 0,01$) та «тип

установки щодо інших» ($N_{\text{емп.}}=19,168$; $N_{\text{емп.}} > \chi^2_{\text{кр.}}=11,345$, $p \leq 0,01$). Значення H -критерію дозволяють не тільки констатувати статистичне розрізнення групи 3, але й визначити «відповідальність» та «тип установки щодо інших» як детермінуючих утворень, що системно об'єднують ключові характеристики семантичного досвіду бачення світу особистості.

Виявлено зниження показника «відповідальність» у групі 3 за методикою А. Ленгле і К. Орглер. «Відповідальність» як обов'язкове включення у виконання рішень, зумовлених інтегрованими значеннями (важливими для себе особисто або для інших), розкриває здатність витримувати процес втілення рішень у життя з переживанням впевненості та внутрішньої визначеності й самоочевидності. Специфічність означених переживань позначається на горизонті пізнання світу і відображує досить глибоке ставлення до нього, як слушно зазначав В.В. Петухов [36].

Перевага ситуативно-суб'єктивного та функціонально-ділового типу установки щодо інших за методикою Ф. Фідлера у досліджуваних групі 3 констатує зумовленість їх професійного спілкування емоційно-ситуативними або прагматичними факторами. Отримані емпіричні дані підтверджують, що співвіднесення Я зі світом, світом інших людей та самовіднесення, які проявляються у готовності певним чином вибудовувати свої взаємовідношення з іншими та рівень «поле-незалежності» пов'язані із ступенем диференційованості професійного бачення світу досліджуваними та виявленням себе в більш ширшому професійному варіанті. Себто, поєднання професійних ролей та багатомірний суб'єктивний досвід забезпечують більшу структурованість й інтегрованість професійної картини світу досліджуваних. Вказане положення підтверджується показниками методики «Граничний смисл» Д.О. Леонтьєва. Ланцюг смислотворення й кількість граничних смислів через окреслення функціонального плану психологічної допомоги, дозволив розгорнути центральний професійний конструкт і визначити, що кількість, широта та глибина відкритих вузлових смислів однакова для всіх груп вибірки, але кількість граничних смислів відрізняється і збільшується у групі викладачів, які суміщають професійні ролі, зокрема викладача й практикуючого психолога.

Отже, можна констатувати, що «відповідальність» та «тип установки щодо інших» як системні утворення розповсюджуються

на сприйняття світу, а тому їх можна розглядати як акцент (слід) попереднього досвіду взаємодії особистості зі світом. А, крім того, як зону, реорганізація якої вносить зміни і у множинні взаємозв'язки образів «картини світу» особистості, у специфіку функціонування контурів свідомості (мнемічного, мисленнєвого, уяви, сенсорно-перцептивного, афективного) та у пізнавальні стилі.

Проведене емпіричне дослідження мало на меті актуалізувати важливий момент навчання майбутніх фахівців, а саме: детермінованість еволюціонування їх «професійної картини світу» смисловою системою викладачів в інтерактивних початкових ситуаціях як прогресуючого опосередкування соціально-професійними спільнотами й їх цінностями. Компоненти бачення світу викладачами, зокрема їх відображення професійного світу та особливості їх соціальної й когнітивної перцепції, професійні аспекти спілкування – мають властивість транслятувати смислову тканину власної «картини світу» і, водночас, впливати на розвиток і динаміку «картини світу» студентів.

Слід наголосити, що положення про трансляцію смислів від викладача до студента у процесі навчальної та навчально-практичної їх діяльності, підтверджується не тільки дослідженнями суб'єктивної семантики, проведеними О.Ю. Артем'євою та учнями її школи, але й науковими ідеями і психолого-педагогічними підходами авторитетних українських вчених.

До таких ідей відноситься відкриття І.А. Зязюном «філософії серця» у власній «Я-концепції» викладача; ідея С.Д. Максименка про необхідність опосередкування рушійних сил розвитку особистості інформацією, вміщеною у взаємодіючих компонентах системи (викладач-студент), від якої залежить упорядкований, спрямований характер зміни; ідея діалогізму Н.В. Чепелевої; розвиток мовленнєвої та комунікативної компетентності майбутніх психологів Н.Ф. Шевченко тощо [29; 50; 53]. Разом з тим, процес навчання складний та багатогранний і зумовлюється взаємодією семантик двох зустрічних векторів: один від викладача (керівника практикою), інший – від студента.

Внутрішня методична логіка дослідження смислової архітектури свідомості спрямовується на визначення:

- 1) засобів та умов налаштування мнемічних контекстів;
- 2) вихідних властивостей смислових полів свідомості;

3) засобів реорганізації смислових полів і мнемічних контекстів;

4) можливих причин опору такій перебудові (ступінь проникності границь).

Означена багатозарова смислова динаміка передбачає аналіз трьох головних іпостасей свідомості:

– онтологічного суб'єктивного тла (засобу буття), що має персональне минуле, особистісну історію своєї генези та специфіку екзистенційної дійсності, з фрагментом якої людина себе співвідносить у теперішній час і який значуще на неї впливає;

– функціонального плану внутрішніх дій індивіда, що генерує систему особистісних, ціннісних й професійних актуалізацій, інтерпретацій та трансляцій;

– безперервної модифікації стабільно-динамічного «множинного тексту» свідомості у спосіб знаходження нових та рефлексивного ставлення до вже набутих смислових орієнтирів.

Розкривається процесуальна характеристика означених іпостасей смислової архітекτονіки свідомості за допомогою п'яти планів її розвідки, а саме:

1) *плану мікрогенези* – породження «мнемічних контекстів»;

2) *плану макрогенези* – динаміки смислових полів як розвитку самоорганізації особистості, що забезпечує «збирання себе» та зміну зв'язків і відношень між елементами системи «Я» через розширення життєвого простору;

3) *функціонального плану* – пошуку засобів зміни (реорганізації) мнемічних контекстів, що оформлюють семантичну канву «рекурсії»;

4) *операційно-пізнавального плану* – визначення специфіки дії пізнавальних контурів як форм смислотворення та парціальних видів розуміння на рівні діяльнісного упредметнення потреб;

5) *операційно-емоційного плану* як ключової умови генези смислової архітекτονіки свідомості, зокрема, можливості встановлювати між-образні зв'язки («емоційно-образні узагальнення»), за допомогою яких розкривається зміст, умови і засоби впливу на характер зв'язків між смислами, що організують семіотику та семантику «множинного тексту» свідомості.

Кожний процесуальний план предметно окреслюється емпіричними корелятами та діагностико-корекційними інструментами, а саме:

1) на плані мікрогенези (становлення мнемічних контекстів) емпіричними корелятами обрано системні утворення «девиз життя» та «тип установки щодо інших» (інтегральна мета, доміантний намір, переважна інтенція ставлення до інших і до світу). Методичними інструментами є *техніка «Найраніший дитячий спогад» А. Адлера [41]; адаптована методика «Тип установки щодо інших» Ф. Фідлера [17];*

2) на плані макрогенези (динаміка смислових полів) емпіричним корелятом є «семантичні універсалії». Методичні інструменти: *проективна методика «Мій світ» (модифікована методика «Хто Я?» М. Куна та Т. Макпартленда) [19], оцінювальна решітка методу репертуарних матриць Дж. Келлі [44];*

3) на функціональному плані (реорганізація мнемічних контекстів) емпіричними корелятами є «телеологічність – каузальність», які дозволяють здійснити композиційний аналіз смислів з визначенням ієрархії та інтеграції структурних елементів смислових полів різного контексту. Методичні інструменти: *модифікована методика «Граничний смисл» Д.О. Леонтьєва [24], модифікована методика «Каузометрія» О.О. Кроніка і Є.І. Головахи [21];*

4) на операційно-пізнавальному плані емпіричними корелятми є «зона інтенсивної перцепції, пов'язаної з предметом діяльності» та «потребово-мотиваційні тенденції у сприйнятті світу». Методичні інструменти: *методика «Оцінка специфіки перцептивного світу» В.П. Серкіна [40] і «Тематичний апперцептивний тест» Г. Мюррея в інтерпретації М.С. Розова [25; 37];*

5) на операційно-емоційному плані емпіричними корелятами є «екзистенційна сповненість, персональність і екзистенційність як три вектори взаємодії Я зі світом» та «вплив переживань на характер зв'язків між смислами». Методичні інструменти: *«Шкала екзистенції» А. Ленгле [20]; «розсіяна» суфійська техніка «Притча про притчу» Р. Уілсона [43, с. 13].*

Наочним **прикладом дослідження суб'єктивних чинників** динаміки смислових полів може слугувати психодіагностика **функціонального плану реорганізації мнемічних контекстів** свідомості.

Вихідні положення діагностики. Згідно із запропонованою Д.О. Леонтьєвим класифікацією критеріїв виміру смислових утворень [26, с. 301], дихотомія «телеологічність – каузальність» аналізується як біполярний конструкт, що визначає специфіку

мнемічних контекстів смислової архітектоніки свідомості людини. Мнемічний контекст є несвідомим семантичним «сховищем» образних та вербально-логічних репрезентацій, яке організовується різними формами. Таким формами можуть бути «осередки сублімованого досвіду» (С. Гроф), «мнемічні сліди смислів» (П. Ліндсей, Д. Норман), «схеми як організований комплекс знань про події» (Д. Норман), «сценарії як послідовність подій» (Д. Норман) [Цит. за: 1, с. 158-159].

Очевидно, що «телеологічність» – це вектор активації й ознака цілісності психічних та тілесних зусиль людини щодо сформованості регуляційних (граничних) смислів, які забезпечують контроль над потребами і емоціями, виразну орієнтацію на майбутнє й протяжну часову перспективу та незалежність (свободу і відповідальність) в ситуаціях неможливості-над-можливості та викликів життя. «Каузальність» позначається як переживання ряду подій з виразною їх детермінованістю мнемічною контекстною мережею та зумовлюється поле-залежністю й фіксацією на минулому і теперішньому часі.

Відтак, дослідження ознак «телеологічність-каузальність» забезпечує відкриття детермінаційного зв'язку, який системно впливає і реорганізує мнемічні контексти смислової архітектоніки свідомості особистості. Крім того, аналіз «телеологічності-каузальності» дозволяє розкрити особливості репрезентативної ознаки смислової архітектоніки свідомості, а саме – виділення смислу із сприйманої інформації та формування і розвитку на цій засаді власного знання і значення. Критеріями аналізу «телеологічності-каузальності» визначено «свобода» й «відповідальність» як два найбільш інтегрованих виміри особистості стосовно власної екзистенції та світу. Відношення до «свободи» розкриває здатність бути рішучим і розширювати свій життєвий терен (мати свободу внутрішнього простору життя) або, навпаки, відчувати невпевненість у рішеннях, планах та власній активності щодо перебігу подій. Сутність свободи на інтраперсональному плані відкривається здібністю «Можу», в якій світ і людина переплетені, а почуття «Я можу» складається, як зазначає А. Ленгле, з інтриністичного компоненту (персональна частка), що представлено здібностями, силою і екстраністичного компоненту (ситуаційна частка), який містить умови й можливості [61].

Обґрунтовуючи мотиваційну теорію щастя, О.Кронік і Р.Ахмеров вказують, що людина є «з одного боку, певною системою взаємозумовлених потреб і користі та складностей і здібностей, з іншого» [21, с. 16]. Тому принципами регуляції людиною свого відношення до світу, як зазначають автори, – є збільшення корисності; зменшення потреб; зменшення складності; збільшення здібностей [21, с. 22; 187].

Конструкт «відповідальність» розкривається діями послідовного знаходження або відповіді (як смислу), або рішення (як програми), або дії (як предметного перетворення). Відповідальність є системним смисловим утворенням, що діалектично пов'язує складність, корисність, ресурсність та інтенційність (наміри, потреби), формує стабільну самоцінність і здатність «витримувати» виклики життя як умову розвитку своєї сили і як прояв інтенційності. Це обов'язкове доведення до результату рішень, які прийняті на засаді персональних цінностей [61]. Крім того, «відповідальність» не змушує людину зменшувати свій потребовий вектор та уникати викликів життя, а навпаки, формує стабільну самоцінність і здатність «витримувати» виклики життя як розвиток своєї сили і прояв інтенційності.

Вибірка складалась з двох груп: група 1 – 577 осіб, що здобували першу вищу освіту (перший і другий рівень освіти) та група 2 включала 186 студентів, що отримували другу вищу освіту (другий рівень освіти).

Методика «Граничного смислу» Д.О.Леонтьєва дозволила емпірично дослідити ступінь телеологічної ознаки досліджуваних. Модифікація питання методики відкривала вимір «свободи»: «Навіщо людині свобода?» Крім того, методика була доповнена функціональним планом, а саме – додатково задавалися два питання: «Які три мої дії свідчать про мою свободу?», «Які три дії інших свідчать про їх свободу?»

Результати, їх обробка та обговорення. Обробка даних проводилась за допомогою структурного аналізу [24] та контент-аналізу. Відповідно до предметного поля дослідження, одиницями контент-аналізу були обрані індекси: «ставлення до себе», «ставлення до світу», «ставлення до життя». Підраховувалися індекси як частка від загального числа неповторювальних категорій до категорій, які описують зазначений індекс. Отримані кількісні дані наведено в табл. 2.

Таблиця 2

**Показники структурного та контент-аналізу
«телеологічності» за методикою «Граничний смисл»
Д.О. Леонтєва**

Індикатори	Група 1 (n=577) (\bar{x})	Група 2 (n=186) (\bar{x})
кількість вузлових категорій (max=∞)	3,22	7,43
кількість граничних категорій (max=∞)	3,65	9,59
індекс пов'язаності категорій (max=1)	0,35	0,78
індекс продуктивності (max=∞)	8,70	19,23
індекс «ставлення до себе» (max=1)	0,34	0,45
індекс «ставлення до світу» (max=1)	0,11	0,49
індекс «ставлення до життя» (max=1)	0,21	0,51

З одного боку, аналіз отриманих даних показав різну ступінь опрацювання досліджуваними виміру «свобода» і готовності його обговорювати. Статистичний аналіз визначив розходження 1-ої і 2-ої груп вибірки за всіма без виключення якісними показниками (структурними індикаторами методики та введеними індексами) за критерієм кутового перетворення Р. Фішера ($\varphi^*_{\text{емп.}}$): вузлові категорії (3,14*), граничні (4,42*), пов'язаність категорій (3,23*) і продуктивність (3,10*) смислотворення та ставлення до себе (1,89*), ставлення до світу (2,78*), ставлення до життя (2,05*). Всі результати є достовірними на рівні $p \leq 0,05$ ($\varphi^*_{\text{крит.}} \leq 1,64$) або на рівні $p \leq 0,01$ ($\varphi^*_{\text{крит.}} = 2,31$). Знайдені розходження зумовлені різним соціальним, особистісним та професійним досвідом досліджуваних 1-ої і 2-ої груп вибірки. Студенти післядипломної освіти мають більш розвинений і диференційований життєвий простір, який в умовах професійно-початкової діяльності знаходить нові інтеграційні засади для побудови ще однієї зони «вільного руху» – нової професійної «картини світу»: «Я психолог-консультант». Ситуаційна частка почуття «Я можу» у досліджуваних групи 2 не потребує перевірки – це їх усвідомлений вибір, в якому вони

впевнені, а тому не створює блоkad у переживанні умов і можливостей досягати те, що є важливим. Граничні категорії досліджуваних групи 2 розкривають їх категоричне і впевнене ставлення: «щоб бути сильною», «щоб виконати свої зобов'язання», «щоб знайти те, що робить мене щасливою», «щоб довести всім своє право Бути» тощо. Отже, досліджувані групи 2 знають, що вони вибирають в поточній ситуації їх життя, можуть розгледіти цінності свого шляху і номінувати свої смисли.

З іншого боку, тривалий час, що затратили досліджувані обох груп вибірки на експрес-методику (в середньому він складав 25-30 хвилин) та ступінь суб'єктивного відчуття важкості завдання (приклади коментування досліджуваними власного процесу виконання завдання: «не знаю, що для мене свобода», «звичне слово, але я не задумувалась, що я роблю коли її відчуваю», «а чи є вона в мене?», «мене привчали, що відчувати свободу – це егоїзм», «чи можу я бути вільною?» тощо), свідчать про відсутність її актуалізації (особистісна частка «Я можу») у досліджуваних обох груп вибірки.

«Свобода» у відповідях досліджуваних групи 1 поєднувалась з почуттям провини, станом тривоги, невпевненістю в своєму праві діяти у відповідності до власних прагнень, потреб та цінностей (наприклад: «мої зобов'язання стримують мою свободу», «моя свобода – це нанесення збитку іншим», «коли я дію у відповідності до своїх планів – оточуючі ображаються» тощо).

Таким чином, були виявлені зовнішні та внутрішні блокади «телеологічності» досліджуваних обох груп вибірки, які проявлялися через:

- переживання досліджуваними складності виконання завдання і коментування своїх внутрішніх та зовнішніх дій (74% вибірки);
- тривалість часу, який затратили досліджувані на пошук трьох дій, що пов'язані з виміром «свобода» (87% вибірки);
- описові характеристики відкритих смислів, в яких недостатньо представлена опора на себе (приклади відповідей на питання «Навіщо?» у смисловому дереві виміру «свобода»: «щоб відчувати захищеність», «щоб не залежати від оточуючих», «щоб позбавитися тривоги і залежності від оцінки іншими», «щоб відстоювати себе», «щоб мати право на власне життя», «щоб витримувати напір оточуючих», «щоб не прохати допомоги» тощо);

– незначна загальна кількість знайдених вузлових та граничних категорій у кожній з груп вибірки;

– низький рівень представленості виміру «свобода» у співвіднесенні себе зі світом, власним життям та самовіднесенням, зокрема, образ світу (0,11; 0,49), образ життя (0,21; 0,51) та образ себе (0,34; 0,45) незначно конкретизувалися у вимірі «свободи».

Отже, у досліджуваних, «свобода» як здібність знаходити реальні можливості для власних дій та створювати з них ієрархію відповідно до персональних цінностей і забезпечувати цим особистісно обґрунтовані впевнені й несуперечливі рішення, не виступала до діагностики (в плані особистісної частки – в обох групах, а в плані ситуації – в групі 1) усвідомленою інтенційною засадою, що спрямовує і вибудовує шляхи їх персонального руху. Специфіка методичної процедури, яка одночасно є і діагностичною, і корекційною забезпечила актуалізацію цього виміру екзистенційної дійсності досліджуваних через перегляд свого особистісного досвіду в ракурсі «свобода» та доповнення мнемічних контекстів.

Методика «Каузометрія» О.О. Кроніка і Є.І. Головахи [21] модифікована відповідно до предмету дослідження з метою розкриття не тільки причино-наслідкових зв'язків між важливими подіями життя досліджуваних, але й знаходження смислових зв'язків між елементами та образами їх уявлення про минуле і сьогодення. Діагностика складалась з п'яти послідовних кроків:

1) складання у хронологічному порядку списку важливий подій, які принесли зміни у траєкторію життєвого шляху досліджуваних – виступили біфуркаційними точками;

2) визначення причинної детермінації подій та причинно-наслідкових зв'язків між подіями (описова характеристика);

3) аналіз цілі події або її впливу на подальший життєвий рух як засобу (описова характеристика);

4) знаходження значущих людей, які були причетні до події в силу системної організації життєвого простору, зумовленості ряду подій досліджуваних іншими людьми та з метою розширення мнемічного контексту, який детермінується співвіднесенням Я з іншими учасниками події;

5) знаходження смислової детермінації: «В чому полягає смисл події, навіщо вона трапилась?» (формулювання смислу).

Критерієм трактування індексів, відкритих у результаті аналізу причинної, цільової та смислової детермінації життєвих подій,

виступив вимір «відповідальності», що окреслює персональне включення і знаходження раз у раз відповіді про сприймання та суб'єктивну інтерпретацію значущих відношень Я з людьми, ставлень до об'єктів, ситуацій, подій, які «торкнулися» досліджуваних. Підраховувались індекси як частка від загального числа неповторювальних категорій до категорій, які описують зазначений індекс.

Результати, їх обробка та обговорення. Інтерпретація отриманих даних включала контент-аналіз з переводом отриманих пояснень (описових характеристик) та взаємозв'язків подій (причинних, цільових та смислових) до одиниць аналізу (індексів). Індексами було обрано ракурси співвіднесення досліджуваних зі світом, світом подій і світом інших людей, зокрема: «Мій потенціал» як прояв в описових характеристиках здібностей та ресурсу; «Мої потреби» як прояв інтенцій і потребо-мотиваційного параметру; «Виклики життя» як віднесеність до ситуацій неможливості-надможливості; «Досягнення (корисність)» як предметна засада встановлювати стабілізуючий рівень для певного відрізка часу і простору життя, «Значущі інші» як системна пов'язаність людини в особисті, професійні, соціальні тощо зв'язки з іншими людьми, через які здійснюється дія співвіднесення себе зі світом та самовіднесення. Отримані кількісні дані наведено в табл. 3.

Таблиця 3

**Індикатори аналізу «каузальності» за методикою
«Каузометрія» О.О. Кроніка і Є.І. Головахи**

Індикатори	Група 1 (n=577)	Група 2 (n=186)
«Мій потенціал» (max=1) (\bar{x})	0,78	0,85
«Мої потреби» (max=1) (\bar{x})	0,43	0,56
«Виклики життя» (max=1) (\bar{x})	0,23	0,61
«Досягнення, корисність» (max=1) (\bar{x})	0,39	0,67
«Значущі інші» (max=1) (\bar{x})	0,19	0,29

Міжгрупове порівняння кількісних значень методики за критерієм кутового перетворення Р. Фішера вказало на їх розходження за двома індикаторами: «Виклики життя» ($\varphi^*_{\text{емп.}}=2,56^*$ на рівні $p \leq 0,01$ $\varphi^*_{\text{крит.}}=2,31$) і «Досягнення, корисність»

($\varphi^*_{\text{емп.}}=1,89^*$ на рівні $p \leq 0,05$ $\varphi^*_{\text{крит.}} \leq 1,64$). Фактично, виклики життя досліджувані групи 2 сприймають як кризові переходи до себе більш самостійного і сильного. Результатом переживання кризи є збільшення ціннісного або творчого відношення до ситуацій і подій. Наприклад: «головною подією початку юності вважаю триразовий вступ до університету, який показав, що для складних цілей я повинна більш готуватися і ставитися серйозніше», «онкологічна хвороба у 20-ть років мобілізувала мене на виживання і витримку навіть за дуже складних і непрогнозованих умов», «розлучення з чоловіком стало для мене точкою відліку початку мого самостійного життя», «втрата мами в ранньому дитячому віці навчило мене адаптуватися до різних обставин і людей» тощо. Індикатор «досягнення та корисність» минулих подій у групі 2 характеризується почуттям впевненості та невідповідності своїх досягнень й їх важливості для втілення в життя подальших задумів («перша освіта стала поштовхом у пошуку своєї професійної справи», «народження дитини відкрило потік ідей, які хочеться втілювати заради неї й загального благополуччя», «моє вміння спілкуватися зі «складними» співрозмовниками робить мене незамінною у врегулюванні конфліктів на роботі» тощо.

Слід підкреслити, що виконання методики «Каузометрія» дозволила активувати мнемічні контексти та «передивитися» події, які вважаються на теперішній час важливими. Більша кількість згаданих досліджуваними обох груп вибірки подій стосувалась їх «Потенціалу» (0,78 і 0,85 відповідно) та «Потреб» (0,43 та 0,56). Смісли, які знаходили досліджувані мали відношення до здібностей та бажань, очікувань і важливих намірів, наприклад: «мені по силам швидко оволодіти новою інформацією», «я можу зрозуміти, чому на мене ображаються», «я маю вплив на інших людей», «я швидко мирюся після сварки», «я цікава іншим» тощо. Аналіз досліджуваними подій минулого вибудовує ракурс їх сприйняття через досвід теперішнього часу.

Найменше значення у групах вибірки отримав індикатор «Значущі інші» (0,19 та 0,29 відповідно), який відбиває, що досліджувані не схильні знаходити зв'язки між описаними подіями і своїм ставленням до значущих людей. Більш наглядно це проявляється, наприклад, у події «дебют панічних атак», який не розглядається досліджуваною у системному зв'язку з найбільш значущими людьми (батьки або чоловік, або дитина (що буває рідше)). Значущі люди, з одного боку,

виступають елементами системи, до якої входить досліджуваний. З іншого, проявляють емоційні та смислові зв'язки досліджуваного до них. Означені зв'язки зумовлюють сприйняття себе та світу і за умови відсутності їх усвідомлення діють безпосередньо на поведінкові та емоційні патерни, тілесну та психічну симптоматику людини. П'ятий крок діагностики дозволяв установити такі зв'язки у формулюванні смислу, наприклад: «я схильна перекладати відповідальність за своє життя на чоловіка», «жити життям мами, маючи свою власну родину я вже не можу», «моє очікування та вимагання допомоги від чоловіка, фіксує мене на позиції маленької дитини», «я є, навіть, коли мене не покохав обраний мною юнак», «мій вибір психології як фаху залежав і від мене, і від подруги, яка поділилася необхідною інформацією» тощо.

Допускаємо, що винайдені в ході виконання методики «Каузометрія» смисли та смислові зв'язки між подіями та значущим оточенням досліджуваних відобразили функціональний аспект смислотворення (зміни та наповнення мнемічних контекстів). Введений критерій «відповідальність», відповідно до якого трактувалися індекси, простежувався практично у всіх відкритих смислах. Він проявляв готовність досліджуваних йти у життя, у нові задуми, будучи збагаченим новим досвідом визнавання себе і своєї взаємодії зі світом, поширюючи первісний мнемічний контекст. Вважаємо це результатом послідовної п'яти-крокової діагностичної процедури. Можна констатувати, що знайдені досліджуваними смисли виступають гарантованими орієнтирами у заданості жити своє життя, а «відповідальність» співвідносить їх зі світом та включає як автентичне самоусвідомлення, так і турботливе обходження з життям.

Загалом, введені критерії аналізу функціонального плану реорганізації мнемічних контекстів досліджуваних: «свобода» і «відповідальність» розведені нами до різних полюсів смислового навантаження людини: «телеологічність – каузальність» в силу різних вихідних інтенційних їх складових та похідних функцій. Свобода як рішучість розширювати свій життєвий терен, вбираючи в себе та опрацьовуючи приємний і не дуже приємний досвід, задає загальний вектор трактування подій та їх множини у телеологічному «вичерпуванні» світу. Відповідальність як знаходження відповіді щодо актуальної ситуації, зумовлює акумуляцію власного досвіду в переживанні конкретної події. Діалектика «свободи» і «відповідальності» як зон узагальнених

смислів задає прецедент злиття Я зі світом, коли відкритість світу інтегрується в переживання самоздійснення: «Я-Можу-Бути-Тут», а також, у своєму минулому і у своєму майбутньому.

Висновки

Теоретичний аналіз феномену «свідомість» означив багатовекторний простір його розвідок та окреслив змістово-семантичну й структурно-функціональну його сутність. Зокрема, встановлено такі евристичні рамки дослідження:

1. Переживання «співвіднесення Я зі світом» зумовлює походження і розвиток змісту свідомості.

2. «Мікрогенеза» смислової архітекτονіки є процесом становлення суб'єктивної воронки, що поглинає та акумулює недиференційований досвід, зумовлений етіологічними факторами перинатального та раннього біографічного періодів розвитку людини.

3. «Макрогенеза» є динамічним рухом смислової конструкції, що забезпечується процесом розуміння свідомістю власного «тексту» через відношення до нього і розвитком власних значень за рахунок варіативного інтерпретування відкритих раніше смислів.

4. Смысл є інтеріоризованою інтенцією, тобто, «слідом» взаємовідношення Я зі світом, «після-образом» сприйняття «значення» чогось і для когось (як інтерсуб'єктивного горизонту), «після-образом» розуміння, інтерпретації й «пере-життя» того, що було трансльоване ззовні і що має мнемічний слід, залишений попередньою взаємодією зі світом людей.

5. Смыслова архітектоніка свідомості є предметною цариною свідомості, багатомірною системою смислової конструкції психічного, що детермінується процесом розуміння свідомістю власного «тексту», акумулює і «укладає» у парафернальні смислові поля сліди (як різні виміри) зафіксованих попередніх взаємодій і ставлень до світу, його об'єктів (явищ, ситуацій).

Зовнішня методична логіка дослідження смислової архітектоніки свідомості окреслює об'єктивні чинники мікро-, мезо- та макрорівнів, зумовлюючих побудову індивідуальної смислової системи створення образу світу. Внутрішня логіка визначається засобом буття, функціональним планом внутрішніх дій особистості та безперервною модифікацією стабільно-динамічного «множинного тексту» свідомості.

Обґрунтовано п'ять планів психодіагностики смислової архітекτονіки свідомості, зокрема, мікрогенези (породження «мнемічних контекстів»); макрогенези (динаміки смислових полів як розвитку самоорганізації особистості); функціонального (умов реорганізації мнемічних контекстів); операційно-пізнавального (специфіки дії пізнавальних контурів свідомості на рівні діяльнісного упредметнення потреб); операційно-емоційного (умов впливу на характер зв'язків між смислами). Кожен процесуальний план перетворено в емпіричні кореляти та у діагностико-корекційні інструменти їх дослідження.

Список використаних джерел:

1. Агафонов, А.Ю. (2003). *Основы смысловой теории сознания*. Санкт-Петербург: Речь.
2. Адлер, А. (2015). *Наука о характерах. Понять природу человека*. Москва: Академический проект.
3. Аллахвердов, В.М. (2000). *Сознание как парадокс: Экспериментальная психологика*. Санкт-Петербург: ДНК.
4. Артемьева, Е.Ю. (1999). *Психология субъективной семантики*. Москва: Наука.
5. Артемьева, Е.Ю., Вяткин, Ю.К. (1986). Психосемантические методы описания профессии. *Вопросы психологии*, 3, 27-33.
6. Балацький, Є.В. (2008). Крос-контурні зв'язки в людській психіці. *Вісник НАН України*, 2, 51-59.
7. Бахтин, М.М. (1979). *Эстетика словесного творчества*. Москва: Искусство.
8. Братусь, Б.С. (1990). Опыт обоснования гуманитарной психологии. *Вопросы психологии*, 6, 13-22.
9. Василюк, Ф.Е. (1984). *Психология переживания (анализ преодоления критических ситуаций)*. Москва: МГУ.
10. Выготский, Л.С. (1982). Проблемы общей психологии. *Собрание сочинений: в 6-ти т. Т.2*. Москва: Педагогика.
11. Выготский, Л.С. (2005). *Психология развития человека*. Москва: Эксмо.
12. Головаха, Е.И., Кроник, А.А. (1984). *Психологическое время личности*. Киев: Наукова думка.
13. Гроф, С. (2008). *Путешествие в поисках себя*. Москва: АСТ.
14. Джемс, У. (1991). *Психология*. Москва: Педагогика.
15. Дойч, Д. (2004). *Структура реальности*. Москва-Ижевск: РХД.

16. Зинченко, В.П. (2006). Сознание как предмет и дело психологии. *Методология и история психологии*. Т. 1(1), 207-231.

17. Каліщук, С.М. (2014). Методика Фреда Е. Фідлера та вірогідність зміни установки особистості щодо інших. *Вісник Харківського національного педагогічного університету імені Г. С. Сковороди*. Психологія, 48, 112-122.

18. Каліщук, С.М. (2020). *Генеза смислової архітекτονіки свідомості майбутніх психологів-консультантів*: Монографія. Львів: Сполом.

19. Каліщук, С.М. (2020). Смилова архітектоніка свідомості та екзистенціально-системний концепт реорганізації «картини світу» майбутніх психологів-консультантів. *Проблеми сучасної психології: збірник наукових праць Кам'янець-Подільського національного університету імені Івана Огієнка, Інституту психології імені Г.С. Костюка НАПН України*, 48, 154-174. DOI: 10.32626/2227-6246.2020-48.154-174.

20. Кривцова, С.В., Лэнгле, А., Орглер, К. (2009). Шкала экзистенции (Existenzskala) А. Лэнгле и К. Орглер. *Экзистенциальный анализ*. Москва, 1, 141-170.

21. Кроник, А.А., Ахмеров, Р.А. (2008). *Каузометрия: методы самопознания, психодиагностики и психотерапии в психологии жизненного пути*. Москва: Смысл.

22. Леонтьев, А.Н. (1977). *Деятельность. Сознание. Личность*. Москва: Политиздат.

23. Леонтьев, А.Н. (1991). О психологической функции искусства (гипотеза). *Художественное творчество и психология*. Под ред. А.Я. Зися, М.Г. Ярошевского. Москва: Наука, 184-187.

24. Леонтьев, Д.А. (1999). *Методика предельных смыслов (методическое руководство)*. Москва: Смысл.

25. Леонтьев, Д.А. (2000). *Тематический апперцептивный тест*. Москва: Смысл.

26. Леонтьев, Д.А. (2003). *Психология смысла: природа, строение и динамика смысловой реальности*. Москва: Смысл.

27. Лозова, О.М. (2007). Структура й семантика етнічної свідомості. *Вісник НТУУ «КПІ». Філософія. Психологія. Педагогіка* : збірник наукових праць, 1(19), 83-87.

28. Лоренцер, А. (1996). *Археология психоанализа*. Москва: Наука.

29. Максименко, С.Д. (2000). *Генетическая психология (методологическая рефлексия проблем развития в психологии)*, Москва: Рефл-бук; Київ: Ваклер.

30. Максименко, С.Д. (2014). Життєвий шлях особистості як базова категорія генетичної психології. *Науковий вісник Миколаївського державного університету імені В. О. Сухомлинського. Серія: Психологічні науки*, 2.12, 5-13.

31. Максименко, С.Д. (2006). *Генезис существования личности*. Київ: КММ.

32. Налимов, В.В. (2013). *В поисках иных смыслов*. Санкт-Петербург: Центр гуманитарных инициатив.

33. Папуча, М.В. (2011). *Внутрішній світ людини та його становлення: наукова монографія*. Ніжин: Видавець Лисенко М.М.

34. Папуча, М.В. (2018). Сознание: осознанная реальность? *Психологія людини: Свідомість і реальність. Збірник матеріалів VIII міжнародної науково-практичної конференції (30-31 жовтня 2018 р.)*. За ред. М.В. Папуча, 197-205.

35. Петренко, В.Ф. (1988). *Психосемантика сознания*. Москва: МГУ.

36. Петухов, В.В. (1984). Образ мира и психологическое изучение мышления. *Вестник Московского Университета. Серия 14. Психология*, 4, 13-20.

37. Розов, Н.С. (1981). Применение ТАТ в психологической консультации: о способе целостной интерпретации рассказов. *Психологическая служба в высшей школе. Сборник научных трудов*. Новосибирск: НГУ, 67-80.

38. Рубинштейн, С.Л. (1997). *Человек и мир*. Москва: Наука, 138-160.

39. Рубинштейн, С.Л. (2003). *Бытие и сознание. Человек и мир*. Санкт-Петербург: Питер.

40. Серкин, В.П. (2005). *Структура и функции образа мира в практической деятельности*. Дис. доктора психол. наук. Москва.

41. Сидоренко, Е.В. (2002). *Терапия и тренинг по Альфреду Адлеру*. Санкт-Петербург, Речь.

42. Турбан, В.В. (2012). Психологічні проблеми розвитку етичної свідомості та моральності. *Збірник наукових праць Інституту психології імені Г.С. Костюка НАПН України. Київ*, 5, 124-133.

43. Уилсон, Р. (2016). *Квантовая психология*. Киев: София.

44. Франселла, Ф., Баннистер, Д. (1987). *Новый метод исследования личности: Руководство по репертуарным личностным методикам* / Общ. ред. Ю.М. Забродина и В.И. Похилько. Москва: Прогресс.
45. Фурман, А.В. (2015). *Ідея і зміст професійного методологування*: монографія. Тернопіль: ТНЕУ.
46. Фурман, А.В. (2018). Метатеоретичні концепти пізнання свідомості. *Психологія особистості*, 1(9), 511-534. DOI: 10.15330/ps.9.1.5-11.
47. Ханина, И.Б. (1986). Семантические факторы обучающего общения: *Автореферат диссерт. канд. психол. наук. Москва*.
48. Хант, Г. (2004). *О природе сознания. С когнитивной, феноменологической и трансперсональной точек зрения*. Москва: АСТ.
49. Цапкин, В.Н. (2004). *Единство и многообразии терапевтического опыта*. Москва: МГППУ.
50. Чепелева, Н.В. (2018). Людина як суб'єкт самопроекування. *Психологія людини: Свідомість і реальність. Збірник матеріалів VIII міжнародної науково-практичної конференції (30-31 жовтня 2018 р.) / за ред. М.В. Папуча, 3-5*.
51. Шадриков, В.Д. (2004). Мир внутренней жизни человека (о предмете психологии). *Журнал Высшей школы экономики. Т. 1, 15-20*.
52. Швалб, Ю.М. (2004). Свідомість як відношення людини до світу. *Психологія і Суспільство*, 4 (18), 154-166.
53. Шевченко, Н.Ф. (2005). *Становлення професійної свідомості практичних психологів у процесі фахової підготовки*: Монографія. Київ: Міленіум.
54. Юнг, К.Г. (1996). *Человек и его символы*. Санкт-Петербург: Питер.
55. Юнг, К.Г. (2010). *Психология бессознательного*. Москва: Когито-Центр.
56. Фрейд, З. (1989). *Введение в психоанализ: лекции*. Москва: Наука.
57. Яценко, Т.С. (2017). Феномен імпліцитного порядку в глибинному пізнанні психіки. *Психологія і суспільство*, 4, 109-126.
58. Adler, A. (1964). *Superiority and social interest: A collection of later writings*. New York: Viking Press.

59. Amick, M. (2017). Embedded Figures Test. *Encyclopedia of Clinical Neuropsychology*. In Kreutzer J., DeLuca J., Caplan B. Springer (eds.). Cham.
60. Leary, T. (1987). *Info-Psychology*. New Falcon Press, Los Angeles.
61. Längle, A. (2011). The existential fundamental motivations structuring the motivational process. *Nova Science Publishers. Vene*, 41-56.
62. Mosak, H. (1989). *Adlerian psychotherapy*. In R. Corsini & D. Wedding (eds.), *Current psychotherapies*. Itasca, IL: F.E. Peacock.
63. Witkin, H. A., Goodenough, D.R. (1977). Field dependence and interpersonal behavior. *Psychological Bulletin*, 84(4), 661-689. doi:10.1037/0033-2909.84.4.66.

РОЗДІЛ 3. ПСИХОЛОГІЯ РОЗВИТКУ ТА ВІКОВА ПСИХОЛОГІЯ

DOI <https://doi.org/10.36059/978-966-397-245-9-3>

3.1 ФЕНОМЕНОЛОГІЧНИЙ АНАЛІЗ ЕКЗИСТЕНЦІЙНИХ СТРАХІВ ОСІБ ЮНАЦЬКОГО ВІКУ У РОЗРІЗІ АНАЛІЗУВАННЯ АКсіОЛОГІЧНОЇ СФЕРИ (Бабатіна С. І., Зубач В. С.)

Проблема вивчення впливу екзистенційних переживань на аксіологічну сферу в психології є малодослідженою. Зазвичай, дану проблематику активно вивчають у філософських працях, адже головними поняттями виступають «смерть», «свобода», «життєвий шлях». Проте, проблеми, які виникають в екзистенційній сфері, в першу чергу активно розповсюджуються на сенсожиттєві та ціннісні орієнтації особистості, що вимагає розгляду з точки зору саме психологічної науки. Зіткнення зі смертю, усвідомлення завершеності буття запускає процес переоцінки багатьох цінностей, що може мати як позитивний, так і негативний ефект. Прийняття чи неприйняття особистістю цієї інформації істотно впливає на «Я-концепцію» та успішне функціонування людини як соціальної істоти.

Суспільні цінності часто відштовхують всезагальне обговорення проблеми смертності людини, що робить екзистенційну тему ще більш актуальною для дослідження, адже особистісне трактування даної проблематики може викликати негативні наслідки як для окремих особистостей, так і для всього суспільства в цілому.

Серед зарубіжних вчених екзистенційну та аксіологічну сферу особистості у своїх працях розглядали: Р. Арефулін, А. Баканова, Т. Гаврилова, Н. Жукова, Ю. Саєнко, Є. Солдатова, І. Чередниченко, Л. Шутова та ін.

Серед українських науковців даною проблематикою цікавились: М. Бурдова, В. Завацький, Л. Коберник, В. Коблик, А. Левенець, К. Мирончак, У. Михайлишин, О. Москаленко, Н. Павлик, А. Павліченко, Т. Сватенкова, В. Сметаняк та ін.

Порушене питання має формування в онтогенезі особистості певну розгортачу послідовність. В період навчання у школі у віці сім-вісім років ставлення до смерті у дитини помітно змінюється: воно набуває соціального значення. Розвинене і усвідомлюване почуття прихильності до близьких призводить до страху за своє життя і благополуччя: дитина боїться втратити близьких, від яких вон повністю залежить «як я буду сама». Смерть сприймається як загроза добробуту і звичайному ритму і обставинам життя. У підлітковому віці емоційно чутливі і вразливі діти, схильні до роздумів, як правило, вперше починають замислюватися про можливість самогубства (специфічно віку), або намагаються навпаки подолати страх смерті в ризикованих і небезпечних для життя діях. Підліток, самоутверджуючись, бореться зі своїми «дитячими» страхами і, зокрема, зі страхом смерті. Підліткова криза, яка досить складна в соціально-психологічному плані, виникає на тлі посилення особистого відображення смерті, яке посилюється різними соціальними конфліктами.

У юацькому віці рефлексія стає провідним способом пізнання світу і себе, тому розмірковування про кінечність життя (смерть) пов'язана зі спільною життєвою позицією. Юнак здатний на романтичне сприйняття свого переривання життя, як то результат героїчного вчинку чи подвигу в ім'я близької людини або просто справу честі. Смерть – це, по суті, соціальна драма, яка відбувається на тлі глибоких переживань. Молода людина, стурбована проблемою соціального зростання і кар'єри (ідентифікація особистісна і професійна), і як правило, не має розмірковувань щодо насильницького припинення життя.

Сім'я, діти, робота та інші соціально-психологічні проблеми відволікають дорослу людину від хворобливих думок. Її життя стає більш ритмічним, повним безліч різних речей і подій, які наповнюють життя – сучасна полізадачність і мультифункціональність існування дорослого у соціумі. Соціальне середовище вимагає від людини такої сильної відданості, що їй часто, просто не вистачає часу, щоб задуматися про смерть, частіше виникають думки про перепочинок та наповнення ресурсом (силою, стійкістю функціонального стану на вітальному та психологічному рівнях). Доросла людина найчастіше забуває про смерть, адже стає членом чогось безсмертного цілого – суспільства, культури, історії. Думки про смерть можуть виникнути

тільки в близьких до кризових ситуаціях (хвороба, небезпека, втрата роботи, розлучення, смерть близької людини і т.н.), що безпосередньо повертають особистість до оцінки власного життя і включеності в усі процеси власної зайнятості. Для дорослої людини смерть – це далека перспектива, майбутнє, яке чекає на кожного, незалежно від бажання продовжити життя. Темп життя дорослої людини настільки стрімкий, що вона пам'ятає межі життя тільки тоді, коли суспільство замінює його зусилля новим молодим середовищем, зміненими умовами чи вимогами.

Гостре сприйняття смерті часто зустрічається в похилому віці, коли фізична слабкість і соціальна відстороненість залишають людину зі своїми колишніми, забутими страхами. У цьому віці відображення смерті може відбуватися на іншому емоційному тлі. Для деяких смерть є небажаною безнадійністю, а життя – концентрацією залишкових сил для боротьби за виживання. Для інших смерть є природним результатом життєвого шляху, останньою важливою подією життя. Розглянуті особливості сприйняття смерті в онтогенезі особистості, не є однозначними і вичерпними, проте вони дозволяють зауважити, що існує певна закономірність в динаміці психічних переживань і відношення до функціональної кінечності життя. Фокусування нашого дослідження спрямовано на теоретичний аналіз та емпіричне дослідження наявності/відсутності зв'язку у особливості відношень (екзистенційних переживань) і формування ціннісної сфери осіб юнацького віку.

Отже, маємо на меті, проаналізувати особливості екзистенційних переживань і аксіологічної сфери особистості, визначити особливості їх зв'язку.

Для досягнення мети, окреслимо завдання, що будуть реалізовані у ідеалізованні порушеної теми:

1) Теоретично проаналізувати особливості екзистенційних переживань особистості у царині психологічного сьогодення та визначити підходи до проблеми аксіологічної сфери особистості.

2) Емпірично визначити особливості зв'язку екзистенційних переживань та аксіологічної сфери осіб юнацького віку.

Методи: математичні методи обробки даних, психодіагностичні методики («Профіль атитюдів по відношенню до смерті – перероблений» П.Т.П Вонга, Г.Т. Рікера, Дж.Гессера (адаптація Т.А. Гаврилової), ціннісний опитувальник Ш. Шварца, методика

«Особистісна шкала прояву тривоги» Дж. Тейлора в модифікації В.Г. Норакидзе).

3.1.1 Теоретичний аналіз особливостей екзистенційних переживань та аксіологічної сфери особистості

У соціальному просторі відношення людей до плину життя та різноманіття життєвих подій є переважно нейтральним, проте в екзистенційному просторі феномен «проживання» певних ситуацій змінюється феноменом «переживання». Це пов'язано з тим, що більшість людей, незалежно від віку та статі, певних моральних принципів та культуральних умов, всі події, які відбуваються в екзистенційному просторі, сприймають та проживають максимально емоційно. Ці пікові переживання як психічний процес відкривають людині велику кількість можливостей [30]. Т. Сватенкова зазначає, що «екзистенційне переживання – це емоційно забарвлений стан людини, що здатний спричиняти значні зміни у світобаченні і світосприйнятті особистості» [24, с. 268].

Звернемо увагу на те, що переживання, на думку І. Чередниченко, є головною характеристикою включеності людини в екзистенційний простір свого буття [30]. Згідно з феноменологічним підходом до розгляду сфери екзистенційних переживань необхідно залучати лише суб'єктивну оцінку, адже ця категорія переживається та трактується особистістю лише індивідуально [24]. До цієї категорії першочергово належить усвідомлене знання людини про себе, яке формується через розуміння кінцевих данностей існування, а саме: смерті, самотності, безглуздості та свободи, неприйняття яких істотно впливає на формування «Я-концепції» та ситуаційного самоаналізу [23].

Особистість, яка має здатність до саморефлексії та об'єктивної оцінки життєвих ситуацій, певною мірою сприяє формуванню власної сфери екзистенційних переживань [24]. Завдяки цьому реалізується зв'язок індивіда із зовнішнім та внутрішнім світом, створюється певна точка перетину світів, узгодженість думок та дій, гармонія між собою та навколишньою дійсністю [25].

Важливою є думка І. Чередниченко, яка наголошує на умовності проживання екзистенційних переживань. Так, автор наводить дві головні умови, для того, щоб переживання відбулося саме в екзистенційному просторі: процес переживання повинен бути

неусвідомленим; особистість повинна бути повністю охоплена процесом переживання [30].

Т. Сватенкова наголошує на тому, що ігнорування особистістю власних екзистенційних переживань може викликати певні порушення фізіологічних процесів організму, такі, як: розлад шлунку, нудота, безсоння тощо. Ці розлади згодом можуть викликати появу екзистенційних зривів, які проявляються у придушенні особистістю певних бажань, почуттів, прагнень і формують собою незадоволеність життям [25]. Процес екзистенційного переживання може містити в собі такі емоції, як страх, відчай, беспорядність [30]. Однак найбільш типовим проявом екзистенційних переживань є характер ставлення людини до смерті, а саме страх перед втратою свого існування [1]. Відношення до смерті, в тому числі і переживання страху смерті містить в собі як когнітивні, так і емоційні компоненти, які, при зіткненні з цим явищем, завжди залишають відбиток в житті людини [31].

Таке поняття, як страх смерті є досить неоднорідним поняттям, тому виділяють наступні його різновиди:

1) Страх перед «просто смертю», тобто тривога щодо втрати життя, страх болючості смерті, незавершеності справ тощо;

2) Виключення індивіда із соціуму, тобто феномен втрати особистості свого соціального статусу та пов'язані з цим переживання;

3) «Страх смерті», тобто різні дискомфортні відчуття, які не піддаються поясненню, до них можна віднести: безпричинну тривогу, моторошність, огиду, боязкість, дискомфорт «на душі» тощо;

4) Страх за збереження популяції, до якої належить індивід. Саме цей інстинкт страху за інших людей породжує людську сміливість перед своєю смертю [4].

Згідно з дослідженнями, танатичні тривоги, тобто негативні переживання, які можуть виникати через усвідомлення людиною наближення смерті, насамперед стосуються можливої наявності тяжкої та болючої смерті, незахищеності, завдання горя рідним, розчарованості у житті [7]. Тобто, можна наголосити на тому, що саме негативні переживання та очікування провокують появу страху до смерті. Є. Солдатова та Н. Жукова визначили фактори, які підвищують частоту та глибину роздумів про смерть та викликану цим тривогу. До них відносяться: самооцінка особистості, втрата близької людини, особливості прив'язаності людини до значимих людей або місць, відсутність сенсу життя, незадоволеність життям,

емпіричний спосіб мислення про смерть, депресивні симптоми, когнітивне перенавантаження, індивідуальні особливості поведінки тощо [28]. Дослідниця Л. Шутова вказує на особистісні зміни, які з'являються внаслідок зіткнення людини з явищем смерті. Ці зміни формують та змінюють життєво-смыслові та ціннісні орієнтації особистості, впливаючи на її життєві перспективи та світогляд [31].

Ми погоджуємося, що переживання страху смерті є досить суб'єктивним екзистенційним переживанням. Так, К. Мирончак розмежувала особливості суб'єктивних тривог та виділив такі основні параметри:

1) Нейтрально-байдуже переживання, пов'язане з відсутністю яскравої емоційної вираженості переживань, переважає уникнення емоцій, певна відстороненість;

2) Помірно-включене, характеристиками якого є досить виразне, але відносно з малою інтенсивністю емоційне переживання;

3) Експресивно-потужне переживання, яке характеризується високим рівнем інтенсивності емоційних переживань та особистісною значимістю події [17].

Цікавою також є праця Л. Кравченко, в якій автор наголошує на важливості виділення форм прояву страху в житті людини. Науковець виокремлює такі форми:

1) Активна форма – уникнення (особистість свідомо уникає будь – яких джерел, які мають в собі смертельну загрозу, що призводить до зростання тривоги та виникнення невротичного стану);

2) Активна форма – конфронтація (людина активно заперечує наявність у себе будь – яких переживань, пов'язаних зі смертю; схильна до суїцидальних та екстремальних вчинків);

3) Пасивна форма – латентна (особистість усвідомлює, що має страх смерті, проте цей стан є адаптивним і не містить в собі проблем для життєдіяльності) [14].

а. Згідно з дослідженнями, існують певні стратегії зниження та подолання страху смерті. Так, Ю. Саєнко виокремлює два основних фактори:

4) Певненість у власній унікальності, неповторності та прояв любові й поваги до себе та свого життя;

5) Віра в спасіння своєї душі, в існування всесильного та всемогутнього захисника, тобто будь – яка релігійна віра, яка допомагає людині прийняти смерть як екзистенційну данність [22].

- 6) Окрім представлених стратегій, можна виділити й такі:
- 7) Когнітивні, які характеризують використання людиною когнітивних і світоглядних конструктів та механізмів, які допомагають внести поняття «смерть» до перебігу життя;
- 8) Поведінкові, суть яких полягає у застосування певних дій, ритуалів, які допомагають витіснити переживання щодо смерті;
- 9) Емоціональні, які полягають у переробленні власного емоційного ставлення до смерті, зниження тривожності;
- 10) Комунікативні, які мають на меті взаємодію людини з іншими людьми, Богом, собою;
- 11) Конативні, які мають на меті застосування шляхів зниження страху смерті завдяки посиленню почуття радості та прагнення до життя [4].

У своїх роботах Л. Шутова, аналізуючи психологічні погляди стосовно тематики страху смерті, робить акцент на тому, що даний феномен є певною мірою відображенням особистісної системи ціннісних та сенсожиттєвих орієнтацій людини, незалежно від її вікового розвитку та системи культурних та моральних норм суспільства [31].

Тобто, екзистенційні переживання є тією характеристикою особистості, яка запускає процеси екзистенційної усвідомленості та формує ефективну Я-концепцію, однак деякі поняття, зокрема страх смерті та екзистенційна тривога, можуть порушувати цю ефективність.

Згідно з філософським поглядом на аксіологію, цінності людини постають як певний комплекс інтелектуальних, емоційних та вольових переживань, які мають напрям від суб'єкта до об'єктивної реальності. Кожна така цінність переживається особистістю індивідуально та частково залежить від колективного несвідомого, що й формує таке поняття, як «суспільні цінності» [2]. Проте саме смислове наповнення індивідуальної системи життєвих цінностей особистості може охарактеризувати її як неповторну індивідуальність та певним чином визначити її суб'єктивний погляд на життя [8].

Вчені наголошують на тому, що структурна характеристика будь-якої особистості може бути описана та вивчена лише через її першочергові властивості. Так, А. Павліченко, до стрижневих одиниць особистості, які дозволяють проаналізувати поведінку та діяльність людини, відносить цінності, норми, настанови. Саме ціннісні настанови суспільства, які можна об'єднати в одну складову, зорієнтовують особистість стосовно норм та правил

певної культури, оскільки цінності слугують певним еталоном оцінки оточуючих предметів та явищ [21].

Ми погоджуємося з думкою В. Коблика, який вважає, що цінністю доцільно називати сформовану в суспільстві форму ставлення людей до загально визнаних норм їх культури та до своїх індивідуальних можливостей. Автор також вказує на те, що існує певний зв'язок між внутрішнім розумінням, формуванням системи цінностей та зовнішнім світом [12]. Однак аксіологічна проблематика з'являється в суб'єктивному просторі лише тоді, коли особистість починає усвідомлювати свою відмежованість від навколишнього світу і втрату взаємозв'язку з ним [11].

Л.Баєва наголошує на тому, що достеменне вивчення аксіологічної сфери людини потребує виділення певної структури цінностей, а саме таких рівнів:

1) Значимість – є найважливішим рівнем цінності, який задовольняє внутрішні спонукання й бажання людини та пов'язує в єдине ціле компоненти внутрішнього та зовнішнього світу суб'єкта;

2) Суть – рівень, який визначає причинно-наслідковий зв'язок появи певного ціннісного пріоритету в тій чи іншій сфері життя людини;

3) Переживання – останній рівень, суть якого полягає у появі певних внутрішніх відчуттів проживання життя без наявності певного ціннісного об'єкта [2].

На структурованість аксіологічної сфери особистості вказувала і Н. Богданова. Так, автор виділила базові структурні складові ціннісної сфери, а саме:

1) Когнітивна складова – ґрунтується на усвідомленні істини буття, яка надає особистості певну осмисленість життя та ціннісно-мотиваційне натхнення;

2) Етична складова – формує стійкі внутрішні переконання людини стосовно буття, визначає певні поведінкові норми;

3) Естетична складова – надає змогу певним чином гармонізувати, структурувати своє життя в межах об'єктивної реальності [3].

Звернемо увагу на класифікацію Л. Коберник, яка запропонувала виокремити такі функції ціннісної сфери особистості:

1) Диференційна – функція, яка полягає у виокремленні одного конкретного явища та його тлумаченні;

2) Систематизуюча – упорядкування певних явищ та їх об'єднання в системи;

3) Інтегративна – виокремлення об'єднуючого компонента для всіх явищ;

4) Цілевизначальна – функція, яка полягає у встановленні співвідношення з чимось «ідеальним»;

5) Сенсовизначальна – визначення основних орієнтирів у причинно-наслідкових зв'язках;

6) Консервуюча – функція, основною метою якої є збереження досвіду та його кодування;

7) Корируюча – полягає у встановленні імперативного впливу на життя особистості та соціуму;

8) Комунікативна функція – забезпечує встановлення спільної основи для комунікації між людьми [11].

Важливою є думка Л. Баєвої, про те, що всі види суспільних та індивідуальних цінностей певним чином мають зв'язок з екзистенційними переживаннями особистості, а саме з проблемою самотності, смертності, абсурдності та ін. Так, наприклад, релігійні цінності виражають несвідоме бажання до духовного безсмертя, навіть при усвідомленості смертності людиною та суспільством [2]. Саме духовно-моральні цінності Н. Павлик визначає першочерговими у запропонованій ієрархії цінностей особистості:

1) Духовно-моральні (найважливіший рівень): віра в щось або когось, служіння Богу, пошук сенсу життя, прагнення духовного спокою тощо. Дана категорія є визначальною у формуванні внутрішньої мотивації особистості та її духовно моральної спрямованості;

2) Загальнолюдські цінності (другорядне значення): робота, сім'я, родинне щастя, матеріальне благополуччя, побут та ін.

3) Категорія матеріальних, прагматичних цінностей (допоміжне значення): матеріальні блага, прагнення до влади, різноманітні тілесні задоволення тощо [20, с. 16].

Аксіологічний рівень розвитку людини визначається саме встановленим суб'єктивним рангом цінностей, який переходить у сталі ціннісні орієнтації, їхнім гармонійним поєднанням, різноманітністю, стійкістю [11]. Реалізація цих цінностей дає можливість встановити гармонійне співвідношення між внутрішньоособистісною та соціальною інтеграцією, що в свою чергу дозволить особистості правильно організувати свій власний соціальний простір та соціально-психологічний час [19].

О. Зазимко у своїй роботі зазначає, що «розуміння людиною свого життєвого ресурсу, визначення для себе пріоритетності

лежить в основі побудови нею ієрархії мотивів, цілей та цінностей» [8, с. 91]. Однак головними механізмами формування аксіологічних орієнтацій особистості, на думку Л. Коберник, є:

1) Психологічні – формування ціннісного світобачення у свідомості та самосвідомості особистості, взаємодія певних особистісних установок, інтересів, прагнень, цілей із соціальними умовами;

2) Соціальні – засвоєння культурного суспільного досвіду шляхом його інтеріо– та екстеріоризації;

3) Педагогічні – розглядають виховання, навчіння та безпосередньо діяльність людини у безперервному взаємозв'язку [11].

Натомість О. Москаленко, досліджуючи ціннісно-смыслову сферу особистості, запропонував виокремити певні компоненти її моделі, комплексне вивчення яких дозволить визначити характерні особливості аксіологічної сфери особистості. До цих компонентів входять:

1) Я-спрямованість орієнтації особистості (ціннісно-смыслова сфера, залежно від впливу певних зовнішніх та внутрішніх факторів, має тенденцію до змін);

2) Особистісні цінності людини (здорове самопочуття, матеріальне благополуччя, відпочинок, естетичне задоволення тощо);

3) Смыслжиттєві орієнтації (наявність осмысленості життєвих цілей, їх реалізація, ступінь задоволеності життєвими досягненнями та адекватна самооцінка, здатність до самоактуалізації та саморегуляції);

4) Самоактуалізація особистості (показник розвитку особистісного потенціалу, реалізованості поставлених цілей, можливостей) [19].

Досліджуючи процес становлення та формування ціннісних установок особистості, А. Павліченко вказує на систему суперечностей, яка з'являється під час даного процесу. Так, основними суперечностями, які виникають в процесі формування ціннісних орієнтацій є невідповідність між системою раніше сформованих світоглядних уявлень з потребою залучення нових уявлень, зміною та переробкою минулого досвіду [21].

З погляду екзистенціалізму, встановлення людиною чітких ціннісних орієнтирів, формування усвідомленості завершеності буття, його сенсу, надання переваги саме категорії духовних

цінностей сприятиме вільному особистісному саморозвитку та вдосконаленню [20, с. 17].

Отже, можна наголосити на тому, що формування аксіологічної сфери людини є досить складним та багатограним процесом, за допомогою якого людина стає гармонійною особистістю як в соціальному плані, так і в особистісному.

Фокусування нашої уваги у дослідженні спрямовано на деталізацію і вивчення екзистенційних переживань та особливостей структурування аксіологічної сфери в юнацькому віці.

За даними І. Кона та більшості науковців юнацький вік можна розділити на два періоди: рання юність – охоплює віковий період від 14-15 до 18 років; пізня юність – охоплює період від 18 до 23 років [16].

Аналізуючи теоретичні відомості, можна виділити такі найважливіші життєві процеси, які притаманні представникам юнацького віку:

- 1) формування готовності до дорослішання;
- 2) формування життєстійкості та життєтворчості особистості;
- 3) становлення особистісної ідентичності, Я-образу, світогляду, ціннісних орієнтирів;
- 4) професійне та особистісне самовизначення;
- 5) зростання особистісної відповідальності, самостійності та ініціативності [15].

Юність – це час життєвого вибору людини, формування життєвого шляху та глибинного ціннісного підґрунтя особистості, в якому значна увага приділяється первинній екзистенційній інтеграції. Т. Сватенкова надає таке визначення цього поняття: «первинна екзистенційна інтеграція – це свідоме смисложиттєве самовизначення зростаючої особистості, яке вона здійснює вперше на своєму життєвому шляху» [25, с. 117]. Юнацький вік є досить сприятливим та сенситивним для утворення комплексу аксіологічних уявлень та їх укорінення у повсякденне життя, що формує певний тип світобачення та ставлення до себе й оточуючих людей. Саме сформовані особистістю цінності є тим самим засобом, який допомагає змінити, реконструювати своє життя та віднайти в ньому сенс [31]. Юнак вже здатен повноцінно усвідомлювати свої внутрішні переживання, тим самим, відкриваючись новому, екзистенціальному досвіду [24].

Можна висвітлити думку про те, що сам процес формування та становлення ціннісних орієнтацій відбувається протягом всього

життя людини, на різних вікових етапах, однак певним чином велику роль відіграє зростання фактору самоактивності в процесі становлення й формування аксіологічної сфери саме у представників юнацького віку [20, с. 44].

Такі науковці, як У. Михайлишин, В. Завацький, О. Гетта пропонують власну ієрархію цінностей представників юнацького віку. До неї входять:

- 1) Особистісні цінності;
- 2) Індивідуальні;
- 3) Цінності етичного характеру;
- 4) Цінності професійної спрямованості;
- 5) Духовні цінності, пізнання і розвиток.

Дослідники зауважують на різнонаправленість представленої ієрархії цінностей, залежно від обставин вони можуть бути спрямовані як на саму особистість та соціум, так і на професійне середовище [18].

Важливою є думка, що процес ціннісного самовизначення пов'язаний з формуванням образу Я-концепції, адже ці явища переплітаються. Саме сформовані аксіологічні погляди формують певним чином ефективний Я-образ особистості, процес формування якого актуальний саме для юнацького віку [27]. О. Грінцова у своїй статті звертає увагу на переважання в аксіологічній сфері юнаків категорії матеріальних та особистих або так званих приватних цінностей. Проте, здебільшого представники юнацького віку поєднують у пріоритеті більшу кількість категорій без домінування якоїсь однієї. До них входять: матеріальні, інтелектуальні та духовні цінності [6]. Натомість Р.Хавула у своїй праці виділяє такі пріоритетні для юнаків життєві цінності, як: здоров'я, свобода, вірні друзі, любов, професійна успішність, впевненість в собі. Автор наголошує, що велику роль у формуванні ціннісних орієнтацій будь-якої людини відіграє саме батьківська сім'я [29].

Ми погоджуємося з думкою Т. Мальковської, що формування та становлення аксіологічних орієнтацій у юнацькому віці вимагає виокремлення таких основних факторів:

- 1) Утворення та формування різноплановості ціннісних орієнтацій щодо суспільного середовища;
- 2) Усвідомлення пріоритетної орієнтації, відповідної до світоглядних принципів соціуму;
- 3) Надбання певних ціннісних умінь соціального характеру, які направлені на різні види діяльності [18].

Т. Сватенкова розглядає юнацький вік як головну вікову категорію, в період якої відбувається життєве самовизначення особистості, що, в свою чергу, фокусує людину на виокремлення певних життєвих орієнтирів, їх значущості, пошук сенсу існування та усвідомлення кінцевості життя [25]. Проте, в процесі формування світогляду юнака може виникнути екзистенціальний вакуум, тобто незнання людиною сенсу життя, недостатня кількість інформації з цієї проблематики, розчарованість фактом своєї смертності тощо, який формує девіантні форми поведінки різноманітного характеру [24].

Також варто наголосити на тому, що одним з головних екзистенційних переживань юнацького віку є страх смерті [5]. Однак, дана тема нині є табуованою для обговорення серед людей, що пов'язано, згідно з теорією Р. Кастенбаума, з певними заборонами вікового навчання та труднощами, які виникають в процесі її обговорення [2].

Згідно з дослідженням О.Байер було визначено, що актуальними екзистенційними переживаннями у представників юнацького віку виступають не лише страх смерті та усвідомлення факту смертності, а й страх життя. Автор вважає, що дане поняття можна трактувати як інверсію інших видів екзистенціальних страхів, а саме: відповідальності, невизначеності життя, тривожності, нездобуття ідентичності та ін. [3]. Також на актуальність для юнацького віку стану тривожності, який виражається переважно у ситуації апатії, тілесної слабкості та млявості наголошували І.Каськов та А. Марчевська [10].

Взагалі, тривожність у юнацькому віці виникає переважно внаслідок численних внутрішніх конфліктів, які виступають так званими «джерелами». Проте, в залежності від індивідуальних особливостей особистості, виділяють декілька чинників тривожності, характерних саме для юнаків. До категорії внутрішніх чинників належать такі явища, як: пошук сенсу життя, усвідомленість щодо факту власної смертності та її невідворотності, професійне самовизначення, прагнення до сімейного щастя тощо. До зовнішніх чинників можна віднести: соціальні та сімейні конфлікти, неблагополуччя, відсутність підтримки з боку близького оточення та ін. [26].

Отже, найбільш актуальною та яскраво вираженою проблематикою юнацького віку є екзистенційні переживання, які виражаються насамперед в поняттях «страх смерті», «свобода»,

«відповідальність», «тривожність» та формування аксіологічної системи світогляду.

Отже, на основі теоретичного аналізу понять «екзистенційні переживання», «страх смерті», «аксіологічна сфера» було визначено, що по-перше, формування ціннісно-сислової сфери людини є досить складним та багатограним процесом, за допомогою якого людина стає гармонійною особистістю як в соціальному плані, так і в особистісному; по-друге, аксіологічний рівень розвитку людини визначається саме встановленим суб'єктивним рангом цінностей, який переходить у сталі ціннісні орієнтації, їхнім гармонійним поєднанням, різноманітністю, стійкістю; по-третє, екзистенційні переживання є тією характеристикою особистості, яка запускає процеси екзистенційної усвідомленості та формує ефективну Я-концепцію, однак деякі поняття, такі, як страх смерті та екзистенційна тривога, можуть порушувати цю ефективність, особливо в період сенситивного для даного процесу юнацького віку. Юнацтво постає як період формування життєвого самовизначення та життєвих орієнтирів, період екзистенційної усвідомленості та формування основних життєвих поглядів та цілей.

Також з'ясовано той факт, що різного ступеня екзистенційні переживання мають вплив на формування ціннісно-сислової сфери особистості. Саме сформовані аксіологічні погляди формують певним чином ефективний Я-образ особистості, процес формування якого актуальний саме для представників юнацького віку.

3.1.2 Емпіричне дослідження взаємозв'язку екзистенційних переживань та аксіологічної сфери

Теоретичний аналіз особливостей екзистенційних переживань та аксіологічної сфери в юнацькому віці показав, що переживання стосовно тематики смерті є певним пусковим механізмом щодо формування екзистенційної свідомості юнаків, їх «Я-концепції» та фактором формування ціннісно-сислової сфери. Також відомо, що переживання екзистенційного характеру є чинником формування високого рівня тривожності.

Дослідження проводилося на базі Херсонського державного університету, факультету психології, історії та соціології. Кількість респондентів становила 30 осіб, віком від 19 до 23 років.

У дослідженні було використано метод онлайн-опитування, який складався з наступних методик: «Профіль атитюдів по відношенню до смерті – перероблений» П.Т.П Вонга, Г.Т. Рікера,

Дж. Гессера (адаптація Т.А. Гаврилової) – з метою визначення типу ставлення особистості до поняття «смерті», ціннісний опитувальник Ш. Шварца – для визначення основних превалюючих життєвих цінностей та методика «Особистісна шкала прояву тривоги» Дж. Тейлора (модифікація В.Г. Норахідзе) – з метою визначення рівня тривожності.

«Профіль атитюдів по відношенню до смерті – перероблений» П.Т.П. Вонга, Г.Т. Рікера, Дж. Гессера (адаптація Т.А. Гаврилової). Методика розроблена в середині 90-х років й опирається на положення про те, що базава особистісна мотивація певною мірою направлена саме на пошук й усвідомлення екзистенційних прагнень та проблем (тобто сенсу життя). Невдачі під час цього пошуку й викликають таке переживання, як страх смерті.

Саме поняття «атитюд» в психологічному словнику має декілька визначень, проте в нашому дослідженні найбільш оптимальним є трактування поняття як «соціальної установки», тобто визначеної минулим досвідом психологічної готовності людини до певного типу дій та думок.

Методика спочатку була призначена для діагностики особливостей сімейного виховання, проте адаптований варіант більшою мірою поширений на визначення проблем психічного здоров'я особистості вцілому та типу ставлення до смерті, смертності. Складається з 32 запитань, які мають самозвітне спрямування та містить 5 шкал, а саме:

1) «Страх смерті» (негативні почуття людини при зіткненні з темою смерті та власної смертності);

2) «Уникнення теми смерті» (послаблення тривоги стосовно смерті шляхом усвідомленого уникнення обговорення даної теми);

3) «Нейтральне прийняття» (впевненість в тому, що смерть є невід'ємною частиною життя);

4) «Наближаюче прийняття» (віра в щасливий перехід в інше життя після смерті);

5) «Позбавляюче прийняття» (впевненість в тому, що смерть позбавляє людину від фізіологічних та психологічних страждань);

Респондентам пропонується обрати такі варіанти відповідей, які оцінюються за 7-бальною шкалою: «повністю згоден» – 7, «згоден» – 6, «скоріше згоден» -5, «не можу вирішити» – 4, «скоріше не згоден» – 3, «не згоден» – 2, «повністю не згоден» – 1.

Підрахунок балів полягає в знаходженні середнього арифметичного значення в кожній шкалі методики й порівняння

отриманих результатів з ключем, який включає в себе такі рівні вираженості окремого типу ставлення: «високий рівень», «підвищений рівень», «занижений рівень», «низький рівень» [5].

Методика «Ціннісний опитувальник» Ш. Шварца розроблена в 1992-му році. Призначена для дослідження ціннісних орієнтацій особистості як в групі, так і індивідуально починаючи від 14 років. Поняття «цінності» автор трактує як усвідомлені особистістю потреби, які залежать від культури та менталітету конкретного соціуму. Опитувальник складається з 2-х частин, які відрізняються процедурою проведення та рівнями дослідження (на рівні нормативних ідеалів та особистісних пріоритетів).

Специфіка нашого дослідження зумовлює використання результатів лише другої частини опитувальника («Профіль особистості»), яка направлена саме на визначення ціннісного профілю особистості на рівні не нормативних ідеалів, а індивідуальних пріоритетів особистості. Для кожної окремої особистості, на думку автора, саме індивідуальні цінності є свого роду мотиваційними силами, які формують життєві принципи. Ця частина опитувальника складається із 40 характеристик особистості, які відповідають 10 типам цінностей. Для оцінки опису характеристик використовується шкала, яка містить такі варіанти відповідей: «дуже схожа на мене», «схожа на мене», «в деякій мірі схожа на мене», «трохи схожа на мене», «не схожа на мене», «зовсім не схожа на мене». Перед проведенням підрахунків за розділом «Профіль особистості», шкалу опитувальника необхідно перевести у відповідні бали за поданим ключем методики від -1 до 4 балів, в залежності від відповіді респондента. Обробка результатів полягає в підрахунку середнього арифметичного за кожною шкалою методики й застосування рангового співвідношення. На думку автора, саме перші три цінності, які займають перші ранги, є ключовими в житті особистості.

Методика спрямована на визначення таких основних цінностей особистості (що і є шкалами):

- 1) Конформність (полягає у придушенні дій, думок та намірів, які не відповідають певним соціальним очікуванням);
- 2) Традиції (тобто повага та почуття відповідальності за релігійні та культурні звичаї та надбання);
- 3) Доброта (збереження і підвищення благополуччя близьких та рідних людей);

- 4) Універсалізм (повага та захист благополуччя всіх людей і природного середовища);
- 5) Самостійність (самостійність в мисленні та діях);
- 6) Стимуляція (переживання хвилювання й новизни);
- 7) Гедонізм (насолада або чуттєве задоволення життям);
- 8) Досягнення (особистісний успіх згідно з соціальними стандартами);
- 9) Влада (соціальний статус, домінування над людьми і ресурсами);
- 10) Безпека (безпека й стабільність суспільства, близьких, себе) [9].

Методика «Особистісна шкала прояву тривоги» Дж. Тейлора (модифікація В.Г. Норахідзе) розроблена в 1975 році й призначена для визначення рівня тривожності як в груповому, так й індивідуальному форматі. Прояви тривожності є актуальними для представників юнацького віку, що зумовлено пошуком відповідей на екзистенційні питання, труднощами формування «правильних» ціннісних орієнтацій, які будуть задовольняти соціальні норми. Опитувальник складається із 60-ти запитань, на які треба дати відповідь «так» або «ні», й містить такі шкали:

- 1) Дуже високий рівень тривоги;
- 2) Високий рівень тривоги;
- 3) Середній рівень тривоги (з тенденцією до високого);
- 4) Середній рівень тривоги (з тенденцією до низького);
- 5) Низький рівень тривоги.

Також В.Г. Норахідзе додав шкалу брехні для визначення широти наданих респондентами відповідей й підтвердження достовірності результатів. Обробка результатів методики здійснюється підрахунком балів згідно з ключем, сума яких відповідає певному рівню прояву тривоги у респондента [13, с. 106].

Аналіз та інтерпретація результатів дослідження

З метою визначення характеру та типу ставлення до смерті осіб юнацького віку та особливостей наявності певних екзистенціальних переживань стосовно цієї тематики, було проведено опитування за методикою ««Профіль атитюдів по відношенню до смерті – перероблений» П.Т.П Вонга, Г.Т. Рікера, Дж. Гессера (адаптація Т.А. Гаврилової)». Проаналізувавши отримані результати, було визначено, що за шкалою «Страх смерті» більшість досліджуваних студентів, а саме 36%, мають високий рівень вираженості страху смерті та 22% – підвищений (рис. 1.). Тобто, такі юнаки схильні до

проявів тривоги та почуттів негативного плану при зіткненні з темою смерті та з намаганням прийняти факт власної смертності та втрати близьких. В ситуаціях, які вимагають обговорення екзистенційної тематики, такі люди можуть поводити себе агресивно стосовно інших, або, навпаки, промовчувати з цього приводу й зберігати тривогу й негативні думки в собі. Прояв такого екзистенційного переживання певною мірою може сформувати різні форми відхилень, як у поведінці, так й у спілкуванні й завдавати дискомфорту особистості, особливо на етапі формування своєї життєвої ціннісної позиції, що є характерним для юнацького віку.

Також визначено, що третина досліджуваних – 26% мають низький рівень вираженості страху смерті, що свідчить про відсутність тривоги та негативних переживань при зіткненні з темою смерті, як і для респондентів із заниженим рівнем прояву страху смерті (16%). Такі люди вільно обговорюють екзистенційну тематику, не відчуваючи жодних проявів тривоги.

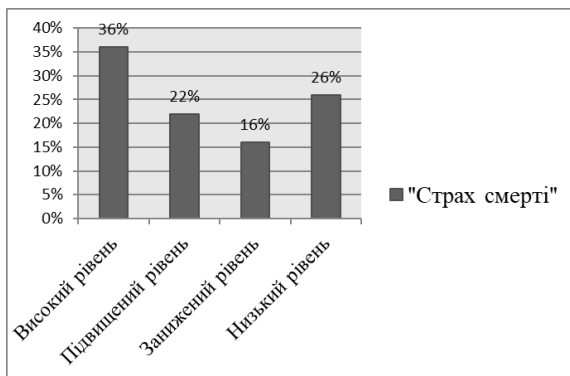


Рис. 1. Графік розподілу результатів згідно зі шкалою «Страх смерті» за методикою «Профіль атитюдів по відношенню до смерті – перероблений» П.Т.П. Вонга, Г.Т. Рікера, Дж. Гессера (адаптація Т.А. Гаврилової)

Проаналізувавши отримані результати за шкалою «Уникнення смерті» (рис. 2.), можна стверджувати, що більша частина респондентів (63%) має підвищений рівень вираженості даного показника, а 17% – має високий рівень вираженості показника. Тобто, такі люди схильні до уникнення будь-яких думок стосовно

теми смерті й взагалі дискусій та обговорення цієї тематики. Така поведінка пояснюється спробою певною мірою зменшити й послабити тривогу й негативні емоції, які виникають стосовно екзистенціальної тематики. Таким чином, таке ставлення є свого роду захисним механізмом свідомості й може не усвідомлюватися респондентами, особливо якщо ця тема для них є табуованою.

Також було з'ясовано, що 12% респондентів мають занижений рівень уникнення теми смерті, а 8% – низький. Тобто, людям з низьким рівнем уникнення, тема смерті й смертності є звичайною, буденною для повсякденного обговорення. Вони не відчують тривоги або негативних емоцій при цьому.

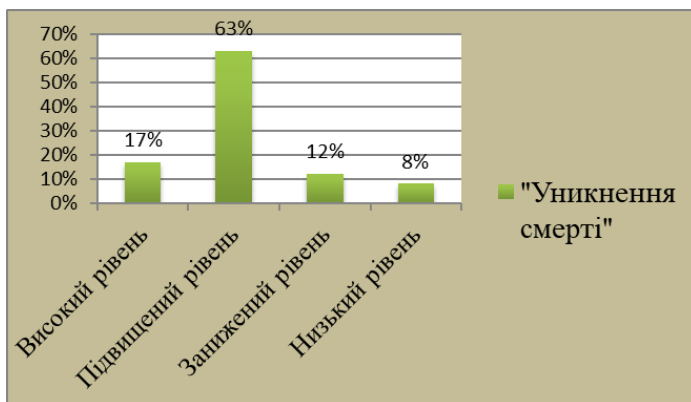


Рис. 2. Графік розподілу результатів згідно зі шкалою «Уникнення смерті» за методикою «Профіль атитюдів по відношенню до смерті – перероблений» П.Т.П. Вонга, Г.Т. Рікера, Дж. Гессера (адаптація Т.А. Гаврилової)

Отримані результати за шкалою «Нейтральне прийняття» (рис. 3.) свідчать про те, що більша частина досліджуваних (72%) має високий рівень вираженості даного показника, натомість лише 10% – має показник підвищеного рівня. Такі результати говорять про те, що ці люди вважають смерть звичним явищем, яке є частиною людського життя і ні чим більшим. Вони не відчують прояву страху або тривоги, не ставляться до цього явища як до

чогось «святого», смерть вони приймають просто як один із етапів життя, який необхідно пройти кожному.

Також 10% респондентів мають занижений показник нейтрального прийняття смерті і лише 8% – низький. Тобто, ця частина досліджуваних все-таки відчуває певне занепокоєння й стурбованість до смерті, яке викликає в них певні екзистенціальні переживання з цього приводу.

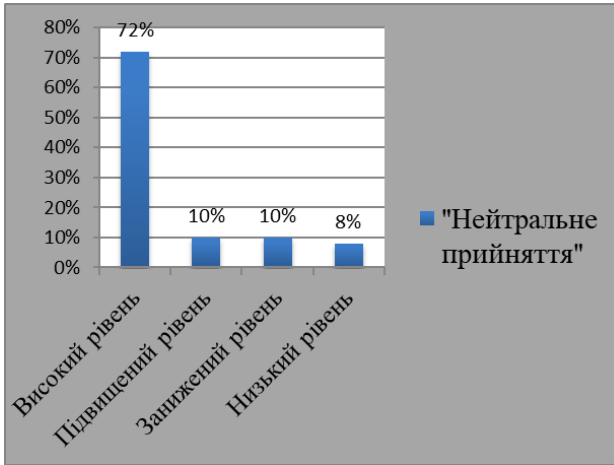


Рис. 3. Графік розподілу результатів згідно зі шкалою «Нейтральне прийняття» за методикою «Профіль атитюдів по відношенню до смерті – перероблений» П.Т.П. Вонга, Г.Т. Рікера, Дж. Гессера (адаптація Т.А. Гаврилової)

За шкалою «Наближаюче прийняття» (рис.4.) більшість досліджуваних осіб юнацького віку (83%) мають низький рівень вираженості даного показника та 10% мають занижений рівень. Отримані результати свідчать про те, що досліджуваним не властиві думки та переконаність про існування щасливого «після життя», ставлення до смерті як до факту переходу в щасливий світ. Такі люди схильні до раціональних думок стосовно екзистенційної тематики.

Проте 5% досліджуваних мають високі показники наближаючого прийняття смерті і 2% – підвищені показники. Такі люди схильні до релігійних вірувань, творчого мислення та фантазій. Смерть вони вважають етапом переходу у щасливе життя,

не відчуваючи при обговоренні цієї теми негативних емоцій або тривожності.

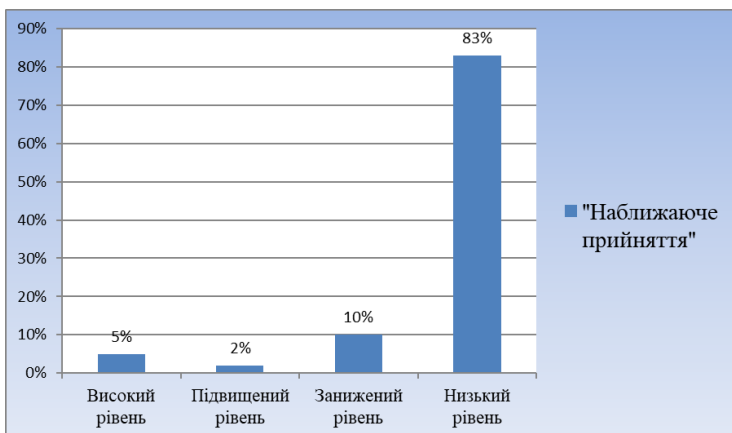


Рис. 4. Графік розподілу результатів згідно зі шкалою «Наближаюче прийняття» за методикою «Профіль атитюдів по відношенню до смерті – перероблений» П.Т.П. Вонга, Г.Т. Рікера, Дж. Гессера (адаптація Т.А. Гаврилової)

За показником «Позбавляюче прийняття» (рис. 5.) більшість юнаків мають низький рівень такого ставлення до смерті (79%) та 20% мають занижений рівень показників за цією шкалою. Тобто, таким людям характерне адекватне ставлення до життя, здатність його цінувати й адекватно сприймати психологічні та фізіологічні проблеми, приймаючи факт смерті як данність.

Лише 1% досліджуваних має підвищений рівень прояву позбавляючого прийняття та жоден респондент не має високого рівня значення даного показника. Ця частина досліджуваних характеризується тим, що смерть вони сприймають як процес звільнення людини від фізіологічних та психологічних страждань. Наявність такого уявлення про смерть може спровокувати бажання скоріше піти з життя, адже воно є лише певним етапом, який заважає якнайшвидше потрапити до щасливого світу. Такі люди можуть відчувати постійний тягар від будь-якої діяльності, мати низьку життєстійкість та задоволеність життям.

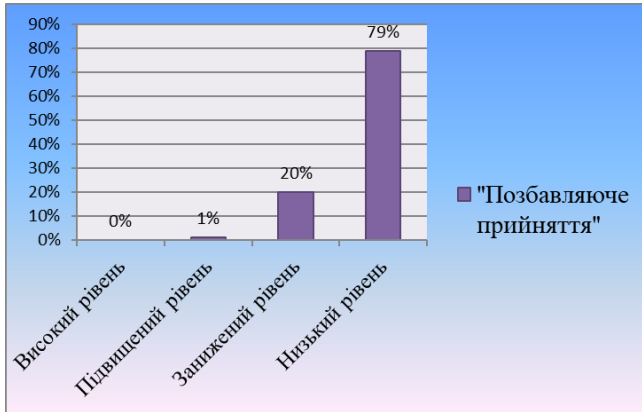


Рис. 5. Графік розподілу результатів згідно зі шкалою «Позбавляюче прийняття» за методикою «Профіль атитюдів по відношенню до смерті – перероблений» П.Т.П. Вонга, Г.Т. Рікера, Дж. Гессера (адаптація Т.А. Гаврилової)

Таким чином, проаналізувавши отримані результати за методикою «Профіль атитюдів по відношенню до смерті – перероблений» П.Т.П. Вонга, Г.Т. Рікера, Дж. Гессера (адаптація Т.А. Гаврилової), визначено, що для представників юнацького віку найбільш характерними є нейтральне прийняття смерті, тобто відсутність тривоги, страху та негативних емоцій при обговоренні цієї теми, ставлення до смерті як до звичайного етапу життя та її уникнення, тобто певною мірою відстороненість від обговорення даної тематики та її прийняття, що дозволяє особистості певним чином зняти емоційну напругу.

З метою визначення основних життєвих цінностей у юнаків було проведено методикою «Ціннісний опитувальник» Ш. Шварца. Отримані результати свідчать про те, що переважаючою цінністю у період юнацького віку є саме «Безпека» (43%), мотиваційною метою якої є бажання убезпечити себе та інших людей, прагнення до спокою та гармонії у суспільстві. Наступними за кількістю відповідей є цінність «Досягнення» (17%) та «Самостійність» (13%) та «Гедонізм» (10%). Ці результати свідчать про те, що для юнаків не менш важливими є прояви й вираження свого власного «Я»,

власний успіх та самостійність у своїх думках, діях та життєвих виборах, отримання задоволення від життя.

Найменш притаманними для юнаків є такі цінності, як: «Конформність» (3%), «Традиції» (3%), «Доброта» (0%), «Універсалізм» (0%), «Стимуляція» (7%), «Влада» (3%).

Таблиця 1

Результати дослідження ціннісних орієнтацій юнаків

№	Шкали	Результати	
		Кількість чоловік	%
1.	Конформність	1	3%
2.	Традиції	1	3%
3.	Доброта	0	0%
4.	Універсалізм	0	0%
5.	Самостійність	4	13%
6.	Стимуляція	2	7%
7.	Гедонізм	3	10%
8.	Досягнення	5	17%
9.	Влада	1	3%
10.	Безпека	13	43%

Отже, визначено, що головною цінністю для представників юнацького віку є саме почуття безпеки. Проте, виділяються також такі цінності, як досягнення, самостійність та гедонізм.

З метою визначення рівня тривожності було використано методіку «Особистісна шкала прояву тривоги» Дж. Тейлора (модифікація В.Г. Норакідзе), результати якої (рис. 6.) свідчать про те, що переважна частина осіб юнацького віку має високий показник тривожності (40%). Тобто, такі люди схильні до підвищеної емоційності, відчувають складнощі при вираженні своїх емоцій, можуть проявляти або гіперактивність, або навпаки замкненість у собі. Лише 20 % респондентів мають низький рівень тривожності та 17% – середній (з тенденцією до низького).

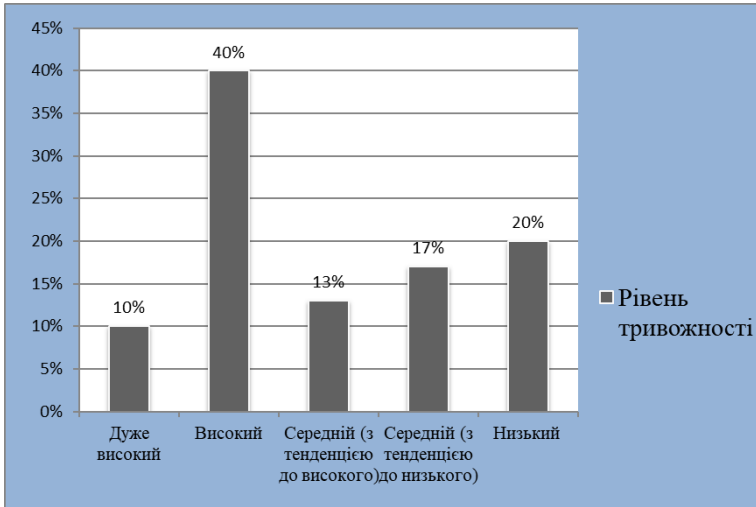


Рис. 6. Розподіл результатів за методикою «Особистісна шкала прояву тривоги» Дж. Тейлора (модифікація В.Г. Норакідзе)

З метою визначення особливостей взаємозв'язку між екзистенційними переживаннями юнаків, тобто характером їх ставлення до смерті, та основними ціннісними орієнтаціями було застосовано кореляційний аналіз за Ч. Спірменом. В ході проведення аналізу було отримано наступні результати. Виявлено, що переживання особистістю страху смерті пов'язане з такою цінністю, як традиції ($r_s = 0,37$, при $p < 0,05$). Це свідчить про те, що для людей, які схильні відчувати тривогу та негативні емоції при обговорення екзистенційних тем, особливо явища смерті та смертності, пріоритетними у житті є саме традиційні орієнтації, тобто збереження та повага думок, цінностей, традицій предків. Тривожні уявлення стосовно смерті можуть формуватися в таких людей саме під впливом сімейних або культурних екзистенційних думок та поглядів.

Також було визначено взаємозалежність між переживанням особистістю страху смерті та такою ціннісною орієнтацією, як безпека ($r_s = 0,61$, при $p < 0,01$). Тобто, люди, відчуваючи тривогу стосовно явища смерті, переживаючи негативні емоції стосовно факту власної смертності, прагнуть до якомога спокійнішого та гармонійного життя як для себе, так і для своїх близьких. Головним вони вбачають саме

безпеку для інших та для себе, стабільність у суспільстві та взаємовідносинах, відсутність загроз життю та здоров'ю.

Згідно з коефіцієнтом кореляції Ч. Спірмена, виявлено значущий взаємозв'язок між показником страху смерті та високим рівнем тривоги ($r_s = 0,36$, при $p < 0,05$). Отримані результати дають можливість стверджувати, що особи, які ставляться до екзистенційної тематики з настороженням, відчуваючи при цьому саме страх смерті є високотривожними особистостями. Таке ставлення зумовлює прояв людиною лише негативних емоцій, які, в поєднанні з високою тривожністю, є показниками зниження рівня життєвого благополуччя людини та її життєстійкості.

Також встановлено, що такі показники, як уникнення смерті та безпека також мають позитивний кореляційний зв'язок ($r_s = 0,37$, при $p < 0,05$). Тобто люди, для яких характерним є схильність до уникнення будь-яких думок стосовно теми смерті й взагалі дискусій та обговорення цієї тематики головною життєвою цінністю є гармонія та відсутність загроз як для себе, так і для суспільства. Таким чином, обираючи унікаючу поведінку стосовно екзистенційних тем, такі люди намагаються убезпечити себе та своїх близьких від будь-яких загроз, що є певним чином проявом механізму психологічного захисту.

Показник уникнення смерті також корелює з показником низького рівня тривожності ($r_s = 0,45$, при $p < 0,05$). Тобто, особи, для яких характерним є уникнення теми смерті, такою своєю поведінкою знижують власний рівень особистісної тривоги, перетворюючи екзистенційну тематику на табуйовану як в межах своєї сім'ї, так і в межах суспільства.

Крім цього, було встановлено, що існує позитивний взаємозв'язок між такими показниками, як нейтральне прийняття смерті та самостійність ($r_s = 0,38$, при $p < 0,05$). Тобто особи, які визначальною життєвою цінністю вважають саме самостійність у власних думках та діях, прагнуть до незалежності від впливу інших людей, схильні приймати смерть як невід'ємну частину людського життя, яка не повинна викликати ні негативні, ні позитивні емоції.

Також було визначено, що показник наближаючого ставлення до смерті має взаємозв'язок з показником досягнення ($r_s = 0,38$, при $p < 0,05$). Тобто, для людей, які ставляться до смерті як певного етапу переходу в інший, щасливий світ, головною ціннісною орієнтацією є особистісний успіх, досягнення певних цілей. Таке відношення може

пояснюватися тим, що особистість, яка прагне прийняття своєї душі в «кращому світі», приділятиме значну кількість уваги саме самореалізації та особистісному успіху, знаходячись у «цьому» світі.

За допомогою коефіцієнта кореляції Ч. Спірмена визначено, що існує взаємозв'язок між такими показниками, як наближаюче прийняття смерті та високий рівень тривожності ($r_s = 0,37$, при $p < 0,05$). Тобто для осіб, які чекають від смерті лише переходу до іншого, кращого світу характерними є прояви високої тривожності, що може бути пов'язано з прагненням потрапити саме до «кращого, омріяного» світу з одного боку та тривогою з приводу можливості потрапити до світу «гіршого» з іншого боку.

Також встановлено, що існує взаємозв'язок між показником позбавляючого прийняття смерті та показником стимуляція ($r_s = 0,39$, при $p < 0,05$). Тобто, для людей, які ставляться до смерті як до фактору позбавлення від фізіологічних та психологічних страждань визначальною життєвою цінністю є саме стимуляція, тобто прагнення до новизни та глибинних переживань. Можливо, такі глибинні переживання пов'язані саме з екзистенціальною проблематикою, а прагнення до чогось нового зумовлене намаганнями знизити фізіологічні та психологічні страждання у житті.

Отже, на основі проведення емпіричного дослідження, було встановлено, що для юнаків характерними є уникнення теми смерті та її нейтральне прийняття, що і є одним із актуальних екзистенційних переживань для даного вікового періоду. Тобто, переважна кількість осіб юнацького віку схильна уникати обговорення теми смерті та приймати її як певний етап людського життя, який треба пройти кожному.

Також визначено, що головною ціннісною орієнтацією для юнаків є саме безпека, тобто відсутність загрози як для себе, так і для близького оточення, стабільність та гармонія суспільства. Однак, респонденти відзначали значущість і таких цінностей, як досягнення, самостійність та гедонізм. Тобто, для юнаків значущим також постає особистісний успіх та саморозвиток, самостійність у думках та діях та отримання насолоди від життя.

Аналізуючи рівень вираженості тривоги серед досліджуваних було визначено, що переважна більшість досліджуваних має високий показник тривожності. Тобто, для юнаків характерними є прояви підвищеної емоційності, напруженості та відчуття внутрішнього дискомфорту.

За допомогою кореляційного аналізу встановлено взаємозв'язок між страхом смерті та такими цінностями, як традиції, безпека та високим рівнем тривожності. Тобто, для осіб, які негативно сприймають явище смерті характерними є висока тривожність, збереження поглядів, надбань та думок нащадків та прагнення до гармонії та безпеки в суспільстві та стосовно себе самого. Також було виявлено взаємозв'язок між показником уникнення смерті та показником безпеки й низького рівня тривожності, з одного боку, та показником наближаючого ставлення до смерті з показником досягнення та високого рівня тривожності, з іншого боку. Таким чином, для людей, які намагаються уникати теми смерті, характерною життєвою цінністю є почуття захищеності й безпеки як стосовно себе, так і суспільства. Таке ставлення зумовлює низький прояв тривожності. Проте, для людей, які сприймають смерть як етап переходу в інше, щасливе життя характерними є високий рівень тривоги та прагнення до особистісного успіху й самореалізації у житті.

Також, було визначено, що для людей з позбавляючим прийняттям смерті головною життєвою цінністю є саме стимуляція. Тобто, люди, які визначають смерть як фактор позбавлення від фізіологічних та психологічних страждань прагнуть саме до новизни у житті та глибоких переживань, що пов'язане з прагненням знизити ці страждання.

Узагальнення результатів теоретичного та емпіричного дослідження дає підстави для таких **ВИСНОВКІВ**:

1. На основі теоретичного аналізу особливостей екзистенційних переживань та аксіологічної сфери юнаків визначено, що формування ціннісних орієнтацій людини є досить багатограним та складним процесом, який є компонентом гармонійної, успішної та самоактуалізованої особистості. Екзистенційні переживання в юнацькому віці є пусковим механізмом становлення екзистенційної усвідомленості та формування ефективної Я-концепції, на яку можливий негативний вплив таких понять, як «страх смерті» та «екзистенційна тривога». Також з'ясовано, що екзистенційні переживання відіграють певну роль у процесі формування й становлення ціннісно-сислової сфери особистості.

2. Емпірично встановлено, що для представників юнацького віку характерними є два типи ставлення до смерті – уникнення та нейтральне прийняття, які і є одними із актуальних для даного віку

екзистенційних переживань. Таке ставлення характеризується схильністю особистості до уникнення обговорення теми смерті й смертності та прийняття цього явища як певного етапу людського життя, який є незмінним та неминучим для кожного.

3. Визначено, що головною ціннісною орієнтацією для представників юнацького віку є безпека, тобто відсутність загрози стосовно себе та своїх близьких, гармонія та стабільність всього суспільства цілому. Однак, було виокремлено й такі значущі цінності, як досягнення, самостійність та гедонізм. Тобто, юнакам також властиве прагнення до особистісного успіху та саморозвитку у житті, до самостійності у думках, діях, до отримання насолоди від життя на даний момент.

4. Виявлено, що для представників юнацького віку характерним є високий рівень тривожності.

5. Встановлено взаємозв'язок між страхом смерті та такими цінностями, як традиції, безпека та високим рівнем тривожності. Тобто, для осіб, які негативно сприймають явище смерті характерними є висока тривожність, збереження поглядів, надбань та думок нащадків та прагнення до гармонії та безпеки в суспільстві та стосовно себе самого.

6. Також виявлено взаємозв'язок між показником уникнення смерті та показником безпеки й низьким рівнем тривожності, з одного боку, та показником наближаючого ставлення до смерті з показником досягнення та високим рівнем тривожності, з іншого боку. Таким чином, для людей, які намагаються уникати тему смерті, характерною життєвою цінністю є почуття захищеності й безпеки як стосовно себе, так і стосовно суспільства. Таке ставлення зумовлює необхідність зниження проявів тривожності. Проте, для людей, які сприймають смерть як етап переходу в інше, щасливе життя характерними є високий рівень тривоги та прагнення до особистісного успіху й самореалізації у житті. Таке ставлення доцільно пояснити тим, що особистість, яка прагне прийняття своєї душі в «кращому світі», приділятиме значну кількість уваги саме самореалізації та особистісному успіху, знаходячись у «цьому» світі.

7. Встановлено, що для юнаків, які мають позбавляюче ставлення до смерті, основною ціннісною орієнтацією є стимуляція. Тобто, люди, які визначають смерть як фактор позбавлення від фізіологічних та психологічних страждань прагнуть саме до

новизни у житті та глибинних переживань, що пов'язане з прагненням знизити ці страждання.

Таким чином, можна стверджувати, що характер ставлення до смерті є одним із актуальних екзистенційних переживань у юнацькому віці й впливає на формування й становлення аксіологічної сфери.

Список використаних джерел:

1. Арефулин Р.М. Отношение к смерти и защитные механизмы личности. *Известия Самарского научного центра Российской академии наук.* 2008. № 1. С. 118-122.
2. Баева Л.В. Экзистенциальная аксиология. *Экзистенциальная традиция: философия, психология, психотерапия.* 2006. № 2(7). С. 1-7.
3. Богданова Н. Аксіологічний аспект культури життєтворчості особистості. *Нова парадигма.* 2015. Вип. 128. С. 14-24.
4. Бурдова М.В. , Ямницький В.М. Проблема страху смерті у похилому віці. *Збірник наукових праць РДГУ.* 2014. № 3. С. 31-34.
5. Гаврилова Т.А. Об адаптации опросника «Профиль аттитюдодов по отношению к смерти – переработанный» (DAP-R), разработанного П.Т.П. Вонгом, Г.Т. Рикером и Дж. Гессер. *Теоретическая и экспериментальная психология.* 2011. № 1. С. 46-57.
6. Гріньова О.М. Психологічні особливості становлення ціннісних орієнтацій особистості в пізньому юнацькому віці. *Наукові записки Національного університету «Острозька академія».* 2018. № 6. С. 9-13.
7. Елютина М.Э. Пожилые люди: отношение к смерти и танатические тревоги. *Социологические исследования.* 2015. № 10. С. 111-119.
8. Зазимко О. Формування життєвих цінностей у юнацькому віці: психологічні особливості. *Вісник КНТЕУ.* 2012. № 4. С. 89-104.
9. Карандашев В.Н. Методика Шварца для изучения ценностей личности: концепция и методическое руководство. СПб.: Речь, 2004. 70 с.
10. Каськов І.В., Марчевська А.А. Теоретичні аспекти тривожності та її вплив на самооцінку в юнацькому. *Вісник Національного університету оборони України.* 2014. № 4(41). С. 230-235.
11. Коберник Л.О. Роль та місце ціннісних орієнтацій у формуванні особистості. *Науково-практичний журнал південного наукового центру АПН України.* 2008. № 4-5. С. 28-33.

12. Коблик В. Цінності особистості як предмет наукових досліджень. *Формування цінностей особистості: європейський вектор і національний контекст*: матеріали міжнар. наук.-практ. конф. Дрогобич: РВВ Дрогобицького державного педагогічного університету імені Івана Франка, 2017. С. 151-154.

13. Кокун О.М. Збірник методик для діагностики психологічної готовності військовослужбовців військової служби за контрактом до діяльності у складі миротворчих підрозділів: методичний посібник. Київ: НДЦ ГП ЗСУ, 2011. 281 с.

14. Кравченко Л.В. К вопросу об изучении форм проявления страха смерти. *Научно – практический журнал «Гуманизация образования»*. 2017. №5. С. 64-68.

15. Кравчук С.Л. Психологічні особливості зв'язку духовних цінностей та життєстійкості особистості в юнацькому віці. *Науковий вісник Херсонського державного університету*. 2016. Вип. 3. Том 1. С. 47-53.

16. Левенець А.Є. Психологічні особливості становлення життєвої перспективи в юнацькому віці : автореф. дис. ... канд. психол. наук : 19.00.07 / Нац. пед. ун-т ім. М.П. Драгоманова. Київ, 2006. 23 с.

17. Мирончак К.В. Емпіричні параметри страху смерті як способу організації життєвого досвіду. *Науковий вісник Херсонського державного університету*. 2016. Вип. 3. Том 1. С. 65-69.

18. Михайлишин У.Б., Завацький В.Ю., Гетта О.М. Психологічні особливості впливу ціннісних орієнтацій на формування особистості в юнацькому віці. *Теоретичні і прикладні проблеми психології*. 2017. № 3. С. 136-147.

19. Москаленко О.В. Структурні компоненти ціннісно-сміслові сфери особистості. *Вісник НТУУ «КПІ». Філософія. Психологія. Педагогіка*. 2013. Вип. 1. С. 91-98.

20. Павлик Н.В. Ціннісна детермінація морального становлення особистості в юнацькому віці : дис. ... канд. психол. наук: 19.00.07 / Ін-т педагогіки і психології проф. освіти АПН України. Київ, 2006. 221 с.

21. Павліченко А. Ціннісні орієнтації у системі становлення особистості. *Психологія і суспільство*. 2005. №4. С. 98-120.

22. Саенко Ю.В. Страх смерти как экзистенциальная проблема. *Психология человека в современном мире*. Том 3: Психология развития и акмеология. Москва: «Институт психологии РАН», 2009. С. 353-361.

23. Сватенкова Т. Екзистенційні переживання у контексті розгортання життєвого шляху особистості в період юності. *Психологія особистості*. 2011. № 1(2). С. 145-151.

24. Сватенкова Т. Екзистенційні переживання у юнацькому віці як чинник побудови ціннісно-орієнтаційного простору. *Психологія особистості*. 2013. № 1(4). С. 262-269.

25. Сватенкова Т.І. Вплив екзистенційних переживань на формування особистості у юнацькому віці. *Психолого-педагогічні науки*. 2014. № 4. С. 115-119.

26. Сімбірєва О.О. Особливості прояву тривожності та чинники її формування в юнацькому віці. Збірник наукових праць «Актуальні питання сучасної психології». Суми: Вид-во СумДПУ імені А.С.Макаренка, 2016. С. 207-210.

27. Сметаняк В. Психологічні особливості ціннісного самовизначення особистості у ранній юності. *Психологія особистості*. 2012. № 1(3). С. 177-183.

28. Солдатова Е.Л. Теоретический обзор современных зарубежных исследований отношения к смерти. *Вестник ЮУрГУ. Серия «Психология»*. 2018. № 3. С. 13-23.

29. Хавула Р. Психологічний аналіз ціннісних орієнтирів у юнацькому віці. *Збірник наукових праць молодих учених Дрогобицького державного педагогічного університету імені Івана Франка*. Дрогобич: Посвіт, 2012. Вип. 1. С. 231-237.

30. Чередниченко И.П. Переживание в экзистенциальном пространстве. *Гуманитарный вектор. Серия: Педагогика, психология*. 2010. № 2(22). С. 188-194.

31. Шутова Л.В. Страх смерти и смыслоразнозначные ориентации в юношеском возрасте. *Известия ТРПУ. Тематический выпуск «Психология и педагогика»*. 2005. № 5. С. 146-151.

3.2 ВЗАЄМОЗВ'ЯЗОК СХИЛЬНОСТІ ДО ВІКТИМНОЇ ПОВЕДІНКИ ТА РОЗВИТКОМ ЕМОЦІЙНОГО ІНТЕЛЕКТУ ОСІБ ЮНАЦЬКОГО ВІКУ. ПРОГРАМА З РОЗВИТКУ ЕМОЦІЙНОГО ІНТЕЛЕКТУ У ТАКИХ ОСІБ (Бантишева О. О.)

Кризові явища сучасного суспільства зумовлюють підвищення рівня віктимної поведінки людей і особливо осіб юнацького віку як комплексної властивості особистості, яка виявляється в установці на низьку самооцінку та негативному ставленні до себе аж до відчуття власної неповноцінності; підвищеному почутті тривожності, хворобливому ставленні до критики; труднощах при подоланні тиску оточуючих, переживанні власних емоцій; установці на власну безпорадність, схильність брати на себе відповідальність за почуття та стани іншої людини, що зумовлюють підвищену готовність до засвоєння віктимних стереотипів та патернів поведінки.

Схильність до віктимної поведінки в юнацькому віці зумовлено такими специфічними особливостями юнацького віку як певна внутрішня кризовість, зміст якої пов'язаний з процесами як професійного, так і особистісного самовизначення; відкриття й рефлексування свого внутрішнього світу; граничність та невизначеність соціального стану юнацтва; протиріччя, зумовлені перебудовою механізмів соціального контролю та ін.

Прояви віктимності є проблемою для юнака, оскільки його психіка є ще недостатньо зрілою для самостійного подолання такого виду труднощів. Невміння адекватно оцінити свій стан, «соціальна сліпота», що пов'язані з відсутністю життєвого досвіду, можуть привести юнака до орієнтації на «легке життя» за принципом «отримай від життя все», юнацького радикалізму тощо (Т. Склярова та ін.), неадекватної самооцінки (Л. Співак та ін.), високого рівня тривожності та агресивності, емоційно-вольової нестійкості та, відповідно, готовності стати «жертвою» (О. Дьяченко та ін.).

В свою чергу розвинений емоційний інтелект може нівелювати певні прояви віктимності. Адже відомо, що емоційний інтелект є тією сполучною ланкою, що допомагає осмислити міжособистісні взаємини на основі розуміння емоцій та почуттів суб'єктів взаємодії, вибудовувати лінію поведінки в потрібному річищі, що, в

свою чергу, призводить до максимально комфортного співіснування в соціумі та допомагає домагатися поставлених цілей під час конструктивної взаємодії з іншими людьми (Р. Бар-Он, Д. Гоулман, С. Дерев'янка, Д. Карузо, Н. Коврига, Л. Колісник, Д. Люсін, Дж. Мейер, Е. Носенко, О. Саннікова, П. Селовой та ін.).

Емоційний інтелект осіб юнацького віку визначається нами як особистісне утворення, що забезпечує значне розширення кола чинників, здатних викликати емоційний відгук; емоційну забарвленість особистісно-значущих відносин юнаків і юнок (морально-етичних почуттів, потреби в дружбі й любові), підвищення їх самоконтролю та саморегуляції.

У розділі теоретично обґрунтовано взаємозв'язок емоційного інтелекту та схильності особистості до віктимної поведінки. Показано, що високий рівень емоційного інтелекту сприяє більш високій адаптивності та ефективності у спілкуванні та діяльності, контролю психічних станів, душевній гармонії, зменшує ризик формування схильності до віктимної поведінки. Виокремлено чинники, що зумовлюють психологічні особливості емоційного інтелекту осіб, схильних до віктимної поведінки: соціально-психологічні (особливості взаємовідносин у сім'ї; досвід спілкування з батьками, педагогами, однолітками, у тому числі, у неформальних молодіжних об'єднаннях; сугестивність, почуття самотності тощо), індивідуально-психологічні (риски характеру особистості: тривожність, пасивність, нерішучість; властивості темпераменту: слабкість нервової системи, надмірна чутливість та ін., негативне самоставлення та занижена самооцінка; тип гендерної ідентичності) та психофізіологічні (інвалідність) тощо.

Емпірично виявлено високий, середній та низький рівні схильності до віктимної поведінки. Охарактеризовано особливості схильності осіб юнацького віку до віктимної поведінки залежно від: 1) статі (юнаки більш схильні до агресивної, саморуйнівної, гіперсоціальної віктимної поведінки та до реалізованої віктимності, а юнки – до залежної та безпорадної); 2) місця народження (особи юнацького віку, які народжені в місті, більш схильні до агресивної віктимної поведінки, у селі – до гіперсоціальної); 3) складу, порядку народження і статі дітей у сім'ї (особи юнацького віку, які народжені у неповній сім'ї, більш схильні до агресивної, саморуйнівної та некритичної поведінки, особливо юнаки; особи, які були народжені першими, менш схильні до реалізованої віктимності; натомість,

більш схильні – ті, хто мають різну стать із сиблінгами); 4) освіти батьків (особи юнацького віку, в яких батьки мають вищу освіти, більш схильні до залежної та безпорадної віктимної поведінки); 5) майбутньої професійної діяльності досліджуваних юнаків (найвищі показники схильності до різних видів віктимної поведінки виявлені у майбутніх психологів, а найменші – у майбутніх юристів).

Визначено психологічні особливості емоційного інтелекту осіб юнацького віку, схильних до віктимної поведінки. Виявлено, що емоційний інтелект пов'язаний не з схильністю до віктимної поведінки загалом, а лише з окремими її різновидами, зокрема, зі схильністю до агресивної поведінки, саморуїнної, гіперсоціальної, залежної й безпорадної поведінки та некритичної поведінки тощо.

При цьому низьким рівнем емоційного інтелекту характеризуються особи, схильні до: 1) агресивної поведінки (особливо за шкалою «управління своїми емоціями»); 2) гіперсоціальної поведінки (особливо за шкалами «емоційної обізнаності» і «емпатії»); 3) залежної і безпорадної поведінки (особливо за шкалами, «управління своїми емоціями», «самотивації» та «здатності до розпізнавання емоцій інших людей»). Натомість у схильних до саморуїнної та некритичної поведінки виявлено високі показники емоційного інтелекту, особливо за шкалами «емоційна обізнаність» та «здатність до розпізнавання емоцій інших людей». Щодо реалізованої віктимної поведінки, йдеться про низький рівень емоційного інтелекту водночас із доволі високим рівнем розвитку емпатії осіб юнацького віку.

Низькі показники емоційного інтелекту у переважній кількості осіб юнацького віку з віктимною поведінкою зумовили пошук шляхів його розвитку. Теоретичним обґрунтуванням програми розвитку емоційного інтелекту осіб юнацького віку, схильних до віктимної поведінки виступили положення про новоутворення юнацького віку в емоційній сфері, пов'язані із зростанням її керованості та контрольованості, зменшенням вмісту афективних реакцій; можливість розвитку емоційного інтелекту за відносно стислий час завдяки використанню активних групових психологічних методів навчання.

Ефективність авторської психологічної програми розвитку емоційного інтелекту осіб, схильних до віктимної поведінки, проявилась у розширенні їх уявлень про емоційний інтелект і його роль у власній життєдіяльності; виробленні умінь управління

власними емоціями; розуміння емоцій інших людей, зниженню схильності до віктимної поведінки тощо.

Розроблено методичні рекомендації для практичних психологів щодо розвитку емоційного інтелекту осіб юнацького віку, схильних до віктимної поведінки, з урахуванням виявлених психологічних особливостей.

3.2.1 Теоретичний аналіз емоційного інтелекту та його проявів в осіб юнацького віку

В останній час як у зарубіжній, так і вітчизняній психології спостерігається зростання інтересу до вивчення емоційного інтелекту як конструкта, що забезпечує можливість будувати міжособистісні взаємини на основі розуміння як власних емоцій і почуттів, так й оточуючих людей (Д. Гоулман [33]; Дж. Мейєр [90]; П. Селовей [88] та ін.). Сучасні психологічні дослідження розглядають різні аспекти емоційного інтелекту: проблеми вимірювання та застосування на практиці (Л. Колісник [47; 48] Д. Люсін [57] та ін.), взаємозв'язок із лідерством (Л. Аверченко [2], І. Андрєєва [3] та ін.), роль у професійній діяльності (В. Кутєєва [51], Г. Юліна [51]) та ін.

Перша і найбільш відома модель емоційного інтелекту була розроблена П. Селовеєм та Дж. Мейєром у 1990 р. Ними ж був уведений у психологію термін «емоційний інтелект». Вчені визначили його як «ментальну здатність відстежувати власні та чужі почуття й емоції, розрізняти їх та використовувати цю інформацію для того, щоб спрямовувати своє мислення та дії» [33].

Передумови їх концепції були закладені в роботах Р. Торндайка [15] про «соціальний інтелект»; працях Д. Векслера [33], де виокремлено інтелектуальні та неінтелектуальні компоненти психіки (афективні, особистісні та соціальні); Г. Гарднера [30] про множинний (внутрішньоособистісний та міжособистісний) інтелект, Р. Бар-Он [3] про емоційну культуру особистості тощо.

На теперішній час не існує однозначного трактування емоційного інтелекту. Ряд дослідників розглядає його як підструктуру соціального інтелекту [29; 59] або підструктуру інтелекту загалом як багатоаспектного конструкту [73; 74]. Однак існує й інша точка зору: емоційний інтелект розглядається як більш широке поняття, а соціальний інтелект – як один із його аспектів [7, с. 7–11; 8, с. 31–35].

Так, Дж. Мейер відносить емоційний інтелект разом із соціальним до так званих «гарячих», оперативних видів інтелекту, які оперують соціальною, практичною, особистісною та емоційною інформацією; а емоційний інтелект розглядається як частина міжособистісного інтелекту» (цит. за [9]).

У своїй моделі емоційного інтелекту Дж. Мейер і П. Селовеї визначають його як групу ментальних здібностей, що сприяють усвідомленню та розумінню власних емоцій та емоцій оточуючих [33]. Вони виокремлюють чотири складові, які мають рівнево-ієрархічний характер і послідовно розвиваються в онтогенезі: 1) сприйняття, оцінку та вираження (ідентифікацію) емоцій; 2) використання емоцій для підвищення ефективності мислення й діяльності; 3) розуміння й аналіз емоцій; 4) свідоме управління емоціями для особистісного зростання й оптимізації міжособистісних стосунків.

Отже, емоційний інтелект є тією сполучною ланкою, що допомагає осмислити міжособистісні взаємини на основі розуміння емоцій та почуттів суб'єктів взаємодії, вибудовувати лінію поведінки в потрібному річизі, що, в свою чергу, призводить до максимально комфортного співіснування в соціумі та допомагає домагатися поставлених цілей під час конструктивної взаємодії з іншими людьми [19, с. 26].

Емоційний інтелект, за Д. Гоулманом, являє собою сукупність чинників, які дозволяють відчувати, мотивувати себе, регулювати настрої, контролювати імпульсивні прояви, утримуватися від фрустрації і таким чином досягати успіху в повсякденному житті; в інший спосіб проявити свій інтелект. Дослідник називає емоційний інтелект основною інтуїцією і цитує Аристотеля: «гніватися на того, хто на це заслуговує, причому до відомих меж, у належний час, з належною метою і належним чином – це є рідкісне емоційне вміння» [34, с. 37].

На думку американського психолога Н. Холла емоційний інтелект – це спроможність розуміти відмінності між позитивними і негативними емоціями і навіть між різними позитивними емоціями, що допомагає налагоджувати конструктивний діалог і взаємини [33; 34]. Складовими емоційного інтелекту він називає: емоційну обізнаність, управління своїми емоціями, самомотивацію, емпатію, здатність до розпізнавання емоцій інших людей тощо.

Ізраїльський психолог Р. Бар-Он, стверджує, що емоційний інтелект – це «сукупність емоційних, особистих та соціальних здібностей, які впливають на загальну здатність ефективно справлятися з вимогами та тиском навколишнього середовища» (цит. за [65]). Він виокремлює п'ять його складових: 1) пізнання себе, усвідомлення власних емоцій і пов'язані з цим упевненість у собі, самоповага, самоактуалізація, незалежність); 2) навички міжособистісного спілкування на основі емпатії та соціальної відповідальності; 3) здатність до адаптації, гнучкість реагування, конструктивне розв'язання проблем; 4) управління стресовими ситуаціями, контроль за імпульсивністю, стійкість до стресу; 5) переважаючий позитивний настрій, щастя, оптимізм [23].

Інші науковці (Д. Люсін [57], Е. Носенко [64], О. Яковлева [86] та ін.) стверджують, що емоційний інтелект – це форма виявлення позитивного ставлення людини: 1) до світу (оцінювання його як такого, в якому людина може здійснювати успішну життєдіяльність); 2) до інших людей (що заслуговують на доброзичливе ставлення); 3) до себе (здатність самостійно визначати цілі власної життєдіяльності, активно їх здійснювати та бути гідним самоповаги). Це забезпечує здатність взаємодіяти з внутрішнім світом своїх почуттів і бажань, до розуміння своїх та чужих емоцій та до управління ними.

При цьому здатність до розуміння емоцій означає: 1) людина може розпізнати емоцію, тобто встановити сам факт наявності емоційного переживання у себе або у іншої людини; 2) може ідентифікувати емоцію, тобто встановити, яку саме емоцію відчуває вона сама або інша людина, і знайти для неї словесне вираження; 3) розуміє причини, що викликали цю емоцію, і наслідки, до яких вона приведе. Здатність до управління емоціями означає: 1) людина може контролювати інтенсивність емоцій, зменшуючи надмірно сильні емоції; 2) може контролювати зовнішнє вираження емоцій; 3) може за необхідності довільно викликати певну емоцію тощо [57].

Узагальнюючи дані, можна припустити, що індивіди з високим рівнем емоційного інтелекту характеризуються вираженими здібностями до розуміння емоцій (власних та інших людей), прояву емоцій та управлінням емоційною сферою, що зумовлює більш високу адаптивність та ефективність у спілкуванні та діяльності [12, с. 25–30;].

Як наслідок, в особи з розвиненим емоційним інтелектом з'являється внутрішня гармонія та висока стресостійкість, здатність будувати та підтримувати відносини, конструктивна позиція при вирішенні конфліктів тощо. Розвиваються навички переконання та впливу на інших, здатність ефективно працювати у команді та керувати нею, незалежність від чужої похвали, здатність протистояти маніпуляціям.

У зв'язку з цим П. Селовеї та Дж. Мейєр зазначають, що людина, яка підвищує рівень свого емоційного інтелекту, підвищує рівень життя, роблячи його більш комфортним, спілкування з іншими людьми більш продуктивним, а досягнення своїх цілей більш реальним.

У контексті нашої теми принципового значення набуває питання чинників розвитку емоційного інтелекту. За результатами теоретичного аналізу літератури можна виокремити *біологічні* (рівень емоційного інтелекту батьків; спадкові задатки емоційної здатності; властивості темпераменту) та *соціальні* (ступінь розвитку самосвідомості, самоставлення та самооцінки; рівень освіти батьків та сімейного доходу; емоційно благополучні відносини між батьками; гендерні особливості виховання та ін.) чинники, що впливають на загальний рівень розвитку емоційного інтелекту [3; 14, с. 11; 15, с. 63–71; 23; 33 та ін.].

Так, щодо *рівня емоційного інтелекту батьків* – дослідження Д. Гуастелло та С. Дж. Гуастелло виявили кореляцію між рівнем емоційного інтелекту дітей та їх матерями, між рівнем емоційного інтелекту дітей та їх батьками кореляція була відсутня. Можливо, це можна пояснити тим, що мати, як правило, проводить з дитиною більше часу ніж батько [6, с. 282–285].

Емоційна здатність характеризує ступінь успішності адаптації емоційного відгуку на стимул відповідно до обставин. Для осіб із високорозвинутою емоційною здатністю є характерним гарне поєднання задоволення особистих потреб із суспільними інтересами. Слабо розвинена є частково спадковою та передбачає незрілі й неопрацьовані почуття [7, с. 7–11].

Властивості темпераменту можна віднести до вроджених задатків емоційної сприйнятливості, а емоційність разом із активністю є базовим параметром темпераменту, який забезпечує когнітивний аналіз емоційної інформації, що надходить з довкілля [28].

Щодо *соціально-психологічних чинників* важливе значення відіграють емоційні реакції *найближчого оточення* на дії дитини,

які є орієнтирами для *самосвідомості, самоставлення та розвитку самооцінки*. Основи реалістичного сприйняття себе та самоприйняття закладаються на ранніх стадіях онтогенезу, визначаючись початковим прийняттям дитини з боку батьків [50]. У зв'язку з цим А. Бандура зазначає [10], що процеси самооцінки та саморегуляції лежать в основі впевненості у своїй емоційній компетентності (тобто, в основі уявлень людини про те, чи може вона розуміти емоції, керувати ними та міжособистісними взаємодіями). Даний конструкт залежить від образу Я [75], що формується в ході соціального навчання.

Результати теоретичного аналізу літератури також свідчать, що рівень емоційного інтелекту може бути пов'язаний із *рівнем освіти батьків та сімейного доходу*: чим вище ці показники, тим вищим є у юнаків рівень емоційного інтелекту [7, с. 7–11]. Пояснюючи цей факт, Д. Гоулман [33] припускає, що досягнення батьками кар'єрних і матеріальних успіхів є наслідком високого рівня емоційного інтелекту; при цьому відповідні задатки можуть успадковуватися їх дітьми. Водночас, ймовірно, що люди з більш високим рівнем освіти можуть віддавати більше часу самопізнанню та саморозвитку, при цьому їх діти розвиваються в більш емоційно та інтелектуально збагаченому середовищі, ніж нащадки неосвічених.

Створення оптимальних умов для емоційного розвитку дитини залежить від рівня *емоційного благополуччя у взаєминах між батьками*, того, наскільки вони задоволені сімейним життям [9; 20; 77]. Емоційний клімат у сім'ї є важливий для особи будь-якого віку, особливо – юнака, котрий знаходиться у пошуку себе. У сім'ях, де батьки обговорюють з дітьми різні емоційні стани, діти більш успішно адаптуються до емоційних проявів інших людей [41; 54].

Як наслідок, у юнака може виникнути «синтонність» (інстинктивне співзвуччя з оточенням), коли він мимоволі переживає емоції, що збігаються з емоціями інших людей, з якими перебуває у контакті [40]. Результати досліджень свідчать про те, що становленню синтонності перешкоджає, по-перше, гіперопіка та переоцінка дитини батьками. В умовах постійної турботи батьків, їх надмірної любові у дитини немає необхідності прагнути до встановлення емоційного контакту з дорослими, внаслідок чого механізми, що дозволяють це зробити, не формуються. По-друге, розвиток синтонності блокується, якщо дитина, яка потенційно здатна до встановлення емоційного контакту, позбавляється

можливості його встановлення через байдужість або ворожість оточення. Асинтонність ускладнює процес вираження емоцій людини та її розуміння партнерів по спілкуванню [7, с. 7–11].

Позначаються на рівні емоційного інтелекту й *гендерні особливості виховання*. Андроґінність, як чинник емоційного інтелекту, може формуватися в результаті певної стратегії виховання в сім'ї, за якої в дівчаток заохочуються самоконтроль та витримка, в той час як прояви співпереживання та ніжних почуттів у хлопчиків не зустрічають засудження у дорослих [3].

Психолог Є. Ільїн вказував, що у чоловіків та жінок різне вираження певних емоцій: те, що «пристойно» для жінок (плакати, сентиментальничати), «непристойно» для чоловіків, та навпаки, те, що «пристойно» для чоловіків (гнів, агресія), «непристойно» для жінок [42, с. 106]. Це пояснюється різними підходами до виховання. Згідно К. Юнга, у чоловіка в процесі виховання почуття придушуються, у той час як у дівчаток – домінують [85].

Але заборона на емоції веде до їх витіснення зі свідомості; у свою чергу, неможливість психологічного опрацювання емоцій сприяє емоційним негараздам. У сучасному суспільстві постійно зростає число людей, які страждають неврозами. З особливою силою та виразністю емоційні проблеми проявляються у людей зі зниженим рівнем самоконтролю. Вийшовши з-під контролю свідомості, емоції перешкоджають здійсненню намірів, порушують міжособистісні стосунки, не дозволяють належним чином виконувати службові та сімейні обов'язки, ускладнюють відпочинок і погіршують здоров'я [25, с. 20].

Крім того, результати останніх широкомасштабних досліджень свідчать про зв'язок емоційного інтелекту з фізичним і психологічним здоров'ям особистості [3; 5, с. 12–13; 16, с. 12–15; 33; та ін.].

Щодо специфіки емоційного інтелекту в юнацькому віці слід зазначити, що цей вік називають «серцевиною розвитку емоційного інтелекту», оскільки емоційний інтелект зростає саме в юнацькому віці [3, с. 51]. Таким чином, розвиток емоційного інтелекту набуває в юнацькому віці особливої значущості, пов'язаної з новою якістю життя юнака, його самооцінкою, усвідомленням власної індивідуальності та прагненням до побудови конструктивних взаємин з оточуючими у річищі морально-етичних почуттів, властивих даному віку.

Можна констатувати, що особистість з розвиненим рівнем емоційного інтелекту здатна адекватно розпізнавати, виражати та

контролювати емоції і тим самими, гармонійно інтегруватись в систему людських взаємин. У разі низького емоційного інтелекту йдеться про нездатність правильно розуміти як власні емоції, так і інших людей і, як наслідок, неможливість побудувати конструктивні стосунки з оточуючими, що, в свою чергу, спричинює девіації поведінки, однією з яких є схильність особистості до віктимної поведінки.

3.2.2 Взаємозв'язок схильності осіб юнацького віку до віктимної поведінки та їх емоційного інтелекту

Юнацький вік – це період життя між підлітковим віком і дорослістю. Але іноді ці грані доволі хиткі. «У схемі вікової періодизації онтогенезу, прийнятої фахівцями з проблем вікової морфології, фізіології та біохімії, юнацький вік був визначений як 17-21 рік – для юнаків і 16-20 років – для дівчат» [40]. Психологи розходяться у визначенні вікових меж юності. У західній психології переважає традиція об'єднання підліткового віку та юності в єдиний віковий період, так званий «період дорослішання», змістом якого є перехід від дитинства до дорослості, а кордони можуть сягати від 12-14 до 25 років.

У вітчизняній науці прийнято розглядати юнацький вік як самостійний період розвитку людини, її особистості та індивідуальності. У юнацькому віці в основному завершується фізичний розвиток організму, закінчується статеве дозрівання, сповільнюється темп росту тіла, наростає м'язова сила й працездатність, завершується формування і функціональний розвиток тканин й органів [36; 40]. Але разом із тим юнацький вік – це певна внутрішня кризовість, зміст якої пов'язаний із процесами як професійного, так і особистісного самовизначення (центральне новоутворення юності), рефлексії, способів самореалізації в соціальному просторі. Найважливіший психологічний процес юнацького віку – становлення самосвідомості і, зокрема, стійкого образу «Я», відкриття свого внутрішнього світу [13, с. 132-136].

Процес знаходження ідентичності, що відбувається протягом юнацького віку, представлений змінами самосвідомості, а саме, когнітивної та емоційної її сторонами, системами саморегуляції особистості тощо [1; 78].

Саме тому юнацький вік інколи називають групою підвищеного ризику в контексті віктимізації через: внутрішні труднощі

перехідного віку, починаючи з психогормональних процесів й завершуючи перебудовою Я-концепції; граничність та невизначеність соціального стану юнацтва; протиріччя, що зумовлені перебудовою механізмів соціального контролю: дитячі форми контролю, що засновані на дотриманні зовнішніх норм і слухняності перед дорослими, вже не діють, а дорослі способи, які передбачають свідому дисципліну й самоконтроль, ще не склалися або не зміцніли [70; 76; 81 та ін.].

Як зазначає І. Кон [49], у цьому віці гостро проявляються, акцентуються деякі властивості характеру. Такі акцентуації, не будучи самі по собі патологічними, проте підвищують можливість психічних травм і відхилень від норми поведінки. Загострення такої типологічної властивості юнака, як гіпертимність, нерідко робить його нерозбірливим у виборі знайомств, спонукає вплутуватися в ризиковані авантюри й сумнівні заходи.

Саме тому, як нам уявляється, доцільно говорити про психологічні особливості емоційного інтелекту осіб юнацького віку, схильних до віктимної поведінки, зумовлені рядом *соціально-психологічних* (особливості взаємовідносин у сім'ї; досвід спілкування з батьками, педагогами, однолітками, у тому числі, у неформальних молодіжних об'єднаннях; маніпулятивні техніки впливу ЗМІ; сугестивність, почуття самотності), *індивідуально-психологічних* (певні риси характеру особистості: тривожність, пасивність, нерішучість; властивості темпераменту: слабкість нервової системи, надмірна чутливість, негативне самоставлення та занижена самооцінка; тип гендерної ідентичності) та *психофізіологічних* (інвалідність) чинників. Слід підкреслити, що виокремлені чинники, як це було показано раніше, певною мірою обумовлюють становлення емоційного інтелекту в осіб юнацького віку і, отже, позначаються як на формуванні (чи попередженні) схильності до віктимної поведінки, так і на емоційному інтелекті (його розвитку чи стагнації), зумовлюючи особливості останнього.

Серед *соціально-психологічних чинників* схильності до віктимної поведінки особистості, що можуть позначитися на показниках емоційного інтелекту осіб юнацького віку слід указати на *особливості взаємовідносин у сім'ї, і, зокрема, досвід спілкування дитини з батьками*. На успішність соціалізації можуть вплинути: несприятливий тип сімейного виховання; порушення сімейної комунікації за наявності стратегій образливої поведінки по

відношенню до дитини; емоційна депривація з боку батьків, їх алкоголізація, наркотизація, асоціальна поведінка, відсутність одного з батьків [17, с. 7-12].

Неадекватний тип сімейного виховання може призвести до внутрішньо особистісного конфлікту, пов'язаного з переживанням ряду негативних почуттів – тривоги, відчуття провини, самотності [22, с. 61], з яким особистість не в змозі упоратися. Так, за Г. Салліваном дитина має «потребу в ніжності» [80], задоволення якої дає їй відчуття спокою і навпаки – відсутність ніжності, незадоволення цієї потреби – формує відчуття тривоги, переживання, пов'язане з уявною або реальною загрозою власній безпеці.

На важливість стосунків у сім'ї вказує й Дж. Боулбі у своїй «теорії прив'язаності» [39], згідно з якою прив'язаність у перші 3-4 роки життя після народження грає ключову роль для психологічного розвитку й подальшого функціонування в дитинстві, отрочстві та зрілому віці. Дитина, яка не отримала вдосталь любові, тепла, турботи, стає «особистістю, що позбавлена любові». Окрім того, діти що відчувають нестачу в інтеракціях з дорослими людьми, можуть так і не почати повноцінно розвиватися і, відповідно, з часом перетворитися на юнаків, які мають певні комплекси, труднощі у спілкуванні.

Унаслідок відсутності любові [82], дитина переживає «корінну тривогу», невпевненість у собі, характеризується боязким ставленням до оточуючих. Саме відсутність теплих емоційних стосунків з батьками [31], впливає в подальшому на виникнення залежностей різного роду та антисоціальної поведінки. Більше того, на думку окремих дослідників [31; 68 та ін.], позитивний погляд на себе залежить від усвідомленого бажання батьків мати дитину і складається ще в пренатальний період: «мене люблять та чекають» – ця формула, записана в підсвідомості, й визначає подальший розвиток.

Стосовно *образливої поведінки та тоталітарних установок членів сім'ї*, як чинника віктимізації дитини, що негативно позначається й на емоційному інтелекті, слід указати на роботи В. Кагана [43], в яких дослідник, зокрема, зазначає: виховуючи в дитині головну «чесноту» – слухняність, дорослий, не володіючи здатністю до повноцінного емоційного спілкування з дитиною та вибором адекватних засобів самовираження – формує у дітей «скалічену емоційність», провокує поведінку протесту. Протест виводить дитину на дорогу непослуху, якби підсвідомо бажаючи підтримати у своїй уяві образ поганої дитини, основного носія зла, з

яким неодмінно повинні боротися. Чим може обернутися така боротьба згодом, здогадатися не складно: дитина може замкнутися, а потім почати шукати порозуміння та тепло на стороні, у сумнівних зв'язках та випадкових знайомствах, у різного роду неформальних молодіжних об'єднаннях (НМО) зі специфічною неформальною субкультурою [56].

Слід зазначити, що *неформальна молодіжна субкультура* набуває для юнаків особливого значення і потребує спеціального розгляду в контексті віктимізації. Великий тлумачний соціологічний словник [35] роз'яснює що субкультура – це система переконань, цінностей і норм, які поділяються і активно використовуються явною меншістю людей у рамках певної культури.

Психолог і публіцист Л. Радзіховський [69, с. 182-184] визначає НМО як соціально-психологічне явище, що являє собою спробу адаптації молодих людей до тих проблем, з якими вони стикаються при входженні в самостійне життя в сучасних конкретно-історичних умовах. Часто в таких групах «шукають себе» саме особи юнацького віку. Та чи інша субкультура може здатися юнакові «рятувальним колом», який подарує йому опору. Як наслідок, цінності тих субкультур, у межах яких пропагують віктимну поведінку, привласнюються юнаком, визначаючи подальше життя.

Важливого значення для віктимізації особистості й становлення емоційного інтелекту набуває *досвід дитини, який вона отримує в освітньому середовищі школи, у спілкуванні з учителями та однолітками*. Починаючи ходити у перший клас, дитина отримує певний стрес. Незвичне середовище, прагнення зайняти нове соціальне положення, здобути повагу вчителів та товаришів по школі діє на учня неоднозначно, формуючи негативний або позитивний досвід перебування у шкільному колективі та певні риси характеру [21; 26]. Хтось почувається комфортно з першого дня та легко йде на контакт з іншими дітьми та вчителями, а хтось – скуто та незручно. В останньому випадку можуть сформуватися агресивність або залежність, гіперсоціальність або безпорадність, які, фактично, є різними гранями віктимної поведінки.

У школі відбувається стандартизація умов життя дитини [63], в результаті може виявитися безліч відхилень у поведінці: гіперзбудливість, гіпердинаміка, чи, навпаки, виражена загальмованість. Ці відхилення стають фундаментом дитячих страхів, знижують волюву активність, викликають пригнічений

стан, позначаючись на емоційному інтелекті. У цій ситуації вкрай важлива позиція вчителя, його поведінка, ставлення до усіх учнів у цілому і до кожного окремо, а також те, як він згуртовує клас, вчить дітей дружити та поважати один одного.

Про роль педагогічного такту та особистість педагога у формуванні особистості учня писав ще І. Синиця: [72], трактуючи педагогічний такт як професійну якість учителя, за допомогою якого він в кожному конкретному випадку застосовує найбільш ефективний спосіб виховного впливу. Це, на думку, вченого, можливо за наявності таких рис у структурі особистості педагога, як спостережливість, тобто вміння заглянути у внутрішній світ своїх вихованців та знайти підхід; уважність, вміння не тільки говорити, а слухати та чути; віра в здатності учнів; неупередженість; витримка та самовладання тощо.

У силу недостатньої психолого-педагогічної компетентності, емоційного вигорання чи професійних деформацій особистості, окремі вчителі власними руками «ліплять» емоційно нестійких дітей, так званих «важких», які нерідко стають жертвами шкільного колективу, класу в якому навчаються. Згодом це може увімкнути неусвідомлене самопрограмування за формулою «я поганий – отже, я поганий», коли в того, хто був у дитинстві жертвою, виробляються певні зразки поведінки [22, с. 29]. Таким чином одного разу увімкнений механізм самознищення може на все життя сформувати в людині патерн жертви.

Серед соціальних чинників формування схильності до віктимної поведінки, дотичних до емоційного інтелекту, слід також указати на *сугестивність* або навіюваність як підвищену піддатливість по відношенню до спонукань, що спровоковані іншими людьми, некритичну готовність підкорятися, схильність «заражатися» чужими настроями та переймати звички. Сугестивність підвищується в молодшому шкільному віці, досягаючи максимуму в 10 років [24]. Ураховуючи, що це той вік, коли саме сім'я та педагоги здійснюють вагомий вплив на особистість дитини, роблячи, зокрема, її більш або менш сугестивною, можна зробити припущення, що риси, які були сформовані у молодшому шкільному віці, накладають відбиток на усе подальше життя.

Потужним соціально-психологічним чинником віктимізації можуть виступити *засоби масової інформації*, які часто називають ефективним інститутом маніпуляції [44]. Оксфордський словник

англійської мови трактує маніпуляцію як «управління або вплив на кого-небудь, часто нечесним шляхом, так, що ті, на кого йде вплив, цього не усвідомлюють» [87].

Як наголошує Г. Шиллер «для досягнення успіху маніпуляція повинна залишатися непомітною. Успіх маніпуляції гарантований, коли маніпульований вірить, що все відбувається природно. Отже, для маніпуляції потрібна фальшива дійсність, в якій її присутність не буде відчуватися» [84, с. 73].

Таким чином, маніпуляція – це спосіб панування шляхом впливу на людей через програмування поведінки. Це вплив спрямований на психічні структури людини, здійснюється потай і ставить своїм завданням зміну думок, спонукань і цілей. Часто для цього використовують певні технології, тому захист від маніпуляції, яка використовується у ЗМІ – справа непроста. Телебачення та Інтернет формують громадську думку, у результаті важко визначити, чия це думка – ваша або нав'язана.

Серед найбільш дієвих інструментів маніпуляції вчені виокремлюють: фабрикацію фактів; великий психоз; маніпулятивну семантику; спрощення та стереотипізацію; твердження та повторення; сенсаційність [44; 61; 62 та ін.].

Усі ці інструменти маніпулювання можуть позначатися на особах юнацького віку, коли, з одного боку, психіка частково сформувалася, але може піддаватися великому впливу. У результаті маніпуляційних впливів з боку ЗМІ людина може стати веденою, такою, якою досить легко управляти, і, як наслідок, набути схильність до віктимної поведінки» [18, с. 77].

Серед *індивідуально-психологічних чинників схильності осіб юнацького віку до віктимної поведінки*, що можуть зумовити психологічні особливості їх емоційного інтелекту, йдеться насамперед про особливості темпераменту та певні риси характеру, які за певних умов виступають своєрідним каталізатором розвитку такої поведінки.

Як відомо, *темперамент* являє собою сукупність властивостей нервової діяльності, що інтегруються та зумовлюють ряд психічних особливостей індивіда: швидкість та інтенсивність психічних процесів, психічну активність, м'язово-моторну експресивність; переважну підпорядкованість поведінки зовнішнім враженням (екстраверсія) чи внутрішньому світу людини, її почуттям, уявленням (інтроверсія); пластичність, адаптованість до зовнішніх умов, що змінюються,

рухливість стереотипів, їх гнучкість або ригідність; чутливість, сензитивність, сприйнятливність, емоційну збудливість, силу емоцій, їх стійкість. Зрозуміло, що сам по собі темперамент не є детермінантою віктимності особистості, але залежно від соціального середовища, звичок людини, виду діяльності, ступеня конфліктності – темперамент може виявитися чинником, що сприяє або перешкоджає віктимізації особистості [18, с. 69-80].

Так, зокрема, припускають, що людина, яка має яскраво виражений меланхолійний темперамент, підвищений рівень тривожності, для якої майже кожне явище життя стає гальмівним агентом скоріш стане жертвою оточення та обставин, ніж сангвінік, який є емоційно стійким, відрізняється легкою пристосованістю до мінливих умов життя, підвищеною контактністю з оточуючими, товариськістю [37; 54]. А от підвищена збудливість холерика, за несприятливих умов, може стати основою запальності та агресивності [38; 53], спровокувати схильність до агресивної віктимної поведінки.

Щодо *характеру* слід відзначити, що по відношенню до рівня норми поведінки він може бути: нормативним, збалансованим, тобто відповідати адекватними реакціями на різні дії; акцентуйованим, з надмірними проявами окремих рис; психопатичним, коли деякі риси проявляються на рівні патології.

У контексті емоційних особливостей інтелекту осіб, схильних до віктимної поведінки, на наш погляд, особливу роль відіграють такі риси характеру, як тривожність, пасивність, нерішучість. Так, зокрема, як відзначала М. Лісіна [55], висока *тривожність* формується за постійного невдоволення з боку батьків, що провокує в дитини страх зробити щось неправильно. Той же результат досягається в ситуації, коли дитина навчається досить успішно, але батьки очікують більшого та пред'являють завищені, нереальні вимоги.

Можливість позбавлення тривожності юнак може побачити в алкоголі, цигарках або наркотиках. Тут важливу роль відіграють прагнення до експериментування, виражена *потреба в нових враженнях*, властиві юнацькому віку та, особливо, норми юнацької субкультури, в якій вживання алкоголю або паління традиційно вважається однією з ознак мужності та дорослості [49].

Те саме можна зауважити щодо наркотизації. Юнак хоче експериментувати, до того ж може побоюватися стати ізгоєм у групі

однолітків. Тому важливо розвивати ті емоційні, інтелектуальні та вольові риси характеру дитини, які попереджають виникнення тих чи інших девіацій – цілеспрямованість, принциповість, рішучість тощо [18, с. 69-80].

Не менш важливим є *розвиток Я-концепції, що зумовлює позитивне ставлення до себе й адекватну самооцінку* [75] як важливі чинники попередження схильності до віктимної поведінки.

За результатами теоретичного аналізу літератури виявлено, що певні *типи гендерної ідентичності* також можуть виступати в якості чинника формування схильності до віктимної поведінки. Зокрема, андрогінність вважається передумовою розвитку самоконтролю та витримки, кращої адаптації в соціумі [3, с. 51], тому особи з таким типом гендерної ідентичності ймовірно найменш схильні до віктимної поведінки. Натомість, особи з типом гендерної ідентичності, який не відповідає загальноприйнятим гендерним стереотипам (чоловіки – маскулінний тип, жінки – фемінінний), можуть відчувати прагнення ствердитися в обраній статево-рольовій поведінці і, тим самим, спровокувати ставлення до себе, як до жертви.

Чинником схильності до віктимної поведінки може виступати *інвалідність*. Енциклопедичний словник медичних термінів визначає інвалідність як «постійну або тривалу, повну або часткову втрату працездатності, а інваліда – як особу, що назавжди або на тривалий час втратила працездатність (частково або повністю) в результаті хвороби або травми» (цит. за [66]). У силу своєї фізичної або психічної уразливості людина вимагає особливого захисту від всякого роду посягань.

Високий рівень емоційного інтелекту дає можливість самостійно визначати цілі власної життєдіяльності та активно їх здійснювати, у той час як віктимна поведінка виявляється в установці на власну безпорадність; емоційний інтелект допомагає регулювати свій настрій – віктимна поведінка передбачає підвищене почуття тривожності та хворобливе ставлення до критики; емоційний інтелект – це здатність бачити, розуміти та керувати власними емоціями, емоціями інших людей та навіть цілих груп осіб, віктимна поведінка зумовлює труднощі при подоланні тиску оточуючих, переживанні власних емоцій та має схильність брати на себе відповідальність за почуття та стани іншої людини [12, с. 25–30].

Для повноцінного розвитку особистості в юнацькому віці надзвичайно важливе значення має товариськість – спілкування з однолітками [49; 52 та ін.]. Таке спілкування можна розглядати специфічний вид емоційного контакту, який забезпечує відчуття благополуччя та стійкості, солідарності та взаємодопомоги і саме тому полегшує процес формування особистісної суверенності та соціально-психологічної адаптації до світу дорослих. У процесі такого спілкування, емоційного контакту юнаки навчаються відстоювати свої права, усвідомлювати обов'язки, співставляти особисті інтереси з суспільними.

Окремі дослідники (І. Ветрова [27], Д. Гоулман [34]) пов'язують емоційний інтелект із лідерством й успіхом, пояснюючи це тим, що, по-перше, розвиток емоційного інтелекту дозволяє позбутися багатьох страхів і сумнівів, почати діяти та спілкуватися з людьми для досягнення своїх цілей; по-друге, емоційний інтелект дозволяє розуміти мотиви інших людей, знаходити потрібних людей та ефективно взаємодіяти з ними. Науковець А. Четверик-Бурчак [83] відзначає, що емоційний інтелект впливає на успішність життєдіяльності особистості. Рух до будь-якої мети змушує людину зіткнутися віч-на-віч з безліччю страхів та сумнівів. Ймовірно, йдеться про те, що людина з низьким рівнем емоційного інтелекту, швидше за все, зверне в бік під їх натиском, набуваючи, зокрема, схильність до віктимної поведінки.

Припущення про зв'язок емоційного інтелекту зі схильністю до віктимної поведінки опосередковано підтверджують результати досліджень, в яких встановлено, що недостатність емоційного інтелекту корелює з проблемною поведінкою, такою, як агресія та вживання наркотиків [45; 90]; з високим рівнем особистісної тривожності у підлітків [5, с. 12-13]; з інтернет-залежністю [71]. Та, навпаки, високий рівень емоційного інтелекту корелює з організаторськими здібностями [4; 79]; зі стресозахисною та адаптивною функціями [46]; опором негативному афективному впливу [89]; самомотивацією [32; 71]; зі здатністю об'єктивно розпізнавати загрозу в різних ситуаціях і збільшувати потенціал протистояння різного роду небезпекам, іншими словами, високий рівень емоційного інтелекту знижує рівень віктимності [60, с. 191-201] тощо.

Таким чином, можна припустити, що емоційний інтелект в осіб, схильних до віктимної поведінки, має певні психологічні особливості, зокрема, йдеться про недостатній рівень розвитку в

таких осіб окремих складових емоційного інтелекту та його в цілому. Ці особливості зумовлені рядом чинників, що позначаються як на формуванні схильності до віктимної поведінки, так і на показниках емоційного інтелекту. Дане припущення потребує перевірки в емпіричному дослідженні.

3.2.3 Методика та організація дослідження психологічних особливостей емоційного інтелекту осіб юнацького віку, схильних до віктимної поведінки

Дослідження багатьох зарубіжних і вітчизняних психологів (І. Андреева, Л. Божович, І. Ветрова, Л. Виготський, Д. Ельконін, Е. Еріксон, П. Селовей, Ю. Фролов та ін.) свідчать про те, що питання утвердження себе в соціумі є дуже важливим для осіб юнацького віку. Щоб відповідати вимогам сучасного соціуму щодо загального рівня інтелектуального та емоційного розвитку молодих людей, їх комунікативної компетентності та своєму внутрішньому світовідчуттю, на якому позначаються перепади настрою та рефлексування, властиві даному віку [27, с. 271-274]; необхідність професійного та особистісного самовизначення, юнаки мусять розуміти та володіти певними емоційними навичками (сприйняття та розуміння власних емоцій та емоції оточуючих, саморегуляція, самомотивування, здатність справлятися, протистояти тиску навколишнього середовища та відчуттю безпорадності, вибудовувати та підтримувати просоціальні взаємовідносини, утримуватися від фрустрації, свідомо спрямовувати емоції в когнітивні процеси тощо) – все те, що різні вчені визначають як емоційний інтелект.

На нашу думку, ці важливі навички можуть попередити схильність юнака до віктимної поведінки, зробити його існування більш ефективним, а взаємовідносини – продуктивнішими.

Таким чином, *мета емпіричного дослідження* полягала у перевірці припущення про взаємозв'язок між особливостями емоційного інтелекту та схильністю до віктимної поведінки осіб юнацького віку, а також обґрунтуванні, розробленні та апробації психологічної програми й методичних рекомендацій щодо розвитку емоційного інтелекту осіб юнацького віку, схильних до віктимної поведінки.

Для реалізації емпіричного дослідження було визначено комплекс методик, які дозволяють дослідити психологічні

особливості емоційного інтелекту осіб юнацького віку, схильних до віктимної поведінки (табл. 1).

Таблиця 1

Методична база дослідження психологічних особливостей емоційного інтелекту осіб, схильних до віктимної поведінки

Показники	Методики
<ul style="list-style-type: none"> Схильність до віктимної поведінки Емоційний інтелект 	Методика О. Андроникової дослідження схильності до віктимної поведінки. Методика Н. Холла на визначення рівня емоційного інтелекту.
Характеристики осіб юнацького віку	
<i>Гендерно-вікові</i> <ul style="list-style-type: none"> тип гендерної ідентичності; стать; вік. 	Методика «Маскулінність-фемінінність» (С. Бем); Аналіз документації
<i>Соціально-демографічні:</i> <ul style="list-style-type: none"> місце проживання 	Аналіз документації
<i>Професійні:</i> <ul style="list-style-type: none"> майбутній фах. 	Аналіз документації
Основні чинники, що зумовлюють психологічні особливості емоційного інтелекту осіб, схильних до віктимної поведінки	
<i>соціально-психологічні:</i> <ul style="list-style-type: none"> почуття емоційного благополуччя й захищеності що пов'язані з кліматом у сім'ї; сугестивність; міжособистісна залежність; почуття самотності; 	Опитувальник «Шкала сімейної адаптації та згуртованості» Д. Олсон, Дж. Портнер та І. Лаві (адаптована М. Перре); Тест на міжособистісну залежність (методика Р. Гіршфільда, адаптація О. Макушиної); «Шкала сугестивності» (О. Елисеєв); «Методика суб'єктивного почуття самотності» (Д. Рассел, М. Фергюсон); Особистісний опитувальник Г. Айзенка ЕРІ; Тест СЖО (Д. Леонтьєв); Методика «Маскулінність-фемінінність» (С. Бем); «Шкала пошуку відчуттів» (М. Цукерман); Опитувальник самоствавлення (В. Столін, С. Пантілеєв).
<i>індивідуально-психологічні:</i> <ul style="list-style-type: none"> тип темпераменту; осмисленість життя; тип гендерної ідентичності; само ставлення 	

Вибірку досліджуваних склали 438 юнаків та юнок (студентів ВНЗ України) віком від 17 до 21 року. Спираючись на результати теоретичного аналізу літератури (Г. Гентінг [67]; Б. Мендельсон

[58]; К. Міядзава [58] та ін.) щодо гендерно-вікових і соціально-демографічних чинників схильності до віктимної поведінки, досліджуваних було розподілено на групи за:

- статтю: 1) юнаки (42,3%); 2) юнки (57,7%);
- майбутньою спеціальністю: 1) майбутні психологи (31,3%), 2) майбутні інженери (32,3%), 3) майбутні історики (18,4%), 4) майбутні юристи (18,0%);
- місцем народження; 1) місто (79,1%), 2) село (11,2%), 3) селище міського типу (9,7%);
- складом сім'ї: 1) повна (80,8%), 2) неповна (19,2%);
- наявністю сиблінгів: 1) так (66,2%); 2) ні (33,8%);
- статтю сиблінгів по відношенню до досліджуваного: 1) одна стать (36,7%); 2) різна стать (63,3%);
- порядком народження досліджуваного; 1) молодша дитина серед братів і сестер (40,7%), середня (9,3%); старша (50,0%);
- освітою батьків: мати 1) середня (28,6%), 2) вища (71,4%), батько 1) середня (39,6%), 2) вища (60,4%).

Статистично-математичне опрацювання даних здійснювалося за допомогою пошуку первинних статистик, кореляційного, дисперсійного та регресійного аналізів із використанням комп'ютерної програми SPSS (версія 17.0).

У результаті дослідження визначено розподіл досліджуваних за рівнями схильності до віктимної поведінки (табл. 2).

Таблиця 2

Розподіл досліджуваних за рівнями схильності до віктимної поведінки

Прояви віктимної поведінки	Рівні схильності, кількість досліджуваних у %		
	Низький	Середній	Високий
Агресивна віктимна	71,2	19,0	9,8
Саморуйнівна	45,0	25,8	29,2
Гіперсоціальна	11,8	87,3	0,9
Залежна та безпорадна	71,5	19,5	9,0
Некритична	51,0	32,2	16,8
Реалізована віктимність	22,5	75,6	1,9

За результатами емпіричного дослідження виявлено схильність до віктимної поведінки у значної кількості осіб юнацького віку. Високий рівень виявлено у понад третини, а середній – приблизно у половини досліджуваних юнаків і юнок. Лише кожний шостий з досліджуваних осіб юнацького віку характеризується низьким рівнем схильності до віктимної поведінки.

Особливо вираженими є схильність до саморуйнівної та некритичної поведінки, високий рівень яких виявлений у третини і шостої частини осіб юнацького віку. Дещо менше виражені схильність до агресивної віктимної й залежної та безпорадної поведінки високий рівень яких виявлений приблизно у десятої частини досліджуваних, а також до гіперсоціальної поведінки. Щодо останньої переважна більшість досліджуваних (три чверті) характеризуються середнім рівнем її вираження, тоді як високий її рівень практично відсутній.

Визначено гендерно-вікові (стать, вік), соціально-демографічні (місце та порядок народження, склад сім'ї, наявність і стать сиблінгів, освіта батьків тощо) та організаційно-професійні (спеціальність) особливості схильності осіб юнацького віку до віктимної поведінки.

Щодо гендерно-вікових особливостей констатовано, по-перше, що в основному показники схильності до віктимної поведінки вище у когорті юнок і особливо юнаків, молодших за віком. Це можна пояснити складним сплетінням чинників соціальної напруженості й складних суспільно-політичних подій, властивих сьогоденню й перебуванням зазначених осіб на межі з підлітковим віком, для якого взагалі властиво випробування себе, в тому числі, у різних, небезпечних для життя ситуаціях. По-друге виявлено, що юнаки більш схильні до агресивної віктимної, саморуйнівної та гіперсоціальної поведінки, вище у них показники реалізованої віктимності, натомість як юнки більш схильні до залежної та безпорадної поведінки ($p < 0,05$, $p < 0,01$).

Щодо виду діяльності – найвищі показники схильності до різних видів віктимної поведінки виявлені у майбутніх психологів, найменша у майбутніх юристів. Загальний показник віктимної поведінки є найнижчим у майбутніх юристів порівняно з іншими досліджуваними.

Щодо соціально-демографічних особливостей виявлено, по-перше, статично значущі відмінності схильності до віктимної

поведінки осіб юнацького віку залежно від місця народження: показники схильності осіб юнацького віку до агресивної віктимної поведінки вище у тих досліджуваних, які народилися і проживають у місті, насамперед у юнок ($p < 0,05$). Натомість схильність до гіперсоціальної поведінки вище у тих осіб юнацького віку, які народилися і проживають у селі ($p < 0,01$).

По-друге, показано особливості схильності до віктимної поведінки осіб юнацького віку залежно від складу сім'ї: у неповній сім'ї така схильність вище ($p < 0,05$), насамперед у юнаків, особливо чітко зазначені тенденції проявляються у разі схильності до агресивної віктимної, саморуїнної та некритичної поведінки.

Щодо порядку народження (перша дитина, середня, молодша) виявлено (на рівні тенденції) дещо меншу схильність до віктимної поведінки осіб юнацького віку, які були народжені першими.

Установлено особливості схильності до віктимної поведінки осіб юнацького віку залежно від наявності та статі сиблінгів: більшу схильність до віктимної поведінки виявлено в тих досліджуваних, які мають сиблінгів, особливо відмінної від них статі.

Крім того, виявлено статистично значущі відмінності у схильності до віктимної поведінки осіб юнацького віку залежно від освіти батьків: у досліджуваних, чиї батьки мають вищу освіту, схильність до віктимної, насамперед до залежної та безпорадної поведінки вище.

Особливості та чинники емоційного інтелекту осіб юнацького віку вивчалися за допомогою методики Н. Холла, спрямованої на визначення досліджуваного феномену, а також авторської анкети, що була спрямована на виявлення гендерно-вікових та соціально-психологічних характеристик досліджуваних респондентів. Методика містить п'ять шкал, за якими виявляють як загальний рівень емоційного інтелекту, так і парціальні рівні: емоційна обізнаність; управління своїми емоціями; самомотивація; емпатія; здатність до розпізнавання емоцій інших людей.

Це дозволяє не лише виявити високий, середній або низький рівні емоційного інтелекту, але й описати його особливості.

Таблиця 3

Показники емоційного інтелекту осіб юнацького віку

Показники емоційного інтелекту	Бали, у середньому
Емоційна обізнаність	8,65
Управління своїми емоціями	1,18
Самотивація	7,20
Емпатія	8,83
Здатність до розпізнавання емоцій інших людей	7,95
Загальний показник	34,2

Як випливає з даних загальний показник емоційного інтелекту осіб юнацького віку складає в середньому 34,2 бали, тобто є доволі низьким. Щодо окремих показників, дещо вищими є прояви емпатії (8,83 бали) та емоційної обізнаності (8,65 бали), але й вони наближаються до нижньої границі середнього рівня.

Особливу тривогу викликає дуже низький показник «управління своїми емоціями» (1,18 бали у середньому), що свідчить про значні утруднення досліджуваних осіб юнацького віку в довільному керуванні власними емоціями.

Більш розгорнуте уявлення про вираження показників емоційного інтелекту осіб юнацького віку дають результати визначення парціальних рівнів (табл. 4). Ми бачимо, що переважна кількість респондентів характеризується низькими загальним й парціальними рівнями емоційного інтелекту.

Таблиця 4

Рівні емоційного інтелекту осіб юнацького віку

Показники	Рівні (кількість досліджуваних у %)		
	Низький	Середній	Високий
Емоційна обізнаність	42,2	47,6	10,2
Управління своїми емоціями	85,2	12,3	2,5
Самотивація	55,0	38,3	6,7
Емпатія	37,1	51,4	11,5
Здатність до розпізнавання емоцій інших людей	50,7	40,0	9,3
Емоційний інтелект	59,8	38,1	2,1

Отже за результатами емпіричного дослідження визначено, що загальний показник емоційного інтелекту осіб юнацького віку є доволі низьким. Це стосується і його парціальних складових, лише емпатія має найвищий показник (особливо це стосується юнок). Отже, одержані результати демонструють, що більшість осіб юнацького віку не вміють керувати своїми емоціями та спрямовувати їх у конструктивне русло (використовувати емоції для сприяння мисленню, розуміти та регулювати їх з метою особистісного зростання, свого психічного здоров'я, душевної гармонії та високої якості особистого життя).

На рівні емоційного інтелекту позначається вік: особи юнацького віку старші за віком, виявляють більшу здатність до управління власними емоціями (особливо це спостерігається у юнаків), також загальний показник емоційного інтелекту вище у юнаків ніж у юнок.

Установлено відмінності в парціальних показниках емоційного інтелекту досліджуваних залежно від обраної спеціальності: майбутні інженери, мають найнижчі показники за шкалою «управління своїми емоціями», майбутні історики та психологи характеризуються вищими показниками за шкалою «здатність до розпізнавання емоцій інших людей».

Вищий рівень емоційного інтелекту виявлено у випадку досліджуваних, які мають різну стать з сиблінгами. Вище рівень емоційного інтелекту у досліджуваних містян і жителів селища міського типу ніж жителів села. Від освіти батьків розвиток емоційного інтелекту осіб юнацького віку не залежить.

Визначено психологічні особливості емоційного інтелекту осіб юнацького віку, схильних до віктимної поведінки. Виявлено в цілому недостатній рівень емоційного інтелекту осіб юнацького віку, схильних до агресивної, гіперсоціальної, реалізованої віктимної поведінки. Так, більшість осіб юнацького віку, які брали участь в емпіричному дослідженні, і виявили схильність до віктимної поведінки, не вміють керувати своїми емоціями та спрямовувати їх у конструктивне русло, емоційно не гнучкі, погано уявляють, що відчувають оточуючі їх люди і як з ними можна взаємодіяти.

За результатами дисперсійного аналізу встановлено: чим вище емоційний інтелект загалом та парціального показника «управління своїми емоціями» зокрема, тим нижче схильність до

агресивної віктимної поведінки. Низький рівень «емоційної обізнаності» та «емпатії» зумовлює схильність до гіперсоціальної віктимної поведінки.

Установлено, що високий рівень емоційного інтелекту в цілому, а також «управління власними емоціями», «самотивації» і «розпізнавання емоцій інших людей» знижує схильність до залежної і безпорадної поведінки.

Разом з цим показник реалізованої віктимності зростає за високих показників емпатії, а схильність до гіперсоціальної поведінки – за високих показників самотивації та розпізнавання емоцій інших людей. Це актуалізує доцільність дослідження психологічних чинників віктимної поведінки в цілому.

За результатами кореляційно-регресійного аналізу за методом PLUM (порядкова регресія, функціональний зв'язок Коші) встановлено психологічні особливості емоційного інтелекту осіб, схильних до віктимної поведінки, зумовлені рядом індивідуально-психологічних (тип темпераменту, тип гендерної ідентичності, потреба у нових враженнях, самооцінка і самоставлення, ступень управління власним життям) та соціально-психологічних (міжособистісна залежність, сугестивність, відчуття самотності, почуття емоційного благополуччя і захищеності, що пов'язані з кліматом у сім'ї) чинників.

Загалом, виявлені психологічні особливості емоційного інтелекту засвідчили доцільність розробки спеціальної психологічної програми розвитку емоційного інтелекту осіб юнацького віку, що сприятиме водночас зниженню їх схильності до віктимної поведінки.

Психологічна програма розвитку емоційного інтелекту осіб юнацького віку, схильних до віктимної поведінки «4Е», складалася із чотирьох модулів. Назва програми відображає наявність літери Е на початку назви модулів.

Програма реалізується у вигляді групового тренінгу загальною кількістю 45 годин, з яких – 30 годин групових занять, 15 годин самостійна робота, що передбачає виконання домашніх завдань. Заняття проводяться 1 раз на тиждень по 2-3 години кожне, перерва (10-15 хвилин).

Модуль 1 «Емоційна обізнаність» спрямований на розвиток здатності усвідомлювати і визнавати власні емоції та їх наслідки.

Модуль 2 «Емоції – мій головний інструмент. Керую собою» спрямований на розвиток емоційної гнучкості, вміння вибудовувати конструктивний діалог у напружених ситуаціях міжособистісної взаємодії.

Модуль 3 «Емоції інших людей» спрямований на розвиток здатності розуміння емоцій людини при використанні нею різних каналів експресії: міміки, мови, вегетативної та рухової реакцій; правильно тлумачити ситуацію, інтуїтивно вловлювати те, чого хочуть і чого потребують інші люди, сприймати їх сильні і слабкі сторони.

Модуль 4 «Емпатія та/або міжособистісна залежність» змістовно спрямований на розмежування в свідомості розуміння емпатії як співпереживання іншому, проникнення в його стан і міжособистісної залежності, яка формується на основі страху самотності й некритичному підлаштовуванні під емоції інших, що може спричинити віктимну поведінку.

При розробленні психологічної програми використовувались як відомі та апробовані вправи з авторською модифікацією, так і спеціально розроблені авторські вправи, що враховують психологічну специфіку учасників групи і забезпечують розвиток тих показників емоційного інтелекту, які сприяють зниженню схильності до віктимної поведінки.

Відповідно психологічна програма розвитку емоційного інтелекту осіб юнацького віку, схильних до віктимної поведінки, містила як *активні групові методи роботи, так і терапевтичні: аналітичні групові вправи, дискусію, проєктивні та терапевтичні завдання та інші.*

У дослідженні взяли участь 48 осіб юнацького віку – студентів Національного авіаційного університету у м. Києві. З них 24 особи утворили експериментальну групу, що складалася з двох підгруп по 12 осіб, в якій було реалізовано авторську психологічну програму розвитку емоційного інтелекту, а інші 24 особи були включені до контрольної групи, в якій навчальний процес мав виключно традиційний характер.

Учасники експериментальної та контрольної груп не відрізнялися за рівнями емоційного інтелекту та схильності до віктимної поведінки, які до та після формувального експерименту оцінювались за тими самими показниками й методиками, що і на констатувальному етапі дослідження.

Аналіз результатів апробації психологічної програми розвитку емоційного інтелекту осіб, схильних до віктимної поведінки, довів її ефективність.

Так, за результатами порівняльного аналізу першого (до формувального експерименту) та другого (після формувального експерименту) зрізів зафіксовано статистично значущі позитивні зміни у рівнях розвитку емоційного інтелекту досліджуваних з експериментальної групи ($p < 0,05$), у той час, як у контрольній групі таких змін зафіксовано не було.

Якщо в експериментальній групі до формувального експерименту низький рівень емоційного інтелекту був виявлений у 58,3% досліджуваних, то після експерименту таких осіб залишилось 8,3%. Натомість кількість досліджуваних із середнім рівнем розвитку емоційного інтелекту збільшилась із 37,5% до 79,2%, а з високим – із 4,2% до 12,5% ($p < 0,01$).

Порівняльний аналіз результатів першого та другого зрізів, проведених в експериментальній та контрольній групах, показав, що в експериментальній групі спостерігається позитивна динаміка всіх складових емоційного інтелекту, в той час, як у контрольній групі такої динаміки практично не зафіксовано.

Спираючись на позитивні данні отримані після опробування програми «4Е», було розроблено методичні рекомендації для практичних психологів системи освіти щодо розвитку емоційного інтелекту осіб юнацького віку, схильних до віктимної поведінки, що сприятиме їх особистісному зростанню, побудові гармонійних міжособистісних відносин, дозволить знизити тривожність, хворобливе ставлення до критики, труднощі при подоланні тиску оточуючих тощо.

Висновки

Кризові явища сучасного суспільства зумовлюють підвищення рівня віктимної поведінки людей і особливо осіб юнацького віку як комплексної властивості особистості, яка виявляється в установці на низьку самооцінку та негативному ставленні до себе аж до відчуття власної неповноцінності; підвищеному почутті тривожності, хворобливому ставленні до критики; труднощах при подоланні тиску оточуючих, переживанні власних емоцій; установці на власну безпорадність, схильність брати на себе відповідальність за почуття та

стани іншої людини, що зумовлюють підвищену готовність до засвоєння віктимних стереотипів та патернів поведінки.

Схильність до віктимної поведінки в юнацькому віці зумовлено такими специфічними особливостями юнацького віку як певна внутрішня кризовість, зміст якої пов'язаний з процесами як професійного, так і особистісного самовизначення; відкриття й рефлексування свого внутрішнього світу; граничність та невизначеність соціального стану юнацтва; протиріччя, зумовлені перебудовою механізмів соціального контролю та ін.

В свою чергу розвинений емоційний інтелект сприяє тому, що особистість вміє мотивувати себе, регулювати настрої, контролювати імпульсивні прояви, утримуватися від фрустрації, досягати успіху в повсякденному житті.

Таким чином було теоретично обґрунтовано взаємозв'язок емоційного інтелекту та схильності особистості до віктимної поведінки. Показано, що високий рівень емоційного інтелекту сприяє більш високій адаптивності та ефективності у спілкуванні та діяльності, контролю психічних станів, душевній гармонії, зменшує ризик формування схильності до віктимної поведінки. Виокремлено чинники, що зумовлюють психологічні особливості емоційного інтелекту осіб, схильних до віктимної поведінки: соціально-психологічні (особливості взаємовідносин у сім'ї; досвід спілкування з батьками, педагогами, однолітками, у тому числі, у неформальних молодіжних об'єднаннях; сугестивність, почуття самотності тощо), індивідуально-психологічні (риски характеру особистості: тривожність, пасивність, нерішучість; властивості темпераменту: слабкість нервової системи, надмірна чутливість та ін., негативне самоставлення та занижена самооцінка; тип гендерної ідентичності) та психофізіологічні (інвалідність) тощо.

Емпірично виявлено високий, середній та низький рівні схильності до віктимної поведінки. Високий рівень схильності до віктимної поведінки проявляється у значній кількості (понад третини) осіб юнацького віку, а середній – приблизно у половини досліджуваних юнаків і юнок. Лише кожний шостий із досліджуваних осіб юнацького віку характеризується низьким рівнем схильності до віктимної поведінки. Особливо вираженими є схильність до саморуїнливої та некритичної поведінки.

Охарактеризовано особливості схильності осіб юнацького віку до віктимної поведінки залежно від: 1) статі (юнаки більш схильні

до агресивної, саморуйнівної, гіперсоціальної віктимної поведінки та до реалізованої віктимності, а юнки – до залежної та безпорадної); 2) місця народження (особи юнацького віку, які народжені в місті, більш схильні до агресивної віктимної поведінки, у селі – до гіперсоціальної); 3) складу, порядку народження і статі дітей у сім'ї (особи юнацького віку, які народжені у неповній сім'ї, більш схильні до агресивної, саморуйнівної та некритичної поведінки, особливо юнаки; особи, які були народжені першими, менш схильні до реалізованої віктимності; натомість, більш схильні – ті, хто мають різну стать із сиблінгами); 4) освіти батьків (особи юнацького віку, в яких батьки мають вищу освіти, більш схильні до залежної та безпорадної віктимної поведінки); 5) майбутньої професійної діяльності досліджуваних юнаків (найвищі показники схильності до різних видів віктимної поведінки виявлені у майбутніх психологів, а найменші – у майбутніх юристів).

Визначено психологічні особливості емоційного інтелекту осіб юнацького віку, схильних до віктимної поведінки. Виявлено, що емоційний інтелект пов'язаний не з схильністю до віктимної поведінки загалом, а лише з окремими її різновидами, зокрема, зі схильністю до агресивної поведінки, саморуйнівної, гіперсоціальної, залежної й безпорадної поведінки та некритичної поведінки тощо.

При цьому низьким рівнем емоційного інтелекту характеризуються особи, схильні до: 1) агресивної поведінки (особливо за шкалою «управління своїми емоціями»); 2) гіперсоціальної поведінки (особливо за шкалами «емоційної обізнаності» і «емпатії»); 3) залежної і безпорадної поведінки (особливо за шкалами, «управління своїми емоціями», «самотивації» та «здатності до розпізнавання емоцій інших людей»). Натомість у схильних до саморуйнівної та некритичної поведінки виявлено високі показники емоційного інтелекту, особливо за шкалами «емоційна обізнаність» та «здатність до розпізнавання емоцій інших людей». Щодо реалізованої віктимної поведінки, йдеться про низький рівень емоційного інтелекту водночас із доволі високим рівнем розвитку емпатії осіб юнацького віку.

Низькі показники емоційного інтелекту у переважній кількості осіб юнацького віку з віктимною поведінкою зумовили пошук шляхів його розвитку. Теоретичним обґрунтуванням програми розвитку емоційного інтелекту виступили положення про

новоутворення юнацького віку в емоційній сфері, пов'язані із зростанням її керованості та контрольованості, зменшенням вмісту афективних реакцій; можливість розвитку емоційного інтелекту за відносно стислий проміжок часу завдяки використанню активних групових психологічних методів навчання.

Ефективність авторської психологічної програми розвитку емоційного інтелекту осіб, схильних до віктимної поведінки, проявилась у розширенні їх уявлень про емоційний інтелект і його роль у власній життєдіяльності; виробленні умінь управління власними емоціями; розуміння емоцій інших людей, зниженню схильності до віктимної поведінки тощо.

Розроблено методичні рекомендації для практичних психологів щодо розвитку емоційного інтелекту осіб юнацького віку, схильних до віктимної поведінки, з урахуванням виявлених психологічних особливостей.

Список використаних джерел:

1. Абрамова Г. С. Возрастная психология. М. : Академия, 1999. 672 с.
2. Аверченко Л. К. Психология управления : курс лекцій. Новосибир. гос. акад. экономики и упр. Москва ; Новосибирск : Инфра-М, 1999. 149 с.
3. Андреева И. Н. Азбука эмоционального интеллекта / И. Н. Андреева. – СПб. : БХВ-Петербург, 2012. – 288 с.
4. Андреева И. Н. Взаимосвязь социальной компетентности и эмоционального интеллекта у подростков. *Женщина. Образование. Демократия*: Материалы 5-й Международ. междисциплинарной науч.-практ. конф. – Минск. : 2002. С. 194–196.
5. Андреева И. Н. Взаимосвязь эмоционального интеллекта и личностной тревожности в подростковом возрасте. *Психологическое здоровье в контексте развития личности*: Материалы республ. науч.-практ. конф. Брест. : 2004. [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <http://www.vash-psiholog.info/voprospsih/214/17733-predposylki-razvitiya-emocionalnogo-intellekta.html> С. 12–13.
6. Андреева И. Н. Гендерные различия в структуре эмоционального интеллекта у студентов. *Женщина. Образование. Демократия*: Материалы 7-ой международной междисциплинарной научно-практической конф. Минск. : 2004. [Електронний ресурс]. –

Режим доступу: <http://akademiki.biz/biblioteka-jivoi-informacii/vse-ob-emotsionalnom-intellekte/48-eq-gender> С. 282–285.

7. Андреева И. Н. Когнитивная психология: сб. статей под ред. А. П. Лобанова, Н. П. Радчиковой. Минск : БГПУ, 2006. С. 7–11.

8. Андреева И. Н. Когнитивные стратегии эмоциональной саморегуляции в педагогической деятельности. *Весці БДПУ*, № 4, 2008. [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <http://www.psu.by/images/stories/spf/personal/andreeva/kognitivnye-strategii-emocionalnoj-samoreguljacji.pdf>] С. 31–35.

9. Андреева И. Н. Эмоциональный интеллект как феномен современной психологи. Новополюк : ПГУ, 2011. 388 с.

10. Бандура А. Теория социального научения. СПб. : Евразия, 2000. 320 с.

11. Бандурка А. М. Юридическая психология: учеб. пособие. Харьков. : изд-во Нац. ун-та внутр. дел, 2002. 596 с.

12. Бантишева О. О. Взаємозв'язок емоційного інтелекту зі схильністю осіб юнацького віку до віктимної поведінки. *Вісник ЧДПУ ім. Т.Г. Шевченка*, 2014. С. 25–30.

13. Бантишева О. О. Гендерно-вікові особливості схильності осіб юнацького віку до віктимної поведінки. *Молодий вчений*. Херсон, 2016. – Ч 2. – № 1 (28). С. 132–136.

14. Бантишева О. О. Дослідження особливостей розвитку соціально-психологічних характеристик осіб юнацького віку. Зб. НАУ за результатами участі у IV Міжнародній науково-практичній конференції «Актуальні проблеми вищої професійної освіти». К. : НАУ, 2016. С. 11.

15. Бантишева О. О. Емоційний інтелект та інші чинники схильності до віктимної поведінки осіб юнацького віку. *Global scientific unity 2014*. – Prague (Czech Republic). : Publishing Center of The International Scientific Association “Science&Genesis”, Copenhagen, 2014. P. 63–71.

16. Бантишева О. О. Емоційний інтелект та чинники що впливають на рівень його розвитку. Перспективні напрямки світової науки: збірник статей учасників Двадцять восьмої міжнародної науково-практичної конференції «Інноваційний потенціал світової науки – XXI сторіччя». Т. 1. Науки гуманітарного циклу. ПГА. Запоріжжя, 2014. С. 12–15.

17. Бантишева О. О. Особливості схильності осіб юнацького віку до віктимної поведінки залежно від майбутньої професії. *Науковий*

вісник Херсонського державного університету, серія «Психологічні науки». Херсон, 2016. № 11. С. 7–12.

18. Бантишева О. О. Психологічний зміст і чинники схильності осіб юнацького віку до віктимної поведінки. *Актуальні проблеми психології*: зб. наук. пр. Інституту психології ім. Г. С. Костюка НАПН України. К. 2014. Т. 11, Вип. 11. Ч. 1 С. 69–80.

19. Бантишева О. О. Психологічні прояви емоційного інтелекту осіб юнацького віку, схильних до віктимної поведінки. Матер. VIII Междунар. наук.-практ. конф. «Соціалізація особистості в умовах системних змін: теоретичні та прикладні проблеми», 2013 р. К. : Інститут психології ім. Г. С. Костюка НАПН України, 2013. С. 26.

20. Белкина В. Н. Психология раннего и дошкольного детства: учеб. пособие. Ростов-на-Дону. : Феникс, 2015. 270 с.

21. Бондарчук Е. И. Социально-психологические особенности профилактики проявлений виктимности у интеллектуально одаренных подростков. *Актуальные проблемы психологии, бизнеса и социальной сферы общества : теория и практика*. Рига : Балтийский институт психологии и менеджмента, 2012. – Т. 8, Ч. 1. С. 14–20.

22. Бондарчук О. І. Психологія девіантної поведінки. К. : Наук. світ, 2010. 300 с.

23. Бук Г. Преимущества EQ: Эмоциональная культура и ваш успех. Ливерпуль. : изд-во Stoddart Publishing Co. Limited, 2000. 155 с.

24. Бурменская Г. В. Возрастная и педагогическая психология. М. : Изд-во Моск. ун-та, 1992. 272 с.

25. Вайсбах Х. Эмоциональный интеллект. М. : Лик Пресс, 1998. 160 с.

26. Вайпан О. В. Розвиток емоційного інтелекту учнів початкової школи. *Національне публіцистично-педагогічне видання*. Київ: Плеяди, 2015, № 5. С. 23–25 [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <https://osvita.ua/doc/files/news/462/46238/Robota.doc>

27. Ветрова И. И. Эмоциональный интеллект в подростковом и раннем юношеском возрасте. Развитие психологии в системе комплексного человекознания. Часть 2 / Отв. ред. А. Л. Журавлев, В. А. Кольцова. М. : Изд-во «Институт психологии РАН», 2012. С. 271–274.

28. Владимирова И. М., Овчинников Б. В., Павлов К. В. Типы темперамента в практической психологии. СПб. : Речь, 2003. 281 с.

29. Власова О. І. Психологія соціальних здібностей: структура, динаміка, чинники розвитку: Монографія. Київ. : Видавничо-поліграфічний центр «Київський університет», 2005. 308 с.
30. Гарднер Г. Структура Разума. Теория множественного интеллекта. М. : Вильямс, 2007. 512 с.
31. Герхардт С. Как любовь формирует мозг ребенка. – М. : Этерна, 2012. [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://iknigi.net/avtor-syu-gerhardt/81280-kak-lyubov-formiruet-mozg-rebenka-syu-gerhardt.html>
32. Гордеева Т. О. Психология мотивации достижения : учеб. пособ. для вузов. М. : Академия, 2006. 336 с.
33. Гоулман Д. Эмоциональный интеллект. М. : ВКТ, 2009. 478 с.
34. Гоулман Д. Эмоциональный интеллект на работе. М. : ВКТ, 2010. 476 с.
35. Джери Д. Большой толковый социологический словарь. М. : Вече, АСТ, 1999. (Т.1 – 544 с., Т.2 – 528 с.).
36. Дружинина В. Н. Современная психология: Справочное руководство. М. : Инфра-М, 1999. 688 с.
37. Еникеев М. И. Общая и социальная психология. М. : Норма, Инфра-М, 1999. 624 с.
38. Еникеев М. И. Юридическая психология. М. : Норма, 2003. 256 с.
39. Жмуров В. А. Большая энциклопедия по психиатрии. 2-е изд. Oim.ru: научный Интернет-журнал, 2012. [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://vocabulary.ru/dictionary/978>
40. Зинченко В. П., Мещеряков Б. Г. Большой психологический словарь. 2-е изд. М. : Педагогика-Пресс, 1999. [Электронный ресурс]. – Режим доступа: http://www.gumer.info/bibliotek_Buks/Psihol/dict/
41. Изард К. Психология эмоций. СПб. : Питер, 2000. 464 с.
42. Ильин Е. П. Дифференциальная психофизиология мужчины и женщины. СПб. : Питер, 2003. 544 с.
43. Каган В. Е. Тоталитарное сознание и ребенок: семейное воспитание. *Вопросы психологии*. 1992. № 1. [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://www.voppsy.ru/>
44. Кара-Мурза С. Г. Манипуляция сознанием. М. : Эксмо, 2005. 832 с.
45. Клейберг Ю. А. Психология девиантного поведения : учеб. пособ. для вузов. М. : ТЦ Сфера, при участии Юрайт-М, 2001. 160 с.

46. Коврига Н. В. Стресозахисна та адаптивна функції емоційного інтелекту: дис. канд. психол. Наук : 19.00.01. Інститут психології імені Г. С. Костюка АПН України. К., 2003. [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <http://www.irbis-nbuv.gov.ua>

47. Колісник Л. О. Особливості прояву емоційного інтелекту у старшому юнацькому віці. *Вісник Чернігівського національного педагогічного університету ім. Т.Г. Шевченка*. Вип. 121 Т. 1. Чернігівський національний педагогічний університет ім.Т.Г. Шевченка; гол. ред. Носко М. О. Чернігів : ЧНПУ, 2014. № 121. С. 169–174

48. Колісник Л. О. Проблема діагностики емоційного інтелекту. *Проблеми сучасної психології* : Збірник наукових праць Кам'янець-Подільського національного університету імені Івана Огієнка, Інституту психології імені Г.С.Костюка НАПН України / за ред. С. Д. Максименка, Л. А. Онуфрієврі. Вип. 26. Кам'янець-Подільський : Аксіома, 2014. С. 278–295.

49. Кон И. С. Психология ранней юности. М. : Просвещение, 1989. 255 с.

50. Кравченко А. С. Нарцисс и его отражения. *Консультативная психология и психотерапия*. 2001. № 2. С. 96–113.

51. Кутеева В. П., Рабаданова Р. С., Юлина Г. Н. Эмоциональный интеллект как основа успешности в профессиональной деятельности. *Отечественная и зарубежная педагогика*. 2012. № 3 (6). С. 59–65.

52. Лабунская В. А. Психология затрудненного общения: Теория. Методы. Диагностика. Коррекция. М. : Академия, 2001. 286 с.

53. Лазурский А. Ф. Классификация личностей. Психология индивидуальных различий. Хрестоматия. М. : ЧеРо, 2000. 776 с.

54. Либин А. В. Дифференциальная психология: На пересечении европейских, российских и американских традиций. М. : Смысл; Per Se, 2000. 532 с.

55. Лисина М. И. Формирование личности ребенка в общении. СПб. : Питер, 2009. 410 с.

56. Лисовский В. Т. Социология молодежи: учеб. пособие. СПб.: Изд-во Санкт-Петербургского университета, 1996. 361 с.

57. Люсин Д. В., Ушакова Д. В. Социальный интеллект: Теория, измерение, исследования. М. : Ин-т психологии РАН, 2004. 176 с.

58. Малкина-Пых И. Г. Виктимология. Психология поведения жертвы. М. : Эксмо, 2010. 864 с.

59. Манянина Т. В. Эмоциональный интеллект в организации информационно-психологической безопасности личности. Развитие психологии в системе комплексного человекознания. Ч. 2 / Отв. ред. А. Л. Журавлев, В. А. Кольцова. – М. : Изд-во «Институт психологии РАН», 2012. С. 515–518.

60. Мединська Ю. Я. Проблема віктимності у контексті емоційного інтелекту особистості. *Педагогіка і психологія професійної освіти*, 2013. № 3. С.191–201.

61. Моль А. Теория информации и эстетическое восприятие. М. : Мир, 1996. 355 с.

62. Московичи С. Век толпы (исторический трактат по психологии масс). СПб., Академический проект, 2011. 396 с.

63. Мухина В. С. Детская психология: учеб. пособие, под ред. Венгера Л. А. 2-е изд., перераб. и доп. М. : Просвещение, 1985. 274 с.

64. Носенко Е. Л. Емоційний інтелект як соціально значуща інтегральна властивість особистості. *Психологія і суспільство*. 2004. № 4. С. 95–109.

65. Орме Г. Эмоциональное мышление как инструмент достижения успеха. М. : КСП+, 2003. 272 с.

66. Покровский В. И. Энциклопедический словарь медицинских терминов. М. : Медицина, 2005. 1591 с.

67. Полубинский В. И. Правовые основы учения о жертве преступления. Горький. ВШ МВД СССР. 1979. 284 с.

68. Пономарева Г. А. Влияние эмоций на гармоничное развитие ребенка. Психическая депривация. 2011. [Электронный ресурс]. – Режим доступа: http://mysunny.ru/emocionalnaya_deprivaciya

69. Радзиховский Л. А. Изучение психологических особенностей неформальных молодежных объединений. *Вопросы психологии*. 1988. №4. С. 182–184.

70. Репецкая А. Л. Виктимологическая характеристика региональной преступности и ее предупреждение. М. : Academia (Академпресс), 2009. 304 с.

71. Родионова А. С. Исследование особенностей эмоционального интеллекта лиц, имеющих интернет-аддикци. *Журнал Перспективы науки и образования*. 2013. № 6. [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://web.snauka.ru/issues/2013/12/29859>

72. Синица И. Е. Педагогический такт и мастерство учителя. М. : Педагогика, 1983. 248 с.

73. Смульсон М. Л. Інтелектуальний розвиток як мета дистанційного навчання. *Технології розвитку інтелекту*, 2011. № 1(2). С. 1–15.

74. Смульсон М. Л. Психологія розвитку інтелекту: монографія. К., 2001. 276 с.

75. Співак Л. М. Діагностика і корекція «Я-концепції» молодших школярів з низьким рівнем навчальних досягнень : навч. посібн. 2-е вид. К. : Каравела, 2011. 224 с.

76. Співак Л. М. Психологічні передумови становлення самосвідомості особистості в юності. *Науковий вісник Чернівецького університету. Педагогіка та психологія* : зб. наук. праць. Чернівці : Чернівецький національний університет, 2012. Вип. 627. С. 141–149.

77. Степанов С. С. Популярная психологическая энциклопедия. М. : Эксмо, 2005. 672 с.

78. Ткачишина О. Р. Проблема соціально-психологічної адаптації студентів – майбутніх фахівців з комп'ютерних технологій. *Педагогічні науки*: зб. наук. праць. Херсон, 2006. Вип. 41. С. 387–391.

79. Фишер Р. Эмоциональный интеллект в переговорах. М. : Манн, Иванов и Фербер, 2015. 336 с.

80. Фрейджер Р. Теории личности и личностный рост. М. : Мир, 2004. 2095 с.

81. Фролов Ю. И. Психология подростка: хрестоматія. М. : Российское педагогическое агентство, 1997. 526 с.

82. Хорни К. Невротическая личность нашего времени. М. : Академический Проект, 2009. 208 с.

83. Четверик-Бурчак А. Г. Механізми впливу емоційного інтелекту на успішність життєдіяльності особистості. 19.00.01 – загальна психологія, історія психології Дніпропетровський національний університет ім. О. Гончара; Дніпропетровськ 2015. 187 с.

84. Шиллер. Г. Манипуляторы сознанием. М. : Мысль, 1980. 326 с.

85. Юнг К. Г. Психологические типы. СПб. : Азбука, 2001. 720 с.

86. Яковлева Е. Л. Эмоциональные механизмы личностного и творческого развития. *Вопросы психологии*. 1997. № 4. Электронный ресурс. – Режим доступа: <http://www.voppsy.ru/issues/1997/974/974020.htm>

87. Hornby A. S. Oxford Advanced Learner's Dictionary of Current English. – [Sixth ed.] Oxford : OUP. 2000. 1539 p.

88. Hughes M. Handbook for developing emotional and social intelligence. Best practices, case studies, and strategies. San Francisco, 2009. 419 p.

89. Kramer D., Kupshik G. Effect of rational and irrational statements on intensity and «inappropriations» of emotional distress and irrational beliefs in psychotherapy patients. *Brit. J. Clin. Psychol.* 1993. V. 32. № 3. P. 41.

90. Mayer J. D. Emotional intelligence information. 2005. [Electronic resource]. - Mode of access: http://www.unh.edu/emotional_intelligence/

3.3 ОБРАЗОТВОРЧЕ МИСЛЕННЯ ТА ЙОГО РОЗВИТОК В ПРОЦЕСІ МАЛЮВАННЯ ДИТИНИ (Завгородня О. В.)

Наше дослідження продовжує низку розробок з проблематики творчого мислення, спрямованих насамперед на виявлення особливостей стратегіальної організації творчого мислення суб'єкта в різних умовах, на різних вікових рівнях, у різних сферах [2; 13; 14 та ін.], зокрема в образотворчій діяльності. Подальше опрацювання психологічної теорії творчості передбачає вивчення суб'єктивних орієнтирів та критеріїв творчого пошуку, стратегіально-тактичних преференцій, зокрема, в різних видах мистецтва, дослідження якісних характеристик, складових та специфіки художнього мислення.

Особливості дитячого малювання вивчаються понад 100 років, і цей досвід постійно переосмислюється [1; 3; 20; 22; 23 та ін.]. Важливість дослідження зародження образотворчого мислення дитини зумовлено тим, що вивчення зазначених процесів дасть змогу, з одного боку, глибше зрозуміти феномен образотворчого мислення (його структурну, функціональну та генетичну специфіку), а з іншого – краще осягнути прагнення дитини як духовної істоти, виявити мотиваційні підстави творчого осмислення нею світу-в-собі і себе-в-світі, зокрема, в контексті раннього дитинства.

В руслі стратегіального підходу здійснено ряд досліджень творчих виявів в дитячому віці, зокрема, творчого сприймання дітей дошкільного та молодшого шкільного віку, умов його розвитку [2; 13; 14 та ін.]. У дітей цього віку мова йде про стратегічні тенденції, своєрідні «зародки» стратегій [2], які попри їх несформованість, мають ґрунтовне значення для подальшого пізнавально-творчого розвитку дитини.

Мета дослідження – простежити зародження й особливості розвитку образотворчого мислення у дитини в контексті її малювання. Завданнями дослідження є окреслення специфіки образотворчого мислення; аналіз дитячого малювання як сфери зародження і розвитку образотворчого мислення; виявлення низки

спільних рис, а також індивідуальних відмінностей у формуванні образотворчого мислення дітей.

3.3.1 Образотворче мислення як предмет психологічного аналізу

Феномен художнього мислення становить складне багаторівневе явище, яке об'єднує в собі в різних пропорціях чуттєво-емоційні, пізнавально-перетворювальні та смислові характеристики. Образотворче мислення – різновид художнього мислення, специфікація якого пов'язана з уявленнями про відмітні ознаки образотворчого мистецтва; водночас воно є певним варіантом розвитку візуального мислення (візуально-художнім). Саме в результаті спілкування з мистецтвом в обдарованої людини формується особливе (образотворче) мислення, яке полягає в «трансформації матеріалу дійсності в образи художнього твору» (А. Мальро). При цьому естетично перетворюється і суб'єктивна реальність, невізуальна емоційна стихія трансформується у форми мистецтва. Образотворче мислення – візуально-художнє, спрямоване на створення, а також на сприйняття і розуміння творів образотворчого мистецтва, еволюція якого здійснюється в напрямі незалежності, унікальності, глибини, метафоризму.

Здавна дослідники намагались виокремити особливості мислення митця, охарактеризувати його своєрідність. Зокрема, І.Я. Франко наприкінці ХІХ ст. вважає, що: «... для науки важне пізнання його основної прикмети: його нижньої свідомості, т. є. її здібності – час від часу піднімати цілі комплекси давно погребаних вражень і споминів, покомбінованих не раз також несвідомо одні з одними на денне світло верхньої свідомості...» [15, с. 354].

Детальне вивчення пізнавальних процесів, особливо специфіки сприймання художньо обдарованої людини було здійснено В.П. Кириєнком; важливого значення дослідник надавав здатності суб'єкта до синтетичного цілісного бачення та встановлення відношення між змінними характеристиками (світла, форми тощо).

Образотворче мислення оперує варіантами форм, ліній, кольорів, значним обсягом зорових стимулів, виявляється у здатності суб'єкта до творення нових форм та образів на основі динамічного використання свого візуального досвіду. Такий досвід постійно збагачується і становить сукупність різноманітних візуальних вражень (які зберігає пам'ять), зокрема, пов'язаних з

близькими, суголосними особистому досвіду художніми техніками та матеріалами [17]. Образотворче мислення передбачає здатність активізувати набутий запас вражень, перетворити його відповідно до творчої потреби та задуму художника.

В комплексі специфічних властивостей образотворчого мислення суттєве значення мають: трансцендентність (здатність жити у створюваних образах, перевтілюватись, виходити за межі самого себе), антиципаційність (здатність оперувати можливостями, перспективами, вловлювати дух часу, передбачати хід подій), метафоричність (породження візуальних метафор, оперування багатшаровими візуальними символами та метафорами), «матеріальність» (мислення в формах свого художнього матеріалу та індивідуальних технік), гнучкість (здатність оновлення в сприйманні і творчості, здатність відмовитися від усталених форм і засобів зображення, можливість реалізації задуму різноманітними способами), індивідуалізованість (незалежність, оригінальність, унікальність, вибірковість, прихильність до співзвучних індивідуальності художніх технік та матеріалів).

В структурі образотворчого мислення (на основі відмінностей властивостей та функцій) можна виокремити такі складові:

- пізнавально-імпресивна
- фантазійно-перетворювальна
- структурно-композиційна
- художньо-матеріальна

Пізнавально-імпресивна складова готує ґрунт для образотворення, пов'язана з пізнавальною активністю, чутливістю, сприйнятливістю, передбачає прагнення до отримання чуттєвих вражень (сприйняття неповторного чуттєвого виду предметів та явищ як вираження їх внутрішнього життя, спорідненого самій людині), накопичення «матеріалу» переживань, вражень, а також постійне збагачення візуального досвіду. Мова йде як про життєві, так і про художньо-естетичні враження. Пізнавально-імпресивна складова передбачає відкритість суб'єкта художнім творам, здатність емпатійного вчування в їх образи, осмислене сприйняття художніх повідомлень інших, повагу різноманітності форм художнього вираження, розуміння їх символічного змісту, постійне збагачення візуального та мистецько-культурного досвіду; такий досвід

підтримує власну творчість, напр., в художніх перефразуваннях, у варіаціях та перетвореннях різних художніх ідей.

Фантазійно-перетворювальна складова забезпечує процес творчості, пов'язана зі світом душі, фантазією, інтуїцією; передбачає трансформацію емоційно-чуттєвого матеріалу (також невізуальних чуттєвих вражень, напр., шуму грози, співу птахів, відчуття швидкості руху та пронизливості сирени «швидкої» та ін.) у візуальні форми, використання стратегій та тактик образотворення з метою міжмодальних та інтрамодальних перетворень.

Структурно-композиційна складова стосується конструювання композиції твору в площині (або просторі), передбачає освоєння експресивних можливостей художньої мови, властивостей крапок, плям, структур, ліній, співвідношення розмірів, форм, світла, кольору, гармонії, контрасту і ритму тощо. Задіює мисленнєві операції, спрямовані на вибір варіантів форми, композиції, стилізації тощо. Початкове інтуїтивне ставлення до художньої мови та її елементів в результаті багаторічного досвіду перетворюється на знання структурно-композиційних закономірностей.

Художньо-матеріальна складова образотворчого мислення передбачає переживання тактильних якостей матеріалу, роботи з інструментами, повагу їх виразної ефективності та обмежень; власне, мислення відбувається в формах матеріалу та техніки, відповідних до індивідуальності, типу художнього вираження особи та її творчих намірів; художня техніка, щоб бути ефективною, вимагає глибоко пережитого ставлення до матеріалів та інструментів, прийняття якомога більше способів художнього вираження в творчості інших і після певної переплавки збагачення ними, зближення таким чином власної художньої мови з мовою інших митців при одночасному збереженні винятковості власного художнього прояву.

Окремі складові образотворчого мислення багатьма способами взаємодіють, впливають одна на одну; різною мірою розвинуті в залежності від тематичних, стильових та жанрових преференцій суб'єкта (драматичні, фантазійні, декоративні тощо).

Також ще можна окреслити метахудожній досвід, художні інтенції різного рівня та естетично-творчу позицію особи, які значною мірою перетинаються з образотворчим мисленням, виходячи за його межі. Метахудожній досвід – це рефлексія своїх творчих можливостей, досвід управління ними, знання своїх

слабких та сильних сторін, саморегуляції в процесі образотворчої діяльності; а також досвід художнього опрацювання різноманітних вражень, переживань, зокрема травматичних. Естетично-творча позиція особистості – центр інтеграції чутливості, художніх інтенцій, здібностей, образотворчого потенціалу, метахудожнього досвіду. Художні інтенції є рушіями образотворення, спрямовуючими орієнтирами та інтуїтивними критеріями бажаного художнього результату.

Тип образотворчого мислення пов'язаний з естетично-творчою позицією людини, особливостями її духовно-емоційного досвіду (як джерела інтенцій, ідей, задумів), стратегіально-тактичними перевагами в їх реалізації (мова йде про особливості конструювання образу, а також переваги художнього матеріалу, композиційні, кольорів, форм).

У процесі формування образної структури можна відзначити такі мисленеві стратегії: модифікування (побудова простих аналогів наявних в культурі графічних патернів), комбінування (різні тактики сполучання наявних графічних патернів), реконструювання (радикальна перебудова патернів) та когнітивні стилі: імпульсивний, рефлексивний, комбінований [5].

Образотворче мислення протікає у взаємодії з іншими формами художньої свідомості і діє на всіх стадіях творчого процесу.

- накопичення життєвих вражень (проблематизація – пошук розв'язання – поява задуму як інтенції, зародження ще не ясного праобразу);
- розгортання задуму твору (конкретизація задуму, формування образної структури);
- його втілення в матеріалі за допомогою засобів образотворчого мистецтва (втілення задуму в унікально-індивідуальній художній формі).

Повноцінне функціонування образотворчого мислення здійснюється за умови естетично-творчої спрямованості, домінуванні внутрішньої мотивації художньої діяльності, виявляється в позасвідомій та свідомій образотворчій активності, метафоризмі, здатності досягнення праобразів глибокого необмежено символічного змісту та втіленні їх в унікально-індивідуальній художній формі.

Образотворче мислення в контексті творчого процесу здійснює такі функції:

- сприйняття, осмислення художніх повідомлень інших,
- здобуття «емоційно-чуттєвого матеріалу» переживань, вражень,
 - використання емпатійного вчування та уяви з метою освоєння та трансформації «емоційно-чуттєвого матеріалу»,
 - використання стратегій та тактик образотворення з метою міжмодальних та інтрамодальних перетворень,
 - створення естетично ефективної композиції, з використанням властивостей елементів і знання художніх закономірностей,
 - врахування властивостей обраного художнього матеріалу, його експресивних можливостей та обмежень.

Напруга нерозв'язаних внутрішніх суперечностей, неможливість конструктивного вибору, невіддільні труднощі та зовнішній тиск можуть призводити до зниження рівня функціонування образотворчого мислення. Зокрема, можливі такі порушення його функціонування:

- регрес (зниження рівня функціонування) водночас усіх і несвідомих, і свідомих складових, що призводить до збіднення та баналізації як змістових, так і формальних аспектів образотворчого мислення;
- зниження рівня функціонування несвідомих складових, що виявляється в сплосченні (втраті глибини) художніх ідей, порушенні здатності до осягнення праобразів глибокого необмежено символічного сенсу, в збідненні та поверховості змістовно-сміслових аспектів образотворчого мислення;
- зниження рівня функціонування переважно свідомих складових, що відповідають за формування образної структури, композиції і загалом за художнє втілення задуму, призводить до втрати цілеспрямованості образотворення, до аморфності форми або просто нездатності виразити наявний емоційно-духовний зміст художніми засобами.

Можна виділити різноманітні варіанти «використання» образотворчого мислення. Завдяки йому стає можливим творче вираження вражень, емоцій, світовідчуття, виявлення суперечностей, внутрішнє звільнення. Використовуючи образотворче мислення, художник має можливість відображати світ, позиціонувати себе, вести діалог зі світом й різними іпостасями свого «Я», долаючи суперечності й кризи. Образотворче мислення –

особливий інструмент самопізнання, впорядкування внутрішнього світу та означення власної долі.

Зокрема, в процесі автопортретування образотворче мислення може служити в різних пропорціях цілям самопізнання, самовдосконалення, самозамилування, самоствердження. Створювані образи опосередковані вигадкою, фантазією як складовою творчого процесу. Образотворче мислення здатне «породжувати» образ двійника, взаємини з яким можуть відображати як захисні механізми, так і специфіку ставлення до реальності. К.-Г. Юнг, досліджуючи процес виявлення свого правдивого Я, наголошує на необхідності проникнення в сферу тіні (осередку небажаних, часто витіснених зі свідомості особистих якостей), розпізнавання відмінностей маски, пов'язаної із соціальною роллю, від справжньої своєї особистості.

Образотворче мислення тісно пов'язане з уявленням про душу. Душа є надихаючою силою щодо творчості, а втілений художній образ – ємкість для збереження душі. Художній образ, що належить світу уяви, може зберігати і транслювати душу, не пошкоджуючи її природи. Художній твір дає «тіло» душі, стає її інкарнацією, дає змогу душі з'явитися у світі. Художній твір, оживлений душею, стає активним, запалює уяву, почуття, зачинає новий вогонь [19]. Втілення неповторного внутрішнього світу в художньому творі засобами образотворчого мислення може розглядатися не тільки як реалізація творчої енергії і втілення несвідомих внутрішніх тенденцій, але і як засіб самотрансценденції.

Отже, образотворче мислення – складний багаторівневий процес цілеспрямованого опосередкованого художнього пізнання й творення себе-у-світі й світу-в-собі, також художнього впливу; при цьому естетично перетворюється суб'єктивна реальність, невізуальна емоційна стихія трансформується у форми мистецтва. Образотворче мислення оперує значним обсягом зорових стимулів, варіантами форм, ліній, кольорів, виявляється у здатності суб'єкта до творення нових форм, образів на основі динамічного використання візуального й мистецько-культурного досвіду. Такий досвід постійно збагачується і становить сукупність візуальних вражень, зокрема, пов'язаних з близькими, суголосними особистому досвіду художніми техніками та матеріалами. Образотворче мислення також забезпечує сприйняття й розуміння мистецьких творів.

2. Особливості розвитку дитячого малювання

Дитяче малювання – це унікальна пізнавально-творча діяльність дитини, яка через творчість пізнає, оновлює, вигадує чи заново винаходить у кожному поколінні основні графічні патерни [20], опрацьовує їх змістові та формальні аспекти. З допомогою малювання «діти досліджують особисті смисли» [35, с. 38], осмислюють та означають довкілля крізь призму свого сприйняття та переживання. Малювання – частина широкої, цілеспрямованої смислоутворювальної діяльності дітей, аспект інтерактивних комунікативних практик, в процесі чого розвивається дитяче мислення, зокрема образотворче. Більше ста років досліджень дитячого малювання свідчать, що воно залежить від особистості дитини, її знань, сприймання, мислення та емоцій, а на зміст та формальні якості малюнка постійний вплив здійснюють зміни естетичних умов і культурних процесів.

Згідно з різними дослідниками дитячої творчості [1; 3; 10; 16 та ін.], дитина малює:

- що почуває і бажає,
- найважливіше, емоційно найзначуще, те, що любить,
- спогади, фантазії, мрії, внутрішнє життя душі,
- сутнісне в предметі (суб'єкті, об'єкті, явищі, події), те, що знає про предмет і вважає найістотнішим в ньому,
- те, що відповідає особливостям дитячого сприймання,
- власне світобачення, моделі світу, світоустрою,
- те, що вириває з глибин колективного несвідомого (образи-архетипи).

Дитячий малюнок є виявом зародження естетичного ставлення дитини до реальності, формування її здатності втілювати у візуальних формах досвід свого діалогу зі світом, отже, виступає сферою зародження й формування образотворчого мислення. Образотворче мислення виявляється як здатність дитини до побудови оригінальних емоційно-виразних фігуративних або нефігуративних композицій (або образних структур в широкому розумінні) шляхом перетворення психічних компонентів візуального і невізуального досвіду.

Традиційно виділяють ряд стадій в розвитку малювання в ході дорослішання дитини, що є певною умовністю [24 та ін.]. Перехід від однієї стадії до іншої залежить не стільки від віку, скільки від уваги дорослих до дитини, від її здібностей та умов їх розвитку. Зупинимося на короткій характеристиці кожної стадії.

- Перша стадія – «мазанина» (нім. Spurschmierern) та каракулі (Kritzeln). «Мазанина» (приблизно з 8 місяців) – діти «малюють» будь-якими підручними рідкими або пастоподібних речовинами на чому завгодно, в тому числі на власному тілі. Каракулі, властиві дітям старше 18 місяців, пов'язані з початком використання дітьми олівців і подібних речей, яке удосконалюється в міру розвитку у дитини навичок володіння плечовим і ліктьовим суглобами і зап'ястям. Початково вони – результат наслідування тих дій, які дитина бачить у дорослих. Олівець в руці дитини залишає після себе слід на папері; це зацікавлює її, стає предметом спілкування з дорослими, що стимулює дитину до подальшого розвитку малювання.

- Друга стадія – передсхематична (приблизно з 2-3 років) – початок використання кіл і ліній для створення простих зображень. У дитини з'являється вміння намалювати деякі форми: нерівні кола, щось схоже на багатокутники, фігури, можливо, випадково схожі на зображення предмета або людини. Починає малювати «головоногів».

- Третя стадія – схематична (приблизно з 5 років) – дитина стає більш зацікавленою в зрозумілості зображуваного на малюнку для глядачів. Зображує схематичні фігурки людей, для яких характерні непропорційно велика голова, кінцівки, зображені у вигляді тонких ліній. Так само схематично зображуються тварини. Перші зображення часто представляють людину в анфас. Лише поступово відбувається перехід до профілю. Деталізація поступово збільшується. З'являється подоба «системи координат» (наприклад, небо і земля). Дитина починає свідомо малювати одне зображення різними кольорами.

- Четверта стадія – перехідна «передреалізм» (приблизно з 7 років). Характеризується поступовою відмовою від схеми і спробами відтворити вигляд предметів. Зображення людини стає більш реалістичним, вона вже має одяг, зачіску. Крім поліпшення деталізації з'являється «непрозорість» (діти починають зафарбовувати фігури на малюнках), «багатошаровість» (наприклад, голі кисті рук на зображенні одягненої людини), початок відносного дотримання пропорцій між різними об'єктами на малюнку. На даній стадії образотворчої діяльності діти ще не виправляють помилок в своїх малюнках. Найпростіший спосіб виправлення для даного віку – припинення початкового малюнка і перехід до нового зображення на новому аркуші паперу.

- П'ята стадія – «реалізм» (приблизно з 9 років), коли діти починають прагнути зображувати предмети максимально схожими і незабаром або припиняють малювати, або спеціально поліпшують свої навички. правильних зображень. Діти починають намагатися зображати тривимірний простір. З'являється врахування перспективи (тобто віддалені предмети зображаються відносно меншими). Малюнки переважно втрачають особливості, властиві дитячій творчості.

3.3.2 Дитячий малюнок як сфера зародження й розвитку образотворчого мислення (аналіз малюнків в індивідуальній віковій динаміці)

З метою окреслення особливостей зародження й розвитку образотворчого мислення було проаналізовано низку досліджень дитячого малювання [1; 17; 23; 22; 29 та ін.] в контексті раннього віку [28; 33; 34 та ін.], а також проінтерпретовано наші емпіричні дані (близько 400 малюнків 8 дітей у віковій динаміці від 1,5 років, матеріали бесід з їх матерями, нотатки спостережень щодо процесу малювання, поведінки, вербального супроводу).

Говорячи про перші малюнки, важливо враховувати особливості й інтенсивність психічного розвитку дітей на другому році життя. Дитина знайомиться з предметами та явищами довкілля, освоює предметно-знаряддєву діяльність. Закладаються основи візуально-рухової координації. Формується наочно-дієве і наочно-образне мислення, виникають передумови усвідомлення дитиною своєї суб'єктності. У благополучних умовах (при загальному відчутті захищеності та довірі до світу) між 15 і 18 місяцями дитина починає виявляти небезпеки світу [28]. Дитина вдосконалює свої комунікативні навички, вчиться розуміти та використовувати значущі жести (жести «так» і «ні», «хочу» і «не хочу»; жести любові, ласки й агресії, привабливання й відштовхування). Діти пестять те, що їм подобається, і б'ють або відштовхують те, що, можливо, їх налякало, або зробило їм боляче (наприклад, предмет через який дитина спіткнулась, впала, вдарилася). Анімізм в цьому віці – це схильність дітей сприймати неживе (речі тощо) як живе та наділене інтенційністю [33]. Люди, об'єкти і досвід зазвичай бувають «добрими» або «поганими», бажаними або страшними, і вони сприймаються в основному через афективну й рухову поведінку дитини.

Дитина вже формує ментальні моделі, виявляє репрезентативну здатність – вчиться використовувати те, що означає, для означення тих чи інших предметів.

Дитина проявляє яскраво виражений інтерес до графічних інструментів (олівець, крейда тощо), прагне до експериментування з ними. Відчуває інтерес до дій дорослих з такими знаряддями. Схильна до наслідування дорослих, заснованому на потребі спілкування з ними, на інтересі до дій з графічними інструментами. Дитина з інтересом розглядає пропоновані дорослим картинку, наслідує дорослого – «читає» і «пише».

Зі спостережень мами Діми В. (1р. 6 міс): «Якщо щось зобразити на аркуші, то Діма спочатку може дряпати, намагатися схопити картинку рукою, потім даю йому олівець – він черкає сам, наче «ловить» картинку, дуже задоволений, продовжує черкати вже на чистій частині аркуша».

Таким чином, дія дряпання з метою схоплення рукою замінюється на рух олівця. Дитина, отримавши в свою руку олівець, зауважує, що він здатний залишати сліди на папері. Радіє цим слідам, продовжує експерименти з олівцем, все сміливіше орудуючи ним, розгортає діяльність, заповнюючи аркуші каракулями. Із задоволенням взаємодіє з дорослими в контексті «читання» і обігравання своїх творів, асоціює карлючки зі своїм досвідом.

Освоєні дітьми значущі рухи-жести (зокрема, приваблювання й відштовхування) знаходять виявлення в створюваних каракулях (як своєрідного продовження жесту руки). З їх допомогою діти досліджують значущі для них смисли подій. В цьому віці дітей мало цікавлять статичні якості предметів, увагу привертають динамічні властивості: наприклад, для дитини собака – компонент позитивних або негативних подій (може лизнути, собаку можна погладити, або те, що гавкає, ричить, те, від чого виходить загроза).

Відкриття дитиною асоціативного, означувального, комунікативного та ігрового сенсу малювання, доброзичлива співучасть дорослих в її діях, їх позитивна емоційна реакція – все це сприяє розвитку графічних здібностей дитини в межах індивідуальної «зони найближчого розвитку». Роль дорослого в цьому процесі життєво важлива: безпека, захищеність, підтримка у взаєминах дитини зі своїми близькими сприяють розгортанню її творчих можливостей.

3.1. Спільні риси в розвитку раннього малювання дітей

Дослідження показало, що незважаючи на значні індивідуальні відмінності (ранній-пізній розвиток, стрімкий-загальмований, рознобічний-однобічний), в розвитку образотворчої діяльності дітей є спільні риси. Спочатку діти малюють хаотичні лінії, карлючки, лінії, що закручуються в клубок. Поступово виокремлюються округлі фігури, ритмічні повторення ліній, складніші фігури схожі на солярні знаки та мандали. З'являються перші зображення «головоногів» – людей і тварин. Надалі розширюється діапазон зображень – як у дівчаток, так і у хлопчиків – діти малюють дерева, будинки, машини. Часто спостерігаються мотиви спіралі, а також зображення чоловічка в замкненому округлому просторі.

Аналіз даних свідчить, що дитячий малюнок початково – зображення-знак, тобто певне позначення реального об'єкта; в подальшому частково – знак, частково – образ, за низкою характеристик подібний до реального об'єкта.

Перші каракулі з'являються на другому році життя дитини в контексті її експресивної рухової активності; дитина може вказувати пальцем або говорити «ні», маніпулювати багатьма об'єктами, хапати речі, відштовхувати їх, ударяти по них, а також бити їх [34]. Початок малювання відбувається тоді, коли дитина переносить дії своєї руки на папір (або стіну і ін.), і виникає слід, лінія. Діючи олівцем, діти швидко освоюють «карлючки». і з великим задоволенням заповнюють ними весь можливий паперовий простір. Каракулі складають такі лінії: пряма вертикальна, горизонтальна, похила, напівкругла, звивиста, кутова, спіральна, замкнута кругова тощо. У процесі маніпулювання олівцем діти не просто набувають навички графічного відтворення ліній різних типів. Для дитини предмети зовнішнього світу в першу чергу є складовими важливих для неї подій, динамічних взаємодій. Створюючи каракулі, діти висловлюють свій досвід взаємодії з оточенням, в процесі чого спонтанно виробляють своєрідну «мову», елементами якої є лінії і їх поєднання [4]. Лінії різного типу – це своєрідні графічні патерни, які в подальшому з ускладненням діяльності модифікуються, комбінуються, реконструюються тощо в залежності від внутрішньої потреби графічного висловлення дитини.

Вербалізація, яка зазвичай супроводжує малювання, вказує на те, що подвійна активність (малювання й оповідь) стає для дитини

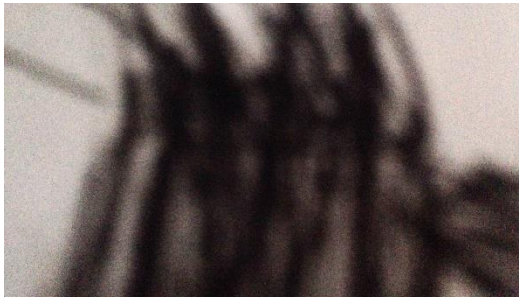
засобом передачі значущої події, можливістю програвати й знову її переживати. Діти мають тенденцію приписувати певні значення каракулям, які вони тільки що закінчили малювати. Вони не роблять цього щодо каракулів, намальованих однолітками, ними самими в минулому або, якщо імітувати їхні каракулі. Цю тенденцію (словесний супровід, приписування значень каракулям), яка посилюється з віком та вказує на усвідомлення дитиною символічної функції намальованого – позначення-оживлення значущих подій, спогадів, фантазій, можна розглядати як можливий попередник образотворчого задуму. Каракулі можна порівняти з свого роду «графічним монологом», який супроводжує і зміцнює уяву дитини, але погано зрозумілий реципієнтам[25].

Важливе значення мають інтенції, які спонукають цю дитячу діяльність. Аналіз поведінки, графічних продуктів і супутніх висловлювань на стадії каракулів дітей виявляє мотивацію їх малювальної активності. Діти сприймають реальність як серію хороших чи поганих взаємодій з об'єктами (26). Лінії, що складають каракулі, є інструментом, який використовується для вираження досвіду цих взаємодій.

З перших ліній дітей зазвичай виокремлюють два різних типи: «ніжну» округлу лінію і товсту ламану лінію.

За спостереженнями мами Діми В. (1 рік 10 міс.)

Діма малював, коли трохи заспокоївся після неприємної події – боляче вдарився, налетівши на стілець. Він намалював карлючку (форму, з якої часто починав роботу), потім черкав по ній (неначе штовхав) – вийшло накладення жорстких ліній, які закреслювали одна одну (боляче, поганий стілець) (див. іл. 1).



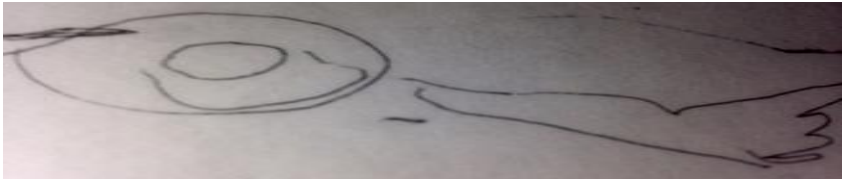
Іл. 1. Поганий стілець

Коли хлопчик малював свого Котю (іграшка, з якою він любив спати), він використовував плавні округлі («ніжні») лінії (див. іл. 2).



Іл. 2. Котя

Подібні лінії використовує Катя С. (2 р. 1 місяць), коли малює іграшки, з якими вона грається у пісочній коробці.



Іл. 3. Іграшки

Коли Катя з мамою поверталися додому, почалася гроза. Грім налякав дитину. Невдовзі Катя намалювала «Катя і мама втікають додому від грози» (Іл. 4).

На малюнку «Іграшки» переважають круглі, гнучкі, м'які лінії, а в роботі «Катя і мама тікають додому від грози» гнучка довга лінія веде від великого жорсткого каракуля (з важких, загострених і ламаних ліній) до округлого каракулю («будинок»).

У цьому прикладі ми можемо розрізнити різні типи каракулів, при цьому каракуль «будинок» за типом ліній схожий на «улюблені іграшки» і сильно відрізняється від каракуля «гроза».

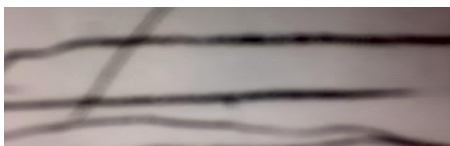


Іл. 4. «Катя і мама втікають від грози»

Дитина винаходить, відкриває для себе емоційно-рухову стратегію графічного самовираження. Каракулі використовуються для зображення дій і емоційних взаємин із зовнішнім світом. Вертикальні, горизонтальні, яйцевидні, похилі лінії, спіралі, зигзаги для дитини – репрезентанти хорошого, щасливого, грайливого, веселого або поганого, потворного, такого, що лякає, і сумного. Символічне значення ліній інтуїтивно через практику відкривається дітьми і застосовується для графічного самовираження. Діти вчаться використовувати їх для вираження свого досвіду, зауважуючи відповідності між динамічними властивостями предметів і своїми емоціями.

Діти все більше пізнають світ, який рухається і видає звуки, і можна помітити їхнє захоплення динамічними властивостями об'єктів в їх графічній діяльності, особливо в звуконаслідувальних каракулях, функція яких відтворення й нове переживання яскравих подій, означення, суттєве для переживання пригоди [29]. Звуконаслідувальні каракулі – такі, що підчас створення супроводжуються звуконаслідувальною вербалізацією (звуконаслідування – утворення слова зі звуку, пов'язаного з тим, що означають каракулі), що відіграє роль назви.

Левчик П. (1р. 11 м.) дуже любив мандрівки, особливо його вразила подорож потягом. Під час подорожі, спостережень поїзда зсередини і ззовні, він освоїв звук «чухх-чухх». Він повторював цей звук, коли малював свої враження від подорожі; йому подобалося малювати лінії, яка наче відображала хід потяга, рух, пов'язаний з цим звуком.



Іл. 5. Потяг «чухх-чухх»

Каракулі – це форма репрезентації важливого для дитини досвіду, хоча вона і не базується на візуальній схожості з ситуацією і предметами, на їх образних схемах. Проте Левчик передає свої враження про потяг та поїздки в ньому. Рух поїзда, його швидкість, символізується рухом лінії. Каракулі стали репрезентантами емоційно значимого досвіду, пригоди, асоційованими із звуконаслідувальним найменуванням.

Аркуш паперу стає ігровим майданчиком, а лінія – інструментом, який оживлює досвід і фантазії дитини. Малювання викликає у дітей почуття захоплення, служить для них джерелом задоволення. Це пов'язано з тим, що у дитини виникає особливе почуття впевненості та влади над тою реальністю, яку вона намагається освоїти.

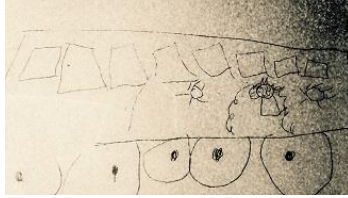
Дитина практикує емоційно-рухову стратегію графічного самовираження, а її конкретизація здійснюється за принципом спонтанних дій, спроб/помилки за суб'єктивним орієнтиром-критерієм. Водночас використовується принцип аналогії – наприклад, швидкий рух олівцем по аркушу паперу як аналог швидкого бігу людини, або руху машини.

Реалізація емоційно-рухової стратегії, попри свою експресивність, має своїм недоліком те, що її продукти малозрозумілі не тільки для стороннього глядача, але – через деякий час – і для самого автора. Комунікативна потреба дитини, а також збагачення її візуального досвіду сприяють відкриттю та застосуванню нової стратегії, значно ефективнішої – символічно-образної, яка дає нові можливості самовираження, сприяє розумінню малюнків іншими людьми та посиленню впевненості дитини в собі.

Зміна стратегії відображається в тому що лінія еволюціонує до поступового прийняття форми об'єктів, які вона оконтурює; тою мірою, якою об'єкти, що раніше лише уявлялись, набувають форму на аркуші паперу, втрачає значущість реальна швидкість руху руки-олівця-лінії, що відображала рух та швидкість об'єкта і тепер ця швидкість відходить в сферу уяви [29].

Отже, якщо на рівні емоційно-рухової стратегії самовираження дитини лінія реально прямо символізує рух (рука рухається – лінія

швидко проводиться) уявних об'єктів (які лише уявляються – Іл. 5); замість цього на рівні символічно-образної стратегії – є зображення об'єктів і ситуації (напр., малюнок потягу в певному ракурсі і контексті – див. Іл. 6) і цього зображення досить для того, щоб засвідчити рух або інші дії, які тепер відбуваються лише в уяві автора малюнка і глядача.



Іл. 6. Подорож. Лариса Ч. 3 роки 2 міс.

Починаючи зі «звуконаслідувальних» малюнків, каракулі поступово організуються навколо «схемного ембріона» або «фундаментального графічного ядра» [29].

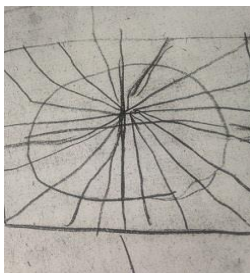


Іл. 7. Схемний ембріон. Лариса Ч. 1 р. 9 міс.

Діти відмовляються від каракулів, віддають перевагу образам-схемам, які як репрезентанти краще відповідають їх новим творчим потребам, щоб більше не просто означувати фрагмент реальності (малюнок-знак), а намагались робити малюнок аналогом фрагменту реальності (в подальшому малюнок частково – знак, але переважно – образ, за низкою характеристик подібний до реального об'єкта).

Період каракулів завершується появою перших задумів, прийняттям малюнком самостійного рішення щось намалювати. В графічній продукції дитини поступово виокремлюються більш складні фігури схожі на солярні знаки та мандали; з'являються перші зображення «головоногів» – людей та тварин.

Народженню фігуративного малюнка сприяє поступовий перехід від переважного сприйняття дитиною динамічних властивостей об'єктів до більшої зацікавленості у його формі і структурі. Діти переходять на новий рівень організації пізнавального розвитку. Для продовження «діалогу» з об'єктом дитина знаходить аналогії між ним і своїм графічним продуктом, а динаміку намагається відобразити через форму. Малюнок об'єкта, містить суттєві елементи, необхідні для його впізнання (наприклад, голова і ноги людини як її головні атрибути).



А.



Б.



В.

Іл. 8.

А. – «Солярні знаки» Маринки Ч. (2 р. 3 міс.)

Б. Одні з перших «головоногів» Михася С. (2 р. 7 міс.) – кіт, людина і собака В. Головоноги Маринки С. (3 р. 3 міс.)

Існують важливі паралельні перетворення у розвитку навичок малювання і розвитку мовлення дитини, які сприяють поліпшенню її взаєморозуміння з близькими, зростанню якості спілкування [20]. Зростає адекватність розуміння дитиною близької людини (слухача чи глядача), особи, що одержує від дитини повідомлення, будь то усне або графічне. Каракулі, як рух, представляють дії (аналог – дієслово); тепер, з фігуративним малюнком, дитина немов би додає до свого графічного дискурсу предмет дії (аналог – іменник) [26].

Проте, динамічні елементи або аспекти об'єктів не зникають, у всьому фігуративному періоді дитячого малювання – рух представлено в особливій перспективі, яка називається «драматичною».



Іл. 9. «Старша сестра кричить». Лариса Ч. 4 р.

Схематичні зображення становлять збагачений сценічний апарат, створений для оживлення спогадів, вражень або уявлюваної події, для здійснення уявної пригоди. Діти змінюють якість, колір і форму лінії, щоб повніше висловити свій досвід.

Малювання становить внутрішньо мотивований процес мислення в дії, за допомогою якого діти упорядковують власний досвід, гармонізують взаємини зі світом, а не просто розвивають здатність відтворювати візуальні образи об'єктів реальності. Їх пріоритетом у малюванні є не самі об'єкти, а оживлення спогадів або фантазій щодо значущих подій, які репрезентуються через певні ознаки зображуваних об'єктів. Діти хочуть надати своєму малюнку сенс, зміст через драматичне зображення об'єкта – це те, що передбачає дію, пов'язану з об'єктом. Наприклад, для дитини в зображенні будинка важливо, щоб з димаря йшов дим, щоб були вікна і двері (ознаки повного функціоналу будинку).



Іл. 10. «Сільський пейзаж». Михась С. 6 р.

В експерименті показували дітям 6-8 років малюнок будинку, який видно спереду, але без дверей. Діти заявили, що це не може бути малюнок будинку, тому що ви не можете увійти всередину або вийти з нього, що це схоже на в'язницю, тому що в неї не можна увійти або вийти [25].

З часом і практикою дитина образна складова її малюнків зростає і поступово стає провідною. Малюючи, дитина поступово досягає більшої відповідності між виглядом об'єкта та його зображенням, проте не прагне копіювати оригінал. Створення нею малюнку, як і художнього твору митцем, за своєю суттю спирається на суб'єктивні критерії. Дитина, яка малює групу чоловічків, дерева, птахів, машину тощо, насправді малює пригоду, яка розвивається по ходу малювання подібно до сценарію в сюжетно-рольовій грі; керована, реально безпечна для дитини пригода з широким діапазоном умовних (як у грі) дій і переживань становить найістотніший для дитини «нерв» і сенс її графічної активності.

Аналіз поведінки, графічних продуктів і супутніх висловлювань дітей свідчить, що у витоках практики малювання у дітей немає бажання відтворювати формальні якості предметів, але є бажання висловити свій емоційний досвід, що виникає в результаті зустрічі з предметами реальності. Ця експресивна функція (змінюючи форму і вдосконалюючи її), зберігається і у старших дітей, і у майстрів мистецтва.

У дослідженні Сабіни Грамель дітям молодшого шкільного віку було запропоновано зобразити людей, яких вони люблять і не люблять. За результатами дослідження були виявлені значні відмінності в зображенні дітьми таких людей: люди, яких діти

любили, зображувалися ними за допомогою своїх улюблених квітів, малювалися зазвичай в ближчій до глядача перспективі і зі значно більшою деталізацією, ніж люди, до яких діти ставилися негативно. На обличчях людей, які подобалися дітям, частіше зображувалася посмішка; разом з тим за кількістю використаних кольорів і їх яскравістю зображення двох згаданих типів людей зазвичай не відрізнялися. Ще однією відмінною особливістю зображення «нелюбих» дітям людей була наявність на малюнках з ними умовних «ліній», які поділяють малюнок на різні частини, чого на малюнках «позитивних» людей практично не спостерігалось. Будь-які агресивні дії зображувалися тільки на малюнках з нелюбими людьми і переважно авторами-хлопчиками [22].

Нав'язування дітям реалістичного відтворення об'єктів ігнорує виразні потреби дитини та руйнує особливу дитячу творчість [1; 18].

Перехід до символічно-образної стратегії графічного самовираження знаменує зародження образотворчого мислення. Починають інтенсивно формуватись і функціонувати всі складові образотворчого мислення: пізнавально-імпресивна, фантазійно-перетворювальна, структурно-композиційна і художньо-матеріальна.

Пізнавально-імпресивна складова, що закладається ще на стадії каракулів, готує ґрунт для образотворення; пов'язана з пізнавальною активністю, чутливістю, сприйнятливістю, передбачає прагнення до отримання чуттєвих вражень, емпатійне вчування, накопичення «матеріалу» переживань, вражень, а також постійне збагачення візуального досвіду.

Фантазійно-перетворювальна складова забезпечує процес творчості; пов'язана зі світом душі, фантазією, інтуїцією; передбачає трансформацію емоційно-чуттєвого матеріалу у візуальні форми, використання стратегій та тактик образотворення з метою міжмодальних та інтрамодальних перетворень.

Структурно-композиційна складова стосується конструювання композиції твору в площині (або просторі). Передбачає освоєння експресивних можливостей крапок, плям, структур, ліній, співвідношення розмірів, форм, світла, кольору, гармонії, контрасту, ритму як елементів художньої мови, а також мисленневих операцій, спрямованих на вибір варіантів форми, композиції, стилю тощо.

Художньо-матеріальна складова образотворчого мислення передбачає переживання тактильних якостей матеріалу, роботи з

інструментами, повагу їх виразної ефективності та обмежень; власне, мислення відбувається в формах матеріалу та техніки, відповідних до індивідуальності, типу художнього вираження та творчих намірів дитини.

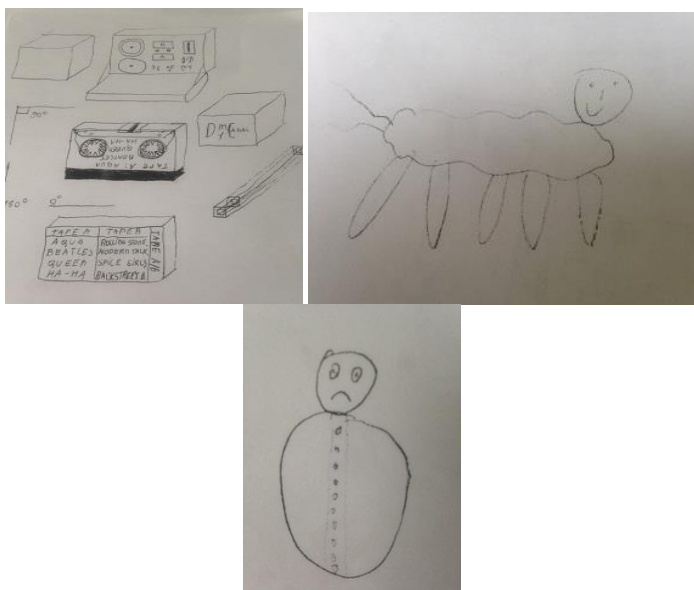
Окремі складові образотворчого мислення багатьма способами взаємодіють; різною мірою розвинуті та співвідносяться в різних дітей.

3.3.3 Індивідуальні відмінності в розвитку малювання дітей

За віковими показниками розвитку малювання дітей існують значні індивідуальні відмінності. Зокрема, в нашому дослідженні, поява першого “головонога” у різних дітей спостерігалась у віці від 1 р. 9 міс. до 4 р. 5 міс. Дівчатка за цим показником випереджали хлопчиків. Середній вік появи “головоногів” у дівчаток 2 р. 10 міс., у хлопчиків – 3 р. 11 міс. Діапазон відмінностей у хлопчиків більший, ніж у дівчаток.

У частини дітей розвиток початкових форм образотворчого мислення був уповільненим впродовж всього дошкільного періоду, показники емоційної експресії та оригінальності графічних продуктів за оцінками експертів були низькими.

Як приклад можна розглянути розвиток образотворчої діяльності Данила М. У хлопчика період хаотичних ліній, карлючок, заплутаних у клубок продовжується до 4,5 років. Потім спостерігається певне упорядкування графічної активності – ритмічне повторення ліній, зображення кола, деякий, хоч і слабкий, вияв декоративно-структурної тенденції. Перші антропоморфні зображення (типу «головоногів») з’являються після 5 років, але тема людини не знаходить розвитку. В подальшому в малюнках іноді з’являються схематичні чоловічки як атрибут транспорту (в машині). В 6-7 років хлопчик малює схеми машин, електровозів, роботів, руху місяця навколо землі та ін. Особливий інтерес викликають цифри, які Данило малює з ентузіазмом, надаючи своєрідності кожній з них. Від раннього дитинства простежуються спіралевидні мотиви (від клубка хаотичних ліній до спіралі в 6-7 років, яка позначається як лабіринт). В 8-11 років створює площинні та тривимірні схеми різних механізмів з позначенням розмірів, карту фантастичної країни тощо. Тобто Данило демонструє певний розвиток візуального мислення, але не в напрямку художнього, образотворчого.



Іл. 11. Малюнки 11річного Данила М. Успішно моделює тривимірні предмети; водночас завдання намалювати веселу й сумну істот виконується не без труднощів.

Візуальне мислення успішно використовується Данилом для тривимірного моделювання предметів, малювання карт, схем; водночас завдання зі створення графічних репрезентацій емоцій викликає труднощі.

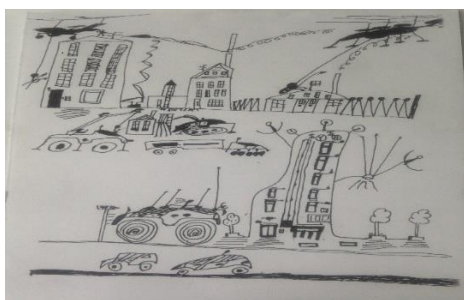
У частини дітей спостерігається прискорений розвиток, швидка зміна стадій малювання; діти демонструють виражену оригінальність та експресивність створюваних образів, також відзначаються яскравою індивідуальністю образотворення, унікальністю творчих світів. Зокрема в розвитку образотворчого мислення здібних дітей простежуються такі тенденції:

- декоративно-структурна (малювання ліній та фігур, що ритмічно повторюються, спроби орнаменталізації, складні декоративні композиції);
- експресивно-психологічна (малювання емоційно-виразних «головоногів» – людей, антропоморфних тварин, зображення

людей у взаємодії, відображення стосунків між ними, створення портретів та автопортретів);

- предметно-просторова (більш-менш реалістичні зображення предметів довкілля, тварин, дерев, будинків, техніки, а також – натюрморти, ландшафтні композиції, різноманітні багатофігурні пейзажі).

Наведемо приклад переваги предметно-просторової тенденції. Михась С. малювати почав рано, перший “головоніг” під назвою “котик” з’являється в 2 р. 7 міс. В цей же період малює “головонігів”, означених як люди (“Я і бабуся” та ін.) після 3 ½ років зображення людей зникають, хлопчик віддає перевагу зображенню тварин, будинків, дерев, машин. В 3-4 роки у Михась яскраво виявляється декоративна тенденція (“Дельфіни вистрибують із води”), але потім іде на спад. З 3-4 років в образотворчій діяльності хлопчика починає домінувати предметно-просторова тенденція, прагнення відобразити навколишній світ у всій його багатоманітності, хлопчик малює сільські, міські та фантастичні пейзажі, робить спроби малювання з натури, стилізовано і водночас реалістично зображує тварин, пташок. В 6-7 років малює оригінальні моделі машин, пейзажі із складною архітектурою та технікою.



Іл. 12. Урбаністичний пейзаж Михася С. (6 р.)

Яскраво виявляє індивідуальність, власне бачення, індивідуальні преференції тем, предметів, виразних засобів. Як жанр домінує пейзаж.

Перевага декоративно-структурної тенденції виявилась у Маринки Ч. Дівчинка з 2,5 років малює різні подібні до мандал зображення, різновиди солярних знаків. Перший “головоніг”

з'являється в 2 р. 8 міс. Тема чоловічків має значний розвиток. Також малює тварин, квіти, дерева. При цьому зображення мають виражено декоративний характер. Характерні ритмічні повторення елементів образів, орнаменталізація тощо. Добре відчуває колір та його декоративні можливості. На кожному віковому етапі домінування декоративно-структурної тенденції зберігається, але виявляється по-новому. У підлітковому віці малює складні декоративні композиції.



**Іл. 13. А. – «Киця», намальована Маринкою у 5 р.
Б. – Декоративна композиція, створена в 13 р.**

Прикладом переваги експресивно-психологічної тенденції може бути розвиток образотворчої діяльності Лариси Ч. Дівчинка малювати почала рано – близько 1,5 років. Перший головоніг з'являється в 1 р. 9 міс., гуманітарна тема стрімко розвивається. Дівчинка любить зображувати маму з дочкою, інших членів родини. З 2 років спостерігається досить виразна декоративно-структурна тенденція,

особливо в серії стилізованих тварин, в оформленні одягу персонажів, зображення сонця тощо. Але найбільш яскравий розвиток знаходить експресивно-психологічна тенденція. Дівчинка в своїх малюнках відображає складні стосунки між людьми, створює портрети та автопортрети, що відзначаються значним психологізмом («Дівчина з котом», «Автопортрет» та ін., намальовані в 6-7 років).



А.

Б.

Іл. 14. Малюнки Лариси Ч.:

А. – «Портрет дівчини з котом», Б. – «Автопортрет»

Дослідження засвідчило, що зачатки декоративно-структурної, експресивно-психологічної та предметно-просторової тенденцій спостерігаються у більшості здібних дітей, але певні з них можуть домінувати. Співвідношення зазначених тенденцій в дошкільному віці є індивідуальними, і ці особливості зберігаються також і в більш старшому віці.

На межі підліткового віку можна виокремити такі характеристики форм візуального мислення й рівні в контексті перспектив образотворення: низький (знаково-схематичний, змістовно-спрощений), середній (наслідувально-ілюстративний), перспективний (індивідуалізований, експресивний, метафоричний) [6].

Розвитку образотворчого мислення сприяє збагачення художньо-естетичного досвіду дитини, наявність у дитини стимулюючого соціального оточення; підтримка дитячої творчості без втручання в неї; пріоритет індивідуальності дитини та її художнього експериментування, пошуків; створення сприятливих

умов, живильного середовища; спілкування з природою; сприйняття творів мистецтва.

Отже, продуктом первинних форм образотворчого мислення є емоційно-виразний малюнок дитини, в якому доступними їй засобами (через суттєві для неї ознаки суб'єктів та об'єктів довкілля) втілено її почуття, оцінки, ставлення до тих чи інших фрагментів реальності, тобто вираження дитиною в малюнку свого внутрішнього духовного світу, яке може здійснюватися в нефігуративній, перехідній або у фігуративній формі.

Проте чи можна за малюнками дитини передбачити її досягнення у зрілому віці? З метою визначитись в цьому питанні Д. Парізер [31] запропонував експертам дитячі малюнки Пікассо, Клеє та Тулуз-Лотрека поряд з малюнками дітей відповідного віку. Дослідження показали, що в дитячій творчості цих митців виявлялись загальні вікові закономірності. Вчені прийшли до висновку, що дитячі малюнки можуть свідчити про відносну обдарованість їх авторів, але не дають змогу передбачити їх майбутні досягнення. Проблема психологічних умов розвитку образотворчого мислення здібних дітей в процесі їх дорослішання, досягнення рівня повноцінного функціонування образотворчого мислення в дорослому віці є досі недостатньо вивченою.

На новому рівні образотворче мислення виявляється, коли підліткову кризу подолано, і молода людина усвідомлює свої творчі прагнення та здібності. Але вищі досягнення митця переважно пов'язані зі зрілими формами образотворчого мислення. На думку А. Мальро, «художник ймовірно володіє оком, але не в п'ятнадцять років... Суверенний спосіб бачення великих художників – це спосіб бачення останніх картин Ренуара, Тиціана, Франса Гальса. Він подібний до голосу глухого Бетховена, це бачення, що зберігається в них, коли вони починають сліпнути» [27, с. 149].

Висновки

Вивчення теоретичних основ проблеми дозволило обґрунтувати поняття «образотворчого мислення», уточнити і розкрити його значення, особливості розвитку його первинних форм в процесі дитячого малювання. Образотворче мислення є різновидом художнього мислення, однак водночас є певною лінією розвитку візуального мислення. Образотворче мислення – візуально-

художнє, спрямоване на створення, а також на сприйняття і розуміння творів образотворчого мистецтва.

Дитяче малювання – це унікальна пізнавально-творча діяльність дитини, яка через творчість пізнає, оновлює, вигадує чи заново винаходить у кожному поколінні символічно-образну мову, освоює графічні патерни, опрацьовує їх змістові та формальні аспекти. Малювання – частина широкої інтерактивної практики самовираження, комунікації, а також смислоутворювальної діяльності дітей, в процесі чого, зокрема, розвивається дитяче мислення, насамперед образотворче. Водночас емоційно-виразний малюнок дитини, в якому доступними їй засобами втілено через суттєві для неї ознаки (суб'єктів та об'єктів довкілля) її почуття, оцінки, ставлення до тих чи інших фрагментів реальності, є продуктом первинних форм образотворчого мислення. Таке вираження дитиною в процесі малювання свого внутрішнього духовного світу може здійснюватися в нефігуративній, перехідній або у фігуративній формі.

Аналіз даних свідчить, що дитячий малюнок початково – зображення-знак, тобто певне позначення реального об'єкта; в подальшому частково – знак, частково – образ, за низкою характеристик подібний до реального об'єкта.

Перші каракулі з'являються на другому році життя дитини в контексті її експресивної рухової активності. Початок малювання відбувається тоді, коли дитина переносить дії своєї руки на папір і виникає слід, лінія, каракуль. Дитина відкриває для себе емоційно-рухову стратегію графічного самовираження. Каракулі стають інструментом, який оживлює досвід і фантазії дитини. Їх творення здійснюється інтуїтивно, за принципом спонтанних дій, спроб/помилки, за суб'єктивним орієнтиром. Водночас використовується принцип аналогії – наприклад, швидкий рух олівцем по аркуші паперу як аналог швидкого бігу людини.

Захоплення дітей світом, який рухається і звучить; виявляється в звуконаслідувальних каракулях, функція яких відтворення й нове переживання яскравих подій, означення, суттєве для переживання пригоди. Аркуш паперу стає ігровим майданчиком, а лінія – інструментом, який оживлює досвід і фантазії дитини. Малювання викликає у дітей почуття захоплення, служить для них джерелом задоволення. Це пов'язано з тим, що у дитини виникає особливе

почуття впевненості та влади над тою реальністю, яку вона намагається освоїти.

Реалізація емоційно-рухової графічної стратегії, попри свою експресивність, має недолік – її продукти малозрозумілі для глядача, а за деякий час після створення – і для автора. Комунікативна потреба дитини, а також збагачення її візуального досвіду сприяють відкриттю та застосуванню нею ефективнішої стратегії – символічно-образної, яка, зокрема, сприяє розумінню малюнків глядачем. Перехід до цієї форми графічного самовираження створює умови інтенсивного розвитку усіх складових образотворчого мислення.

За віковими показниками розвитку малювання дітей існують значні індивідуальні відмінності. Діапазон відмінностей у хлопчиків ширший, ніж у дівчаток. У частини дітей спостерігається прискорений розвиток, швидка зміна стадій малювання; діти демонструють виражену оригінальність та експресивність створюваних образів, також відзначаються яскравою індивідуальністю образотворення, унікальними особливостями творчих світів. В розвитку образотворчого мислення здібних дошкільників простежуються такі змістові тенденції: декоративно-структурна; експресивно-психологічна; предметно-просторова. Зачатки цих тенденцій спостерігаються у більшості здібних дітей, але певні з них можуть домінувати. Співвідношення зазначених тенденцій в дошкільному віці є індивідуальними, і ці особливості зберігаються також і в шкільному віці. Розвитку образотворчого мислення дитини, розгортанню її творчих можливостей сприяє збагачення її художньо-естетичного досвіду, досягнення нею асоціативного, означувального, комунікативного та ігрового сенсу образотворення, доброзичлива співучасть та підтримка дорослих.

Список використаних джерел:

1. Бакушинский А.В. Художественное творчество и воспитание. Москва: Новая Москва, 1925. 160 с.
2. Ваганова Н.А. Проблема формування стратегій пошуку аналогій у старших дошкільників. *Актуальні проблеми психології: Збірник наукових праць Інституту психології імені Г.С. Костюка НАПН України*. К.: Видавництво «Фенікс», 2018. Т. XII. Психологія творчості. Випуск 24. С. 34-42.

3. Дилео Д. Детский рисунок: диагностика и интерпретация. Москва: Апрель Пресс, 2012. 252 с.
4. Жуковский В.И., Пивоваров Л.В. Зримая сущность. Визуальное мышление в изобразительном искусстве. Свердловск: Изд-во Урал. Ун-та, 1991. 284 с.
5. Завгородня О.В. Психологія формування художнього задуму: автореф. дис. на здобуття вч. ступеня канд. психол. наук. Київ, 1992. 20 с.
6. Завгородня Е.В. Об опыте изучения роли символических сновидений в художественном творчестве учащихся. *Психологическая наука и образование*. 1997. № 3. С. 99–103.
7. Зинченко В.П., Мунипов В.М., Гордон В.М. Исследование визуального мышления. *Вопросы психологии*, 1973, номер 2.
8. Кириенко В.И. Психология способностей к изобразительной деятельности. – М.: АПН РСФСР, 1959. 302 с.
9. Медведева Н.В. Теорія архетипів К.Г. Юнга та дослідження творчого сприймання. *Symbolic and archetypic in culture and social relations: materials of the IV international scientific conference on March 5–6, 2014. Prague, 2014*. С. 21–30.
10. Мелик-Пашаев А.А. О художественной одаренности возрастной и индивидуальной. *Искусство в школе*. М., 2003. № 3. С. 7–12.
11. Моляко В.О. Творчий потенціал людини як психологічна проблема. *Обдарована дитина*. 2005. № 6. С. 2–9.
12. Моляко В.А. Художественная одаренность. *Обдарована дитина*. – 1998. – № 5–6. – С. 10–12.
13. Перцептивно-мисленеві стратегії творчого конструювання інформаційних систем у навчальній та трудовій діяльності: монографія. В.О. Моляко, Ю.А. Гулько, Н.А. Ваганова та ін./; за ред. В.О. Моляко. Київ: Інститут психології імені Г. С. Костюка НАПН України, 2018. 194 с.
14. Стимулювання творчого сприймання інформації. В.О. Моляко та ін.; за ред. В.О. Моляко. Київ: Інститут психології імені Г. С. Костюка НАПН України, 2018. 72 с.
15. Франко І. Краса і секрети творчості. К.: Мистецтво, 1980. 500 с.
16. Шміт Ф. Психологія малювання для педагогів. Київ: Державне видавництво. 1921. 115 с.
17. Edmonston P. A. (1975) Conceptual Model of Creative Visual Intelligence. doi.org/10.1002/j.2162-6057.1975.tb00557.x

18. Einarsdottir, J., Dockett, S., and Perry, B. (2009). Making meaning: children's perspectives expressed through drawings. *Early Child Dev. Care* 179, 217–232. doi: 10.1080/03004430802666999
19. Elkins D.N. Psychotherapy and spirituality: toward a theory of the soul. *Journ. of Humanistic Psychology*. 1995. Vol. 35. № 2. P. 78–98.
20. Golomb, C. (1992). The child's creation of a pictorial world. University of California Press. DOI:10.4324/9781410609250
21. Grünewald D. (2000). Zum Prozess der zeichnerischen Entwicklung. Folgerungen für den Unterricht. In: *Kunst + Unterricht*, 246/247, 2000, 46-49.
22. Gramel S. (2008). Die Darstellung von guten und schlechten Beziehungen auf Kinderzeichnungen – Zeichnerische Differenzierung unterschiedlicher Beziehungsqualitäten. Verlag Dr.Kovac, 2008, ISBN 978-3-8300-3777-4
23. Jolley, R. P. (2009). *Children and Pictures: Drawing and Understanding*. Oxford: Backwell.
24. Lange-Küttner, C. (2014). Do drawing stages really exist? children's early mapping of perspective. *Psychol. Aestet. Creat. Arts* 8, 168–182. doi: 10.1037/a0036199
25. Longobardi, C., Pasta, T., and Quaglia, R. (2012). *Manuale di Disegno Infantile*. Novara: UTET.
26. Longobardi C., Quaglia R. and Iotti N.O. (2015) Reconsidering the scribbling stage of drawing: a new perspective on toddlers' representational processes. *Front. Psychol.* 6:1227. doi: 10.3389/fpsyg.2015.01227
27. Malraux A. *Psychologie de l'Art: La création artistique*. Paris: édit. A. Skira. 1948. 226 p.
28. Mahler, M.S., Pine, F., and Bergman, A. (1975). *The Psychological Birth of The Human Infant*. New York: Basic Books.
29. Quaglia, R., Longobardi, C., Iotti, N. O., and Prino, L. E. (2015). A new theory on children's drawings: analyzing the role of emotion and movement in graphical development. *Infant Behav. Dev.* 39, 81–91. doi: 10.1016/j.infbeh.2015.02.009
30. Papandreou, M. (2014). Communicating and thinking through drawing activity in early childhood. *J. Res. Child. Educ.* 28, 85–100. doi: 10.1080/02568543.2013.851131
31. Pariser D. The juvenile drawing of Klee, Toulous-Lautrec and Picasso /Pariser D. // *Visual arts' research*. – 1987. – N 2. – P. 53-67.

32. Pariser D. and A. van den Berg. The mind of the beholder: some provisional doubts about the U-curve aesthetic development thesis. *Studies in Art Education*, vol. 38, pp. 158–178, 1997. View at: Google Scholar

33. Piaget, J. (1967). *The Child's Conception of the World*. New York, NY: Harcourt, Brace & World.

34. Pinto, G., Gamanossi, B. A., and Cameron, C. A. (2011). From scribbles to meanings: social interactions in different cultures and emergence of young children's early drawing. *Early Child Dev. Care* 181, 425–444. doi: 10.1080/03004430903442001

35. Worthington, M. (2009). Fish in the water of culture: signs and symbols in young children's drawing. *Psychol. Educ. Rev.* 33, 37–46.

РОЗДІЛ 4. ПЕДАГОГІЧНА ПСИХОЛОГІЯ

DOI <https://doi.org/10.36059/978-966-397-245-9-6>

4.1 РАЦІОНАЛЬНО-СУГЕСТИВНЕ НАВЧАННЯ У ТЕОРІЇ ПОЕТАПНОГО ФОРМУВАННЯ НОВИХ ДІЙ (Моргун В. Ф.)

Прискорений розвиток суспільства, науки, техніки та культури ставить перед педагогікою завдання побудови сучасної теорії навчання, що базується на системному підході. Для вирішення цього завдання необхідно звернутися до цілого комплексу наук: соціології, психології, загальної теорії управління та ін. Вони спираються на гештальтпсихологію, біхевіоризм, асоціативно-рефлекторну теорію, теорію установки, генетичну психологію, теорію діяльності, але основне загальне питання, що виникає при цьому, полягає в наступному: яка психологічна теорія найбільш повно і адекватно описує і дозволяє цілеспрямовано будувати процес навчання? Нам видається, що такою теорією в даний час є теорія поетапного формування нових дій та понять (Гальперін, 1954, 1959, 1962, 1975 [9; 10; 12; 13]; Тализіна, 1975, 1984 [48; 49] та ін.), розроблена на засадах вітчизняної психології – діяльності, інтеріоризації та соціального походження психіки людини.

Подібна загальна теорія повинна вміти інтерпретувати і ті методичні прийоми та експериментальні факти, які розробляються та накопичуються іншими напрямками, інакше ця теорія буде вузько обмеженою. У цій роботі таке завдання ставиться щодо теоретичних принципів «сугестопедії», запропонованої болгарським педагогом і психотерапевтом Г. Лозановим (1971, 1973, 1975 [27; 29; 30] та ін.) та її емпіричних результатів, які дозволяють її автору говорити про неї не просто як про систему прискореного навчання, а й як про «новий напрямок у педагогіці» [27, с. 69]. (Див. також: Бухбіндер, Китайгородська, 1988 [21]; Востриков, 1992 [4]; Зязюн, 2015 [19]; Моргун, 1978, 1980 [38; 58]; Пальчевський, 2005 [43]).

Завданнями даного теоретико-методичного дослідження є:

- 1) проаналізувати проблему синтезу свідомого і підсвідомого у педагогічній психології засобами сугестології та сугестопедії;
- 2) здійснити спробу інтеграції психологічних теорій діяльності, установки і вчинку в контексті багатовимірної концепції особистості;
- 3) обґрунтувати можливості раціонально-сугестивного навчання на основі теорії поетапного формування нових дій.

4.1.1 Сугестологія і сугестопедія та проблема синтезу свідомого і підсвідомого в педагогічній психології

Як предмет дослідження в сугестології пропонуються «неусвідомлювані, а звідти і сугестивні моменти в активності особистості», які «можна шукати не тільки в інстинктивних переживаннях або в багатому розмаїтті субсенсорних перцепцій, але також і в уявній міцності свідомої активності – логічно аргументованому і мотивованому слові» [27, с. 56]. Сугестивність сприймається як навіюваність, а сугестивне – як «неусвідомлюване в активності особистості» [27, с. 55-56].

Таким чином, сугестологія виходить із того, що в будь-якій людській діяльності має деяка «неусвідомлювана активність». Основними методами вивчення сугестивних явищ виступають псевдопасивність, релаксація, гіпноз тощо.

У цілому сугестологія малює наступну картину психічної активності особистості у її взаємодії із зовнішнім світом: інформація ззовні проникає у внутрішній світ особистості двома каналами – свідомому («логічно аргументоване і мотивоване слово») і неусвідомлюваному («темні інстинктивні тенденції, «вторинні автоматизовані діяльності» та «навіювання», тобто власне «сугестія»).

Сама сугестія реалізується трьома основними шляхами: «інтуїтивним», «емотивним» та «субсенсорним». Саме несвідоме і розглядається як основне джерело «резервних можливостей психіки», які можуть бути навіть підраховані для кожної людини, виходячи з її «сугестивного феномену» та «сугестивної норми суспільства». Використовувати ці «плюс-резерви особистості» і покликаний «сугестопедичний напрямок у педагогіці» [27].

Зупинимося тепер більш докладно на співвідношенні усвідомлюваної та несвідомої активності особистості в навчанні у

світлі «діяльнісного підходу», взагалі, і «теорії поетапного формування нових дій та понять», зокрема.

Складність критики полягає у тому, що, визнаючи наявність неусвідомлюваних моментів на усіх рівнях людської діяльності, ми можемо у педагогіці орієнтуватися лише на ці моменти. Досягнення сугестології, що розкривають резерви особистості, не вичерпують всіх можливостей особистості. Отже, сама сугестопедія може розумітися двоюко: або як педагогіка, заснована лише на сугестології, або як педагогіка, яка використовує досягнення сугестології для оптимізації процесу навчання та виховання. В останньому випадку називати таку педагогіку сугестопедією було б, очевидно, однобоко.

Оскільки сугестологія займається неусвідомлюваною активністю, то перше, зазначене вище розуміння сугестопедії означало б відмову від вивчення свідомості як вищої форми відображення дійсності. Теоретично в сугестопедії ми не знаходимо з цього приводу однозначного роз'яснення: з одного боку, визнається, що для мобілізації резервної активності людини важливі не сугестивні фактори («псевдопасивність», релаксація, гіпноз тощо) самі по собі, а «вирішальне значення має авторитет мотивації, яку вони несуть» [27, с. 62]. Із іншого ж – стверджується, що «ідеальним випадком спрямування сугестивного потоку на неусвідомлювану психічну активність був би шлях субсенсорної стимуляції» [27, с. 64], що, звичайно, відразу знімає питання про будь-яку свідому діяльність.

Але навіть якщо відволіктися від цих міркувань, виникає низка інших труднощів, що ставлять під сумнів можливості «сугестивної» педагогіки.

Перша проблема: чи не надто перебільшується роль субсенсорних впливів? Адже субсенсорна стимуляція, що підвищує відсоток слів, що запам'ятовуються в експерименті [31], здійснювалася після свідомого їх заучування, тобто була пов'язана з діяльністю в стані бадьорості та залежала від продуктивності цієї діяльності. У майбутньому, можливо, відкриється шлях «директного» впливу на мозок людини і можна буде «записувати» в ньому необхідну інформацію субсенсорно, але до сугестології (і психології) це вже не матиме безпосереднього відношення. («Директний» вплив характеризується тим, що «інформація

потрапляє прямо в функціональні райони неусвідомлюваної або недостатньо усвідомлюваної психічної активності» [27, с. 63]].

Друга складність «чисто сугестивного» підходу до навчання пов'язана з проблемою співвідношення усвідомлюваного та неусвідомлюваного в гіпнозі. І тут, де, здавалося б, провідна роль неусвідомлюваних моментів у поведінці безперечна, з'являються дані, що ставлять таку думку під сумнів. Вже давно було показано, що сомнамбули не виконують навіювання гіпнотизера, які суперечать їх моральним переконанням.

Більше того, у роботі О. К. Тихомирова, В. Л. Райкова, Н. А. Березанської [50] з дослідження «творчого мислення» та «навчання творчої діяльності (малювання)» під гіпнозом констатувалося:

1) «відтворення конкретних знань *лімітується* (курсив наш, – В. М.) як характером навіюного образу, так і минулим досвідом самого випробуваного» [50, с. 186], отже, «умовою зміни особистості (системи цінностей, мотивів) є наявність відомої системи знань досліджуваного про навіюваний образ», причому «якщо цих знань недостатньо, то його поведінка стає пасивною, настороженою, розгубленою... Якщо ж знань достатньо, то випробуваний перебуває у станах підйому, діє активно, емоційно» [50, з. 196];

2) вплив «збиваючого» гіпнотичного навіювання лише уповільнює пошук правильного розв'язання задачі в постгіпнотичній фазі, і «зрештою результати власної дослідницької діяльності надають *сильніший регулюючий вплив* (курсив наш, – В. М.), ніж навіяні оцінки дій...» [50, с. 188];

3) вивчення продуктивності дивергентного мислення в акторів «в ролі творчих особистостей» і в сомнамбул (в гіпнозі) виявляє її підвищення (у останніх – більш значне), причому «всі актори «в ролі» або повторювали свої попередні відповіді (які вони давали в звичайному стані, – В. М.), або просили експериментатора обов'язково врахувати їх, але жоден з акторів «не здогадався» відмовитися від своїх попередніх відповідей», хоча саме «це виявилось у всіх загіпнотизованих сомнамбул» [50, с. 192].

На основі цих даних можна дійти висновку, що гіпнотичне навіювання посилює можливість реалізації не просто «резервів психічної активності», а вже наявного в людини запасу знань і умінь, властивих образу, що навіюється. Отже, гіпноз постає як вторинний стимулятор «активного творчого процесу навчання», який надає як

позитивний, і негативний впливи на особистість через те, що він не тільки розкриває можливості самої особистості, але й пригнічує їх, компенсуючи, щоправда, досить багатими можливостями навюваної (іншої) особи. Останнє ж таїть у собі небезпеку «конформістського» розуміння навчання, проти чого виступають і сугестопедія, і теорія поетапного формування нових дій і понять. «...Жодний конформізм не може призвести до розгортання функціональних резервів психіки» [27, с. 63].

Теорія поетапного формування надає вирішальне значення свідомості навчання «не тільки в сенсі ставлення до своїх понять і дій із погляду інших людей, а й вищої свідомості з погляду об'єктивного становища та руху самих речей, чим би ці речі не були, чим би вони ні здавалися і хоч би якої думки трималися про них інші люди» (Гальперін, 1966 [11, с. 272]). (Це також стосується і участі волі, на проблеми вирішення якої справедливо вказує П. В. Симонов [47]).

Третя проблема «чисто сугестивного підходу» пов'язані з участю «темних інстинктивних тенденцій» у навчанні. (Щодо людини, поняття «інстинкту» стосується лише з приставкою «квазі», бо навіть у тварин інстинкти грають допоміжну роль (Гальперін, 1975 [9]; Холлічер, 1975 [53]). Навіть погодившись із наявністю в людини таких тенденцій, неможливо відводити їм скільки-небудь значне місце у психічному житті культурної людини, оскільки поява свідомості та виготовлення знарядь на певному етапі біологічної еволюції призвели до того, що інстинкти «втрачають свої пристосувальні функції»; виникає «соціальна форма успадкування» і саме вона «стала формувати біологію людини» (Дубинін, 1978 [15]).

Четверта проблема обумовлена роллю сугестії у «вторинно автоматизованих процесах». По-перше, такі дії до автоматизації проходять стадію свідомих дій. По-друге, навіть будучи автоматизованими, вони свідомо керуються вищим рівнем («Цей рівень визначається як ведучий для даного руху» і «незалежно від висоти усвідомлюється (курсив наш, – В. М.) лише... провідний рівень», – стверджував щодо «рівневої побудови рухів» М. О. Бернштейн [3], тим більше, ці положення справедливі для «власне психічних дій»).

П'ята проблема «чисто сугестивного» підходу пов'язана з поняттям «установки» як цілісного психофізіологічного утворення, визначального «модусу особистості» (за Д. М. Узнадзе, 1966 [51] та ін.). У роботах, присвячених аналізу складніших соціальних

установок («attitude», на відміну від «set»), показано, що соціальні установки людини займають провідний «особистісний» рівень стосовно установок типу «set» (Надірнашвілі, 1974 [42]) і співвіднесені з його цілеспрямованою свідомою діяльністю (Асмолов, 1979 [2]; Жигайло, 2007 [17]). Разом із тим, у контексті загальної теорії свідомості та несвідомого психічного два зазначених типу установок розглядаються як принцип інтеркореляції між цими двома взаємовиключними самими собою проявами людської психіки на рівні особистісних відносин (Шерозія, 1969, 1973 [54; 55]).

Шоста трудність такого розуміння сугестопедії пов'язана з проблемою інтуїції як «неусвідомлюваного каналу зв'язку між особистістю та навколишнім світом». Інтуїція визначається як «вторинно автоматизована дія», як «випадкове перенесення рішення» [22; 33], як «інсайт», «осяння», тобто вищий прояв людського духу, його творчого початку. Але у всіх цих уявленнях суттєво одне спільне для них: людська інтуїція – це певна вторинне утворення стосовно тієї свідомої діяльності, яка її формує, виховує, готує. (У теорії поетапного формування «чистої інтуїції» відповідає вищому етапу становлення дії – розумової дії, «чистої думки» (Гальперін, 1976 [8]).

І, нарешті, остання, сьома складність «чисто сугестивного» підходу до навчання пов'язана з емоційно-мотиваційними впливами на особистість. По-перше, саме собою підвищення мотивації не має бути самоціллю, може йтися лише про оптимум мотивації тієї чи іншої діяльності. (Згідно з законом Йеркса-Додсона та з вченням про «адаптаційний синдром» Сельє, надмірне підвищення мотивації згубно відбивається як на продуктивності діяльності, так і на самопочутті людини (Сельє, 1972 [46]; Фресс, 1975 [52]). По-друге, можливе різне розуміння мотиву: 1) як деякого «стану» (саме він усвідомлюється) чи 2) як людського почуття, «определеної потреби», тобто не просто «приємне (чи неприємне) переживання», а «переживання з приводу чогось». Саме в цьому полягає вирішення проблеми єдності інтелектуальної та афективної сфер особистості: у знаходженні «особистісного сенсу», який забезпечує справжню свідомість виконуваної діяльності (О. М. Леонтьєв, 1947 [26]), реалізує її «ціннісні орієнтації»: «...Розуму, знанням можна навчитися, а з неправильною

установкою, неправильною ідеологічною, соціальною, науковою орієнтацією жити не можна» (О. М. Леонт'єв, 1975 [25, с. 2]).

Отже, коротко зупинившись на всіх цих «неусвідомлюваних каналах зв'язку особистість-довкілля», доводиться констатувати, що вони не такі вже й неусвідомлювані. І впливає звідси не тільки те, що неусвідомлювані явища треба досліджувати в єдності з усвідомлюваними, а й те, що доводиться задуматися над питаннями: який генезис неусвідомлюваних явищ у поведінці людини і яка структура та взаємозв'язки цього «усвідомлено-неусвідомлюваного» єдності. Тільки усвідомивши становлення та співвідношення того й іншого в діяльності, можна говорити про їх роль у процесі навчання.

Виходячи з вищесказаного, слід констатувати: 1) за своїм походженням неусвідомлювані психічні процеси людини вторинні та похідні від соціальної діяльності у реальному світі; 2) актуальне функціонування неусвідомлюваних явищ пов'язане або безпосередньо, або опосередковано (наприклад, розв'язання завдання уві сні тощо) зі свідомою діяльністю особистості. Таким чином, сугестопедія навіть у її вузькому розумінні (як педагогіка, що спирається тільки на «неусвідомлювані канали зв'язку особистість-довкілля») описуватиме навчальний процес далеко не повністю і більше того, спираючись на засоби, які самі є продуктом навчання як свідомого присвоєння («соціального наслідування») людської культури (Виготський, 1960 [6]). І тим більше неадекватним було б розуміння сугестопедії у широкому сенсі – як педагогіки, яка використовує сугестивні моменти в навчанні (ще раз наголошуємо, що наша критика належить не до сугестології як такої, а до її «пансугестивного» перенесення на педагогіку), бо тоді самим цим терміном перекреслюється та єдність усвідомлюваного і неусвідомлюваного, яке так обстоює сугестологія і випинається його «сугестивний компонент». Виправдати його можна хіба що міркуваннями реклами: щоб привернути увагу педагогів до сугестивних впливів у навчанні (А. А. Леонт'єв, 1975 [23]).

Як було зазначено, практика сугестопедії реалізує останнє уявлення про навчальний процес (Китайгородська, Бухбіндер, 1988 [21]). У лабораторних експериментах (Лозанов, 1971 [29]), щодо іноземних мов (Лозанов, Новаков, 1973 [31], під час навчання учнів усім предметам у звичайній школі (Лозанов, 1973 [30] – завжди було отримано обнадійливі результати і за швидкістю, і з ефективності, і

з мотивації навчання. Разом із тим, попри фактичний стан речей, продовжує стверджуватись наступне: «Суггестопедія уникає поведінкової псевдоактивності, яка, з одного боку, втомлює, а з іншого – не прискорює засвоєння нового матеріалу. Вона розрахована на внутрішню активність, на активність, яка походить від добре мотивованого позитивного ставлення до конкретного навчального процесу» [27, с. 69]. Не применшуючи значення знахідок, пов'язаних із псевдопасивністю, слід застерегти від зведення до них досягнень «суггестопедії», бо ефективність методики (особливо під час навчання іноземної мови [31]) обумовлена навіть не стільки феноменом відпочинку, скільки різноманітною організацією діяльності у навчальній групі. І якщо говорити про сугестію як про один із факторів навчання, то вирішальним джерелом її, зокрема при навчанні іноземної мови, є та чи інша організація групового та попарного мовного спілкування на заняттях, а «сеанс псевдопасивності», знімаючи втому, надає лише додатковий мотивуючий вплив.

Незважаючи на теоретичну тезу про єдність усвідомлюваного і неусвідомлюваного в психіці і практичну його реалізацію при навчанні, в «суггестопедії» свідомість характеризується суто негативно: як «уявна міцність усвідомлюваної активності» [27, с. 56], як «антисуггестивні бар'єри», що перешкоджають «директному» (прямому) проникненню в психіку суггестивних впливів тощо. Причому як «антисуггестивні бар'єри» розглядається «свідоме критичне мислення» і «етичні принципи особистості» [27, с. 64]. Щоправда, визнається, що «подолання бар'єрів насправді означає відповідність бар'єрам...» [27, с. 64], але це мало змінює загальний контекст.

Полярність раціональної педагогіки і суггестопедії живиться і більш фундаментальними розривами між теоріями в історії психології. Так, наприклад, Д. і С. Шульци, аналізуючи розвиток наукових шкіл у психології, стверджують, що «структурна психологія», «функціональна психологія», «гештальтпсихологія», «психоаналіз» і «гуманістична психологія» не витримали конкурентної методологічної боротьби і в результаті критичного взаємовиключення припинили своє автономне існування ще до кінця ХХ сторіччя. Видатний український історик психології В. А. Роменець також не уникає крайніх оцінок. У його капітальній праці «Історія психології ХХ сторіччя» (у співавторстві з І. П. Манохой) зустрічаємо глави з такими апокаліптичними

назвами, як «Крах психоаналізу» або «Кінець ідеї інтеріоризації» тощо. Ті ж Шульци вважають, що тільки дві школи психології – «біхевіоризм» і «когнітивна психологія», рухаючись паралельними курсами, перетнули рубіж XXI століття і мають види на «довгожителство» [34].

Отже, проблема інтеграції психологічних підходів, концепцій і теорій актуальна не лише для педагогічної, але також і для загальної психології.

4.1.2 Спроба інтеграції психологічних теорій діяльності, установки і вчинку на основі багатомірної концепції особистості

Загальнопсихологічна теорія діяльності (Г. О. Балл, Л. І. Божович, П. Я. Гальперін, А. К. Дусаєвичкий, А. В. Запорожець, П. І. Зінченко, В. П. Зінченко, О. Ф. Іванова, Г. С. Костюк, О. М. Лактіонов, О. М. Леонт'єв, С. Д. Максименко, С. Л. Рубінштейн, А. В. Петровський, К. В. Седих, Г. К. Серєда, Н. Ф. Талізїна, Т. Б. Хомуленко та ін.), загальнопсихологічна теорія установки (Д. Н. Узнадзе, його наукова школа – А. С. Прангішвілі, Ш. А. Надїрашвілі та ін.), загальнопсихологічна теорія вчинку (В. А. Роменець, його послїдовники – І. П. Маноха, В. А. Татенко, Т. М. Титаренко та ін.) – є методологічними вершинами вітчизняної та світової психології. Їх сучасний розвиток відбувається, на наш погляд, за трьома сценарїями, реалізацію яких можна знайти в психологічній літературі: критичне взаємовиключення; ігноруюча альтернативність; взаємозбагачувальне доповнення.

Імена А. Маслоу, К. Роджерса, їх психологічна спадщина є яскравим прикладом реалізації третього сценарію розвитку наукових шкіл, в якому домінує принцип додатковості, бо їм вдалося в гуманістичній парадигмі інтегрувати як психоаналіз, так і академічну психологію. С. Л. Рубінштейн, Б. Г. Ананьєв, Р. Ассаджолі, Г. О. Балл йдуть у цьому ж напрямку і роблять продуктивні спроби побудови цілісного «світу людини» (Рубінштейн), «нового синтетичного людинознавства» (Ананьєв), «психосинтезу Я» (Ассаджолі) та інтеграції «раціо-гуманістичної психології» (Балл).

У процесі розбудови психологічної теорії особистості виділяють два діаметрально протилежні напрями – ідіографічний, тобто унікально-описовий, розуміючий, художній (В. Дїльтей, К. Роджерс

та ін.), і номотетичний, або нормативний, мірний, науковий (Г. Олпорт, В. Штерн, О. Ф. Лазурський). Крайнощі цих двох напрямів певним чином долає еклектичний підхід (З. Фрейд, К. Юнг, А. Адлер, Е. Фромм та ін.).

Утім, зняття суперечності між указаними напрямками можливе на основі діалектичного методу сходження від абстрактного до конкретного, який поступово складається у дослідженнях вітчизняних психологів – Л. С. Виготського, С. Л. Рубінштейна, О. М. Леонтєва, Б. Г. Ананьєва, Г. С. Костюка, С. Д. Максименка, К. К. Платонова [44], В. А. Роменця, В. В. Рибалка, Т. С. Яценко [56] та ін. За цим методом, теорія особистості має виводитися з однієї категорії, з вихідної «засадово-межової» абстракції, або «клітинки» аналізу, яка під час її конкретизації допоможе дати розгорнуте психологічне уявлення про особистість, її сутнісний зміст, структуру зв'язків і розвиток». Водночас номотетичний та ідіографічний напрями стають полюсами єдиного наукового підходу у вивченні особистості. Характеристика останньої на шляху сходження від абстрактного номотетичного розуміння до конкретного ідіографічного опису поступово «збагачується безліччю якостей, характеристик, параметрів (межово-безкінечного, тобто унікального)».

У запропонованій автором теорії багатовимірного розвитку особистості проаналізовано три етапи, або кроки, сходження від абстрактного до конкретного (позначимо їх як I, II, III).

I. На першому етапі такого сходження вихідною «клітинкою», або одиницею аналізу, обирається категорія «діяльна особистість». Діяльність особистості тлумачиться значно ширше, аніж індивідуальна предметно-практична діяльність суб'єкта, а саме – як система людської життєдіяльності.

II. За системного методологічного розуміння особистості наступний, другий, крок конкретизації на шляху сходження від обраної абстрактної одиниці аналізу до більш конкретної її характеристики має здійснюватися відповідно до трьох принципів: а) онтологізації структури особистості; б) становлення зв'язків (внутрішніх і зовнішніх) у цій структурі; в) детермінації розвитку особистості.

A. Онтологізація структури особистості передбачає визначення таких п'яти інваріантів, як: 1) просторово-часові орієнтації (на минуле, сучасне, майбутнє); 2) потребо-вольові естетичні

переживання, пристрасність, небезсторонність (негативні, амбівалентні, позитивні); 3) змістовні спрямованості особистості (ділова: на предмет-засіб-продукт; комунікативна: на спілкування з іншою людиною; ігрова: на процес; самодіяльна: на самого себе); 4) рівні опанування досвідом (навчання, відтворення, пізнання, творчості); 5) форми реалізації діяльності (моторна, перцептивна, мовленнєво-розумова).

Б. П'ять зазначених інваріантів утворюють жмуток векторів, які перетинаються в одній точці, «вузлі» (за О.М. Леонтєвим), або «хронотопі» (за М.М. Бахтіним), що представлено нижче на рис. 1).

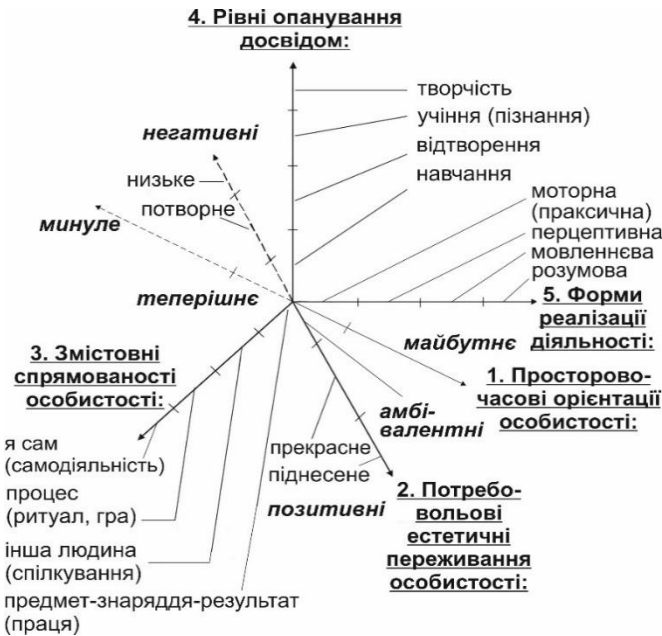


Рис. 1. Схематичне зображення багатовимірної структури особистості (за В. Ф. Моргуном [34, с. 197])

В. Детермінація розвитку індивіда в особистість здійснюється, за даною теорією, на основі вирішення «головної рушійної суперечності між обмеженістю людини як природно-біологічної істоти та універсальністю людини як «родової» (суспільної)

істоти)». З іншого боку, через свою певну обмеженість людина не у змозі стати тотожною всій сукупності суспільних відносин і реалізувати відповідну до масштабу цієї сукупності суспільну сутність. Тому виникає необхідність відобразити цей бік особистості у понятті *індивідуальності*, тобто унікальності людини як у природному, так і в суспільно-особистісному аспектах.

ІІІ. Третій етап (крок) сходження від абстрактного до конкретного відбувається через «психологічну концептуалізацію структури зв'язків», розвитку виокремлених на другому кроці п'яти інваріантів онтологізації структури діяльної особистості.

Розглядаючи діалектично пов'язані інваріанти, можна виділити конкретні їх характеристики і суперечності, що задають кожен з них:

1) просторово-часові орієнтації особистості «складаються зі співвідношення локалізації особистості у минулому, сучасному й майбутньому» і визначаються вирішенням суперечності між буттям і небуттям матеріальних і духовних носіїв особистості – геному, тіла людини, тих, хто її знав, її діянь і творінь;

2) потребо-вольові переживання особистості виявляються в емоціях та естетичних почуттях, за якими стоять наявні й напружені потреби, мотиви, особистісні сенси, цілі, настанови. Структура потребо-вольових переживань представлена у вигляді певного співвідношення негативних (негідне, спотворене), амбівалентних (трагічне, комічне) і позитивних (прекрасне, піднесене) почуттів. Означені переживання задаються «суперечністю між життям індивіда (задоволенням потреб) і смертю (блокуванням або припиненням обміну речовин, енергії та інформації організму із середовищем)»;

3) змістовна спрямованість діяльності особистості відповідає усталеній системі поділу праці й онтогенезу суб'єкта діяльності й складається за змістом із наступних її видів: а) спрямованість на предметно-знаряддево-результативне перетворення природи (праця у вузькому розумінні); б) спрямованість на суб'єктно-знакове пізнання та вплив на інших людей (спілкування); в) спрямованість на перетворення способів власної активності (гра, ритуал); г) спрямованість на пізнання та перетворення самого себе («самодіяльність» за терміном С. Л. Рубінштейна, але ширше, бо включає не тільки творче самовдосконалення, саморозвиток – за В. М. Бехтеревим, О. Ф. Лазурським, С. Б. Кузіковою – людини, але і можливу самостагнацію чи самодеградацію).

Змістова спрямованість як інваріант особистості задається вирішенням суперечності «рід-природа», внаслідок чого людина як родова істота перетворюється з індивіда як споживача природних предметів на суб'єкта як виробника продуктів для задоволення своїх потреб, використовуючи знаряддя і свідому, ідеально-знакову кооперацію із суспільством;

4) рівні оволодіння досвідом шикуються в таку ієрархію: а) вчення (передача досвіду від вчителя до учня); б) відтворення досвіду діяльності особистістю; в) пізнання як «теоретична установка» (за Ш. А. Надірашвілі), «надситуативна активність» (за В. А. Петровським); г) творчість як вищий рівень оволодіння діяльністю. Зазначені рівні задаються розв'язанням суперечності між інтеріоризацією (розпредметненням) соціального та екстеріоризацією (опредметненням) індивідуального досвіду;

5) форми реалізації особистістю діяльності представлені таким чином: а) моторна (або матеріальна за П. Я. Гальперіним); б) перцептивна (за Н. Ф. Талізінюю); в) мовленнєва; г) розумова (рефлексивна). Вони задаються вирішенням суперечності між підсвідомістю та свідомістю людини.

На підставі конкретно-психологічного аналізу п'яти розглянутих інваріантів, формулюємо наступне визначення особистості:

Особистість – це людина, що активно опановує і свідомо перетворює природу, суспільство і власну індивідуальність, внутрішній світ якої, має унікальне динамічне співвідношення просторово-часових орієнтацій, потребо-вольових переживань, змістовних спрямованостей, рівнів опанування досвідом і форм реалізації діяльності. Цим співвідношенням визначається свобода суб'єктного самовизначення особистості в її вчинках і міра відповідальності за їхні (включаючи й підсвідомо непередбачені) наслідки перед природою, суспільством і своїм сумлінням [34, с.198]. Дане визначення особистості може бути стисло представлене у вигляді символічної формули як функція (f) вищезазначених п'яти інваріантів її структури:

$$\text{Особистість} = f(\text{О} \cdot \text{П} \cdot \text{С} \cdot \text{Р} \cdot \text{Ф}),$$

де: О – просторово-часові *орієнтації* особистості; П – *потребо-вольові емоційні переживання*; С – *змістовні спрямованості*; Р – *рівні опанування досвідом*; Ф – *форми реалізації діяльності*.

Вчинковий підхід видатного українського психолога В. А. Роменця не слід вважати альтернативою діяльнісному підходу,

бо в такому випадку відбувається прихована синонімія (або взаємопідміна цих категорій). *Вчинок* не є синонімом будь-якої дії. Він передбачає момент вибору серед альтернатив (за І. П. Манохою), вольові зусилля для подолання перешкод (за Т. М. Титаренко), а також моральну самооцінку суб'єктного вибору особистості (за В. О. Татенком).

У традиційних відповідностях між джерелом активності особистості та її видом (за О. М. Леонтьєвим [25]) первинна та вторинна установки (за *теорією установки* Д. М. Узнадзе [51]) лежать в основі й укладають відому ієрархічну структуру індивідуальної діяльності Леонтьєва, а *вчинок* (за В. А. Роменцем), на наш погляд, повинен заповнити існуючий пробіл у центральній ланці, бо є конгруентним ключовій категорії діяльнісного підходу – категорії «особистісного сенсу» (див. нижче табл. 1).

Таблиця 1

Співвідношення психологічних категорій, що характеризують структуру діяльності в теоріях діяльності, вчинку та установки (за О. М. Леонтьєвим, у модифікації В. Ф. Моргуна [34, с 200])

Потреба (<i>індивідно-практична первинна установка</i> , за Д. М. Узнадзе; <i>потреба</i> , за С. Д. Максименком)	<i>Поведінка</i> (за Б. Ф. Скіннером)
Мотив (як опредметнена потреба, за О. М. Леонтьєвим)	Діяльність
<i>Особистісний сенс</i> (як співвідношення реальнодіючого мотиву і мети)	<i>Вчинок</i> (як дія, що потребує вибору, волі та моральної оцінки, за В. А. Роменцем)
Мета	Дія
<i>Вторинна «фіксована установка»</i> (за Д. М. Узнадзе [33])	Операція

Вторинні соціально сформовані установки, набуваючи спонукальної сили, що перевершує за своєю потужністю первинні вітальні установки, стають «сублімованими потребами» (за З. Фрейдом) [39], «квазіпотребами» (за К. Левіном), «ціннісними орієнтаціями» (за М. Рокічем), «спрямованостями особистості» (за О. М. Леонтьєвим), «потребами» (за С. Д. Максименком [32]).

Отже, у розвиток відповідних ідей Г. С. Костюка, О. М. Леонтьєва, В. А. Роменця, С. Л. Рубінштейна, Д. М. Узнадзе, С. Д. Максименка на

основі багатовимірної теорії особистості набуває подальшої конкретизації структура («морфологія») індивідуальної, особливої діяльності. Така конкретизація й модифікація індивідуальної діяльності особистості може бути представлена нижче у таблиці 2.

Дана структура дає змогу здійснювати аналіз і конструювання конкретних видів діяльності, що особливо важливо для педагогічної психології та психології праці. Як бачимо, в досить традиційній для вітчизняної психології особистісно-діяльнісній парадигмі маємо низку інноваційних надбань.

Таблиця 2

Психологічна структура індивідуальної діяльності особистості
(за В. Ф. Моргуном [34, с. 201])

Джерело активності особистості	Форма активності	Об'єкт активності
Потреба (потреба), первинна установка	Поведінка	Природне й соціальне довкілля
Мотив	Діяльність	Предмет
Сенс	Вчинок	Завдання
Мета	Дія	Продукт
Вторинна установка	Операція	Результат (за стандартних умов)

По-перше, уточнено номенклатуру основних видів людської діяльності та їх послідовності як провідних у онтогенезі. Бо в психологічних наукових школах не було загально прийнятої номенклатури основних видів людської діяльності ні за кількістю, ні за змістом.

Наприклад, лідер Санкт-Петербурзької школи Б. Г. Ананьєв виходив із такого їх переліку: *гра* – спілкування – пізнання – *праця*. Лідер однієї з Московських психологічних шкіл О. М. Леонтьєв обстоював дещо інший: *гра* – навчання – *праця* (з імплікованим спілкуванням, яке було присутнім у кожному з трьох основних видів діяльності). Як видно, два корифеї психології знайшли консенсус тільки стосовно *гри* і *праці*, що виділені курсивом.

Багатовимірною теорією особистості уточнює кількість, зміст і послідовність основних видів діяльності особистості в онтогенезі: *праця* – спілкування – *гра* – самодіяльність.

Перетворення в ході життя основних діяльностей у провідні можна підсумувати за допомогою такої схеми:

праця – спілкування – гра – самодіяльність;

спілкування – гра – самодіяльність – праця;

гра – самодіяльність – праця – спілкування;

самодіяльність – праця – спілкування – гра.

Предметно-маніпулятивна діяльність у ранньому онтогенезі є первинним видом *праці*. Ще М. Я. Басов у своїй блискучій «Педології» (1932) розглядав гру і дитячу працю як два споріднених типи діяльності дитини. К. Коффа (1934), досліджуючи основну функцію дитинства на рівні навчання, прийшов до такого висновку: «Якщо ми приймемо, що навчання об'єктивно є трудовою діяльністю, то прийдемо до правильного розуміння дитинства, протягом якого обсяг та інтенсивність навчання (праці – за Коффою, – В.М.) далеко перевищує всі пізніші періоди». Система виховання сліпоглухонімих дітей також доводить пріоритет трудової діяльності, співпраці (самообслуговування, догляд, прибирання, володіння знаряддями тощо) у розвитку психіки і особистості (Мещеряков, 1974). Не випадково і теорія поетапного формування розумових дій П. Я. Гальперіна пропонує починати навчання в будь-якому віці з моторної форми дії, тобто – з реального перетворення предметів або їх моделей, що характерно саме для праці.

З моменту «комплексу пожвавлення» дитина з предметного світу виділяє найближчу людину; спрямованість на людей у подальшому стане головною у мотивації *спілкування*.

Просування на шляху психічної зрілості автономізує дітей, які через *ігрову* діяльність продовжують удосконалювати себе у *процесах* праці (ділові ігри), у *процесах* спілкування (рольові ігри, соціодрами – за Дж. Морено), упрощаючи *самодіяльності* (психодраматичні ігри – за Морено, сценаристом, режисером і співвиконавцем яких виступає сама людина). Є вчені, що наполягають на домінуванні гри протягом усього життєвого шляху. Ф. Бартлетт, наприклад, дав своїй монографії, присвяченій психології дорослого життя, красномовну назву: «Психіка людини у праці та грі» (1959). Але й вони не заперечують ні проти праці (Бартлетт), ні проти існування «щирих (неігрових)» стосунків між людьми (Е. Берн, «Ігри, в які грають люди», 1988), ні проти «серйозних» видів діяльності (І. Хейзінга, «Людина, що грає», 1992) [35].

Заміна навчання (за О. М. Леоньєвим), або пізнання (за Б. Г. Ананьєвим) на самодіяльність є ще однією інновацією багатовимірної теорії особистості. Але вона ніяк не применшує

ролі навчання в житті людини. Навпаки, *навчання, відтворення, пізнання (учіння), творчість*, складаючи окремий четвертий інваріант в структурі особистості – *рівнів опанування досвідом* – стають дотичними до кожного з основних видів діяльності протягом усього життя людини, а не тільки однією з них – навчальною діяльністю, характерною переважно для школярсько-студентського віку [37].

Отже, спроба методологічної інтеграції психологічних теорій діяльності, вчинку та установки, поєднавши свідомі та підсвідомі форми психічної діяльності, дозволяє поєднати і такі категорії педагогічної психології як раціонально-свідома педагогіка і сугестопедія.

4.1.3 Раціонально-сугестивне навчання на основі теорії поетапного формування нових дій

Проблема побудови «конкретного навчального процесу» і «сугестивна мотивація позитивного до нього ставлення» – це хоч і пов'язані, але все-таки різні завдання. І можливості сугестології не скасовують проблеми побудови раціонально-сугестивної психологічної теорії навчання і, що особливо важливо, не замінюють її. Спробуємо далі довести, що такою, інтегруючою раціонально-свідомі впливи і сугестивно-підсвідомі, є теорія поетапного формування нових дій, яка на теренах України більш відома під назвою «розвивального навчання» (Дусавицький, Максименко, Моргун та ін.).

Зупинимося на аналізі сугестопедичних принципів у контексті цієї теорії.

Основні принципи:

1. Принцип радості та ненапруженості.
2. Принцип єдності: усвідомлене-неусвідомлене.
3. Принцип сугестивного взаємозв'язку (вчитель-учень).

Додаткові принципи:

1. Послідовність навчання та повторення наприкінці року.
2. Мотивація важливості предмета до навчання.
3. Колективна відповідальність класу за знання кожного (від цього залежить час навчання всього класу).
4. Додаткові індивідуальні заняття.
5. Індивідуалізовані домашні завдання.
6. Можливість кількох перездавань на кращу оцінку.

7. Естетичне виховання шляхом безпосереднього вживання у художній твір.

8. Можливість творчої ініціативи перед колективом.

9. Стимуляція позитивної ініціативи (за відсутності страху покарання) (Лозанов, 1973, [30]).

Слід сказати, що ці основні принципи сугестопедії реалізуються й у теорії поетапного формування нових дій. Принципи додаткові відповідають вимогам сучасної теорії управління навчанням далеко не повно, а деякі суперечать їй (що буде показано нижче).

Наріжним каменем теорії поетапного формування є положення про мимовільне засвоєння нового в навчанні: «Знання формуються без попереднього заучування, у процесі застосування для вирішення навчальних завдань» (Гальперін, 1966 [11, с. 262]; Зінченко, 1961 [18]). Саме таке засвоєння насамперед і реалізує «єдність усвідомлюваного та неусвідомлюваного» у діяльності. Далі, теоретична та експериментальна розробка III типу начання, що передбачає «самостійне» складання учнями максимально узагальненої (і абстрактної) та якомога повнішої орієнтувальної основи дії, послідовно реалізує як принцип «радості та ненапруженості», так і принцип «сугестивного взаємозв'язку» (Гальперін, 1962 [10]; Габай, 1988 [10]; Голу, 1965 [14]; Моргун, 2020 [41]).

Якщо до традиційної структури етапів додати два нових – *діагностичний* і *перцептивної форми дії*, а два мовленнєвих – зовнішнього і внутрішнього мовлення – об'єднати в один мовленнєвий, то отримаємо таку планомірну послідовність етапів навчання: 1) діагностичний, 2) мотиваційний, 3) складання орієнтувальної основи дії, 4) матеріальної (практичної, моторної) форми дії, 5) перцептивної форми дії, 6) мовленнєвої форми дії (включаючи письмову мову, зовнішньо-комунікативне та внутрішнє мовлення «про себе») і, нарешті, 7) етап розумової форми дії («чистої думки», інтуїції).

Орієнтувальна основа дії (у вигляді тексту та схеми) грає роль «шпартгалки», яка складена учнем і зрозуміла учневі. (Порівняємо це із Вальдорфською педагогікою Р. Штайнера, де дітям не роздають готових підручників, свої підручники вони пишуть самі під керівництвом учителя). І тут Гальперін застерігає учасників педагогічного процесу від ототожнення *розуміння* навчального матеріалу та *засвоєння* навчального матеріалу! Коли студентів під час лекції питають – чому вони не конспектують, часто можна

почути таке пояснення: лектор так дохідливо викладає, що все й так зрозуміло – навіщо конспектувати (!). Отже, коли учень розуміє матеріал, у нього може виникнути *ілюзія засвоєння, за хибною формулою: якщо зрозумів, то вже й засвоїв* (!). Гальперін категорично застерігає від такої ілюзії і для надійного засвоєння нового матеріалу пропонує ще чотири етапи навчання, яких об'єднує те, що вони передбачають розв'язання навчальних задач, але – у різних формах дії (матеріальної, перцептивної, мовленнєвої, розумової). Автор пропонує цю *ілюзію ототожнення засвоєння і розуміння* назвати іменем видатного українського психолога – **«феномен Гальперіна»** [40].

Перейдемо тепер до розгляду додаткових принципів сугестопедії з погляду теорії поетапного формування і насамперед зауважимо прикру логічну непослідовність самих принципів: у пункті «9» постулюється вимога «відсутності страху покарання», а в пункті «3» фактично передбачається покарання «подовженням терміну занять», а, отже, і страх перед ним (що суперечить і основному принципу «радості та ненапруженості»).

1. «Послідовність навчання». Тут це – послідовність навчання всередині одного предмета, хоча можливе й інше розуміння: послідовне (на відміну паралельного) вивчення предметів (Лозанов, 1975 [28]). (Слід визнати важливість останнього для автоматизації засвоєного, але загалом воно, як і завжди, виправдано). Послідовність навчання в теорії поетапного формування парадоксальна, оскільки повна узагальнена орієнтовна основа дії дозволяє робити стрибки на шкалі «від простого до складного» і, як наслідок, прискорює навчання, робить його цікавішим, проблемно-мобілізуєчим.

2. «Мотивація значущості предмета» здійснюється на мотиваційному етапі, що передує навчання, і продовжується надалі. (Див. докладніше: [13; 14; 36; 41]).

3. «Колективна відповідальність класу за знання кожного» забезпечується не просто острахом учнів бути вимушеними довше займатися через неуспішних однокашників, а різними колективними формами роботи («мозковий штурм», рольові ігри, взаємоконтроль тощо) як на етапі «самостійного» складання схеми орієнтування, і на етапах інтеріоризації шляхом розв'язання навчальних завдань у моторно-практичній, наочно-перцептивній, мовленнєвих та розумових формах дії.

4. «Додаткові індивідуальні заняття» прагнуть звести до мінімуму, чому також сприяє повне орієнтування у предметі.

5. «Індивідуалізовані домашні завдання» з погляду сучасної теорії управління взагалі недоречні (принаймні до вищих етапів інтеріоризації), бо вони (1) роблять навчання в домашніх умовах некерованим, (2) забирають багато вільного часу, яке так необхідно для всебічного розвитку дітей будь-якого віку.

6. «Можливість кількох перескладань на кращу оцінку» також суперечить принципам «сугестопедії» (невдача не приносить радості) і теорії поетапного формування. По-перше, сама оцінка як традиційна «шкільна цінність» ставиться під сумнів (Амонашвілі, 1991 [1]). По-друге, якщо вже без оцінки обійтися не можна, то вона має бути гарною. Теорія поетапного формування забезпечує безпомилкове виконання навчального завдання з першого разу (не враховуючи випадкових помилок, які не залежать від системи навчання). Такий успіх досить сильно мотивує учня і, заодно, позбавляє «необхідності кількох перескладань на кращу оцінку» за непотрібністю (хоча «юридично», зрозуміло, таку можливість необхідно залишити).

7. «Естетичне виховання шляхом безпосереднього вживання у художній твір», мабуть, слід розуміти як «співпереживання» або «входження в образ». Це прекрасно, але саме по собі ще недостатньо, бо крім «вживання» необхідно навчити хлопців лінгвістичного та літературознавчого аналізу художнього твору (такі вимоги теорії поетапного формування, а результати заснованого на ній навчання дозволяють учням складати вірші, писати оповідання тощо).

8. «Можливість творчих ініціатив перед колективом» під час поетапного формування не обмежується рамками уроку: школярі самі виявляють ці ініціативи по дорозі додому і вдома, на подив (а іноді навіть занепокоєння) батьків: «Дитині нічого не задали додому, а вона вчить !?» [40; 45].

9. «Стимуляція позитивних ініціатив» не повинна зводитися лише до «зовнішньої» (заохочення-покарання) або «змагальної» (з іншими, з собою) мотивації. Справжньою цінністю навчання є формування «внутрішньої безкорисливої пізнавальної потреби і, як уже згадувалося, III-й тип вчення в теорії поетапного формування забезпечує такі умови, за яких «побудова та динаміка об'єкта засвоєння виявляються як поле вільної діяльності особистості та досягається стійкий інтерес до навчання» (Гальперін, 1962 [13, с. 28]).

Теорія поетапного формування не вичерпується цими принципами, тут було важливо лише констатувати, що вона реалізує їх послідовніше та відповідніше до вимог психології (у тому числі – сугестології), сучасної педагогіки та загальної теорії управління (див. докладніше: Гальперін [8-13] та ін).

Звернемося тепер до того, які ж результати навчання, що передбачаються сугестопедією і теорією поетапного формування, та які характеристики мають дії учнів після навчання?

У сугестопедії виділяють п'ять таких «особливостей сугестивних явищ».

1. Директність («інформація потрапляє прямо в функціональні райони неусвідомлюваної або недостатньо усвідомлюваної психічної активності»).

2. Автоматизованість («швидка, дуже часто навіть раптова автоматизація, включаючи запам'ятовування величезного обсягу матеріалу»).

3. Точність.

4. Швидкість (наслідок директності, автоматизації та скорочення «за формулами»).

5. Економічність (наслідок чотирьох перших), що призводить до «одного з основних псевдопарадоксальних явищ у сугестопедії – це надзапам'ятовування без будь-якої втоми, навіть при явно присутньому ефекті відпочинку» (Лозанов, 1973 [27, с. 63]).

Строго кажучи, «директність» випадає з даної класифікації, тому що, якщо 2-5 «особливості» є власне характеристиками дій учня, то директність відноситься до «підсистеми інтеріоризації» (що організує перехід дії з плану «інтерсихічного», спільної з учителем взаємодії в план дії «інтрапсихічної», самостійної).

У поняттях теорії поетапного формування директність можна визначити як пред'явлення (1) певної схеми орієнтування (2) у готовому вигляді (3) на рівні розумової дії (минаючи всі попередні етапи його становлення: матеріального (матеріалізованого), перцептивного, зовнішньо- і внутрішньомовного). Припустимо, що вся «підсистема інтеріоризації» вичерпується «директністю», і подивимося, яку дію ми отримуємо на виході? Ніякої – якщо дія абсолютно нова; «папугайську» – якщо вона такою не є (тут доречно навести випадок із практики Пенфільда, коли той порушив мозкові центри хворої, вона раптом «заговорила» іноземною мовою, нічого, проте, не розуміючи в ній). Навіть із огляду на те, що в ході вивчення

іноземної мови таких явищ не буває, слід визнати обмеженість директності як способу несвідомої інтеріоризації. («Мова – є знак спілкування свідомостей», – зазначав Виготський (1968 [5, с. 194]).

Більше того, директність не слід вважати основним сугестором, бо без попередньої діяльності спілкування в системах «учень-учитель», «учень-група» (без діалогів, етюдів, рольових ігор, пісень, танців тощо), жоден «сеанс псевдопасивності» (з найприємнішою музикою, зручною позою та інтимним освітленням), у якому директність представлена в чистому вигляді, не здатний призвести до гіпермнезії. Це підтверджує відомий «Хотторнський феномен», із якого випливає, що людські відносини (свідоме спілкування з приводу спільної трудової діяльності) справили значніший вплив на зростання продуктивності праці, ніж решта пасивних чинників (Меййо, 1945 [57]). Саме тому сугестопедію слід відрізняти від гіпнопедії чи навчання уві сні.

Основне значення директності, очевидно, у тому, що завдяки «феномену відпочинку» знімається та втома (від, наприклад, спілкування новою мовою), яка так накопичується, незважаючи на все мистецтво викладача. У цьому сенсі, повторимо ще раз, директність виступає вторинним сприятливим фактором по відношенню до тієї первинної діяльності, яка була виконана з матеріалом раніше (рідній мові, у всякому разі, чисто «директно» навчити дитину неможливо, якщо не включати її в активну спільну з дорослими свідому предметну діяльність, мовленнєве спілкування тощо).

Під час навчання другої мови ефективніше усвідомити та автоматизувати корекції, ніж наново виробляти вміння. Тому оптимальним шляхом буде наступний: побудувати такий алгоритм усвідомлення граматичної структури рідної мови, який міг би бути надалі автоматизований та перенесений на іноземну (О. О. Леонтьєв, 1969 [24, с. 253]. Але саме цей шлях не береться до уваги сугестопедію, у той час як «та послідовність дій, що випливає з теорії розумових дій П. Я. Гальперіна, є таким оптимальним алгоритмом» [там само].

Отже, у теорії поетапного формування наявні всі передумови для практичного навчання «мовленнєвому спілкуванню іноземною мовою» [5; 20; 24].

Повернемося тепер знову до «підсистеми параметрів», які характеризують дію, що формується. Використовуючи поняття

теорії поетапного формування, можна говорити про два первинні та два вторинні (похідні) параметри дії, що використовуються в сугестопедії.

1. «Автоматизованість» у теорії поетапного формування присутня, але у вигляді вторинного параметра. Це знаходить своє пояснення у її похідності від інших параметрів (свідомості – особливо), тоді як сугестивний вплив веде до негайної автоматизованості, завдяки директивності без усвідомлення, що є сумнівним досягненням (див. вище) і може гальмувати подальше просування учня. Негайна (первинна) автоматизованість виправдана лише в деяких випадках (наприклад, при заучуванні винятків із правил). Для повноцінної дії найбільш оптимальною у теорії поетапного формування вважається вторинна автоматизація, що забезпечує високу стійкість нової дії до перешкод.

2. «Точність» в теорії поетапного формування виявляється у вимозі безпомилкового виконання засвоєної дії з першого разу, що досягається завдяки складанню повної орієнтувальної основи дії та індивідуалізації навчання. (Не слід ототожнювати «безпомилковість виконання» з проблемою «помилки під час навчання», використання яких теорією поетапного формування допускається [16; 22; 33; 41]).

3. «Швидкість» відповідає часовим показникам дії в теорії поетапного формування і є складним – одночасно і первинним, і вторинним (наприклад, похідним від згорнутості, автоматизованості) параметром.

3. «Економічність» пов'язана в теорії поетапного формування з силовими (енерговитратними) показниками, з мірою оволодіння та автоматизації, тобто в обох теоріях це швидше підсумковий (вторинний) показник засвоєності дії.

У «теорії поетапного формування» виділяють такі первинні параметри (характеристики) дії.

1. Форма (рівень) дії – матеріальна, перцептивна, мовленнєва, розумова.

2. Розгорнутість – повнота ланок дії, яка може скорочуватися «до формули».

3. Міра диференціювання та узагальнення (виділення суттєвого та стійкість до перешкод).

4. Часово-темпоральні показники дії – темп, ритм, швидкість.

5. Силові показники дії – стійкість, напруженість, витривалість тощо.

Вторинні параметри (похідні від первинних).

1. Розумність. 2. Свідомість. 3. Критичність. 4. Узагальненість. 5. Міра оволодіння та автоматизації [10-12; 48-49].

Таким чином, і при аналізі параметрів становлення дії з'являється більш фундаментальна розробленість теорії поетапного формування нових дій.

Водночас, критично підходячи до сугестопедії з погляду сучасної теорії управління навчанням, слід підкреслити ті цінні експериментальні та методичні прийоми, які розроблені в сугестології та апробовані у педагогічній практиці. До них відносяться: 1) авторитет, 2) інфантилізація, 3) двоплановість поведінки, 4) ритм, 5) концертна псевдопасивність тощо [27, с. 66].

Дуже суттєво, що сугестопедія усвідомила такі «периферійні, темні, фонові подразники, як жести, хода, міміка, вираз очей, дикція, інтонація, ідеомоторні рухи, обставини (контекст), авторитет джерела інформації, стан потреб учня тощо. Усі вони, очевидно, в «комплексі з центром ясної свідомості», впливають на «неспецифічну психічну реактивність», підвищують її активацію, отже, поліпшують можливості засвоєння нових знань учнями. «Велике мистецтво впливає безпосередньо шляхом неспецифічної психічної активності та пробуджує у нас почуття, думки та дії, які завжди заздалегідь свідомо логічно оброблені» [27, с. 64], – з цим раціонально-сугестивним міркуванням, враховуючи, що педагогіка, водночас і наука, і мистецтво, важко не погодитися.

Висновки

Отже, відповідно до завдань даного теоретико-методичного дослідження слід зробити такі висновки:

1) проаналізувавши проблему синтезу свідомого і підсвідомого у педагогічній психології засобами сугестології та сугестопедії, можна зазначити, що теоретичні розробки в сугестопедії суттєво порушують баланс свідомих та підсвідомих впливів у бік останніх, що робить їх менш оригінальними та, іноді, не зовсім вірними, а заяву на «новий напрямок у педагогіці» дещо передчасною;

2) інтеграція психологічних теорій діяльності, установки і вчинку в контексті багатовимірної концепції особистості дозволяє поєднати

свідомі та підсвідомі рівні психічної діяльності в систему, що може стати основою для такого їх синтезу і в педагогічній психології;

3) можливості діяльній теорії поетапного формування нових дій, розвивального навчання дозволяють успішно асимілювати експериментальні прийоми та практичні досягнення сугестології та сугестопедії, знайдені в їх творчому пошуку; таке взаємозбагачення заслуговує на увагу і отримані результати повинні бути інтерпретовані як **раціонально-сугестивна теорія навчання**, яка має перспективу для збагачення методичного арсеналу освіти України.

Список використаних джерел:

1. Амонашвили Ш. А. Психологические основы педагогики сотрудничества. К.: Освіта, 1991. 111 с.
2. Асмолов А. Г. Деятельность и установка. М.: Изд-во МГУ, 1979. 150 с.
3. Бернштейн Н. А. Физиология движений и активность / под ред. О. Г. Газенко; изд. подгот. И. М. Фейгенберг; редкол.: А. А. Баев (пред.) и др. М.: Наука, 1990. 494 с.
4. Востриков А. А. Основы суггестивной педагогики. Теория и методика. Учеб. пос. для препод. Человековедения. Одесса, 1992. 518 с.
5. Выготский Л. С. Проблема сознания (1932). *Психология грамматики* / под ред. А. А. Леонтьева, Т. В. Рябовой. М.: Изд-во Моск. ун-та, 1968. 178-196 с.
6. Выготский Л. С. Развитие высших психических функций. М.: Изд-во АПН РСФСР, 1960. 500 с.
7. Габай Т. В. Учебная деятельность и ее средства. Моногр. М.: Изд-во МГУ, 1988. 256 с.
8. Гальперин П. Я. Введение в психологию. М.: Изд-во МГУ, 1976. 150 с.
9. Гальперин П. Я., К проблеме биологического в психическом развитии человека. *Соотношение биологического и социального в человеке*: Мат-лы к симпози. в г. Москве – сентябрь 1975 г. / ред. кол.: А. В. Брушлинский, Г. В. Морозов, Л. Л. Рохлин, Е. В. Шорохова и др. М.: Книжн. фабр. №1, 1975. 856 с.
10. Гальперин П. Я. Опыт изучения формирования умственных действий. *Доклады на совещании по вопросам психологии* (г. Москва, 3-8 июля 1953 г.). М., 1954. С. 188-201.

11. Гальперин П. Я. Психология мышления и учение о поэтапном формировании умственных действий. *Исследование мышления в советской психологии*. М.: Наука, 1966. С. 236-277.

12. Гальперин П. Я. Развитие исследований по формированию умственных действий. *Психологическая наука в СССР /* Ред. кол.: Б. Г. Ананьев, Г. С. Костюк, А. Н. Леонтьев, А. Р. Лурия, Н. А. Менчинская, С. Л. Рубинштейн, А. А. Смирнов, Б. М. Теплов, Ф. Н. Шемакин. Т. I. М.: Изд-во АПН РСФСР, 1959. С. 441-469.

13. Гальперин П. Я. Типи орієнтування і активність навчання. *Радянська школа*. 1962. № 3. С. 23-28.

14. Голу П. Проблема внутренней мотивации учения и типы ориентировки в предмете: автореф. дис. ... канд. психол. наук : 19.00.07. М. : МГУ им. М. В. Ломоносова, 1965. 20 с.

15. Дубинин Н. П. Генетика и человек. М.: Просвещение, 1978. 144 с.

16. Дусаицкий А. К. Развивающее образование: теория и практика. Харьков: ХНУ имени В. Н. Каразина, 2002. 145 с.

17. Жигайло Н. І. Соціальна педагогіка. Львів: Новий світ-2000, 2007. 256 с.

18. Зинченко П. И. Непроизвольное запоминание, М.: Изд-во АПН РСФСР, 1961. 564 с.

19. Зязюн І. А. Сугестологічна природа психологічного досвіду особистості. *Психологія і особистість*. К. – Полтава, 2015. № 1. С. 10-29.

20. Кабанова О. Я., Гальперин П. Я. Языковое сознание как основа формирования речи на иностранном языке. *Управление познавательной деятельностью учащихся /* под ред. П. Я. Гальперина, Н. Ф. Талызиной. М.: Изд-во МГУ, 1972. С. 109-133.

21. Китайгородская Г. А., Бухбиндер В. А. (Ред.). Методика интенсивного обучения иностранным языкам. К.: Вища шк., 1988. 343 с.

22. Костюк Г. С., Балл Г. А. (Ред.) Учебный материал и учебные ситуации. К.: Рад. школа, 1986. 143 с.

23. Леонтьев А. А. Без сенсаций. *Литературная газета*. М., 1975, С. 30.

24. Леонтьев А. А., Психолингвистические единицы и порождение речевого высказывания, М.: Изд-во МГУ, 1969. 312 с.

25. Леонтьев А. Н. Деятельность, сознание, личность. М.: Политиздат., 1975. 304 с.

26. Леонтьев А. Н. Психологические вопросы сознательности учения. *Известия АПН РСФСР*. М.: Изд-во АПН РСФСР, 1947. Вып. 7. С. 3-40.

27. Лозанов Г. Основы суггестологии. *Проблемы на суггестологията*. Сб. материалы I Междунар. симпоз. по пробл. на суггестологията (Варна, 5-10 юни 1971 г.) / Предс. оргкомит. Г. Лозанов. София: Наука и искусство, 1973. С. 51-70.

28. Лозанов Г. Не логикой единой. *Литературная газета*. М., 1975, С. 13.

29. Лозанов Г. Суггестология, София: Наука и искусство, 1971. 298 с.

30. Лозанов Г., Суггестопедическое воспитание и обучение по всем предметам в десятом классе средних общеобразовательных школ. *Проблемы на суггестологията*. Сб. материалы I Междунар. симпоз. по пробл. на суггестологията (Варна, 5-10 юни 1971 г.) / Предс. оргкомит. Г. Лозанов. София: Наука и искусство, 1973. С. 270-277.

31. Лозанов Г., Новаков А., Суггестопедическая методика при обучении иностранным языкам. *Проблемы на суггестологията*. Сб. материалы I Междунар. симпоз. по пробл. на суггестологията (Варна, 5-10 юни 1971 г.) / Предс. оргкомит. Г. Лозанов. София: Наука и искусство, 1973. С. 127-135.

32. Максименко С. Д. Психологія учіння людини: генетико-моделюючий підхід. Моногр. К.: ВД «Слово», 2013. 592 с.

33. Моляко В.А. Психология решения школьниками творческих задач. К.: Рад. школа, 1983. 94 с.

34. Моргун В. Ф. Багатовимірна концепція особистості та інтеграція психологічних теорій діяльності, установки і вчинку. *Філософія психології: тексти*. Хрест. для студ. / уклад.: Ю. Л. Горбенко, Ю. О. Клименко, В. Ф. Моргун (відпов. за вип.). Полтава: ПНПУ імені В.Г. Короленка, 2017. С. 193-210.

35. Моргун В. Ф. Личность и игра: многомерный психолого-педагогический анализ. *Проблемы освоения театральной педагогики в профессионально-педагогической подготовке будущего учителя* / под ред. И. А. Зязюна, И. Ф. Кривоноса. Полтава, 1991. С. 246-249.

36. Моргун В. Ф. Мотивация разносторонней деятельности учащихся. *Учителям и родителям о психологии подростка* / под ред. Г. Г. Аракелова. М.: Высшая школа, 1990. С. 91-129.

37. Моргун В. Ф. Обучение, воспроизведение, учение и творчество как уровни освоения деятельности в многомерной теории личности. *Деятельностная теория учения: современное состояние и перспективы*. Мат-лы Междунар. науч. конфер., посвящен. 90-летию академика РАО Н. Ф. Талызиной (г. Москва,

6-8 февраля 2014 г.) [Электронный ресурс] / отв. ред. Ю. П. Зинченко, О. А. Карабанова, А. И. Подольский, Г. А. Глотова. М.: Изд-во МГУ, 2014. С. 245-247. Режим доступа: <http://www.psy.msu.ru/science/conference/learning/2014/index.html>

38. Моргун В. Ф. Проблема суггестопедии в свете теории поэтапного формирования новых действий и понятий. *Бессознательное: природа, функции, методы исследования* / под ред. А. С. Прангшивили, А. Е. Шерозия, Ф. В. Бассина. Тбилиси: Мецниереба, 1978. С. 235-248.

39. Моргун В. Ф. Психоаналіз і багатовимірність особистості. *Психологія і суспільство*. Тернопіль, 2000. № 2. С. 57-65.

40. Моргун В. Ф. «Феномен Гальперіна» – розуміння як ілюзія засвоєння та екологічне навчання без домашніх завдань. *Психологічні координати розвитку особистості: реалії та перспективи*. Зб. матеріалів Всеукраїн. наук.-практ. конф. (м. Полтава, 20 травня 2016 р.) / за заг. ред. С. Д. Максименка, С. П. Яланської. Полтава: Видавець Р. В. Шевченко, 2016. С. 15-17.

41. Моргун В. Ф. Топологія полімотивації навчання і теорія поэтапного формування розумових дій. *Проблеми мотивації особистості в сучасному освітньому просторі*: колект. моногр. / наук. ред. Л. В. Герасименко, В. Ф. Моргун. Кременчук: ПП Щербатих О. В., 2020. С. 35-58.

42. Надирашвили Ш. А. Понятие установки в общей и социальной психологии. Тбилиси: Мецниереба, 1974. 170 с.

43. Пальчевський С. С. Суггестопедагогіка: новітні освітні технології. Навч. посібник. К.: Кондор, 2005. 351 с.

44. Платонов К. К. О системе психологии. М.: Мысль, 1972. 216 с.

45. Рибалка В. В. Психопедагогічні експедиції шляхами демократизації життя особистості, освіти та громадянського суспільства: метод. посібник / В. В. Рибалка, А. П. Самодрин, Моргун В. Ф.; за ред. В. В. Рибалки. К.: ТАЛКОМ, 2019. 280 с.

46. Селье Г. На уровне целого организма. М.: Наука, 1972. 123 с.

47. Симонов П. В. *Эмоциональный мозг*. М.: Наука, 1981. 215 с.

48. Талызина Н. Ф. Управление процессом усвоения знаний: психологические основы. М.: Изд-во МГУ, 1975. 344 с.

49. Талызина Н. Ф., Лё Ни Ж. Ф. (Ред.). *Психологические основы программированного обучения*. Совет.-франц. сб. науч. статей. М.: Изд-во МГУ, 1984. С. 200–220.

50. Тихомиров О. К., Райков В. Л., Березанская Н. А. Об одном подходе к исследованию мышления как деятельности личности. *Психологические исследования творческой деятельности*. М.: Наука, 1975. С. 185-194.

51. Узнадзе Д. Н. Психологические исследования. М.: Наука, 1966. 452 с.

52. Фресс П. Эмоции. Фресс П., Пиаже Ж. *Экспериментальная психология*. М.: Педагогика, 1975. Вып. 5. С. 111-195.

53. Холличер В. Человек и агрессия. М.: Прогресс, 1975. 132 с.

54. Шерозия А. Е. Опыт исследования на основе данных психологии установки. Шерозия А. Е. *К проблеме сознания и бессознательного психического*. Т. 1. Тбилиси: Мецниереба, 1969. 384 с.

55. Шерозия А. Е. Опыт интерпретации и изложения общей теории. Шерозия А. Е. *К проблеме сознания и бессознательного психического*. Т. 2. Тбилиси: Мецниереба, 1973. 522 с.

56. Яценко Т. С. Теорія і практика групової психокорекції: Активне соціально-психологічне навчання: Навч. посіб. К.: Вища шк., 2004. 679 с.

57. Mayo, E. *The Social Problems of an Industrial Civilization*. Boston: Harvard University, Graduate School of Business Administration, Division of Research, 1945. 150 p.

58. Morgun, V. F. Suggestopedu: a valid practice based on unremarkable theory. *Prospects. Quarterly review of education*. Vol. X. № 4. Paris, 1980. Pp. 403-414.

59. Skinner, B. F. *About Behaviorism*. N. Y.: Knopf, Random House, 1974. 256 p.

РОЗДІЛ 5. ОРГАНІЗАЦІЙНА ПСИХОЛОГІЯ ТА ПСИХОЛОГІЯ БІЗНЕСУ

DOI <https://doi.org/10.36059/978-966-397-245-9-7>

5.1 РОЛЬ ПСИХОЛОГІЇ БІЗНЕСУ НА СУЧАСНОМУ ЕТАПІ РОЗВИТКУ УПРАВЛІННЯ (Жигайло Н. І., Кохан М. О.)

*«Ключ до успіху бізнесу – в інноваціях, які, в свою чергу,
народжуються креативністю.»
Джеймс Гуднайт*

Актуальність проблеми. Сучасний ринок праці переповнений новітніми технологіями, інноваційними ідеями, креативними умовами, однак, потребує людського капіталу в досягненні поставлених цілей. Зокрема, молодих талановитих фахівців, наділених фаховими знаннями, комунікативними, лідерськими, організаторськими здібностями тощо.

Новітній напрям - психологія бізнесу та управління, який виник на перетині низки дисциплін, насамперед, психології, соціології, економіки та менеджменту, покликаний сприяти вирішенню актуальних питань сучасності. Зокрема, зростає затребуваність тих напрямів психологічної роботи, які пов'язані з психологічним супроводом діяльності різноманітних бізнес-структур. Сьогодні багатьом організаціям (компаніям, фірмам, підприємствам), які займаються виробництвом і продажем товарів та послуг, для підвищення ефективності роботи необхідні бізнес-психологи, айчар-менеджери, які добре розуміють особливості сучасного бізнесу та роль людського фактора у досягненні поставлених цілей, здатні спрямовувати активність керівників і персоналу на подолання труднощів, підвищення конкурентоспроможності та розвиток організації. Для фахівців, які будуть здійснювати психологічний супровід роботи бізнес-організацій, важливо бачити усю багатоплановість, складність і суперечливість бізнесу.

Задля реалізації поставленої мети у Львівському національному університеті імені Івана Франка реалізовується освітньо-професійна програма «Психологія бізнесу та управління» для підготовки фахівців з психології міжособистісного та ділового спілкування, бізнес-консультування, психологічної оцінки персоналу, управління персоналом, організаційної поведінки та прикладної етики, профілактики професійних деформацій, гендерних відмінностей в сфері управлінської діяльності; медіапсихології, психології реклами та PR тощо.

Освітньо-професійна програма «Психологія бізнесу та управління» була розроблена на основі європейських стандартів з опорою на прикладний аспект та впродовж 2016-2019 років успішно апробована на другому рівні вищої освіти кафедрою менеджменту економічного факультету у співпраці із кафедрою психології філософського факультету. Засновниками і розробниками ОПП «Психологія бізнесу та управління» були професор Яцура В.В., професор Хоронжий А.Г., професор Жигайло Н.І., доцент Кохан М.О., доцент Данилевич Н.М. Програма одержала позитивний резонанс, про що свідчить успішне та престижне працевлаштування її випускників. Так як вона готує фахівців нової формації, здатних аналізувати бізнес як цілісне явище, забезпечити якісний консалтинг та впроваджувати новітні технології ведення бізнесу й управління персоналом в організаціях.

2021 року освітньо-професійна програма «Психологія бізнесу та управління» була затверджена Вченою радою *Львівського національного університету імені Івана Франка* на першому рівні вищої освіти «Бакалавр». Метою освітньої програми є готувати компетентних конкурентоспроможних фахівців в галузі психології, здатних забезпечити психологічний супровід бізнесу, організаційне консультування, аналізувати психологічні засади бізнес-процесів та управлінських рішень в умовах динамічних змін соціальної взаємодії та підприємницької діяльності.

Випускники першого та другого рівнів вищої освіти освітньо-професійної програми «Психологія бізнесу та управління» займатимуть посади: айчар-менеджер; психолог-тренер; бізнес-психолог, психолог-консультант; психолог-психометрист в системі підприємницької, фінансово-економічної, торговельної сфери, приватного сектора, коуч, консультант із психології управління та комунікацій, PR-менеджер, HR-менеджер, рекрутер, креативний директор, викладач психології бізнесу та менеджменту.

Особливістю психології бізнесу та управління як освітньої програми є розвиток назвичайно важливих для успішної кар'єри особистісних компетенцій студентів (т.з. soft skills). Проект «Психологія бізнесу та управління: виклики сьогодення», до якого долучилися експерти з 10 країн – України, Австрії, Німеччини, Литви, Польщі, Фінляндії, Грузії, Йорданії, Таджикистану, Канади та науковці з 20 університетів одержав схвальну оцінку. Також ми плідно співпрацюємо із Львівською регіональною бізнес-платформою, регіональною радою підприємців у Львівській області, комітетом Освітньої та кадрової політики Львівської Торгово-промислової палати тощо.

Перспективою розвитку даного напрямку є створення усіх необхідних умов для успішного формування та розвитку у студентів ОПП «Психологія бізнесу та управління» особистісних та професійних компетенцій (soft skills), затребуваних роботодавцями, для підготовки до працевлаштування у бізнес-організаціях. В основі формування професійних компетенцій майбутніх фахівців є комунікативні, організаторські та лідерські здібності. Також до числа Soft Skills відносяться ситуаційна обізнаність, адаптивність або гнучкість, здатність бути дипломатичним і тактовним тощо. Отож, Soft Skills – це хороші манери і риси особистості, необхідні для взаємодії з іншими людьми у побудові з цими людьми хороших відносин. Soft Skills застосовуються в будь-якій індустрії, у кожній професії, у всякому виді діяльності і у кожній міжособистісній співпраці. Для того, щоб розвивати у майбутніх фахівців так звані “м'які навички” або “гнучкі навички” Soft Skills слід розпочинати підготовку цілеспрямовано, починаючи з першого року навчання у ЗВО.

Дана програма орієнтована на людей, які бажають зробити внесок у розвиток суспільства, досягти особистого соціального і професійного самовизначення й самореалізації. Випускників з психології бізнесу та управління можна зустріти у відділах по роботі з персоналом великих компаній і банків, в кадрових та рекламних агенціях, службах зайнятості, центрах сім'ї та молоді, консультаціях, школах та дитячих садочках, лікарнях та медичних центрах. Програма передбачає ґрунтовну практичну підготовку шляхом засвоєння навчального матеріалу, проходження практики, виконання індивідуальних творчих та навчально-дослідних завдань. Також програма характеризується оптимальним поєднанням навчальних дисциплін циклу професійної і практичної підготовки, що дозволяє здійснювати підготовку фахівців

з ґрунтовною теоретико-практичною підготовкою, здатних до психологічного супроводу професійної діяльності у сфері бізнесу та управління, а також до самостійного створення програми дослідження актуальних психологічних проблем у сфері бізнесу і управління. Програма реалізується українською мовою однак передбачає поглиблене вивчення іноземної мови, що покликано полегшити інтеграцію випускників програми у міжнародне бізнес-середовище.

Завданням освітньо-професійної програми «Психологія бізнесу та управління» є здійснити теоретичну та практичну підготовку висококваліфікованих психологів, які здатні ефективно виконувати професійну діяльність у сфері бізнесу, в умовах стресу та динамічних змін, з надмірними інтелектуальними та емоційними навантаженнями. Програма передбачає вивчення нормативних та вибіркових дисциплін, спрямованих на отримання знань людського фактору, професійного ресурсу, психологічних стратегій прийняття рішення в сфері бізнесу, що є перевагою серед інших програм. Місцем роботи після закінчення курсу можуть бути відділи по роботі з персоналом у бізнес-компаніях, психологічні центри та служби. Випускники матимуть здатність розв'язувати наукові та практичні проблеми у галузях психології та бізнесу, застосувати психологічні знання та уміння в процесі навчання, оволодіння основами професійної діяльності.

Фаховими компетентностями даного курсу є знання категоріально-понятійного апарату у галузі психології та сфері бізнесу. Вміння самостійно збирати та критично опрацювати, аналізувати та узагальнювати психологічну інформацію з різних джерел. Здатність використовувати валідний і надійний психодіагностичний інструментарій. А також є можливість міжнародної кредитної мобільності: у рамках програми ЄС Еразмус+ на основі двосторонніх договорів між Львівським національним університетом імені Івана Франка та навчальними закладами країн-партнерів. Сучасна спеціальність, яка є дуже затребуваною у суспільстві та має широкі перспективи для працевлаштування. Нова якість освіти – успішне майбутнє.

5.1.1 Концепція підготовки фахівців з психології бізнесу та управління

Основною метою освітньої діяльності Університету за спеціальністю 053 «Психологія» за освітнім ступенем «бакалавр» та

«магістр» є підготовка фахівця в галузі соціальних та поведінкових наук, здатного забезпечити психологічний супровід бізнесу, аналіз психологічних засад бізнес-процесів та управлінських рішень в умовах соціальної взаємодії та підприємницької діяльності, а також до ефективного виконання функцій професійної діяльності психолога з психологічної допомоги різним категоріям клієнтів із застосуванням сучасних теорій і методів психодіагностичної, психокорекційної і психопрофілактичної роботи.

Дана програма орієнтована на людей, які бажають зробити внесок у розвиток суспільства, досягти особистого соціального і професійного самовизначення й самореалізації. Випускників з психології бізнесу та управління можна зустріти у відділах по роботі з персоналом великих компаній і банків, в кадрових та рекламних агенціях, службах зайнятості, центрах сім'ї та молоді, консультаціях, школах та дитячих садочках, лікарнях та медичних центрах.

Програма передбачає ґрунтовну практичну підготовку шляхом засвоєння навчального матеріалу, проходження практики, виконання індивідуальних творчих та навчально-дослідних завдань. Також програма характеризується оптимальним поєднанням навчальних дисциплін циклу професійної і практичної підготовки, що дозволяє здійснювати підготовку фахівців з ґрунтовною теоретико-практичною підготовкою, здатних до психологічного супроводу професійної діяльності у сфері бізнесу та управління, а також до самостійного створення програми дослідження актуальних психологічних проблем у сфері бізнесу і управління. Програма реалізується українською мовою однак передбачає поглиблене вивчення іноземної мови, що покликано полегшити інтеграцію випускників програми у міжнародне бізнес-середовище.

Сучасні організації, установи та підприємства, незалежно від форм власності, мають у своєму розпорядженні широкий спектр засобів, що дають змогу успішно взаємодіяти із зовнішнім ринковим середовищем, знаходити та формувати свого споживача. Переважна більшість з них містить психологічну складову, а, отже, постає завдання її ефективного використання з опертям на здобутки сучасної психології.

Психологія бізнесу – це сучасна галузь психологічної науки і практики, яка вивчає бізнес як цілісне багатопланове явище і спрямована на розробку практичних рекомендацій щодо інтеграції інтересів бізнесу та суспільства, підвищенню ефективності бізнес-

діяльності, оптимізації взаємодії представників бізнесу та всіх зацікавлених сторін, а також наданню психологічної допомоги суб'єктам бізнесу. Це також міждисциплінарна галузь, яка заснована на єдності всіх галузей психології, насамперед психології праці, особистості, розвитку, індивідуальних відмінностей, а також соціальної, організаційної та економічної психології [3-5].

Розвиток психології бізнесу – яскравий приклад реакції науки на нові соціально-економічні умови сучасного життя. В останні десятиліття спостерігаємо стрімкий розвиток ринкової економіки, що супроводжується формуванням підприємництва, банківської справи, розгалуженої торгівлі та мережі обслуговування. Бізнес як невід'ємна частина нових економічних відносин вимагає від свого суб'єкта часом сильної напруги, безперервного самовдосконалення, вміння вибудовувати потрібні відносини та керувати різними за чисельністю групами людей. Представники бізнесу, зіштовхуючись із потоком проблем, потребують допомоги фахівців (консультантів, тренерів та ін.), які можуть надати допомогу як в особистісному, так і професійному розвитку, в тому числі придбання навичок управління людьми. Тому поява психології бізнесу відбиває класичну логіку виділення нових галузей у психології, у якій головним принципом класифікації є розвиток психіки під впливом діяльності та соціуму. Зокрема, у цьому новому прикладному напрямі проявляється інтерес науковців до психологічних проблем людей, які професійно пов'язані з бізнесом (його створенням, реалізацією, розвитком).

Класифікація галузей психології має дещо умовний характер, оскільки вони змінюються, перетинаються один з одним тощо. Тому на ті самі предметні області можуть претендувати різні психологічні розділи. Так, наприклад, психологічні проблеми бізнесу вивчаються соціальною, економічною, організаційною психологією, психологією праці та управління. Тим не менш, психологія бізнесу поступово оформляється як галузь психології, що має свою визначеність, специфіку, яку можна сформулювати наступним чином.

1. Головне, що відрізняє психологію бізнесу – це цілісне ставлення до бізнесу як складного економічного явища та соціального інституту. Виникнувши в руслі насамперед економічної психології та психології праці, цей напрямок сьогодні є складним конгломератом прикладного психологічного знання, що

узагальнює теорії та практики психологічного супроводу роботи різних сфер бізнесу.

2. Особливістю психології бізнесу є її міждисциплінарний характер. Це галузь психології, що формується багато в чому під впливом процесів соціального та економічного розвитку суспільства, знаходиться на стику багатьох гуманітарних дисциплін (психологія, соціологія, економіка, менеджмент тощо).

3. Психологія бізнесу має прикладний, практико-орієнтований характер. Вивчення бізнесу як багатопланового явища спрямовано підвищення ефективності бізнес-діяльності, оптимізацію взаємодії суб'єктів бізнесу та інтеграцію інтересів бізнесу та суспільства, і навіть надання ефективної психологічної допомоги суб'єктам бізнесу.

Становлення психології бізнесу як прикладного напрямку відображає загальну логіку розвитку психології, яка так само, як і багато інших наукових галузей, відбувається декількома шляхами. Насамперед шляхом накопичення теоретичних знань, які становлять основу науки і дозволяють, з одного боку, говорити про закономірності існування внутрішнього світу особистості, з іншого – прогнозувати поведінку та розвиток людини. У той самий час психологія – і специфічна практика, що з рішенням конкретних прикладних завдань, що у процесі взаємодії людини із різними реаліями: суспільством, соціальними інститутами, іншими людьми, професійними вимогами тощо. Ці два шляхи – теоретичний та практичний і визначають сутність психології, її місце серед інших наук та роль у системі життєдіяльності людини.

Німецький психолог Курт Левін зазначає, немає нічого практичнішого, ніж хороша теорія. Цим підкреслюється глибокий сенс психологічного знання: навіть найвище теоретичне узагальнення зрештою спрямоване на допомогу, забезпечення розвитку, самовдосконалення і як результат – виживання людини. Тому поява нових прикладних галузей у психології відбиває цілісний розвиток науки і сформовану у суспільстві потреба у вирішенні індивідуальних, групових, зокрема соціальних, проблем.

Професіонали у сфері бізнесу та підприємництва, незважаючи на сферу їх діяльності, кількості задіяних працівників тощо, почали усвідомлювати, що їм потрібен спеціаліст з психологічною підготовкою у сфері роботи з людьми. Фахівці-психологи здатні бути своєрідними посередниками у системі взаємодії особистості, організації, громади та суспільства, активно впливати на створення

позитивних відносин в соціумі, на гармонізацію взаємовідносин між людьми, здійснювати підтримку інновацій, стимулювати різні види допомоги, здійснювати психологічні дослідження тощо.

Психологія управління відносно молода галузь психології, її становлення відбувалося за умов значного розвитку суспільних і економічних наук. Основи психології управління формувалися під впливом економіки, наукового управління, кібернетики, соціології, психології праці, соціальної психології. При цьому кожна із дисциплін зробила свій внесок у розвиток психології управління, формування її завдань і предмета. На різних етапах розвитку психології управління в її предмет включали наступні аспекти:

- соціально-психологічні питання виробничих груп і колективів, психологічні особливості діяльності керівника, психологічні проблеми добору керівних кадрів, психолого-педагогічні особливості їх підготовки і перепідготовки;

- функціонально-структурний аналіз управлінської діяльності, соціально-психологічний аналіз виробничих і управлінських колективів, психологічні проблеми взаємовідносин в колективі;

- сукупність психічних явищ і відносин в організації (психологічні чинники ефективної діяльності керівників, психологічні особливості прийняття індивідуальних і групових рішень, психологічні проблеми лідерства тощо).

Предметом психології управління є вивчення психіки людини, психологічних характеристик управлінської діяльності керівника, аналіз якостей, котрі необхідні для успішного здійснення названої діяльності. Сучасний етап розвитку суспільства і самої психології управління вимагає певної конкретизації й уточнення такого розуміння її предмета. Особливість психології управління полягає в тому, що її об'єктом є організована (індивідуальна і спільна) діяльність людей, об'єднаних загальними інтересами і цілями, симпатіями і цінностями, підпорядкованих правилам і нормам організації, людей, що виконують спільну роботу у відповідності із економічними, соціальними, технологічними, корпоративними, правовими та організаційними вимогами. Норми, правила і вимоги, що склалися в організації, породжують особливі психологічні відносини між людьми – управлінські відносини, що утворюють спільну діяльність. Саме тому в сферу психології управління входить вивчення психологічних особливостей діяльності керівника, або групи керівників, формування програми діяльності

підлеглих, спрямованої на зміну станів керованого об'єкта в заданому напрямку.

Отже, психологія управління – це галузь психології, яка вивчає психологічні закономірності управлінської діяльності. Як наука психологія управління продукує психологічні знання, що застосовуються при вирішенні проблеми управління діяльністю організації. Вона охоплює коло завдань та проблем психологічні особливості управлінської діяльності (зміст управлінської діяльності, чинники, що впливають на її ефективність, мотивація управлінської праці); психологічні аспекти управління у сфері виробництва, бізнесу, освіти, науки, культури, спорту тощо; психологічні особливості діяльності керівника (стилі управління, психологічні якості керівника, мотиваційна сфера особистості керівника, психологічні показники ефективності управлінського розвитку керівника); співвідношення «індивідуального» і «групового» в психології управління; психологія кадрової політики в управлінні (психологічні основи добору та навчання управлінських кадрів); психологія вирішення управлінських завдань (психологія прийняття управлінських рішень); соціально-психологічні аспекти управлінської діяльності; психологічні особливості створення іміджу організації та керівника.

Важливим завданням психології управління залишається проблема добору та комплектування управлінських команд, їх психологічна сумісність; підготовка спеціалістів, здатних до лідерства, до оптимізації службових та міжособистісних взаємостосунків, до розробки наукових рекомендацій щодо підвищення ефективності управлінської діяльності. Йдеться про оптимізацію методів підготовки управлінського персоналу. Це, в свою чергу, допоможе сформувати у керівників вміння планувати і прогнозувати діяльність організації, здатність об'єктивно оцінювати власну діяльність і дії підлеглих, робити висновки, підвищувати свою кваліфікацію і майстерність персоналу, виходячи з вимог сьогодення та очікуваних змін у майбутньому. Загалом, виходячи з єдності предмета і об'єкта психології управління, до її інтегральних завдань можна віднести наступні [6-7]. :

1. Аналіз та вивчення методологічних і теоретичних основ психології управління, розробка методів теоретико-прикладних досліджень, застосування . 2. Виявлення та дослідження структурних елементів предмета цієї науки: особистості керівника,

його управлінської діяльності, особистості підлеглого, психологічних особливостей їх взаємодії в процесі управління.

3. Вивчення міждисциплінарних зв'язків психології управління, дослідження соціокультурних, етнопсихологічних та соціально-психологічних особливостей управлінської діяльності.

4. Виявлення психологічних показників ефективності управлінського розвитку керівника та його управлінської діяльності.

5. Розробка практичних рекомендацій для керівників з метою покращення управлінської діяльності, ділового спілкування, ефективного розв'язання управлінських завдань та інше.

6. Теоретико-методичне забезпечення навчальної дисципліни "Психологія управління" та пов'язаних з нею спеціальних курсів, наукових семінарів тощо.

5.1.2 Менеджмент. Визначення та засади

Менеджмент – це цілеспрямований вплив на колектив працівників або окремих виконавців з метою виконання поставлених завдань та досягнення визначених цілей.

На сьогодні у світі існує понад п'ятдесят визначень поняття «менеджмент». В його основі лежить англійське дієслово « to manage» – керувати, яке походить від латинського «manus» – рука.

Так, фундаментальний Оксфордський словник англійської мови, вперше виданий ще у 1933 р., дає такі тлумачення:

- менеджмент – це спосіб та манера спілкування з людьми (працівниками);
- менеджмент – це влада та мистецтво керівництва;
- менеджмент – це вміння і адміністративні навички організувати ефективну роботу апарату (служб працівників);
- менеджмент – це органи управління, адміністративні одиниці, служби і підрозділи.



Рис. 1. Визначення менеджменту

В «Енциклопедії бізнесмена, економіста, менеджера» менеджмент трактується як сукупність принципів, методів, засобів, функцій і форм управління організаціями, установами з метою реалізації стратегічних планів, досягнення ефективності виробництва і збільшення прибутку. Американські підручники здебільшого пропонують таке визначення: «Менеджмент – це процес оптимізації людських, матеріальних і фінансових ресурсів для досягнення цілей організації».

З функціональних позицій менеджмент – це процес планування, організування, мотивування, контролювання та регулювання, необхідний для формування та досягнення цілей організації. Під організаціями розуміють підприємства, товариства, банки, асоціації тощо, їх відділи, бюро, сектори, цехи та ін.

Принципи менеджменту

Важливу роль в управлінській діяльності відіграють принципи менеджменту.

Усі принципи менеджменту тісно пов'язані між собою. Відмова від одного чи декількох принципів або неналежне їх врахування в управлінській діяльності знижує якість управлінських рішень та ефективність менеджменту.

Характеристика етапів розвитку менеджменту. Виділяють шість основних етапів розвитку менеджменту:

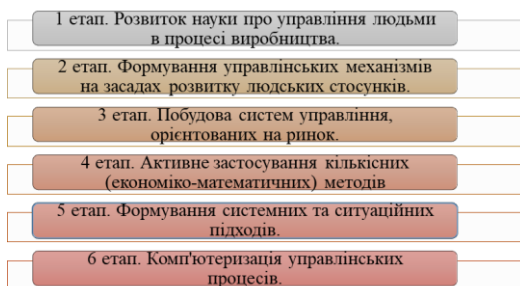


Рис. 2. Етапи розвитку менеджменту

5.1.3 Принципи управління

Принцип підпорядкування особистих інтересів загальним передбачає, що інтереси будь-якого з працівників чи групи працівників не можуть переважати інтереси організації загалом.

Працівники мають одержувати за свою працю гідну винагороду – в цьому полягає принцип винагороди персоналу.

Принцип централізації означає межу, до якої підлеглі беруть участь в ухваленні рішень. Питання централізації (делегування менеджерам) або децентралізації (делегування підлеглим) є питанням належного співвідношення повноважень. Завдання полягає в тому, щоб знайти для кожної ситуації оптимальний ступінь централізації. Ієрархія управління, методів їх виконання. Складання програм стимулювання передбачає – для робітника повинно бути зрозуміло, що будь-який елемент праці має свою ціну і його оплата залежить від обсягів виробництва продукції, а у випадку досягнення вищої продуктивності працівнику виплачуються преміальні.

Принцип «праця як індивідуальна діяльність» має на увазі, що вплив групи робить працівника менш продуктивний. Мотивація – особиста зацікавленість є рушійною силою для більшості людей.

Принцип ролі індивідуальних здібностей стверджує про існування відмінностей між здібностями працівників і менеджерів: працівники працюють заради сьогоденної вигоди, а менеджери – заради вигоди у майбутньому. Правила та стандарти менеджменту відстоюють всі авторитарні методи управління, за якими організаційні правила і стандарти, що регламентують працю, повинні бути посилені.

Принцип ролі професійних спілок базувався на скептичному ставленні до профспілкового руху, оскільки лише широке впровадження принципів менеджменту здатне зменшити конфлікт між працівниками та адміністрацією. В принцип розвитку управлінського мислення було закладено твердження, що з управлінської практики повинні бути виведені певні закони, а управління повинно набути такого ж наукового статусу, що й інженерна справа.

Більшість методів і засобів кількісної школи мають такі характеристики: головна увага зосереджується на прийнятті рішення. Основний кінцевий результат аналізу повинен втілюватися у вигляді керуючого впливу. Процес прийняття рішення є головною складовою частиною повсякденної діяльності керівників; Герцбергом та іншими вченими – біхевіористами. В основі лежать методи налагодження міжособистісних стосунків,

підвищення ефективності людських ресурсів, формування колективів за психологічною сумісністю тощо.

Побудова систем управління, орієнтованих на ринок (маркетинговий підхід в управлінні) (з другої половини ХХ ст.)

Третій етап розвитку менеджменту пов'язаний із виникненням на підприємствах проблем перевиробництва, що викликані незабезпеченим попитом. На цьому етапі були створені ринковоорієнтовані управлінські школи, що базуються на маркетингових концепціях. Маркетинг доцільно розглядати як інтегративну функцію менеджменту, яка ставить на перше місце задоволення потреби споживача з вигодою для підприємства.

Ця система управління спрямована на виявлення та врахування попиту і вимог ринку для більш обґрунтованої орієнтації виробничої діяльності підприємств на створення конкурентоспроможних видів продукції у завчасно встановлених обсягах та відповідно до визначених техніко-економічних характеристик. Тобто виробник повинен виготовляти таку продукцію, якій завчасно забезпечено збут, а отже і отримання підприємством запланованого рівня рентабельності та прибутку.

Споживач висуває свої вимоги до лікарських засобів, їх характеристик, кількості, термінів доставки і тим самим створює передумови для розподілу ринку між виробниками. Зростає значення конкуренції, боротьби за споживача. Це спонукає виробника ґрунтовно вивчати конкретних потенційних споживачів і запити ринку, який висуває певні вимоги до якості та конкурентоспроможності продукції.

Вимоги до продукції, що диктуються споживачем, зумовлюють необхідність використання найбільш оптимальних структур управління, поєднання в управлінні централізованих та децентралізованих форм, повнішого врахування у виробничій програмі вимог споживачів, підвищення конкурентоспроможності, реалізації програмно-цільового підходу до вироблення та прийняття управлінських рішень.

Тобто планування виробничої та реалізаційної діяльності, організування діяльності та підбір відповідних кадрів, формування систем матеріального та морального стимулювання, контролю та регулювання на усіх етапах процесу управління повинно здійснюватись відповідно до вимог ринку (попиту, пропозиції, конкуренції, умов збуту, цільових сегментів ринку тощо).

Активне застосування кількісних (економіко-математичних) методів як важливих напрямів формалізації методів менеджменту і трансформації їх в управлінські рішення.

Четвертий етап характеризується широким застосуванням у менеджменті математики. Яскравим представником цього етапу є школа науки управління (кількісного підходу) (з 1950 р. і до наших днів). Виникла в Англії під час другої світової війни як наслідок пошуку шляхів боротьби з німецькими масовими повітряними ударами, підводним німецьким флотом.

Основою школи є дослідження моделей, тобто форм відображення реальності, і операцій. Дослідження в межах кількісної школи передбачає реалізацію певних дій (процедур): виявлення операційної проблеми; вироблення моделі ситуації, яка спрощує реальність і подає її абстрактно; надання змінним моделі кількісних значень з метою опису кожної змінної та зв'язків між ними.

Більшість методів і засобів кількісної школи мають такі характеристики:

- головна увага зосереджується на прийнятті рішення. Основний кінцевий результат аналізу повинен втілюватися у вигляді керуючого впливу. Процес прийняття рішення є головною складовою частиною повсякденної діяльності керівників;

- критерієм обирається економічна ефективність. Вибір керуючого впливу повинен здійснюватися на основі порівняння величин, які характеризують стан підприємства і впливають на його процвітання в майбутньому (витрати, доходи, норма прибутку тощо).

- використання формалізованих математичних моделей, які дозволяють сформулювати можливі варіанти вирішення проблеми;

- модель – це форма зображення реальності; зазвичай, вона спрощує реальність або зображує її абстрактною. Моделі полегшують розуміння складності реальності. Процедури перетворення даних повинні бути досить зрозумілими і докладними, щоб будь-який аналітик міг отримати на основі однакових даних одні і ті ж результати;

- залежність від комп'ютера – необхідність використання комп'ютера пояснюється складністю математичних моделей, великим обсягом даних, а також значною кількістю обчислень, які виконуються при моделюванні.

Найбільш відомими представниками цієї школи є Д.Марч, Т.Саймон, С. Бір, М.Месарович, Р.Акофф, І.Чечмен та інші, які

сформували основні положення кількісного підходу, вперше почали розглядати організацію як відкриту систему, що врешті-решт зумовило виникнення системного підходу.

Формування системних та ситуаційних підходів у менеджменті.

Системний підхід базується на використанні теорії систем у менеджменті з кінця 50-х р. минулого століття. Система – це сукупність взаємопов'язаних та взаємодіючих елементів, що визначають її характер. Усі організації (об'єкти управління) є системами, які складаються з таких елементів: структура, завдання, технологія, люди, цілі, ресурси. Існують закриті (мають фіксовані жорсткі умови, не залежать від оточуючого середовища) та відкриті (взаємодіють із зовнішнім середовищем) системи. Усі організації є відкритими системами.

Окремі великі елементи (частини) систем можуть складати системи, які стосовно першої системи можна називати підсистемами (цехи, відділи тощо).

Найбільший внесок у розвиток системного підходу належить Честеру Бернарду (розглядав організацію як соціальну систему), Пітеру Друкеру (виключна роль професіоналізму менеджера, велике значення самоуправління, організаційна націленість тощо), Р.Девісу, Л.Ньюмену, Д.Міллеру та іншим дослідникам.

В основу ситуаційного підходу (розроблений в 60-х р. XX ст.) покладено поняття ситуації як конкретного набору обставин, що впливають на організацію протягом певного часу. Він спрямований на підбір прийомів менеджменту для розв'язання конкретних управлінських ситуацій з метою найбільш ефективного досягнення цілей організації.

При цьому менеджер повинен:

- розуміти процес управління, аспекти індивідуальної та групової поведінки, процедури системного аналізу, методи планування, мотивування і контролю, кількісні методи прийняття рішень;
- вміти оцінювати сильні та слабкі сторони використовуваних методик;
- правильно оцінювати фактори, які відіграють найважливішу роль в даній ситуації, і ефект від змінних величин;
- знаходити прийоми менеджменту, які будуть мати найменший негативний ефект.

Ситуаційна теорія управління найбільше відображена в роботах Д. Вудворт, Д. Томпсона, Н. Лоуренса, Д. Лорша, Дж. Гелбрейта, Бернса, Сталкера та інших науковців, які заклали підвалини ідеям «дослідження операцій», «моделювання», «організаційної поведінки».

В історії розвитку менеджменту можна виділити п'ять основних шкіл:



Рис. 3. Історія розвитку менеджменту

Комп'ютеризація управлінських процесів. У 80-х р. минулого століття започаткований шостий етап розвитку менеджменту, пов'язаний з інформаційними та комп'ютерними системами. Він характеризується високими темпами розвитку інформаційних технологій. Характерною особливістю використання сучасних засобів обчислювальної техніки є перехід до мережевої обробки даних. Ця технологія забезпечує ефективне колективне використання обчислювальних та інформаційних ресурсів, поліпшення комунікацій, процесів обміну інформацією, створює умови для функціонування розподілених систем обробки даних. У межах компанії, фірми чи підприємства функціонують локальні мережі. Вони забезпечують інформаційний обмін між працівниками організації. Регіональні (територіальні) мережі зорганізуються на регіональному або державному рівні й призначені для надання в режимі реального часу інформаційно-обчислювальних ресурсів абонентам, значно віддаленим один від одного.

5.1.4 Психологія управління як галузь психологічної науки

Психологія управління є відносно молодого галуззю наукових знань. Її зародження припало на початок ХХ ст. і засвідчило зрілість суспільних (передусім психології) та економічних наук. Воно стало результатом управлінської практики, психологічних спостережень та узагальнень за розвитком і наслідками управління.

Психологія управління – галузь психології, яка продукує психологічні знання про управлінську діяльність. Зародившись на перехресті психологічних дисциплін, психологія управління функціонує і розвивається у нерозривному зв'язку як із багатьма суспільними науками (філософія, соціологія, політологія, педагогіка та ін.), так і з тими, що сфокусовані на проблемах управління виробництвом, підприємницькою та бізнесовою діяльністю. Особливими є її взаємозв'язки з психологічними дисциплінами: вона послуговується знаннями й багатьма методологічними прийомами загальної психології, психології особистості, психології творчості, соціальної психології, практичної психології, акмеології, вікової і педагогічної психології, психології кар'єри, психології праці, інженерної психології, економічної психології і психології бізнесу, етнопсихології (рис. 4), збагачуючи водночас їх своїми спостереженнями й узагальненнями.



Рис. 4. Зв'язок психології управління з іншими науками

Структура, функції та основні категорії психології управління

Психологія управління як наука існує тільки в єдності її теоретичних і практичних аспектів. Вона включає у собі загально-психологічний, соціологічний, соціально-політичний, соціально-економічний, соціокультурний, соціально-психологічний, історичний, етнопсихологічний та юридичний підходи. Теоретичні знання з психології управління пояснюють і розкривають психологічну сутність життєдіяльності організованих спільнот, психологічні тенденції розвитку особистості керівника та його управлінської діяльності. Практичні (емпіричні) психологічні та соціально-психологічні дослідження дають конкретну інформацію щодо тих чи інших явищ та процесів в системі управління. При цьому теоретичні дослідження проводяться за допомогою загальнонаукових методів, а емпіричні дослідження спираються на конкретні методи психології, соціальної психології та теорії управління. Виходячи з цього, знання, що дає психологія управління, можна поділити на фундаментальні й прикладні, де перші ставлять за мету подальший розвиток науки, удосконалення наукових уявлень про предмет психології управління, а другі переслідують мету, котра спрямована на розв'язання певної конкретної управлінської проблеми. Психології управління, як самостійній галузі знання, властиві такі функції:



Схема 1. Функції психології управління

Теоретико-пізнавальна функція передбачає оцінку явищ з позицій інтересів людини. Вона полягає в тому, що психологія управління накопичує знання з проблем управління, систематизує і аналізує їх, прагне сформулювати нову, об'єктивну картину взаємовідносин в організованій спільноті, забезпечує надійну інформацію про різноманітні процеси в системі управління.

Інформаційна функція покликана за допомогою систематизованої інформації відтворити реальну картину об'єкту і суб'єкту управління, їх дії, ділові контакти тощо.

Соціокультурна та етнопсихологічна функції психології управління мають предметом свого вивчення соціальні й психологічні особливості управлінської культури.

Соціально-психологічна функція – це систематизація знань з проблем ділового спілкування і взаємодії учасників управлінського процесу. Як вже зазначалося, особливість психології управління полягає в тому, що її об'єктом є організована (індивідуальна і спільна) діяльність людей, що об'єднані загальними інтересами і цілями, нормами, правилами і вимогами.

Гуманістична функція, яка полягає в дотриманні норм етики і моралі щодо індивіда в процесі управління і здійснення управлінської діяльності. Не менш значущою є прогностична функція психології управління, яка передбачає формування психологічних прогнозів щодо розвитку керівника та його управлінської діяльності.

Прикладна функція психології управління полягає в тому, щоб на основі теоретичного і емпіричного аналізу управлінських процесів розробити практичні рекомендації з різних аспектів управлінської діяльності. Загалом, рекомендації спрямовані на покращення роботи керівників, всієї системи управління.

Щодо ролі управління в житті суспільства, а вона незаперечна, оскільки управлінська діяльність підвищує продуктивність суспільства в цілому, то тут слід виокремити наступні функції:

- Економічна
- Соціальна
- Міжнародна

Економічна функція управління полягає в підвищенні ефективності виробництва, продуктивності праці, в забезпеченні продуктивної взаємодії персоналу на всі рівнях. Вона також полягає в тому, що управління дає змогу уникнути фінансових непорозумінь і потрясінь, створити умови для продуктивної праці. Соціальна функція передбачає зниження рівня соціальної напруги в організації, конфліктності на підприємстві, що, в свою чергу, сприяє розвитку цих процесів і в суспільстві. Міжнародна функція пов'язана із зміцненням позицій підприємства, організації в зовнішньоекономічних відносинах.

Щодо структури психології управління як навчального курсу, виокремлюють наступні розділи:

Таблиця 1

Структура психології управління

Вступ до психології управління	передбачає загальну характеристику психології управління, визначення її предмета, завдань, методологічних і методичних параметрів, функцій
Історія розвитку психології управління	розділ, який аналізує зародження ідей психології управління в надрах філософії та соціології
Особистість в системі управління	розділ, що аналізує психологічні підходи до вивчення особистості керівника, психологічні показники ефективності управлінського розвитку керівника, його психологічні якості й риси
Психологічні особливості управлінської діяльності	розділ психології управління, що вивчає управлінську діяльність як форму професіоналізму, аналізує її функції, виокремлює мотиви управлінської праці
Соціально-психологічні особливості управлінської діяльності	розділ, в якому розглядаються проблеми спілкування в міжособистісних стосунках системи управління, особливості ведення ділових переговорів
Шостий розділ відображає проблеми, пов'язані з психологією управління кадрами.	тут подаються підходи щодо добору кадрів, планування роботи з персоналом, оцінювання діяльності співробітників, психологічного консультування та навчання кадрів в організації
Психологічний імідж організації і керівника	розділ, де подаються психологічні особливості організації рекламної компанії, створення іміджу організації та керівника

5.1.5 “Керівник” і “Менеджер” у психології управління

В літературі з психології управління [9-10] паралельно використовуються поняття “керівник” і “менеджер”. В перекладі з англійської мови “менеджер” означає “керуючий”, “директор”, “уповноважений вести переговори” тощо. Менеджер – це суб’єкт, що здійснює управлінські функції; спеціаліст, який здійснює управлінську діяльність в економічних і виробничих структурах; людина, котра організує конкретну роботу певного числа працівників, керуючись сучасними методами. Керівник – це особа, на яку офіційно покладені функції управління установою (підприємством) та організації її діяльності. Керівник (менеджер) несе юридичну відповідальність за функціонування групи, роботу персоналу перед інстанцією, що його призначила, і наділений певними санкціями (заохочення, покарання тощо) з метою впливу на взаємостосунки в групі та на активність підлеглих.

Важливим поняттям в психології управління є “організація”. Цей термін може вживатися в різних значеннях. Серед найпоширеніших слід відзначити таке: організація – це певна структура, в межах якої і може бути досягнута спільна для всіх мета. В психології управління часто вживається поняття “людський чинник”. Людський чинник – це все те, що залежить від людини, її можливостей, бажань, здібностей тощо. Важливість його визначається тим, що зростає роль людини та її можливостей в процесі управління різними об’єктами, починаючи від малого підприємства, яке часто складається з невеликої кількості людей, і закінчуючи концерном або корпорацією. Чим складніше управління, тим більше зростають вимоги до інтелектуальних функцій людини та інших психічних процесів, починаючи від сприймання та уваги і закінчуючи відповідальністю за людське життя.

Психологічні дослідження дозволяють виявити наявні у суспільстві усталені уявлення про успіх і успішну людину, бажані образи ідеалу успіху та прототипи успішної особистості. Так, за сучасними даними, ідеальна успішна людина – цілеспрямована, товариська, розумна, матеріально забезпечена, відповідальна. Характеризуючи ідеальну успішну людину, акцент робиться на особистісних характеристиках, на способах досягнення успіху, а не на конкретних результатах діяльності та інших проявах успіху. Образ реально успішної людини включає у себе матеріальне забезпечення, благополучну сім’ю, кар’єрний ріст, досягнення поставлених цілей,

наявність престижної роботи, високий соціальний статус, наявність дітей, статус керівника, власний бізнес тощо.

Мотивація досягнення – важливий чинник успішності у бізнесі та кар'єрі. Мотивація досягнення розглядається як рушійна сила, що сприяє досягненню успіху. Цей вид мотивації відноситься до однієї з основних психогенних потреб, тобто потреб, пов'язаних з найбільш суттєвими сторонами життєдіяльності людини, без яких неможливий повноцінний розвиток людини. Мотивація досягнення є ключовим джерелом у досягненні успіху.

Власний досвід досягнень у діяльності. Реальний успіх є найбільш надійною підставою для того, щоб повірити у себе і бути здатним захиститися від невдач. Крім того, коли основу почуття власної ефективності складають фактичні дії і досягнення людини, це зазвичай узагальнюється на низку схожих видів діяльності. Досягнутий успіх у меншій мірі підсилює відчуття самоефективності, якщо виконуване завдання було легким, а не складним.

Досвід інших людей (непрямий досвід) також є важливим джерелом самоефективності. Самоефективність зростає, коли люди спостерігають, як інші успішно справляються з вирішенням складних завдань. При цьому вони переконують себе у тому, що «якщо інші можуть зробити це, то і вони можуть досягти покращення своїх показників». Покладатися на досвід інших може бути особливо важливо, коли є невизначеність щодо власної здатності виконати певне завдання. Ця невизначеність може виникати з відсутності відповідного досвіду або фактичних даних, що дозволяють судити про виконання завдання.

На думку видатного економіста Богдана Гаврилишина, до психологічних ознак успішних у бізнесі особистостей відносять: Креативність: щоб бути креативним, потрібно зберегти у собі трохи дитинства, дитячих мрій та фантазій. Мрія: починати потрібно з мрії, а не з якогось бізнес-плану. Виходити за рамки звичайного: дивитись на ситуації та проблеми з іншої, незвичної точки зору. Допитливість: постійно вчиться, дізнаватись щось нове, займатись самовдосконаленням у всіх напрямках, будувати основу для перспективного майбутнього; успішна, ефективна людина все життя вчиться. Сильна воля і самодисципліна: потрібно навчитися робити те, що ти повинен робити, що корисно робити, радше ніж тільки те, що хочеться робити. Завжди вірити у свої сили і у свою мрію Продовжуйте мріяти про великі і навіть недосяжні на перший погляд речі .

Свою точку зору у поняття: «Успіх, невдача і привід продовжувати творити» вкладає письменниця Елізабет Гілберт: «Якщо колись-якось велика невдача чи великий успіх розірвуть ваш зв'язок з вашим корінням, тоді ваш обов'язок – знову знайти шлях до свого коріння. Єдиний спосіб відновити цей зв'язок: засукати рукави і робити свою справу старанно і віддано, з повагою і шаную. Не важливо, що саме ви робите, нехай вами керує любов. Ваше коріння – це те, на що ви спрямовуєте свою енергію з такою вражаючою відданістю, що кінцеві результати вже не мають великого значення».

Узагальнюючи результати досліджень вітчизняних та зарубіжних науковців, подаємо порівняльну характеристику психологічних ознак успішних та неуспішних у бізнесі особистостей:

Таблиця 2

Психологічні ознаки успішних та неуспішних особистостей

Психологічні ознаки успішних особистостей	Психологічні ознаки неуспішних особистостей
Читають щодня	Дивляться ТВ щодня
Хвалять	Критикують
Використовують зміни	Бояться змін
Прощають інших	Ображаються
Розмовляють про ідеї	Обговорюють інших людей
Постійно навчаються	Вважають, що і так все знають
Беруть відповідальність за свої помилки	Звинувачують інших у своїх невдачах
Вміють дякувати	Вважають, що їм всі винні
Ставлять цілі і планують життя	Не ставлять цілі

Отже, якості успішної особистості: могутність бажань, потужний внутрішній імпульс, виправданий оптимізм, відкритість реальним фактам, компетентність у часі, цілеспрямованість, харизма, схильність до ризику, відчуття змін, відповідальність і моральність, висока духовність, ясність мислення і безальтернативність, раціональне ставлення до грошей, самореалізація у бізнесі, демократичність і скромність, вимогливість до себе, самоменеджмент тощо.

Висновки

Менеджмент – це цілеспрямований вплив на діяльність всіх працівників підприємства з метою виконання поставлених завдань

і успішного досягнення встановлених цілей шляхом ефективного використання наявних ресурсів. Психологія бізнесу є невід'ємною частиною менеджменту, тому що основу бізнесу та управління складають особистості, які певною мірою залежать від психологічного впливу.

Завданням освітньо-професійної програми «Психологія бізнесу та управління» є здійснити теоретичну та практичну підготовку висококваліфікованих психологів, які здатні ефективно виконувати професійну діяльність у сфері бізнесу, в умовах стресу та динамічних змін, з надмірними інтелектуальними та емоційними навантаженнями. Програма передбачає вивчення нормативних та вибіркових дисциплін, спрямованих на отримання знань людського фактору, професійного ресурсу, психологічних стратегій прийняття рішення в сфері бізнесу, що є перевагою серед інших програм.

Місцем роботи після закінчення курсу можуть бути відділи по роботі з персоналом у бізнес-компаніях, психологічні центри та служби.

Випускники матимуть здатність розв'язувати наукові та практичні проблеми у галузях психології та бізнесу, застосувати психологічні знання та уміння в процесі навчання, оволодіння основами професійної діяльності.

Факховими компетентностями даного курсу є знання категоріально-понятійного апарату у галузі психології та сфери бізнесу. Вміння самостійно збирати та критично опрацьовувати, аналізувати та узагальнювати психологічну інформацію з різних джерел. Здатність використовувати валідний і надійний психодіагностичний інструментарій.

А також є можливість міжнародної кредитної мобільності: у рамках програми ЄС Еразмус+ на основі двосторонніх договорів між Національним Львівським університетом та навчальними закладами країн-партнерів.

Список використаних джерел:

1. Варій М.Й. Психологія особистості: навч. посібник. К.: Центр учбової літератури, 2008. 592 с.
2. Грабовська С.Л. Психологічні аспекти комунікаційного менеджменту організації: навч. посібник. Львів: ЛНУ імені Івана Франка, 2014. 456 с.
3. Жигайло Н. І. Комунікативний менеджмент: навчальний посібник. – Львів : ЛНУ імені Івана Франка, 2012. 368 с.

4. Жигайло Н.І., Кохан М.О., Данилевич Н.М. Психологія бізнесу: навч. посібн. Львів: Видав. центр ЛНУ імені Івана Франка, 2018. 256 с.
5. Жигайло Н.І. Психологія духовного становлення особистості майбутнього фахівця: монографія. Львів: Видавничий центр ЛНУ імені Івана Франка, 2008. 336 с.
6. Іванова Н. Л., Михайлова Є. В., Штро В. А. Введення в психологію бізнесу. М.: Видавництво ГУ ВШЕ. – 2008. 256 с.
7. Лозниця В. С. Психологія менеджменту: Навч. посіб. – К.: Вид-во КНЕУ, 1997.
8. Максименко С.Д. Психологія особистості: підручник. К.: КММ, 2007. 296 с.
9. Пачковський Ю.Ф. Психологія підприємництва: Навч. посібник. 3-є вид.-К.: Каравела, 2007. 408 с.
10. Толерантність як соціокультурний феномен: світоглядно-культурний аспект: колективна монографія / за заг. ред. д-ра філос. наук, проф. В.П. Мельника. Львів: Видавничий центр ЛНУ імені Івана Франка, 2012. 330 с.
11. Фрітцше Д. Дж. Етика бізнесу. Глобальна та управлінська перспектива: пров. з англ. М.: Олімп-Бізнес, 2002
12. Яцура В.В., Хоронжий А.Г., Жигайло Н.І. Психологія керівника: Навч. посіб. – Львів: Видавничий центр ЛНУ ім. І. Франка, 2010. 256 с.

ВИСНОВКИ

Підводячи підсумки дослідження, проведеного у першому розділі, можна зазначити, що розробка соціально-психологічної методології вивчення історіогенезу особистості шляхом збагачення змісту психолого-історичних принципів, окреслення нових концептів та методів психолого-історичного аналізу є важливим завданням соціально-історичної психології – нової сфери наукового пошуку на межі соціальної та історичної психології. Вона дозволяє розглянути соціально-психологічну реальність крізь призму її занурення у більш широкий історичний контекст. Йдеться про «вловлювання» за допомогою її інструментів довгих темпоральних змін, стабільних форм існування особистості в соціальній спільноті в масштабах «спокійних» епох та перехідних історичних періодів. Предметом її пошуку стає з'ясування закономірностей історичного, соціального, екологічного, психічного розвитку в їхній коеволюції.

У другому розділі в результаті проведеного дослідження запропоновано три вектори дослідження свідомості як смислової системи: мікрогенези внутрішнього світу; джерел динамічного руху «самоорганізації» свідомості; сутності взаємовідношень між «Я» і «Світом». Виокремлено зовнішню та внутрішню методичні логіки дослідження смислової будови свідомості. Доведено і описано зміст трьох іпостасей внутрішньої логіки дослідження свідомості, якими встановлено онтологічне суб'єктивне тло (засіб буття); функціональний план внутрішніх дій; безперервна динаміка «картини світу». Обґрунтовано п'ять процесуально-динамічних планів дослідження смислової будови свідомості, зокрема: мікрогенези; макрогенези; функціонального; операційно-пізнавального; операційно-емоційного. Обґрунтовано емпіричні кореляти та модифіковано діагностико-корекційні інструменти дослідження з метою відкриття різних вимірів «співвіднесення Я зі світом» та поглиблення досліджуваними знання про себе, свою дійсність, свій життєвий простір. Надано приклади діагностики особливостей трансляції викладачами семантичного коду в інтерактивних навчальних ситуаціях та функціонального плану реорганізації мнемічних контекстів й смислових полів особистості.

Феноменологічний аналіз екзистенційних страхів осіб юнацького віку у розрізі аналізування аксіологічної сфери, який було здійснено у підрозділі 3.1, дозволив з'ясувати, що формування

ціннісних орієнтацій людини є досить багатограним та складним процесом, який є компонентом гармонійної, успішної та самоактуалізованої особистості. Екзистенційні переживання в юнацькому віці є пусковим механізмом становлення екзистенційної усвідомленості та формування ефективної Я-концепції. З'ясовано, що екзистенційні переживання відіграють певну роль у процесі формування й становлення ціннісно-сенсової сфери особистості. *Емпірично встановлено*, що для представників юнацького віку характерними є два типи ставлення до смерті – уникнення та нейтральне прийняття, які і є одними із актуальних для даного віку екзистенційних переживань. Таке ставлення характеризується схильністю особистості до уникнення обговорення теми смерті й смертності та прийняття цього явища як певного етапу людського життя, який є незмінним та неминучим для кожного. *Встановлено взаємозв'язок* між страхом смерті та такими цінностями, як традиції, безпека та високим рівнем тривожності. Особам, які негативно сприймають явище смерті, притаманна висока тривожність, збереження поглядів, надбань та думок нащадків та прагнення до гармонії та безпеки в суспільстві та стосовно себе самого.

У підрозділі 3.2, в результаті дослідження взаємозв'язку віктимної поведінки та розвитку емоційного інтелекту осіб юнацького віку запропоновано програму з розвитку емоційного інтелекту у таких осіб.

Теоретичним обґрунтуванням програми розвитку емоційного інтелекту виступили положення про новоутворення юнацького віку в емоційній сфері, пов'язані із зростанням її керованості та контрольованості, зменшенням вмісту афективних реакцій; можливість розвитку емоційного інтелекту за відносно стислий проміжок часу завдяки використанню активних групових психологічних методів навчання.

Ефективність авторської психологічної програми розвитку емоційного інтелекту осіб, схильних до віктимної поведінки, проявилась у розширенні їх уявлень про емоційний інтелект і його роль у власній життєдіяльності; виробленні умінь управління власними емоціями; розуміння емоцій інших людей, зниженню схильності до віктимної поведінки тощо.

Розроблено методичні рекомендації для практичних психологів щодо розвитку емоційного інтелекту осіб юнацького віку, схильних

до віктимної поведінки, з урахуванням виявлених психологічних особливостей.

У підрозділі 3.3 вивчення теоретичних основ образотворчого мислення на матеріалі дитячого малювання дозволило обґрунтувати поняття «образотворчого мислення», уточнити і розкрити його значення, особливості розвитку його первинних форм в процесі дитячого малювання. Образотворче мислення – візуально-художнє, спрямоване на створення, а також на сприйняття і розуміння творів образотворчого мистецтва.

За віковими показниками розвитку малювання дітей існують значні індивідуальні відмінності. Діапазон відмінностей у хлопчиків ширший, ніж у дівчаток. У частини дітей спостерігається прискорений розвиток, швидка зміна стадій малювання; діти демонструють виражену оригінальність та експресивність створюваних образів, також відзначаються яскравою індивідуальністю образотворення, унікальними особливостями творчих світів. В розвитку образотворчого мислення здібних дошкільників простежуються такі змістові тенденції: декоративно-структурна; експресивно-психологічна; предметно-просторова. Зачатки цих тенденцій спостерігаються у більшості здібних дітей, але певні з них можуть домінувати. Розвитку образотворчого мислення дитини, розгортанню її творчих можливостей сприяє збагачення її художньо-естетичного досвіду, осягнення нею асоціативного, означувального, комунікативного та ігрового сенсу образотворення, доброзичлива співучасть та підтримка дорослих.

Результати дослідження, проведеного у четвертому розділі, дозволили дійти таких висновків. Проаналізувавши проблему синтезу свідомого і підсвідомого у педагогічній психології засобами сугестології та сугестопедії, можна зазначити, що теоретичні розробки в сугестопедії суттєво порушують баланс свідомих та підсвідомих впливів у бік останніх, що робить їх менш оригінальними та, іноді, не зовсім вірними, а заяву на «новий напрямок у педагогіці» дещо передчасною. Інтеграція психологічних теорій діяльності, установки і вчинку в контексті багатовимірної концепції особистості дозволяє поєднати свідомі та підсвідомі рівні психічної діяльності в систему, що може стати основою для такого їх синтезу і в педагогічній психології. Можливості діяльнісної теорії поетапного формування нових дій, розвивального навчання дозволяють успішно асимілювати

експериментальні прийоми та практичні досягнення сугестології та сугестопедії, знайдені в їх творчому пошуку. Отримані результати повинні бути інтерпретовані як раціонально-сугестивна теорія навчання, яка має перспективу для збагачення методичного арсеналу освіти України.

Дослідження, проведене у розділі 5, підтвердило важливість ролі психології бізнесу на сучасному етапі розвитку управління. Зокрема, доведено ефективність програми «Психологія бізнесу та управління» для підготовки фахівців з психології міжособистісного та ділового спілкування, бізнес-консультування, психологічної оцінки персоналу, управління персоналом, організаційної поведінки та прикладної етики, профілактики професійних деформацій, медіапсихології, психології реклами та PR тощо, яку було нещодавно започатковано у Львівському національному університеті імені Івана Франка.

Програма передбачає вивчення нормативних та вибіркових дисциплін, спрямованих на отримання знань людського фактору, професійного ресурсу, психологічних стратегій прийняття рішення в сфері бізнесу, що є перевагою серед інших програм.

Місцем роботи після закінчення курсу можуть бути відділи по роботі з персоналом у бізнес-компаніях, психологічні центри та служби.

Фаховими компетентностями даного курсу є знання категоріально-понятійного апарату у галузі психології та сфери бізнесу. Вміння самостійно збирати та критично опрацьовувати, аналізувати та узагальнювати психологічну інформацію з різних джерел. Здатність використовувати валідний і надійний психодіагностичний інструментарій.

Випускники матимуть здатність розв'язувати наукові та практичні проблеми у галузях психології та бізнесу, застосувати психологічні знання та уміння в процесі навчання, оволодіння основами професійної діяльності.

Наталія Жигайло

ЛІТЕРАТУРА

1. Балацький Є.В. Крос-контурні зв'язки в людській психіці. *Вісник НАН України*. 2008. № 2. С. 51–59.
2. Балл Г., Медінцев В. Особистість як індивідуальний модус культури і як інтегральна якість особистості. *Горизонти освіти*. 2011. № 31. С. 7–14.
3. Бандурка А.М. Юридическая психология: учеб. пособие. Харьков : изд-во Нац. ун-та внутр. дел, 2002. 596 с.
4. Бантишева О.О. Взаємозв'язок емоційного інтелекту зі схильністю осіб юнацького віку до віктимної поведінки. *Вісник ЧДПУ ім. Т.Г. Шевченка*, 2014. С. 25–30.
5. Бантишева О.О. Гендерно-вікові особливості схильності осіб юнацького віку до віктимної поведінки. *Молодий вчений*. Херсон, 2016. Ч 2. № 1 (28). С. 132–136.
6. Бантишева О.О. Дослідження особливостей розвитку соціально-психологічних характеристик осіб юнацького віку. Зб. НАУ за результатами участі у IV Міжнародній науково-практичній конференції «Актуальні проблеми вищої професійної освіти». Київ : НАУ, 2016. С. 11.
7. Бантишева О.О. Емоційний інтелект та інші чинники схильності до віктимної поведінки осіб юнацького віку. *Global scientific unity 2014. – Prague (Czech Republic): Publishing Center of The International Scientific Association "Science&Genesis"*, Copenhagen, 2014. P. 63–71.
8. Бантишева О.О. Емоційний інтелект та чинники що впливають на рівень його розвитку. Перспективні напрями світової науки: збірник статей учасників Двадцять восьмої міжнародної науково-практичної конференції «Інноваційний потенціал світової науки – XXI сторіччя». Т. 1. Науки гуманітарного циклу. ПГА. Запоріжжя, 2014. С. 12–15.
9. Бантишева О.О. Особливості схильності осіб юнацького віку до віктимної поведінки залежно від майбутньої професії. *Науковий вісник Херсонського державного університету, серія «Психологічні науки»*. Херсон, 2016. № 11. С. 7–12.
10. Бантишева О.О. Психологічний зміст і чинники схильності осіб юнацького віку до віктимної поведінки. *Актуальні проблеми психології: зб. наук. пр. Інституту психології ім. Г. С. Костюка НАПН України*. Київ, 2014. Т. 11, Вип. 11. Ч. 1 С. 69–80.

11. Бантишева О.О. Психологічні прояви емоційного інтелекту осіб юнацького віку, схильних до віктимної поведінки. Матер. VIII Междунар. наук.-практ. конф. «Соціалізація особистості в умовах системних змін: теоретичні та прикладні проблеми», 2013 р. Київ : Інститут психології ім. Г. С. Костюка НАПН України, 2013. С. 26.
12. Белявский И.Г. Введение в историческую психологию. Одесса, 2002. 448 с.
13. Берк П. Історія подій і відродження наративу *Нові підходи до історіописання* / за ред. Пітера Берка; [пер. з англ.]. Київ : Ніка-Центр, 2013. С. 327–344. (Серія «Ідеї та Історії»; Вип. 5).
14. Богданова Н. Аксиологічний аспект культури життєтворчості особистості. *Нова парадигма*. 2015. Вип. 128. С. 14–24.
15. Бондарчук Е.И. Социально-психологические особенности профилактики проявлений виктимности у интеллектуально одаренных подростков. Актуальные проблемы психологии, бизнеса и социальной сферы общества : теория и практика. Рига : Балтийский институт психологии и менеджмента, 2012. Т. 8, Ч. 1. С. 14–20.
16. Бондарчук О.І. Психологія девіантної поведінки. Київ : Наук. світ, 2010. 300 с.
17. Бродель Ф. Матеріальна цивілізація, економіка і капіталізм, XV–XVIII ст. Том 1. Структура повсякденності: можливе і неможливе; [пер. з фр. Г. Філіпчук.] Київ : Основи. 1995. 543 с.
18. Бук Г. Преимущества EQ: Эмоциональная культура и ваш успех. Ливерпуль. : изд-во Stoddart Publishing Co. Limited, 2000. 155 с.
19. Бурдова М.В., Ямницький В.М. Проблема страху смерті у похилому віці. *Збірник наукових праць РДГУ*. 2014. №3. С. 31–34.
20. Ваганова Н.А. Проблема формування стратегій пошуку аналогій у старших дошкільників. *Актуальні проблеми психології: Збірник наукових праць Інституту психології імені Г.С. Костюка НАПН України*. Київ : Видавництво «Фенікс», 2018. Т. XII. Психологія творчості. Випуск 24. с. 34–42.
21. Вайпан О.В. Розвиток емоційного інтелекту учнів початкової школи. Національне публіцистично-педагогічне видання. Київ: Пляєди, 2015, № 5. С. 23–25. URL: <https://osvita.ua/doc/files/news/462/46238/Robota.doc>.
22. Варій М.Й. Психологія особистості: навч. посібник. Київ : Центр учбової літератури, 2008. 592 с.

23. Васютинський В. Категорія «колективний суб'єкт» у феноменологічному дискурсі інтерсуб'єктної взаємодії *Наукові студії із соціальної та політичної психології*: Зб. статей. 2005. Вип. 12 (15). С. 23–37.
24. Вебер М. Соціологія. Загальноісторичні аналізи. Політика; [пер. з нім. Олександр Погорілий]. Київ : Основи, 1998. 534 с.
25. Власова О.І. Психологія соціальних здібностей: структура, динаміка, чинники розвитку: Монографія. Київ : Видавничо-поліграфічний центр «Київський університет», 2005. 308 с.
26. Власова О.І., Ващенко І.В., Данилюк І.В., Щербина В.Л. Досвід міждисциплінарного дослідження цілісності особистості в контексті соціальних змін *Психологія і особистість* 2016. № 2. Ч. 1. С. 116–127.
27. Востриков А.А. Основы суггестивной педагогики. Теория и методика. Учеб. пос. для препод. человековедения. Одесса, 1992. 518 с.
28. Гальперін П.Я. Типи орієнтування і активність навчання. *Радянська школа*. 1962. № 3. С. 23–28.
29. Головаха Е.И., Кроник А.А. Психологическое время личности. Киев : Наукова думка.
30. Гоян І.М. Історико-філософська рефлексія психологізму: на перетині філософії і психології : монографія. Івано-Франківськ : Симфонія форте, 2011. 360 с.
31. Грабовська С.Л. Психологічні аспекти комунікаційного менеджменту організації : навч. посібник. Львів : ЛНУ імені Івана Франка, 2014. 456 с.
32. Гріньова О.М. Психологічні особливості становлення ціннісних орієнтацій особистості в пізньому юнацькому віці. *Наукові записки Національного університету «Острозька академія»*. 2018. №6. С. 9–13.
33. Данилюк І. Етнічна психологія як галузь наукового знання : історико-теоретичний вимір: монографія. Київ: «САММІТ-КНИГА», 2010. 432 с.
34. Дусавицкий А.К. Развивающее образование: теория и практика. Харьков: ХНУ имени В.Н. Каразина, 2002. 145 с.
35. Дюркгайм Е. Первісні форми релігійного життя: Тотемна система в Австралії; [пер. з фр. Г. Філіпчук та Зої Борисюк]. Київ : Юніверс, 2002. 424 с.

36. Еліас Н. Процес цивілізацію Соціогенетичні та психогенетичні дослідження. Київ : Видавничий дім «Альтернативи», 2003. 669 с.
37. Жигайло Н.І. Комунікативний менеджмент : навчальний посібник. Львів : ЛНУ імені Івана Франка, 2012. 368 с.
38. Жигайло Н.І. Соціальна педагогіка. Львів : Новий світ-2000, 2007. 256 с.
39. Жигайло Н.І. Психологія духовного становлення особистості майбутнього фахівця: монографія. Львів : Видавничий центр ЛНУ імені Івана Франка, 2008. 336 с.
40. Жигайло Н.І., Кохан М.О., Данилевич Н.М. Психологія бізнесу : навч. посібн. Львів : Видав. центр ЛНУ імені Івана Франка, 2018. 256 с.
41. Жмуров В.А. Большая энциклопедия по психиатрии. 2-е изд. Oim.ru: научный Интернет-журнал, 2012. URL: <http://vocabulary.ru/dictionary/978>.
42. Завгородня О.В. Психологія формування художнього задуму : автореф. дис. на здобуття. вч. ступеня. канд. психол. наук. Київ, 1992. 20 с.
43. Зазимко О. Формування життєвих цінностей у юнацькому віці: психологічні особливості. *Вісник КНТЕУ*. 2012. №4. С. 89–104.
44. Зливков В.Л. Ідентичність та автентичність особистості в контексті цивілізаційних викликів сучасності *Особистість у розвитку: теорія і практика: монографія/* за ред. С.Д. Максименка, В.Л. Зливкова, С.Б. Кузікової. Суми : Вид-во СУМДПУ імені А.С.Макаренка, 2015. С. 165–186.
45. Зязюн І.А. Сугестологічна природа психологічного досвіду особистості. *Психологія і особистість*. Київ – Полтава, 2015. № 1. С. 10–29.
46. Каліщук С.М. (2014). Методика Фреда Е. Фідлера та вірогідність зміни установки особистості щодо інших. *Вісник Харківського національного педагогічного університету імені Г. С. Сковороди. Психологія*, 48, 112–122.
47. Каліщук С.М. Сміслово архітектоніка свідомості та екзистенціально-системний концепт реорганізації «картини світу» майбутніх психологів-консультантів. *Проблеми сучасної психології: збірник наукових праць Кам'янець-Подільського національного університету імені Івана Огієнка, Інституту психології*

імені Г.С. Костюка НАПН України. 2020. № 48. С. 154–174.
DOI: 10.32626/2227-6246.2020-48.154-174.

48. Карпенко З. Аксіологічна психологія особистості : монографія. 2-ге вид. перероб., доповн. Івано-Франківськ, Лілея-НВ, 2018. 720 с.

49. Каськов І.В., Марчевська А.А. Теоретичні аспекти тривожності та її вплив на самооцінку в юнацькому. *Вісник Національного університету оборони України*. 2014. № 4(41). С. 230–235.

50. Китайгородская Г.А., Бухбиндер В.А. (Ред.). Методика інтенсивного обучения иностранным языкам. Київ : Вища шк., 1988. 343 с.

51. Коберник Л.О. Роль та місце ціннісних орієнтацій у формуванні особистості. *Науково-практичний журнал південного наукового центру АПН України*. 2008. № 4-5. С. 28–33.

52. Коблик В. Цінності особистості як предмет наукових досліджень. *Формування цінностей особистості: європейський вектор і національний контекст*: матеріали міжнар. наук.-практ. конф. Дрогобич : РВВ Дрогобицького державного педагогічного університету імені Івана Франка, 2017. С. 151–154.

53. Коврига Н.В. Стресозахисна та адаптивна функції емоційного інтелекту : дис. канд. психол. наук : 19.00.01. Інститут психології імені Г. С. Костюка АПН України. Київ, 2003. URL: <http://www.irbis-nbuv.gov.ua>.

54. Кокур О.М. Збірник методик для діагностики психологічної готовності військовослужбовців військової служби за контрактом до діяльності у складі миротворчих підрозділів: методичний посібник. Київ: НДЦ ГП ЗСУ, 2011. 281 с.

55. Колісник Л.О. Особливості прояву емоційного інтелекту у старшому юнацькому віці. *Вісник Чернігівського національного педагогічного університету ім. Т.Г. Шевченка*. Вип. 121 Т. 1. Чернігівський національний педагогічний університет ім. Т.Г. Шевченка ; гол. ред. Носко М.О. Чернігів : ЧНПУ, 2014. № 121. С. 169–174.

56. Колісник Л.О. Проблема діагностики емоційного інтелекту. *Проблеми сучасної психології : Збірник наукових праць Кам'янець-Подільського національного університету імені Івана Огієнка, Інституту психології імені Г.С. Костюка НАПН України / за*

ред. С.Д. Максименка, Л.А. Онуфрієврі. Вип. 26. Кам'янець-Подільський : Аксіома, 2014. С. 278–295.

57. Костюк Г.С., Балл Г.А. (Ред.) Учебный материал и учебные ситуации. Київ : Рад. школа, 1986. 143 с.

58. Коул М. Переплетение филогентической и культурной истории в онтогенезе. *Культурно-историческая психология*. 2007. № 3. С. 3–16.

59. Кравчук С.Л. Психологічні особливості зв'язку духовних цінностей та життєстійкості особистості в юнацькому віці. *Науковий вісник Херсонського державного університету*. 2016. Вип. 3. Том 1. С. 47–53.

60. Кримський С. Запити філософських смислів. Київ : Вид. ПАРАПАН, 2003. 239 с.

61. Кримський С. Під сигнатурою Софії. Київ : Вид. дім «Києво-Могилянська академія», 2008. 367 с.

62. Куєвда В. Міфологічні джерела української етнокультурної моделі: психологічний аспект : монографія. Донецьк: Український культурологічний центр, Донецьке відділення НТШ, 2001. 264 с.

63. Левенець А.Є. Психологічні особливості становлення життєвої перспективи в юнацькому віці : автореф. дис. ... канд. психол. наук : 19.00.07 / Нац. пед. ун-т ім. М.П. Драгоманова. Київ, 2006. 23 с.

64. Лозанов Г. Основы суггестологии. *Проблеми на суггестологията*. Сб. материали I Междунар. симпоз. по пробл. на суггестологията (Варна, 5-10 юни 1071 г.) / Предс. оргкомит. Г. Лозанов. София : Наука и искусство, 1973. С. 51 –70.

65. Лозанов Г. Суггестология, София : Наука и искусство, 1971. 298 с.

66. Лозанов Г., Новаков А., Суггестопедическая методика при обучении иностранным языкам. *Проблеми на суггестологията*. Сб. материали I Междунар. симпоз. по пробл. на суггестологията (Варна, 5-10 юни 1071 г.) / Предс. оргкомит. Г. Лозанов. София : Наука и искусство, 1973. С. 127-135.

67. Лозанов Г. Суггестопедическое воспитание и обучение по всем предметам в десятом классе средних общеобразовательных школ. *Проблеми на суггестологията*. Сб. материали I Междунар. симпоз. по пробл. на суггестологията

(Варна, 5-10 юни 1071 г.) / Предс. оргкомит. Г. Лозанов. Софія: Наука и искусство, 1973. С. 270–277.

68. Лозова О.М. Структура й семантика етнічної свідомості. *Вісник НТУУ «КПІ». Філософія. Психологія. Педагогіка : збірник наукових праць*. 2007. 1(19), 83-87.

69. Максименко С.Д. Генеза здійснення особистості. Київ : Видавництво ТОВ «КММ», 2006. 240 с.

70. Максименко С.Д. Психологія особистості: підручник. Київ : КММ, 2007. 296 с.

71. Максименко С.Д. Психологія учіння людини: генетико-моделюючий підхід. Моногр. Київ : ВД «Слово», 2013. 592 с.

72. Максименко С.Д. *Генезис существования личности*. Киев : КММ, 2006.

73. Максименко, С.Д. (2014). Життєвий шлях особистості як базова категорія генетичної психології. *Науковий вісник Миколаївського державного університету імені В. О. Сухомлинського. Серія: Психологічні науки*, 2.12, 5-13.

74. Максименко, С.Д. (2000). *Генетическая психология (методологическая рефлексия проблем развития в психологии)*, Москва: Рефл-бук; Київ: Ваклер.

75. Mayo, E. *The Social Problems of an Industrial Civilization*. Boston: Harvard University, Graduate School of Business Administration, Division of Research, 1945. 150 p.

76. Медведева Н.В. Теорія архетипів К.Г. Юнга та дослідження творчого сприймання. *Symbolic and archetypic in culture and social relations: materials of the IV international scientific conference on March 5–6, 2014. Prague, 2014*. С. 21–30.

77. Мединська Ю.Я. Проблема віктимності у контексті емоційного інтелекту особистості. *Педагогіка і психологія професійної освіти*. 2013. № 3. С. 191–201.

78. Мирончак К.В. Емпіричні параметри страху смерті як способу організації життєвого досвіду. *Науковий вісник Херсонського державного університету*. 2016. Вип. 3. Том 1. С. 65–69.

79. Михайлишин У.Б., Завацький В.Ю., Гетта О.М. Психологічні особливості впливу ціннісних орієнтацій на формування особистості в юнацькому віці. *Теоретичні і прикладні проблеми психології*. 2017. № 3. С. 136–147.

80. Моляко В.А. Психологія рішення школьниками творческих задач. Київ : Рад. школа, 1983. 94 с.
81. Моляко В.О. Творчий потенціал людини як психологічна проблема. *Обдарована дитина*. 2005. № 6. С. 2–9.
82. Моргун В.Ф. Психоаналіз і багатовимірність особистості. *Психологія і суспільство*. Тернопіль, 2000. № 2. С. 57–65.
83. Моргун В.Ф. «Феномен Гальперіна» – розуміння як ілюзія засвоєння та екологічне навчання без домашніх завдань. *Психологічні координати розвитку особистості: реалії та перспективи: зб. матеріалів Всеукраїн. наук.-практ. конф.* (м. Полтава, 20 травня 2016 р.) / за заг. ред. С.Д. Максименка, С.П. Яланської. Полтава: Видавець Р.В. Шевченко, 2016. С. 15–17.
84. Моргун В.Ф. Багатовимірна концепція особистості та інтеграція психологічних теорій діяльності, установки і вчинку. *Філософія психології: тексти*. Хрест. для студ. / уклад.: Ю.Л. Горбенко, Ю.О. Клименко, В.Ф. Моргун (відпов. за вип.). Полтава: ПНПУ імені В.Г. Короленка, 2017. С. 193–210.
85. Моргун В.Ф. Личность и игра: многомерный психолого-педагогический анализ. *Проблемы освоения театральной педагогики в профессионально-педагогической подготовке будущего учителя* / под ред. И.А. Зязюна, И.Ф. Кривоноса. Полтава, 1991. С. 246–249.
86. Моргун В.Ф. Проблема суггестопедии в свете теории поэтапного формирования новых действий и понятий. *Бессознательное: природа, функции, методы исследования* / под ред. А.С. Прангшивили, А.Е. Шерозия, Ф.В. Бассина. Тбилиси : Мецниереба, 1978. С. 235–248.
87. Моргун В.Ф. Топологія полімотивації навчання і теорія поэтапного формування розумових дій. *Проблеми мотивації особистості в сучасному освітньому просторі: колект. моногр.* / наук. ред. Л.В. Герасименко, В.Ф. Моргун. Кременчук : ПП Щербатих О.В., 2020. С. 35–58.
88. Москаленко В.В. Соціалізація особистості : монографія. Київ : Фенікс, 2013. 540 с.
89. Москаленко О.В. Структурні компоненти ціннісно-сміслові сфери особистості. *Вісник НТУУ «КПІ». Філософія. Психологія. Педагогіка*. 2013. Вип. 1. С. 91–98.
90. Надирашвили Ш.А. Понятие установки в общей и социальной психологии. Тбилиси : Мецниереба, 1974. 170 с.

91. Новий словник іншомовних слів: близько 40 000 сл. і словосполучень / Л.І. Шевченко, О.І. Ніка, О.І. Хом'як, А.А. Дем'янюк; За ред. Л.І. Шевченко. Київ : Арій, 2008. 672 с.

92. Носенко Е. Л. Емоційний інтелект як соціально значуща інтегральна властивість особистості. *Психологія і суспільство*. 2004. № 4. С. 95–109.

93. Павлик Н.В. Ціннісна детермінація морального становлення особистості в юнацькому віці : дис. ... канд. психол. наук: 19.00.07 / Ін-т педагогіки і психології проф. освіти АПН України. Київ, 2006. 221 с.

94. Павліченко А. Ціннісні орієнтації у системі становлення особистості. *Психологія і суспільство*. 2005. № 4. С. 98–120.

95. Пальчевський С.С. Сугестопедагогіка: новітні освітні технології. Навч. посібник. Київ : Кондор, 2005. 351 с.

96. Папуча М.В. Сознание: осознанная реальность? *Психологія людини: Свідомість і реальність. Збірник матеріалів VIII міжнародної науково-практичної конференції (30-31 жовтня 2018 р.)*. За ред. М.В. Папуча. 2018. С. 197-205.

97. Папуча М.В. *Внутрішній світ людини та його становлення: наукова монографія*. Ніжин: Видавець Лисенко М.М. 2011.

98. Пачковський Ю.Ф. Психологія підприємництва : Навч. посібник. 3-є вид. Київ : Каравела, 2007. 408 с.

99. Перцептивно-мисленнєві стратегії творчого конструювання інформаційних систем у навчальній та трудовій діяльності : монографія. В.О. Моляко, Ю.А. Гулько, Н.А. Ваганова та ін./; за ред. В.О. Моляко. Київ : Інститут психології імені Г.С. Костюка НАПН України, 2018. 194 с.

100. Радзиховский Л.А. Изучение психологических особенностей неформальных молодежных объединений. *Вопросы психологии*. 1988. № 4. С. 182–184.

101. Рибалка В.В. Психопедагогічні експедиції шляхами демократизації життя особистості, освіти та громадянського суспільства: метод. посібник / В.В. Рибалка, А.П. Самодрин, Моргун В.Ф.; за ред. В.В. Рибалки. Київ : ТАЛКОМ, 2019. 280 с.

102. Родионова А.С. Исследование особенностей эмоционального интеллекта лиц, имеющих интернет-аддикции. *Журнал Перспективы науки и образования*. 2013. № 6. URL: <http://web.snauka.ru/issues/2013/12/29859>.

103. Роменець В.А. Історія психології Стародавнього світу та Середніх віків. Київ : Головне вид-во вид-го об'єд. «Вища школа», 1983. 415 с.

104. Сватенкова Т. Екзистенційні переживання у контексті розгортання життєвого шляху особистості в період юності. *Психологія особистості*. 2011. № 1(2). С. 145–151.

105. Сватенкова Т. Екзистенційні переживання у юнацькому віці як чинник побудови ціннісно-орієнтаційного простору. *Психологія особистості*. 2013. № 1(4). С. 262–269.

106. Сватенкова Т.І. Вплив екзистенційних переживань на формування особистості у юнацькому віці. *Психолого-педагогічні науки*. 2014. № 4. С. 115–119.

107. Сімбірцова О.О. Особливості прояву тривожності та чинники її формування в юнацькому віці. Збірник наукових праць «Актуальні питання сучасної психології». Суми : Вид-во СумДПУ імені А.С.Макаренка, 2016. С. 207–210.

108. Слюсаревський М.М. Методологічний простір побудови і критерії оцінювання соціально-психологічних теорій. *Історіографічні та методологічні координати теорій соціальної психології* : монографія / М.М. Слюсаревський, В.В. Жовтянська, М.М. Скорик, Н.В. Хазратова та ін.; за ред. М.М. Слюсаревського; Національна академія педагогічних наук України, Інститут соціальної та політичної психології. Кіровоград : Імекс-ЛТД, 2013. С. 255–297.

109. Сметаняк В. Психологічні особливості ціннісного самовизначення особистості у ранній юності. *Психологія особистості*. 2012. № 1(3). С. 177–183.

110. Смутьсон М.Л. Інтелектуальний розвиток як мета дистанційного навчання. *Технології розвитку інтелекту*. 2011. № 1(2). С. 1–15.

111. Смутьсон М.Л. Психологія розвитку інтелекту : монографія. Київ, 2001. 276 с.

112. Солдатов Е.Л. Теоретический обзор современных зарубежных исследований отношения к смерти. *Вестник ЮУрГУ. Серия «Психология»*. 2018. № 3. С. 13–23.

113. Співак Л.М. Діагностика і корекція «Я-концепції» молодших школярів з низьким рівнем навчальних досягнень : навч. посібн. 2-е вид. Київ : Каравела, 2011. 224 с.

114. Співак Л.М. Психологічні передумови становлення самосвідомості особистості в юності. *Науковий вісник Чернівецького університету. Педагогіка та психологія* : зб. наук. праць. Чернівці : Чернівецький національний університет, 2012. Вип. 627. С. 141–149.
115. Стимулювання творчого сприймання інформації. В.О. Моляко та ін. ; за ред. В.О. Моляко. Київ : Інститут психології імені Г.С. Костюка НАПН України, 2018. 72 с.
116. Тард Г. Законы подражания: Пер. с фр. Москва : Академический проект, 2011. 304 с.
117. Титаренко Т.М. Нариси до соціально-психологічної теорії особистісного життєконструювання *Збірник наукових статей Київського міжнародного університету і інституту соціальної та політичної психології НАПН України*. Серія: «Психологічні науки: проблеми, здобутки». Випуск 5. К.: КиМу, 2014. С. 172 – 186.
118. Титаренко Т.М. Сучасна психологія особистості : Навч. посібник Київ : Каравела, 2013. 372 с.
119. Ткачишина О.Р. Проблема соціально-психологічної адаптації студентів – майбутніх фахівців з комп'ютерних технологій. *Педагогічні науки: зб. наук. праць*. Херсон, 2006. Вип. 41. С. 387–391.
120. Толерантність як соціокультурний феномен: світоглядно-культурний аспект: колективна монографія / за заг. ред. д-ра філос. наук, проф. В.П. Мельника. Львів : Видавничий центр ЛНУ імені Івана Франка, 2012. 330 с.
121. Турбан В.В. Психологічні проблеми розвитку етичної свідомості та моральності. *Збірник наукових праць Інституту психології імені Г.С. Костюка НАПН України*. Київ, 2021. № 5. С. 124-133.
122. Тьоніс Ф. Спільнота та суспільство; [пер. з нім.]. Київ : ДУХ І ЛІТЕРА, 2005. 262 с.
123. Уилсон Р. Квантовая психология. Киев : София, 2016.
124. Уорд Л. Психические факторы цивилизации. СПб.: Питер, 2002. 352 с.
125. Франко І. Краса і секрети творчості. Київ : Мистецтво, 1980. 500 с.
126. Фурман А.В. Ідея і зміст професійного методологування : монографія. Тернопіль : ТНЕУ, 2015.
127. Фурман А.В. Метатеоретичні концепти пізнання свідомості. *Психологія особистості*. 1(9), 511-534. 2018. DOI:10.15330/ps.9.1.5-11.

128. Хавула Р. Психологічний аналіз ціннісних орієнтирів у юнацькому віці. *Збірник наукових праць молодих учених Дрогобицького державного педагогічного університету імені Івана Франка*. Дрогобич : Посвіт, 2012. Вип. 1. С. 231–237.

129. Чепелева Н.В. Людина як суб'єкт самопроекування. *Психологія людини: Свідомість і реальність. Збірник матеріалів VIII міжнародної науково-практичної конференції (30-31 жовтня 2018 р.)* / за ред. М.В. Папуча, 3-5. 2018.

130. Чепелева Н.В. Наративне конструювання ідентичності особистості ж монографія. Розуміння та інтерпретація життєвого досвіду як чинник розвитку особистості; за ред. Н.В. Чепелевої. Кіровоград : Імекс-ЛТД, 2013. С. 25–36.

131. Четверик-Бурчак А.Г. Механізми впливу емоційного інтелекту на успішність життєдіяльності особистості. 19.00.01 – загальна психологія, історія психології Дніпропетровський національний університет ім. О. Гончара; Дніпропетровськ 2015. 187 с.

132. Шамне А. Інтерпретація категорії розвитку у сучасній психології *Психологія особистості*. 2017. № 1. С. 22–30.

133. Швалб Ю.М. Еволюційна метафора у психологічній структурі способу життя *Актуальні проблеми психології: збірник наукових праць Інституту психології імені Г.С. Костюка НАПН України*. Київ; Ніжин : ПП Лисенко, 2018. Том VII. Екологічна психологія. Вип. 45. С. 317–333.

134. Швалб Ю.М. Свідомість як відношення людини до світу. *Психологія і Суспільство*. 2004. 4 (18). С. 154-166.

135. Шевченко Н.Ф. (2005). *Становлення професійної свідомості практичних психологів у процесі фахової підготовки: монографія*. Київ : Міленіум.

136. Шерозія А.Е. Опыт интерпретации и изложения общей теории. Шерозія А. Е. *К проблеме сознания и бессознательного психического*. Т. 2. Тбилиси : Мецниереба, 1973. 522 с.

137. Шерозія А.Е. Опыт исследования на основе данных психологии установки. Шерозія А.Е. *К проблеме сознания и бессознательного психического*. Т. 1. Тбилиси : Мецниереба, 1969. 384 с.

138. Шміт Ф. Психологія малювання для педагогів. Київ: Державне видавництво. 1921. 115 с.

139. Юнг К.Г. Архетипи і колективне несвідоме / Переклала з нім. Каітерина Котюк; наук ред українського видання Олег Фешовець. Львів : Видавництво «Астролябія», 2018. 608 с.

140. Яремчук О.В. Феномен реміфологізації в культурно-історическом пространстве : наррадігма и міфотворчество. Історическая психологія: істоки и сөвременное состояние: монографія; автор. кол.; под. научн. ред. И.Н. Коваля, В.И. Подшивалкиной, О.В. Яремчук. Одесса : Одесск. нац. ун-т, 2012. С. 125–143.

141. Яценко Т.С. Теорія і практика групової психокорекції: Активне соціально-психологічне навчання : навч. посіб. Київ : Вища шк., 2004. 679 с.

142. Яценко Т.С. Феномен імпліцитного порядку в глибинному пізнанні психіки. *Психологія і суспільство*. 2017. № 4. с. 109-126.

143. Яцура В.В., Хоронжий А.Г., Жигайло Н.І. Психологія керівника : навч. посіб. Львів : Видавничий центр ЛНУ ім. І. Франка, 2010. 256 с.

144. Adler A. (1964). *Superiority and social interest: A collection of later writings*. New York : Viking Press.

145. Alexander J.C. Cultural Pragmatics: social performance between ritual and strategy. *Social Performance: Symbolic, Action, Cultural Pragmatics and Ritual* / Ed. by Jeffrey C. Alexander, Bernhard Giesen, Jason L. Mast. Cambridge : Cambridge Universitet Press, 2006. pp. 29–90.

146. Amick M. Embedded Figures Test. *Encyclopedia of Clinical Neuropsychology*. In Kreutzer J., DeLuca J., Caplan B. Springer (eds.). Cham. 2017.

147. Arjomand S.-A. Theory and the Changing World. Mass Democracy, Development, Modernization and Globalization. *International Sociology*. 2004. № 3. P. 299–353.

148. Baltes, P.B. Theoretical proposition of life-span developmental psychology. On the dynamics between growth and decline *Developmental Psychology* 1987. №23. pp. 611–626.

149. Bauman, Z. From Pilgrim to Tourist – or a shot History of Identity *Questions of Cultural Identity* S. Hall, P. Du Gay (Eds). London, 1996. p. 18–35.

150. Dunbar, R. The Social Brain: Mind, Language, and Society in Evolutionary Perspective. *Review of Anthropology*. 2003. No. 32. pp. 163–181.

151. Edmonston, P.A. (1975) Conceptual Model of Creative Visual Intelligence. doi.org/10.1002/j.2162-6057.1975.tb00557.x
152. Einarsdottir, J., Dockett, S., and Perry, B. (2009). Making meaning: children's perspectives expressed through drawings. *Early Child Dev. Care* 179, 217–232. doi: 10.1080/03004430802666999
153. Elkins D.N. Psychotherapy and spirituality: toward a theory of the soul. *Journ. of Humanistic Psychology*. 1995. Vol. 35. №2. P.78–98.
154. Erikson E.H. Ontogeny of Ritualization in man. *Philosophical Transactions of the Royal Society*; Series B. Biological Sciences. Vol. 251. No 772. A Discussion on Ritualization of Behaviour in Animals and Man (Dec. 29. 1966). pp. 337–341.
155. Gergen K.J. *Social Construction in Context*. London, SAGE Publications, 2001. 223 p.
156. Golomb, C. (1992). The child's creation of a pictorial world. University of California Press. DOI:10.4324/9781410609250.
157. Gramel S. (2008). Die Darstellung von guten und schlechten Beziehungen auf Kinderzeichnungen — Zeichnerische Differenzierung unterschiedlicher Beziehungsqualitäten. Verlag Dr.Kovac, 2008, ISBN 978-3-8300-3777-4.
158. Grünewald D. (2000). Zum Prozess der zeichnerischen Entwicklung. Folgerungen für den Unterricht. In: *Kunst + Unterricht*, 246/247, 2000, 46-49.
159. Hornby A.S. *Oxford Advanced Learner's Dictionary of Current English*. [Sixth ed.] Oxford : OUP. 2000. 1539 p.
160. Hughes M. *Handbook for developing emotional and social intelligence. Best practices, case studies, and strategies*. San Francisco, 2009. 419 p.
161. Jolley, R. P. (2009). *Children and Pictures: Drawing and Understanding*. Oxford: Backwell.
162. Kramer D., Kupshik G. Effect of rational and irrational statements on intensity and "inappropriations" of emotional distress and irrational beliefs in psychotherapy patients. *Brit. J. Clin. Psychol.* 1993. V. 32. № 3. P. 41.
163. Lange-Küttner, C. (2014). Do drawing stages really exist? children's early mapping of perspective. *Psychol. Aestet. Creat. Arts* 8, 168–182. doi: 10.1037/a0036199
164. Längle, A. (2011). The existential fundamental motivations structuring the motivational process. *Nova Science Publishers. Vene*, 41-56.

165. Leary, T. (1987). *Info-Psychology*. New Falcon Press, Los Angeles.
166. Lenski G. E. *Ecological-Evolutionary Theory: Principles and Applications*. Paradigm Publishers, 2005. 304 p.
167. Longobardi C., Quaglia R. and Iotti N.O. (2015) Reconsidering the scribbling stage of drawing: a new perspective on toddlers' representational processes. *Front. Psychol.* 6:1227. doi: 10.3389/fpsyg.2015.01227.
168. Longobardi, C., Pasta, T., and Quaglia, R. (2012). *Manuale di Disegno Infantile*. Novara: UTET.
169. Mahler, M.S., Pine, F., and Bergman, A. (1975). *The Psychological Birth of The Human Infant*. New York: Basic Books.
170. Malraux A. *Psychologie de l'Art: La création artistique*. Paris: édit. A. Skira. 1948. 226 p.
171. Mayer J. D. Emotional intelligence information. 2005. URL: http://www.unh.edu/emotional_intelligence/.
172. Meyerson I. *Les fonctions psychologiques et oeuvres*. Paris, Albin Michel, 2014. 304 p.
173. Morgun V. F. Suggestopedya: a valid practice based on unremarkable theory. *Prospects. Quarterly review of education*. Vol. X. № 4. Paris, 1980. Pp. 403-414.
174. Mosak H. (1989). *Adlerian psychotherapy*. In R. Corsini & D. Wedding (eds.), *Current psychotherapies*. Itasca, IL: F.E. Peacock.
175. Papandreou M. (2014). Communicating and thinking through drawing activity in early childhood. *J. Res. Child. Educ.* 28, 85–100. doi: 10.1080/02568543.2013.851131.
176. Pariser D. and A. van den Berg. The mind of the beholder: some provisional doubts about the U-curve aesthetic development thesis. *Studies in Art Education*, vol. 38, pp. 158–178, 1997. View at: Google Scholar.
177. Pariser D. The juvenile drawing of Klee, Toulous-Lautrec and Picasso Pariser D. *Visual arts' research*. 1987. N 2. P. 53–67.
178. Piaget J. (1967). *The Child's Conception of the World*. New York, NY : Harcourt, Brace & World.
179. Pinto G., Gamanossi B. A., and Cameron C. A. (2011). From scribbles to meanings: social interactions in different cultures and emergence of young children's early drawing. *Early Child Dev. Care* 181, 425–444. doi: 10.1080/03004430903442001.

180. Quaglia R., Longobardi C., Iotti N. O., and Prino L. E. (2015). A new theory on children's drawings: analyzing the role of emotion and movement in graphical development. *Infant Behav. Dev.* 39, 81-91. doi: 10.1016/j.infbeh.2015.02.009

181. Skinner B.F. About Behaviorism. N.Y. : Knopf, Random House, 1974. 256 p.

182. Tajfel H. Human Groups and Social Categories: Studies in Social Psychology ; with Foreword by J. Bruner. Cambridge University Press, 1981.

183. Witkin H.A., Goodenough, D.R. (1977). Field dependence and interpersonal behavior. *Psychological Bulletin*, 84(4), 661-689. doi:10.1037/0033-2909.84.4.66.

184. Worthington, M. (2009). Fish in the water of culture: signs and symbols in young children's drawing. *Psychol. Educ. Rev.* 33, 37-46.

ІНФОРМАЦІЯ ПРО АВТОРІВ

Бабатіна С. І. – кандидат психологічних наук, доцент, доцент кафедри психології Херсонського державного університету, м. Херсон;

Бантешева О. О. – кандидат психологічних наук, доцент кафедри психології та соціального забезпечення Державного університету «Житомирська політехніка»;

Жигайло Н. І. – доктор психологічних наук, професор, професор кафедри теорії та історії політичної науки Львівського національного університету імені Івана Франка, м. Львів;

Завгородня О. В. – доктор психологічних наук, провідний науковий співробітник лабораторії методології і теорії психології Інституту психології імені Г.С. Костюка Національна академія педагогічних наук України, м. Київ;

Зубач В. С. – бакалавр психології Херсонського державного університету, м. Херсон;

Каліщук С. М. – доктор психологічних наук, доцент, доцент кафедри психології особистості та соціальних практик Київського університету імені Бориса Грінченка, м. Київ;

Кохан М. О. – кандидат економічних наук, доцент, доцент кафедри менеджменту економічного факультету Львівського національного університету імені Івана Франка, м. Львів;

Литвин-Кіндратюк С. Д. – кандидат психологічних наук, доцент, доцент кафедри психології розвитку Прикарпатського національного університету імені Василя Стефаника, м. Івано-Франківськ;

Моргун В. Ф. – кандидат психологічних наук, професор, почесний професор кафедри психології Полтавського національного педагогічного університету імені В. Г. Короленка, м. Полтава;

Сергеєнкова О. П. – доктор психологічних наук, професор, завідувач кафедри психології особистості та соціальних практик Київського університету імені Бориса Грінченка, м. Київ.

ІМЕННИЙ ПОКАЖЧИК АВТОРІВ

Бабатіна С. І.....	92
Бантишева О. О.....	124
Жигайло Н. І.....	224
Завгородня О. В.....	162
Зубач В. С.	92
Каліщук С. М.	30
Кохан М. О.	224
Литвин-Кіндратюк С. Д.....	4
Моргун В. Ф.....	195
Сергеєнкова О. П.	30

Наукове видання

**ПСИХОЛОГІЯ ТРЕТЬОГО ТИСЯЧОЛІТТЯ:
ТЕОРІЯ, ПРАКТИКА, ЕКСПЕРИМЕНТ**

Монографія

**Відповідальний редактор
Н. І. Жигайло**

Підписано до друку 25.02.2022. Формат 60×84/16.
Папір офсетний. Гарнітура Cambria. Цифровий друк.
Ум.-друк. арк. 16,51. Наклад 100.
Ціна договірна. Віддруковано з готового оригінал-макета.

Надруковано: ТОВ «ЛІГА-ПРЕС»
Свідоцтво суб'єкта видавничої справи
ДК № 6423 від 04.10.2018 р.
Україна, м. Львів, 79012, вул. Кастелівка, 9
Польща, м. Торунь, 87-100, вул. Лубіцка, 44. Тел. +38 (050) 758 14 36