

# **ПСИХОЛОГІЯ ОСОБИСТОСТІ**

## **Науковий журнал**

**Персоналогічні моделі та концепції**

**Емпіричні дослідження у психології особистості**

**Теоретичні студії актуальних персоналогічних проблем**

**Прикладна психологія особистості: проблеми, здобутки, дискусії**

**2019. № 1 (10).**

**Науковий  
теоретико-методологічний і прикладний  
психологічний журнал**

**"ПСИХОЛОГІЯ ОСОБИСТОСТІ"**

Видається з 2010 року

Засновник: Прикарпатський національний університет імені Василя Стефаника

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

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

Видання індексується

Google Scholar Академія

та включено в наукометричні бази даних:

Українські наукові журнали;

Наукова періодика України (PUBLIC KNOWLEDGE PROJECT);

Polish Scholarly Bibliography (Polska Bibliografia Naukowa); Index Copernicus

**Передплатний індекс – 86123**

**Редакційна колегія:**

*Е.М. Балашов (Острого), О. Богдашина (Лідс, Великобританія), В.О. Васютинський (Київ),  
Ж.П. Вірна (Луцьк), І.М. Галян (Дрогобич), Г.Б. Гандзілевська (Острого), П.П. Горностай (Київ),  
В.В. Горбунова (Житомир), М.С. Гусельцева (Москва, Росія), Г.М. Дубчак (Київ), Л.Д. Заграй (Івано-  
Франківськ), Л.В. Засекіна (Луцьк), Н.Ф. Каліна (Сімферополь), В.О. Климчук (Житомир),  
Б. Котик-Фрідгут (Єрусалим, Ізраїль), С.Б. Кузікова (Суми), А. Абрамцов (Краків, Польща),  
Л.З. Левіт (Мінськ, Білорусія), О.А. Ліщинська (Львів), Л.П. Міциха (Івано-Франківськ),  
В.П. Москалець (Івано-Франківськ), М.О. Оран (Тернопіль), Л.С. Пілецька (Івано-Франківськ),  
Г.К. Радчук (Тернопіль), Н.М. Савелюк (Кременець), М.В. Савчин (Дрогобич), О.Б. Старовойтенко  
(Москва, Росія), А.В. Фурман (Тернопіль), Н.В. Хазратова (Львів), А.В. Шамне (Київ),  
С.П. Яланська (Полтава), О.І. Климишин (заст. гол. редактора, Івано-Франківськ),  
В.І. Сметаняк (відп. секретар, Івано-Франківськ).*

**Редакційна рада:**

*І.Є. Цепенда (Івано-Франківськ), С.В. Шарин (Івано-Франківськ),  
І.М. Гоян (Івано-Франківськ), О.Г. Злобіна (Київ), С.Д. Максименко (Київ), І.Д. Пасічник (Острого),  
М.М. Слюсаревський (Київ), В.О. Татенко (Київ), Т.М. Титаренко (Київ), Т.С. Яценко (Черкаси).*

**Адреса редакції:**

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

телефони: + 38-0342-59-61-36

+ 38-067-49-51-322

e-mail: karpenkozs@ukr.net; ksppr@pnu.edu.ua

Сторінка в Інтернеті: <http://journals.pnu.edu.ua/index.php/ps>;

<http://ps.pu.if.ua>

Усі статті пройшли процедури рецензування, експертного і конкурсного відбору

## ЗМІСТ

<i>Персоно- логічні моделі та концепції</i>	<b>Анатолій В. Фурман</b> Метатеоретична реконструкція предметного поля канонічної психології.....	5
	<b>Микола Папуча, Марія Наконечна</b> Культурно-історична теорія та методологія Л. С. Виготського.....	21
	<b>Олена Завгородня</b> Розробка інтегративної стратегії у психології: звернення до творчої спадщини Г. О. Балла.....	29
	<b>Мирослав Савчин</b> Методологічні орієнтації у дослідженні проблем особистості.....	37
	<b>Світлана Литвин-Кіндратюк</b> Методологічні засади діахронічного аналізу розвитку особистості в психології.....	45
	<b>Ольга Климишин</b> Аксіологічний зміст автентичної природи людини з позиції християнської психології.....	54
	<b>Анжеліка Шамне</b> Конструкт «зовнішнє Я» як компонент соціальної самосвідомості та диспозиційна основа соціабельної поведінки: спроба теоретичної валідизації.....	63
	<b>Галина Дубчак</b> Особливості проявів стресових станів сучасних студентів закладів вищої та професійної освіти.....	74
	<b>Марія Клименко</b> Функції нарцисичної саморегуляції як чинник особистісного самоздійснення.....	80
	<b>Наталія Савелюк</b> Ціннісно-сміслові профілі особистості на різних рівнях релігійної активності: універсальне й диференціювальне..	89
<i>Емпіричні дослідження у психології особистості</i>	<b>Ігор Галян, Олена Галян</b> Особа з інвалідністю у рефлексіях студентів-психологів.	99
	<b>Віктор Сіткар</b> Діагностика рівня домагань і самооцінки школярів на межі епохи дитинства та підліткового віку.....	110
	<b>Оксана Власова-Чмерук, Аліна Юдко</b> Зв'язок задоволеності життям зі ставленням до грошей в осіб юнацького віку.....	117
	<b>Тетяна Здоровець</b> Наративна компетентність як складова професійної компетентності майбутніх практичних психологів.....	123
	<b>Наталія Добровольська</b> Системно-інтегрований підхід до проблеми обдарованості особистості на різних етапах її онтогенезу.....	132

**Теоретичні  
студії  
актуальних  
персоналогіч-  
них проблем**

**Ольга Кочубейник**

Критичний дискурс-аналіз: як забезпечити репрезентативність корпусу текстів?..... 140

**Леонід Левіт**

Книга Буття і сучасна психологія: збіги і розходження (рос. мовою)..... 148

**Євген Карпенко, Рафал Абрамцов**

До проблеми застосування якісних методів у психології особистості (англ. мовою)..... 152

**Марина Омельченко**

Розвиток професійної свідомості на етапі навчання у ВЗО: спроба концептуалізації..... 159

**Алла Ковтун**

Психологічні аспекти індивідуального підходу в інклюзивній освіті..... 166

**Олексій Сабадуха**

Проблема профілактики психологічного здоров'я сучасної людини..... 172

**Едуард Балашов**

Метакогнітивний досвід як передумова розвитку саморегуляції навчальної діяльності студентів..... 177

**Тетяна Титаренко**

Посттравматичне життєтворення особистості: методи діагностики і відновлення..... 186

**Олена Злобіна**

Досвід застосування змішаних методів дослідження: кейс «соціальна напруженість» у суб'єктивному вимірі.. 193

**Зіновія Карпенко**

Метамодерністські засади медіапсихології: досвід реалізації (англ. мовою)..... 203

**Світлана Кузікова, Валерій Зливков,**

**Світлана Лукомська**

Особистість ефективних ведучих Т-груп в контексті сучасних емпіричних досліджень..... 209

**Віталія Шебанова, Тетяна Яблонська**

Біографічний метод у дослідженні проблем харчової поведінки..... 215

**Марина Орап**

Автонаратив як засіб дослідження і реорганізації життєвого шляху особистості..... 227

**НАШІ АВТОРИ**..... 235

**CONTENTS**..... 237

**Прикладна  
психологія  
особистості:  
проблеми,  
здобутки,  
дискусії**

УДК 159.9.01 : 167/168  
doi: 10.15330/ps.10.1.5-21

**Анатолій В. Фурман**

Тернопільський національний економічний університет  
a.furman@tneu.edu.ua

## МЕТАТЕОРЕТИЧНА РЕКОНСТРУКЦІЯ ПРЕДМЕТНОГО ПОЛЯ КАНОНІЧНОЇ ПСИХОЛОГІЇ

*Наука як сфера пізнавальної творчості та духовного продукування раціонального знання фундаментується на розлогій сув'язі самотутніх правил, норм, канонів (гр. κανон – правило), що вироблені й апробовані достойниками людства упродовж століть. Пропоноване методологічне дослідження присвячене аналітичному відновленню і рефлексивному обґрунтуванню предметного поля канонічної психології як одного з вершинних творчих здобутків видатного українського психолога-мислителя другої половини ХХ століття академіка **Володимира Андрійовича Роменця** (1926–1998). Новизна здійсненого епістемного поступу стосується кількох аспектів конструктивного розв'язання зазначеної проблеми: по-перше, канонічна психологія розглядається як післядіяльний інтеграційний підсумок розвитку трьох базових теоретичних джерел або дисциплін – історії всесвітньої психології, загальної психології і численних психологічних теорій окремих психічних феноменів-подій (установки, ставлення, несвідомого, переживання, гри, особистості та ін.), тобто вона на метатеоретичному рівні знімає (заперечує і водночас зберігає у трансформованій подобі) їхній зміст у більш ємному, синтетичному, ущільненому вигляді; по-друге, відповідно до великої складності висвітлюваної проблеми підбирається адекватний спосіб її розв'язання багатомодульний інструмент – **циклічно-вчинковий підхід**, методологічна оптика якої містить чотири принципи, шість закономірностей і низку похідних нормативів розгортання рефлексивної мислєдіяльності; по-третє, підлягають аналізу й узмістовленню чотири головних сегменти упередження канонічної психології: як філософсько-психологічного напрямку розвитку сучасного людинознавства, як науково-світоглядний «перехід від ХХ до ХХІ століття у психологічному думанні», як метасистема фундаментальних (основоположних стосовно засновків і сутності людського буття) психологічних знань, як головна течія розвитку теоретичної психології інтелектуальними і семантичними засобами її саморефлексії; по-четверте, канонічна психологія, зосереджуючись на вивченні та конструюванні вірцевих феноменів і подій людського життя, набуває культурної вагомості як своєрідна світоглядна постава чи метапозиція бачення та осягнення психічного. Відтак висновується, що зазначений академічний напрям має **поліаспектний, багатосегментний предмет**, що сукупно входить у предметне поле теоретичної психології. Він, як надскладна філософсько-психологічна метатеоретична конструкція, охоплює «всі визначні теорії, що виникли в історико-психологічному дискурсі», надаючи їм справжнього, засвідченого вчинковою подієвістю, смислу пізнання. Насамкінець окреслюється чотирипостасний структурно-функціональний цикл будь-якого логічно зрілого **психологічного канону**, що упрозорує як тенденцію-процедуру **канонізації** психічних феноменів, так і збагачує теоретичний світ канонічної психології. Доводиться, що цілком аргументованим у творчому досвіді натхненного пізнання для В. А. Роменця, універсальним й абсолютно достатнім у своїх можливостях орієнтиром-засобом чи навіть світоглядом є **психософія вчинку** як методологія дослідження джерел, сутності і канонів-узірців людського буття, як дійсне –відповідально вчинкове – взаємопроникнення психології і філософії мудрості, врешті-решт як універсальний алгоритм і методологічна схема буттєвого поступу людини до повнокомпонентного вчинку, до розгорнутого, особистісно натхненного і просякнутого найбільшим розумом, учинення.*

**Ключові слова:** канонічна психологія, циклічно-вчинковий підхід, предметне поле, рефлексивне методологування, світ теоретичної психології, методологічне знання, метапозиціювання, метатеорія, канонізація теоретичних систем, психологічний канон, психософія вчинку, В. А. Роменець, П. А. М'ясоїд.

**Постановка проблеми в загальному вигляді та її зв'язок із важливими науковими завданнями.** В кількасотлітній історії розвитку психологічної науки учені-мислителі прагнули надати сутнісної визначеності тій психології, яку вони обґрунтовували, вживаючи для цього прикметники задля якісного розрізнення дослідницьких стратегій психологічного думання-теоретизування. Так, власне, виникли й здобули більше чи менше утвердження загальна та експериментальна, описова й пояснювальна, глибинна та аналітична, поведінкова і гештальтна, інженерна і соціальна, диференціальна і когнітивна, клінічна і спеціальна, сцієнтистська і прикладна, гуманістична й екзистенційна та інші численні дисциплінарні розгалуження психології. Автором ідеї та парадагмальної планкарти канонічної психології є видатний мислитель другої половини ХХ століття, фундатор

української історико-психологічної науки і творець філософсько-психологічної теорії вчинку **Володимир Роменець**.

Петро М'ясоїд, будучи найбільш послідовним, добровільним і компетентним наступником-популяризатором ідей, концептів, теорій та світоглядних канонів В. А. Роменця, абсолютно правильно вказує на те, що історична і теоретична лінії культурно вагової творчості останнього «переплітаються, одна переходить в іншу, збагачуючи і розширюючи сферу пояснювальних можливостей теорії вчинку, зрештою, об'єднуються ідеєю канонічної психології – дисципліни, предметом якої є людське самопізнання і переображення. Канон – це вчинкового характеру взірці історичної поведінки людини, що складаються у процесі пошуків нею сенсу буття, визначені відношенням «поцейбічне – потойбічне» та похідним від нього «абсолютне – конкретне», «універсальне – оригінальне», «тоталітаризм – незалежність...» [9, с. 104]. І справді, Володимир Андрійович викристалізував *ідею канонічної психології* в останні роки життя, що засвідчують післямова до колективно підготовленого підручника «Основи психології» (1995) і три розділи (38, 39, 40) шостої (останньої) частини навчального посібника «Психологія ХХ століття» [12, с. 877-930], що вийшла у світ після його відходу у вічність у співавторстві з І. П. Манохою. Закономірно, що в цих творах він формулює низку дефініцій, інваріантних упредметнень і постулатів на кшталт: подія, що «визначає собою *сенса людського життя*... стає взірцевою, архетипною, ортопсихічною, зрештою – *канонічною*...»; «Психологія, що звертає свій погляд на такі взірцеві феномени, називається *канонічною психологією*»; «В широкому розумінні канонам дослідження виступають різні принципи, що постали в історії психології...»; «Поле психологічного дослідження з позицій канонічної психології охоплює індивідуальну, соціальну та історичну активність людини, де вона виявляє себе найповнішим чином. Ці три площини людського буття згортаються в єдиний феноменологічний канон...»; «Відчувається потреба в напрямі психології, в якому відображається не життєвий або творчий шлях, а корінні мотиви буття у їхньому взаємному зв'язку та відповідні форми поведінки. Є підстави назвати таку психологію *канонічною*»; «Те, що людина поєднує в собі два світи, виражається в її очах, і ці великі очі подиву, неспокою, страху, очікування є також психологічним канонам...»; «Проповідь теж потребує авторитету, й ним виступає, зокрема, засновник релігії, і саме в цьому разі ідея канону постає в усій своїй чистоті...»; «...справжня оригінальність торкається таких глибин людського буття, де світиться єдність буттєвої долі. Лише в поверховому люди роз'єднуються. Лише в найглибшому своєму бутті вони єдині. Але воно затьмарюється, як правило, пристрастями буденності, які у своїй зв'язаності дають хибне коло взаємодії. Мовиться про канонічний ряд відносин...»; «...Можна говорити про феномен *Сократа*, постать і доля якого становить яскравий *канон смертної кари* за висунення нових всезагальних канонів моралі у їх протиставленні глибоким традиційним звичаям, не писаним ніким, які, проте, як фатум, керують людською долею, вчинками – тому й підводяться під стародавній канон поведінки...»; «Найвиразніша постать, що втілює собою образ шляху до смерті, а далі – до безсмертя, є Ісус Христос...»; «Акти, які викликають легенду, говорять про легендарну, або *героїчну, особистість*. Її постання є вираженням канону людського буття...»; «існування *архетипів колективного несвідомого*..., без сумніву, – один із найтипівіших проявів психологічного канону, який формує вже розвинені типи не тільки поведінки, а й світогляду і мови»; «Народ визначається тим, як і яку культуру він виробляє, і вона зрештою стає канонам його способу життя. Культура... є тим, що виявляється у різних формах творчості, – *своєрідністю стилю* виробництва окремих цінностей, їхнім *архетипом*. Цей *архетип народного духу* як універсальний канон життя визначає характер включеності людини у світ, характер «паль буття», пов'язаний з визнанням тих або інших цінностей...» «...Знову і знову постають *есхатологічні* питання, питання індивідуального буття людей, питання їхнього історичного існування. І це вічне історичне очікування кінця світу породжує *своєрідні канони поведінки*» та ін. [11, с. 605-608, 610, 613-617, 620]. В усвідомленні єдності існування опору і смислу буття «постають засади психології, що запе-

речею психологію гуманістичну з її суб'єктивізмом і взаємною ненавистю, такої психології, яка через індивідуалізм, неповторність дає людині можливість рухатися до всезагального, відчути безконечне духовне багатство, у якому взаємодіють і взаємозбагачуються всі індивідуальності. Це **психологія канонічна**; вона здолала односторонність попередніх психологій і вказала на **синтез індивідуального і всезагального...**; «Отже, **канон** не є якоюсь метафізичною, потойбічною сутністю, це – рушійна сила та взірць психологічного знання, яке розгортається на ґрунті **вчинкового осередку** психологічної системи. **Вчинок є канонем психологічного знання**, адже у самому вчинку, у самому вчинковому осередку перебуває канон»; «...Кожна психологічна теорія або напрям мають пройти ці стадії [розвитку], які вже висвітлюють **великий канон**. І саме канонічна психологія має вмещувати у своїй безмежній і разом з тим чіткій формі все багатство творчих пошуків у психологічній теорії загалом»; «Феноменологічний метод канонічної психології дає справжню творчу новизну, яка не розгортається із згорненого, а постає як дещо зовсім оригінальне і не закладене споконвічно... Водночас канон ніколи не може бути пояснений до кінця. Це щось аксіоматичне, проте живе й рухливе у своєму сутнісному прояві...»; «**Канонічна психологія** постає по суті як своєрідна **позиція бачення та осягнення психічного**», яка в результативному вимірі його нескінченних зрізів уміщує безконечну кількість психічних феноменів; «Провідна ідея канонічної психології полягає в тому, щоб, уникнувши створення системи «нових заміщень» [«ідеальне є схематичним заміщенням реального»] психічного, індивідуальності, людини (в усій повноті її виявів), запропонувати систему ідентифікацій і тлумачних характеристик свого предмета через ідею, статус і розгорнутий зміст **канону**»; логічна структура психологічного канону має чотирипостасну будову (див. далі); «Канонічною буде така психологія, що в кожному психологічному феномені відшукуватиме тенденцію руху саме до канону..., та й кожний психічний феномен «можна піднести до рівня канону. Це вимога не теоретичної психології, а вимога життя»; «Канон водночас «прагне» до чуттєвості і до подолання її, тобто до трансцендентності (потойбічності) і посеїбічності» та ін. [12, с. 880, 882, 885, 890-891, 898-899, 930].

Таким чином, В. А. Роменець під завісу ХХ століття чітко окреслив предметні рамки новостворюваної ним *канонічної психології як методологічно відмінної від усіх наявних стратегій психологічного думання*. Ця психологія у його світоглядних настановленнях становить підсумок, заперечення й одночасно синтез на якісно досконалішому метатеоретичному рівні аналізу сцієнтистських і гуманістичних, а також суто науково-раціоналістичних в лоні людинознавства спрямувань психології, аргументує її передісторію і вказує на витоки, які вбачає у низці провідних напрямів – емпіричного, раціонального, феноменологічного, екзистенційного, критикує неканонічні системи психології, загальною вадою яких є прагнення-тенденція набути науковості шляхом зведення вищого до нижчого. Причому це характерно не тільки для природничо-наукових зорієнтувань, а й для психоаналізу в цілому, незважаючи на намагання його представників долучити до вивчення людської психіки соціальну атрибутику.

**Аналіз останніх досліджень і публікацій, у яких започатковано розв'язання окресленої проблеми.** Крім вище окресленого мережива визначень і постулатів канонічної психології, відпочатково сформульованих В. А. Роменцем, донині реінтерпретаційні лакуни предметного поля цього новітнього напрямку розвитку психологічної науки містять тільки праці одного учня-наступника Володимира Андрійовича – *Петра М'ясоїда* (1950 р. н). Примітно, що це стосується як його наукових творів [9, с. 99-104, 167-179; 7, с. 49, 41-43, 443-453, 459-460; 8, с. 29-30, 137-139], так із навчальної літератури для здобувачів вищої освіти зі спеціальності «Психологія» [6, т. 1, с. 163-167, 486-489, 6, т. 2, с. 672-675]. Загалом в обох випадках – першоджерела і його розтлумачення – отримано спільний вирішальний висновок: всі наявні до кінця ХХ століття неканонічні вчення, напрямки, теоретичні системи психології методологічно ґрунтуються на хибному принципі тлумачення, суть якого полягає у відшукуванні **простої одиниці**, до якої можна було би звести все

багатство психічних феноменів. Таке тлумачення, на його переконання, є рухом назад, адже залишається питання: як же бути зі зворотною функцією – виведенням із цього простого, елементарного – складного, повноцінно життєвого? Всі так звані елементи, одиниці, осередки тощо дають [усього-на-всього] картину зведення (до рефлексів, асоціацій, навичок і т. ін.) [12, с. 890]. Відтак *методологічна позиція* академіка Роменця альтернативна – досліджувати психічне і психічні явища у їх якомога більш довершених цілісності – у подієво-взірцевих, власне канонічних, формах та зорганізованостях, себто у їх буттєвій повноті, достатній феноменальній оприявленості, в неподільному зв'язку й функціональному збалансуванні з іншими психологічними канонами. Тому він, зважаючи на сказане, схвально ставиться та високо оцінює значущість *феноменологічного методу* для канонічної психології, схематично подає структуру канону, більш-менш детально визначає та описує канонічні форми психічного та психічних феноменів (характерологічний, відчуттєвий, сприймання, уяви-фантазії, уваги, волі, життєвого шляху людини, екзистенціалів психічного життя, художнього образу, мудрості, учинку, подвигу, особистості, інтересу, емоцій і почуттів). Як справедливо висновує П. А. М'ясоїд, *ідеєю канонічної психології* «позначений увесь творчий шлях В. А. Роменця, вона ж його логічно й завершує. Це своєрідний творчий синтез усіх його ідей», саможертвна вчинкова післядія – рефлексивне осмислення пройденого шляху, підведення підсумків власної творчості, де вказана ідея становить об'єднавче осереддя змістовно єдиного категорійного ладу авторської версії постнекласичної психології [7, с. 452-453, 464].

Водночас нами нещодавно здійснена перша спроба презентувати психологічному товариству методологічну схему відновлення предметного поля канонічної психології, відштовхуючись від ґрунтовних концептуальних напрацювань В. А. Роменця і реінтерпретаційних версій П. А. М'ясоїда [21].

**Виділення не вирішених раніше частин загальної проблеми, яким присвячується стаття.** Однак очевидно, що написані майже чверть століття тому В. А. Роменцем тексти з канонічної психології потребують не лише деталізації та конкретизації, адже він сам здебільшого говорить про *ідею і постання* такого напряму психології, який би не зводив наявне багатство психічних феноменів до чогось простого, елементарного, а навпаки у його форматі вивчалися б узірцеві, найдовершеніші й екзистенційною найбільш повновагомі феномени – канони людського життя. Сутнісно мовиться про виняткову важливість чіткої *дисциплінарної побудови курсу канонічної психології*, який має всі підстави бути включеним до навчального плану другого (магістерського) освітнього рівня підготовки професійних психологів. Інакше кажучи, академічного обґрунтування потребують об'єкт і предмет, мета і завдання, методологія і методи, категорії і поняття, принципи і підходи, засоби та інструменти *вчинково-канонічного пізнання і витлумачення* безкрайого горизонту психодуховних процесів, станів, властивостей, тенденцій. Річ у тім, що канонічної досконалості, крім описаних Володимиром Роменцем форм психічного і психічних феноменів, можуть набувати не лише незліченні більш-менш прості психічні утворення (ставлення, установка, потяг, хвилювання, потреба, відреагування, ідеяція тощо), а й складноструктуровані (бажання, мотивація, інтенція, депресія, ностальгія, копінг, індивідуальність, конфлікт, психоемоційний клімат, любов, мовлення, гра, вчинок та ін.). Вочевидь у канонічному тлумаченні мають бути охарактеризовані не тільки особистість та інтерес, а ще й переживання, інтелектуальність, подієвість, духовність, самосвідомість, Я-концепція, екзистенційність, психічний світ людини, соціетальна психіка, психокультура особи, групи, етносу, мислєдіяльність, рефлексивність, мислєвчинення, життя свідомості і т. ін. Водночас у найближчому майбутньому хотілося б, щоб були також започатковані, крім інваріанту емоцій і почуттів, такі напрямки канонічної психології: людини як суб'єкта життєдіяльності, її вікового (типологічного) та індивідуального розвитку, а також (окремо) фізичного, розумового, соціального, морального розвитку, онтогенезу особистості, життєвого і творчого шляху людини, її загальних, спеціальних і професійних творчих здібностей, компетентної праці (діяльності), діалогічної міжособистісної взаємодії, інно-



ваційно-психологічного клімату організацій, відповідального вчинку особи, її ігрового повсякдення, ціннісно-сислової активності особистості, її самопізнання і самотворення.

**Формулювання цілей статті (постановка завдання).** Зважаючи на окреслений проблемогенний контекст авторського визначення В. А. Роменцем предмета, методів, завдань і постулатів канонічної психології, з одного боку, й нагальної потреби детальної дисциплінарної організації здобутого ним під завісу ХХ століття оригінального психологічного знання – з іншого, **метою цього дослідження** є здійснення першого кроку в напрямку миследіяльнісного відновлення й імовірного збагачення даної сфери знання – *проведення методологічної реконструкції предметного поля канонічної психології як надважливого сегмента чи вектора розвитку теоретичної психології з допомогою застосування новітнього методологічного інструментарію*, що в останні десятиліття розробляється нашою науковою школою (див. [26; 27]).

Реконструкція – це, як відомо, здебільшого докорінна перебудова або відновлення чого-небудь за наявними уявленнями-описами чи вченням. У цьому значеннєвому контексті мета конкретизується у таких **цілях дослідження**:

а) аргументувати вибір циклічно-вчинкового підходу як найбільш адекватного методологічного інструменту реконструкції предметного поля канонічної психології, котра у досвіді пізнавальної творчості В. А. Роменця являє собою результативну *парадигмально-дослідницьку програму* переходу науковців від ХХ до ХХІ століття у психологічному думанні;

б) обґрунтувати особливе місце і виняткове значення у розвитку психологічної науки як важливого складника культури і водночас у системі базових теоретичних дисциплін, де вона відіграє об'єднуювальну роль, синтезуючи у знятому вигляді канонічно відфільтровані раціогуманітарні знання;

в) деталізувати чотирипостасну логічну структуру психологічного канону, використавши інтерпретаційний ресурс учинкової методологічної схеми пізнання В. А. Роменця;

г) узасаднити чотирипостасну побудову предметного поля канонічної психології як головного напрямку розвитку теоретичної психології майбутнього, а також домогтися логіко-змістового визначення кожного сегмента упредметнення за принципом взаємодоповнення.

**Виклад основного матеріалу дослідження з повним обґрунтуванням отриманих наукових результатів.**

**Циклічно-вчинковий підхід як багатомодульний інструмент рефлексивного методологування.** Отож, перш ніж розпочати це дослідження, для нас було очевидно, що всі наявні засоби метатеоретичного аналізу в соціогуманітаристиці або малоефективні, або взагалі неідеї чи неадекватні складності предмета психологічного пізнання. Тому **перше завдання** було пов'язане з аргументованим вибором новітнього, якісно складнішого і водночас більш продуктивного, методологічного інструментарію, який би, утримуючи мультифункціональні засоби саморефлексії і метатеоретизування, дозволив розібратися в інваріантній архітектоніці предметного поля як канонічної психології, так і теоретичної психології.

Таким багатомодульним інструментом для нас став *авторський циклічно-вчинковий підхід*, що ґрунтується на засадах учинкового підходу В. А. Роменця [8; 9; 10-13], містить взаємозбалансовану єдність чотирьох принципів (учинковості, метасистемності, циклічності, синергійності), шість закономірностей і низку похідних нормативів здійснення рефлексивної миследіяльності [24; 27] та упродовж останніх 15-ти років зреалізовується у рамках створюваної чинною науковою школою *вітакультурної методології* [26]. Головне, що цей підхід виявив свою виняткову евристичність при розробці нами і представниками школи моделей: а) повного функціонального кола інноваційного освітнього метапроцесу як довшеної модульно-розвивальної взаємодії працівників і здобувачів відповідного рівня освіти [25, с. 21-27], б) повного парадигмального циклу колективної пізнавальної творчості у сфері науки [24], в) психодидактичного проектування змісту і структури навчаль-

но-методичних комплексів для ЗВО [17], г) комплексної психодідактичної експертизи модульно-розвивальних підручників для середньої і вищої школи [18], д) повноцінної інноваційної діяльності в освітній сфері суспільства [15], е) циклічно-вчинкової буттєвості гри як онтофеноменальної даності [28; 30], є) циклічно-вчинкової організації і взаємодоповнення концепції внутрішньої єдності логіки доведення і спростування та методології раціональних дослідницьких програм у науковій творчості Імре Лакатоша [16].

**Канонічна психологія як діалектичний синтез-підсумок розвитку теоретичних дисциплін психологічної науки.** Основна вимога **другого завдання** дослідження полягала в тому, щоб обґрунтувати особливе місце та виняткову роль канонічної і теоретичної дисциплін у широкому річищі розвитку сучасної психологічної науки. Певним аналогом тут може бути створена у 2013 році нами спільно із С. К. Шандруком *мислесхема*, що визначає місце і метастатус *теоретичної соціології* як базової інтегральної наукової дисципліни серед інших (зокрема й соціальної філософії) галузей соціологічного знання, що мають явно виражене теоретичне спрямування й у взаємодоповненні означають й конституують предметну сферу сучасної соціології [29, с. 63]. Авторська версія обґрунтування предметних інваріантів базових теоретичних дисциплін психології, а також визначення предметного ядра, виняткового місця й епістемної важливості власне теоретичної і канонічної психологій, послуговуючись відомою інтерпретацією *принципу квінтетності* (формула:  $3+1=1$ ), що характеризує процеси актуалізації апріорного пізнання [19, с. 193], є такою:

1 – історія всесвітньої психології у визначенні та обґрунтуванні В. А. Роменця;

2 – загальна психологія у її класичному і посткласичному варіантах (С. Л. Рубінштейн, Г. С. Костюк, В. П. Москалець, П. А. М'ясоїд та ін.);

3 – психологічні теорії окремих психічних феноменів – установки, ставлення, несвідомого, мотивації, переживання, гри, учіння, діяльності, спілкування, особистості, вчинку та ін.;

4 – канонічна психологія, ідея якої на завершальному етапі творчого шляху обґрунтована В. А. Роменцем;

5 – теоретична психологія.

Річ у тім, що історія всесвітньої психології (у концепції і самоздійсненні В. А. Роменця [13]), загальна психологія і структурно та функціонально повноцінні психологічні теорії (здібностей і характеру, поведінки і діяльності, особистості та індивідуальності, самосвідомості і Я-концепції та ін.) становлять триєдиний базисний зміст теоретичного каркасу психології, що у знятому синтетичному вигляді унааявлений у витоках, ідеях, принципах і постулатах канонічної психології як учинкового переходу в психологічному думанні, фундованому на синтезі індивідуального і всезагального, повноти існування психічного у його онтологічній вичерпності, феноменологічній цілісності і всеможливих епістемних формоутвореннях. І далі, в сукупній четвєртинності у саморефлексивних процедурах проникливого методологічного мислення все здобуте є тим тотально ідеалізованим, *свідомісним матеріалом*, із якого постають новоявлені метатеоретичні організованості і в сукупному вимірі-знятті – увесь *світ теоретичної психології*. Остання охоплює ці базові змістові материки у знятому, реконструйованому, сутнісному вигляді й синтезує та універсалізує їх у надбудовну епістемну цілісність, символізуючи своєрідні чи то «золоті куполи», чи то «зіяючі висоти» психологічної науки – методологічні знання про наукове пізнання, її ключові проблеми, пояснювальні принципи і категорійний лад. Отож теоретична психологія знівельовує раціогуманітарні знання про психічні процеси, стани, властивості і тенденції й водночас зберігає їх у сутнісному трансформуванні на метарівні самоздійснення методологічно зрілої діяльності теоретичної думки (див. детально [23]).

Те, що історія всесвітньої психології (ІВП) є однією з базових теоретичних дисциплін, не викликає сумніву, тим більше, якщо взяти до уваги детальне витлумачення В. А. Роменцем (1990) єдності предмета і принципів становлення історико-психологічного знання для побудови ІВП. Вже у вступі докторської дисертації він пише: «ІВП є важким і

водночас величним шляхом пошуку закономірностей, які керують людською природою, стає знаряддям самопізнання науки. Відкриваються горизонти для постановки цілей визначення шляхів її руху-поступу вперед. І чи не найголовніше, що ІВП не є пасивним додатком до теоретичної психології, становить, образно кажучи, живу плоть і кров її, використовуючи досягнення історичної психології. Отож психологія як наука збагачує своєю історією суперечливу систему знань. Завдяки *історичному плюралізму* своїх ідей оберігає себе від нав'язливого догматизму і тим упевненіше здійснює й реалізує свій творчий порив» [13, с. 35-36]. Загалом предметний горизонт теоретичних пошукувань ІВП доволі панорамний: це й «еволюція, розвиток, формування психологічних знань», і форми їх вираження-уприсутнення «у фольклорі, мистецтві, релігії (теології), праві, медицині, філософії, в інших природничих та суспільних науках», й осмислення проблеми людської психіки і людини загалом як власне наукової у її органічному поєднанні з різними формами особистої творчості, і багатоманітні культурні витoki, креативне коріння психологічних ідей, і «перетворення самого предмета психології у процесі її розвитку» в контексті «поступального тлумачення природи психічного та його місця у світі», й аналіз учинку як логічного осереддя історії психології, передусім рефлексія історико-психологічного зрушення акцентів у вчинковому канонічному осередку та ін. [Там само, с. 35-36].

**Чотирипостасна логічна структура психологічного канону в концепції В. А. Роменця.** В. А. Роменець через кілька років творчих пошуків розвиває свою думку в розрізі виняткової значущості *метатеоретизування* в еволюції психологічного знання, чітко усвідомлюючи, що підсумок історії психології на завершення ХХ століття сутнісно пов'язаний зі створенням такої теорії, яка б «умішувала в собі всі визначні теорії, що виникли в історико-психологічному русі. Нова теорія не тільки не заперечує у критичному запалі теорії попередні, а надає їм справжнього історичного смислу пізнання. Кожна з них посідає своє місце в загальному потоці психологічного знання, і разом вони виконують велику симфонію, присвячену осмисленню людського буття» [12, с. 884]. Водночас цей визнаний достойник української нації контурно окреслює обов'язковість етапу *канонізації* теоретичних уявлень-систем, завдяки якій вони «стають справжніми творами людського духу». Про це він пише так: «...можна стверджувати, що історичний рух психологічної думки відбувається через автономізацію теоретичних позицій, їх протиставлення для чіткого самовизначення, а далі – через їх канонізацію. Кожна психологічна теорія або напрям мають пройти ці стадії, які вже висвітлюють великий канон. І саме канонічна психологія має вміщувати у своїй безмежній і разом з тим чіткій формі все багатство творчих пошуків у психологічній теорії загалом» [Там само, с. 885].

Отож канонізація в недалекому майбутньому, на наш погляд, становитиме не лише засадничий смисл-мотив людської творчості, а й буде обґрунтована як вкрай важлива логіко-методологічна *процедура метатеоретизування*, котра, поруч із процедурами конструювання, зняття і конфігурування, має посісти важливе місце серед новітніх мислевчинкових засобів саморефлексії психологічної науки. Звісно, це потребує окремих досліджень. Наразі зауважимо, що В. А. Роменець чітко вказує на чотирипостасний структурно-функціональний цикл-вимір будь-якого логічно зрілого **психологічного канону**:

а – **ситуаційний вимір постановня канону** відпочатковується від емпіричного (того, що підлягає спогляданню), унаявленого чи сприйнятого як загальне, котре «є лише дотик суб'єкта до дійсності, зіткнення з нею», що засвідчує запитання «Що це таке?» Це його емпірична зустріч зі світом у його ситуаційній динаміці змін, яка завершується вирішальним узагальненням; відтак «канон ніби блукає по світу і шукає себе і спочатку [знаходить] в іншому», осягає цю присутню невідповідність, «тому прагне виділити себе із усього, виокремити себе як індивідуальність, заперечити свою загубленість в іншому, протиставити себе іншому»;

б – **мотиваційний вимір утвердження канону** характеризує спектр його якісних перетворень, що описуються такими визначеннями, як *індивідуальне, неповторне, оригінальне, унікальне, особливе*; зокрема первинне наснаження стимулює суб'єкта до

репродукції, відтворення, і лише з актуалізацій «індивідуальності починається справжнє **виділення себе зі світу**, усвідомлення своєї неповторності, яке має бути зафіксоване в оригінальності як вищій якості індивідуальності»; мотиваційний шлях розпросторюється «від наївних пошуків несхожості на інших до суттєвих знахідок оригінального», якому притаманне світіння всезагального, причому, «цей шлях є своєрідним лабіринтом ходів, спрямувань, які і утримуються, і водночас заперечуються, щоб відчуті всезагальне як субстанціальне»; та канон долає здебільшого примхливе, нестійке або випадкове індивідуальне;

**в – діяльнісний вимір учинкового здійснення канону** – це актуальний розвиток, змістове наповнення й утотальнення оригінального як *субстанційної атрибуції*, тобто як незмінного засновку всього існуючого, як установлення справжності, автентичності мислєдіяльно опрацьованої сутності самій собі, що вказує на досягнення людиною всезагального як вищого рівня буттєвої присутності того чи іншого канону в її особистісному світі; загалом тільки через вершинно зреалізоване оригінальне уможливлється досягнення собою найбільшого і найзагальнішого в ній – спектру довершених технологічних канонів; «тому оригінальне виступає найближчим інструментом розкриття канонічного підходу», де одним із засадничих постулатів є вимога (науки і життя) в кожному психічному феномені виявити мислєвчинковий поступ канону;

**г – післядіяльний вимір повноти й довершеності існування канону** становить усе досконале відтворення всезагального: крізь безліч еталонних образів як суб'єктивованих чи й об'єктивованих свідоцтв життя людської свідомості не тільки «світиться сама безконечність» (Г. В. Ф. Гегель), а й канонізуються у рефлексивному випромінюванні психічні феномени-події і «стають справжніми творами людського духу» (В. А. Роменець); у підсумковому самозвітуванні «людина переступає досконалий образ, щоб відчуті у самій чуттєвості вище захоплення»; канон – не абстракція, а «жива досконалість», «не просто ідеалізований образ психічного життя, це сама *діалектика наявного та очікуваного*, де драматично переплітаються минуле, сучасне, майбутнє, нарешті це рушійна сила та вірець психологічного знання, яке розгортається на ґрунті вчинкового осередку психологічної системи». «У цьому останньому вимірі канонічною буде така психологія, – пише Володимир Роменець, – що в кожному психологічному феномені шукатиме тенденцію руху саме до канону», який являє собою не абстракцію, а виражає «живу досконалість», точніше, «він і є самим *досконалим образом*». І «це вимога не теоретичної психології, а вимога життя». Звідси вповні зрозуміло, чому «**ідея канону** є душею поступального руху» вчинкової самоорганізації та систематизації психологічних знань в неперервному історико-психологічному дискурсі. Тому й «**смісл канонічної психології**, за визначенням академіка-творця нової теоретичної системи, полягає в тому, що *ідея канону* як животворча сила сприяє рухові осередку та поступальному історичному рухові теорії психології...» [12, с. 899-900].

**Логіко-змістове визначення головних сегментів упередметнення канонічної психології як теоретичної системи.** Канонічна психологія, як суто авторське відкриття видатного українського філософа та історика психології Володимира Роменця [11; 12], під завісу ХХ століття виникає як своєрідна *світоглядна постава* чи *метапозиція* бачення та осягнення психічного. Її передісторію, як зазначає сам фундатор нової течії теоретизування, становлять провідні напрями еволюції психологічного знання – емпіричний, раціональний, феноменологічний, екзистенційний, які за логікою поділу і розвитку утворюють те змістовно багате підґрунтя, на яке спирається ця, зорієнтована на вірцеві психодуховні феномени і подієву розгортку визначення сенсу людського життя, психологія. А це означає, що, з одного боку, «кожний психічний феномен слід тлумачити, враховуючи структуру вчинку – його ситуативний, мотиваційний, дійовий і післядійовий (рефлексія) моменти» [11, с. 605], з іншого – розуміти канон як «рушійну силу та вірець психологічного знання, яке розгортається на ґрунті **вчинкового осередку** психологічної системи», і не тільки як ідеалізовану схему цього знання, а й те, як «він світиться у пошуках, у

відкиданні неістинного, у ствердженні самого руху знання, у заміщенні його реальними формами...» [12, с. 881-882].

У цій ситуації методологування нам важливо підкреслити, що поліаспектний предмет канонічної психології сукупно входить у предметне поле теоретичної психології, або, образно кажучи, є її найбільшим, поки що мізерно освоєним науковою думкою, материком. Будь-яка подія у психічному житті людини – це справді «завершальний етап самого вчинку, коли рефлексія констатує непересічну його значущість». Іншими словами, мовиться про постійне *метапозиціювання* під час методологічно виваженої теоретичної діяльності у роботі зі взірцевими зорганізованостями вчинення й відтак із канонічною архітектонікою сенсовизначених і вчинково спричинених подій. Це вимагає надрефлексивності, або створення «підсумкового поля рефлексії» (у термінології М. С. Гусельцевої [2]), коли має місце «рефлексія рефлексії, яка виходить за межі суб'єктивності і показує втручання вчинкової акції в саму об'єктивну дійсність. Разом із переображенням людини відбувається переображення дійсності – уявне і реальне...» [11, с. 605].

Яскравими прикладами-творами метатеоретичного позиціювання-аналізу є *теорія соціального устрою вільного народу* відомого австрійського економіста-психолога Фрідріха Гаєка (1899–1992) [39], філософська *концепція теоретичної психології* сучасного американського мислителя Томаса Тео [40], а також новаторський дисциплінарний напрям розвитку гуманітарного пізнання – *аксіопсихологія особистості*, фундатором якого є відома українська сподвижниця Зіновія Карпенко [3-5], і *теорія інноваційно-психологічного клімату організації* української дослідниці Оксани Фурман [31-34]. Зокрема перший упродовж сорока років, починаючи із 1952, поєднував епістемологію та індивідуалізм у річищі ліберальної філософії, де своєрідним ключем до розуміння можливостей та обмежень індивідів у просторі суспільного життя є соціальний (і вужче – політичний) *порядок* як засадничий принцип організації людського знання, дотримання вимог якого сьогодні збагачує як економічну і соціальну теорії, так і теоретичну психологію (скажімо, евристичними тут видаються концепти «відчуття порядку» (The Sensory Order's), «міраж соціальної справедливості» та ін.). Другий висвітлює фундаментальні філософські проблеми теоретичної психології як наукової дисципліни і професійної дослідницької діяльності та пропонує їх можливі розв'язки шляхом взаємодоповнення традиційних ракурсів філософського розмірковування – онтологічного, епістемологічного, етичного та естетичного. У підсумку він доходить двох найважливіших висновків: для того щоб покращити психологію як академічну дисципліну і як спосіб людського практикування, потрібно відновити розділ методологічно компетентного психологічного аналізу, що уможливило погляд дослідника чи практика за межі його індивідуальної спроможності чи навіть його власного досвіду; лише конструктивне задіяння продуктивних розв'язків указаних філософських проблем дасть змогу психології уникнути її звичних підводних каменів і продовжити бути силою, що здатна чинити опір усьому тому, що обмежує дію добра.

Стосовно метатеоретичних систем вищеназваних українських дослідниць зауважимо головне: за четвертинним критерієм повнота висвітлення надскладного – різноманітного, мінливого, рекурсивного – предмета пізнання (ціннісно-сислової сфери особистості та інноваційно-психологічного клімату організацій відповідно), тобто за його буттєвою вичерпністю, ідеалізованою багатопараметричністю цілісного функціонування, феноменальною вираженістю і за архетипно-взірцевою оргсхемою вчинкової подієвості, вони не лише психозмістовно й результативно перевершують згадані дослідження Ф. Гаєка і Т. Тео, а й слугують для інших науковців своєрідним філософсько-психологічним каноном компетентного гуманітарного пізнання. І справді, аксіологічна теорія особистості З.С. Карпенко є переконливим аргументом вдало здійсненого зняття-конфігурування у високому саморефлексивному злеті абстрактно-синтетичної діяльності в рамках актуальної проблематики теоретичної психології, що здійснювана упродовж останніх тридцяти років на передньому краї постнекласичних парадигмальних досліджень у напрямку багатоаспектного

висвітлення аксіологічного персоногенезу. Інваріантний набір конфігураторів у досвіді метатеоретизування Зіновії Степанівни становлять ті авторські моделі, що зреалізують вимоги принципу інтегральної суб'єктності (передусім її спектрально-порівневого функціонування як відносного суб'єкта, моно-, полі-, мета- й абсолютного суб'єкта), який процесно та результативно уможливив здійснення аксіологічної реінтерпретації культурно зорієнтованих, психодинамічних, феноменологічних та психотерапевтичних аспектів-проекцій імовірного свідомісного унааявлення ціннісно-смыслового онтогенезу.

Певний учинковий канон ефективного застосування логіко-методологічної процедури конфігурування і побудови на цій основі методологічної план-карти дослідження такого надскладного об'єкта, як інноваційно-психологічний клімат загальноосвітнього закладу та низки його параметрично рубрикованих упредметнень демонструє у рамках предметного поля теоретичної психології О. Є. Фурман (Гуменюк). Зокрема в результаті конфігурування дослідницею, з одного боку, чітко розмежовані чотири предмети вивчення (психологічний вплив, полімотивація, освітнє спілкування, позитивно-гармонійна Я-концепція) й логічно узгоджене співвідношення їх складників і параметрів, з іншого – отримані синтетичні знання метатеоретичного рівня ідеальної буттєвості, що, будучи зведені в єдине складноструктуроване епістемне мереживо, уможливили побудову багатосторонньої психологічної картини життя інноваційно-психологічного клімату як масштабного об'єкта міждисциплінарного вивчення.

Вищезазначене дає змогу ескізно окреслити чотирисегментну побудову предметного поля канонічної психології як магістрального напрямку розвитку теоретичної психології майбутнього:

1 – **філософсько-психологічний напрям розвитку людинознавства**, що в авторському витлумаченні В.А. Роменця визначає сенс, зміст і спосіб людського життя в наступності відповідних учинків-канонів людини як суб'єкта повсякдення та особистості в контексті виконання нею соціальних ролей і різних діяльностей та їх перманентно результатуючому подієвому здійсненні, коли світоглядні принципи і психологічні закономірності осмислюються на рівні буттєвого канону і в його межах отримують власну феноменальну довершеність і своєрідність; у цьому метатеоретичному вимірі оберненою стороною і водночас своєрідним продовженням канонічної психології є психософія вчинку як методологія пізнання джерел і сутності людського буття у взірцевих практиках вчинкового діяння і досягнення натхненною особистістю життєвої мудрості;

2 – **науково-світоглядний «перехід від XX до XXI століття у психологічному думанні»** (В.А. Роменець), що спричиняє постання психології, яка своїми метатеоретичними побудовами і саморефлексуванням дослідницьких засобів «здолала однобічність попередніх психологій і вказала на синтез індивідуального і всезагального», неповторного та універсального у буттєвій мозаїці людського життя, тобто утвердження такої психології, яка інтерпретує психосферу особи, групи, загалу як «коловерть мислительного (теоретичного) і реального (практичного) осягнення світу, зокрема світу людської психіки», і яка «через індивідуалізм, неповторність дає людині можливість рухатися до всезагального, відчувати безконечне духовне багатство, в якому взаємодіють і взаємозбагачуються всі індивідуальності» [12, с. 880, 881];

3 – **метасистема фундаментальних** (себто основоположних стосовно засновків і сутності людського буття) **психологічних знань**, що збагачена у пізнавальній творчості В.А. Роменця і представників його наукової школи філософськими, історичними, міфологічними, літературно-мистецькими і власне методологічними інсайтами-розвідками й охоплює як інтеграцію взірцевих психічних феноменів й еталонно (архетипно, онтопсихічно, узаконено тощо) здійснених учинків-подій, так і ті психологічні закономірності, що досягають «рівня життєвого, буттєвого канону і в його межах отримують власну своєрідність»; інакше кажучи, мовиться про таке кількаразово відрефлексоване метазнання, котре зінтегрує кілька площин людського буття у його свідомісному вимірі – індивідуальному, соціальному, історичному і самоусвідомлювальному, де життєактивність

особи виявляє себе найповнішим чином, будучи згорнута у єдиний феноменологічний канон, взятий у його буттєвій невичерпності та ідеалізаційній багатоманітності;

4 – **головна течія розвитку теоретичної психології інтелектуальними засобами її саморефлексії** у кількох взаємопов'язаних напрямках: *вчинкового осередку* психологічної метасистеми як функціонального набору концентричних кіл – від актуалізації, ідеологічного спонукання і переображення об'єкта вчинку до смисложиттєвого вчинення-покликання й до реалізації його у безперервному вчинковому процесі-діянні; *канону* як рушійної сили і взірця психологічного знання, як «ідеалізованого образу психічного життя» і водночас як «діалектики наявного та очікуваного, того сучасного, в якому драматично переплітаються минуле і майбутнє» [12, с. 909]; *реалізації* «у вчинку буттєвих визначень людської особистості», що спонукає усуб'єктнений вихід вчинкового осередку як «живого ядра психіки» за свої межі – у творчі інсайти «переходу логіки цього осередку в саму психологічну систему» [Там само, с. 882]; нарешті подієво-свідоцьке підтвердження плідності саморефлексивних зусиль психологів-дослідників стосовно канонічної повноти циклу виникнення, розгортання, вищого усистемнення вчинкового осередку оновленого теоретичного канону психології, що виходить за свої дисциплінарні межі та повертається до самого себе.

Вказаний напрям розвитку теоретичної психології – це сьогодні універсальний й абсолютно достатній у своїх можливостях орієнтир-засіб чи навіть світогляд, яким, на переконання академіка Володимира Роменця, **психософія вчинку** є «цілісна система уявлень про закономірності становлення та виявлення у вчинковому діянні сутності індивідуального людського буття». Тому вона являє собою «достеменну психологію та філософію буттєвої мудрості», «своєрідну функціональну модель індивідуального буття, яка постає системою конкретних знань про його сутність та про те, яким чином, через застосування яких засобів можливо досягти певного рівня володіння реально-вітальними технологіями самозабезпечення ефективності розгортання життєдіяльності людини...», «шлях до мудрості, шлях до того, як **бути натхненим**, спрямованим до світу в якості активного, дійового партнера», «певний **універсальний алгоритм** буттєвого руху людини до вчинку: від етапу до етапу, від потенції можливості до реальності дійсного звершення, від первинного рівня до вершинного утвердження свого буттєвого статусу Людини-творця...» [12, с. 754-755, 757]. У кількох методологічних розвідках [8, с. 191-205; 26, с. 779-788; 9, с. 108-116; 19, с. 313-323] нами доведено, що Володимир Роменець «не тільки самодостатній, потужний, непересічний *теоретик-гуманіст*, а й, щонайважливіше, яскравий, послідовний і продуктивний *методолог*, який своїм самопізнанням освоїв новий шлях розвитку наук про людину – **вчинково-канонічну схему організації гуманітарного пізнання** як рефлексивну мислєдіяльність особливого – психософійного – типу». І дійсно, канонічна психологія, охоплюючи метатеоретизуванням філософські і психологічні студії-дискурси, являє собою «синтез усіх ідей В. А. Роменця, підсумок усіх його кроків» (П. А. М'ясоїд) і водночас становить довершений *теоретичний канон* цілісного гуманітарного знання.

Насамкінець сформуємо цілком гіпотетичне визначення: **канонічна психологія** – це постнекласична наука нового інтегрального (міждисциплінарного) типу, яка має історико-філософсько-психологічне об'єктне спрямування і предметно синтезує всеможливі культурно-гуманістичні змістовлення й епістемні форми-свідоцтва, вивчає людину як творця і носія вчинкового способу перебування у світі й обґрунтовує її шлях (зокрема принципи, підходи, методи, способи, засоби) до екзистенційної повноти і свідомісної вичерпності осмисленого життя [14; 20; 22].

**Перспективи дослідження.** За логікою прийнятого метатеоретизування наступним завданням, яке постає перед нами, є здійснити аргументований вибір методологічних засобів пізнання задля впорядкування багатоаспектної картини упредметнення теоретичної психології з подальшою можливістю виходу як на *ідею вчинку метатеоретизування*, так і на *концепт теоретичного канону* в психології. І це тим більше виправдано, що провідною тенденцією в обґрунтуванні психології, за аналітикою В. А. Роменця, є

«логічний взаємоперехід об'єктивного і суб'єктивного як процесна хвиля становлення, визначення й формування психічного у зв'язку з *учинковим осередком*» і далі – рефлексія історико-психологічного зрушення акцентів у цьому осередку із ситуації на мотивацію, від неї на дію і післядію в розумінні та витлумаченні поведінки людини, в дослідженні психіки в цілому, що вперше уможливило *«культурологічну періодизацію ІВП як базис для історико-психологічної орієнтації»* всього гуманітарного пізнання [13, с. 37-38]. У нашому випадку **надзавдання** буде полягати в рефлексивному визначенні циклічно-вчинкової організації засадничих складників-сегментів предметного поля теоретичної психології, їх досконалого логіко-змістового наповнення та з інтенцією досягнути канон власного метатеоретизування.

## ВИСНОВКИ

**1.** Канонічна психологія – одне із вершинних культурних досягнень-здобутків натхненного людського духу, який отримав реальне уособлення на підсумковому етапі творчого шляху видатного українського психолога-мислителя **Володимира Роменця**. Як науково-філософський проект перебудови всієї системи психологічного думання, що покликаний здійснити сталий культурно-гуманістичний, світоглядний перехід від ХХ до ХХІ століття, вона становить продукт усіх раніше висловлених та обґрунтованих цим достойником української нації ідей, концептів, постулатів, підходів, методологем і є логічним завершенням його винятково оригінальних пошуків. Об'єктом канонічної психології є людина, для якої основоположним способом буття є вчинок і вчинення: перший уможливує достеменно пізнання і перетворення нею світу і самої себе, дає змогу максимально розвивати свої сутнісні сили (здібності) та реалізувати своє високе призначення як свідомої одухотвореної особи, друге характеризує повноту її активної присутності у світі і цього останнього у психічному засвіті як повновагомого суб'єкта життєдіяльності й одночасно як натхненної непересічної особистості, котра здатна піднятися до взірцевих, канонічних вершин самопізнання і самотворення.

**2.** Відносно предмета канонічної психології В. А. Роменець і П. А. М'ясоїд неодноразово вказувати (звісно, в дещо відмінних формулюваннях), що таким предметом є або життя, взяте у процесі розвитку як реальне вмістилище всіх психічних процесів – від найпростіших до найскладніших (стани, переживання, особистісний смисл, самосвідомість тощо); або «людина, котра йде історичним шляхом самопізнання й переображення», нарошуючи розгортання «вчинкових спіралей» і піднімаючись «сходінками буття»; або взірцеві (канонічні) явища у їх подієвій мозаїці та наповненій сенсом людського існування буттєвій повноті й достатній феноменальній вираженості, що охоплюють індивідуальний, соціальний, історичний формати активності і внутрішній план самоактивності особи, які оприявнюються у таких базових формах-здатностях присутності її у світі, як поведінка (ситуаційна домінанта людської екзистенції), спілкування (переважання мотиваційних джерел і тенденцій), діяльність (вактуальнення дієво-перетворювального впливу особи на світ, який відтепер ознаменований учинковим способом її буття), вчинок (післядіяльне, інструментально дореалізоване й подієво довершуване розкриття особою світу як способу власної буттєвої присутності, набуття цим світом визначеностей, ситуаційна зміна життєвих умов й одночасно самовиявлення її психічного, передусім особистісного, засвіту). У цьому проблемному контексті творчого діалогу учнів, наступників і конструктивно налаштованих прибічників з академіком В. А. Роменцем очевидно, що є підстави говорити про багатосегментне й складно рубриковане предметне поле канонічної психології, що потребує мислерефлексивного опрацювання як новозастосованої українським любомудром методологічної оптики філософсько-психологічного дослідження, так і логічно аргументованого розмежування відповідних сегментів чи інваріантів упредметнення зазначеної версії утвердження постнекласичного психологічного дискурсу.

**3.** Канонічна психологія – це також ще й відмінна від усіх існуючих у психологічній науці дослідницько-світоглядна стратегія пізнання джерел, сутності і безкрайої феноме-



нології людського способу екзистенційно повного життя в реальному світі з орієнтирами на суб'єктність і вчинково-подієву продуктивність змісту буття. Заперечуючи неканонічні системи психології (у тому числі психоаналіз і гуманістичну течію), загальною вадою яких є намагання звести надскладне психічне і все багатство його феноменальних проявів до нижчого, простого, елементарного, В. А. Роменець обстоює й утілює у власній пізнавальній творчості альтернативну методологічну позицію – вивчає психічні явища у їх якомога більш довершеній цілісності, у канонічних формах, буттєвій повноті, феноменальній викінченості й у неподільному зв'язку і збалансуванні з іншими психологічними канонами. Водночас сьогодні існує нагальна потреба не тільки деталізувати і конкретизувати концепти, принципи і постулати канонічної психології, а й надати їй чіткої дисциплінарної побудови, що уможливило б включення цього змістовно збагаченого академічного курсу до навчальних планів другого (магістерського) освітнього рівня підготовки професійних психологів.

4. Для збагаченого відновлення епістемної сфери канонічної психології потрібно зреалізувати щонайменше чотири методологічних настановлення: а) миследіяльно розробляти її як новітній інтеграційний напрям розвитку людинознавства й наук про свідомість, як комплексу дослідницьку програму культурно-гуманістичного спрямування й одночасно як надважливий сегмент чи вектор становлення сучасної теоретичної психології, предметне поле якої також пов'язане із самопізнанням і саморефлексією принципів і закономірностей психологічного пізнання, базових проблем, основоположень і підходів, системи понять і категорійного ладу психологічної науки [23]; б) мислекомунікаційно освоювати основні умови зреалізування як методологічної процедури типологізації, так і найважливіших характеристик типологічного методу [19] стосовно багатосегментного предметного поля канонічної психології, виділивши окремі таксони, тобто групи певним чином пов'язаних категорій, і побудувавши у підсумку проведеного вчинково-типологічного дослідження її категорійну матрицю; в) мислевчинково опрацьовувати авторський циклічно-вчинковий підхід як адекватний багатомодульний інструмент рефлексивного методологування, що уможлиблює на засадах поєднання переваг учинкового і типологічного підходів виокремлення четвертинного оптимуму головних сегментів упредметнення канонічної психології з перспективою отримання метасистемної єдності знань психософійних, проблемно-дискурсивних, особистісних (явних і неявних), категорійних; г) зважаючи на реконструйовану логічну структуру психологічного канону, обґрунтовану В. А. Роменцем, мислерефлексивно висвітлювати рух-поступ кожного психодуховного феномену до канону як оприявленої у взаємодії людини і світу живої, екзистенційно вичерпної та особистісно зреалізованої досконалості й відтак здійснювати поступове структурно-змістове наповнення канонічної психології як теоретичної метасистеми.

5. Запропонована нами методологічна схема відновлення предметного поля канонічної психології охоплює чотири головних сегменти, у яких знаходить відображення вчинково-канічна структурна логіка поступального розвитку і систематизації фундаментальних психологічних знань. Так, ситуаційний сегмент упредметнення презентує вказану версію психології як постнекласичну, а саме як філософсько-психологічний напрям розвитку сучасного людинознавства, що вивчає сенс, зміст і спосіб людського життя у його взірцево подієвих, канонічно-вчинкових формах, збагачуючись **психософією** як методологією пізнання джерел і сутності людського буття; мотиваційний – становить проблемно-дискурсивний за формою миследіяльного напруження і науково-світоглядний за інтенційним горизонтом свідомісних ідеалізацій етап або «перехід від ХХ до ХХІ століття у психологічному думанні» (В. А. Роменець), що ознаменований якісно іншою за складністю завдань і за гносеологічною спроможністю психології – тієї, що «здолала однобічність попередніх психологій і вказала на синтез індивідуального і всезагального, неповторного та універсального у буттєвій мозаїці людського повсякдення»; діяльний – являє собою відкрити для значеннєво-сміслових конотацій і полісемантичних визначень систему фундаментальних раціогуманітарних знань, які здобуті В. А. Роменцем на різному культурно-

історичному матеріалі й об'єктивовані ним як відрефлексоване психологічне метазнання стосовно генези, закономірностей і вчинкових канонів людського життя у його буттєвій невичерпності, феноменальній повноті, свідомісний функціональній здатності і довершеній особистісній подієвості; післядіяльний – ковітально втілений як самобутня наукова школа В. А. Роменця (П. А. М'ясоїд, В. О. Татенко, Т. М. Титаренко та ін.), дослідницька програма якої становить одну із головних течій розвитку постнекласично зорієнтованої теоретичної психології з її інтелектуальними засобами метатеоретичного аналізу, вчинкового принципу, канонічного підходу, категорійного ладу, ґрунтовної саморефлексії та у центруванні на повноцінності циклу виникнення, розгортання і вищого усистемнення вчинкового осередку теоретичного канону психології, що виходить за свої дисциплінарні межі і повертається в індивідуальних, групових та колективних актах рефлексування до самої себе.

1. Андрущенко, В. П., Михальченко, М. І. (1996). *Сучасна соціальна філософія: курс лекцій*. Київ: вид. Генеза».
2. Гусельцева, М. С. (2017). Методологічна оптика як інструмент пізнання. *Психологія і суспільство*, 4, 39-55. DOI: <https://doi.org/10.35774/pis2017.04.039>.
3. Карпенко, З. С. (2018). *Аксіологічна психологія особистості: монографія*. (2-е вид., переробл., доповн.). Івано-Франківськ : ДВНЗ «Прикарпатський національний університет імені Василя Стефаника».
4. Карпенко, З. С. (1998). *Аксіопсихологія особистості: монографія*. Київ: ТОВ «Міжнародна фінансова агенція».
5. Карпенко, З. С. (2008). Предмет і метод аксіопсихології особистості. *Психологія і суспільство*, 1, 36-62.
6. М'ясоїд, П. А. (2011, 2013). *Курс загальної психології: підручник*: у 2 т. Київ: Алетра.
7. М'ясоїд, П. А. (2016). *Психологічне пізнання: історія, логіка, психологія*. Київ: Либідь.
8. М'ясоїд, П. А. (Упоряд.), Шатирко, Л. О. (Ред.) (2016). *Академік В. А. Роменець: творчість праці*: зб. ст. Київ: Либідь.
9. М'ясоїд, П. А. (Упоряд.), Фурман, А. В. (Ред.) (2012). *Психологія вчинку : Шляхами творчості В. А. Роменця*: зб. ст. Київ: Либідь.
10. Роменець, В. А. (2007). *Історія психології XIX – початку XX століття*: навч. посіб. Київ: Либідь.
11. Роменець, В. А. (1995). Постановня канонічної психології. Киричук О. В., Роменець В. А. (Заг. ред.). *Основи психології: підручник*, 605-621. Київ: Либідь.
12. Роменець, В. А., Маноха, І. П. (2017). *Історія психології XX століття*: навч. посіб. (3-є вид.). Київ: Либідь.
13. Роменець, В. А. (2013). Предмет і принципи історико-психологічного дослідження. *Психологія і суспільство*, 2, 6-27.
14. Фурман, А. А. (2017). *Психологія смисложиттєвого розвитку особистості*: монографія. Тернопіль: ТНЕУ.
15. Фурман, А. В. (2014). *Вступ до теорії освітньої діяльності: курс лекцій*. (Вид. 2-е). Тернопіль, НДІ МЕВО.
16. Фурман, А. В. (2013). Генеза науки як глобальна дослідницька програма: циклічно-вчинкова перспектива. *Психологія і суспільство*, 4, 18-36.
17. Фурман, А. В., Гірняк, Г. С., Гірняк, А. Н. (2012). *Психодидактика проектування навчально-книжкових комплексів для студентів ВНЗ*: монографія. Тернопіль: ТНЕУ.
18. Фурман, А. В., Гірняк, А. Н. (2009). *Психодидактична експертиза модульно-розвивальних підручників*: монографія. Тернопіль: ТНЕУ.
19. Фурман, А. В. (2016). *Ідея і зміст професійного методологування*: монографія. Тернопіль: ТНЕУ.
20. Фурман, А. В. (2018). Метатеоретична мозаїка життя свідомості. *Психологія і суспільство*, 3-4, 13-50. DOI: <https://doi.org/10.35774/pis2018.03.013>.
21. Фурман, А. В. (2019). Методологічна схема відновлення предметного поля канонічної психології. *Вітакультурний млин*, модуль 21, 4-27.
22. Фурман, А. В. (2018). Метатеоретичні концепти пізнання свідомості. *Психологія особистості*, 9, 5-11. DOI: <https://doi.org/10.15330/ps.9.1.5-11>.
23. Фурман, А. В. (2019). Методологічне обґрунтування предметного поля теоретичної психології. *Психологія і суспільство*, 3-4, 5-29.
24. Фурман, А. В. (2013). Парадигма як предмет методологічної рефлексії. *Психологія і суспільство*, 3, 72-85.
25. Фурман, А. В. (2005). Система інноваційної освітньої діяльності модульно-розвивальної школи та її комплексна експертиза. *Психологія і суспільство*, 2, 29-75.

26. Фурман, А. В., Фурман, О. Є., Шандрук, С. К., Гірняк, А. Н. та ін. (2019). *Вітакультурна методологія: антологія. До 25-річчя наукової школи професора А. В. Фурмана*: колективна монографія. Тернопіль: ТНЕУ.
27. Фурман, А. В., Фурман, О. Є., Шандрук, С. К., Фурман, А. А. та ін. (2019). *Методологія і психологія гуманітарного пізнання: колективна монографія. До 25-річчя наукової школи професора А. В. Фурмана*. Тернопіль: ТНЕУ.
28. Фурман, А. В., Шандрук, С. К., (2014). *Організаційно-діяльнісні ігри у вищій школі*: монографія. Тернопіль: ТНЕУ.
29. Фурман А. В., Шандрук С. К. (2013). Соціема як евристичний концепт загальної соціальної теорії. *Психологія і суспільство*, 1, 57-74.
30. Фурман, А. В., Шандрук, С. К. (2014). *Сутність гри як учинення*: монографія. Тернопіль: ТНЕУ.
31. Фурман (Гуменюк), О. Є. (2012). Методологія пізнання освітнього вчинку в контексті інноваційно-психологічного клімату. *Психологія і суспільство*, 1, 47-81.
32. Фурман (Гуменюк), О. Є. (2008). *Теорія і методологія інноваційно-психологічного клімату загальноосвітнього закладу*: монографія. Ялта-Тернопіль: Підручники і посібники.
33. Фурман, О. Є. (2015). *Психологічні параметри інноваційно-психологічного клімату загальноосвітнього навчального закладу*. (Автореферат доктора психологічних наук). ДЗ «Південноукраїнський національний педагогічний університет імені К. Д. Ушинського». Одеса.
34. Фурман, О. Є. (2018). Я-концепція як предмет багатоаспектного теоретизування. *Психологія і суспільство*, 1-2, 38-67. DOI: <https://doi.org/10.35774/pis2018.01.038>.
35. Щедровицький, Г. П. (2005). Схема мислєдіяльності – системно-структурна будова, значення і зміст. *Психологія і суспільство*, 4, 29-39.
36. Петровский, А. В., Ярошевский, М. Г. (2001). *Теоретическая психология*: уч. пос. Москва: Изд. центр «Академия».
37. Щедровицький, П. Г., Данилова, В. Л. (Ред.) (2010). *Георгій Петрович Щедровицький*. Москва: РОССПЕН.
38. Щедровицький, П. Г. (1995). *Избранные труды*. Москва: Шк. культ. политики.
39. Hayek, F. A. (2017). *The Sensory Order and Other Writings the Foundations of Theoretical Psychology*. University of Chicago Press.
40. Teo, T. (2018). *Outline of Theoretical Psychology (Critical Investigations)*. McMillan.

#### REFERENCES

1. Andrushchenko, V. P. & Mykhalchenko, M. I. (1996). *Suchasna sotsialna filozofia: kurs lektsii* [Modern social philosophy: a course of lectures]. Kyiv: «Henez». (ukr.).
2. Huseltseva, M. S. (2017). Metodolohichna optyka yak instrument piznannia [Methodological optics as a tool of cognition]. *Psykhohihiya i suspilstvo* [Psychology and society], 4, 39-55. (ukr.).
3. Karpenko, Z. S. (2018). *Aksiolohichna psykhohihiia osobystosti* [Axiological psychology of personality]. Ivano-Frankivsk: DVNZ «Prykarpatskyi natsionalnyi universytet imeni Vasylia Stefanyka». (ukr.).
4. Karpenko, Z. S. (1998). *Aksiopsykhohihiia osobystosti* [Personality axiopsychology]. Kyiv: TOV «Mizhnarodna finansova ahentsiia». (ukr.).
5. Karpenko, Z. S. (2008). Predmet i metod aksiopsykhohihii osobystosti [Subject and method of personality axiopsychology]. *Psykhohihiya i suspilstvo* [Psychology and society], 1, 36-62. (ukr.).
6. Miasoid, P. A. (2011). *Kurs do zahalnoi psykhohihii* [Course in General Psychology]. Vol. 1. Kyiv: Alerta. (ukr.).
7. Miasoid, P. A. (2016). *Psykhohichne piznannia: istoriia, lohika, psykhohihiia* [Psychological knowledge: history, logic, psychology]. Kyiv: Lybid. (ukr.).
8. Miasoid, P. A. & Shatyko, L. O. (Eds.). (2016). *Akademik V. A. Romanets: tvorchist i pratsi* [Academic V. A. Romanets: creativity and work]. Kyiv: Lybid. (ukr.).
9. Myasoid, P. A. & Furman, A. V. (Eds.). (2012). *Psykhohihiia vchynku: Shliakhamy tvorchosti V. A. Romanetsia* [Psychology act: the way of creativity, of Romanets V. A.]. Kyiv: Lybid. (ukr.).
10. Romanets, V. A. (2007). *Istoriya psikhologii XIX – pochanku XX stolittia* [History of Psychology XIX – early XX century]. Kyiv: Lybid. (ukr.).
11. Romanets, V. A. & Kyrychuk, O. V. (Eds.). (2006). *Osnovy psikhohihii* [Principles of psychology]. Kyiv: Lybid. (ukr.).
12. Romanets, V. A. & Manokha, P. I. (2017). *Istoriia psikhohihii XX stolittia* [History of psychology of the twentieth century]. Kyiv: Lybid. (ukr.).
13. Romanets, V. A. (2013). Predmet i pryntsyipy istoriko-psykhohichnoho doslidzhennia. *Psykhohihiya i suspilstvo* [Psychology and society], 2, 6-27. (ukr.).
14. Furman, A. A. (2017). *Psykhohihiia smylozhyttievroho rozvytku osobystosti* [Psychology of the meaning-life personality development]. Ternopil: TNEU. (ukr.).
15. Furman, A. V. (2014). *Vstup do teorii osvitoi diialnosti: kurs lektsii* [Introduction to the theory of educational activity: a course of lectures]. Ternopil. (ukr.).

16. Furman, A. V. (2013). Geneza nauky yak hlobalna doslidnytska prohrama: tsyklichno-vchynkova perspektyva [The genesis of science as a global research program: a cyclical-actual perspective]. *Psykhologhiya i suspilstvo* [Psychology and society], 4, 18-36. (ukr.).
17. Furman, A. V. & Hirniak, H. S. & Hirniak, A. N. (2012). *Psykhodiahnostyka proektuvannia navchalno-knyzhkovykh kompleksiv dlia studentiv VNZ* [Psychodiagnostics of designing educational and book complexes for university students]. Ternopil: TNEU. (ukr.).
18. Furman, A. V. & Hirniak, A. N. (2009). *Psykhodydaktychna ekspertyza modulno-rozvyvalnykh pidruchnykiv* [Psychodidactic examination of module-development textbooks]. Ternopil: TNEU. (ukr.).
19. Furman, A. V. (2016). *Ideia i zmist profesiinoho metodolohuvannia* [The idea and content of professional methodologization]. Ternopil: TNEU. (ukr.).
20. Furman, A. V. (2018). Metateoretychna mozaika zhyttia svidomosti [A meta-theoretical mosaic of the life of consciousness]. *Psykhologhiia i suspilstvo* [Psychology and society], 3-4, 13-50. (ukr.).
21. Furman, A. V. (2019). Metodolohichna skhema vidnovlennia predmetnoho polia kanonichnoi psykhologhii [Methodological scheme of restoration of the subject field of canonical psychology]. *Vitakulturnyi mlyn* [Viticulturnal mill], 21, 4-27. (ukr.).
22. Furman, A. V. (2018). Metateoretychni kontsepty piznannia svidomosti [Metatheoretical concepts of cognition of consciousness]. *Psykhologhiia osobystosti* [Psychology of personality], 1 (9), 5-11. (ukr.).
23. Furman, A. V. (2019). Metodolohichne obgruntuvannia predmetnoho polia teoretychnoi psykhologhii [Methodological substantiation of the subject field of theoretical psychology]. *Psykhologhiia i suspilstvo* [Psychology and society], 3-4, 5-29. (ukr.).
24. Furman, A. V. (2013). Paradyhma yak predmet metodolohichnoi refleksii [Paradigm as a subject of methodological reflection]. *Psykhologhiia i suspilstvo* [Psychology and society], 3, 72-85. (ukr.).
25. Furman, A. V. (2005). Systema innovatsiinoi osvithoi diialnosti modulno-rozvyvalnoi shkoly ta yii kompleksna ekspertyza [The system of innovative educational activity of a modular-development school and its complex expertise]. *Psykhologhiia i suspilstvo* [Psychology and society], 2, 29-75/ (ukr.).
26. Furman, A. V. & Furman, O. Y. & Shandruk, S. K. & Co (2019). *Vitakulturna metodolohiia: antolohiia. Do 25-richchia naukovoï shkoly profesora A. V. Furmana* [Viticulturnal methodology: an anthology. To the 25th anniversary of professor A. V. Furman's Scientific School]. Ternopil: TNEU. (ukr.).
27. Furman, A. V. & Furman, O. Y. & Shandruk, S. K. & Co (2019). *Metodolohiia i psykhologhiia humanitarnoho piznannia: kolektyvna monohrafiia. Do 25-richchia naukovoï shkoly profesora A. V. Furmana* [Methodology and psychology of humanitarian cognition: a collective monograph. To the 25th anniversary of professor A. V. Furman's scientific school]. Ternopil: TNEU. (ukr.).
28. Furman, A. V. & Shandruk, S. K. (2014a). *Orhanizatsiyno-diyalnisni ihry u vyshchii shkoli* [Organizational-activity games in high school]. Ternopil: TNEU. (ukr.).
29. Furman, A. V. & Shandruk, S. K. (2013). Sotsiema yak evrystychnyi kontsept zahalnoi sotsialnoi teorii [Sotsiema as a heuristic concept of general social theory]. *Psykhologhiia i suspilstvo* [Psychology and society], 1, 57-74. (ukr.).
30. Furman, A. V. & Shandruk, S. K. (2014). *Sutnist hry yak uchynennya* [The essence of the game as commit]. Ternopil: TNEU. (ukr.).
31. Furman (Humeniuk), O. Y. (2012). Metodolohiia piznannia osvithoho vchynku v konteksti innovatsiino-psykhologichnoho klimatu [Methodology of cognition of educational activity in the context of innovation-psychological climate]. *Psykhologhiia i suspilstvo* [Psychology and society], 1, 47-81. (ukr.).
32. Furman (Humeniuk), O. Y. (2008). *Teoriia i metodolohiia innovatsiino-psykhologichnoho klimatu zahalnoosvithoho zakladu* [Theory and methodology of innovation-psychological climate of secondary school]. Yalta–Ternopil: Pidruchnyky i posibnyky. (ukr.).
33. Furman, O. Y. (2015). *Psykhologichni parametry innovatsiino-psykhologichnoho klimatu zahalnoosvithoho navchalnoho zakladu* [Psychological parameters of innovation-psychological climate of a comprehensive educational institution]. Odesa: DZ «Pivdenoukrainskyi natsionalnyi pedahohichnyi universytet imeni K. D. Ushynskoho». (ukr.).
34. Furman, O. Y. (2018). Ia-kontsepsiia yak predmet bahatoaspektnoho teoretyzuvannia [Self-concept as the subject of multidimensional theorizing]. *Psykhologhiia i suspilstvo* [Psychology and society], 1-2, 38-67. (ukr.).
35. Shchedrovitskiy, H. P. (2005). Skhema myslediialnosti – systemno-strukturna budova, znachennia i zmist [The scheme of mentality – the system-structural structure, meaning and content]. *Psykhologhiia i suspilstvo* [Psychology and society], 4, 29-39. (ukr.).
36. Petrovskiy, A. V. & Yaroshevskiy, M. G. (2001). *Teoreticheskaya psihologiya* [Theoretical psychology]. Moscow: Izd. centr «Akademiiya». (rus.).
37. Shchedrovitskiy, P. H. & Danylova, V. L. (Eds.). (2010). *Georgiy Petrovich Shchedrovitskiy*. Moscow: ROSSPEN. (rus.).
38. Shchedrovitskiy, G. P. (1995). *Izbrannye trudy* [Selected Works]; Piskoppel, A. A. & Shchedrovitskiy, L. P. (Eds.) Moscow: Shk. kult. Politiki. (rus.).
39. Hayek, F. A. (2017). *The Sensory Order and Other Writings the Foundations of Theoretical Psychology*. University of Chicago Press.
40. Teo, T. (2018). *Outline of Theoretical Psychology (Critical Investigations)*. McMillan.

**Anatoliy V. Furman**  
**METATHEORETICAL RECONSTRUCTION OF THE CANONIC PSYCHOLOGY**  
**SUBJECT FIELD**

*Science as a sphere of cognitive creativity and spiritual production of rational knowledge is based on the spacious connection of original rules, norms, canons (from gr. kanon – rule) which have been produced and tested by the heirs of mankind for centuries. The proposed methodological research is devoted to the analytical restoration and reflexive substantiation of **the subject field of canonic psychology** as one of the top creative achievements of the prominent Ukrainian psychologist-thinker of the second half of the XX century Academician **Volodymyr Andriyovych Romenets** (1926–1998). The novelty of this epistemic progress relates to several aspects of the constructive solution to this problem. Firstly, canonic psychology is considered as a post-action integration result of the development of three basic theoretical sources or disciplines – the history of world psychology, general psychology, and numerous psychological theories of some psychic event-phenomena (installations, attitude, unconscious, experience, game, personality, etc.), that is, it removes at the metatheoretical level (denies and at the same time saves in a transformed image) their content in more capacious, synthetic, compressed form. Secondly, due to the complexity of the problem covered, is chosen a multimodal tool, adequate for the way of how to solve it – **a cyclic-action approach**, the methodological optics of which contains four principles, six regularities and a number of derivative standards for the deployment of reflective thought-activity. Thirdly, the four main segments of the subjectivation of canonic psychology are subjected to analysis: as a philosophic-psychological direction for the development of modern human studies, as a scientific outlook «transition from the XX to the XXI century in psychological thought», as a metasystem of fundamental (basic to the foundations and the essence of human being) psychological knowledge, as the main course of the development of theoretical psychology by intellectual and semantic means of its self-reflection. Fourthly, canonic psychology, focusing on the study and construction of model phenomena and events of human life, gains cultural significance as a kind of worldview posture or meta-position of the vision and comprehension of the psychic. Therefore, it is concluded that this academic direction has **a multi-aspect, multi-segment subject** that integrally contained into the subject field of theoretical psychology. It, as a complex philosophic-psychological metatheoretical construction, encompasses «all the prominent theories that arose in the historic-psychological discourse», giving them a true sense of cognition, evidenced by an action event. Finally, a four-level structural-functional cycle of any logically mature **psychological canon** is outlined, which makes clear the tendency-procedure of **canonization** of psychic phenomena and enriches the theoretical world of canonic psychology. It is proved that a well-grounded in the creative experience of inspired cognition for V. A. Romenets, versatile and quite sufficient in its capabilities, a benchmark or even a worldview is **the psychosophy of act** as a methodology for the study of the sources, essence and canons-models of human existence, as actual – responsibly deed – interpenetration of psychology and philosophy of wisdom, after all, as a universal algorithm and methodological scheme of human daily progress to a fully component act, to a detailed, personally inspired and impregnated with a labile mind, teaching.*

**Keywords:** *canonic psychology, cyclic-action approach, subject field, reflexive methodologization, the world of theoretical psychology, methodological knowledge, meta-positioning, metatheory, canonization of theoretical systems, psychological canon, psychosophy of act, V. A. Romenets, P. A. Myasoid.*

УДК 159.95

doi: 10.15330/ps.10.1.21-29

**Микола Пануча**

Ніжинський державний університет імені Миколи Гоголя  
nikolay.papucha@gmail.com

**Марія Наконечна**

Ніжинський державний університет імені Миколи Гоголя  
maria.nakonechna2014@gmail.com

**КУЛЬТУРНО-ІСТОРИЧНА ТЕОРІЯ ТА МЕТОДОЛОГІЯ**  
**Л. С. ВИГОТСЬКОГО**

*У статті доводиться, що Л. С. Виготський створив нову, справжню методологію, застосування якої дало змогу отримати і, головне, проінтерпретувати абсолютно нові й дуже важливі наукові факти. Аналізуються методологічні основи та вимоги до психологічних досліджень. Історико-генетичний погляд як на будь-яке психологічне явище, так і на психологію особистості в цілому, є першою методологічною*

вимогою будь-якого психологічного дослідження. Друга вимога стосується самого аналізу (тлумачення) наукових фактів. Оскільки предмет дослідження (будь-яке психічне явище) існує в дійсності виключно в рамках цілісності, аналіз, щоб бути науковим і об'єктивним, мусить не втрачати цю цілісність. По-третє, головна причина редуції в сучасній психології полягає в тому, що реальні дослідження часто «зсуваються» з власне психологічного предмету. Наступним методологічним положенням є необхідність спеціального психологічного аналізу артефактів. Л. С. Виготський з'ясував і довів, що психічне детермінується психічним, адже потреби й мотиви – суто психічні явища. Інші речі – соціальне, духовне, біологічне, – безумовно, вступають у взаємодію з потребами, але самі ніколи не детермінують їх. Це є дійсно психологічна детермінація – вплив цілого (психіки) на всі її складові частини. Істотною умовою тут виступає присвоєння культурного досвіду, опосередковане взаємодією з іншими людьми. Наголошується, що культурно-історична психологія особливим чином досліджує допомагальну взаємодію дорослого і дитини. У про-соціальному плані – плані винесеного зовні, інтерпсихічного функціонування – вперше з'являється вища психічна функція, що переходить потім у внутрішній, згорнутий, інтрапсихічний план.

**Ключові слова:** Л. С. Виготський, культурно-історична теорія, методологія, вимоги, аналіз, про-соціальна дія, допомога іншому.

**Вступ.** Дослідження в галузі психології особистості є чи не найчисленнішими в нашій науці. При цьому, однак, вони залишаються частковими (присвячені певному явищу чи процесу) і не об'єднаними внутрішньою логікою. Отже, маємо строкатість, яка, за визначенням, не може дати цілісної картини психічного життя людини.

Ми вважаємо, що такий стан речей зумовлений відсутністю єдиної методологічної бази. Персонолог, керуючись житейським досвідом та окремими філософськими побудовами, «створює власну теорію» й іноді переходить одразу до емпіричних досліджень. Розриви в ланці «філософія – теорія – методологія – методи – емпіричне дослідження» призводять до того, що в дійсності, психологія особистості проходить суто *описовий* етап, який явно затягнувся...

Необхідна *методологія*, яка б, з одного боку, змістовно узагальнила існуючі філософсько-теоретичні погляди і, з іншого, природно, дозволила створити метод, адекватний об'єкту – психічному життю людини.

Коли в 20-х роках минулого сторіччя Л. С. Виготський писав ґрунтовну працю «Історичний сенс психологічної кризи» [2], було дві психології, таких же німецьких в методологічному плані, як і зараз. Але зараз психологій стало багато (чи не тому, що впала відповідальність і дуже багато дослідників вважають себе здатними, ба більше, вважають своїм обов'язком створити нову, власну психологію, психологію «імені себе?»).

Проте геніальний Л. С. Виготський за десять років (і яких років – тільки-но закінчилась революція і громадянська війна), в перервах між лікуванням загострень туберкульозу, створив нову, *справжню* методологію, застосування якої дало змогу отримати і, головне, проінтерпретувати абсолютно нові й дуже важливі наукові факти. Чому ця методологія не використовується – питання складне, і не тут його вирішувати... Ми просто спробуємо проаналізувати певні факти з точки зору методології культурно-історичної психології. Що це, власне, означає? Це означає виконання кількох фундаментальних вимог при проведенні психологічного дослідження – як теоретичного, так і емпіричного. Перш за все досліджується не явище, а процес. Отже, кожне явище буде адекватно зрозуміле, якщо ми будемо розглядати його в русі, як органічну частину цього руху. Тож нам треба не лише описати і витлумачити самий факт, а дослідити його походження (минуле) і можливості подальшого розвитку (майбутнє). За Виготським, лише таке пізнання, яке охоплює явище в його русі, як момент, мить цього руху, лише таке пізнання буде адекватним. Що є рух? Л. С. Виготський доводить, що розвиток психіки людини є не природний процес, це є *історія*. Отже, дослідити явище означає дослідити його історію [4].

Отже, психологію необхідно з'єднати з історією. Але не будь-яку психологію і будь-яку історію (метафізично можна з'єднати взагалі будь-що з будь-чим). Історія людини і психологія людини – дві окремі лінії розвитку, які складно переплітаються, утворюючи багатогранну єдність. Саме це переплетення ми й будемо намагатися показати. Доречно тут навести думку М. Коула, який на підґрунті емпіричних фактів намагається показати, як саме з'єднуються ці «дві історії». М. Коул стверджує, що центральне місце в

діалектиці розвитку людини належить культурі [10, с. 9]. Остання розуміється як сукупність *артефактів* – історичних перетворень людьми об'єктів матеріальної і, додамо, ідеальної дійсності. Оскільки культура є продуктом історії, то навіть у матеріальній культурі втілені людські ідеї, прагнення і переживання, відтак артефакти можна розглядати як водночас ідеальні (символічні) і матеріальні утворення [7, с. 492]. Розвиток психіки людини (вищих психічних функцій) являє собою, з цієї точки зору, активне оволодіння дитиною ідеально-психологічним змістом численних артефактів. Цей процес об'єднує в собі минуле (наявний досвід) і майбутнє. В цьому сенсі в західній психології вживається поняття «пролепса» («prolepsis» – випередження). В. В. Давидов наводить вдалий приклад М. Коула щодо ролі пролепса в культурному опосередкуванні розвитку [7, с. 492]. Подружжя, ще лише збираючись мати дитину, починає проектувати її вірогідне майбутнє, тобто буквально уявляє майбутнє своєї дитини в теперішньому. Фактично, йдеться про те, що «ідеально-символічні спогади батьків про своє минуле і такі ж ідеально-символічні уявлення їх про майбутнє дитини організовують її досвід в теперішньому» [7, с. 463]. Йдеться, власне, про згусток історичного буття дитини, що розвивається. Важливо додати слушну думку М. Коула про те, що для реалізації цього свого, практично, *уготованого* майбутнього дитині необхідно виявити власну соціальну інтелектуальну активність. Цим, власне, створюються нові артефакти даної людини. Це є її початкові внески в історію людства з індивідуальною історією людини. Внески ці можуть бути представлені як матеріальні або ідеальні форми, але головне – вони *мають бути*. Це є початок і продовження історії людини.

Зазначимо в дужках, В. В. Давидов в усній бесіді дуже коротко і ємко сформулював власну тезу. На питання, коли ж виникає особистість, він відповів: вона виникає з того часу, коли батьки починають її бажати, думати про неї, проектувати її життя.

Отже, історичний, точніше – історико-генетичний – погляд як на будь-яке психічне явище, так і на психологію особистості в цілому, є *першою* методологічною вимогою будь-якого психологічного дослідження. Тобто – це перша вимога до методу дослідження. Л. С. Виготський писав: «Немає розвитку, немає історії – немає сенсу і значення» [8, с. 256]. *Друга* вимога стосується самого аналізу (тлумачення) наукових фактів. Аналіз у психології є абсолютно необхідним, як, власне, і в будь-якій іншій науці. Але існує серйозна відмінність: оскільки предмет дослідження (будь-яке психічне явище) реально існує виключно в рамках цілісності, аналіз, щоб бути науковим і об'єктивним, мусить не втрачати цю цілісність. Це, *по-перше*. *По-друге*, аналіз у психології, як і в будь-якій науці, має не лише описувати, а й знаходити об'єктивно існуючі детермінанти, фактори, джерела, дії яких призводять до виникнення певних явищ і визначають їх подальшу долю. *По-третє*, аналіз не повинен виходити за межі психології: він може враховувати явища *не* психологічної природи, що мають відношення до предмету вивчення, але не може зосереджуватися на них, непомітно підміняючи предмет дослідження.

Почнемо з першого. Будь-яка наука, в тому числі й психологія, вимагає аналізу. Вивчати такі глобальні цілісності, як психіка, особистість, свідомість, несвідоме etc не можна, якщо залишатися в межах науки. Але при штучному розтині цих цілісностей ми неминуче, здавалось би, втрачаємо найголовніше – живий об'єкт дослідження. Психологія завжди так робила й робить. І не важливо, з якого боку розтинати – з духовного, біологічного чи психологічного. Важлива втрата живого об'єкту. Л. С. Виготський майже століття тому показав і в конкретному дослідженні втілював зовсім інший тип аналізу. Явище попередньо, аналітично розпадається не на окремі елементи, з яких потім не можна «зліпити» знову цілісність, а на специфічні «одиниці» [2; 3; 4; 5; 6]. «Перша властивість одиниці полягає у тому, що аналіз виокремлює такі частини цілого, які не втратили особливостей, що властиві цілому» [6, с. 35].

Друга властивість «одиниці» аналізу полягає в тому, що вона містить у собі в найпростішому «знятому» вигляді всю суперечливу єдність складових частин, які й роблять це утворення – *даною*, а не якоюсь іншою цілісністю. Відомо, що Л. С. Виготсь-

кий використав даний вид аналізу при вивченні глобальної цілісності «мисленнєве мовлення» і виокремив «одиночку» аналізу – *значення*, яке зосереджує в собі всі складники і всі властивості мисленнєвого мовлення. Саме це дало змогу отримати й узагальнити емпіричні дані, що визнані в усьому світі. Ми бачимо сенс у використанні аналізу за «одиночками» в сучасній психології за умови, якщо вона хоче бути самостійною наукою.

Щодо детермінації. Зараз дуже поширюється думка, що психіка людини взагалі не детермінована, оскільки факти нібито говорять про абсолютну непередбачуваність поведінки людини. Думка, взагалі-то, далеко не нова, але бентежить, що вона поширюється саме в наукових колах. З іншого боку, дуже поширений сучасний біхевіоризм постулює стару ідею біологічної і соціальної детермінації людини через безпосередній вплив  $S \rightarrow R$ .

Ще з одного боку, поширений і дійсно дуже змістовний сучасний психоаналіз, прикриваючись виразом «психічне з психічного (несвідомого)», насправді продовжує традицію грубого біологізаторства. Детермінанти психіки – несвідомі потяги й інстинкти, тобто – *суто* біологічні явища.

Все це дуже відомі і давно розкритиковані погляди, але вони мовчазно приймаються психологами, поряд з такими ж давно відкинутими догмами, як детермінація духовна.

Натомість маємо чи не найбільше досягнення Л. С. Виготського в цьому напрямі. Саме він з'ясував і довів, що психічне детермінується психічним, адже потреби й мотиви – *суто* психічні явища. Інші речі – соціальне, духовне, біологічне, – безумовно, вступають у взаємодію з потребами, але самі ніколи не детермінують їх. Це є дійсно психологічна детермінація – вплив цілого (психіки) на всі її складові частини. Істотною умовою тут виступає присвоєння культурного досвіду, опосередковане взаємодією з іншими людьми.

По-третє. Головна причина редукції в сучасній психології полягає в тому, що реальні дослідження часто «зсуваються» з власне психологічного предмету. Наприклад, вивчаючи вплив на розвиток певних психічних явищ факторів соціального оточення, дослідники непомітно (можливо, й для самих себе) часто більше уваги приділяють саме цим факторам і лише «мають на увазі» те *суто* психічне, що заявлене як дійсний предмет дослідження. Цей «зсув» стосується не лише соціального, а й біологічного (яскравий приклад – так звані конституціональні теорії), духовного, житейського. Утримати в центрі уваги саме психічне є важливою задачею і, водночас, фактором успішного дослідження в межах психології.

Наступним методологічним положенням є необхідність спеціального психологічного аналізу артефактів. Л. С. Виготський, нагадаємо, прийшов до відкриття специфіки психіки людини (вищих психічних функцій, – в його термінології), почавши саме з аналізу деяких артефактів. Він назвав їх *окам'янілостями*. Матеріальні чи ідеальні продукти людської активності є своєрідним відбитком цілісної психіки людини. Але це – лише один їх бік. Інше, дуже важливе, було помічено саме Л. С. Виготським – ці артефакти створюються людиною як засоби опанування поведінкою і власним внутрішнім світом: вузлик на пам'ять (зачаток писемного мовлення, за Виготським) – для опанування пам'яттю, жереб – для опанування собою в ситуації вибору etc. Ці засоби, їх засвоєння і присвоєння дитиною і породжують управління собою – довільність, опосередкованість, усвідомлення, вольову регуляцію. Універсальним артефактом-засобом є мовлення. Отже, дослідження виникнення культурних засобів та їх використання людиною насправді відкриває нечувані можливості вивчення особливостей психології людини. На жаль, ця методологія і конкретні дослідження в її межах самого Виготського не мали продовження навіть серед його учнів і колег.

Л. С. Виготський розробив і застосував «*конструктивно-генетичний метод*» (назва Л. С. Виготського). Значимо, що в методології Виготського методу взагалі належить центральна роль. Він писав: «метод є водночас передумовою і продуктом, знаряддям і результатом дослідження» [4, с. 41]. Це, на наш погляд, глибоке філософсько-психологічне визначення, що починає й замикає все коло дослідження. Адже виходить, що метод взагалі не даний як такий, а лише заданий попередніми уявленнями і гіпотезами



дослідження. Метод – *розвивається* в процесі дослідження, і саме тому є одним з його результатів. Спеціально зазначимо, що Л. С. Виготський принципово наполягав на відмінності методу і конкретних методик (ця більш ніж виправдана точка зору, на жаль, повністю ігнорується в сучасній науці). Підкреслимо ще раз, що, обґрунтовуючи свій метод дослідження, Л. С. Виготський гостро критикував наукову психологію, всі методи якої побудовані на ґрунті схеми  $S \rightarrow R$ . Ця схема призводить до повної редукції психології людини, зводячи її (людину) до ролі маріонетки, що лише відповідає на подразнення. Конструктивно-генетичний метод кардинально відрізняється від інших тим, що його сутність полягає в тому, щоб надати змогу досліджуваному самому створити стимул для себе (це, власне, і є психічна детермінація на ділі). Фактично досліджуваний конструює власну реальність, яка містить всі особливості вищих форм його психіки. Ми не будемо тут відтворювати аналіз Л. С. Виготського щодо застосування даного методу. Звернемо увагу лише на одне, дуже важливе: метод, який використовує дослідник, є прямим втіленням його (дослідника) уявлення про людську психіку. Отже, дослідники, що використовують найрізноманітніші модифікації стимул-реактивної поведінки, розуміють психіку людини як суто реактивну. Це є характеристика науки та її суб'єктів, і цю характеристику скасувати неможливо.

Зрозуміло, що таке обернення ситуації дослідження з необхідністю вимагає принципового перегляду поведінки і позиції дослідника. Виготський чи не вперше звернув увагу на це, що виявилось одним із факторів, які визначають його методологему, як початок постнекласичної психології. Л. С. Виготський підкреслює правильність думки Вунта, який вважав, що словесна інструкція кардинально відрізняється від інших стимулів. Виготський іде далі і, фактично, говорить про міжсуб'єктне співробітництво дослідника і досліджуваних. Він втілює цю думку у власних експериментальних роботах, але не встигає її узагальнити й експлікувати в тексті. На жаль, ця *принципова* позиція якось не прижилася у психології. Щасливим винятком можна вважати дослідження в межах розвивального навчання (В. В. Давидов, Д. Б. Ельконін, В. В. Репкін та ін.) та натхненні роботи Ш. О. Амонашвілі.

Ми завершили викладання методологічної позиції, що трошки затягнулося. Це – відома річ, і ми даємо собі звіт в цьому. Але, по-перше, ми повною мірою розділяємо і використовуємо цю методологію, по-друге, для досліджуваної тут проблеми це – єдино продуктивна методологічна база. Є ще й третє – методологема Л. С. Виготського ніби реалізувалася в радянській психології, але в такому перевернутому вигляді, що її там важко впізнати. При цьому вона далеко не втратила своїх можливостей і, на нашу думку, має стати підґрунтям наукових досліджень в сучасній психології.

**Аналіз останніх досліджень.** Свідомість пов'язана з допомогою іншому, оскільки справжня, дійсна допомога діалогічна і відкриває нові аспекти сфери свідомості. Справжня допомога вимагає усвідомленості і є медіатором відкритості свідомості і духовного становлення людини. Невротична допомога і псевдодопомога особливій усвідомленості не потребують і не сприяють виходу в нові шари свідомості, не ініціюють духовний і особистісний розвиток.

Свідомість діалогічна, поліфонічна, має структуру («сміслова будова свідомості» [2]) і розвивається (саморозвивається). За Г. Г. Шпетом, свідомість не іманентна суб'єктові, вона не має «власника» (Див: [9]). К. О. Абульханова [1] же, дотримуючись діяльнісного підходу, розробленого С. Л. Рубінштейном, навпаки, вважає свідомість іманентною особистості. Ці дві позиції, ми вважаємо, є взаємодоповнювальними, оскільки є частина психологічної правди і в тій, і в іншій. Потрібна особлива методологічна робота, щоб окреслити точки зіткнення цих двох позицій і глибше зрозуміти сутність свідомості.

В основних положеннях доповіді Л. С. Виготського «Проблема свідомості» вказується: «Значення відноситься не до мислення, а до всієї свідомості» [2, с. 167]. Ця віднесеність значення до всієї свідомості проливає світло на проблему означення сенсів і осмислення значень. Якщо і значення, і сенси відносяться до всієї свідомості, то в складному

русі останньої можливі взаємопереходи значень і сенсів. Крім того, слід відмітити, що значення допомагальної дії пов'язує цю дію зі свідомістю людини.

Свідомість людини розвивається. Л. С. Виготський довів, що значення розвиваються, а якщо розвиваються ці одиниці мислення і мови, то розвивається і те ціле, у що вони включені – людська свідомість. Втім, теза про те, що свідомість (само)розвивається, може бути обґрунтована з різних точок зору. Просоціальна активність людини також розвивається. Поки що важко виділити одиницю такої активності. Імовірно, такою одиницею є акт допомоги іншому. Різноманітні форми і способи здійснення просоціальної активності. Феноменальна за своєю різноманітністю онтологія і гносеологія людської свідомості. Звичайно ж, це приводить до думки про те, що свідомість і просоціальна активність тісно взаємозв'язані.

Чи може просоціальна активність бути несвідомою? Несвідомість як негативна характеристика відсутності свідомості в одній із ланок просоціальної діяльності, поза сумнівом, може бути властива людині, що допомагає іншому. Прикладом може бути імпульсивне або компульсивне надання допомоги. Імпульсивна просоціальна активність – це система дій, мотивом яких є раптово виникла і найчастіше неусвідомлювана спонука допомогти іншому. Імпульсивна допомога частково неусвідомлювана: якщо мотивація цих дій може бути несвідомою, то самі дії усвідомлюються суб'єктом. Компульсивне надання допомоги – це нав'язливе прагнення облагодіяти інших. Компульсивна і невротична допомога дуже тісно пов'язані: по суті, перша є різновидом другої.

**Мета статті** – презентувати результати методологічного аналізу особливостей дослідження психічного життя людини та просоціальної активності особистості.

**Виклад основного матеріалу дослідження.** Просоціальна дія – це одиниця просоціальної активності особистості. Якщо ми зрозуміємо генезу просоціальної дії, наприклад, дії допомоги іншому, ми розкриємо основні закономірності генези просоціальної активності особистості. Один із продуктивних шляхів у цьому напрямку пропонує нам культурно-історична психологія Л. С. Виготського.

Культурно-історична психологія особливим чином досліджує допомагальну взаємодію дорослого і дитини. У просоціальному плані – плані винесеного зовні, інтерпсихічного функціонування – вперше з'являється вища психічна функція, що переходить потім у внутрішній, згорнутий, інтрапсихічний план.

Л. С. Виготський писав: «Оволодіти правдою про особистість і самою особистістю не можна, поки людство не оволоділо правдою про суспільство і самим суспільством» [2, с. 436]. Аналогічно можна стверджувати, що поки ми не оволоділи правдою про суспільство, доти ми не зможемо повністю зрозуміти феномен просоціальності. Тріада особистість – суспільство – просоціальна активність була і залишається *terra incognita*, скільки би не створювалося теорій особистості, концепцій суспільного чи морального розвитку. Зрозуміти сутність проблеми просоціальної активності – означає доторкнутися до сутності суспільних і міжособистісних процесів у цілому.

Особистісне і просоціальне в нас – це та тонка грань, де зовнішнє стає внутрішнім, спільне – приватним, а виражене інтрапсихічно – вираженим зовні. Тут народжується «моральний закон у мені» (І. Кант), тут він розвивається і стає іманентним і мені, і іншому, і нашій спільній діяльності, а точніше – спільно розподіленій діяльності. І тоді діяльність виявляється причетна до особистості, особистість – до суспільства, суспільство – до просоціальності і моралі. Просоціальне ставлення особистості до Іншого конститує унікальний і неповторний світ, що є водночас і світом зовнішнім, інтеріндивідним, і внутрішнім світом людини.

Особистість є альфою і омегою просоціальної дії. Істинна, справжня просоціальна дія є наскрізь особистісною.

Допомога іншому може розглядатися з погляду культурно-історичної психології Л. С. Виготського як акт, спрямований на розширення зони актуального і найближчого

розвитку того, кому допомагають. Побічним ефектом допомагальної взаємодії є її розвивальний характер щодо суб'єкта, який допомагає. Допомагаючи іншому, розвиваєшся сам.

Сенс допомоги іншому в опануванні власною поведінкою полягає у привнесенні знаку, означенні певних дій і структур. Процес інтеріоризації як подвійний процес перенесення всередину зовнішніх опор і переходу від звернення до іншого до дії на себе є сутнісним для розуміння просоціальної активності. У просоціальній активності, зокрема в таких її формах, як допомога, емпатія, добродійність інтерпсихічні функції стають інтрапсихічними. Просоціальна активність, перефразовуючи Л. С. Виготського, з'являється на сцені двічі: спочатку як функція колективна, потім як внутрішнє ставлення до Іншого.

Допомагальна взаємодія припускає стрибок у розвитку. Ось у суб'єкта отримання допомоги формується запит; ось шукаються способи вирішити поставлену проблему. І ось – інсайт, осяяння, здогадка. У допомагальній взаємодії інсайт діалогічний: це внутрішнє продовження зовнішнього діалогу. І навіть коли йдеться про самодопомогу, інсайт діалогічний: це нелінійна, стрибкоподібна, вибухова розмова з собою. Після такої розмови або діалогу людина стає відкритою для різних варіантів розвитку і подальшої активності; це «точка біфуркації», що відкриває множинність можливостей життя.

Активність, спрямована на благо іншого, стає засобом подолання суб'єктом самого себе і способом виходу людини в трансцендентну або ж суб'єктну позицію рефлексії. Реальна допомога, що надається в житті, може не бути так само схожою зовні на описані нами схеми, як не схоже (на думку Л. С. Виготського і Б. Спінози), сузір'я Пса на собаку, що гавкає на тварину. Проте глибокий психологічний аналіз феномена допомоги свідчить про те, що вимір суб'єктності завжди в ньому присутній.

Посередництво (у його розумінні Б. Д. Ельконіним) у ранньому дитинстві відповідає основним сутнісним характеристикам допомоги, де дорослий виступає суб'єктом, який допомагає. Таким чином педагогічна, навчальна дія є просоціальною за своїм характером.

Допомога як дія є мультисуб'єктною. Допомога іншому – це мінімум дві дії (дія суб'єкта, що надає допомогу, та дія суб'єкта, який отримує допомогу), а кожна з цих дій, за Б. Д. Ельконіним, є двосуб'єктною. Дія допомоги іншому задається континуумом орієнтування «для себе» та «для іншого» в онтології продуктивної дії людини.

«Суб'єктність – це певний режим життя, а не характеристика індивіда, який спостерігається» [11, с. 140], – пише далі Б. Д. Ельконін. Допомога іншому входить у режим життя просоціального суб'єкта, і в допомозі цей суб'єкт якнайповніше реалізує свою суб'єктність, переживаючи її як зусилля та будучи посередником між способом виконання дії та іншим суб'єктом. Це посередництво нагадує відому притчу про те, що краще навчити голодного ловити рибу. Суб'єктність в оволодінні власною життєвою ситуацією – одна із суттєвих ознак справжньої допомоги особистості.

Допомога іншому – це посередництво, яке ініціює та реалізує взаємоперехід реальної та ідеальної форм дії. Причетність (за Б. Д. Ельконіним) у допомозі переживається як відчуття себе частиною більшого цілого, а здійснення – як зусилля зі зміни об'єкта дії, яке водночас суб'єктивно відчувається як таке, що протистоїть суб'єкту, стимулюючи людину проявляти таку фундаментальну якість свого буття, як суб'єктність.

Допомога іншому предметна. Її предметом є простір можливостей допомагання, тобто реалізації себе як допомагального суб'єкта в системі суб'єкт-об'єкт-суб'єктних відносин.

У свідомості проявляється просоціальна активність особистості, свідомістю вона породжується і її ж розвиває. Просоціальна активність особистості здійснюється на всіх трьох структурних рівнях свідомості, виділених В. П. Зінченком: буттєвому, рефлексивному і духовному, але провідну роль, на нашу думку, відіграє духовний рівень, рівень Я – Ти.

Л. С. Виготський писав: «Свідомість відображає себе в слові, як сонце в малій краплі води. Слово відноситься до свідомості, як малий світ до великого, як жива клітина до організму, як атом до космосу. Воно і є малий світ свідомості. Осмислене слово є

мікрокосм людської свідомості» [3, с. 361]. На наш погляд, осмислена допомога іншому є мікрокосмом людського становлення, особистісного розвитку, розвивальної просоціальної активності. Свідомість відображається в допомагальній діяльності, відсіваючи зерна від половини: істинність, справжність допомоги від її псевдо- і невротичних форм. У справжній допомозі так само важлива свідомість, як світ осмислених значень у макрокосмосі свідомості. Осмисленість є найважливішою характеристикою справжньої допомоги.

Слово при наданні допомоги є медіатором, знаком, знаряддям, засобом, виразом і втіленням людської суб'єктивності й особистісності. Просоціальна активність вся пронизана словами, вимовленими чи ні. Словесне оформлення допомоги визначає її істинну або псевдо-форми. При дотриманні виділених К. Роджерсом умов емпатії, конгруентності і безоцінного безумовного прийняття словесний діалог суб'єктів надання й отримання допомоги справляє розвивальний вплив на їх особистість, свідомість і креативність.

Усвідомленість здійснення просоціальної активності є необхідною передумовою істинності, справжності допомоги, що надається. Усвідомленість у цьому випадку виявляється тісно пов'язаною з етичними вимірами людського життя.

У разі деструктивних форм просоціальної активності – псевдодопомоги і невротичної допомоги – здійснення просоціальної активності буде тісно пов'язаним з можливим наміром, маніпулятивними мотиваціями. Останні можуть бути усвідомлені або не-свідомі, але у будь-якому разі вони не належать до духовних рівнів людської свідомості. Онтологія свідомості, її біодинамічна і чуттєва тканина виявляються розузгодженими, роз'єднаними з духовністю людини, її «Я» і «Ти».

**Висновки.** Допомога іншому опосередковує процеси розвитку свідомості й особистості. При цьому допомога іншому – це складна діалектична єдність безпосереднього й опосередкованого, свідомого і неусвідомленого, особистісного і діяльнісного. Культурно-історична концепція Л. С. Виготського дає нам ключ до розгадки питань, що вічно турбують душу людини, які наповнюються тепер конкретним науково-психологічним змістом.

**Перспективи подальших досліджень** пов'язані з проведенням емпіричних досліджень, які ґрунтуються на теоретичних поглядах Л. С. Виготського та пов'язані з проблемами психічного життя людини, зокрема у вимірі просоціальності.

1. Абульханова, К. А. (2006). Способность сознания личности как субъекта жизни. *Мир психологии*, 2, 80-95.
2. Выготский, Л. С. (1982). *Собрание сочинений: В 6-ти т.* Т. 1. Вопросы теории и истории психологии. М.: Педагогика.
3. Выготский, Л. С. (1982). *Собрание сочинений: В 6-ти т.* Т. 2. Проблемы общей психологии. М.: Педагогика.
4. Выготский, Л. С. (1983). История развития высших психических функций. *Собр. соч.: В 6-ти т.* Т. 3. М.: Педагогика.
5. Выготский, Л. С. (1984). *Собр. соч. в 6-ти томах.* Т. 4. М.: Педагогика.
6. Выготский, Л. С. (2001). *Лекции по педологии.* Ижевск.
7. Давыдов, В. В. (1996). *Теория развивающего обучения.* М.: Интор.
8. Записные книжки Л. С. Выготского. Избранное (2017). Е. Завершнева и Р. Ван дер Веер (Ред.). М.: Канон.
9. Зинченко, В. П. (2010). *Сознание и творческий акт.* М.: Языки славянских культур.
10. Коул, М. (1995). Культурные механизмы развития. *Вопросы психологии*, 3, 5-20.
11. Эльконин, Б. Д. (2001). *Психология развития.* М.: Издательский центр «Академия».

#### REFERENCES

1. Abul'hanova, K. A. (2006). Sposobnost' soznaniya lichnosti kak sub'ekta zhizni [The ability of consciousness of personality as vital subject]. *Mir psihologii* [World of psychology], 2, 80-95. (rus.).
2. Vygotskij, L. S. (1982). *Sobranie sochinenij: V 6-ti t.* [Selected works. In 6 vol.]. Т. 1. Voprosy teorii i istorii psihologii [Vol. 1. Questions of theory and history of psychology]. М.: Pedagogika. (rus.).
3. Vygotskij, L. S. (1982). *Sobranie sochinenij: V 6-ti t.* [Selected works. In 6 vol.]. Т. 2. Problemy obshhej psihologii. [Vol. 2. The problems of general psychology]. М.: Pedagogika. (rus.).
4. Vygotskij, L. S. (1983). Istorija razvitija vysshih psihicheskikh funkcij [The history of development of higher psychological functions]. *Sobr. soch.: V 6-ti t.* [Selected works. In 6 vol.]. Т. 3. [Vol. 3]. М.: Pedagogika. (rus.).

5. Vygotskij, L. S. (1984). *Sobr. soch. v 6-ti tomah* [Selected works. In 6 vol.]. T. 4. [Vol. 4]. M.: Pedagogika. (rus.).
6. Vygotskij, L. S. (2001). *Lekcii po pedologii*. [Lectures on pedology]. Izhevsk. (rus.).
7. Davydov, V. V. (1996). *Teorija razvivajushhego obuchenija* [The theory of moulding education]. M.: Intor. (rus.).
8. Zapisnye knizhki L. S. Vygotskogo. Izbrannoe [L. S. Vygotsky's notebooks. Selected works] (2017). E. Zavershneva, R. Van der Veera (Ed.). M.: Kanon. (rus.).
9. Zinchenko, V. P. (2010). *Soznanie i tvorcheskij akt*. [The consciousness and the creative act]. M.: Jazyki slavjanskih kul'tur. (rus.).
10. Koul, M. (1995). Kul'turnye mehanizmy razvitija. [The cultural mechanisms of development]. *Voprosy psihologii* [Questions of psychology], 3, 5-20. (rus.).
11. Jel'konin, B. D. (2001). *Psihologija razvitija* [The psychology of development]. M.: Izdatel'skij centr «Akademija», 2001. (rus.).

### **Mykola Papucha, Maria Nakonechna**

#### **CULTURAL-HISTORICAL THEORY AND METHODOLOGY OF L. S. VYGOTSKY**

*The article substantiates that L.S.Vygotsky created new real methodology, whose application gave an opportunity to get and most importantly, to interpret absolutely new and very important scientific facts. Methodological foundations and requirements psychological researches are further analysed. Historical-genetical perspective both on any psychological phenomenon and psychology of personality as a whole is the first methodological requirement of any psychological research. Second requirement concerns the analysis (interpretation) of scientific facts. As a subject of research (any psychical phenomenon) exists in reality exceptionally within the framework of integrity, thus analysis in order to be scientific and objective must not lose this integrity. Thirdly, main reason of reduction in modern psychology is that real researches often «shift" from actual psychological object. Next methodological statement is a necessity of special psychological analysis of artefacts. L.S.Vygotsky proved and explored that psychical is determined by psychical, because needs and motives are purely psychological phenomena. Other domains, such as social, spiritual, biological, undoubtedly interact with needs, but never determine them. Influence of the whole (psyche) on all its component parts is really psychological determination. Appropriation of cultural experience, mediated by co-operation with other people, stands here as a substantial condition. It is noted that cultural-historical psychology investigates helping cooperation between an adult and a child in a particular way. A higher mental function emerges for the first time within realm of interpsychological functioning, further shifting into internal, convolute, intrapsychological realm.*

**Keywords:** L. S.Vygotsky, cultural-historical theory, methodology, requirements, analysis, prosocial action, helping other.

УДК 159. 9.07

doi: 10.15330/ps.10.1.29-36

**Олена Завгородня**

Інститут психології імені Г. С. Костюка НАПН України  
zolen1958@gmail.com

#### **РОЗРОБКА ІНТЕГРАТИВНИХ СТРАТЕГІЙ У ПСИХОЛОГІЇ: ЗВЕРНЕННЯ ДО ТВОРЧОЇ СПАДЩИНИ Г. О. БАЛЛА**

*Окреслено сучасну пізнавальну ситуацію та методологічні проблеми психології. З огляду на ситуацію в науці показано, що сформульована й розвинута Г. О. Баллом раціогуманістична орієнтація в методології людинознавства має значний евристичний потенціал щодо розробки інтегративних стратегій у психології. Пошук шляхів забезпечення інтеграції психологічного знання, опрацювання варіантів відповідних технологій учений вважав нагальним науковим завданням. Г. О. Балл проаналізував труднощі інтеграції, зокрема зумовлені поліваріантністю пізнання предмету психологічного дослідження; роллю суб'єктивних преференцій дослідника; наявністю суб'єктивних якостей у досліджуваних; необхідністю узгодження результатів застосування методів різного ступеня об'єктивності. В контексті творчих напрацювань вченого, зокрема ідей, які ним були висловлені, проте не набули достатнього розвитку в його працях, нами запропоновано інтегративно-екзистенційний підхід, спрямований на розробку інтегративних стратегій пізнання, насамперед особистості. Зазначений підхід базується на загально-наукових принципах цілісності, активності, розвитку та взаємодії. Засадничим для підходу є принцип раціогуманізму в його світоглядних та методологічних вимірах. Окреслено також суттєві для підходу принципи «ученого незнання», потрібного моделювання досліджуваної реальності, нестаточності теорії, її інструментального призначення,*

доповнюваності теорій, гнучкості методологічного бачення, рефлексивної «лінзокритики», осмислення «присутності» автора теорії, врахування стану психічної реальності та її антиномічності, чутливості до потреб дослідницької практики. Запропоновано низку аналітичних процедур, які доповнюють і посилюють одна одну. Різноманітність процедур створює основу для 1) співставлення різних концептуальних підходів до конкретної досліджуваної проблеми, 2) створення ампліфікованих моделей. Методи інтегративно-екзистенційного підходу, спрямовані на певну проблему, відповідно розширені і технологічно конкретизовані, можуть бути дієвим інтегративним інструментом у пізнанні особистості.

**Ключові слова:** інтегративні стратегії, раціогуманістична орієнтація, духовно-екзистенційний вимір, особистість, інтегративно-екзистенційний підхід, аналітичні процедури.

**Постановка проблеми.** Сучасна пізнавальна ситуація може бути охарактеризована через такі тенденції: зростання когнітивної складності в різних сферах повсякденного життя, науки і культури; усвідомлення обмеженості механістичного світобачення; зростання між- та трансдисциплінарних досліджень; інтерес до маргінальних, менш опрацьованих в культурі тем; інтерес до латентних ліній пізнання, до різних інтелектуальних традицій; гуманітаризацію; розвиток гуманітарної методології; низку явищ, які отримали назву «turns» («повороти», «зсуви»); міждисциплінарної інтеграції знання, зростання ролі постнекласичного ідеалу раціональності, принципів мережі в організації знання, поліпарадигмальності тощо [10, 17 та ін.]. Зазначені тенденції в контексті людинознавства пов'язані з прагненням глибокого і цілісного осягнення людиною своєї природи та сутності, що виявляється, зокрема, в посиленні позицій не лише історико-культурних, а й екзистенційних тенденцій, а також у зростанні значущості діалогу, налаштованості на взаємодію та можливу інтеграцію різних напрямків та рівнів гуманітарних знань у смисловому полі психології. Актуальність дослідження визначається особливостями сучасної пізнавальної ситуації, що передбачає розробку нових загально-гуманітарних підходів до розуміння людини в динамічному сьогоденні, в умовах «плинної реальності» [5], а в контексті психології особистості – інтегративних стратегій її пізнання.

**Мета статті** – висвітлення можливостей розвитку творчих напрацювань Г. О. Балла в розробці стратегій інтегративно-екзистенційного підходу.

Серед ознак проблемності методологічної ситуації, що склалася в сучасній психології особистості, дослідники акцентують 1) розрив між теоретичними пошуками та психологічною практикою; 2) проблему синтезу, пошуку засад для інтеграції різноманітності психологічного знання про особистість, порушення спадкоємності пізнання, проблему наступності, поєднання здобутків минулого і сьогодення психології; 3) роздробленість психології особистості, що стає перепорою для її подальшого розвитку та використання. Попри активне обговорення проблеми інтеграції психологічного знання, констатується брак наукових моделей її стихійного та цілеспрямованого здійснення [14; 18 та ін.].

У цьому контексті значний інтерес становить розроблена Г. О. Баллом раціогуманістична світоглядна та методологічна орієнтація в людинознавстві.

**Виклад основного матеріалу й обґрунтування результатів дослідження.** Окреслимо зміст раціогуманістичної орієнтації, звертаючись до праць ученого [1–4; 13], а також спираючись на розвідки його наукової спадщини [9 та ін.]. Раціогуманістична орієнтація передбачає визнання інтелектуальної культури (і науки як її головного осередку) одним з найважливіших здобутків людства та максимальне використання цього багатства у його гармонійній взаємодії з іншими складниками культури для розширення знань про людину та для їх гуманістично орієнтованого застосування у різних сферах соціального життя. Серед ознак раціогуманістичної орієнтації можна акцентувати, зокрема, такі: людинознавча, гуманістична, етична спрямованість, налаштованість на піднесення людини, розкриття її творчих можливостей (що є суголосним антропологічному повороту у новітній науці); орієнтація на гармонійний раціоналізм, який спирається на інтелектуальну культуру в її найширшому розумінні (а відтак передбачає діалогічну взаємодію логічно обґрунтованих та інтелектуально осягнутих позицій, розвиток потенціалу різних позицій через діалог); увага до ціннісного аспекту наукової діяльності; конструктивна ревізія трансдисциплінарних категорій із категорією раціональності включно; орієнтація на забезпечення адекват-

ності, змістовності, логічної чіткості, ясності моделей (зокрема системних описів) досліджуваних процесів з урахуванням їхньої складності; побудова відповідного поняттєвого інструментарію. За Г. О. Баллом, гармонійний інтелект людини не зводиться до відомих під назвою розсудку стандартизованих цивілізаційних варіантів, що легко піддаються формалізації, технологізації, автоматизації, а постає налаштованим на якнайповніше охоплення світу із доданням часових, просторових і змістових обмежень, спорідненим із давно відомим поняттям мудрості. Г. О. Балл зауважує: «Є дві стратегії подолання труднощів, що виникають: одна – вдосконалення пізнавального розуму, друга – «перехід від розуму, що пізнає, до розуму взаємопорозуміння». Я, як правило, керуюся першою стратегією, але, визнаючи значущість другої, намагаюся зробити свій скромний внесок у їхній діалог» [1, с. 15].

Вчений доклав значних зусиль до впорядкування категорійно-термінологічного апарату психології. Одним з провідних аспектів цієї роботи було уточнення статусу низки трансдисциплінарних категорій (культура, гармонія, особистість, розум та ін.). Щодо багатьох із цих категорій Балл вважав доцільним узагальнювальний підхід – якнайширше трактування, порівняно з розрізнявальним підходом. Зокрема, щодо категорії особистості Балл обґрунтовував цей підхід так: «Ціннісним засадам гуманістично налаштованої психології відповідає якнайширше трактування поняття особистості (з одночасним виокремленням різних типів особистості, стадій її становлення та рівнів досягнутого розвитку); з цих позицій, люди не діляться на тих, хто є особистістю, і тих, хто не є нею, шлях до особистісного зростання (з урахуванням індивідуальних особливостей і водночас з орієнтацією на особистісний ідеал, яскраво репрезентований у житті й діяльності багатьох видатних людей) визнається принципово відкритим для кожної людини, а надання допомоги у рухові цим шляхом – чи не головним обов'язком психолога» [3, с. 32].

Г. О. Балл запропонував інтегративно-особистісний підхід до розуміння психічних феноменів. *Інтегративний* – оскільки підкреслював, що розрізненість психологічного знання стає перепоною його розвитку. Вчений виокремлював труднощі інтеграції, зокрема зумовлені поліваріантністю пізнання предмету психологічного дослідження; роллю суб'єктивних преференцій дослідника; наявністю суб'єктивних якостей у тих, кого досліджують; необхідністю узгодження результатів застосування методів різного ступеня об'єктивності.

*Особистісний* – позаяк категорія особистості наразі висувається на перший план. Г. О. Балл, говорячи про духовний вимір особистості, писав, що він «не обов'язково втілюється в релігійну віру, проте присутній всюди, де людина керується смислами» [8, с. 270]. Учений відзначав важливість пізнання зазначеного духовного виміру, а психологічні концепції, які обмежуються соціальним та біологічним в розумінні психіки, вважав збідненими [8].

У контексті ідей Балла, які ним були висловлені, проте не набули достатнього розвитку (напр., про значущість духовного виміру особистості) нами було запропоновано інтегративно-екзистенційний підхід. Підхід налаштований на пошук інтегративних стратегій у пізнанні психічної реальності, а підкреслення духовно-екзистенційного аспекту пов'язано з прагненням глибокого і цілісного бачення психічної реальності, уникнення різних форм редукаціонізму в її трактуванні. В першу чергу, це стосується особистості [11; 12; 13].

Зазначений підхід базується на загально-наукових принципах цілісності, активності, розвитку та взаємодії. Ці принципи обрані як найбільш універсальні, такі, що сформулювалися в різних політичних просторах, пройшли перевірку часом. Також важливими для нас є принципи «ученого незнання», потрійного моделювання досліджуваної реальності, спіралі розуміння, осмисленої суб'єктивності дослідника, прийняття антиномічності досліджуваної реальності та врахування різних її станів (застиглих, стійких, плинних, «летючих»), чутливості до потреб дослідницької практики (зокрема, явних та латентних течій інтеграції), неостаточності теорії, її інструментального призначення, якнайширшого

визначення об'єкта дослідження, рефлексивної «лінзокритики», гнучкості, транссистемності. Зasadничим для нашого підходу є принцип раціогуманізму в його світоглядних та методологічних вимірах [1; 4].

Згідно з *принципами цілісності, активності, розвитку та взаємодії* розвиток сфери психології ми розглядаємо як її еволюційно спрямовані якісні зміни – зростання диференційованості та інтегрованості, досягнення більшої внутрішньої узгодженості та цілісності через осягнення суб'єктами сфери психології її сенсу, екзистенційного призначення, через активну взаємодію зазначених суб'єктів, спрямовану на подолання перешкод на шляху втілення осягнутого сенсу, посилення культуротворчої функції, її гуманізувального впливу, що, зокрема, передбачає інтеграційні зусилля.

Інтеграція (лат. integer – цілий, integratio – відновлення, відбудова, заповнення, доповнення) означає об'єднання в ціле, в єдність будь-яких елементів, відновлення будь-якої єдності; в широкому розумінні означає стан пов'язаності окремих диференційованих частин і функцій системи, організму в ціле, а також процес, що призводить до такого стану [6]. В контексті психології інтеграція означає активність суб'єктів цієї сфери, орієнтовану на її цілісність, через знаходження медіаторів-посередників між розрізненими частинами, інтеграторів-об'єднувальників психологічного знання, і ширше – всієї сфери психології, включно з практикою, визначення спільних професійно-ціннісних орієнтирів. Будь-яка інтеграція, особливо цілеспрямована, пов'язана з активністю суб'єктів сфери психології, а також з їх взаємодією. Взаємодія зазначених суб'єктів може різною мірою сприяти комунікаційним та інтеграційним процесам у психології (налаштованість на співробітництво, орієнтація на загальнолюдські цінності, дотримання етичних засад), може також мати гальмівний вплив (перевага стратегій егоцентричного або групоцентричного суперництва, уникання або імітація співробітництва, ігнорування етичних засад тощо). Цілеспрямована інтеграція пов'язана з налаштуванням на сполучення і комунікацію всього цінного, накопиченого психологією, попри суперечності, об'єднання елементів (різних ідей, підходів, методів, технологій) в мережу з достатнім діапазоном свободи, координацію їх функцій залежно від проблеми, гнучке налаштування до завдань психологічної роботи (зокрема, на проблему дослідження або надання допомоги). Без інтеграційних зусиль не можна подолати роздробленість психологічного знання, розщеплення психології на академічну і практичну, недостатню її ефективність і відповідне розчарування, падіння престижу тощо.

*Принципи ученого незнання та потрійного моделювання досліджуваної реальності.* Принцип «ученого незнання» невіддільний від глибокого пізнання психічної реальності, зокрема, коли мова йде про духовно-екзистенційні джерела особистості. З ним пов'язаний принцип потрійного моделювання досліджуваної реальності. На основі принципу потрійного конструювання (моделювання) досліджуваної реальності ми виокремлюємо: 1) сферу проясненого, ясного бачення (мережа видимих та пояснюваних фактів), 2) сферу проблемного, мінливого або тьмяного бачення (мережа частково видимих, але недостатньо пояснюваних фактів), 3) сферу потенційного знання (вченого незнання) невидимого, невідомого, але передбачуваного.

Принцип *неостаточності теорії* полягає в її проникливості для нових ідей, нових даних, переструктурування. Принцип *інструментального призначення* тієї чи іншої концепції полягає у визначенні діапазону придатності та дослідницьких переваг певної концепції, підходу; перепрочитанні давніх концепцій в контексті сучасної ситуації; принцип інструментального призначення та принцип доповнюваності сприяють гнучкій різнокурсності бачення у процесі дослідження, практичності в роботі з фактами і, відповідно, кращому результату.

Принципи *гнучкості та рефлексивної «лінзокритики» методологічного бачення* полягає у рефлексії багатовимірності, багаторівневості та плинності психічної реальності, рефлексії взаємин між суб'єктом та об'єктом дослідження, суб'єктивності дослідника і суб'єктності досліджуваного (надання голосу об'єкту дослідження), аналізі обмеженості



окремих позицій і способів методологічного бачення, виявленні їх соціально-психологічних, когнітивних та мотиваційних чинників (зокрема психологічних захистів), запобігає абсолютизації та ригідності дослідницьких настановлень, сприяє гнучкому використанню методологічних інструментів. *Принцип рефлексивного опрацювання суб'єктивності дослідника* (або «присутності» автора теорії, «не-алібі-в-бутті», за М. М. Бахтіним, суб'єкта психологічної сфери) полягає в необхідності рефлексії переживань, прагнень, ціннісних пріоритетів дослідника, простеженні зв'язків та спадкоємності різних близьких досліднику ідей, певного зрізу наукової культури, виявленні особливостей його наукового пошуку, його діалогічного простору, його проєкцій, особливостей «вживання» в об'єкт дослідження.

*Принцип транссистемності* психічної реальності полягає в тому, що хоча метафора системи (чи мережі, чи навіть мережі систем різного рівня) не може охопити цю надскладну реальність в усіх її витоках, виявах та перетвореннях, зазначений метафоричний конструкт з напрацьованими на його основі аналітичними процедурами може мати достатньо плідне, продуктивне застосування (в різних формах системного підходу) в пізнанні та репрезентації людської психіки (попри її транссистемну глибинну, нескінченну й неосяжну сутність та понадсистемний надлишок). Такі поняття, як цілісність, система, мережа, інтеграція тісно пов'язані між собою між собою, проте їх трактування не усталене і може бути предметом дискусій. Однією з проблем сучасної психології є непорозуміння в науковій спільноті, де частина дослідників спирається на конструкт системи (як на базовий), а частина більш адекватним вважає звернення до конструкту мережі. Прихильники мережного підходу асоціюють систему з певним порядком, а мережу зі своєрідним плідним хаосом, що породжує лад (порядок), пов'язують «мережу» з різноманітністю і пластичністю, а «систему» – з ригідністю, відзначають переваги мережного підходу – асиметричність, лабільність, гнучкість, чутливість до ситуації [7; 10]. Відзначимо (уникаючи дискусії щодо первинності і всеохопності обговорюваних конструктів), що гнучкість передбачає використання різних методологічних інструментів (в тому числі і напрацьовань системного підходу). В інструментальному сенсі система (за Г. О. Баллом, широко трактована «без зведення до типів систем, недостатньо адекватних для багатьох психологічних застосувань») виступає як модель досліджуваного складного об'єкту з відповідним виокремленням основних компонентів, між якими зафіксовані певні відношення; сукупність відношень характеризує структуру системи. Дослідник зосереджує у компонентах і структурі такої моделі свої уявлення про найсуттєвіше в об'єкті, в тому числі уявлення, отримані в ході його гуманітарно орієнтованого пізнання, значною мірою базованого на культурних традиціях, спонтанних спостереженнях та інтуїтивних узагальненнях [15].

Модель має підлаштовуватися під досліджувану реальність (як карта під репрезентовану нею територію), відображати найсуттєвіше, зокрема і її стан (затверділий чи плинний, «речовий» чи «атмосферний» тощо); і, власне, цим може визначатись її подібність до системи чи мережі.

*Принцип прийняття антиномічності*, необхідний у пізнанні надскладних реальностей, полягає у толерантності до суперечностей і невизначеності, ситуативному переструктуруванні пізнаваного поля відповідно до дослідницького завдання, ампліфікації та розширення діапазону медіаторів (інтелектуальний стиль, спосіб розмірковування тощо), зокрема діалогу як інструментів узгодження суперечностей.

*Принцип чутливості до потреб дослідницької практики* полягає в униканні пізнавально-вольової сліпоти, деструктивного волюнтаризму у постановці інтеграційних завдань, у врахуванні внутрішніх потреб розвитку науки, явних та латентних інтегративних процесів, напрямків, течій; методологічного узагальнення стихійно сформованих реалій, екологічності пошуку.

Окреслимо методи інтегративно-екзистенційного підходу як конкретні інструменти дослідження актуальних психологічних проблем, що можуть бути використані в контексті

фасилітації інтеграційних процесів у психології. Мова йде про особливим чином спрямовані аналітичні процедури та моделювання.

Запропоновано до апробації такі аналітичні процедури – системно-поліконцептуальний аналіз; транзитивний аналіз; поліфокусований рефлексивний аналіз, а також порівняльне поліконцептуальне моделювання.

*Системно-поліконцептуальний аналіз* полягає у визначенні діапазону придатності та дослідницьких переваг тієї чи іншої концепції (підходу), перепрочитанні давніх концепцій в контексті сучасної ситуації та конкретної проблеми; поєднанні та гнучкому використанні пізнавально-інструментальних можливостей різних концепцій щодо конкретної проблеми для розв'язання таких питань (з позиції підходу а, підходу b, ... підходу n):

- які метафоричні конструкти найкраще репрезентують досліджувану реальність;
- які факти (або мережа фактів) акцентуються в ній;
- які її особливі властивості (атрибутивний аналіз);
- які сфери чи аспекти можна виокремити;
- які компоненти її складають;
- у чому полягають функції та дисфункції досліджуваної реальності;
- як компоненти поєднані в одне ціле (структурний аналіз);
- якими є генетичні аспекти досліджуваної реальності, висвітлення її історії розвитку (генетичний аналіз).

*Транзитивний аналіз* – гнучкий аналіз досліджуваної реальності в контексті її станів – стійких («твердих»), плинних, «летючих».

*Поліфокусований рефлексивний аналіз* досліджуваної реальності у просторі її пізнання полягає в різнорівневій рефлексії, зокрема суб'єктивності дослідницької позиції, виявлення її переваг і недоліків, ролі психологічних захистів суб'єкта дослідження (дефензивно-психологічний аналіз), культурального контексту тощо.

*Порівняльне поліконцептуальне моделювання* – створення та співставлення кількох моделей досліджуваної реальності зі спиранням на різні підходи до її пізнання. Ми виходимо з такого трактування моделювання. Модель – об'єкт-замінник, який за певних умов може замінювати об'єкт-оригінал, відтворюючи ті властивості та характеристики, що цікавлять дослідника. Відтворення може здійснюватися в предметній (макет, пристрій), знаковій (графік, схема, програма, теорія) та образно-символічній (метафора, художній образ) та змішаних формах.

Модель – будь-яка система, що несе інформацію, яка може бути використана, про іншу/модельовану/ систему. Модельне відношення є тернарним, тобто пов'язує три системи: модель, активну систему (зокрема суб'єкта) та модельовану систему [1]. Модель має відповідати проблемі, бути практичною, гнучкою, придатною в роботі з фактами. Вона має гіпотетичний характер, відображає варіативність спроб вивчення реальності, прогнозування її змін (активності, розвитку, згасання), може стати його оригінальним поясненням, інструментом знаходження нових властивостей, осередком як визнаних, так і нових дискусійних ідей. Моделі в одних випадках можуть бути термінологічно витримані, побудовані переважно на основі логічного підходу, вирізнятися впорядкованістю та завершеністю, а в інших – можуть бути побудовані переважно на основі інтуїтивного підходу, вчування та емпатії, мати вербально-образну та образно-символічну форму [16].

На основі принципів «ученого незнання» та потрібного конструювання моделі досліджуваної реальності ми виокремлюємо різні за ясністю сфери бачення. Застосування логічних конструктів є доцільним переважно щодо сфери ясного бачення (мережа видимих та пояснених фактів), а застосування метафорично-гіпотетичних конструктів може бути продуктивним щодо другої і третьої сфер, особливо в зоні «мінливої і недостатньої видимості».

Різні методичні стратегії в практиці перетинаються, поєднуються, доповнюють і посилюють одна одну. Така різнобічність процедур аналізу і синтезу створює основу для

1) співставлення підходів до, зокрема проблем психології особистості, 2) створення ампліфікованих моделей в процесі їх розв'язання.

**Висновки і перспективи подальших досліджень.** Творча спадщина Г. О. Балла має значний потенціал з огляду на сучасні виклики психології, роздробленість психологічного знання, актуальність пошуку шляхів інтеграції. В контексті творчих напрацювань вченого, ідей, які ним були висловлені, проте не набули достатнього розвитку в його працях, нами запропоновано інтегративно-екзистенційний підхід. Окреслено принципи і методи інтегративно-екзистенційного підходу. Запропоновано методичні інструменти, які, будучи розширені і технологічно конкретизовані стосовно актуальних проблем психології особистості, можуть сприяти їх новому баченню та розв'язанню у спільному просторі різних традицій, теорій, дослідницьких підходів.

1. Балл, Г. А. (2006). *Психология в раціогуманистической перспективе: избранные работы*. К.: Основа.
2. Балл, Г. О. (2008). *Орієнтири сучасного гуманізму (в суспільній, освітній, психологічній сферах)*. Житомир: «Волинь» ПП «Рута».
3. Балл, Г. О. (2009). Інтегративно-особистісний підхід у психології: впорядкування основних понять. *Психологія і суспільство*, 4, 25-53.
4. Балл, Г. О. (2017). *Раціогуманістична орієнтація в методології людинознавства: наукове видання*. К.: Видавництво ПП «СКД».
5. Бауман, З., Донскіс, Л. (2017). *Плинне зло. Життя без альтернатив*. Київ: Дух і літера.
6. Большой энциклопедический словарь (2016). Взято з: <https://www.vedu.ru/bigencdic/>
7. Василькова, В. В. (2012) Сети в социальном познании: от метафоры к метатеории. *Журнал социологии и социальной антропологии*, 15, 5, 11-24.
8. *Гуманістична психологія: Антологія* (2005). Т. 2. *Психологія і духовність*. Р. Трач і Г. Балл (упорядк.). К.: Пульсари.
9. *Гуманний розум: збірник статей (присвячено пам'яті Георгія Олексійовича Балла)* (2017). О. В. Завгородня, В. Л. Зливков (ред.); С. О. Лукомська, О. В. Федан (уклад.). К.: Педагогічна думка. Взято з <http://lib.iitta.gov.ua/706694>.
10. Гусельцева, М. С. (2015). *Культурно-аналитический подход к изучению эволюции психологического знания*. (Дис...докт. психол. наук). Психологический институт РАО, Москва.
11. Завгородня, О. В. (2012). Особистість: інтегративно-екзистенційна трактовка. *Психологія і особистість*, 1, 39-53.
12. Завгородня, Е. В. (2014). *Личность: интегративно-экзистенциальный подход*. Saarbrücken, Germany: LAP Lambert Academic publishing.
13. *Інтегративно-особистісний підхід у психологічній науці та практиці: монографія* (2012). Г. О. Балл (ред). Кіровоград: Імекс-ЛТД.
14. Мазілов, В. А. (2003). Научная психология: тернистый путь к интеграции. *Труды ярославского методологического семинара. Методология психологии*. Ярославль: ЯГУ. Т.1, 136-138.
15. *Системність психологічного знання на сучасному етапі його розвитку: монографія* (2017). О. В. Завгородня (ред.). Київ: Видавничий Дім «Слово». Взято з <http://lib.iitta.gov.ua>
16. Старовойтенко, Е. Б. (2007). *Культурная психология личности: монография*. М.: Академический проект; Гаудеамус.
17. Юревич, А. В. (2001). Методологический либерализм в психологии. *Вопросы психологии*, 5, 3-18.
18. Healy, P. (2012). Toward an integrative, pluralistic psychology: On the hermeneutico-dialogical conditions of the possibility for overcoming fragmentation. *New Ideas in Psychology*, 30, 271-280.

#### REFERENCES

1. Ball, G. A. (2006). *Psykhohohyia v ratsyohumanistycheskoi perspektyve: izbrannye raboty* [Psychology in the ratiohumanistik perspective: selected works]. Kyiv: Osнова. (rus.).
2. Ball, G. O. (2008). *Oriientyry suchasnoho humanizmu (v suspilnii, osvittinii, psykhoholichnii sferakh)*. [Landmarks of modern humanism (in social, educational, psychological spheres)]. Zhytomyr: «Volyn» PP «Ruta». (ukr).
3. Ball, G. O. (2009). Intehratyvno-osobystisnyi pidkhid u psykhohohii: vporiadkuvannia osnovnykh poniat [An integrative-personal approach in psychology: ordering basic concepts]. *Psykhohohiia i suspilstvo* [Psychology and Society], 4, 25-53. (ukr).
4. Ball, G. O. (2017). *Ratsyohumanistychna oriientatsiia v metodolohii liudynoznavstva* [The Humanistic

Orientation in the Methodology of Human Studies] Kyiv: PE «SKD». (ukr.).

5. Bauman, Z., Donskis, L. (2017). *Plynnе zlo. Zhyttia bez alternatyv* [Flowing evil. Life without alternatives]. Kyiv: «Dukh i litera». (ukr.).

6. *Bolshoy entsiklopedicheskiy slovar* (2016). [A large encyclopedic dictionary] Retrieved from <https://www.vedu.ru/bigencdic/> (rus.).

7. Vasilkova, V. V. (2012). *Seti v sotsialnom poznanii: ot metaforyi k metateorii* [Networks in social cognition: from metaphor to metatheory]. *Zhurnal sotsiologii i sotsialnoy antropologii* [Journal of Sociology and Social Anthropology], 5, 11-24. (rus).

8. *Humanistychna psykholohiia: Antolohiia*. (2005) [Humanistic Psychology: Anthology.] Vol. 2. *Psychology and spirituality* [Psychology and spirituality]. R. Trach and G. Ball (red.). Kyiv: Pulsary. (ukr.).

9. *Humanni rozum* (prysviacheno pam'iaty Heorhiia Oleksiiovycha Balla) [The humane mind (dedicated to the memory of Georgiy Ball)]. O. V. Zavorodnia, V. L. Zlyvkov (red.). Kyiv: Ped. dumka. Retrieved from <http://lib.iitta.gov.ua/706694> (ukr).

10. Guseitseva, M. S. (2015). *Kulturno-analiticheskiy podhod k izucheniyu evolyutsii psihologicheskogo znaniya* [A cultural and analytical approach to the study of the evolution of psychological knowledge] Dissert. for... doctor. of psychol. sciences. Psikhologicheskii institut RAO. Moskva. (rus).

11. Zavorodnia, O. V. (2012). *Osobystist: intehratyvno-ekzystentsiina traktovka* [Personality: an integrative-existential interpretation]. *Psykholohiia i osobystist*. [Psychology and personality]. 1, 39-53. (ukr).

12. Zavorodniaia, E. V. (2014). *Lychnost: intehratyvno-ekzystentsyalnyi podkhod* [Personality: an integrative-existential approach]. Saarbrücken: LAP Lambert Academic publishing. (rus.).

13. *Intehratyvno-osobystisnyi pidkhid u psykholohichnii nauksi ta praktytsi : monohrafiia* (2012). [An integrative-personal approach in psychological science and practice: a monograph]. G. O. Ball (red.). Kirovograd: Imex-LTD. (ukr).

14. Mazylov, V. A. (2003). *Nauchnaia psykholohiia: ternystyi put k intehratsyy* [Scientific psychology: a thorny path to integration] (2003). *Trudy yaroslavskoho metodolohyicheskoho seminaru. Metodolohiia psikhologii*. [Proceedings of the Yaroslavl Methodological Seminar. Methodology of psychology]. Yaroslavl: YGY. T. 1, 136-138. (rus.).

15. *Systemnist psykholohichnoho znannia na suchasnomu etapi yogo rozvytku* (2017). [Systematic psychological knowledge at the present stage of its development O. V. Zavorodnya (red.). Kyiv: Vydavnychi Dim «Slovo». Retrieved from <http://lib.iitta.gov.ua>. (ukr.).

16. Starovoytenko, E. B. (2007). *Kulturnaya psikhologiya lichnosti: monografiya* [Cultural psychology of personality: monograph]. Moskva: Akademicheskii proekt; Gaudeamus. (rus.).

17. Yurevich, A. V. (2001). *Metodologicheskii liberalizm v psikhologii* [Methodological liberalism in psychology]. *Voprosy psikhologii* [Psychology issues], 5, 3-18. (rus.).

18. Healy, P. (2012). *Toward an integrative, pluralistic psychology: On the hermeneutico-dialogical conditions of the possibility for overcoming fragmentation*. *New Ideas in Psychology*, 30, 271-280.

**Olena Zavorodnya**

## **DEVELOPMENT OF INTEGRATIVE STRATEGIES IN PSYCHOLOGY: THE APPEAL TO THE CREATIVE HERITAGE OF GEORGY BALL**

*The modern cognitive situation and methodological problems of psychology are outlined. In view of the above, it is shown that formulated and developed by Georgy Ball ratiohumanistic orientation of the methodology of human studies has considerable heuristic potential in the development of integrative strategies in psychology. Finding ways to ensure the integration of psychological knowledge, working out variants of relevant technologies scientist considered an urgent scientific task. He analyzed the difficulties of integration, in particular due to the multivariate knowledge of the subject of psychological research; the role of the subjective preferences of the researcher; the presence of subjective qualities in those who are being investigated; the need to reconcile the results of the application of methods of varying degrees of objectivity. In the context of the creative scientific achievements of Georgy Ball, in particular, the ideas that he expressed, but did not get enough development in his works, we proposed an integrative-existential approach, aimed at developing integrative cognition strategies, first of all, cognition of personality. This approach is based on general scientific principles of integrity, activity, development, interaction. Fundamental for our approach is the ratiohumanistic principle in its worldview and methodological dimensions. Are also outlined principles that are important to the approach (principles of «scientific ignorance», triple modeling of the investigated reality, incompleteness of theory, its instrumental purpose, complementarity of theories, flexibility of methodological vision, comprehension of the subjectivity of the author of the theory, consideration of the state of mental reality and its antinomy, reflexive criticism of researchers «lenses», sensitivity to the needs of the research practice. A number of analytical procedures are proposed that complement and reinforce each other. The diversity of procedures creates the basis for 1) comparing different conceptual approaches to a particular problem under study, 2) creating amplified models. This methods aimed at a specific problem, appropriately expanded and technologically specified, can be effective integrative instrument of personality cognition.*

**Keywords:** *integrative strategies, ratio-humanistic methodological orientation, personality, spiritual-existential dimension, existential-integrative approach, analytical procedures.*

УДК 159.923

doi: 10.15330/ps.10.1. 37-44

**Мирослав Савчин**Дрогобицький державний педагогічний університет імені Івана Франка  
msavchun@gmail.com**МЕТОДОЛОГІЧНІ ОРІЄНТАЦІЇ У ДОСЛІДЖЕННІ ПРОБЛЕМ ОСОБИСТОСТІ**

*У статті аналізуються завдання методологічної рефлексії у сфері персоналогії, спрямованої на методологічну оцінку психологічних теорій та стану і завдання психологічної практики, вплив загальноцивілізаційних тенденцій та внутрішній світ людини та її екзистенційні домінанти на сучасному етапі. Сформульовано завдання психології у напрямі вирішення проблем вдосконалення сучасного світу, попередження проблем у розвитку особистості. Констатується відставання сучасної психології у дослідженні проблем персоналогії, яка часто пропонує неоптимальні шляхи їх вирішення, не враховує реальну онтологію людини, дається оцінка сучасній нарративній психології. Акцентується увага на проблемі змісту внутрішнього світу людини, необхідність врахування її духовного Я, незорієнтованості психологічної науки на з'ясування характеристик здорової особистості та оволодіння нею здоровим способом життя, з'ясуванні співвідношення індивідуального та спільнотного у природі людини, на проблемі поєднання життя людини в реальному та віртуальному світах, взаємодії з феноменами штучного інтелекту, ставиться завдання створення нових методів вивчення особистості, з'ясування змісту та організації фахової психологічної освіти та аналізу досягнень української психологічної науки. Акцентується увага на необхідності включення етичної проблематики в предмет психологічної науки, проблеми методологічної орієнтації персоналога та професійної відповідальності практичного психолога, вказується на деструктивні моменти у практичній реалізації психологічного знання.*

**Ключові слова:** методологічна рефлексія, проблеми цивілізації, конструктивність психологічної науки, внутрішній світ людини, здорова особистість, індивідуальне і спільнотне в особистості, методологічні орієнтації персоналога та практичного психолога.

**Постановка проблеми.** На сучасному етапі розвитку цивілізації вчені-психологи усвідомили важливість методологічної рефлексії для з'ясування тенденцій розвитку психологічної науки і спрямування цього розвитку в конструктивне русло, необхідності методологічної оцінки психологічних теорій та ефективності психологічної практики [1; 3; 4; 10; 11; 13; 16; 17; 19; 25; 27; 29; 32; 35; 36; 37]. Це зумовлено зростанням ролі та відповідальності науки в умовах швидких змін у цивілізації, українському суспільстві зокрема. Загальноновизнано, що сучасна цивілізація досягла значного прогресу у сфері дослідження штучного інтелекту, створення надефективних ІТ-технологій, успіхи у сфері нейрології (нейропсихології, нейрогенетики, перспективи клонування людини, модифікації, редагування генів, народженні людини з пробірки). Найближчими десятиліттями наука досягне ще більших результатів, які будуть втілені у реальне життя (ми виносимо за дужки причини такого прискорення).

В історії людства весь час спостерігаються ситуації прискорення, великих змін (винайдення вогню, створення колеса, парової машини, електрики, телефону, радіо, обчислювальних машин тощо). Водночас сучасність, як будь-яка інша історична епоха людства, характеризується, з одного боку, домінантністю (твердістю, цілісністю), що єднає віки та покоління, і з другого, мінливістю, стаючи гнучкою, випадковою, легшою для життя людини. Історія також знає, що за періодами прискорення настає стагнація, навіть повернення у вихідну позицію. Видається, що швидкоплинність XXI ст. не є надто особливою обставиною часу. Методологічні дослідження показують, що у цій ситуації фундаментальним стабілізаційним фактором є духовна сфера людини [22; 23].

Відтак, загальноцивілізаційні процеси мають бути предметом осмислення методологів у сфері психології. Практична реалізація досягнень цивілізації уже суттєво впливає і в майбутньому фундаментально вплине на внутрішній світ людини, зокрема, на емоційну сферу, її переживання, на інтелектуальну сферу, зокрема, на стиль мислення в плані його примітивізації, в особистісному плані – на втрату незалежності, так що адаптивна поведінка стане єдиною доцільною. За такого швидкого світового темпоритму лю-

дина несе втрати. В ситуації швидких змін людина втрачає орієнтири, їй важче знаходити найголовніше у своєму житті (головні життєві смисли і здатності, погіршує свою первозданну гармонію, стає пасивно-адаптивною і дисгармонійною). Дослідження канадських нейрофізіологів показують, що використання дітьми гаджетів з раннього віку спричиняє зміни у корі головного мозку, зокрема веде до тоншення верхнього шару кори. Що буде з особистістю, коли при народженні їй будуть вживляти у мозок електронний сенсор (чип) і вона повністю буде ззовні керованою, як це позначиться на способі мислення та поведінці? У новій ситуації, коли багато завдань будуть виконувати біороботи, вона буде фізично пасивною, що безумовно вплине на її тілесність.

Дослідження показують, що, починаючи із середини 60-х – 70-х ХХ ст., років людський мозок все більше і більше докладає зусиль, аби встигати за темпоритами, який нав'язує світ. Відтак, однією з нових здатностей людини нашої епохи початку ХХІ ст. є здатність оволодівати часом, своїми індивідуальними темпоритами. Під впливом сучасних тенденцій відбувається розрив між раціональною, емоційною та мотиваційно-сисловою сферами особистості. Світ уже визнав, що професійне вигорання є хворобою, і в цивілізованих країнах з цієї причини будуть видавати лікарняне. За швидкого темпу життя мозок фактично працює у дефолтному режимі, коли включається автомат і втрачається креативність. Це означає, що у сучасному світі фактично відбувається війна проти людини, проти особистості.

Водночас методологічні дослідження [8; 19; 20; 22; 23; 33] вказують, що і на початку ХХІ ст. екзистенційними домінантами життя людини є: 1) його фінальність (смерть ніхто не відміняє); 2) життя людини, якщо вона прагне бути здоровою, є осмисленим, а найфундаментальнішими смислами є постійний розвиток (саморозвиток і взаєморозвиток), покращення світу, в якому ми живемо та підготовка до зустрічі з вічністю. Для цього особистості необхідно оволодіти фундаментальними здатностями вірити, любити, творити добро і боротися зі злом, надіятися, творити свободу та відповідальність; здатностями забезпечувати повноцінним своє життя; володіти обслуговувальними здатностями – повноцінно та адекватно переживати, думати та рефлексувати [23].

Одвічну цінність методологічного знання перевіряє лабораторія життя [2; 9; 12; 14; 21; 28; 30; 34]. Нові досягнення, переосмислення їхнього зв'язку зі здобутим досвідом повинні узгоджуватися з новими можливостями та новими умовами життя, а тому важливо, в якому напрямі буде розвиватися персонологія, які знання будуть актуальними, як вони будуть реалізовуватися на практиці. Уже зараз очевидно, що поширення практичних психологічних знань, подібно до того, як поширювалися знання про гігієну харчування і фізичну культуру, призводить до того, що, засвоївши їх шляхом самоосвіти, людина буде здатною надавати собі ефективну та адекватну допомогу. Тоді постає проблема перспектив сучасної психотерапії, яка зараз процвітає, бо цивілізація вносить деструктивні елементи в життя та внутрішній світ окремої людини, культивує деструктивні норми людських стосунків, нездорові норми та ідеали, породжуючи споживацтво, культуру низьких задовольень, цинізм, нігілізм, неврози, психози, масові соціопатії і психопатії. У найближчому майбутньому завдяки психологічному просвітництву психотерапія стане елементом культури людини, перетвориться у самопсихотерапію, коли людина буде здатна сама собі надати психологічну допомогу.

**Виклад основного матеріалу.** Видається, що психологи мають активніше працювати над удосконалення світу, докласти зусиль у напрямі його гармонізації і вдосконалення за законами краси, пропонувати шляхи та засоби для переживання людиною щастя та подолання негативних наслідків загально-цивілізаційних деструктивних тенденцій. Це означає, що психологи не мають спрямовувати свої ресурсні зусилля лише на розв'язання проблеми адаптації людини до деструктивних тенденцій, «не йти за проблемами», а, навпаки, діяти на випередження – попереджувати проблеми. Зараз навіть досягнення нейропсихології, нейроменеджменту спрямовані на посилення адаптивності, пропонуються шляхи та засоби маніпулювання людиною, щоб вона стала ефективним

працівником та ненаситним і нерозбірливим споживачем, що приносить прибуток виробникам послуг і товарів. Активно розвивається нейромаркетинг, завданням якого є створювати у корі головного мозку працівників нові нейронні зв'язки, виникає новий фах – нейролідерство. У цій ситуації людині пропонують тренуватися, звернутися до тренера, коуча, психотерапевта. Водночас люди, які роздумують над конструктивним розв'язанням цієї проблеми, давно відкрили для себе, що для збереження своєї автентичності і здоров'я необхідно постійно виходити з потоку реальних та віртуальних подій: не дивитися телевизор, зрідка перебувати у фейсбуці, вимикати гаджет, а замість цього прагнути перебувати у стані активного споглядання (вдивлятися у красиву квітку, тихе плесо річки, озера чи моря, спостерігати за рухом хмаринки на небі, за крутою скелею, величавим польотом птахи тощо).

Методологія може приймати, обґрунтовувати та обслуговувати сучасні тенденції розвитку цивілізації, в т. ч. деструктивні, які негативно впливають на внутрішній світ людини та спосіб її життя, коли тільки ставити завдання перед психологією «слідувати» за проблемами – долати наслідки. Навпаки, зусилля методологів мають спрямувати психологічну науку на попередження виникнення проблем. Тут постає проблема міри «втручання» існуючих персоналістичних теорій та психологічної практики в реальне життя, відповідальність за психологічні інновації, за ідеал розвиненої особистості, який аналізується у психології та пропонується до реалізації в суспільному та індивідуальному житті. Отже, постає проблема конструктивної спрямованості психологічного дослідження та психологічної практики. Завдання методологів і теоретиків психологічної науки полягає в допомозі у посиленні проактивності особистості, у пошуку маркерів здорового, щасливого і результативно-конструктивного життя.

Швидкоплинна, мінлива багатоподієва сучасність (З. Бауман) вимагає чіткого визначення методологічних засад дослідження особистості. Відповідь на проблеми нашого часу прагне дати сучасна постнекласична психологія, зокрема нарративна психологія [2; 6; 7; 21; 28; 36; 37]. Як радикальна версія психології вона пропонує людині постійно творити наративи, в т. ч. футуралістичні. Констатується, що у побудові наративів особистість орієнтується на магістральні культурні сюжети (героїчна доля, історія завоювання, love-історії). Творячи наратив, людині доводиться докладати зусилля задля знаходження сюжету, щоб упорядкувати в часі та за смыслом події. Вважається, що наратив як видумка зі своїм сюжетом, вторинно (постфактум) організовує історію життя (дії, вчинки, смысли, переживання). Головним героєм сюжету розглядається автор наративу, який упорядковує свою життєву історію. Обережно констатується, що наратив не є абсолютно відірваними від реальності, але постфактум «надає» життю певної спрямованості. Зафіксовані у наративі переживання спричиняють дистанцію між зафіксованим і реальністю. Вийшовши з потоку життєвих подій, оглянувши його ніби з боку як розповідь для іншого про себе, суб'єкт нібито у змозі взяти відповідальність, насамперед за прожите і пережите та вторинно взяти на себе відповідальність за майбутнє, коли минуле асимілюється, а майбутнє прогнозується.

Але в наративі є ще інші моменти, на які не вказують дослідники наративної психології, зокрема, особистість, яка оповідає (нарративує), прагне виправдати себе – свої вибори, зусилля, свої наміри, свої помилки, неавтентичні вибори. Це потрібно їй для самоствердження, конституювання себе у світі і свого майбутнього. У наративі людина часто виправдовує свої негідні життєві цілі, поставлені завдання, смысли дій та вчинків, мотиви життя, якщо йдеться про егоїстичне самоствердження, мотив влади чи задоволення, які маскуються за декларованими альтруїстичними мотивами творення любові, добра, свободи та відповідальності. Це фактично означає, що, нарративуючи, особистість уникає відповідальності за своє життя та його наслідки.

Замість того, щоб бути активним суб'єктом, особистість нарративує, що сприймається як зростання суб'єктності. Але це фіктивна суб'єктність, бо особистість є насамперед вмотивованим діячем, а вже потім вмотивованим оповідачем, зрештою, ним може і

не обов'язково бути. В індивідуальній життєвій історії людина є суб'єктом, а вже потім персонажем сюжету. Дослідження [15; 22; 23] показують, що особистості, які у своєму житті реально творять автентичну любов, добро, надію, свободу та відповідальність, не створюють наративи, бо у їхньому життєвому просторі відсутні збурення, хронічні суперечності та конфлікти. Уявлення про головні сенси життя, про конструктивні досягнення, постановка нових життєвих завдань є засобом автентичного самоконституювання особистості та живими концептами реальної життєвої історії. Поставлені реальні життєві завдання є засобом самопрогнозування, смислового та діяльнісного спрямування та структування майбутнього. Вони складаються на завершени повного життєвого етапу і переходу на наступний, ініціюють нові етапи. Характеристиками автентичних життєвих завдань виступають стратегічність (глобальність, перспективність, масштабність за змістом, їх конгруентність особистості, відповідність загальнолюдській природі) та операціоналізованість (врахування можливостей, досвіду, умов часу, віку, потенційній проблемності, труднощів, очікуваних результатів).

Здорова особистість живе праведно, у неї фактично немає потреби оформляти наратив, за неї це робить життя, інші люди. Її проблеми – досягати цілей, не піддатися збуренню. Здорові життєві завдання, що враховують духовну доміную, автентичну спрямованість особистості, її життєва ситуація характеризується автентичністю, економічністю, креативністю, стверджувальністю. Складання життєвого плану, формування життєвих завдань, якщо це вважати наративуванням, то це глибоко інтимні наративи, якими особистість рідко ділиться з іншими людьми.

Важливою проблемою є міра конструктивності активності методологів і теоретиків, врахування чи, навпаки, невід'ємність їхніх ідей від реальної онтології особистості. У цьому зв'язку однією з фундаментальних проблем методології персонології є проблема з'ясування змісту та структури внутрішнього світу людини. Одним з основних постає запитання: чи є духовне Я складовою частиною Я особистості. Методологічний аналіз, теоретичні та емпіричні дослідження і психологічна практика [2; 9; 22; 23; 25] дають підстави дати ствердну відповідь. Наступним постає запитання, як трактувати духовне Я (як феномен трансцендентного походження, чи як результат засвоєння особистістю загальнолюдських цінностей), чи це результат самотворення, які його корені, функції та генеза, зв'язок з психологічним Я як прижиттєво набути. На даний час зібрано величезний масив емпіричних даних, що підтверджують фундаментальний вплив духовного на індивідуальну та соціальну психіку, навіть на тіло людини.

Отже, можна констатувати, що внутрішній світ особистості складається з духовного Я трансцендентного походження і психіки як прижиттєво набутого утворення. Між цими складниками може бути різне співвідношення: синергія, дисгармонія, витіснення психологічним Я духовного Я. Стратегічне самовдосконалення особистості полягає насамперед в оволодінні духовними здатностями і автентичними сенсами життя людини. Це також означає, що у природі людини є утворення, які не піддаються безпосередньому впливові соціуму, культури, бо вони «байдужі» до цього. Для духовно здорової особистості дискурс не є основоположним у її житті, як це зазначають дослідники наративної психології [38].

Методологи мають однозначно зорієнтувати психологічну науку на з'ясування характеристик здорової особистості та оволодіння нею здоровим способом життя [14; 23; 26; 30]. Дослідження показують, що цей стиль характеризується реалізованістю особистості, проявом здорової ідентичності та індивідуальності, адекватним самооцінюванням та поцінуванням інших людей, осмисленістю, результативністю, щасливістю, конструктивністю, моральністю у стосунках з навколишніми, емоційним комфортом, відсутністю емоційного, професійного та особистісного вигорання, потенціюванням та актуалізацією постійного розвитку, включенням у процес взаєморозвитку. На жаль, сучасна психологія більше звертає увагу на вивчення акцентуованої, маргінальної, невротичної, психопатичної, соціопатичної особистості, тим самим капсулюючи проблему, а у практичному



плані несвідомо залишаючи собі сферу для заробітку, не пропонуючи та не культивуючи ідеал здорової особистості, яка володіє автентичними здатностями та веде здоровий спосіб життя.

Важливою методологічною, теоретичною і водночас практичною проблемою є з'ясування співвідношення індивідуального і спільного (загальнолюдського) в природі особистості, тобто необхідність одночасного акцентування уваги не тільки на індивідуально неповторному в людині, але й на спільному. Акцентування уваги тільки на індивідуально-неповторному призводить до культивування у сфері людських стосунків егоїзму, зумовлює роз'єднаність людей, виникнення непрохідних меж між внутрішніми світами різних людей. Фактично такий підхід передбачає культивування принципу задоволення, егоїзму. Але існує об'єктивна необхідність в культивуванні особистістю спільного, яке є основою життя людини в соціумі (взаєморозуміння, конструктивної взаємодії), створення сім'ї, виховання дітей, соціального життя взагалі (соціальної ідентичності, створення суспільних благ, суспільного розвитку, функціонування соціальної відповідальності, повноцінної влади).

Потребує методологічного осмислення проблема штучного інтелекту, поєднання життя людини в реальному та віртуальному світах, створення і застосування біороботів, які можуть виконувати різні, навіть досить складні завдання (доглядати за дітьми, керувати автомобілем), звільняючи людину від фізичної активності, що фундаментально впливатиме на її природу, на психіку дитини, зокрема спрямованість її переживань, особливості розвитку емоційно-почуттєвої, вольової та інтелектуальної сфер, функціонування рефлексії, на характер зовнішньої активності.

Важливою методологічною проблемою є обґрунтування методів вивчення особистості [5; 12; 16; 18]. Відомо, що особистість проявляється, функціонує і розвивається та навіть деградує у цілісній життєдіяльності, а не в окремому виді діяльності. Відтак її слід вивчати невіддільно від цілісної життєдіяльності. Це складний метод, але він дозволяє одержати валідні та надійні емпіричні дані про особистість, які мають фундаментальне практичне значення [26]. З іншого боку, використовувані в емпіричних дослідженнях методи, які були створені видатними класиками, відстають від сучасних психологічних теорій. У вивченні такого складного феномену, яким є особистість, важливо поєднувати використання номотетичних та ідеографічних методів.

Методологічного осмислення потребує проблема з'ясування змісту та організації фахової психологічної освіти, зокрема важливо визначити, у якому напрямі та як готувати фахівців у сфері соціономічних професій, зокрема психологів і педагогів, насамперед з позиції перспективи найближчих десятиліть ХХІ ст., на що орієнтуються найпередовіші університети світу в підготовці фахівців з інших сфер.

Вітчизняним методологам необхідно проаналізувати здобутки української персоналогії, створити узагальнений портрет вітчизняної психологічної науки, показати її досягнення у розв'язанні актуальних проблем, щоб у зарубіжних психологів було адекватне уявлення про українських психологів та зацікавленість результатами їхніх досліджень.

У методологічному плані виникає ще одна делікатна проблема – включення етичного в предмет психологічної науки, на що вказують видатні психологи (Г. Олпорт, К.-Г. Юнг, У. Джейс, Е. Фромм), та професійна відповідальність персоналога та практичного психолога [3; 21; 25; 27; 37]. Світогляд психолога досить виразно проявляється у стилі його життя. Сучасні соціальні мережі дозволяють заглянути по той бік сцени і виявити дуже інтимні особливості світогляду психолога, що проявляється у професійному та особистісному егоїзмі, культивуванні маніпулятивних стратегій і тактик, організації власного життя за принципом задоволення. Постає питання, чи має психолог право активно культивувати у методологічних орієнтаціях, у теоретичних побудовах чи практичній діяльності свій особистий світогляд, особливо, якщо він не співвідноситься зі здоровим і прогресивним ідеалом. Факти вказують на те, що нерідко з матеріальних мотивів практичні психологи активно створюють імідж негідній персоні – претенденту на державну

посаду, беруть участь у створенні вишуканої ефективною реклами шкідливих послуг, товарів, медичних препаратів тощо.

**Висновки.** Отже, методологам у царині персонології необхідно фактично створити новий персоналістичний проект початку XXI ст., проаналізувати нові теоретичні підходи до дослідження особистості та запропонувати сучасне уявлення про особистість, зокрема про здорову, та особливості її функціонування і розвитку в нових умовах, чітко вичленувати запитання, які ми ставимо до неї: 1) що вона знає про себе, і чи адекватні ці знання (проблема самосвідомості); 2) чого вона хоче (мотиви і смисли активності – проблеми спонукальної сфери); 3) як вона ставиться до себе та оцінює себе; 4) що вона може (потенціал особистості; надійність) та як їй використовувати свій потенціал. Конструктивне розв'язання методологічних проблем призведе до ефективного розв'язання психологічною наукою теоретичних, прикладних і практичних завдань, що буде її значущим внеском у вдосконалення суспільного життя в Україні, оздоровлення людських стосунків та внутрішнього світу особистості, буде вкладом у світову психологічну науку та психологічну практику.

1. Анисимов, О. С. (1996). *Методология: функция, сущность, становление (динамика и связь времени)*. М.: ЛМА.
2. Асмолов, А. Г. (2002). *По ту сторону сознания: Методологические проблемы неклассической психологии*. М.: Смысл.
3. Балл, Г. О. (2007). *Ориентиры современного гуманизма (в социальной, образовательной, психологических сферах)*. К.-Рівне: Видавець Олег Зень.
4. Василюк, Ф. Е. (2003). *Методологический анализ в психологии*. М.: МГППУ; Смысл.
5. Гадамер, Х.-Г. (1988). *Истина и метод*. М.: Прогресс.
6. Гусельцева, М.С. (2003). Культурно-историческая психология: от классической – к постнеклассической картине мира. *Вопросы психологии*, 1, 99-115.
7. Деррида, Ж. (2007). *Письмо и различие*. М.: Акад. Проект.
8. Зинченко, В. П. (2003). Теоретический мир психологии. *Вопросы психологии*, 5, 3-17.
9. Карпенко, З. С. (2009). *Аксіологічна психологія особистості: [монографія]*. Івано-Франківськ: Лілея-НВ.
10. Копылов, Г. (1992). Методология и методологизация в контексте времени. *Кентавр*, 1 (5), 6-11.
11. Корнилова, Т. В., Смирнов С. Д., (2006). *Методологические основы психологии*. СПб.: Питер.
12. Крымский, С. Б. (1998). Наукове проектування. *Пульсар*, 1, 49-54.
13. Кун, Т. (2002). *Структура научных революций*. В. Ю. Кузнецов (Сост.). М.: ООО «Изд-во АСТ».
14. Мамардашвили, М. К. (2011). *Сознание и цивилизация*. СПб.: Азбука, Азбука-Аттикус.
15. Менегетти, А. (2003). *Система и личность*. М.: ННБФ «Онтопсихология».
16. М'ясоїд, П. (2009). Метатеоретичний аналіз у психології. *Психологія і суспільство*, 4, 54-82.
17. Петровский, А. В., Петровский, В. А. (2000). Категориальная система психологии. *Вопросы психологии*, 5, 3-17.
18. *Предмет и метод психологии: антология* (2005). Е. Б. Старовойтенко (Ред.). М.: Акад. проект : Гаудеамус.
19. Рибалка, В. В. (2003). *Методологічні питання наукової психології (Досвід особистісно центрованої систематизації категоріально-поняттєвого апарату): навч.-метод. посіб.* К.: Ніка-Центр.
20. Рибалка, В. В. (2006). *Теорії особистості у вітчизняній психології: [навч. пос.]*. К.: ІПППО АПН України.
21. Рикёр, П. (1995). *Конфликт интерпретаций: Очерки о герменевтике*. М.: Медиум.
22. Савчин, М. В. (2013). *Духовна парадигма психології: монографія*. К.: Академвидав.
23. Савчин, М. В. (2016). *Здатності особистості: монографія*. К.: Академвидав.
24. Савчин, М. В. (2019). *Здоров'я людини: духовний, особистісний і тілесний виміри: монографія*. Дрогобич: ПП «Посвіт».
25. Савчин, М. В. (2013). *Методологемі психології. Монографія*. Наукове видання Серія «Монограф», спільний проект із ВЦ «Академвидав», Київ.
26. Савчин, М. В. (2008). *Психологія відповідальної поведінки. монографія*. Івано-Франківськ: Місто НВ.
27. Смирнов, С. Д. (2005). Методологический плюрализм и предмет психологии. *Вопросы психологии*, 4, 3-8.
28. Старовойтенко, Е. Б. (2001). *Современная психология: формы интеллектуальной жизни*. М.: Акад. Проект.
29. Стёпин, В. С. (2000). *Теоретическое знание: структура, историческая эволюция: [монография]*. М.: Прогресс-Традиция.

30. Титаренко, Т. М. (2013). *Сучасна психологія особистості: навч. посібник*. К.: Каравела.
31. Ткаченко, О. (2009). Принципи, категорії і методологічні проблеми психології. *Психологія і суспільство*, 1, 45-133.
32. Фурман, А. В. (2016). *Ідея і зміст професійного методологування: [Монографія]*. Тернопіль: ТНЕУ.
33. Хамитов, Н. В. (2002). *Философия человека: от метафизики к метаантропологии*. К.: Ника-Центр, М.: Ин-тут общегуманит. исс-ний.
34. Хьелл, Л., Зиглер, Д. (1997). *Теории личности (Основные положения, исследования и применение)*. СПб.: Питер-Пресс.
35. Щедровицький, Г. (2000). Методологічна організація сфери психології. *Психологія і суспільство*, 2, 7-24.
36. Щедровицький, Г. П. (1994). Сладкая диктатура мысли. *Вопросы методологии*, 1-2, 9-13.
37. Юревич, А. В. (2010). *Методология и социология психологи*. М.: Изд-во «Институт психологии РАН».
38. Harre, R. (1998). *The singular self: An introduction to the psychology of personhood*. London: Sage.

#### REFERENCES

1. Anisimov, O. S. (1996). *Metodologiya: funktsiya, sushchnost', stanovleniye (dinamika i svyaz' vremen)* [Methodology: function, essence, becoming (dynamics and connection of times)]. М.: LMA. (rus.).
2. Asmolov, A. G. (2002). *Po tu storonu soznaniya: Metodologicheskiye problemy neklassicheskoy psikhologii* [Beyond Consciousness: Methodological Problems of a Non-Classical Psychologist]. М.: Smysl. (rus.).
3. Ball, H. O. (2007). *Orientyry suchasnoho humanizmu (v suspil'niy, osvityniy, psikhologichnykh sferakh)* [Landmarks of modern humanism (in social, educational, psychological spheres)]. К.-Rivne: Vydavets Oleh Zen'. (ukr.).
4. Vasilyuk, F. Ye. (2003). *Metodologicheskiy analiz v psikhologii* [Methodological analysis in psychologists]. М.: MGPPU; Smysl. (rus.).
5. Gadamer, KH.-G. (1988). *Istina i metod*. [Truth and Method]. М.: Progress. (rus.).
6. Gusel'tseva, M. S. (2003). Kul'turno-istoricheskaya psikhologiya: ot klassicheskoy – k postneklasicheskoy kartine mira [Cultural-historical psychology: from the classical to the post-non-classical picture of the world]. *Voprosy psikhologii* [Psychology issues], 1, 99-115. (rus.).
7. Derrida, Z. H. (2007). *Pis'mo i razlichiyе*. М.: Akad. Proyekt. (rus.).
8. Zinchenko, V. P. (2003). Teoreticheskiy mir psikhologii [Theoretical world of psychology]. *Voprosy psikhologii* [Psychology issues ], 5, 3-17. (rus.).
9. Karpenko, Z. S. (2009). *Aksiologichna psikhologiya osobystosti: [monohrafiya]* [Axiological psychology of personality: [monograph] ]. Ivano-Frankivs'k: Lileya-NV. (ukr.).
10. Kopylov, G. (1992). Metodologiya i metodologizatsiya v kontekste vremeni [Methodology and methodology science in the context of time]. *Kentavr* [Centaur], 1 (5), 6-11. (rus.).
11. Kornilova, T. V., Smirnov, S. D., (2006). *Metodologicheskiye osnovy psikhologii* [Methodological foundations of psychology]. SPb.: Piter. (rus.).
12. Kryms'kyy, S. B. (1998). Naukove proektuvannya [Scientific design]. *Pulsar* [Pulsar], 1, 49-54. (ukr.).
13. Kun, T. (2002). *Struktura nauchnykh revolyutsiy* [The structure of scientific revolutions]. V. Yu. Kuznetsov (Sost.). М.: ООО «Izd-vo ACT». (rus.).
14. Mamardashvili, M. K. (2011). *Soznaniye i tsivilizatsiya* [Consciousness and civilization]. SPb.: Azbuka, Azbuka-Atgikus. (rus.).
15. Menegetgi, A. (2003). *Sistema i lichnost'* [System and personality]. М.: NNBF «Ontopsihologiya». (rus.).
16. Miasoid, P. (2009). Metateoretychnyy analiz u psikhologii [Metatheoretical analysis in psychology]. *Psikhologiya i suspil'stvo* [Psychology and society], 4, 54-82. (ukr.).
17. Petrovskiy, A. V., Petrovskiy, V. A. (2000). Kategorial'naya sistema psikhologi [Categorical system psychologists]. *Voprosy psikhologii* [Psychology issues], 5, 3-17. (rus.).
18. *Predmet i metod psikhologii: antologiya* (2005) [Subject in methodology of psychology: antology] Ye.B. Starovoytenko (Red.). М.: Akad. proyekt : Gaudeamus. (rus.).
19. Rybalka, V. V. (2003). *Metodolohichni pytannya naukovoї psikhologii (Dosvid osobystisno tsentrovanoї systematyzatsiyi katehorial'no-ponyattyevoho aparatu): navch.-metod, posib.* [Methodological questions of scientific psychology (Experience of personally centered systematization of categorical-concept apparatus): teaching-method, tool]. К.: Nika-Tsentr. (ukr.).
20. Rybalka, V. V. (2006). *Teoriї osobystosti u vitchyznyaniy psikhologii: [navch. pos.]* [Theories of personality in domestic psychology: [textbook]]. К.: IPPPO APN Ukrainy. (ukr.).
21. Rikor, P. (1995). *Konflikt interpretatsiy: Ocherki o germeneytike* [Conflict of Interpretation: Essays on Hermeneutics]. М.: Medium. (rus.).
22. Savchyn, M. V. (2013). *Dukhovna paradyhma psikhologii: monohrafiya* [The spiritual paradigm of psychology: a monograph]. К.: Akademvydav. (ukr.).

23. Savchyn, M. V. (2016). *Zdatnosti osobystosti: monohrafiya* [Personality Abilities: Monograph]. K.: Akademvydav. (ukr.).
24. Savchyn, M. V. (2019). *Zdorov"ya lyudyny: dukhovnyy, osobystisnyy i tilesnyy vymiry: monohrafiya* [Human health: spiritual, personal and physical dimensions: monograph]. Drohobych: PP «Posvit». (ukr.).
25. Savchyn, M. V. (2013). *Metodolohemy psykholohii. Monohrafiya* [Methodolohemy of psychology. Monograph]. Naukove vydannia Serii «Monohraf», spilnyi proektizVTs «Akademvydav». Kyiv. (uk.).
26. Savchyn, M. V. (2008). *Psykholohiya vidpovidal'noyi povedinky. Monohrafiya* [Psychology of responsible behavior. Monograph]. Iv. Frankivsk: Misto NV. (ukr.).
27. Smyrnov, S. D. (2005). Metodolohycheskyy plyuralyzm y predmet psykholohy [Methodological pluralism and subject of psychology]. *Voprosy psykholohii* [Psychology issues], 4, 3-8. (rus.).
28. Starovoytenko, E. B. (2001). *Sovremennaya psykholohyya: formy yntellektual'noy zhyzny* [Modern psychology: forms of intellectual life]. M.: Akad. Proekt. (Gaudeamus). (rus.).
29. Styopin, V. S. (2000). *Teoreticheskoye znaniye: struktura, istoricheskaya evolyutsiya: [monohrafiya]* [Theoretical knowledge: structure, historical evolution: [monograph] ]. M.: Progress-Traditsiya. (rus.).
30. Tytarenko, T. M. (2013). *Suchasna psikhologiya osobystosti: navch. posibnyk* [Modern Psychology of Personality: Educ. manual.]. K.: Karavela. (ukr.).
31. Tkachenko, O. (2009). Pryntsypy, katehoriyi i metodolohichni problemy psykholohiyi [Principles, categories and methodological problems and psychology]. *Psikhohiia i suspilstvo* [Psychology and suspension], 1, 45-133. (ukr.).
32. Furman, A. V. (2016). *Ideya i zmist profesynoho metodolohuvannya: [Monohrafiya]* [Idea and professional methodology: [Monograph]]. TernopII: TNEU. (ukr.).
33. Khamitov, N. V. (2002). *Filosofiya cheloveka: ot metafiziki k metaantropologiy* [Human philosophy: from metaphysics to metaanthropology]. K.: Nika-Tsentr, M.: In-tutobschegumanit. iss-niy. (ukr.).
34. Hell, L., Zigler, D. (1997). *Teorii lichnosti (Osnovnyye polozeniya, issledovaniya i primeneniye)* [Theories of personality (Fundamentals, research and application)]. SPb.: Piter-Press.(rus.).
35. Schedrovitskiy, G. (2000). Metodolohichna orhanizatsiya sfery psykholohiyi [Methodological organization of the sphere of psychology]. *Psikhologiya i suspilstvo* [Psychology and suspension], 2, 7-24. (ukr.).
36. Shchedrovitskiy, G. P. (1994). Sladkaya diktatura mysli [The sweet dictatorship of thought]. *Voprosy metodologii* [Methodology issues], 1-2, 9-13. (rus.).
37. Yurevich, A. V. (2010). *Metodologiya i sotsiologiya psikhologi* [Methodology and sociology of psychology]. M.: Izd-vo «Institutpsihologii RAN». (rus.).
38. Harre, R. (1998). *The singularself: An introduction to the psychology of personhood*. London: Sage.

### **Myroslav Savchyn**

#### **METHODOLOGICAL ORIENTATIONS IN THE RESEARCH OF PERSONAL PROBLEMS**

*The article deals with the problems of methodological reflection in the field of personology, aimed at the methodological assessment of psychological theories as well as the state and objectives of psychological practice, the influence of general civilizational tendencies, a man's inner world and his existential dominants at the current stage. The goals of psychology aimed at the solution of problems connected with the modern world improvement, prevention of problems in the personality's development were formulated. It was claimed that modern psychology lags behind in solving the problems of personology, which seldom provides their optimal solutions, does not take into consideration the real human ontology; modern narrative psychology was assessed. The article focuses on the problem of a man's inner world content, the necessity to take into account his spiritual I, the fact that psychological science is not oriented to discovering the characteristics of a healthy personality and learning a healthy lifestyle, the clarification of the link between individual and common aspects in human nature, the problem of correlation between a person's life in real and virtual worlds, the interaction with artificial intelligence phenomena. We set the task to create new methods of personality research, to clarify the content and organization of professional psychological education and to analyze the achievements of Ukrainian psychological science. It was emphasized that ethical issues should be included in psychological science, methodological orientations of a personal therapist and a practical psychologist's professional responsibility. The destructive moments in the practical implementation of psychological knowledge were described.*

**Keywords:** *methodological reflection, problems of civilization, constructive character of psychological science, man's inner world, healthy personality, individual and common aspects in personality, methodological orientations of a personal therapist and a practical psychologist.*

УДК159.92; 316.62

doi: 10.15330/ps.10.1.45-54

**Світлана Литвин-Кіндратюк**

ДВНЗ «Прикарпатський національний університет імені Василя Стефаника»

lytvynkindr@ukr.net

**МЕТОДОЛОГІЧНІ ЗАСАДИ ДІАХРОНІЧНОГО АНАЛІЗУ РОЗВИТКУ  
ОСОБИСТОСТІ В ПСИХОЛОГІЇ**

*У статті розкривається стратегія організації дослідження в галузі соціальної історичної психології на засадах збагачення змісту принципу історизму та поля понять, що описують логіку «історіоризації» особистості у світі, що стрімко змінюється. Окреслено способи організації дослідження, які містять варіанти синхронічного та діахронічного способів аналізу. Показано, що у процесі розвитку особистості в онтогенезі елементи діахронічного розгляду є складовою синхронічного трактування отриманих результатів, оскільки у його перерізі маркується дискретна мить історії в шерезі подій життя певного покоління та на тлі сучасної соціальної ситуації розвитку. Натомість діахронічний аналіз визначено різновидом стратегії «аналізу процесів», що звернутий до вимірів історичного процесу. Він апелює до окремого типу розвитку – історіогенезу особистості, якому притаманні гетерохронність, міжпоколіннева спадкоємність та соціокультурна контекстуальність. Окреслено види діахронічного аналізу: «масштабний» та «локальний», «близький» та «віддалений». Діахронічний аналіз в соціальній історичній психології визначено стратегією організації дослідження, яка спирається на фігуративні реконструктивні процедури, насамперед метод психолого-історичної реконструкції. Розкрито основне завдання діахронічного аналізу, яке полягає в переході від лінійного до нелінійного аналізу сталості-змінюваності історичного розвитку особистості, насамперед у контексті домінування процесів соціогенезу та культурогенезу. Оновлення їхніх конфігурацій виявляється в соціальних змінах у рамках множинного соціального часу та культурних фігураціях стабільних форм поведінки особистості.*

**Ключові слова:** принцип історизму, історіогенез особистості, діахронічний аналіз, соціальна історична психологія, міжпоколіннева спадкоємність, контекстуальність.

**Постановка проблеми.** На тлі прискорення соціокультурних змін та ускладнення форм стабілізації соціальної поведінки актуальності набуває проблема «історіоризації» розвитку особистості у психології. Вивчення розвитку особистості у вимірах історії викликає інтерес не лише у фахівців з вікової та соціальної психології, що дозволило, приміром, поглянути на феномен віку з соціокультурних позицій, а й сприяє розширенню предметного поля історичної психології.

Свідченням поступу на теренах української та зарубіжної історичної психології стало утвердження її методологічних принципів, головню принципу історизму, становлення низки міждисциплінарних напрямів та розробка оригінальних теорій (І. Белявський, І. Мейерсон, В. Роменець, В. Шкуратов та інші) [2; 29, 85; 25], створення оригінальних реконструктивних методів та методик. Водночас найменш опрацьованою ланкою на цьому терені залишаються стратегії організації психолого-історичного дослідження. Не викликає сумнівів, що її різні види спрямовані на розкриття закономірностей як онтогенезу, так й історіогенезу психіки та особистості. Проте нині бракує чіткого розмежування мети та завдань цих стратегій, приміром, у форматі синхронічного та діахронічного способів аналізу.

Відомо, що ідея розвитку психіки й особистості, принципи та категорії розвитку в наш час найбільш широко реалізовані у синхронічних дослідженнях, а саме: у царині дитячої, вікової психології та психології розвитку. Проте намагання сформулювати закономірності розвитку особистості в сув'язі ліній – когнітивної, емоційної, соціальної частогусто наштовхуються на проблему стабільності та мінливості. С. Максименко вважає, що співвідношення стабільного і змінного залишається надскладною проблемою теоретичної психології, яка потребує свого розв'язання. Вчений підкреслює, що стійкі властивості, узагальнені емоційно-чуттєві стосунки і стабільні психічні стани завжди мають процесуально-динамічний характер [13].

На думку дослідників, вивчення взаємозв'язку процесів сталості та мінливості у площині еволюційного розвитку психіки й особистості потребує розширення спектру способів організації генетико-психологічного дослідження. Так, поглиблення трактування розвитку в сучасній психології, зокрема з позицій системно-синергетичного підходу, сучасних наук про розвиток загалом закономірно ставить питання про особливості його розгортання не лише у синхронічному зрізі, але й у діахронічному, історичному перерізі. Йдеться про вивчення тенденцій та закономірностей історичного розвитку особистості в режимі лінійних прогресивних, регресивних та змішаних рівнинних типів.

Нині у фокус психолого-історичного пошуку потрапляють різноманітні типи, види, аспекти, варіанти психічного розвитку особистості, насамперед соціального, що розгортаються в умовах еволюційних та катастрофічних змін, трансформацій та екстремальності. Вкупі вони становлять поле соціально-психологічних процесів, що мають розмаїте «темпоральне напруження» та кліодинаміку – темп і масштаб, тобто поле соціально-історичного розвитку особистості. Аналіз соціального розвитку особистості на тлі швидкоплинних соціальних змін, зокрема в форматі історичного способу життя того чи іншого покоління, потребує відповідних цим феноменам методологічних інструментів, які були б здатні поглибити діалектичний метод або ж примножити можливості еволюційних підходів.

**Мета статті** полягає у спробі накреслити методологічні засади діахронічного дослідження особистості в історичному ракурсі. Для її досягнення були поставлені наступні **завдання**: 1) окреслити мету та завдання діахронічного аналізу як основного способу організації дослідження в соціальній історичній психології; 2) визначити види діахронічного аналізу та сутнісні характеристики розвитку особистості в історії.

**Стан дослідження проблеми.** В українській психології лінія дослідження історичного розвитку особистості має поважні традиції. Вона спрямована на пошук рис стабільності в поступальному розвитку, його видів та типів. Зазначений кут зору був накреслений у працях С. Рубінштейна [19], отримав подальший розвиток у історико-психологічних шуканнях Г. Костюка [9], став складовою частиною концепції вчинку В. Роменця [18]

У довідковій психологічній літературі студії на теренах розвитку психіки зазвичай позначаються трьома основними лініями, а саме: 1) виникнення психіки у тваринному світі; 2) розвиток психіки в онтогенезі людини; 3) виникнення (антропогенез) і розвиток (історіогенез) свідомості людини [17, с. 305]. Зразу зауважимо, що на теренах антропогенезу десятиліття поспіль перед ведуть розвідки виникнення свідомості та адаптивних форм поведінки (Г. Костюк, Б. Поршнев) [9; 17], тоді як їхнє розмаїття в історіогенезі та у річищі соціогенезу досліджуються швидше епізодично.

Накреслюючи лінію історичності розвитку особистості, С. Рубінштейн дійшов висновку, що, по-перше, внаслідок історичної зумовленості в психології особистості виявляються компоненти різної міри узагальненості та сталості, які змінюються різними темпами [19, с. 270], по друге, «у психіці людей є властивості, які суттєво змінюються в ході історичного розвитку людства та які відрізняють людей різних епох» [19, с. 169]. З розбудовою історичної психології прийоми історичного пошуку почали застосовуватися з метою дослідження історії розвитку психіки, особистості, соціальних спільнот, тобто до тих об'єктів, що мають історичний характер. Їх можна порівнювати з певними історичними змінами за тривалістю, за особливостями темпоральної структури та характером змін. Висунуті Л. Виготським теоретичні положення про те, що «поведінка може бути зрозуміла лише як історія поведінки» [3, с. 62] стали основою розробки вченим історико-генетичного та експериментально-генетичного методів, які поєднують прийоми синхронічного та діахронічного аналізу.

Справжній ренесанс діахронічних студій в українській психології припадає на початок 80-х років минулого століття. Панорама історико-психологічних шукань В. Роменця вміщає глибокий аналіз соціально-історичного типу розвитку особистості на засадах вчинкового підходу. Вчений описав не лише розмаїття явищ цього розвитку, а й проана-

лізував учинок в контексті способу життя як осередок розвитку особистості в історії. Водночас у процесі послідовної реалізації вчинкового підходу гостро постала потреба розрізнення теоретико-методологічних засад 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 представлені у структурі вчинку. Логічна структура вчинку визначена як стабільна та інваріантна. Вона містить обов'язкові компоненти – ситуативний, мотиваційний та дійовий, натомість історичний вияв цієї структури розкриває рівень зрілості вчинку в діахронії [18, с. 18].

У сучасному психолого-історичному дискурсі представлені різні погляди стосовно теоретичного та методичного забезпечення синхронічного та діахронічного аналізів. Терміни «діахронія», «діахронічність» прийшли до нас з історичної лінгвістики. Діахронія (від діа- + гр. *chronos* = час) – це лінгвістичний термін, який означає історичну послідовність у розвитку мовних явищ. Тому діахронічний – той, що стосується діахронії, тобто розглядається з урахуванням фактору часу, (наприклад, метод вивчення) [16, 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, методу [16, с. 562]. У психології 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 знаходимо різні трактування діахронічного варіанту аналізу розвитку особистості, зокрема опису його мети та завдань. В одних випадках він вважається частиною синхронічного способу аналізу, у інших – навпаки. У студіях культурно-історичного спрямування діахронічний розвиток згадується як складова синхронічного розвитку (З. Карпенко, М. Коул) [8; 10], натомість у історичній психології діахронічна лінія розвитку особистості домінує. Про необхідність врахування діахронічної структури розвитку особистості вслід за П. Бальтесом говорить Л. Анциферова та інші автори [1]. До кола питань, що потребують застосування прийомів діахронічного аналізу, вони відносять такі: структура цілісного життєвого шляху індивіда, типологія таких структур, суспільно-історична (*формаційна – розрядка наша Л.-К. С.*) зумовленість фаз, етапів, стадій індивідуального шляху розвитку особистості» [1, с. 9].

Наприкінці ХХ століття 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, А. Теджфел та інші) [15; 21]. Їм передувало оформлення історичної психології як самостійної психологічної галузі (І. Мейерсон) [29]. Активізація постмодерного дискурсу теж сприяла прихильності соціальних психологів, передовсім соціальних конструкціоністів, до перегляду наукових уявлень про соціально-психологічний розвиток у бік історизму. Лідер цього напрямку К. Герген вважає, що соціальній психології відчутно бракує знань динаміки та трансформацій соціальних процесів, що мають історичний характер [28]. Помітне зростання інтересу дослідників до проблем історіогенезу особистості, до трансформацій стабільної соціальної поведінки відбулося у зв'язку з різноаспектним вивченням процесу зародження нових моделей соціальної реальності у соціології (Дж. Александер, П. Штомпка) [27; 26], соціальній і культурній психології (М. Гусельцева, В. Москаленко, Т. Титаренко) [5; 14; 23].

Нинішній поступ психолого-історичних студій поєднується із міжгалузевими шуканнями в межах загальної психології, вікової психології, соціальної психології та етнопсихології тощо. Стає очевидним, що окремі концепції розвитку особистості насичені психолого-історичними ідеями та положеннями. Водночас вони часто-густо відстоюють власне бачення діахронічного аналізу, що дозволяє, приміром, отримувати значущі ре-

зультати про закономірності онтогенезу психіки у його зв'язку із процесами соціогенезу чи етногенезу (І. Данилюк, В. Куєвда) [6; 12]. Тому однією з причин поширення своєрідного «методологічного нігілізму» серед психологів, про який говорить А. Шамне, слід вважати брак знань про психологічні закономірності розвитку особистості в історії. А. Шамне відзначає девальвацію фундаментальної ідеї розвитку в психології. На її думку, протидія цій тенденції неможлива без ретельної методологічної реконструкції категорії розвитку в психології [24, с. 23]. Вона 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.

Підтримуючи позицію А. Шамне, міркуємо, що у разі переходу від синхронічного до діахронічного аналізу розвитку особистості домінування принципу історизму у цій методологічній схемі стає очевидним. Це надає характеристикам сталості-змінності цього процесу сутнісної ваги та локалізує їх у полі предмету соціальної історичної психології. Остання налаштована на вловлювання довгих темпоральних змін, стабільних форм існування особистості в соціальній спільноті у масштабах «спокійних» епох та перехідних історичних періодів. Її пошук спрямований на з'ясування закономірностей історичного, соціального, екологічного, психічного розвитку в їхній коеволюції, вивчення історіогенезу особистості та соціальних спільнот.

Пошук шляхів більш повного аналізу історіогенезу особистості спрямовує в бік діахронного аналізу цих перетворень не лише психологів, а й істориків, соціологів [17; 22; 25]. При цьому вчені по-різному розуміють логіку історичного процесу, пропонують відмінні стратегії його моделювання та способи обробки даних, що не завжди є запорукою відкритого й зацікавленого діалогу представників цих наук. Проте у сучасній історичній соціології вже утвердилася низка методичних моделей аналізу історичного розвитку, які можуть стати основою організації соціально-психологічного дослідження такого типу. З цього приводу прислухаємося до думки одного з лідерів історико-соціологічного пошуку Ч. Тіллі. Німецький учений називає чотири основні історико-соціологічні способи аналізу, які представляють стратегії наукового пошуку, як от: «Історичний соціальний критицизм», «Ідентифікація патернів», «Розширення масштабів», «Аналіз процесів». Усі ці стратегії, зазначає вчений, є вже «визнаними, ефективними формами соціологічного аналізу, проте вони відрізняються за цілями, процедурами й результатами» [22, с. 96].

Так, 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» [22, с. 96]. У межах першої стратегії мета має аксіологічну перспективу. 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» наполягає на аналізі структур і ланцюгів історичних подій, що повторюються в часі і просторі, визначенні необхідних та достатніх умов цих повторень і встановлення їхньої послідовності. Стратегія базується на вивченні історії крупних агрегатів, приміром, фаз розвитку цивілізації (П. Сорокін), або процесів у межах окремих країн та регіонів, зокрема динаміки економічного росту (цикли Кондратьєва), секуляризації, росту населення тощо. Третя стратегія – «Розширення масштабів» (scope 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 тощо).

Четверта стратегія «Аналіз процесів» здебільшого 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 [22, с. 97]. У річищі четвертої стратегії перед ведуть дослідники глобалізації та урбанізації. На думку Ч. Тіллі, на найвищу оцінку заслуговує



остання стратегія. Адже «з чотирьох різновидів історичної соціології аналіз процесів безпосередньо втягує соціологів у розуміння історії як історії, тобто вбудовування дій людей у просторі та часі» [22, с. 99]. Короткий опис згаданих стратегій свідчить, що всі вони можуть бути адаптовані для застосування у процесі діахронічного аналізу у психології.

**Виклад основного матеріалу.** Сучасні науки, теорії й концепції людського розвитку дедалі повніше враховують соціально-психологічну перспективу та історичну ретроспективу аналізу розвитку особистості. Це сприяє перегляду та розширенню змісту принципу розвитку та історизму в сучасній психології, уточненню стратегій організації дослідження на цій основі. 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. Теоретичним моделям такого плану властиві як опора на побудову типологій особистості, приміром, у форматі її цілісності (О. Власова) [4], так і на опис конфігурацій у динамічних системах «особистість-соціалізація» (В. Москаленко) [14].

За дороговказ діахронічного пошуку в психології приймаємо принцип історизму. Зміст цього принципу пов'язуємо не з положеннями формаційного підходу, а з сучасними уявленнями про закономірності історичного процесу. На цих засадах визначимося з метою історіогенетичного аналізу, його загальною спрямованістю та різновидами. Йдеться про відмінності його синхронічного та діахронічного варіантів.

Спираючись на пропонуване І. Білявським тлумачення принципу історизму, вважаємо, що соціально-психологічне дослідження історичного розвитку особистості може бути організоване двояко – горизонтально, тобто синхронічно, метою якого є опис історичного епізоду у складі соціогенезу, та вертикально, діахронічно, метою якого є вивчення історіогенетичної лінії розвитку особистості в міжпоколінній послідовності. Очевидно, що студії розвитку особистості в діахронії, тобто на тлі історичної епохи, її ментальності є найбільш повним варіантом історіогенетичного аналізу. Їх завданням є розширення панорами наукових пошуків щодо характеру та механізмів психічного розвитку, зокрема історіогенезу емоцій, характеру, соціальної поведінки особистості на тлі історичних змін тощо. Міркуємо, що система принципів психології розвитку, яке поєднує принцип розвитку, системності, суб'єктності, неперервності здатна змінити свою методологічну конфігурацію, в якій панували дихотомії соціально-біологічне, об'єкт-суб'єкт, каузальне-стохастичне. На нашу думку, в разі переходу від синхронічного до діахронічного дослідження розвитку має місце домінування принципу історизму, відтак у цьому ансамблі дихотомія «сталість-мінливість» набуває провідного значення.

У подальшій розробці методичних засад діахронічного аналізу опираємося насамперед на соціологічну стратегію «Аналіз процесів». На цій основі опишемо види діахронічного аналізу особистості у 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 варіанти. У 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 покоління [11]. 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 у психології спрямований на вивчення як історії життя особистості, так і людини в історії.

З огляду на особливості процесу «історіоризації» персонологічних студій, враховуючи відповідні їм методичні прийоми вивчення особистості, сформулюємо загальний погляд на зміст синхронічного та діахронічного аналізу. Міркуємо, що горизонтальний

переріз розгляду 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 вквітати 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 головно на мікрорівні соціальної та культурної взаємодії. 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 синхронічного дослідження.

Натомість діахронічний аналіз розвитку особистості належить до предметного поля соціально-історичної психології. Він підпорядковується 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.

У діахронічному зрізі історіогенез особистості представлений полілінійною динамікою – підйомами, спадами, коловоротами. Нелінійність вертикального зрізу історіогенезу проявляється у сув'язі фігурацій культурних поведінкових форм (соціальних практиках) в межах історичного процесу та їхніх конфігураціях (результатах). Відтак діахронічний аналіз у психології є способом організації дослідження, який спирається головно на фігуративні та конфігуративні реконструктивні процедури. При цьому він апелює до їхньої темпоральної гетерогенності (гетерохронності). Останню 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.

Метою діахронічного аналізу є вивчення історіогенезу особистості, зокрема на рівні історії та культури побуту, життєдіяльності особистості та соціальних спільнот. Його основне завдання полягає у вивченні розвитку особистості в історичному часі, плин якого виявляється нелінійним і гетерохронним. Діахронічний аналіз орієнтований на принцип історизму, оскільки історіогенез представлений континуальною сув'яззю його сторін в масштабі історичного простору та контексті соціальних практик.

Вслід за Н. Еліасом логіку поєднання характеристик сталості та змінності вбачаємо у плинності зв'язків (фігураціях) соціогенезу та персоногенезу, насамперед зміні поведінкових форм, їх результат – в конфігураціях сторін історіогенезу, а методіку дослідження – у фігуративному аналізі [7]. Фігурації Н. Еліас розглядає на рівні структури соціальних інститутів та манер поведінки, їх взаємовпливу. Тоді як соціально-психологічний погляд на процес фігурування змінюється. По-перше, він має на меті розгледіти більш глибокі психологічні пласти динаміки розвитку особистості, її поведінки на тлі історичних змін; по-друге, передбачає ретельне опрацювання репертуару сталих чи змінних поведінкових форм, варіантів соціальних змін, їхньої когерентності з психологічними в аспекті регулярності – темпу, ритму, фігурацій. Означена когерентність має соціокультурний, історичний характер, оскільки є критерієм процесу історіогенезу особистості.

Введення соціально-історичного виміру аналізу розвитку особистості дозволить перейти до більш успішного її розв'язання у соціальній психології – у контексті соціальних змін як перебігу множинного соціального часу. Соціально-історичний розвиток особистості пов'язуємо зі змінами спрямованості соціального розвитку, трансформаціями

способу життя, зокрема його соціокультурного змісту та структури. При цьому феноменологія способу життя володіє не лише синхронним розмаїттям, а й значною соціально-історичною глибиною, у якій криється системна «одиниця» аналізу соціально-історичного розвитку особистості – феномен міжпоколінної взаємодії. Апелюючи до евристичних можливостей історико-соціологічної фігуративної методології, усвідомлюємо її віддаленість від соціально-психологічної методики. Тож першим кроком у напрямі соціально-психологічної та психолого-історичної конкретизації фігуративного аналізу став, поперше, вибір за основу комплементарної їй стратегії «Аналіз процесів»; по-друге, опис низки класифікацій діахронічного аналізу в її контексті.

**Висновки.** Порівняння стратегій організації дослідження у психології розвитку дозволяє окреслити їх діахронічні різновиди, зокрема «масштабний» та «локальний», «близький» та «віддалений». Вони реалізуються за двома основними лініями: макроаналізу розвитку особистості на тлі історії та цивілізаційних змін; мікроаналізу розвитку у масштабах життя людини. Стратегії мікроаналізу тяжіють до синхронічного розгляду й опираються насамперед на культурно-історичну та новочасну методологічну традицію у психології розвитку. Вони характеризуються спрямованістю на вивчення закономірностей розвитку в рамках віку за логікою «прогрес-акме-згасання» та «постійний саморух», а також історії життя особистості (індивідуальний, позавіковий розвиток). У вивченні процесу розвитку особистості в онтогенезі використовуються елементи діахронічного розгляду. Проте вони є складовою частиною синхронічної інтерпретації отриманих результатів, оскільки у її перерізі маркується дискретна мить історії в шерезі подій життя певного покоління на тлі сучасної соціальної ситуації розвитку.

В історичній психології діахронічний аналіз є провідною стратегією організації дослідження. З соціально-психологічного боку його можна вважати різновидом стратегії «аналізу процесів», що звернутий до вимірів історичного процесу. Зазначена стратегія апелює до окремого типу розвитку – історіогенезу особистості, якому притаманні гетерохронність, міжпоколіннева спадкоємність та соціокультурна контекстуальність. Ідеться про те, що діахронічний аналіз оперує власними «одиницями» аналізу (міжпоколінна взаємодія) та сутнісними характеристиками (контекстуальність). Він є стратегією організації дослідження, яке спирається на фігуративні реконструктивні процедури, насамперед метод психолого-історичної реконструкції. Основне завдання діахронічного аналізу полягає в переході від лінійного до нелінійного аналізу сталості-змінюваності історичного розвитку особистості, насамперед у контексті домінування процесів соціогенезу та культурогенезу.

1. Анцыферова, Л. И., Завалишина, Д. Н., Рыбалко, Е. Ф. (1988). Категория развития в психологии. *Категории материалистической диалектики в психологии*. М.: Наука. С. 22-55.
2. Белявский, И. Г. (2002). *Введение в историческую психологию*. Одесса.
3. Выготский, Л. С. (1983). История развития высших психических функций *Собрание сочинений*: в 6-ти т. Т. 3. *Проблемы развития психики*; под ред. А. М. Матюшкина. М.: Педагогика. С. 6-328.
4. Власова, О. І. Ващенко, І. В. Данилюк, І. В. Щербина, В. Л. (2016). Досвід міждисциплінарного дослідження цілісності особистості в контексті соціальних змін. *Психологія і особистість*, 2, 1, 116-127.
5. Гусельцева, М. С. (2011). Психологическое знание и культурно-историческая эпистемология. *Вопросы психологии*, 3, 3-16.
6. Данилюк, І. (2010). *Етнічна психологія як галузь наукового знання : історико-теоретичний вимір: монографія*. К.: «САММІТ-КНИГА».
7. Еліас, Н. (2003). *Процес цивілізації. Соціогенетичні та психогенетичні дослідження*. Київ: Видавничий дім «Альтернатива».
8. Карпенко, З. (2018). *Аксіологічна психологія особистості: монографія*. 2-ге вид. перероб., доповн. Івано-Франківськ: ДВНЗ «Прикарпатський національний університет імені Василя Стефаника».
9. Костюк, Г. С. (1988). *Избранные психологические труды*. М.: Педагогика.
10. Коул, М. (2007). Переплетение филогентической и культурной истории в онтогенезе. *Культурно-историческая психология*, 3, 3-16.
11. Кримський, С. (2003). Запити філософських смислів. К.: Вид. ПАРАПАН.

12. Куєвда, В. Т. (2012). Рефлексія етнокультурних домінант в українській психологічній думці: історико-психологічний вимір. *Історико-психологічна реконструкція психологічної думки в етнокультурному вимірі: монографія*. В. Т. Куєвда, В. В. Турбан (Ред.). Кіровоград: Імекс-ЛТД.
13. Максименко, С. Д. (2006). *Гене́за здійснення особистості*. К.: Вид. ТОВ «КММ».
14. Москаленко, В. (2012). Значення генетичної методології в дослідженні соціалізації особистості *Соціальна психологія*. 1-2, 3-10.
15. Московичи, С. (1995). Социальные представления: исторический взгляд. *Психологический журнал*, 1, 3-18; 2, 3-14.
16. *Новий словник інішомовних слів: близько 40 000 сл. і словосполучень* (2008) / за заг. ред. Л. І. Шевченко. К.: АРІЙ.
17. Поршнева, Б. Ф. (1979). *Социальная психология и история*. М.: Наука.
18. Роменець, В. А. (2006). Вчинок і постання канонічної психології. *Людина. Суб'єкт. Вчинок: Філософсько-психологічні студії* / за заг. ред. В. О. Татенка. К.: Либідь, С. 11-36.
19. Рубинштейн, С. Л. (1989). *Основы общей психологии*; В 2 т. Т.1. М.: Педагогіка.
20. *Психологічна енциклопедія* (2006). Автор-упорядник О. М. Степанов. К.: Академвидав.
21. Тэшфел, А. (1984). Эксперименты в вакууме *Социальная зарубежная социальная психология* / под ред. Г. М. Андреевой, Н. Н. Богомоловой, Л. А. Петровской. М.: Изд-во Моск. ун-та, С. 229-243.
22. Тилли, Ч. (2009). Историческая социология. *Социологические исследования*, 5, 95-101.
23. Титаренко, Т. М. (2014) 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, С. 172-186.
24. Шамне, А. (2017). Інтерпретація категорії розвитку у сучасній психології. *Психологія особистості*, 1, 22-30.
25. Шкурагов, В. А. (2004). *Новая историческая психология: монография*. Ростов-на-Дону: Изд-во ЮФУ.
26. Штомпка, П. (1996). *Социология социальных изменений*. М.: Аспект Пресс.
27. Alexander, J. C. (2006). 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 University Press, pp. 29-90.
28. Gergen, K. J. (2001). *Social Construction in Context*. London: SAGE Publications.
29. Meyerson, I. (2014). *Les fonctions psychologiques et oeuvres*. Paris, Albin Michel.

## REFERENCES

1. Antsyferova, L. I., Zavalishyna, D. N., Rybalko, E. F. (1988). Kategoriya razvitiya v psihologii [The category of development in psychology]. *Kategorii materialisticheskoy dialektiki v psihologii* [The categories of materialistic dialectics in psychology]. Moskva: Nauka, pp. 22-55. (rus.).
2. Belyavskiy, I. G. (2002). *Vvedenie v istoricheskuyu psihologiyu* [Introduction to historical psychology]. Odessa. (rus.).
3. Vygotskiy, L. S. (1983). Istoriya razvitiya vysshih psichicheskikh funktsiy. Sbranie sochineniy [The history of the development of higher mental functions. Collected Works]: v 6-ti t. T.3. *Problemy razvitiya psihiki* [Problems of development of the psyche]. A. M. Matyushkin (Ed.). Moskva: Pedagogika, pp. 6-328. (rus.).
4. Vlasova, O. I., Vashchenko, I. V., Danyliuk, I. V., Shcherbyna, V. L. (2016). Dosvid mizhdystyplnarnoho doslidzhennia tsilnosti osobystosti v konteksti sotsialnykh zmin [Experience of interdisciplinary study of personality integrity in the context of social change]. *Psykhohiia i osobystist* [Psychology and personality], 2, 1, 116-127. (ukr.).
5. Guseltseva, M. S. (2011). Psihologicheskoe znanie i kulturno-istoricheskaya epistemologiya [Psychological knowledge and cultural and historical epistemology]. *Voprosy psihologii* [Issues of psychology], 3, 3-16. (rus.).
6. Danyliuk, I. (2010). *Etnichna psykhohiia yak haluz naukovooho znannia : istoryko-teoretychnyi vymir: monohrafiia* [Ethnic psychology as a branch of scientific knowledge: historical and theoretical dimension: monograph]. Kyiv: «SAMMIT-KNYHA». (ukr.).
7. Elias, N. (2003). *Protses tsyvilizatsii. Sotsiohenetychni ta psykhohenetychni doslidzhennia* [The process of civilization. Sociogenetic and psychogenetic studies]. Kyiv: Vydavnychiy dim «Alternatyva». (ukr.).
8. Karpenko, Z. (2018). Aksiolohichna psykhohiia osobystosti: monohrafiia [Axiological psychology of personality: monograph]. 2-he vyd. pererob., dopovn. Ivano-Frankivsk: DVNZ «Prykarpatskyi natsionalnyi universytet imeni Vasylia Stefanyka». (ukr.).
9. Kostyuk, G. S. (1988). *Izbrannyye psihologicheskie trudy* [Selected psychological works]. Moskva: Pedagogika. (rus.).
10. Koul, M. (2007). Perepletenie filogenticheskoy i kulturnoy istorii v ontogeneze [The interweaving of phylogenetic and cultural history in ontogenesis]. *Kulturno-istoricheskaya psihologiya* [Cultural and historical psychology], 3, 3-16. (rus.).

11. Krymskyi, S. (2003). *Zapyty filosofskykh smysliv* [Queries of philosophical narratives]. Kyiv: Vyd. PARAPAN. (ukr.).
12. Kuievda, V. T. (2012). Refleksiiia etnokulturnykh dominant v ukrainiskii psykholohichnii dumtsi: isto-ryko-psykholohichni vymir [Reflection of ethnocultural dominants in Ukrainian psychological thought: historical and psychological dimension]. *Istoryko-psykholohichna rekonstruktsiia psykholohichnoi dumky v etnokulturnomu vymiri: monohrafiia* [Historical and psychological reconstruction of psychological thought in ethnocultural dimension: monograph]. V. T. Kuievdy, V. V. Turban (Ed.). Kirovohrad: Imeks-LTD, pp. 5-32. (ukr.).
13. Maksymenko, S. D. (2006). *Heneza zdiisnennia osobystosti* [Genesis of personality development]. Kyiv: Vyd. TOV «KMM». (ukr.).
14. Moskalenko, V. (2012). Znachennia henetychnoi metodolohii v doslidzhenni sotsializatsii osobystosti [The value of genetic methodology in the study of socialization of personality]. *Sotsialna psykholohiia* [Social psychology], 1-2, 3-10. (ukr.).
15. Moskovichi, S. (1995). Sotsialnye predstavleniia: istoricheskii vzglyad [Social views: a historical opinion]. *Psihologicheskii zhurnal* [Psychological journal]. 1, 3-18; 2, 3-14. (rus.).
16. *Novyi slovnyk inshomovnykh sliv: blyzko 40 000 sl. i slovospoluchen* [New dictionary of foreign words: about 40,000 words and phrases] (2008). L. I. Shevchenko (Ed.). Kyiv: ARII. (ukr.).
17. Porshnev, B. F. (1979). *Sotsialnaya psihologiya i istoriya* [Social psychology and history]. Moskva: Nauka. (rus.).
18. Romenets, V. A. (2006). Vchynok i postannia kanonichnoi psykholohii [The act and the emerging of canonical psychology]. *Liudyna. Subiekt. Vchynok: Filosofsko-psykholohichni studii* [Man. Subject. Act: Philosophical and psychological studies]. V. O. Tatenko (Ed.). Kyiv: Lybid, pp. 11-36. (ukr.).
19. Rubinshteyn, S. L. (1989). *Osnovy obschey psihologii* [Fundamentals of General Psychology]; V 2 t. T.1. Moskva: Pedagogika. (rus.).
20. *Psykholohichna entsyklopediia* [Psychological encyclopedia] (2006); avtor-uporiadnyk O. M. Stepanov. Kyiv: Akademydav. (ukr.).
21. Teshfel, A. (1984). Eksperymenty v vakuume [Experiments in vacuum]. *Sovremennaia zarubezhnaya sotsialnaya psihologiya* [Modern foreign social psychology]. G. M. Andreeva, N.N. Bogomolova, L.A. Petrovskaya (Ed.). Moskva: Izd-vo Mosk. un-ta, P. 229-243. (rus.).
22. Tilli, Ch. (2009). Istoricheskaya sotsiologiya [Historical sociology]. *Sotsiologicheskie issledovaniya* [Sociological research], 5, 95-101. (rus.).
23. Tytarenko, T. M. (2014). Narysy do sotsialno-psykholohichnoi teorii osobystisnoho zhyttiekonstruiuvannia [Essays on the social and psychological theory of personal life-building]. *Zbirnyk naukovyi statei Kyivskoho mizhnarodnoho universytetu i instytutu sotsialnoi ta politychnoi psykholohii NAPN Ukrainy* [Collection of scientific articles of Kyiv International University and Institute of Social and Political Psychology of the National Academy of Pedagogical Sciences of Ukraine]. Serii: «Psykholohichni nauky: problemy, zdobutky» [Series: «Psychological sciences: issues, achievements»]. Vypusk 5. Kyiv: KyMu, pp. 172-186. (ukr.).
24. Shamne, A. (2017). Interpretatsiia katehorii rozvytku u suchasni psykholohii [Interpretation of the category of development in modern psychology]. *Psykholohiia osobystosti* [Psychology of personality], 1, 22-30. (ukr.).
26. Shkuratov, V. A. (2004). *Novaya istoricheskaya psihologiya: monografiya* [New historical psychology: monograph]. Rostov-na-Donuz: Izd-vo YuFU. (rus.).
26. Shtompka, P. (1996). *Sotsiologiya sotsialnykh izmeneniy* [Sociology of social change]. Moskva: Aspekt Press. (rus.).
27. Alexander, J. C. (2006). Cultural Pragmatics: social performance between ritual and strategy. *Social Performance: Symbolic, Action, Cultural Pragmatics and Ritual*. Jeffrey C. Alexander, Bernhard Giesen, Jason L. Mast. (Ed.). Cambridge: Cambridge Universitet Press, pp. 29-90.
28. Gergen, K. J. (2001). *Social Construction in Context*. London: SAGE Publications.
29. Meyerson, I. (2014). *Les fonctions psychologiques et oeuvres*. Paris: Albin Michel.

**Svitlana Lytvyn-Kindratiuk**

## **HISTORICAL AND EVOLUTIONARY VECTOR OF STUDY OF PERSONALITY DEVELOPMENT IN MODERN PSYCHOLOGY**

*The article deals with the personality development in the context of contemporary historical and evolutionary approaches in developmental psychology and social psychology. It advocates the relevance of enriching the methodological base of this search on the basis of the ideas of evolutionism, methodologies of general, developmental, social psychology, modern interdisciplinary platform of «developmental sciences» in foreign psychology. Methodological study of personality historiogenesis should be based on broadening the spectrum of essential characteristics of personality development. The methodological platform of «developmental sciences» allows you to include an innovative essential characteristic called contextuality to the already recognized characteristics, namely: the stages-of-man, the continuity of human development. It is believed that its introduction not only strengthens the evolutionary status of the principle of development, but also changes the way of*

determining the basic «unit» of development in this field. It is shown that the historicization of personality development in the evolutionary perspective proceeds from the priority of the social and historical component of this process represented by the line of historiogenesis, that is, the development of personality in the diachronic aspect. It is argued that the accentuation of the value of social and psychological analysis within the mentioned line implies not only the addition to the spectrum of already known essential characteristics of the personality development of contextuality, but also the differentiation between generational interaction as a «unit» of the analysis of this process. The historical and evolutionary heuristic concept of «intergenerational interaction» is seen in the fact that its content is focused on taking into account the progression, heterochrony, contextuality of the historiogenesis of the personality in relational respect as the unity of processes of sociocultural constancy and variability, continuity and innovation of behavioral expressions. It is shown that the enrichment of the spectrum of essential characteristics of personality development in the diachronic aspect of the analysis allows to focus on the study of psychosocial development paired with historical and cultural ones, to give priority to the constancy-variability of these types of development, to go to the analysis of the range of forms of personality development, in particular, ritualized forms of behavior.

**Keywords:** historical and evolutionary approach, principle of development, «unit» of analysis of development, generation, intergenerational interaction, contextuality, historiogenesis of personality.

УДК 159.923.000.28

doi: 10.15330/ps.10.1.54-62

**Ольга Климишин**

ДВНЗ «Прикарпатський національний університет  
імені Василя Стефаника»  
klymyshyn@meta.ua

## АКСІОЛОГІЧНИЙ ВИМІР АВТЕНТИЧНОЇ ПРИРОДИ ЛЮДИНИ З ПОЗИЦІЇ ХРИСТІЯНСЬКОЇ ПСИХОЛОГІЇ

У статті представлено християнсько-орієнтовану парадигму аксіологічного виміру автентичної природи людини. В християнській психології людина постає як цілісна комплементарна єдність тіла-душі-духа. Суть автентичної природи людини визначає сакраментальність. Остання постає як аксіологічна характеристика та трансцендентальне джерело розвитку особистості – передумова її самопізнання, самовизначення та самовдосконалення. Сакраментальність як аксіологічну характеристику людини розкриває положення, за яким людина є носієм незнищенного трансцендентного Божого образу. Усвідомлення цієї даності ініціює в людини прагнення своїми думками, вчинками, діями відповідати образу Бога, бути гідним Його. Дві закономірності характеризують реалізацію сакраментальності як трансцендентального джерела розвитку особистості: онтологічний синергізм та онтологічний динамізм. Онтологічний синергізм полягає у співдії божественного з людським, яку визначають три важливі моменти. По-перше, божественне і людське в людині становлять єдину природу, а не дві. По-друге, божественне є завжди відкритим до впливу та діючим. По-третє, співдія людського з божественним є виявом онтологічної свободи волі та свободи вибору. Онтологічний динамізм як закономірність визначається тим, що людина містить у собі образ Божий, що є мотиватором внутрішньої духовної динаміки – прагнення до вершин досконалості у гідних вчинках. Сакраментальність наділяє людину спроможністю та перспективою осягнення трансцендентної сакральної реальності. Це пізнання відбувається через власний життєвий досвід людини, що ознаменований прагненням помножувати добро та любов. Це прагнення є свідомою відповіддю на онтологічний заклик. Бог як любов в онтологічному дарі свободи об'являє Себе людині, даючи їй можливість все більше уподібнюватися до Себе. Свобода дає їй потенційну можливість відповідати образу Бога в собі, а з іншого боку, свобода зобов'язує людину в дієвий спосіб стверджувати цю відповідність. На сакраментальності вибудовується самодостатність людини, оскільки вона є відкритою до співпраці з Творцем, а її життя є неперервним онтологічним і якісним зростанням особистості, не лише щодо її Альфа (початку), але й щодо її Омеги (призначення), до якого вона динамічно прямує.

**Ключові слова:** людина, особистість, духовна природа, сакраментальність, сакральність, трансцендентність, духовний розвиток, онтологічний синергізм, онтологічний динамізм.

**Постановка проблеми.** Історична епоха, в якій живемо, отримала назву постіндустріальної, точніше – інформаційної. Вражаючим за останні сто років був розвиток науки і техніки, водночас стрімко зростало населення планети: від 1,5 млрд. у 1900 р. до 7,6 млрд. у 2018 р. У проблемі «хто вона, людина», на перший погляд, начебто все прояснено. Очевидними є здобутки в наукових дослідженнях її тілесної та соціальної природи,

її суспільної вартості. Що стосується психології, то у процесі свого історичного розвитку та нагромадження психологічних знань про людину вона частково позбавила людину її сутнісного визначення, обмежила її репрезентацію виключно анатоמו-фізіологічними і соціокультурними властивостями. Психологія залишила поза увагою вимір людини як цілісної тілесно-душевно-духовної реальності. Можливо, саме з цієї причини психологічне знання стало засобом реалізації інформаційних технологій «звільнення людини від відповідальності перед собою й абсолютними змістами буття, засобом зовнішнього програмування і духовного кодування особистості» [5, с. 27]. Сьогодні вчені б'ють на сполох щодо втрати «людського в людині» (В. І. Слободчиков), а ознаки антропологічної кризи стають очевидними в кожній сфері життєздійснення людини.

**Аналіз останніх досліджень і публікацій** свідчить про те, що проблема аксіологічного виміру людини набуває очевидної актуальності та методологічної багатоспектральності. Зокрема, теологічно-зорієнтовані дослідження *розкривають автентичність природи людини як тілесно-душевно-духовної істоти* (Б. С. Братусь, В. П. Зінченко, Е. І. Ісаєв, М. В. Савчин, В. І. Слободчиков, Т. О. Флоренська та ін.). Природу людини визначають тіло та душа, якій притаманне подвійне буття: зовнішнє та внутрішнє. Зовнішнє буття душі є предметом дослідження психології, тоді як внутрішнє – дух – теології. Психологія зобов'язана враховувати внутрішній бік буття, оскільки він становить істинну сутність людини як такої. Дух постає не як об'єкт вивчення, а як об'єкт співвіднесення і узгодження, як орієнтир руху (Б. С. Братусь). Духовній іпостасі людини належить системотворча роль як на персональному рівні існування, так на рівні її взаємин з іншими. Дух є любов'ю до якості і воля до досконалості в усіх царинах життя (В. І. Слободчиков). Душа прагне духа, зустрічі з ним і лише в єднанні з духом знаходить повноту і радість життя. Коли дух покидає душу, вона страждає і намагається здолати перепони, щоб знову воз'єднатися з ним (Т. О. Флоренська). Відтак робимо висновок, що духовне іманентне природі людини і трансцендентне за походженням; це вищий момент людської індивідуальності; це порив душі людини до вищого, ідеального, позаземного (М. В. Савчин). Феномен індивідуального духу, з одного боку, робить людину вільною від усього органічного й неорганічного, а, з іншого, – накладає на неї відповідальність за прийняття і слідування вищим цінностям людської культури, за можливість їх реалізації як особистісно значущих імперативів (Е. І. Ісаєв). Духовний розвиток особистості уможлиблюють медіатори, носієм яких є вона сама, і які є її культурними «знаряддями» (знак, слово, символ, міф) спілкування з Боголюдиною як верховним посередником між людиною та Абсолютом (В. П. Зінченко).

**Мета статті:** обґрунтування змісту методологічних засад дослідження аксіологічного виміру автентичної природи людини в християнській психології.

**Виклад основного матеріалу.** В особистісному розвитку кожної людини відбувається своєрідне відтворення історичного розвитку людства, а сама людина чи не щодня постає перед вибором певного стану та можливого переходу. «Історичний розвиток є довгий і важкий процес переходу від стану тваринно-людського до стану бого-людського» [2, с. 245]. Розвиток автентичної природи людини – це змагання між духовним устремлінням людини збутися людиною (у значенні особистості) та можливістю «пережити» життя заради «просто життя». Однак те, що робить можливим цей перехід, внутрішнє виборювання людської перспективи є іманентно властивим людській природі, воно є причиною і наслідком останньої. Інакше кажучи, те, що ініціює прагнення людини до розвитку та вдосконалення, міститься у її сакраментальній за своєю суттю природі.

«Символ Віри починається словами «Вірую в Єдиного Бога Отця Вседержителя, творця Неба і землі, всього видимого і невидимого...», пропонуючи для психології такий гіпотетичний концепт, як існування, попри «видимий», чуттєво осяжний світ, світ осяжний мисленнево, «невидимий». Психології буде легше зрозуміти цей концепт, якщо визнати, що видимий світ є видимий, а невидимий – внутрішній, зокрема світ ідей і можливостей. Святоотцівська традиція вказує, що «видимий світ» є просторово-часова реаліза-

ція «світу невидимого». «Невидимий світ» непідвладний часу і сам містить у собі різні види часової реалізації» [2, с. 245]. Людина за свою суттю є такою, що постійно спрямована за межі видимої і об'єктивної реальності.

Вихідну позицію в обґрунтуванні автентичної природи людини в християнській психології визначає положення про те, що людина створена за образом і подобою Бога. Вона є носієм Божого образу, який не може зруйнувати ніхто і ніщо. В цьому її сутнісна трансцендентальна сакраментальність, «адже йдеться не про якусь аналогію зі своїм образом, а про Бога трансцендентного» [2, с. 246]. Бог реально дарує людині не лише звичайне існування, але дає їй його, роблячи учасниками себе самого, творить людину для того, щоб вона «була в Ньому», «була з Ним»: це означає бути створеними на Божий образ». Відповідно, автентична – духовна природа людини вже від початку постає зобов'язувальною умовою самопізнання, саморозвитку та самовдосконалення людини.

Духовна іпостась визначає суть істинної природи людини не просто як ознака, характеристика, а як принцип її сакралізації. Інакше кажучи, це те, що визначає якісну вартість людини в порівнянні з іншими живими істотами, а також спосіб її буття в цілому. У класичній психології таку змістово-функціональну вартість віднесено до свідомості, суть та складові якої, по-перше, відрізняють людину з-поміж інших живих істот, а по-друге, є умовою її духовного буття. Християнсько-орієнтований погляд на духовну природу людини не зводить її до свідомості. Свідомість тут розглядається як характеристика особи, як функціональний прояв духовної іпостасі, якої позбавлені інші живі істоти. «В гносеологічному аспекті важливо відзначити, що дух не є тотожним свідомості, але через дух конститууються всі сутності і феномени свідомості, здійснюються численні і багаторівневі пі-актні події. І саме через дух здійснюється трансценденція, розширюються межі свідомості і відбувається перехід до надсвідомості» [5, с. 83].

Те, що в смислового значенні об'єднує і людину, і навколишнє середовище, є факт творення. У перших рядках Біблії зазначається, що небо, земля, тваринний і рослинний світи, а головне – людина є створеними: «На початку сотворив Бог небо й землю... І сказав: нехай земля зростить рослини..., і сотворив ... всілякі живі створіння, що повзають та кишать у воді..., і всіляке птаство крилате за його родом..., звірів, скотину... І сотворив Бог людину на свій образ...» /Бут. 1:1-27/. Претендувати ж на подібність до образу Божого може лише людина, в чому й полягає її вища гідність /Бут. 9:6/».

Власне про гідність людини – християнина розмірковували Отці Церкви вже в перші століття християнської ери. Ось, зокрема, як висловився св. Макарій Єгипетський (IV ст.): «Безмірно висока гідність людини! Подивись, яке небо і земля, сонце і місяць: і не в них благоволив вселитися Господь, а тільки в людину. Тому людина дорожча від усіх творінь...». Симеон Новий Богослов (V ст.) розвиває цю думку, заперечуючи античній традиції: «...кожний із нас створюється Богом як другий світ, великий всередині малого цього видимого світу, як свідчить разом зі мною Григорій Богослов» [3, с.115]. Як ці, так і багато інших висловлювань Отців Церкви та, передусім, увесь зміст Нового Заповіту свідчать: людина в етичній системі християнства є незмірно дорожчою не лише за всі скарби землі, а й за весь Всесвіт. Кожна окрема особистість – неповторна, унікальна. Тому, коли у Старому Заповіті пророк Єремія оплакував розорення чудового Єрусалимського храму, то Іван Золотоустий, проповідник Нового Заповіту, оплакує розорення храму душі свого ближнього, вважаючи, що це горе є незмірно більшим.

Богослов Л. Ладарія вказав на існування двох передумов, які характеризують сутність самого створіння – зовнішню та внутрішню. Сутність внутрішньої передумови полягає в укладенні між Богом та його створінням союзу, для реалізації якого воно отримує потенційну спроможність відповісти на заклик Бога, і це визначає зміст зовнішньої передумови [8]. Відповідно сакраментальна сутність людини постає не тільки тією умовою, яку отримала людина як доконаний факт існування нерозривного зв'язку з Богом, але і як потенційну спроможність реального творення союзу з Ним.



Усвідомлення цієї даності духа ініціює в людини прагнення своїми думками, вчинками, діями відповідати образу Бога, бути гідним Йому. Однак для цього людині необхідне «розуміння цього образу» (когнітивно-емоційне осягнення), що, у свою чергу, визначатиме її віру у власну спроможність відповідати останньому. Свого роду «смыслову відстань» між Богом як Трансцедентним, Логосом, Вічністю та людиною «долає» прийняття християнського догматичного положення щодо Тринітарного виміру Бога – Бога як Отця, як Сина, як Духа Святого. Власне друга іпостась Бога в особливий спосіб підводить людину до розуміння людиною своєї «духовної природовідповідності». Вислів «людина була створена за Божим образом» «становить зміст онтологічного уподібнення між Творцем і створінням через обожествлення останнього та являє від початку позитивне відношення між образом і прототипом». Щось Боже є в людині, тому що є щось людське в Богові, бо так хотів одвічно сам Бог. «Інакше кажучи, це означає, що божественна Софія, як органічна цілісність ідей, є вічною людськістю Бога як божественний Прототип та умова буття людини». Ця вічна людськість Бога не є ще людиною, вона починає існувати «від моменту створення як «внутрішнє натхнення божественного духа», стаючи «живим буттям» [7, с. 108].

В богословському розумінні «існує глибокий та постійний зв'язок між тайною Христа і тайною людини, між христологією та антропологією... Христос є досконалим образом людини, який Бог Отець бачив ще перед її створенням. Можна сказати, що людина існує, тому що Христос існує, вона існує в Христі, через Христа і в перспективі Христа... Христифікація людини є реалізацією вічного Божого плану. Христос перебуває в самій структурі людського буття ще від першої миті створення і продовжує діахронічно наповнювати собою людину: він становить не тільки достатню причину людини, але й внутрішню створювальну причину. Людина зі створіння не тільки отримує існування, воно наповнене «зсередини» Христом, який є архетипом людини. Людина існує в постійному відношенні до архетипу, що ним є Христос» [7, с. 78-79].

У чисто психологічному відношенні особа Христа є шляхом пізнання людиною Бога, шляхом наближення до Бога. Людська природа Бога як Сина зумовлює реальність духовного поступу людини, адже вона бачить перед собою реальний приклад боговідповідності, богоподібності, взірць моральної досконалості та подвижництва. Сам факт, що Він родився «в яслах нерозумних звірят», зростав серед людей, страждав та помер як людина (за аналогією до пережитого людиною власного досвіду), робить Бога доступним в уяві, розумінні та вірі. Віра в Бога-Сина визначає зміст особистої спроможності пройти свій шлях назустріч Богу в статусі Його сина і, що важливо, пройти його, не будучи самотнім, а маючи постійного супутника – Сина Божого. «Ніхто не приходив до Отця як тільки через мене» /Ів.14: 6/.

Е. Фромм, здійснюючи класифікацію релігій за критерієм їх конструктивного впливу на людину, відніс християнство до гуманістично зорієнтованих релігій, адже її основною ідеєю є ідея любові. Справді, зауважмо, що в християнстві первинною є думка про те, що Бог є Любов, а втілення Бога є «стратегічним задумом» зробити кожну людину гідним учасником союзу з Ним. Причому її участь є вираженням вільного вибору, а не примусовим актом. Як влучно зауважив М. В. Савчин, «доглибинна сутність християнської етики – у психології діяльної любові – найвищого злету волі та життя, взірць якої продемонстрував Христос, прийнявши муки на хресті задля порятунку людей. Караючий Божий Закон Христос сповнив любов'ю, що спричинило глобальну за своїм морально-духовним значенням зміну у самовідчужанні, самосвідомості людини. Цей нищівний удар по рабській, утриманській, споживацькій, меркантильній психології стимулював почуття родинності з Вищим, удосконаленим світом і прагнення активно прилучатися до нього особистою відповідальністю і любов'ю. Істотний духовний зміст християнства – любов, найвища на даний час моральна цінність та істина... Якщо християнин досягає любові, то вона робить його високоморальною духовною особистістю, сповнює високою душевною гармонією і щастям. Це – радість утвердження найістотнішої духовної суті людини над її

природними і соціальними силами, які сковують її і спонукають до тваринності та конформізму. Плекання такого душевного стану починається з пошуків і створення у видимому світі невидимого, у земному – неземного, вищого, сповненого гармонією, істиною, добром, красою. Це утверджує в психології віруючої людини життєстверджуюче переживання єдності та єднання з вищою реальністю» [6, с. 22-23].

Можна відзначити принаймні *дві закономірності*, що впливають з принципу сакраментальності як засадничої умови розвитку особистості: онтологічний синергізм та онтологічний динамізм.

Суть першої закономірності полягає в тому, що уже в самій природі людини божественне співдіє з людським. Особливість цієї співдії визначають три важливі моменти. *По-перше*, божественне і людське в людині становлять єдину природу, а не дві. «Виразно бачу, що мені не знайти у своїй гаданій особистості та її розмаїтих вираженнях навіть атома, подібного принаймні до зародку самостійного існування (тобто вічного) буття. Я – насінина, що померла в землі, але смерть насінини – умова її оживлення. Бог мене воскресить, адже Він зі мною. Я знаю його у собі, як темне породжуюче лоно, як те вічно найвище, що перевищує найкраще і найсвятініше у мені, як живий буттєвий принцип, більш місткий від мене, і тому він містить, поряд з іншими моїми силами та прикметами, й властиву мені прикмету особистої свідомості. З Нього я виник і у мені Він перебуває. І якщо не покине мене, то створить і форми подальшого Свого перебування у мені, тобто мою особистість» [2, с. 251].

«... Все те, чим людина є, не тільки з погляду релігійного, але й із природного, походить від її існування на Божий образ. Можливість бути особою, а звідти й любити, бути свідомою індивідуальністю в часі і просторі, існувати як психосоматична єдність з немислимою глибиною свободи, інтелекту і креативності, – все це залежить від початкового онтологічного зв'язку, що його людина має із своїм архетипом – Христом Господом» [7, с. 63]. «Міра цілісності людини може бути визнана мірою персоніфікації в ній Божественного. Людина настільки цілісна, наскільки приєднана до Бога: шукає Бога, живе з Богом, живе Богом. Підіймаючись сходишками поєднання з Ним, людина все більшою мірою здійснює себе як цілісність» [1, с. 8].

*По-друге*, божественне є завжди відкритим до дії та діючим. Дотичними за змістом є судження схоластів щодо надприродного добра. До прикладу, людина може бути добродійною, люблячою, але, в її суб'єктивному розумінні, далекою від справжньої віри в Творця. І тут виникає питання щодо істинної вартості її добродійності. Якщо остання не є наслідком виключно орієнтації на соціальні норми, дотримання яких виступатиме гарантом соціального комфорту, а безперервного діалогу з власною совістю, то сміливо (покликаючись на авторитетні погляди І. Канта, М. Бердяєва, В. Франкла щодо її природи) можна стверджувати: совість і є безпосереднє об'явлення божественного в людині. «Совість є духовне, надприродне начало в людині... Совість – це со-вість, вість про божественне, про духовне, про істинно людське, тобто про бого-людське. Отже, совість, як голос Божий в людині, як Божий закон, вічний і вроджений кожній людині... [5, с. 155-156]. І хоча людина на рівні свідомості може не визнавати віри в Творця, на підсвідомому рівні вона потенційно існує як онтологічний зв'язок божественного і людського.

В богослов'ї прийнято означувати дію божественного поняттям «благодать». На думку Палами, Божа благодать є Божою енергією, за допомогою якої Бог сходить до гідних бути преображеними Христом у Святому Дусі. Благодать походить від божественної субстанції і є невід'ємною від неї, як тепло невід'ємне від вогню. Коли кажуть, що благодать сходить на людину, то очевидно мається на увазі, що вона «торкається» усієї її як комплементарної єдності тіла-душі-духа. Зокрема, коли мовиться про чудо зцілення людини від важкого захворювання (приклади з онкохворими), то це пояснюється сходженням благодаті Божої на кожну з іпостасей людини, що, у свою чергу, веде до фізичного преображення та відновлення повноти буття людини – фізичного, соціального, духовного. Однією з умов впливу благодаті на життя людини є активна позиція людини.

Ця активність передбачає формування такої суб'єктної позиції, яка передбачає визнання Бога, звернення до Бога, віддання себе Богові (здатися на ласку Божу). За словами М. В. Савчина, «людина часто втрачає контакт із Богом, відмовляється від Божественної Благодаті» [6, с. 87-88], однак заперечувати дію останньої в кожную хвилину життя людини не можна.

*По-третє*, співдія людського з божественним є виявом онтологічної свободи волі, свободи вибору (знову ж таки як потенційної даності її божественної природи). В. С. Соловйов у листуванні з Л. Толстим наголошував на тому, що «...духовна сила відносно матеріального існування не є величиною постійною у прихованому, потенційному стані; в людстві вона звільняється і стає явною. Але це визволення здійснюється спочатку лише ідеально у формі розумової свідомості: я відрізняю себе від своєї тваринної природи, усвідомлюю свою внутрішню незалежність від неї і перевагу над нею... [4, с. 159]. Ф. Ніцше порівняв людину з канатоходцем на дроті, протягнутому між ангелом і звіром. Їй і справді можна поспівчувати, її духовна природа змушує прямувати вгору, до Неба, до Бога – її Творця. Бо ж вона усім своїм єством відчуває – це там, угорі її Батьківщина, там її спокій, її щастя. Тобто – у всьому доброму, вже й тут на Землі, у злагоді з усіма, в любові вона переживає трансцендентність... Але її тіло має свої потреби, часто зовсім нікчемні, і вони «повертають» її в площину «чисто земного», організмічного буття.

У своїй енцикліці «Євангеліє життя» Папа Іван Павло II стверджував: «Найбільше значення має поновне відкриття нерозривного зв'язку між життям і свободою. Ці блага нероздільні...Обидві ці реалії мають спільний аспект, вроджений і особливий: їх нерозривно з'єднує заклик до любові...» [2, с. 255]. Остання визначає зміст як духовного життя людини, так і її свободи. Бог як любов в онтологічному дарі свободи об'являє Себе людині, даючи їй можливість все більше уподібнюватись до Себе. Свобода дає їй потенційну можливість відповідати образу Бога в собі, а з іншого боку, свобода зобов'язує людину в дієвий спосіб стверджувати цю відповідність.

Як влучно зауважив В. Д. Онищенко, «осереддя духовної природи людини виражає тріада етичності, тріада волі-віри-совісті. І якщо совість є органом Боговідчуття, то цілісна тріада етичності є засобом богопізнання. Якщо Бог говорить до нас через нашу совість: «Ось стою при дверях і стукаю: як хто почує Голос Мій і відчинить двері, увійду до нього і вечерятиму з ним і він зі Мною» /Одкр. 3:20/, то воля і віра з глибин ноологічної імпресії створюють потужність для пізнання Істини, Блага і Краси. Тут реалізуються «сила волі» і «непохитність віри». Якщо совість, за М. Бердяєвим, – та глибина людської природи, на якій людина не відпала остаточно від Бога, зберегла зв'язок з Божественним світлом, то вірою і волею вона може увійти у цей світ, у Царство Боже. А тому свобідна етичність, волюнтативна і фідеїстична совість – це виключне морально-духовне благо людини, умова і засіб реалізації Божого плану спасіння людини. Світло чистої совісті випромінюється із глибин духа боголюдського, із глибин нашої ноосфери, стаючи умовою природо-, людино- і бого-пізнання. Вольові синергетичні промені віри і совісті збагачують життя і пізнання в любові, радості і надії» [5, с. 243-244].

Сакраментальність природи людської особи апіорно передбачає її *онтологічний динамізм*. Первинна суть останнього визначається тим, що людина містить у собі образ Божий, що попри свою статичну природу є умовою внутрішньої духовної динамічності. Образ Божий є свого роду природним взірцем духовного росту людини, який зумовлює необхідність і здатність «перемінюватися-постійно-всєбільше-від-того-ким-ми-є» (Я. Спі-теріс). У свою чергу, ця переміна реалізується в цілеспрямованому розвитку подоби Божої, у вольових зусиллях, спрямованих на проявлення її сакральної суті (рис. 1).

У самій онтологічній діалектиці «образ-подоба» закладений принцип динамічності людської особистості. Змістовне обґрунтування цього знаходимо у С. Булгакова: «Образ і подоба є між собою у взаємозв'язку, як щось, що дане Богом, – розумний образ людини, – і завданням та дією людини, якими вона мусить реалізувати власний образ в креативній свободі, в розумінні себе і всього створеного. Божий образ є незнищеною онтологічною

основою... Подоба Божа в людині – це добровільна реалізація образу людиною» [7, с. 66]. Як сказав св. Василій, «те, що осягаємо згідно з добровільним вибором, існує у нас як потенційність, але здобуємо його нашими вчинками... «Образом» ми посідаємо раціональне буття, «подобою» стаємось християнами» [7, с. 68].

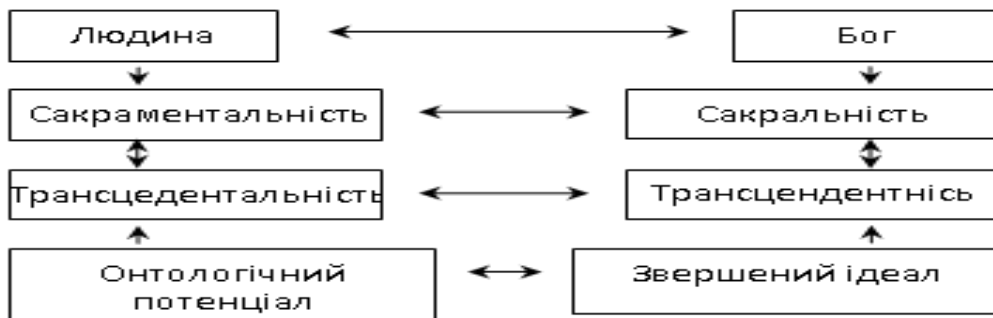


Рис. 1. Природа онтологічного динамізму людської особи

Очевидно, помилкою буде говорити про самодостатність людини як такої, не беручи до уваги її сакраментальну основу. В останній є усе те, що визначає, доповнює та забезпечує її особистісну вартість. У цьому розумінні самодостатність передбачає добровільну згоду людини відповідати своїми помислами і вчинками образу Господа, бути відкритою до співпраці з Творцем, адже її духовне буття це передусім динамічне буття, яке є «неперервним онтологічним і якісним зростанням особистості, не лише стосовно до її Альфа (початку), але й її Омєги (призначення), до якого вона динамічно прямує» [7].

Онтологічний динамізм на кожному з рівнів функціонування людини набуває конкретного змістовно-функціонального вираження. Зокрема, на інтрасуб'єктному рівні останній характеризується свободою вибору вищих духовних цінностей – добра, любові, краси, істини, жертвності, формування відповідних за змістом диспозиційних утворень – «прагну», «буду», «приймаю». На інтерсуб'єктному рівні йдеться передусім про вибір та формування якісно відмінного ставлення до Іншого як такого, який за своєю суттю є цінністю, бо, як і я, створений за образом і подобою Бога. Відповідно, патопсихологічні характеристики людини (психічно нормальна людина чи невротична, психопатична), морально-психологічні (добррозичлива чи конфліктна), соціально-психологічні, рольові (забезпечена людина чи безхатченко, президент чи двірник) втрачають пріоритет детермінації змісту сприймання і ставлення до інших людей. На метасуб'єктному рівні – безперервне перевершення себе у напрямку еволюційного проявлення образу Божого в собі.

У свою чергу, сутнісна духовна організація людини (сакраментальність) наділяє людину спроможністю та перспективою осягнення трансцендентної сакральної реальності. Це пізнання відбувається через власний життєвий досвід людини, що ознаменовані прагненням помножувати добро та любов. Це прагнення є свідомою відповіддю на онтологічний заклик. На думку Отців, перспектива сакрально мотивованого життєздійснення є можливою за двох умов: перша – так звана «смерть старої людини» – тієї людини, яка внаслідок гріхопадіння зазнала деформації Божої подоби; друга – «народження нової людини» – тієї, яка вдруге отримала шанс стати Сином Божим. Символіку смерті та нового народження знаменує Тайна хрещення, в якій, за твердженням катехизму Церкви, людина отримує потенціал нового життя. Її доповнює Тайна Миропомазання, символізуючи можливості реалізації цього потенціалу, Тайна Євхаристії означає фактичну реалізацію цієї можливості.

Сакраментальність як необхідність духовного розвитку людини визначає його позачасову тривалість. «Постійно уподібнювати своє існування до Бога є дією без кінця, тому що Божа реальність ніколи не вичерпується. Людина, створена на «безконечний Божий образ», покликана за своєю природою постійно себе перевищувати, бути транс-

цендентною до своїх обмежень і прямувати до безконечності. Це стосується людини в її цілості, як ззовні, так і внутрішньо» [7, с. 65]. «Християнство найглибше відрізняється від усіх інших релігій тим, що жодна з них ніколи не зважиться твердити, нібито її засновник продовжує жити, зрозуміло, що таїнственным, але реальним життям у своїх учнях, не лише Своїм впливом, Своїми релігійними ідеями і моральними правилами, але і прямим залученням їх до Свого власного життя... Християнство є розвиток під час людськості Христа. В усіх часах і місцях, Бог, який став людиною, голова містичного Тіла приєднує до Себе нових членів. Він увесь час росте, наповнюється, поки не досягне Своєї повноти» [4, с. 163].

У класичній психології існує твердження, за яким особистість формується, розвивається упродовж усього її життя, вона не є феноменом, обмеженим конкретним віковим періодом онтогенезу. В християнській психології ця думка також присутня, однак її змістова відмінність у тому, що, будучи потенційно особистістю (як даність духа), людина розвивається як особистість лише за умови її духовного виповнення. Інакше кажучи, особистісність людини є показником її духовного розвитку, що ґрунтується на інтуїтивному осягненні своєї сакраментальної вартості ще до розуміння обов'язку та відповідальності за даність духа, екзистенційної перспективи життєздійснення. Отож, відповіді на запитання: «Для чого я тут на землі? Яке моє покликання? В чому моя місія як людини?» кожна людина знаходить самостійно, однак спільною для усіх віруючих людей є вертикаль «Людина – Творець». Тобто, своє покликання бути лікарем чи вчителем, творити та помножувати добро, протистояти злу – все це підпорядковане єдиній меті – стати реальним учасником Божого плану спасіння. Образно кажучи, життя людини набуває характеру екзамену, екзамену на її гідність, на відповідність власній сутнісній духовній природі.

Кожна людина зокрема, усі люди Землі отримали від свого Творця повеління: «Будьте святими, бо Я святий» /Лев. 11:15/ і ще раз «Будьте досконали, як досконалий Отець ваш небесний» /Мт. 5:48/. Величний, пречудовий ідеал! Важко реалізувати його «у цьому світі». Але це – провідна зоря, яка має бути орієнтиром духовного зростання людини!

**Висновки.** Дух є носієм онтологічної програми особистісного розвитку людини, що має загальнолюдський характер та акумулює в своєму змісті сутнісну апріорну вартість людини. Як розвиток людського організму генетично запрограмований певними конституційно-антропометричними параметрами таким чином, що специфіка його розвитку однозначно визначена, так і становлення власне людського в людині має чітку програму, що передбачає можливість індивідуального осягнення в собі сакраментально-духовного начала і «виведення його на орбіту» служіння Святиням духа.

У виборі часу та способу духовного самовизначення людина вільна, це її право розпорядитися даром вибору «залишатися звіром чи підніматися до неба» (В. Великий). В тілесно-душевно-духовній природі закладене усе необхідне для реалізації як першого, так і другого, а її вибір є свідченням індивідуальної спроможності функціонального ієрархічного розподілу складових її автентичної природи. «Людина – не Бог. І як би гідно і послідовно вона не йшла шляхом Боголюдського самовизначення, не в її силах остаточно і беззаперечно подолати свою просторово-часову обмеженість. Однак, Боголюдське самовизначення – це єдиний шлях становлення істинної духовності. Це – тернистий шлях преображення людської істини в Божественну Істину, людського добра – в Божественне Добро, людської краси – в Божественну Красу. Це нескінченний рух від людської недосконалості до Божественної досконалості» [1, с. 8].

Гіпотезу про Одкровення, як сказав Л. Джуссані, не може зруйнувати жоден забобон і ніяка сваволя. Вона ставить нас перед реальністю, яку серце людини завжди готове сприйняти. Для самореалізації автентичної природи людини необхідно, щоб вона завжди зберігала цю готовність. Доля «релігійного почуття» залежить від останньої цілком і повністю. В цьому вищий прояв людської гідності: «Навіть якщо спасіння не прийде, людина прагне бути завжди його гідною» (Ф. Кафка).

1. Беляев, И. А. (2003). *Человеческая целостность в теоцентрическом измерении*. Вестник ОГУ, 6, 4-8.
2. Климишин, О. І. (2010). *Психологія духовності особистості: християнсько-орієнтований підхід: монографія*. Івано-Франківськ: Гостинець.
3. Климишин, І. А., Климишин, О. І. (2006). *Збагнути світ і себе в ньому*. Івано-Франківськ: Гостинець.
4. Климишин, О. І. (2013). *Християнсько-психологічні основи духовного розвитку особистості*. (Дис. док. психол. наук). Національний педагогічний університет ім. М. П. Драгоманова, Київ.
5. Онищенко, В. Д. (1998). *Філософія духа і духовного пізнання: Християнсько-філософська ноологія*. Львів: Логос.
6. Савчин, М. В. (2001). *Духовний потенціал людини*. Івано-Франківськ: Вид-во «Плай» Прикарпатського університету.
7. Спітеріс, Янніс. (2009). *Спасіння і гріх у східній традиції*. Жовква: Місіонер.
8. Ladaria, Luis F. (1998). *Antropologia teologica*. Roma: Editrice Pontificia Universita Gregoriana.

#### REFERENCES

1. Belyaev, I. A. (2003). *Chelovets'ka tsinnist' u teoretytsicheskoy yzmerenyy* [Human integrity in the theocentric dimension]. Vestnyk OHU [Bulletin OGU], 6, 4-8. (rus.).
2. Klymyshyn, O. I. (2010). *Psykhohiyya dukhovnosti osobystosti: khrystyians'ko-oriyentovanyu pidkhyd: monohrafiyya* [Psychology of personality spirituality: Christian-oriented approach: monograph]. Ivano-Frankivs'k: Hostynets'. (ukr.).
3. Klymyshyn, I. A., Klymyshyn, O. I. (2006). *Zbahnit' svit i sebe v n'omu* [Understand the world and yourself in it]. Ivano-Frankivs'k: Hostynets'. (ukr.).
4. Klymyshyn, O. I. (2013). *Khrystyiansko-psykhologichni osnovy dukhovnoho rozvytku osobystosti*. (Dys. dok. psykol. nauk) [Christian psychological foundations of spirituality of the identity. (Dissertation for the degree of Doctor of Psychological Sciences)]. Natsional'nyy pedahohichnyy universytet im. M. P. Drahomanova, Kyiv. (ukr.).
5. Onyshchenko, V. D. (1998). *Filosofiyya dukha i dukhovnoho piznannya: Khrystyians'ko-filosofs'ka noolohiyya* [Philosophy of Spirit and Spiritual Cognition: Christian-Philosophical Noology]. L'viv: Lohos. (ukr.).
6. Savchyn, M. V. (2001). *Dukhovnyy potentsial lyudyny* [The spiritual potential of a man]. Ivano-Frankivs'k: Vyd-vo «Plyay» Prykarpats'koho universytetu. (ukr.).
7. Spiterius, Yannis. (2009). *Spasinnyya i hrih u skhidniy tradytsiyi* [The salvation and the sin in the Eastern tradition]. Zhovkva: Misioner. (ukr.).
8. Ladaria, Luis F. (1998). *Antropologia teologica*. Roma: Editrice Pontificia Universita Gregoriana.

#### Olha Klymyshyn

#### AXIOLOGICAL DIMENSION OF THE HUMAN AUTHENTIC NATURE FROM THE POINT OF VIEW OF CHRISTIAN PSYCHOLOGY

*The article presents the Christian-oriented paradigm of the axiological dimension of the authentic nature of man. In Christian psychology, man appears as a complete complementary unity of body-soul-spirit. The essence of the authentic nature of man determines the sacramentality. The latter appears as an axiological characteristic and a transcendental source of the personality development - a prerequisite for its self-discovery, self-determination and self-improvement. Sacramentality as an axiological characteristic of a human reveals a position whereby man is the bearer of the indestructible transcendent image of God. The awareness of this initiates in a human the desire to produce thoughts, actions, actions to conform to the image of God, to be worthy of Him. Two patterns characterize the realization of sacramentality as a transcendental source of the personality development: ontological synergism and ontological dynamism. Ontological synergism is the interaction of the divine with the human, which is determined by three important points. Firstly, the divine and the human in the person create the mutual nature.*

*Secondly, the divine is always open to influence and active. Thirdly, human interaction with the divine is an expression of ontological freedom of the will and the freedom of choice. Ontological dynamism as a pattern is determined by the fact that one contains the image of God, which is the motivator of the inner spiritual dynamics - the pursuit of the peaks of perfection in worthy deeds. Sacramentality empowers a person with the ability and perspective to comprehend transcendental sacred reality. This cognition comes from person's own life experience, marked by the desire to multiply good and love. This desire is a conscious response to an ontological call. God, as love in the ontological gift of freedom, declares Himself to man, enabling him to become more and more like Him. Freedom gives it the potential to conform to the image of God in itself, and on the other hand, freedom obliges man to affirm that conformity effectively. Sacramentalism builds a person's self-sufficiency, since he is open to cooperation with the Creator, and his life is a continuous ontological and qualitative growth of personality, not only in relation to his Alpha (beginning), but also to his Omega (ending), to which he is dynamically directed.*

**Keywords:** man, personality, spiritual nature, sacramentality, sacredness, transcendence, spiritual development, ontological synergism, ontological dynamism.

УДК 159.922.8 +[159.922.27-053.6]

doi: 10.15330/ps.10.1.63-73

**Анжеліка Шамне**Національний університет біоресурсів і природокористування України  
shamne@ukr.net**КОНСТРУКТ «ЗОВНІШНЄ Я» ЯК КОМПОНЕНТ СОЦІАЛЬНОЇ  
САМОСВІДОМОСТІ ТА ДИСПОЗИЦІЙНА ОСНОВА СОЦІАБЕЛЬНОЇ  
ПОВЕДІНКИ: СПРОБА ТЕОРЕТИЧНОЇ ВАЛІДИЗАЦІЇ**

Стаття містить спробу теоретичної валідизації емпіричного конструкту «зовнішнє Я», отриманого в результаті факторизації даних діагностики респондентів підліткового та юнацького віку ( $n=1457$ ). Виокремлено декілька імпліцитних та експліцитних ліній аналізу цього конструкту: диспозиційну, соціально-поведінкову та вікової генези. Проаналізовано експліцитні уявлення про соціабельність як характеристику темпераменту та особистісну рису. Показано, що імпліцитно конструкт «зовнішнє Я» існує у психології в різних іпостасях: як підструктура Я та прояв соціальної самосвідомості, як феномен ідентифікації та прояв потреби «бути як інші», як ціннісно-мотиваційна складова прагнення до любові, мотивації афіліації, страху осуду та бажання заслужити любов та схвалення оточення, як складова нормативної, конформної поведінки, як мотиваційний регулятор діяльності та життєдіяльності особистості. «Зовнішнє Я», з одного боку, є індивідуально-психологічною диспозицією, симптомокомплексом рис особистості, яку можна інтерпретувати як диспозиційну основу соціабельної поведінки. З іншого боку, конструкт «зовнішнє Я» має поведінкову складову – власне соціабельну поведінку. Її визначено як здатність особистості узгоджувати та коректувати соціальну активність згідно з очікуваннями оточення, групи, соціальними нормами та вимогами. Як індивідуально-психологічна диспозиція «зовнішнє Я» є кластером взаємопов'язаних характеристик особистості (когнітивних, регулятивних, поведінкових), які відіграють важливу роль у процесі соціально-психологічної адаптації. Поведінкова складова «зовнішнього Я» (соціабельна поведінка) є опосередкованим показником соціоцентричних тенденцій розвитку (на противагу егоцентричним як орієнтації на власні цінності та сенси). Розглянуто особливості «зовнішнього Я» як позитивної та негативної конотації особистості, його потенціал та ризики у розвитку особистості в період дорослішання. Визначено, що конструкт «зовнішнє Я» не є артефактом і може бути інтерпретований як вікова та соціально-психологічна характеристика прояву соціального в особистості у період підліткового та юнацького віку.

**Ключові слова:** теоретична валідизація, соціабельність, соціабельна поведінка, конформність, нормативна поведінка, мотивація афіліації, соціальна самосвідомість, підлітковий вік.

**Постановка проблеми в загальному вигляді.** Психосоціальний розвиток особистості є одночасно присвоєнням соціального досвіду, соціальних норм і цінностей (соціалізація) та водночас – індивідуальним розкриттям людиною свого Я за внутрішніми законами розвитку (індивідуалізація). З метою виявлення оптимального балансу цих процесів нами була розроблена теоретична модель психосоціального розвитку в підлітковому та юнацькому віці та опитувальник «Psychosocial Development of Adolescents» («PDA»), створений дедуктивно-емпіричним шляхом за допомогою факторного аналізу. Психометрична перевірка (вибірка – 1457 учасників) підтвердила його задовільну тест-ретестову надійність, теоретичну, змістовну (концептуальну), емпіричну (метод контрастних груп), конвергентну та дискримінантну валідність ( $p<0,05$ ,  $p<0,01$ ) [32].

Одним із найбільш цікавих результатів факторизації було виділення шкали, яку ми на тому етапі дослідження назвали «Соціабельність». У цю шкалу увійшли питання наступного змісту (в дужках знак, з яким твердження шкали увійшли до неї):

1. Я часто приймаю рішення з урахуванням того, що про це подумают інші (+).
2. Для мене не дуже важливо, чи схвалюють інші люди мою поведінку (–).
3. Мені байдуже, що подумают про мене інші (–).
4. Для мене важливо, щоб навколишні люди цінували мої здібності, знання і досвід (+).
5. Я не дуже переживаю, коли у мене з кимось псуються стосунки (–).
6. Для мене важливо, щоб інші люди схвалювали те, що я роблю (+).
7. Для мене не дуже важливо, чи поділяють інші люди мою точку зору (–).

8. Я більш старанно працюю над завданням, якщо успіх принесе мені визнання та схвалення інших людей (+).

9. Зазвичай я не замислююся над тим, чи відповідає моя поведінка тому, що від мене очікують навколишні (-).

Всі твердження шкали щільно пов'язані (0,05; 0,01). Вочевидь, це характеристики, які складають певний симптомокомплекс. З одного боку, він відповідає віковим закономірностям розвитку сучасних підлітків та юнаків (підвищений конформізм, орієнтація на референтну групу, інтимно-особистісне спілкування з однолітками як провідна діяльність тощо). З іншого боку, зміст цієї шкали як особистісний конструкт значною мірою є гіпотетичною побудовою, яка ще не досягла статусу очевидності у психології. Отже, його подальше дослідження є актуальним.

Попередній аналіз джерел, емпіричних показників та феноменології цього конструкту [32] зумовив появу поряд із назвою «соціабельність» ще одну *робочу назву* «Зовнішнє Я». Поява цього умовного терміну була зумовлена передусім змістом питань шкали, які групуються навколо двох аспектів: 1) потреби у схваленні, позитивному оцінюванні, прийнятті, визнанні, прагненні до афіліації (№ 2, 4, 5, 6, 8); 2) стурбованості соціальною оцінкою щодо відповідності нормативним вимогам, думкам та очікуванням навколишніх, залежність від них, конформність, соціальна тривога (№ 1, 3, 7, 9). Як бачимо, всі твердження об'єднує ідея «зовнішнього» фокусу уваги людини, яка зосереджена не на власній самості, а ставленні інших до людини як соціального об'єкта.

**Метою** статті є обґрунтування конструкту «зовнішнє Я» в контексті теоретичної валідації шкали опитувальника «PDA», а також теоретична валідація емпіричних показників зовнішнього Я як типу поведінки та характеристики особистості в підлітковому та юнацькому віці. У відповідності з метою необхідно було розв'язати такі **завдання**:

1) проаналізувати зміст поняття «зовнішнє Я» в контексті близьких до нього конструктів (соціабельність та ін.);

2) розглянути імпліцитні уявлення про «зовнішнє Я» як компонент самосвідомості та симптомокомплекс рис особистості;

3) визначити поведінкові та функціональні прояви соціабельної поведінки та зовнішнього Я як регулятора цієї поведінки в підлітковому та юнацькому віці.

**Виклад основного матеріалу дослідження.** Зазначимо, що в більшості випадків мова йтиме про аналіз імпліцитних уявлень про «зовнішнє Я» як психологічний *конструкт гіпотетичного характеру*, що підлягає теоретичній валідації. Під «теоретичною валідністю» ми розуміємо ступінь відповідності теоретичного конструкту досліджуваному феномену, а також ступінь відповідності теорії, розробленої в процесі дослідження, емпіричним даним (Д. Максвел) [8, с. 54].

#### **«Зовнішнє Я» як аспект соціабельності особистості**

Експліцитні уявлення про конструкт «зовнішнє Я» можна сформулювати в контексті аналізу близького за змістом поняття «соціабельність».

В *соціальній психології* соціабельність розглядається як особистісна риса та комунікативна характеристика людини. В 30-х рр. ХХ ст. відчуттям «соціабельності» Е. Мейо назвав потребу людей у належності до групи [5]. Г. Мюррей назвав цю потребу терміном «афіліація» і трактував її як прагнення людини до соціального схвалення, до взаємодії з іншими людьми тощо [31]. У *психології управління* соціабельність розуміють як «власність особистості, яка характеризує міру її включеності в соціальне мікросередовище і яка ґрунтується на поєднанні здатності і потреби до встановлення міжособистісних контактів» [11].

Соціабельність кореспондує також з поняттям «соціального інтересу» («соціального почуття», «почуття спільності» або «почуття солідарності»), яке є основним в *індивідуальній психології* А. Адлера. Передумови соціального інтересу є вродженими, оскільки людина є соціальним створінням за своєю природою. Тому через відсутність у людини соціального інтересу А. Адлер прагнув пояснити виникнення неврозів (невротикам прита-



манні егоцентризм, відсутність співпраці) [1]. У позитивній психології соціабельність як соціальна причетність, здатність до встановлення взаємин з близькими є однією з умов суб'єктивного благополуччя та джерелом відчуття щастя [46].

У віковій психології соціабельність як феномен вивчають у контексті аналізу девіацій та психопатологій підліткового віку. Соціабельність інтерпретують як чинник нормальних стосунків підлітків з ровесниками та їх інтересу до широкого світу однолітків [3], як функціональну основу соціальної активності та здатності підлітка до саморегуляції поведінки, яка забезпечує йому емоційну стійкість і самоконтроль поведінки [23].

У диференціальній психології соціабельність як одна з властивостей темпераменту (поряд з емоційністю та активністю) виділена в концепції темпераменту А. Басс і Р. Пломін [38] та в типології темпераменту Д. Кагана (поряд із боязливістю та агресивністю) [21]. Соціабельність в цих концепціях відображає прагнення людини до соціального заохочення, до взаємодії з іншими людьми, бажання перебувати серед людей, відкритість світу та високу здатність до адаптації.

Зміст терміну «соціабельність», близького до конструкту «зовнішнє Я», використовується в сучасній психології переважно на основі опитувальника 16PF Р. Кеттела, який вважав схильність до соціабельності динамічною ознакою товариськості (комунікабельності). Йдеться, зокрема, про фактор Q2 «нонконформізм – соціабельність» [39]. Похідна від фактору Q2 соціабельність інтерпретується як умова психологічного здоров'я людини [29], як рівень соціалізації, пов'язаний з інтуїтивністю особистості [18], як чинник позитивних міжособистісних стосунків у малих групах [6; 12], як функціональна основа соціальної активності [23] тощо. Тож уявлення про сутність соціабельності значно варіюють у різних галузях психології, однак більшість з ознак цього явища кореспондує за змістом з конструктом «зовнішнє Я».

#### **«Зовнішнє Я» як підструктура Я та прояв соціальної самосвідомості**

Одними з перших у психології з'явилися імпліцитні уявлення про «зовнішнє Я» як компонент Я-концепції (самосвідомості). Йдеться про розмежування передусім індивідуальної та соціальної самосвідомості, які імпліцитно представлені у багатьох психологічних концепціях.

У структурі особистості У. Джеймса серед трьох класів елементів (фізичне «Я», соціальне «Я» і духовне «Я») цей конструкт певною мірою конвергує зі структурою *соціального «Я»*, яку становлять ролі, норми і прагнення людини до участі в житті суспільства [31]. У теорії К. Юнга [33] цей конструкт може бути співвіднесений з «Персоною», тобто з тим, що людина пред'являє іншим. Це соціальна характеристика самосвідомості, тобто маски та соціальні ролі людини, які бачать навколишні. Мета «Персона» – справити відповідне враження на оточення, приховуючи свою справжню сутність. Персона є продуктом соціалізації, її основна функція – соціальна адаптація [19].

У західній моделі мотивації подібний конструкт описаний як *зовнішня самоконцепція Я* (Self-concept External) – бажання бути прийнятим іншими індивідами або референтною групою. Ця мотивація має зовнішні джерела: індивід орієнтований перш за все на інших, шукаючи в них підтвердження своїх рис, компетентності і цінностей мотивації [48]. Подібний конструкт як аспект Я-концепції (поряд із фізичним та диференціовальним образами Я) В. В. Столін назвав соціальною ідентичністю. Ця підструктура Я пов'язана з потребою людини в належності до спільності і зумовлена прагненням бути в цій спільності [28].

В термінах В. А. Петровського йдеться про феноменологію «Я в собі і для себе» (індивідуальна самосвідомість як усвідомлення власних думок і почуттів) і «Я в іншому і для іншого» (*соціальна самосвідомість*). У цьому розмежуванні індивідуальної і соціальної самосвідомості, «зовнішнє Я» кореспондує з проявами другої, яка базується на усвідомленні, передусім, очікувань, думок і почуттів навколишніх [20]. Подібне розмежування проводиться в роботі [43], в якій відрізняється розуміння *своїх почуттів* від усвідомлення мотивів і бажань *інших людей* і власної здатності впливати на інших.

У західній психології [42] розрізняють зовнішню (суспільну) (*public self-consciousness*) та внутрішню (індивідуальну) (*private self-consciousness*) самосвідомість. В першому випадку робиться акцент на реакції інших на себе, а в другому – акцент на власній самості. Перша змістовно пов'язана з концепцією Дж. Г. Мід, який вважав, що усвідомлення себе виникає, коли людина усвідомлює іншу точку зору і може розглядати себе як соціальний об'єкт; друга подібна до юнгіанської концепції інтроверсії [42, с. 525]. Отже, сутність зовнішньої (суспільної, публічної) самосвідомості – це «Я» як соціальний об'єкт.

#### **Соціабельність як феномен ідентифікації та потреба «бути як інші»**

Вираженням феномену «бути як інші» виступає феномен ідентифікації, вперше описаний у працях З. Фрейда [30] і детально досліджений психоаналітиками, біхевіористами та когнітивно-орієнтованими дослідниками. Зміст емпіричного конструкта «зовнішнє Я» демонструє ускладнення в задоволенні потреби «бути». Це такий різновид взаємодії з іншим (іншими), який, за Н. І. Сарджвеладзе, ґрунтується на прагненні «бути як інші» (на відміну від таких форм взаємодії, як бути з іншими та «бути для інших» як основи альтруїстичної поведінки). Прагнення «бути як інші» Н. І. Сарджвеладзе інтерпретує як феномен деіндивідуації. В акцентованому вигляді це може бути свідченням фрустрації базальної життєво важливої задачі «бути самим собою серед інших» [27].

До речі, філософ Г. І. Гурджієв також описує бажання «бути як інші» через здатність до ідентифікації, до ототожнення себе з тим, що відбувається, спрямованість процесів уваги й усвідомлення виключно назовні [7]. На його думку, різновидом ідентифікації є «запобігливість» (англ. – *conceding*) – самоототожнення з очікуваннями інших людей. Вона виявляє себе в постійному відчутті дефіциту, нестачі уваги і прихильності інших людей, в постійному прагненні заповнити цей дефіцит ідентифікацією з очікуваннями інших.

#### **«Зовнішнє Я» як прагнення до любові та мотивація афіліації**

Конструкт «зовнішнє Я» за окремими ознаками наближений за змістом до проявів соціальної мотивації: потреби в афіліації [50; 51], потреби у любові, прив'язаності, належності [16], потреби у стосунках [35]. К. Хорні описує подібне явище як стратегію (особистісну орієнтацію) задоволення прагнення «руху до людей». Єдиною метою людей з такою орієнтацією є любов, а всі інші цілі підпорядковані бажанню заслужити цю любов [31].

Деякі автори [2; 17] припускають, що бажання заслужити схвалення оточення, загострена чутливість людини до того враження, яке вона справляє на оточення, страх осуду складають значну частину тих мотивів, які спонукають людину діяти відповідно до наявних у суспільстві норм. В акцентованому вигляді така людина чуйно налаштована на те, як до неї ставляться, боїться загрози критики тощо.

Вочевидь, конструкт «зовнішнє Я» тісно кореспондує з мотивами афіліації, зокрема такими, як страх бути відкинутим і надія на афіліацію. Д. Макклелланд вважав, що потреба в афіліації є несвідомим прагненням до тісних зв'язків і дружніх взаємин з іншими людьми. Люди з вираженою потребою в афіліації вважають за краще працювати в групах, схильні до співпраці, але не до змагальності [14]. Соціабельність як афіліативна тенденція виявляється в прагненні людини належати до певної групи, приймати її цінності і слідувати їм, займати власне місце в структурі групи.

Конструкт «зовнішнє Я» також включає риси описаної М. В. Рагуліною особистості з просоціальною установкою [24]. Основним ресурсом соціалізації цієї особистості є зовнішня підтримка, яка проявляється в нездатності самостійно виділяти й отримувати ресурси зовнішнього середовища, сильних афіліативних тенденціях, нездатності якісно організувати процес взаємодії, оскільки механізм рефлексії працює на відстеження своєї поведінки в ситуації оцінки її всіма іншими учасниками взаємодії.

«Зовнішнє Я» пов'язане з прагненням людини виправдати очікування інших, демонструючи при цьому високий рівень соціальної бажаності. Остання тут виступає як ступінь зацікавленості людини виглядати «хорошою» в очах оточення, заслужити схвалення і виправдати очікування.

**«Зовнішнє Я» як диспозиційна основа нормативної поведінки**

Вочевидь, «зовнішнє Я» як риса особистості забезпечує її пристосування до наявних суспільних відносин, норм, взірців, традицій суспільства. Так, серед компонентів структури особистості, запропонованої Дж. Мід («Я», «нормативне Я», «самість»), конструктор «зовнішнє Я» відповідає характеристикам «нормативного Я» – внутрішнього соціального контролю, який базується на врахуванні очікувань значущих людей. «Ме» (за Дж. Мід) – це прямий результат інтеріоризації соціальних ролей та очікувань [31]. Цей конструктор також близький за феноменологією описаним у західній психології соціальним джерелам активності – соціально-моральній включеності [41], зовнішній міжособистісній мотивації [40; 52], наслідуванню груповим атитюдам [36].

У контексті підліткового віку найбільш близьким до змісту «зовнішнього Я» є поняття нормативного Я, зокрема такий його компонент, як уявлення підлітка про те, чого від нього очікують різні категорії навколишніх людей і спільнот. Генезис нормативного Я, на думку І. С. Булах, пов'язаний із засвоєнням соціальної норми, яка існує у формі традицій, правил, цінностей, моди, заборон і дозволів [4]. Аналіз сучасних концепцій самоконтролю доводить, що недоліки самоконтролю є, по суті, нормативними збоями [45], які опосередковано пов'язані з дисфункціями соціальної самосвідомості і «зовнішнього Я» як її компонента.

Отже, є підстави вважати, що «зовнішнє Я» є диспозиційною основою нормативної поведінки, оскільки воно пов'язане з високою орієнтацією на загальноприйнятні норми і правила соціальної поведінки.

**«Зовнішнє Я» як диспозиційна основа конформної поведінки**

Теоретична валідизація конструктора «зовнішнє Я» може також спиратися на симптомокомплекс рис особистості, пов'язаних із конформною поведінкою.

Як зазначалося, серед базових рис особистості Р. Кеттел виділяє «нонконформізм – соціабельність (конформізм)» (фактор Q2). Характеристики низького значення фактору Q2 близькі до змісту конструктора «зовнішнє Я»: залежність від думки і вимог групи, прагнення працювати й ухвалювати рішення разом з іншими людьми, низька самостійність, орієнтація на соціальне схвалення. У теоріях розвитку змістовно аналогічний конструктор часто визначають як конформна поведінка [49].

Цей аспект «зовнішнього Я» конкретизує типологія соціальної поведінки, запропонована К. Левіним, зокрема виділення на протигагу вольової так званої польової поведінки (яку в сучасній літературі називають конформною) [10]. Індивіди з розвиненими вольовими якостями здатні «встати над полем» і виконувати опосередковані дії, а індивіди зі слабкою волею підкоряються зовнішньому тиску і не здатні здійснювати самостійні вчинки.

У моделі соціального впливу у малій групі Г. Келмена [47] описано три якісно різних рівні конформної поведінки: підпорядкування, ідентифікація й інтерналізація. «Зовнішнє Я» пов'язане найбільше, на нашу думку, з третьою стадією конформізму – свідомим визнанням групових норм, правил і цінностей та слідування їм. Абсолютна відмова від власних принципів і прийняття групових норм і цінностей як усередині, так і в зовнішніх діях є повним конформізмом [26], пов'язаним, імовірно, з високим рівнем розвитку «зовнішнього Я». Є підстави вважати, що в такому випадку людина нівелюється, втрачає свою автономність, її характерними рисами стають типовість, стандартність поведінки, конформізм і відданість групі.

**«Зовнішнє Я» як чинник психологічної залежності від навколишніх**

«Зовнішнє Я» кореспондує не тільки з фактором Q2 опитувальника Р. Кеттела, але і з фактором другого порядку F4 «залежність – незалежність» (у якому фактор Q2 є центральним). За високих показників йдеться про залежну від групи, пасивну особистість, яка потребує підтримки інших і орієнтує свою поведінку в напрямку людей, які надають цю підтримку.

Деякі з виділених західними психологами компонентів психологічної залежності також кореспондують з конструктом «зовнішнє Я»: 1) мотиваційний (виражена потреба в підтримці та керівництві з боку інших; 2) поведінковий (пошук підтримки, схвалення, заспокоєння поряд із тенденцією поступатися іншим у міжособистісній взаємодії [37].

Базуючись на дослідженні О. П. Макушиної, є підстави припускати, що високий рівень розвитку «зовнішнього Я» в підлітковому віці провокує конфлікт вибору між не-свідомим бажанням збереження залежності, яка забезпечує відчуття захищеності та впевненості, і новими потребами та перевагами, які пов'язані з незалежністю, що виявляється у складній, суперечливій поведінці підлітка. Високий рівень соціабельності може бути причиною нездатності підлітка розв'язати цей конфлікт [15].

Отже, виражене вище норми «зовнішнє Я» може провокувати появу психологічної залежності – особливої форми міжособистісних взаємин, в основі якої лежить сильне прагнення до емоційної близькості, підтримки та захисту з боку значущої людини та знижена здатність до самостійної поведінки [44].

### **«Зовнішнє Я» як механізм регуляції поведінки та життєдіяльності**

Можливою є також інтерпретація «зовнішнього Я» як механізму регуляції поведінки та життєдіяльності людини. Наприклад, у концепції Г. С. Пригіна [22] конструкт «зовнішнє Я», на нашу думку, є основою «залежного» типу особистісної регуляції поведінки, який спирається на «зовнішню стимуляцію», на зовнішні умови і вимоги. Ефективність регуляції діяльності тут оцінюється передусім соціальними (а не індивідуальними) нормативами. У своїх *крайніх проявах* суб'єкт з таким типом регуляції виявляється практично повністю залежним від зовнішніх обставин.

Згідно з концепцією М. М. Ярушкіна [34] конструкт «зовнішнє Я» кореспондує з поняттям саморегуляції соціальної поведінки (на відміну від самоорганізації соціальної поведінки). Це системна характеристика, що відбиває здатність особистості до стійкого функціонування у різних соціальних системах, яка проявляється у свідомій регуляції особистістю своєї поведінки у відповідності з ціннісно-нормативною системою *соціуму*. Протилежністю є поняття «самоорганізація соціальної поведінки» – свідомо регуляція особистістю своєї поведінки у відповідності з *власною* ціннісно-нормативною системою.

Д. Рісмен [25] описав прояви «зовнішнього Я» у двох типах «зовнішньо-орієнтованого» соціального характеру: «орієнтований-на-іншого» та «орієнтований-на-традицію», які характеризуються високою мірою конформності, дотриманням традицій і підпорядкуванням владним структурам. Д. Рісмен називав таких людей «орієнтованими ззовні» на відміну від «орієнтованих зсередини». Мотивація поведінки в «орієнтованої-на-традицію» людини – це страх ганьби у разі невідповідності прийнятим у суспільстві нормам, виконання яких від нього чекають. «Орієнтована-на-іншого» людина залежна у своїй поведінці виключно від інших людей та схильна до конформізму. Є підстави вважати, що «зовнішнє Я» є механізмом регуляції поведінки передусім «зовнішньо-орієнтованого» характеру (за Д. Рісменом), який постійно зважає на соціальний контроль, що забезпечує корекцію поведінки згідно з очікуваннями навколишніх.

У типології В. М. Дружиніна конструкт «зовнішнє Я» подібний до життєвого сценарію «життя за правилами», для якого характерна висока нормативна регламентація життєдіяльності особистості [9]. Згідно з мультирегулярною моделлю особистості Д. О. Леонтьєва в цьому життєвому шляху переважає рівень психічної регуляції, детермінований логікою *соціальної нормативності*, яка може бути успішною (хоча б іззовні) в традиційному суспільстві, в якому адаптації сприяє засвоєння і наслідування загально-прийнятих правил [13]. Отже, феноменологія конструкту «зовнішнє Я» має мотиваційний компонент і може розглядатися як механізм регуляції поведінки та життєдіяльності.

### **Висновки**

Теоретичний аналіз дозволив виокремити декілька імпліцитних та експліцитних ліній розробки конструкту «зовнішнє Я» як психологічного феномену, «відкритого» емпіричним шляхом: диспозиційну, соціально-поведінкову та вікової генези. Вони презен-

тують різні аспекти однієї проблеми, пов'язаної з наявністю «зовнішнього» фокусу уваги підлітка (юнака), яка зосереджена на ставленні інших до нього як соціального об'єкта, а не на власній самості.

Як показали результати дослідження, конструкт «зовнішнє Я» найбільш близький до явища соціабельності як особистісної характеристики. Але імпліцитно він має безліч точок перетину з іншими феноменами психології, які дотичні до його сутності. Так, він може бути розглянутий як підструктура Я та прояв соціальної самосвідомості, як феномен ідентифікації та прояв потреби «бути як інші», як ціннісно-мотиваційна складова прагнення до любові, мотивації афіліації, глибинного страху осуду та бажання заслужити схвалення оточення, як складова нормативної, конформної поведінки, яка сприяє процесу засвоєння моральних норм, як мотиваційний регулятор діяльності та життєдіяльності особистості тощо.

Теоретична валідація показала, що конструкт «зовнішнє Я», з одного боку, є індивідуально-психологічною диспозицією, симптомокомплексом рис особистості. З іншого боку, цей конструкт має поведінкову складову – власне соціабельну поведінку, яку ми попередньо визначаємо як здатність особистості узгоджувати та коректувати соціальну активність у відповідності з очікуваннями оточення, групи, соціальними нормами та вимогами.

Як індивідуально-психологічна диспозиція «зовнішнє Я» є кластером взаємопов'язаних характеристик (когнітивних, регулятивних, поведінкових тощо), які відіграють важливу роль у процесі соціально-психологічної адаптації особистості. До її структури можна віднести такі особистісні якості, як-от: потреба у спілкуванні, мотивація соціального схвалення, мотиви афіліації, орієнтація на інших, прагнення підлітка (юнака) до соціального прийняття, визнання та схвалення іншими людьми, прагнення відповідати нормативним вимогам та очікуванням навколишніх, бути соціально бажаним, орієнтація на думку навколишніх, конформність, схильність до уникнення конфліктних ситуацій, міжособистісна чутливість (наприклад, чутливість до відторгнення і до того враження, яке він здійснює на оточення), страх критики, ізоляції та осуду, соціальна тривога, налаштованість на те, як до нього ставляться, прагнення належати до певної групи, приймати її цінності і наслідувати їх, прагнення до тісних зв'язків і дружніх взаємин з іншими людьми, потреба в увазі, схильність до психологічної залежності від оточення.

Водночас «зовнішнє Я» як індивідуально-психологічний конструкт є диспозиційною основою соціабельної поведінки. Його поведінкова складова (власне соціабельна поведінка) є опосередкованим показником соціоцентричних тенденцій розвитку (на противагу егоцентричним як орієнтації на власні цінності та сенси). Вона є проявом прагнення людини виправдати очікування інших, демонструючи при цьому конформну, нормативну, колективістичну поведінку. Соціабельна поведінка забезпечує орієнтацію людини на значущих інших, що у свою чергу сприяє і прийняттю цих інших і орієнтує їх на співпрацю з нею. Це забезпечує високу оцінку людиною своєї здатності адаптуватися до мінливих соціальних ситуацій.

Отже, конструкт «зовнішнє Я» є складноструктурованим явищем, його прояви концентруються на особистісній («зовнішнє Я» як диспозиція) та поведінковій (соціабельна поведінка людини як соціальної істоти) складових. Результати емпіричного дослідження та теоретичний аналіз показали, що за ним стоїть цілком реальна феноменологія розвитку в період дорослішання (12-20 років). Він не є артефактом і може бути інтерпретований як вікова та соціально-психологічна характеристика прояву соціального в особистості у період підліткового та юнацького віку. Як позивна конотація «зовнішнє Я» є чинником ефективної соціалізації, соціальної адаптації, інтеграції у групу, трансформації нормативного у моральні переконання, як негативна – вона може стати джерелом особистісних проблем, соціальної дезадаптації та гальмом розвитку особистості в період дорослішання.

Спроба теоретичної валідації феномену, який стоїть за конструктом «зовнішне Я», показала суттєві прогалини у розумінні цього явища, що зумовлює необхідність подальшого визначення його сутності та валідної системи емпіричних показників, необхідних для його психологічної діагностики, профілактики та корекції.

1. Адлер, А. (1993) *Практика и теория индивидуальной психологии*. М. : Прагма.
2. Артемова, О. Ю. (1987) *Личность и социальные нормы в ранне-первобытной общине*. М.: Наука.
3. Венар, Ч., Кериг, П. (2004) *Психопатология развития детского и подросткового возраста* / Под науч. ред. А. Алексеева. СПб. : Прайм-ЕВРОЗНАК.
4. Булах, І. С. (2003) *Психологія особистісного зростання підлітка*. Київ: НПУ імені М. П. Драгоманова.
5. Бурганова, Л. А., Савкина, Е. Г. (2019). *Элтон Мэйо: теоретик и практик управления*. М. : ИНФРА-М.
6. Виноходова, А. Г. (1997). *Межличностное восприятие в изолированной малой группе: автореф. дисс... канд. псих. наук*. Москва.
7. Гурджиев, Г. И. (2014). *Жизнь реальна только тогда, когда Я есть*. М.: Изд-во «Энигма».
8. Дембіцький, С. С. (2010). Теоретична валідація на різних рівнях соціологічного дослідження. *Соціологія: теорія, методи, маркетинг*, 4, 152-178.
9. Дружинин, В. Н. (2011) *Варианты жизни. Очерки экзистенциальной психологии*. СПб. : Питер.
10. Зейгарник, Б. В. (1981). *Теория личности Курта Левина*. М. : Изд-во МГУ.
11. Карпов, А. В. (2005). *Психология менеджмента*. М.: Гардарики.
12. Качурина, О. О. (2014). *Этнопсихологические особенности общительности латиноамериканских и российских студентов: автореф. дисс... канд. псих. наук*. М.
13. Леонтьев, Д. А. (2007). *Психология смысла: природа, строение и динамика смысловой реальности*. 3-е изд., доп. М. : Смысл.
14. Макклелланд, Д. (2007). *Мотивация человека*. СПб.: Питер.
15. Макушина, О. П. (2002). Причины психологической зависимости от родителей в подростковом возрасте. *Вопросы психологии*, 5, 135-143.
16. Маслоу, А. (2016). *Мотивация и личность*. СПб.: Питер.
17. Мухина, В. С. (2015). *Возрастная психология: Феноменология развития*. М.: Издательский центр «Академия».
18. Науменко, Е. А. (2001). *Интуитивность как психологическое свойство личности: автореф. дисс... д-ра. псих. наук*. Санкт-Петербург.
19. Орлов, А. Б. (2002). *Психология личности и сущности человека: Парадигмы, проекции, практики*. М. : Академия.
20. Петровский, В. А. (1996). *Личность в психологии*. Ростов н/Д.: Феникс.
21. Практикум по психодиагностике. Психодиагностические материалы (1988) / Под ред. А. А. Бодалева, И. М. Карлинской. М. : Изд-во МГУ.
22. Прыгин, Г. С. (2005). *Индивидуально-типологические особенности субъектной саморегуляции*. Ижевск – Набережные Челны : Изд-во Института управления.
23. Пучкова, Ю. О. (2006). *Характеристики личности подростков-делинквентов: автореф. дисс. ... канд. псих. наук*. Москва.
24. Рагулина, М. В. (2007). *Аутентичность как психологический ресурс самоорганизации личности: автореф. дисс... канд. психол. наук*. Хабаровск.
25. Рисмен, Д. (1993). Некоторые типы характера и общество. *Социологические исследования*, 3, 121-129.
26. Робер, М. А., Тильман, Ф. (1986). *Психология индивида и группы*. М.: Прогресс.
27. Сарджвеладзе, Н. И. (1989). *Личность и ее взаимодействие с социальной средой*. Тбилиси: Мецниереба.
28. Столин, В. В. (1983). *Самосознание личности*. М.: Издательство Московского Университета
29. Сысоева, С. А. (2009). *Психолого-акмеологическая модель развития психологического здоровья педагога общеобразовательной школы: автореф. дисс... канд. психол. наук*. Москва.
30. Фрейд, З. (1991). *Я и Оно: Труды разных лет*. Тбилиси: Мерани, 1991.
31. Холл, К. С., Линдсей, Г. (1999). *Теории личности*. Москва.
32. Шамне, А. В. (2015). *Теорія та практика психосоціального розвитку у підлітково-юнацькому віці*. Київ : ТОВ ВВП «Інтерсервіс».
33. Юнг, К. Г. (1995). *Конфликты детской души*. Москва : Канон.
34. Ярушкин, Н. Н. (1998). *Саморегуляция и самоорганизация социального поведения личности : автореф. дис... д-ра психол. наук*; Санкт-Петербург.
35. Alderfer, C. P. (1969). An empirical test of a new theory of human needs. *Organizational Behavior & Human Performance*, 4 (2), 142-175.
36. Barnard, C. I. (1938). *The functions of the executive*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
37. Bornstein, R. F. (1993). *The dependent personality*. N.Y. : Guilford Press.

38. Buss, A. R., Poley, W. (1976). *Individual differences: traits and factors*. New York, Gardner Press.
39. Cattell, R. B., Eber, H. W. & Tatsuoka, M. M. (1970). *Handbook of the sixteen personality factor test*. Illinois.
40. Deci, E. L. (1975). *Intrinsic motivation*. New York, NY, US: Plenum Press. <http://dx.doi.org/10.1007/978-1-4613-4446-9>.
41. Etzioni, A. (1961). *A Comparative Analysis of Complex Organizations*. Free Press of Glencoe, New York.
42. Fenigstein, A., Scheier, M. F. & Buss, A. H. (1975). Public and private self-consciousness: Assessment and theory. *Journal of Consulting and Clinical Psychology*, 43, 522–527. <http://dx.doi.org/10.1037/h0076760>.
43. Gardner, H. (1993). *Frames of mind: The theory of multiple intelligences* (10 th anniversary ed.). New York, NY: Basic Books.
44. Gilbert, P., Allan, S. & Trent, D.R. (1995) Involuntary subordination or dependency as key dimensions of depressive vulnerability? *J.Clin. Psychol.* V. 51 (Nov), 6, 740-752.
45. Horstkötter, D. (2014) Self-control and normativity: Theories in social psychology revisited. *Theory & Psychology*, 25 (1), 25-44. <https://doi.org/10.1177/0959354314561487>.
46. Kahneman, D., Diener, E. & Schwarz, N. (eds.) (1999). *Well-being: The foundations of hedonic psychology*. New York : Russell Sage Foundation.
47. Kelman, H. (1958). Compliance, identification, and internalization: Three processes of attitude change. *Journal of Conflict Resolution*. Vol. II, 1, 51-60.
48. Leonard, N. H., Beauvais, L. L. & Scholl, R. W. (1984). *Work Motivation: The Incorporation of Self-Concept-Based Processes*. Human Relations.
49. Loevinger, J. (1976). *Ego development: Conceptions and theories*. San Francisco, CA : Jossey-Bass.
50. McClelland, D.C. (1961). *The achieving society*. Prenticeon, NJ : D. Van Nostrand Co.
51. Murray, E. J. (1964). *Motivation and Emotion. Englewood Cliffs, NJ : Prentice-Hall*.
52. Staw, B.M. (1976). *Intrinsic and extrinsic motivation*. Morristown, NJ: NJ: Silver Burdett.

#### REFERENCES

- Adler, A. (1993). *Praktika i teorija individual'noj psihologii* [Practice and theory of individual psychology]. M.: Pragma. (rus.)
- Artemova, O. Ju. (1987). *Lichnost' i social'nye normy v ranne-pervobytnoj obshhine* [Personality and social norms in an early primitive community]. M.: Nauka. (rus.)
- Venar, Ch., Kerig, P. (2004). *Psihopatologija razvitiya detskogo i i podrostkovogo vozrasta* [Psychopathology of the development of childhood and adolescence] / Pod nauch. red. A. Alekseeva. SPb.: PrajmevROZNAK. (rus.)
- Bulah, I. S. (2003). *Psychologija osobystisnogo zrostannja pidlitka* [Teenager's personal growth]. Kyiv: NPU imeni M. P. Dragomanova. (ukr.)
- Burganova, L.A., Savkina, E.G. (2019). *Jelton Mjejo: teoretik i praktik upravlenija* [Elton Mayo: Theorist and Management Practitioner]. M.: INFRA-M (rus.)
- Vinohodova, A. G. (1997). *Mezhlichnostnoe vosprijatie v izolirovannoj maloj gruppe* [Interpersonal perception in an isolated small group]: avtoref. diss... kand. psih. nauk. Moskva. (rus.)
- Gurdzhiev, G. I. (2014). *Zhizn' real'na tol'ko togda, kogda Ja est'* [Life is real only when I exist]. M.: Izd-vo «Jenigma». (rus.)
- Dembic'kyj, S. S. (2010). *Teoretychna validyacija na riznyh rivnjah sociologichnogo doslidzhennja* [Theoretical validation at different levels of sociological research]. *Sociologija: teorija, metody, marketyng* [Sociology: theory, methods, marketing], 4, 152-178. (ukr.)
- Druzhinin, V. N. (2011). *Varianty zhizni. Oчерki jekzistencial'noj psihologii* [Life options. Essays on existential psychology]. SPb.: Piter (rus.)
- Zeigarnik, B. V. (1981). *Teorija lichnosti Kurta Levina* [Kurt Levine's personality theory]. M.: Izd-vo MGU.
- Karpov, A. V. (2005). *Psihologija menedzhmenta* [Management psychology]. M.: Gardariki. (rus.)
- Kachurina, O. O. (2014). *Jetnopsihologicheskie osobennosti obshhiteľnosti latinoamerikanskih i rossijskih studentov* [Ethnopsychological features of sociability of Latin American and Russian students]: avtoref. diss... kand. psih. nauk. M. (rus.)
- Leont'ev, D. A. (2007). *Psihologija smysla: priroda, stroenie i dinamika smyslovoj real'nosti* [Psychology of meaning: nature, structure and dynamics of semantic reality]. 3-e izd., dop. M. : Smysl. (rus.)
- Maklelland, D. (2007). *Motivacija cheloveka* [Human motivation]. SPb.: Piter. (rus.)
- Makushina, O. P. (2002). *Prichiny psihologicheskoy zavisimosti ot roditeljev v podrostkovom vozraste* [Reasons for psychological dependence on parents in adolescence]. *Voprosy psihologii* [Psychology Issues], 5, 135-143. (rus.)
- Maslou, A. (2016). *Motivacija i lichnost'* [Motivation and personality]. Spb. : Piter. (rus.)
- Muhina, V. S. (2015). *Vozrastnaja psihologija: Fenomenologija razvitiya* [Age Psychology: Phenomenology of Development]. M.: Izdatel'skij centr «Akademija». (rus.)

18. Naumenko, E. A. (2001). Intuitivnost' kak psihologicheskoe svojstvo lichnosti [Intuitiveness as a psychological property of personality]: avtoref. diss... d-ra. psih. nauk. Sankt-Peterburg. (rus.).
19. Orlov, A. B. (2002). *Psihologija lichnosti i sushhnosti cheloveka: Paradigmy, proekcii, praktiki* [Psychology of the personality and essence of man: Paradigms, projections, practices]. M.: Akademija. (rus.).
20. Petrovskij, V. A. (1996). *Lichnost' v psihologii* [Personality in Psychology]. Rostov n/D.: Feniks. (rus.).
21. *Praktikum po psihodiagnostike. Psihodiagnosticheskie materialy* [Workshop on psychodiagnosics. Psychodiagnostic materials] (1988) / Pod red. A. A. Bodaleva, I. M. Karlinskoj. M.: Izd-vo MGU. (rus.).
22. Prygin, G. S. (2005). *Individual'no-tipologicheskie osobennosti sub'ektnoj samoreguljaccii* [Individually – typological features of subjective self-regulation]. Izhevsk – Naberezhnye Chelny: Izd-vo Instituta upravlenija. (rus.).
23. Puchkova, Ju. O. (2006). Harakteristiki lichnosti podrostkov-delinkventov [Personality Characteristics of Delinquent Adolescents]: avtoref. diss. ... kand. psih. nauk. Moskva. (rus.).
24. Ragulina, M. V. (2007). Autentichnost' kak psihologicheskij resurs samoorganizacii lichnosti [Authenticity as a psychological resource of personal self-organization]: avtoref. diss... kand. psihol. nauk. Habarovsk. (rus.).
25. Rismen, D. (1993). Nekotorye tipy haraktera i obshhestvo [Some Types of Character and Society]. *Sociologicheskie issledovanija* [Sociological studies], 3, 121-129. (rus.).
26. Rober, M. A., Til'man, F. (1986). *Psihologija individa i gruppy* [Psychology of an individual and a group]. M.: Progress. (rus.).
27. Sardzhveladze, N. I. (1989). *Lichnost' i ee vzaimodejstvie s social'noj sredoj* [Personality and its interaction with the social environment]. Tbilisi: Mecniereba. (rus.).
28. Stolin, V. V. (1983). *Samosoznanie lichnosti* [Self-awareness of personality]. M.: Izdatel'stvo Moskovskogo Universiteta. (rus.).
29. Sysoeva, S. A. (2009). Psihologo-akmeologicheskaja model' razvitija psihologicheskogo zdorov'ja pedagoga obshheobrazovatel'noj shkoly [Psychological-acmeological model for the development of psychological health of a teacher in a secondary school]: avtoref. diss... kand. psihol. nauk. Moskva. (rus.).
30. Frejd, Z. (1991). *Ja i Ono: Trudy raznyh let* [Me and It: Works of different years]. Tbilisi: Merani, 1991. (rus.).
31. Holl, K. S., Lindsej, G. (1999). *Teorii lichnosti* [Theories of personality]. Moskva. (rus.).
32. Shamne, A. V. (2015). *Teorija ta praktyka psyhosocial'nogo rozvytku u pidlitkovo-junac'komu vici* [Theory and practice of psychosocial development in adolescence and young age]. Kyiv: TOV VNP «Interservis». (ukr.).
33. Jung, K. G. (1995). *Konflikty detskoj dushi* [Conflicts of the child's soul]. Moskva: Kanon (rus.).
34. Jarushkin, N. N. (1998). Samoreguljaccija i samoorganizacija social'nogo povedenija lichnosti [Self-regulation and self-organization of a person's social behavior]: avtoref. dis... d-ra psihol. nauk; Sankt-Peterburg. (rus.).
35. Alderfer, C. P. (1969). An empirical test of a new theory of human needs. *Organizational Behavior & Human Performance*, 4 (2), 142-175.
36. Barnard, C. I. (1938). *The functions of the executive*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
37. Bornstein, R. F. (1993). *The dependent personality*. N.Y.: Guilford Press.
38. Buss, A. R., Poley, W. (1976). *Individual differences: traits and factors*. New York, Gardner Press.
39. Cattell, R. B., Eber, H. W. & Tatsuoka, M. M. (1970). *Handbook of the sixteen personality factor test*. Illinois.
40. Deci, E. L. (1975). *Intrinsic motivation*. New York, NY, US: Plenum Press. <http://dx.doi.org/10.1007/978-1-4613-4446-9>.
41. Etzioni, A. (1961). *A Comparative Analysis of Complex Organizations*. Free Press of Glencoe, New York.
42. Fenigstein, A., Scheier, M. F. & Buss, A. H. (1975). Public and private self-consciousness: Assessment and theory. *Journal of Consulting and Clinical Psychology*, 43, 522-527. [http:// dx.doi.org/10.1037/h0076760](http://dx.doi.org/10.1037/h0076760).
43. Gardner, H. (1993). *Frames of mind: The theory of multiple intelligences* (10 th anniversary ed.). New York, NY : Basic Books.
44. Gilbert, P., Allan, S. & Trent, D.R. (1995). Involuntary subordination or dependency as key dimentions of depressive vulnerability? *J.Clin. Psychol.* V. 51 (Nov), 6, 740-752.
45. Horstkötter, D. (2014). Self-control and normativity: Theories in social psychology revisited. *Theory & Psychology*, 25 (1), 25-44. <https://doi.org/10.1177/0959354314561487>.
46. Kahneman, D., Diener, E. & Schwarz, N. (eds.) (1999) *Well-being: The foundations of hedonic psychology*. New York : Russell Sage Foundation.
47. Kelman, H. (1958) Compliance, identification, and internalization: Three processes of attitude change. *Journal of Conflict Resolution*. Vol. II, 1, 51-60.
48. Leonard, N.H., Beauvais, L.L. & Scholl, R.W. (1984). *Work Motivation: The Incorporation of Self-Concept-Based Processes*. Human Relations
49. Loevinger, J. (1976). *Ego development: Conceptions and theories*. San Francisco, CA: Jossy-Bass.
50. McClelland, D. C. (1961). *The achieving society*. Prenticeton, NJ : D. Van Nostrand Co.
51. Murray, E. J. (1964). *Motivation and Emotion. Englewood Cliffs, NJ: Prentice-Hall*.
52. Staw, B. M. (1976). *Intrinsic and extrinsic motivation*. Morristown, NJ: NJ: Silver Burdett.



*Anzhelika Shamne*

**THE CONSTRUCT «EXTERNAL SELF» AS COMPONENT  
OF PUBLIC SELF-CONSCIOUSNESS AND THE DISPOSITIONAL BASIS  
OF SOCIABLE BEHAVIOUR: THEORETICAL VALIDATION ATTEMPT**

*The article contains an attempt to theoretically validate the empirical construct «external self» obtained as a result of factorization of diagnostic data of teen-age respondents (n = 1457). Several implicit and explicit lines of analysis of the construct «external self» are distinguished: dispositional, socio-behavioural and age-related genesis. The explicit notions of sociability as a characteristic of temperament and personality traits are analyzed. It is shown that the implicit construct of «external self» exists in psychology as a substructure of the Self and a manifestation of public self-consciousness, as a phenomenon of identification and a manifestation of the need to «be like others», as a value-motivational component of the desire for love, the motivation for affiliation, the fear of judgment and the desire to earn the love and approval of others as a component of normative, conformal behaviour, as a motivational regulator of the activity and life of the individual. «External self», on the one hand, is an individual psychological disposition, a symptom complex of personality traits that can be interpreted as the dispositional basis of social behaviour. On the other hand, the «external self» as a construct has a behavioural component – social behaviour itself. It is defined as the ability of the individual to coordinate and adjust social activity in accordance with the expectations of others, groups, social norms and requirements. As an individual psychological disposition, «external self» is a cluster of interconnected personality characteristics (cognitive, regulatory, behavioural), which play an important role in the process of socio-psychological adaptation. The behavioural component of «external self» (sociable behaviour) is an indirect indicator of the sociocentric developmental tendency (as opposed to egocentric one as an orientation toward personal values and meanings). The features of «external self» are considered as a positive and negative connotation of the personality, its potential and risks in the development of personality during the growing up period. It is determined that the construct «external self» is not an artifact and can be interpreted as an age and socio-psychological characteristic of the manifestation of social component in personality during adolescence and youth.*

**Keywords:** *theoretical validation, sociability, «external self», sociable behaviour, conformity, normative behaviour, motivation for affiliation, public self-consciousness, adolescence.*

УДК 159.9:378-051

doi: 10.15330/ps.10.1.74-80

**Галина Дубчак**

Відкритий міжнародний університет розвитку людини «Україна»

galyna.dubchak@gmail.com

**ОСОБЛИВОСТІ ПРОЯВІВ СТРЕСОВИХ СТАНІВ СУЧАСНИХ СТУДЕНТІВ  
ЗАКЛАДІВ ВИЩОЇ ТА ПРОФЕСІЙНОЇ ОСВІТИ**

*У статті представлені результати емпіричного дослідження особливостей стресових реакцій, які проявляються в навчальній діяльності сучасних студентів, що навчаються в закладах вищої та професійної освіти. Обґрунтовано актуальність вивчення проблеми навчального стресу сучасних українських студентів. Описано процедуру дослідження з використанням методики вивчення навчального стресу Ю. В. Щербатих та вибірку, яка нараховувала 600 студентів освітніх закладів міста Чернівці, серед яких студенти закладів вищої освіти склали 316 осіб, професійних училищ – 284. Серед досліджуваних було 283 чоловіків та 317 жінок. Вік досліджуваних студентів – від 15 до 45 років. На основі аналізу результатів емпіричного дослідження вивчено психологічні особливості проявів стресових станів сучасних українських студентів, що навчаються в закладах вищої та професійної освіти, визначено їхні спільні та відмінні особливості. З'ясовано, що за останнє десятиліття в загальній картині стресу зростає значущість проблем, пов'язаних з навчальною діяльністю та повсякденним функціонуванням студентів. Найбільш вираженими проявами навчальних стресів сучасних українських студентів є поведінкові, найменш вираженими – фізіологічні. Рівень екзаменаційного стресу студентів закладів вищої та професійної освіти є істотно вищим, ніж десятиліття тому (дослідження Ю. В. Щербатих, 2006). Рівень стресового навантаження студентів закладів вищої освіти є значно вищим, ніж в учнів професійних училищ. Дослідження дозволило виявити низку проблем, які потребують цілеспрямованої системної роботи, оскільки в усіх групах досліджуваних виявлено факт вживання частиною студентів алкоголю, наркотиків та паління сигарет. Саме ці особи, передусім, потребують психологічної допомоги фахівців щодо ефективних прийомів зняття стресового навантаження.*

**Ключові слова:** студенти, стрес, екзаменаційний стрес, стресові стани студентів.

**Постановка проблеми і актуальність дослідження.** Навчальна діяльність у вузі є одним з найбільш напружених видів діяльності. Для молоді, що отримує освіту, період навчання є тривалим і складним процесом, що вимагає великих інтелектуальних і фізичних зусиль, емоційної стійкості, психологічної врівноваженості, досягнення поставлених цілей і подолання стресових ситуацій, особливо в період екзаменаційних сесій.

Стрес є невід'ємною частиною студентського життя. Він викликає емоційні реакції, які, переважно, негативно впливають на організм і заважають ефективній навчальній діяльності. Зокрема Наєнко Н. підкреслює, що в період екзаменаційної сесії у студентів виникає психічне напруження, яке в деяких випадках призводить до появи невротичних розладів. Результати інших досліджень переконливо показують, що навчальний стрес впливає на протікання процесів уваги, мислення, пам'яті та, в цілому, на успішність навчальної діяльності студентів (Гапонова С., 2005). Труднощі з успішністю в свою чергу викликають дискомфорт, що ще більше посилює загальний стрес. Тому вивчення психологічних аспектів навчального стресу студентів є важливим аспектом сучасних психологічних досліджень не тільки в теоретичному, але і практичному плані, зокрема для вирішення завдань профілактики, ранньої діагностики та психокорекції різних психологічних розладів у студентів, а також для забезпечення їхньої високої працездатності в навчальній та майбутній професійній діяльності.

**Аналіз останніх досліджень.** У психологічній літературі багато досліджень присвячено психологічним аспектам стресу (Сельє Г., 1960, 1979; Лазарус Р., 1988; Фолкман С., 1988; Китаєв-Смик Л., 1983; Титаренко Т., 1998; Карамушка Л., 2004; Бодров В., 2006; Хуторна М., 2007; Бохан Т., 2008; Крайнюк В., 2007 та ін.). Однак проблемі стресу і стресових ситуацій в навчальній діяльності присвячено не багато праць (Гринберг Дж., 2002; Щербатих Ю. 2000, 2006; Гапонова С., 2005; Меньшикова І., 2008; Араkelов Г., 2008 та ін.).

Зокрема, Гапонова С. (2005) вивчала динаміку та детермінанти функціональних

психічних станів студентів в освітньому просторі вузу. Структуру особистісного компонента стресостійкості студентів в ситуації інтелектуальних випробувань і групу психологічних факторів, які гальмують процес розвитку стресостійкості досліджувала Хуторна М. (2007). Схожою проблемою займалася Меньшикова І. (2008), яка вивчала процес адаптації студентів до екзаменаційних сесій та особливості психологічної допомоги студентам. Сергеева О. (2008) досліджувала вплив екзаменаційного стресу на навчальну мотивацію студентів вузу. Аракелов Г. (2008) займався проблемою стрес-факторів, які впливають на формування психосоціальної стійкості особистості в період студентства.

Однак у вітчизняній психологічній літературі недостатньо вивчено особливості навчального стресу сучасних українських студентів [1].

**Метою статті** є емпіричне вивчення психологічних особливостей проявів стресових станів сучасних студентів, що навчаються в закладах вищої та професійної освіти.

**Виклад методики і результатів дослідження.** З метою вивчення психологічних аспектів прояву навчального стресу українських студентів нами було проведено емпіричне дослідження, в якому взяли участь 600 студентів закладів вищої та професійної освіти. м. Чернівці, серед яких студенти вузу склали 316 осіб, а професійних училищ – 284. Серед досліджуваних було 283 чоловіків та 317 жінок. Вік досліджуваних студентів – від 15 до 45 років ( $M=18,89$ ;  $SD=3,15$ ). Середній вік студентів закладів вищої освіти ( $20,14 \pm 3,69$ ;  $<16$ ;  $45>$ ) є істотно вищим, ніж професійних училищ ( $17,36 \pm 1,148$ ;  $<16$ ;  $21>$ ).

Перевірка нормальності розподілу даних здійснювалася на основі тесту Колмогорова-Смирнова. Розподіл за всіма шкалами є нормальним ( $p > 0,05$ ). Тест  $\chi^2$  показав гомогенність груп студентів за статтю, курсом та типом навчального закладу ( $p \geq 0,05$ ;  $n_i$ ).

У дослідженні було використано методику вивчення навчального стресу Щербатих Ю., яка дозволяє виявити фактори, які викликають стрес у студентів; рівень цього постійного стресу; симптоми, що супроводжують стресовий стан; прийоми, які використовуються студентами для зняття стресу; вираженість екзаменаційного стресу та стан здоров'я під час екзамену [2].

Математико-статистичні процедури з аналізу результатів дослідження проводилися з використанням комп'ютерної статистичної програми SPSS ( $\chi^2$ , критерій t-Student, дисперсійний аналіз).

Першим кроком нашого дослідження став аналіз значущості окремих проблем у загальній картині стресу студентів (див. табл. 1). Отримані дані нами порівнювалися з середніми значеннями дослідження автора методики [1, с. 209].

Таблиця 1

Значущість проблем у загальній картині стресу студентів (N=600)

Проблема	Ma	M	$\sigma$	p	ЗВО		ЗПО		p
					M	$\sigma$	M	$\sigma$	
Суворі викладачі	4,8	5,37	2,38	0,001	5,56	2,26	5,16	2,49	0,040
Велике навчальне навантаження	3,4	6,77	2,43	0,001	6,82	2,04	6,73	2,79	0,652
Відсутність підручників	4,1	5,18	2,90	0,001	5,67	2,93	4,63	2,77	0,001
Незрозумілі, нудні підручники	5,0	5,04	2,78	0,747	5,29	2,77	4,75	2,78	0,018
Життя далеко від батьків	5,0	4,59	3,24	0,025	5,06	3,24	3,59	3,01	0,001
Невміння правильно розпоряд. обмеж. фінансами	3,4	4	2,63	0,001	4,07	2,58	3,93	3,01	0,504
Невміння правильно організувати свій режим дня	3,6	3,97	2,56	0,001	4,49	2,52	3,39	2,49	0,001
Нерегулярне харчування	3,6	4,78	2,89	0,001	5,05	2,78	4,48	2,99	0,016

Продовження табл. 1

Проблеми спільного проживання з ін. студентами	2,7	3,01	2,69	0,08	2,97	2,45	3,06	2,96	0,711
Конфлікт у групі	3,1	2,83	2,36	0,006	2,59	2,20	3,10	2,52	0,010
Зайве серйозне ставлення до навчання	3,8	4,00	2,65	0,069	4,34	2,70	3,62	2,54	0,001
Не бажання вчитися або розчарування в професії	2,5	3,78	2,73	0,001	3,90	2,80	3,65	2,64	0,255
Незручність, сором'язливість	3,3	4,07	2,73	0,001	4,18	2,76	3,95	2,69	0,303
Страх перед майбутнім	3,6	4,84	2,96	0,001	5,00	2,78	4,67	3,15	0,175
Проблеми в особистому житті	5,3	3,81	3,06	0,001	4,17	2,95	3,41	3,14	0,002

Примітки: Ма – середні значення автора методики; ЗВО – заклад вищої освіти, ЗПО – заклад професійної освіти.

З наведених у таблиці 1 даних виникає, що значущість окремих проблем у загальній картині стресу сучасних українських студентів є істотно вищою, ніж у проведеному понад десятиліття тому дослідженні Щербатих Ю. ( $p < 0,05$ ). На основі критерію t-Student встановлено, що особливо зросла значущість проблем, пов'язаних з навчальною діяльністю студентів, психологічних та проблем, пов'язаних з повсякденним функціонуванням. Одночасно істотно менш актуальними є проблеми особистого життя, конфлікти у групі та необхідність жити далеко від батьків. Серед виявлених найбільш вираженими виявилися проблеми, пов'язані з навчальною діяльністю, а найменш вираженими – конфлікти у групі, які, можливо, в даний момент відсутні в житті студентів. Не змінилася з часом значущість проблем, пов'язаних з зайвим серйозним ставленням до навчання та незрозумілими, нудними підручниками ( $p > 0,05$ ). Таким чином, виявлені Щербатих Ю. більше десятиліття тому проблеми залишаються джерелом стресу сучасних студентів, а їхня вираженість стала істотно вищою.

Результати дослідження, наведені у таблиці 1 свідчать про те, що для більшості студентів закладів вищої та середньої освіти спільними та найбільш стресогенними є ті самі ситуації, пов'язані з навчальною діяльністю, а саме: велике навчальне навантаження та суворі викладачі. Крім цього, для студентів ЗВО особливо вираженими є ситуації, пов'язані з незрозумілими, нудними підручниками та їхньою відсутністю, зате для студентів ЗПО вони є статистично менш істотними, що є зрозумілим, оскільки у вузах більше уваги приділяється вивченню теоретичних, а у ЗПО – практичних аспектів навчальних дисциплін.

З наведених даних виникає, що до найбільш істотних проблем студентів ЗВО належить також життя далеко від батьків, значущість якої є статистично вищою, ніж для студентів професійних училищ ( $p \leq 0,001$ ). На основі аналізу критерію t-Student виявлено істотні відмінності в значущості більшості проблем сучасних студентів, а саме, вони є більш вираженими у студентів ЗВО, ніж професійних училищ ( $p \leq 0,001$ ).

Наступним кроком нашого дослідження стало вивчення динаміки стресу сучасних українських студентів. Результати аналізу наведені у табл. 2.

Таблиця 2

Динаміка стресу за останні три місяці навчання (%) (N=600)

Рівень стресу	Значно зменшився	Зменшився	Не змінився	Незначно зріс	Значно збільшився
Вибірка	16,4	10,6	39	26,5	7,5
ЗВО	19	8	33	30	10
ЗПО	13	14	46,5	22	4,5

Примітки: ЗВО – заклад вищої освіти, ЗПО – заклад професійної освіти.

Наведені у таблиці 2 результати дослідження свідчать про змінність показників стресового навантаження студентів протягом навчального року. З наведених даних виникає, що для близько 39 % сучасних студентів рівень стресу за останні три місяці залишився не змінним, 27 % – зменшився, однак для 34 % студентів він збільшився, що свідчить про інтенсивну розумову активність студентів. На основі критерію t-Student встановлено, що виявлені зміни є статистично значущими ( $p < 0,001$ ) (див. табл. 3).

Таблиця 3

**Показники стресу за останні три місяці навчання (N=600)**

Динаміка стресу за останні три місяці навчання	Вибірка		ЗВО		ЗПО		p
	М	$\sigma$	М	$\sigma$	М	$\sigma$	
	2,98	1,15	3,04	1,24	2,96	0,71	

*Примітки:* ЗВО – заклад вищої освіти, ЗПО – заклад професійної освіти.

Заслуговує на увагу факт, що порівняльний аналіз динаміки стресового навантаження студентів за типом навчального закладу не виявив статистично значущих відмінностей ( $p \geq 0,05$ ). Можна припустити, що зазначені зміни значною мірою пов'язані з особливостями вікового розвитку і з однаковою частотою проявляються у студентів закладів вищої та професійної освіти.

Окремим аспектом нашого дослідження стала конкретизація основних проявів стресу, пов'язаного з навчальною діяльністю студентів. Отримані дані також порівнювалися нами з середніми значеннями дослідження автора методики (див. табл. 4).

Наведені у методиці Щербатих Ю. прояви стресу можна віднести до когнітивних, поведінкових, емоційних та фізіологічних проявів. Наведені вище дані свідчать, що спільними для сучасних студентів ЗВО і СПО найбільш вираженими проявами навчальних стресів є поведінкові, найменш вираженими – фізіологічні. Це може свідчити про хороший стан здоров'я досліджуваної групи, а стрес у студентів проявляється, в основному, на психологічному рівні.

Таблиця 4

**Прояви стресу, пов'язані з навчальною діяльністю студентів (N=600)**

Прояви стресу	Ma	М	$\sigma$	p
Відчуття безпорадності	4,0	4,31	2,67	0,004
Неможливість позбавлення від сторонніх думок	4,7	4,21	2,62	0,001
Погана концентрація уваги	3,8	4,28	2,49	0,001
Дратівливість, образливість	3,5	3,99	2,64	0,001
Поганий настрій, депресія	4,4	4,28	2,82	0,306
Страх, тривога	3,8	3,66	2,7	0,210
Втрата впевненості, зниження самооцінки	2,9	3,37	2,56	0,001
Поспіх, відчуття постійної нестачі часу	4,5	5,13	3,01	0,001
Поганий сон	3,9	5,38	3,31	0,001
Порушення соціальних контактів	2,6	3,37	2,34	0,001
Прискорене серцебиття, болі в серці	2,6	3,00	2,74	0,001
Утруднене дихання	2,1	2,38	2,38	0,004
Проблеми з шлунково-кишковим трактом	3,2	2,52	2,46	0,001
Напруга чи тремтіння м'язів	2,8	2,26	1,95	0,001
Головні болі	4,9	3,71	2,73	0,001
Низька працездатність, підвищ. стомлюваність	5,0	3,93	2,85	0,001

*Примітки:* Ma – середні значення автора методики.

Наступним кроком нашого дослідження стало вивчення прийомів, які використовують студенти для зняття стресу (див. табл. 5).

Наведені у таблиці 5 дані частотного аналізу показали, що спілкування з друзями або коханою людиною та сон для зняття стресу найчастіше використовує близько 80% студентів. Також достатньо часто (для близько 50% студентів) такими прийомами виступають прогулянки на свіжому повітрі, смачна їжа, підтримка або порада батьків та фізична активність студентів. Деяка частина студентів (близько 1,8–16,2% студентів) для зняття стресу використовує такі прийоми, як паління сигарет, вживання алкоголю та наркотиків. Саме ці особи потребують психологічної допомоги фахівців щодо ефективних прийомів зняття стресового навантаження.

Таблиця 5

**Основні прийоми зняття стресу студентами (%) (N=600)**

Прийоми зняття стресу	Вибірка		ЗВО		ЗПО		p
	Не викор.	Викор.	Не викор.	Викор.	Не викор.	Викор.	
Алкоголь	85	15	83,5	16,5	86,6	83,5	0,292
Сигарети	83,8	16,2	88,8	11,7	78,9	88,8	0,002
Наркотики	98,2	1,8	100	0	96,1	100	0,001
Телевізор	63,5	36,5	71,5	28,5	54,6	71,5	0,001
Смачна їжа	51,3	48,7	53,2	46,8	49,3	53,2	0,344
Перерва в роботі чи навчанні	62,3	37,7	58,9	41,1	66,2	58,9	0,064
Сон	26,8	73,2	25,6	74,4	28,2	25,6	0,484
Спілкув. з друзями або кохан. людиною	19,8	80,2	21,5	78,5	18	21,5	0,275
Підтримка або порада батьків	52,3	47,7	48,4	51,6	56,7	48,4	0,043
Секс	66,8	33,2	70,3	29,7	63,0	70,3	0,061
Прогулянки на свіжому повітрі	44,2	55,8	48,1	51,9	39,8	48,1	0,041
Хобі	64,5	35,5	71,8	28,2	56,3	71,8	0,001
Фізична активність	55,5	44,5	52,2	47,8	59,2	52,2	0,088

Примітки: ЗВО – заклад вищої освіти, ЗПО – заклад професійної освіти.

Порівняльний аналіз результатів дослідження за типом навчального закладу показав, що існують статистично значущі відмінності у використанні сучасними студентами різних прийомів зняття стресу, а саме, студенти ЗПО частіше використовують прогулянки, хобі, перегляд телепередач, паління сигарет та наркотики, натомість студенти ЗВО частіше звертаються за порадою до батьків. Алкоголь, наркотики та сигарети студенти професійних училищ використовують більш як в два рази частіше, ніж студенти ЗВО, що є тривожним фактом і вказує на необхідність цілеспрямованої психологічної роботи зі студентами з високим рівнем прояву навчального та екзаменаційного стресів.

Важливою частиною життя студентів є екзаменаційна сесія, що стало ще одним аспектом нашого дослідження. Ми постаралися з'ясувати, яким є рівень екзаменаційного стресу студентів та його основні ознаки. Результати проведеного аналізу наведені у таблицях 6–7.

Таблиця 6

**Аналіз рівня екзаменаційного стресу студентів (N=600)**

Вибірка						ЗВО		ЗПО		p
Ma	$\sigma$	M	$\sigma$	t	p	M	$\sigma$	M	M	$\sigma$
6,0	0,35	7,27	2,75	62,296	0,001	7,63	2,17	6,89	3,21	0,002

Примітки: Ma – середні значення автора методики; ЗВО – заклад вищої освіти, ЗПО – заклад професійної освіти.

Наведені вище дані свідчать про те, що рівень екзаменаційного стресу студентів виносить 7,25 балів за 10-бальною шкалою, що є тривожним фактом, оскільки саме

екзамен виступає найсильнішим фактором, що провокує появу стресів в період навчання. Цей показник є істотно вищим, ніж у дослідженні Щербатих Ю. ( $p < 0,05$ ). Таким чином, можемо констатувати зростання рівня екзаменаційного стресу сучасних студентів за останнє десятиліття.

Під час сесії студенти практично без перерв опрацьовують і засвоюють якісно різні навчальні предмети, що вимагають інших прийомів мислення, запам'ятовування, кожного разу особливої логіки підготовки. Це супроводжується постійними переживаннями через невизначеність результатів праці (екзаменаційної оцінки), відповідальності перед батьками, небажання втратити престиж в групі. Тому стреси, що виникають в період сесії, часто приймають хронічний і до того ж комбінований характер, оскільки викликаються одночасною дією декількох чинників. Неодноразова або тривала дія комплексу стресових впливів з недостатньою стійкістю нервової системи і організму в цілому утруднює цілеспрямовану розумову роботу, знижує ефективність праці студентів, погіршує результативність їх діяльності. Відтак деякі студенти здають іспити гірше, ніж навчаються під час семестру. Заслугує на увагу той факт, що рівень екзаменаційного стресу студентів ЗВО є істотно вищим ( $M=7,63$ ,  $\sigma=2,17$ ), ніж у студентів професійних училищ ( $M=6,89$ ,  $\sigma=3,21$ ).

Цікавим виявився аналіз ознак екзаменаційного стресу студентів. Наведені у таблиці 7 дані частотного аналізу показують, що найчастіше основною ознакою екзаменаційного стресу студентів закладів вищої та середньої освіти є прискорене серцебиття (73%); достатньо вираженими є також головні чи інші болі (42,2 %). Майже третина студентів скаржиться на скутість, тремтіння м'язів та сухість у роті; інші ознаки екзаменаційного стресу виявляються у незначній частині студентів. Однак виявлені відмінності не є істотними статистично ( $p \geq 0,05$ ).

Таблиця 7

Ознаки екзаменаційного стресу студентів (%) (N=600)

Ознаки екзаменаційного стресу	Вибірка		ЗВО		ЗПО		p
	Відсутні	Наявні	Відсутні	Наявні	Відсутні	Наявні	
Прискор. серцебиття	27	73	27	73	27	73	0,900
Сухість у роті	70,3	29,7	70	30	70	30	0,964
Утруднене дихання	75,8	24,2	78	22	78	22	0,159
Скутість, тремтіння м'язів	68	32	71	29	71	29	0,155
Головні чи інші болі	57,8	42,2	58	42	58	42	0,991

Отже, результати проведеного аналізу свідчать про неоднорідність студентського середовища: поруч зі студентами, які, стикаючись із навчальними труднощами і проблемами, вирішують їх конструктивно або відносно конструктивно, є студенти з недостатньо високими адаптаційними здібностями.

**Висновки.** На основі викладених вище результатів емпіричного дослідження можна зробити наступні висновки:

За останнє десятиліття в загальній картині стресу зросла значущість проблем, пов'язаних з навчальною діяльністю та повсякденним функціонуванням студентів. Водночас, істотно менш актуальними стали особисті проблеми, пов'язані з проживанням далеко від батьків та конфлікти у групі.

Найбільш вираженими проявами навчальних стресів сучасних українських студентів є поведінкові, найменш вираженими – фізіологічні;

Рівень екзаменаційного стресу студентів закладів вищої та середньої освіти є істотно вищим, ніж десятиліття тому. Рівень стресового навантаження студентів ЗВО є значно вищим, ніж в учнів професійних училищ.

Для зняття стресу більшість сучасних українських студентів найчастіше використовує спілкування з друзями або коханою людиною та сон, а також прогулянки на свіжому повітрі, смачну їжу, підтримку або поради батьків та фізичну активність.

Таким чином, результати проведеного аналізу вказують про необхідність цілеспрямованої психологічної роботи зі студентами з високим рівнем прояву навчального стресу, що буде **перспективною наших подальших розвідок** у даному напрямі.

1. Дубчак, Г. М. (2017). *Психологічні основи професійної стресостійкості майбутніх фахівців*. К.: Талком.
2. Щербатых, Ю. В. (2006). *Психология стресса и методы коррекции*. СПб.: Питер.

#### REFERENCES

1. Dubchak, H. M. (2017). *Psyholohichni osnovy profesijnoyi stresostijkosti majbutnix fahivciv* [Psychological bases of professional stress resistance of future specialists]. K.: Talkom. (ukr).
2. Shherbatyh, Ju.V. (2006). *Psihologija stressa i metody korrekcii* [Psychology of stress and methods of correction]. SPb.: Piter. (rus).

*Halyna Dubchak*

### FEATURES OF EXPRESSIONS OF STRESS AMONG MODERN STUDENTS OF HIGHER AND PROFESSIONAL EDUCATION

*The article presents the results of empirical research of features of stress reactions that occur in learning activities of modern students of universities and vocational schools. The importance of studying the problem of educational stress of modern Ukrainian students is substantiated. There is described the procedure of research with the use of methods of study of the educational stress Shcherbatykh Y. Research sample amounted to 600 students from Chernivtsi, including 316 students of institutions of higher education and 284 vocational schools students. Among surveyed were 283 men and 317 women. The age of the surveyed students was from 15 to 45 years. On the basis of the analysis of the results of the empirical research author determined psychological features of the manifestations of stress among modern Ukrainian students of institutions of higher and secondary education. Their common and distinctive features were identified. It was revealed that during the last decade the importance of problems related to the educational activities and the daily functioning of students has increased. The most severe manifestations of academic stress of modern Ukrainian students are behavioural, the least severe - physiological. The level of examination stress among students of Universities and vocational schools is considerably higher than a decade ago (Shcherbatykh Y. research, 2006). The level of stress load of students of institutions of higher education is much bigger than the level of stress load of students of vocational schools. The study revealed a number of problems that require focused systematic work, because in all groups of surveyed students was found out that some of them use alcohol, drugs and cigarettes. These persons, in particular, are in need of specialist psychological care on effective methods of reducing the stress load.*

**Keywords:** *students, stress, examination stress, stress condition of students.*

УДК 616.89-008.442.6

doi: 10.15330/ps.10.1.80-88

**Марія Клименко**

Львівський національний університет імені Івана Франка

maria.klymenko@outlook.com

### ФУНКЦІЇ НАРЦИСИЧНОЇ САМОРЕГУЛЯЦІЇ У КОНТЕКСТІ ОСОБИСТІСНОГО САМОЗДІЙСНЕННЯ

*У статті теоретично обґрунтовано та емпірично встановлено зв'язок нарцисичної саморегуляції та особистісного самоздійснення. Нарцисична саморегуляція – це механізм саморегуляції психодинамічного типу, що дбає про стабільність та цілісність Self-системи, позитивне сприймання себе, здорову самоцінність та самоповагу. Конкретизовано, що особистісна самоцінність – це умова відкритості до екзистенційних цінностей, які пропонує життя; змога обрати та наважитися реалізувати власний життєвий вибір; готовність дбати про особистий сенс існування. Нарцисична саморегуляція скерована на забезпечення потреб безпеки та повноцінного функціонування у соціальному середовищі; пошук та підтримання*



ціннісних орієнтирів, увінчуючи все потребами вести більш наповнене, осмислене життя, яке не фіксується лиш на самоствердженні, а розкриватиме себе у сповненості.

Зафіксовано, що загальний показник самоздійснення (сповненості) перебуває у зв'язку майже з усіма показниками функціонування нарцисичної саморегуляції, зокрема рівнем нарцисизму та індексом функціонування системи Self. Виявлено, що особи з вищими показниками сповненості характеризуються більш наближеними значеннями індексу функціонування загальної системи Self до значень ідеально сильного Self при зростанні рівня нарцисизму. Натомість підвищений рівень нарцисизму не виключає того, що саморегуляція виконує свою функцію навіть краще, ніж при рівні нижчому. Тож емпірично підтверджено, що відчуття власної цінності може бути однією з важливих умов формування екзистенційної відкритості до світу.

Статистично проаналізовано чинники сповненості, що лежать в основі функціонування нарцисичної саморегуляції, та виявлено, що ними є: сила Self, значущість Self, наявність особистісного ідеалу самодостатності, низька схильність до знецінювання інших людей, менш актуальне прагнення похвали та отримання нарцисичної вигоди від захворювання, потреба в ідеальному Self-об'єкті, помірно виражена потреба в іпохондричному захисті від тривоги. Отже, підтверджено, що нарцисична саморегуляція причетна до задоволення потреби у сенсі життя, оцінки життєвого досвіду як більш наповненого змістом.

**Ключові слова:** нарцисизм, нарцисична саморегуляція, Self-система, самоздійснення, екзистенційне самоздійснення, самоцінність, задоволеність життям.

**Постановка проблеми та її значення.** Цінності та потреби сучасного суспільства передбачають зростання орієнтованості на власну індивідуальність. Розуміння своїх інтересів, особиста компетентність, досягнення, конкурентоздатність, суб'єктивне благополуччя та переживання щастя, самореалізація та самоздійснення стали суспільно схвалюваними якостями та цілями людини ХХІ століття. Як індивідуальний, так і груповий нарцисизм зростають та знаходять різноманітні способи вияву, будучи толерованими умовами теперішньої культури. Дуже часто, зокрема в актуальному українському суспільстві, побутує радше негативна конотація нарцисизму як певного світосприйняття, центрованого лише на власній персоні, випускаючи з поля зору, що самоцінність особистості, а власне її брак, є підґрунтям для розвитку його патологічних форм. Особиста адекватно висока самоцінність є необхідною умовою для налагодження більш функційних стосунків зі світом, а вміння бачити вартість у собі (запорука вміння помічати цю вартість і в навколишніх людях) і у житті, з усім його різноманіттям. Нарцисична саморегуляція – механізм формування адекватного уявлення про себе та більш позитивного самостварення; кристалізація самоповаги, що має на те підстави; а переживання та підтримування власної самоцінності є джерелом саморозкриття та саморозвитку. Тому питання емпіричного вивчення зв'язку цього регулятивного механізму, що інтегрує Self із спроможністю переживати екзистенційне самоздійснення, як стан та процес, є достатньо актуальним. Важливо також спробувати конкретизувати, що з елементів нарцисичної саморегуляції є більш дотичним до переживання особистісної сповненості загалом.

**Аналіз останніх досліджень проблеми.** Вивчення нарцисичної саморегуляції в континуумі перехідних форм (від патологічних до здорових станів) найбільш ґрунтовно здійснюється в рамках психодинамічної парадигми: від ортодоксального психоаналізу, а далі Еґо-психології, теорії об'єктних стосунків та екзистенційно-психоаналітичного підходу. Власне в рамках теорії об'єктних стосунків сформовано найглибшу теоретичну базу вивчення не лише дисфункційного нарцисизму, але й конкретизовано особливості його конструктивних форм, вивчається питання «нарцисичного дефіциту», що є умовою компенсації браку особистої цінності. Х.Кохут визначив нарцисичну саморегуляцію як механізм задоволення нормальних потреб Self, брак якого може породжувати проблеми з відчуттями, викликати дезінтеграцію Self, спричиняти нарцисичну фасадність; О. Кернберг звертає увагу на адекватний нарцисизм дорослого як спосіб підтримання відносно стабільного позитивного уявлення про себе, основу адекватної самооцінки і прояву амбіцій та ідеалів[1]. Проблема нарцисичної саморегуляції представлено також у більш сучасних працях Дж. Міллера, Дж. Прайса, К. Морф, Д. Фостера, К. Кембела, Р. Раскіна, Г. Террі, С. Робінс. Ф. Денеке визначає нарцисичну саморегуляцію як механізм підтримання позитивного уявлення особистості про себе (самоцінність) [6]. К. Морф та Ф. Родвальд

розуміють нарцисичну саморегуляцію як систему персональних стратегій зв'язку особистості з ситуацією, що стимулюється потребою в досягненні [1]. Н. Шварц-Салант вказує, що нарцисична структура притаманна всім людям у нормі, а нарцисичні риси в різних формах вияву можуть маніфестуватися задовго до фіксації патологічних станів; це аспекти певних психологічних патернів, що завжди входять у психологічну структуру творчої особистості на шляху її самоздійснення [4].

Предметом цього дослідження є «здорові» форми нарцисизму, що перебуває в межах діагностичних компетенцій емпіричного дослідження.

Особистісне самоздійснення найбільш ґрунтовно вивчається у рамках екзистенційної психології, що представлена В. Франклом, Р. Меєм, А. Ленгле, О. Орглером, І. Яломом, Д. Леонтьєвим, і стосується знаходження сенсу життя, відкритості екзистенційним смислам, виборам та екзистенційній відповідальності, формуванню особистісних сенсожиттєвих орієнтацій [8,9], віднайдення гармонії в екзистенційній конфронтації з такими вимірами існування, як ізоляція, буття у суспільстві, особистісна свобода, неминучість смерті [5]. А. Гевірт визначає самоздійснення як спосіб втілення персональних цінностей в індивідуальному та соціальному вимірах [7]. Часто, зокрема у працях А. Ленгле, використовується синонімічне поняття «екзистенційне самоздійснення», або «сповненість» що аналогічно визначаються як рух глибоко в середину власної особистості, розкриття персонального у власному бутті, а через переживання особистісної цінності – здатність бути відкритим щодо екзистенційних вартостей життя. Буття у світі, наповненому смислами; самоздійснення у процесі самовираження та просоціальних орієнтацій життєдіяльності; самоздійснення як форма суб'єктності особистості крізь призму самодетермінації також аналізується у працях таких українських дослідників, як Т. Титаренко, Б. Братусь, І. Гуляс, І. Болотнікова.

**Мета статті** полягає в емпіричному вивченні нарцисичної саморегуляції як чинника особистісного самоздійснення.

**Методи та методики.** Методологічним підґрунтям емпіричного дослідження нарцисичної саморегуляції як чинника особистісного самоздійснення слугувала теза: інтегрованість Self та ефективно функціонуюча нарцисична саморегуляція пов'язані з осмисленням та автентичним існуванням людини. Досліджено 360 осіб віком від 17 до 25 років, які є студентами вищих навчальних закладів м. Львова. Методики дослідження: Тест оцінки нарцисизму «Self» (Ф. Денека та Б. Хільгеншток), «Шкала екзистенції» (А. Ленгле), опитувальник «Задоволеність життям» (Е. Дінер). Отримані дані опрацьовано за допомогою методів багатовимірної статистики (Statistica 8.0 та Exel): кореляційного та регресійного аналізів.

**Виклад основного матеріалу дослідження.** Нарцисична саморегуляція – це механізм підтримання афективної рівноваги всередині цілісної Self-структури, що дбає про її стабільність, цінність та позитивне ставлення до власної особистості. Це самостійний та важливий для психічного здоров'я феномен, що підтримує та організовує Self в автентичній мозаїці його сприймань та когніцій, інтелекту та переживань, пам'яті та фантазій, сукупності всього життєвого досвіду, інтер- та інтрапсихічної активності [6]. Нормальний нарцисизм є адаптивним способом регуляції самооцінки, самоствавлення, формування та підтримання адекватного уявлення про себе, а центральним елементом та показником ефективності саморегуляції є відчуття особистої цінності. Втрата відчуття власної цінності, самоповаги або ж навпаки її екстремально високе відхилення від реальності інформують про дестабілізаційні зміни у Self-структурі та дисфункційність перебігу саморегуляції. За своєю природою нарцисична саморегуляція є динамічним явищем, що врівноважує такі принципи та потреби, як віднайдення спокою та рівноваги, пошук сенсорно-афективних стимуляцій. Тож одним з її центральних завдань є підтримання орієнтації особистості на новий досвід, освоєння нових можливостей та нових форм самовираження як прояву неповторної індивідуальності [6].

Самоздійснення – це одночасно процес, стан та результат: процес віднайдення особистої ідентичності та сенсу життя, результат відкритого до екзистенційних цінностей буття особи, стан автентичного та наповненого сенсом існування. Екзистенційне самоздійснення – реалізація власної духовної компоненти, що у термінах екзистенційно-психоаналітичної психології має назву Person (це персональне як унікальне та вільне в людині) [2, 7]. Така реалізація персонального в людині здійснюється засобами самотрансценденції, здатності до самодистанціювання, усвідомлення власної свободи та відповідальності [8]. Умовами наповненого сенсом екзистенційного існування є: змога «бути»; відчуття того, що життя – це добре; можливість та право бути власне собою [3]. Усі зазначені вимоги торкаються проблеми особистої цінності, яка, на думку А. Ленгле, є детермінантою та опорою здатності відчувати цінності життя; змоги відкрити власну Person крізь слід, який цінності залишають у інтер- та інтраперсональному досвіді людини.

Самоцінність є тим феноменом, що постає між самоздійсненням та нарцисичною саморегуляцією, поєднуючи їх між собою. Тож можна припускати, що у разі ефективнішого функціонування нарцисичної саморегуляції стає можливою й більш зріла екзистенційна позиція суб'єкта, який крізь призму довіри до себе та власних оцінок стає резистентнішим щодо дестабілізаційних впливів зовнішнього середовища. Саме такого роду довіра є умовою готовності до екзистенційного «Діалогу» зі світом, змоги пізнати Person та рішучості втілити персональний задум у реальність, що і виражає екзистенційну сповненість суб'єкта, його самоздійснення.

#### **Результати емпіричного дослідження**

Для вивчення загальних зв'язків нарцисичної саморегуляції та самоздійснення використано кореляційний аналіз даних усієї досліджуваної вибірки.

З'ясовано, що *сповненість* як загальний показник осмисленості життя перебуває у прямому кореляційному зв'язку з інтегративним показником нарцисизму ( $r=0,43$ ) та індексом функціонування системи Self ( $r=-0,49$ ), що зі зростанням показників сповненості наближається до показника профілю ідеально сильної особистості та свідчить про конструктивний вплив нарцисичної саморегуляції на підтримання цілісності та стабільності Self, позитивне ставлення до себе. Зафіксовано зв'язок зростання показника сповненості такими параметрами нарцисичної саморегуляції, як: безсиллям Self ( $r=-0,64$ ); схильністю до втрати контролю над емоціями та прагненнями ( $r=-0,38$ ); потребою у використанні психологічних захистів типу деперсоналізації чи дереалізації для протистояння дестабілізаційним впливам середовища ( $r=-0,45$ ); незначущістю Self ( $r=-0,58$ ); негативним образом власного тіла ( $r=-0,46$ ); соціальною ізоляцією ( $r=-0,41$ ); потребою в архаїчному догляді як регресивній спробі уникання реальності ( $r=-0,40$ ); прагненням похвали ( $r=-0,16$ ); переживанням нарцисичного гніву ( $r=-0,34$ ); знецінюванням об'єктів ( $r=-0,42$ ); іпохондричним захистом від тривоги ( $r=-0,19$ ) та отриманням нарцисичної користі від захворювання як більш зрозумілого способу пояснення життєвих невдач ( $r=-0,30$ ). Водночас виявлено прямий кореляційний зв'язок сповненості із наявністю базового потенціалу надії ( $r=0,30$ ) та внутрішнього ідеалу самодостатності ( $r=0,28$ ), а також із задоволеністю життям ( $r=0,41$ ), що не менш важливо.

В свою чергу окремі показники сповненості сформували таку кореляційну структуру з *нарцисизмом* (таблиця 1):

Таблиця 1

#### **Зв'язок нарцисизму з показниками екзистенційного самоздійснення**

Показники екзистенційного самоздійснення	Нарцисизм $r = \dots$ при $p < 0,01$
Екзистенційність	0,39
Самотрансценденція	0,40
Свобода	0,40
Відповідальність	0,32
Самодистанціювання	0,21
Персональність (Person)	0,39

Отже, динамічна система Self та особливості її функціонування перебувають у тісному зв'язку з переживаннями особистісного самоздійснення. Особи з вищими показниками сповненості характеризуються вищими показниками нарцисизму, що, проте, перебувають у межах норми, оскільки показники індексу функціонування системи Self свідчать про його високу інтегрованість та функційність. Нарцисична саморегуляція підтверджує свою причетність до задоволення потреби у сенсі життя, схильності до більш осмисленого існування та оцінки власного досвіду як збагаченого внутрішнім персональним сенсом. Особи, у яких загальний рівень осмисленості життя є вищим, ніж в інших, характеризуються більш адекватним типом регуляції з боку Self загалом та нарцисичної саморегуляції зокрема. Це свідчить про гнучкість, стресостійкість, позитивне ставлення до себе, що є джерелом відчуття власної цінності й умовою здатності бачити цінності в світі, наповненому сенсами. Це розгортає для людини нові можливості, нові переживання, збагачує способи та форми самовираження.

Досліджувані, у яких вища сповненість поєднується зі зростанням нарцисизму, характеризуються:

- більшою силою Self (екзистенційна тривога, страх самотності, соціальних обмежень їм менш властиві);
- адекватним самоконтролем емоцій та спонукань (різноскеровані емоції й прагнення перебувають у більш ефективному балансі);
- рідшим використанням дереалізації /деперсоналізації (найчастіше в умовах екстремальних, коли дисоціативне розщеплення захищає від непомірної сили розбалансовуючих впливів) та архаїчно-регресивних тенденцій «втечі» від реальності, що свідчить про більшу включеність у реалізацію своїх планів зміни персональної дійсності;
- вищим базовим потенціалом надії як джерела установки на реалізацію особистісних ресурсів всупереч можливим труднощам;
- відчуттям власної значущості;
- більшим прийняттям своєї зовнішності та можливих дефектів (навіть якщо фізичні дефекти існують, вони не сприймаються надміру загострено, а інтегруються у цілісну Self-структуру);
- слабшою соціальною ізоляцією (впевненість у собі та ефективна саморегуляція дозволяють краще розкривати свої думки і почуття навколишнім, співпрацювати з ними, не вдаючись до маніпуляцій, а шляхом довірливого взаємного обміну);
- більш контрольованими реакціями нарцисичного гніву (у випадках загрози самоцінності), що мало шкодять стабільності Self;
- меншою залежністю від уваги навколишніх (що, в свою чергу, не вказує на повну байдужість до похвали чи на заперечення стимулювального впливу позитивної суспільної думки на почуття впевненості, підвищення продуктивності. Адже думка навколишніх – основа адекватної самооцінки);
- меншою схильністю до знецінювання, заздрості та песимізму (загалом стратегія знецінення є формою подолання нарцисичних фрустрацій раннього дитинства та є властивою особам із дисфункційним типом нарцисичної саморегуляції);
- зростанням показників ідеалу самодостатності як відповідальності перед собою й орієнтації насамперед на власні зусилля у досягненні мети;
- визнанням можливості захворіти важко, проте це не провокує нестерпну тривогу при незначних ознаках фізичного нездужання та не стоїть на заваді самоздійсненню.

Встановлено, що особистісна сповненість перебуває у прямому кореляційному зв'язку із задоволеністю життям, а саме більш позитивною емоційною оцінкою різних його сторін. Нарцисична саморегуляція дбає про такий афективний баланс, при якому радше надається більша вага тому досвіду та інтрапсихічним явищам, що є більш позитивними [10].

Вивчаючи чинники особистісного самоздійснення, що належать до показників нарцисичної саморегуляції, здійснено загальний регресійний аналіз, результати якого представлені у таблиці 2, поданій нижче.

Таблиця 2

**Показники коефіцієнта регресії чинників особистісного самоздійснення**

Чинники самоздійснення	Beta
Безсилля Self	-0,34
Незначущість Self	-0,24
Ідеал самодостатності	0,14
Знецінювання об'єктів	-0,19
Прагнення похвали	-0,14
Прагнення до ідеального Self-об'єкту	0,11
Іпохондричний захист від тривоги	0,09
Нарцисична вигода від захворювання	-0,09

Переживання суб'єктивної впевненості, спроможності, відчуття психічної цілісності, наявності мети діяльності, позитивна самооцінка, відчуття внутрішнього наповнення, що говорять про силу Self, не тільки перегукуються зі змістом особистісної сповненості, але і є її визначальними чинниками. За Ф.-В. Денеке: «реалістичне почуття власного безсилля для сильної особистості уявити можна, проте воно не повинно мати характер нестерпності» [5]. Тобто з наростанням особистісного безсилля, яке суб'єктивно сприймається як втрата відчуття внутрішньої готовності взаємодіяти зі світом, змоги конструктивно протистояти проблемам, знімати токсичність розбалансовувальних впливів ззовні та зсередини – продукується схильність швидше до екзистенційних фрустрації та пустки при спробі осмислити суб'єктивне існування.

Функційний тип нарцисичної саморегуляції спрямований на підтримання уявлення особистості про себе як особи значущої (соціально успішної, ефективної). Емпірично виявлено, що особистісна значущість (її суб'єктивна рефлексія) є другим чинником, що здійснює вплив на переживання себе особою, яка сповнюється. Зростання показників незначущості Self вказує радше на неадекватне відчуття невпевненості, низьку здатність до детоксикації почуття сорому при переживанні невдач, конфліктів, соціальної чи професійної некомпетентності тощо. Натомість базова впевненість у собі та високий рівень соціабельності є необхідними умовами більш відкритого ставлення до світу. Сильна особистість також зазнає невдач та фрустрацій з можливими негативними наслідками, проте вона здатна зберігати внутрішнє переконання, що базова впевненість у собі та базова безпека цілковито її не покинуть. Таким чином підтверджується теза А.Ленгле, що внутрішня сила особистості, здатність протистояти обтяжливим життєвим обставинам, розвиненість самоцінності, відкритість до себе та інших, усвідомлення власних потреб та обов'язків забезпечують функціонування такої особистісної структури, яка створює умови доступу до буття Person [2].

Ідеал самодостатності як одна із центральних характеристик сильної особистості також є необхідним чинником особистісного самоздійснення. Ідеал самодостатності – це впевненість у собі, відповідальність за прийняті рішення та персональна стійкість при їх реалізації. Засобами прийняття безумовної цінності власного Self кристалізується персональна готовність добре ставитися до себе. Особа, «виправдана у своїх власних очах» [8], готова більш адекватно сприймати оцінки навколишніх. Формується готовність перебувати зі світом у «Діалозі», що є умовою втілення особистісного смислу в бутті.

Несхильність до знецінювального ставлення є також чинником, що здійснює вплив на особистісне самоздійснення. Адже знецінення навколишніх – зворотна сторона переживання власної меншовартості. Натомість сильніша особистість менше потерпає від заздрощів та їй менш притаманний знецінювальний стиль міжособистісних взаємин. Схильність знецінювати може давати поштовх фрустрації цінності екзистенційної свободи

та здатності відповідально взаємодіяти зі світом [2]. Крізь призму браку персональної самоцінності дуже складно побачити цінність того, що людину оточує; доступне смислове феноменологічне поле стає наймовірно обмеженим, а особа – скутою в своїх екзистенційних виборах. Захист від власного знецінення стає бар'єром для розвитку спроможності роздвигатися цінності, що могли б зробити існування більш осмисленим.

Попередні висновки плавно переходять в осмислення четвертого чинника самоздійснення – потреби в похвалі та підтвердженні своєї вартості, що повинна бути нижчою у тому сенсі, що сильній особистості не притаманна залежність від думки оточення. Загалом, ми продовжуємо обґрунтовувати одну й ту ж тезу: нарцисичний дефіцит стимулює використання арсеналу захисних та компенсаторних механізмів, що певною мірою ослаблюють особистість, заважають їй відкритися екзистенційним можливостям, які пропонує Буття.

Ще одним чинником особистісного самоздійснення є прагнення до ідеального Self-об'єкту. В силу певних обставин частина вибірки, що характеризується вищим рівнем сповненості, потребує черпати натхнення від певних ідеалізованих об'єктів. Припускаємо, що такий ідеалізований об'єкт існує не лише у вимірі зовнішньому [6], проте може бути й інтерналізованим у вигляді натхненного образу. Ідентифікація з ним стимулює особу, наче дозволяє черпати сили від ідеалізованого об'єкта. Прагнення до ідеального Self-об'єкту є свого роду толеруванням важливості соціальних контактів через надання значення авторитетам, захоплення їхньою харизмою. Цей параметр як чинник самоздійснення наштовхує на думку про важливість інтерналізованих та інтегрованих в особистісну структуру об'єктних стосунків, що є необхідним ресурсом та моделлю ставлення до власного Self.

Водночас можна здійснити припущення щодо вікової особливості досліджуваних (особи від 17 до 25 років): юнацький період та рання дорослість характеризуються потребою в пошуку ідеалів та «натхненників», життєві позиції яких стимулювали б до віднайдення власних життєвих цінностей крізь призму наявних, вже декларованих сенсів. Тут роль внутрішнього авторитету грає і достатньо розвинене Super-Ego як моральний імпратив особистого обов'язку та відповідальності. На думку А. Ленгле, екзистенційна відповідальність за власні рішення перед собою, світом та навколишніми людьми – необхідна умова розвитку самоцінності та її постійне підтвердження [8]. Також варто уточнити, що за умови конструктивної нарцисичної саморегуляції ми маємо справу не із жорстоким, звинувачувальним та засоромлювальним Супер-Его, але із досить зрілим. Тобто за умови функційної інтеграції Self, когнітивно-оцінкових функцій Супер-Его, консолідації, ревізії та здатності підтримувати індивідуальний та суспільно узгоджений моральний кодекс можна говорити про більш «здорову» самоповагу та самоцінність, здатність кристалізувати особистісні цінності та сенси. Ймовірно, за наявності такого внутрішнього образу ми спираємося на внутрішньоособистісний стержень, що мав би акумулювати особистісні ресурси задля подолання життєвих негараздів, бути ресурсною частиною власного ідеалу, віддзеркалюванням фантазії про ідеально сильне Self. Такі фантазії можуть стимулювати індивіда до розвитку та турботи про особистісні потреби, додавати відчуття впевненості у персональних рішеннях.

Іпохондричний захист від тривоги також є чинником особистісного самоздійснення. Варто зазначити, що майже повсюдно у вибірці найвищі зафіксовані показники лише незначно відхиляються від показників профілю ідеально сильної особистості. Це свідчить про те, що сильна особистість може припускати виникнення серйозного захворювання, але на сигнали нездужання відповідатиме адекватною тривогою. У такому разі зберігається внутрішня сила задля протистояння загрозам Self-фрагментації та деструкції його саморегулятивних функцій, адже людина векзистенційно-аналітичній теорії є системою трьох вимірів: тілесного, психічного та духовного. Тому розуміння власного тіла, що підпорядковується законам «хвороби та здоров'я» є базою емоційно-оцінкового ставлення до власного Self. Приймати та «витримувати» себе, не відщеплюючи частини Self, які

перебувають у конфлікті, є шляхом прийняття не лише власної особистості – наслідком внутрішніх зрушень буде вибудовування довіри до навколишніх людей та світу загалом.

І на завершення: нарцисична вигода від захворювання є негативним чинником особистісного самоздійснення. слабкість Self проявляє себе крізь призму зниження схильності до ефективної компенсації можливих фізичних обмежень (вроджених або набутих, тимчасових чи тривалих захворювань). У випадку ефективного функціонування нарцисичної саморегуляції особа здатна краще помічати потенційні можливості реалізації життєвих планів [6]. Перешкодою для переживання особистісного самоздійснення може бути конфліктне уявлення про ідеальне Self та тілесні перешкоди, які використовуються для пояснення невдач та проблем. Несвідомо переживаючи страх та відчуваючи небезпеку у конфронтації з особистою неуспішністю, індивід ізолює тілесні проблеми з цілісного уявлення про Self, порушуючи необхідні засади особистісного самоздійснення: прийняття себе і, як наслідок, світу. Почуття довіри до світу також базується на здатності взаємодіяти з різними частинами власного Self, бачити цінність навіть у перешкодах, які є шанс долати або ж компенсувати. Страждання – це природна складова частина життя. Не лише радість його визначає [3].

**Висновки.** Теоретично проаналізовано зв'язок нарцисичної саморегуляції з переживанням особистісного самоздійснення. Виявлено, що самоцінність є явищем, що тісно пов'язує обидва феномени. Емпірично підтверджено: високий нарцисизм, поєднаний із більш ефективним функціонуванням Self-системи, крокує поруч зі зростанням показника самоздійснення. Тобто здорова самоцінність може бути умовою відкритості до екзистенційних змін суб'єкта, більш осмисленого його існування.

З'ясовано, що чинниками особистісного самоздійснення, що належать до структури нарцисичної саморегуляції, є: сила Self, переживання його значущості, ідеал самодостатності. Протилежними чинниками є: схильність ставитися до навколишніх знецінююче й потреба похвали. Базова впевненість у тому, що власна особа має цінність та володіє достатньою силою, аби дбати про себе, ухвалювати рішення, здійснювати їх відповідально дає змогу рішучіше йти назустріч екзистенційним сенсам, які пропонує життя. Це важлива умова здатності помічати, бачити і приймати цінності, здійснювати екзистенційну зміну всередині себе. За таких умов людина швидше стає відкритою до самоздійснення, дає змогу екзистенційним цінностям відгукнутися у глибинах персонального. Без відчуття самодостатності, довіри до себе та власних рішень, без самоповаги та прийняття усіх сторін Self Person не може проявитися, оскільки самоздійснення – це здатність «зустріти себе», відповідати за себе, ставитися до власного Self турботливо, бути вільним перед собою та самодостатнім у соціальній взаємодії.

**Перспективою подальших дослідження** може бути вивчення динаміки психологічних змін у роботі з людьми, що потерпають від депривації екзистенційних сенсів персонального існування (у форматах психологічного консультування, психотерапії, орієнтованої на психологічну стабілізацію та вироблення рефлексивної культури, а саме турботи про власне Self). Не менш важливим є вивчення соціально-психологічних умов життя та особливостей їх сприймання особистістю залежно від типу функціонування нарцисичної саморегуляції.

1. Клименко, М. Р. (2018). Нарцисична саморегуляція особистісного самоздійснення. *Психологія особистості*, 1 (9), 44-50.
2. Лэнгле, А. (2002). Грандиозное одиночество. Нарцисизм как атропологически экзистенциальный феномен. *Московский психотерапевтический журнал*, 2, 34-58.
3. Лэнгле, А. (2016). *Жизнь наполненная смыслом. Логотерапия как средство оказания помощи в жизни*. М.: Генезис.
4. Шварц-Салант, Н. (2007). *Нарцисизм и трансформация личности*. М.: «Класс».
5. Ялом, И. (1999). *Экзистенциальная психотерапия*. М.: «Класс».
6. Deneke, F.-W. (1994). Die Regulation des Selbsterlebens bei Gesunden, psychosomatischen, psychoneurotischen und alkoholkranken Patientenein taxonomischer Forschungsansatz. *Psychotherapie, Psychosomatik und medizinische Psychologie*, 44, 260-280.

7. Gewirth, A. (1998). *Self-Fulfillment*. Princeton University Press.
8. Längle, A. (2014). From Viktor Frankl's Logotherapy to Existential Analytic psychotherapy. *European Psychotherapy*, 12, 67-837.
9. Loonstra, B., Brouwers, A., Tomic, W. (2007). Conceptualization, construction and validation of the Existential Fulfillment Scale. *European Psychotherapy*, 7, 5-17.
10. Pavot, W., & Diener, E. (1993). Review of the Satisfaction with Life Scale. *Psychological Assessment*, 5 (2), 164-172.

#### REFERENCES

1. Klymenko, M. (2018). Nartsysychna samorehuliatyia osobystitsnoho samozdiisnennia [Narcissistic Self-regulation of personal fulfillment]. *Psykhoholohiia osobystosti*, 1 (9), 44-50. (ukr.).
2. Lengle, A. (2002). Grandioznoe odinochestvo. Nartsissizm kak antropologicheski ekzistentsialnyiy fenomen [Grandiosity of loneliness. Narcissism as an anthropologically existential phenomenon]. *Moskovskiy psihoterapevticheskiy zhurnal*, 2, 34-58. (rus.).
3. Lengle, A. (2016). *Zhizn napolnennaya smyslom. Logoterapiya kak sredstvo okazaniya pomoschi v zhizni* [Life filled with meaning. Logotherapy as a way of life assessment]. M.: Genezis. (rus.).
4. Shvarts-Salant, N. (2007). *Nartsissizm i transformatsiya lichnosti* [Narcissism and personality transformation]. M.: «Klass». (rus.).
5. Yalom, I. (1999). *Ekzistentsialnaya psihoterapiya* [Existential psychotherapy]. M.: «Klass». (rus.).
6. Deneke, F.-W. (1994). Die Regulation des Selbsterlebens bei Gesunden, psychosomatischen, psychoneurotischen und alkoholkranken Patientenein taxonomischer Forschungsansatz. *Psychotherapie, Psychosomatik und medizinische Psychologie*, 44, 260-280.
7. Gewirth, A. (1998). *Self-Fulfillment*. Princeton University Press, 6-12.
8. Längle, A. (2014) From Viktor Frankl's Logotherapy to Existential Analytic psychotherapy. *European Psychotherapy*, 12, 67-837.
9. Loonstra, B., Brouwers, A. Tomic, W. (2007). Conceptualization, construction and validation of the Existential Fulfillment Scale. *European Psychotherapy*, 7, 5-17.
10. Pavot, W., & Diener, E. (1993). Review of the Satisfaction with Life Scale. *Psychological Assessment*, 5 (2), 164-172.

*Maria Klymenko*

#### FUNCTIONS OF NARCISTIC SELF-REGULATION IN THE CONTEXT OF PERSONAL SELF-FULFILLMENT

*The connection between narcissistic self-regulation and personal self-fulfillment is theoretically investigated and empirically analyzed in the article. Narcissistic self-regulation is a psychodynamic mechanism, which cares about the stability and integrity of the self-system, positive perception of oneself, healthy self-esteem and self-value. It was specified that personal self-value is a condition of openness to existential values. It gives the ability to choose and take a venture to implement personal own life choice, to take care of the personal meaning of existence. Narcissistic self-regulation is aimed at finding and maintaining value orientations, living a meaningful life, which is not fixed only on self-affirmation, but is revealing itself in the existential fullness.*

*It was investigated that the overall indicator of self-fulfillment stays in connection with almost all indicators of narcissistic self-regulation: the level of narcissism and the index of the self- function in particular. Individuals with higher level of self-fulfillment are characterized by more «healthy» self-regulation as well. And the level of narcissism also increases. A slightly higher level of narcissism does not exclude that self-regulation performs its important functions, but performs even better than at a lower level. So it was empirically confirmed that the feeling of own value can be one of the most significant conditions for the formation of existential openness to the world and personal fulfillment..*

*The factors of self-fulfillment underlying the functioning of narcissistic self-regulation were statistically studied. Such factors are: self-power, self-importance, the presence of a personal self-sufficiency ideal, low propensity to devaluation of other people, less actual desire for praise and receipt of narcissistic benefits from the disease, the need to have an ideal Self-object, the need to act hypochondriacally in order to protect oneself from anxiety.*

*Therefore, it has been confirmed that narcissistic self-regulation has an involvement in satisfying the needs in the sense of life, assessment the life experience as more existentially content.*

**Keywords:** narcissism, narcissistic self-regulation, self-system, self-fulfillment, existential self-fulfillment, self-value, satisfaction with life.



УДК 159.923.32

doi: 10.15330/ps.10.1.89-99

**Наталія Савелюк**Кременецька обласна гуманітарно-педагогічна академія ім. Тараса Шевченка  
nsaveliuk@ukr.net**ЦІННІСНО-СМИСЛОВІ ПРОФІЛІ ОСОБИСТОСТІ НА РІЗНИХ РІВНЯХ РЕЛІГІЙНОЇ АКТИВНОСТІ: УНІВЕРСАЛЬНЕ Й ДИФЕРЕНЦІОВАЛЬНЕ**

У статті теоретично аналізується поняття «особистісний профіль» та емпірично доповнюються ціннісно-сміслові виміри його конструювання. Використаний у дослідженні психодіагностичний інструментарій склали: «Питальник релігійної активності» Д. Смірнова, «Експрес-діагностика соціальних цінностей» Н. Фетіскіна, В. Козлова, Г. Мануйлова та «Шістнадцять особистісних факторів» Р. Кеттла. Математична обробка кількісних даних здійснювалася із застосуванням *t*-критерію Ст'юдента та факторного аналізу методом головних компонент. Через вирахування кватилів первинну вибірку респондентів поділено на чотири підгрупи з різними – від найнижчого до найвищого – рівнями релігійної активності.

В емпіричному дослідженні встановлені наступні пріоритетні соціальні цінності: на найнижчому рівні релігійної активності – вдале одруження/заміжжя, проведення часу в колі сім'ї та декілька близьких друзів; на нижчому за середній рівні – проведення часу в колі сім'ї, вдале одруження/заміжжя та декілька близьких друзів; на вищому за середній рівні – проведення часу в колі сім'ї, вдале одруження/заміжжя та релігія, а на найвищому – релігія, проведення часу в колі сім'ї та розмірковування про Бога, молитви. Констатовано, що на вищих рівнях релігійної активності найбільш істотно посилюється значущість релігійних цінностей, а також цінностей спілкування з рідними та близькими друзями, волонтерства, інтелектуального саморозвитку та здорового харчування, меншою мірою – спортивних вправ, залучення у суспільну діяльність і знайомства з новими людьми. Істотною мірою не змінюється суб'єктивна привабливість захопливої роботи/навчання, вдалого одруження/заміжжя та кар'єри.

Універсальною характеристикою особистісних ціннісно-сміслових профілів і низькорелігійних, і високорелігійних суб'єктів визначено більше тяжіння критично мислячих і ліберально налаштованих особистостей до здобуття високого соціального та матеріального статусу. Диференціовальними особливостями – відмінні на різних рівнях релігійної активності предиктори прагнення особистості до інтелектуального самовдосконалення, а також її більшої спрямованості на вузькоособистісні або розлогі соціальні контакти.

**Ключові слова:** особистісний профіль, цінності, релігійна активність, релігійні цінності.

**Вступ.** У сучасному соціумі особистість є ще більш поліаспектною, нестабільною та «мозаїчною», аніж ще навіть десять-двадцять років тому. Так, віртуальна реальність, яка стрімко увірвалася у колись начебто об'єктивну та єдину нашу реальність, дедалі помітніше розмиває межі між поцей- та потойбічним світами, між досвідними та трансцендентними сутностями. Усе це неодмінно позначається на специфіці функціонування не тільки, наприклад, економічної, політичної, а й релігійної особистості. При цьому, як можна стверджувати, змінюються не стільки століттями кристалізовані консервативно-аксіологічні засади її буття, скільки унікальне осмислення цих засад у плінних вимірах конкретної ситуації та конкретного суб'єкта активності.

**Постановка наукової проблеми та її значення.** Психологічне дослідження ціннісно-сміслових векторів релігійної особистості – актуальне наукове завдання. Мабуть, іще від Середньовіччя й до наших днів побутує стереотип, що суб'єкт релігійної віри – переважно «темна», некритично мисляча людина, котра перебуває на зниженому рівні інтелектуального розвитку й повинна змушувати себе відмовлятися чи не від більшості звичних для інших «земних утіх». У зв'язку з цим настановленням громадська думка часто безапеляційно оцінює уявну канонічність або неканонічність поведінки священнослужителів, монахів або просто церковних прихожан. І тут, як і в багатьох інших соціальних ситуаціях, з поля уваги узагалі втрачаються або надто слабо усвідомлюються реальні психологічні чинники зовнішньої поведінки, дій, вчинків будь-якої особистості.

Один із вагомих таких чинників – ціннісно-сміслові утворення психіки. Зауважмо, між іншим, що в Україні упродовж останніх десятиріч під керівництвом З. С. Карпенко постала і плідно функціонує відповідна наукова школа – аксіологічна психологія особис-

тості. У форматі її теоретико-методологічних засад досліджуються психологічні особливості розвитку творчих здібностей дошкільників, становлення моральності молодших школярів, ціннісного самовизначення старшокласників, професійного самовизначення та здобуття вищої освіти студентською молоддю, перфекціоністських настанов майбутніх психологів, гуманізації професійної підготовки соціальних педагогів, профілактики «професійного вигорання» вчителя, оптимізації міжособистісних стосунків у педагогічному колективі, самоактуалізації сучасної жінки, вибору копінг-стратегій, трансформації механізмів психологічного захисту особистості та становлення її автентичності тощо [5]. Власне, окремих ціннісно-сміслових векторів становлення релігійної (християнської) особистості торкається у своїх розвідках О. І. Климишин [6]. А проте, поряд з усіма фундаментальними теоретичними напрацюваннями, спроби чіткої емпіричної типологізації релігійності, пов'язаної із психодіагностичним конструюванням особистісних профілів, у нашій психології досі не здійснено.

**Аналіз останніх досліджень із цієї проблеми.** Поняття «профіль особистості» найбільш чітко виражається через дві дефініції: 1) стислий опис особистості або індивідуальності та 2) метод презентування результатів психологічного тестування у графічній формі [11]. Перше визначення, таким чином, актуалізує необхідність оперативного (швидкісного) вербального аналізу особистісних рис, а друге – умову зручності візуалізації даних її психодіагностування.

За кордоном використання відповідного поняття у психологічних дослідженнях є доволі розлогим: від класичної проблематики прогнозування споживацької поведінки [12] до актуальних аспектів політичної психології [10].

В українській науці поняття особистісного профілю використовується переважно в контексті вивчення патопсихологічних або межових психічних станів: хворих на параноїдну форму шизофренії [1], старших дошкільників із системними порушеннями мовлення [8], самоставлення студентів із високим рівнем особистісної безпорадності [3], невротичних схильностей та внутрішньої картини здоров'я у студентів [4], гендерних особливостей студентів із непсихотичними психічними розладами [7] та ін. Й лише окремі вітчизняні дослідження особистісного профілю стосуються проблематики здорового, адаптивного або нададаптивного функціонування: наприклад, специфіки творчої особистості [9] або усвідомлюваної саморегуляції поведінки майбутніх педагогів [2] та ін.

Як основні складові відповідного профілю виокремлюються, наприклад, невротичність, спонтанна агресивність, депресивність, дратівливість, комунікабельність, урівноваженість, реактивна агресивність, сором'язливість, відкритість, екстра-інтроверсія, емоційна лабільність, маскуліність-фемінність (згідно із «Фрайбурзьким багатофакторним опитувальником особистості (FPI)») або фізичне здоров'я, психологічне здоров'я, рівень незалежності особистості, здоров'я у соціальних взаєминах, здоров'я у відносинах із навколишнім середовищем, духовне здоров'я (згідно з «Питальником Якості Життя (ВОЗКЖ – 100)», розробленим ВООЗ), та ін.

Одним з індикаторів духовного здоров'я особистості, між іншим, визначається її здатність до переживання релігійних почуттів [4, с. 81]. Назагал виникає низка запитань щодо гіпотетичних кореляцій релігійності не тільки з вищими – духовними якостями, а й з усіма іншими рисами особистості.

Так, новітні закордонні дослідження, проведені в рамках концептуальної особистісної моделі «Великої П'ятірки» на респондентах із 19 країн світу, продемонстрували, згідно з даними В. Сароглоу, універсальну схильність релігійних особистостей до «залученості (екстраверсії)» («фактор А») й до «сумлінності (надійності)» («фактор С»). Стверджується також, що з іншими трьома базовими рисами («доброзичливістю», «емоційною стабільністю» та «відкритістю до досвіду») релігійність не корелює [13].

В цілому, якщо зіставляти результати різних дослідників, взаємозв'язки між релігійністю й базовими особистісними рисами – нелінійні й неоднозначні. По-перше, дані окремих емпіричних розвідок нерідко не збігаються або й навіть суперечать одні одним;

по-друге, релігійна особистість розглядається переважно як застигла система, поза врахуванням реальних диференціацій у рівнях розвитку та проявів релігійності; й, по-третє, більшість емпіричних досліджень були проведені в інших країнах, соціокультурне середовище яких істотно відрізняється від української ментальності.

**Формулювання мети та завдань статті.** З огляду на вище викладене, в нашому дослідженні ми поставили **основну мету** емпірично виокремити й описати ціннісно-сміслові особистісні профілі суб'єктів із різними рівнями релігійної активності. **Завдання статті:** 1) теоретично проаналізувати поняття «особистісний профіль» та «релігійна активність», 2) виокремити кореляційні плеяди між цінностями й базовими особистісними рисами на різних рівнях релігійної активності, 3) емпірично обґрунтувати універсальне та специфічне у ціннісно-смісловій сфері особистості на різних рівнях релігійної активності.

В нашому дослідженні ми будемо опиратися на розуміння релігійної активності як інтегративної форми активності такої особистості, котра періодично переживає певні сакральні, дуже часто інтуїтивні, ірраціональні емоційні процеси та стани, приймає за істинні певні релігійні уявлення та поняття, усвідомлює та реалізує релігійно релевантні потреби, мотиви, інтенції, а також здійснює відповідні усім цим внутрішнім почуттям, уявленням, мотивам, інтенціям і зовнішнім релігійним нормам дії та вчинки.

**Методи та методики.** Сформована на засадах добровільної участі у дослідженні вибірка склала 543 особи різного віку, соціального статусу та з різних регіонів Західної України. Вона є репрезентативною щодо конфесійної структури сучасного українського суспільства (християнської його частини), а також у контексті співвідношення міського та сільського населення, осіб із різними ступенями освіти тощо.

На першому етапі емпіричного дослідження використано «Питальник релігійної активності» Д. Смірнова, що складається із чотирьох субтестів – шкал. Кожне з його запитань передбачає по чотири варіанти відповідей (від «ніколи» до «дуже часто»), які надалі піддаються переведенню у чотирибальну систему оцінювання (від 1 до 4 балів). Перший субтест («Шкала релігійних переживань») містить 36 запитань, другий («Шкала внутрішньої/зовнішньої релігійної мотивації») та третій («Шкала релігійного/природничо-наукового світогляду») субтести – по 11 пунктів, а четвертий («Шкала релігійних дій») – 10 запитань. Загалом, таким чином, за усіма шкалами потенційно респондент максимально може набрати 272 бали.

Методом вирахування кватилів усю початкову вибірку поділено на чотири підгрупи: перша – 138 осіб із найнижчим рівнем релігійної активності, друга – 141 особа з рівнем релігійної активності, нижчим за середній, третя – 139 осіб із рівнем релігійної активності, вищим за середній, та четверта – 125 осіб із найвищим рівнем релігійної активності.

На другому етапі дослідження використана методика «Експрес-діагностика соціальних цінностей особистості» Н. Фетіскіна, В. Козлова, Г. Мануйлова. Вона дає змогу продіагностувати рівень суб'єктивної значущості основних соціальних цінностей особистості: суспільних, сімейних, фінансових, професійних, фізичних, інтелектуальних і, зокрема, релігійних. З цією метою респондентам пропонується оцінити 16 тверджень за шкалою від 1 бала («зовсім неважливо») через 5 балів («сумніваюся, чи важливо») до максимальних 10 балів («дуже важливо»).

А на третьому етапі дослідження ми скористалися достатньою мірою апробованим і популярним питальником «Шістнадцять особистісних факторів (16-PF)» Р. Кеттела. За результатами відповідної методики можна будувати, власне, кількісний та візуальний профіль особистості, при інтерпретації якого увага приділяється, насамперед, його «пікам» – тобто найбільш низьким і найбільш високим значенням факторів, відображених у стенах (особливо тим, які є або нижчими за показник у 3 стени, або вищими за 7 стени).

З метою смислової інтеграції та більш системної інтерпретації отриманих результатів, отримані кількісні показники були піддані процедурі факторного аналізу (за допомогою програми «SPSS», версії 17.0) – окремо для кожної підгрупи й спільно за двома

останніми методиками (психодіагностування соціальних цінностей та 16 базових особистісних рис). Факторизація масиву емпіричних даних здійснювалася методом головних компонент, використовувалося варімакс-обертання первинно отриманої факторної структури до досягнення її оптимальності. Для виокремлення найбільш значущих факторів узято критерій Кайзера, а до складу певної структури включалися тільки ті шкали, показники факторних навантажень яких більші за 0,4 [14, с. 394].

**Виклад основного матеріалу й обґрунтування отриманих результатів дослідження.** Як зазначено вище, за результатами застосування першої методики й вираховання квартилів уся первинна вибірка була поділена на чотири підгрупи з різними рівнями релігійної активності. Інакше кажучи, надалі ми розглядатимемо поняття «релігійність» не як певну абсолютну характеристику абстрактного суб'єкта релігійної віри, а як диференційовану за своїми проявами якість, співвідносну з конкретними особистісними рисами.

За результатами застосування другої методики продіагностовані та співставлені кількісні виміри (оцінки) суб'єктивної значущості різних соціальних цінностей співвідносно з рівнями релігійної активності респондентів (табл. 1):

Таблиця 1

**Рангові й усереднені показники міри значущості соціальних цінностей для суб'єктів із різними рівнями релігійної активності (РА)**

№ з/п	Цінність	Най-нижчий рівень РА (ранг / $\bar{x}$ )	Нижчий за середній рівень РА (ранг / $\bar{x}$ )	Вищий за середній рівень РА (ранг / $\bar{x}$ )	Най-вищий рівень РА (ранг / $\bar{x}$ )	Серед. показн. (по вибірці)
1.	Проводження часу в колі сім'ї	2 / 8,49	1 / 8,99	1 / 9,38	2 / 9,23	9,02
2.	Вдале одруження/заміжжя	1 / 8,62	2 / 8,39	2 / 8,84	5 / 8,90	8,69
3.	Декілька близьких друзів	3 / 8,30	3 / 8,25	4 / 8,55	4 / 8,93	8,51
4.	Релігія	10 / 6,21	5 / 7,88	3 / 8,80	1 / 9,46	8,09
5.	Високооплачувана робота	4 / 8,25	4 / 8,08	7 / 8,14	8 / 7,73	8,05
6.	Інтелектуальний розвиток	6 / 7,96	7 / 7,67	6 / 8,19	6 / 8,35	8,04
7.	Захоплива робота/навчання	5 / 7,99	6 / 7,78	8 / 7,97	7 / 8,02	7,94
8.	Розмірковування про Бога, молитви	16 / 5,35	8 / 7,39	5 / 8,38	3 (2) / 9,23	7,59
9.	Знайомство з новими людьми, соціальні заходи	7 / 7,68	10 / 6,84	10 / 7,06	9 / 7,19	7,19
10.	Кар'єра	8 / 7,37	9 / 6,94	9 / 7,21	10 / 7,04	7,14
11.	Читання просвітницької літератури, перегляд телепередач	12 / 5,84	11 / 6,32	11 / 6,78	11 / 6,93	6,46
12.	Волонтерство	13 / 5,75	14 / 5,57	12 / 6,45	12 / 6,70	6,12
13.	Спортивні вправи	11 / 5,88	13 / 5,63	14 / 6,12	14 / 6,33	5,99
14.	Красиві машини, одяг, будинок	9 / 6,25	12 / 6,08	16 / 5,92	16 / 5,59	5,96
15.	Залучення у суспільну діяльність	14 / 5,58	15 / 5,50	13 / 6,26	15 / 6,10	5,86
16.	Здорова дієта	15 / 5,41	16 / 5,41	15 / 6,01	13 / 6,40	5,81

Як бачимо за даними таблиці, універсально пріоритетною для всіх респондентів цінністю, фактично незалежною від впливу їх релігійної активності, є «проводження часу

в колі сім'ї», яка в усіх підгрупах посідає перше або друге рангові місця із середніми показниками від 8,49 до 9,38. Також дуже значущим у всіх підгрупах, займаючи перший або другий ранги (за винятком останньої підгрупи – п'ятий ранг), є «вдале одруження/заміжжя». Цінність «декілька близьких друзів», посідаючи третю рангову позицію у першій та другій підгрупах, посувається на четверту – в двох останніх підгрупах. А проте, усереднені показники – від 8, 25 до 8,93 у всіх підгрупах, вказують на її вагому особистісну значущість для респондентів із різними рівнями релігійної активності.

Найбільш яскравою є встановлена динаміка цінності релігії: посідаючи лише десяте місце у першій підгрупі ( $\bar{x} = 6,21$ ), у другій вона стає п'ятою ( $\bar{x} = 7,88$ ), у третій – третьою ( $\bar{x} = 8,80$ ), а у четвертій – вже першою ( $\bar{x} = 9,46$ ) за своєю значущістю. Також важливо зазначити, що «розмірковування про Бога, молитви», посідаючи лише останню – шістнадцяту позицію ( $\bar{x} = 5,35$ ) у першій підгрупі, у четвертій фактично стають уже другими у загальній ієрархії ( $\bar{x} = 7,39$ ), поділяючи відповідне місце з вагомістю тісного родинного спілкування.

Крім того, незалежно від рівня релігійної активності, відносно найменш значущими соціальними цінностями виявилися: «залучення у суспільну діяльність» із ранговими позиціями від тринадцятої по шістнадцяту (середні показники – від 5,50 до 6,26, що вказує на істотні сумніви респондентів щодо ролі відповідної цінності у їх житті) та «здорова дієта», рангові показники якої майже в усіх підгрупах посіли останні дві позиції (середні показники – від 5,41 до 6,40 – теж балансують на межі індивідуального прийняття значущості).

Відобразимо отримане співвідношення усереднених показників цінностей у всіх підгрупах також у формі діаграми (рис. 1):

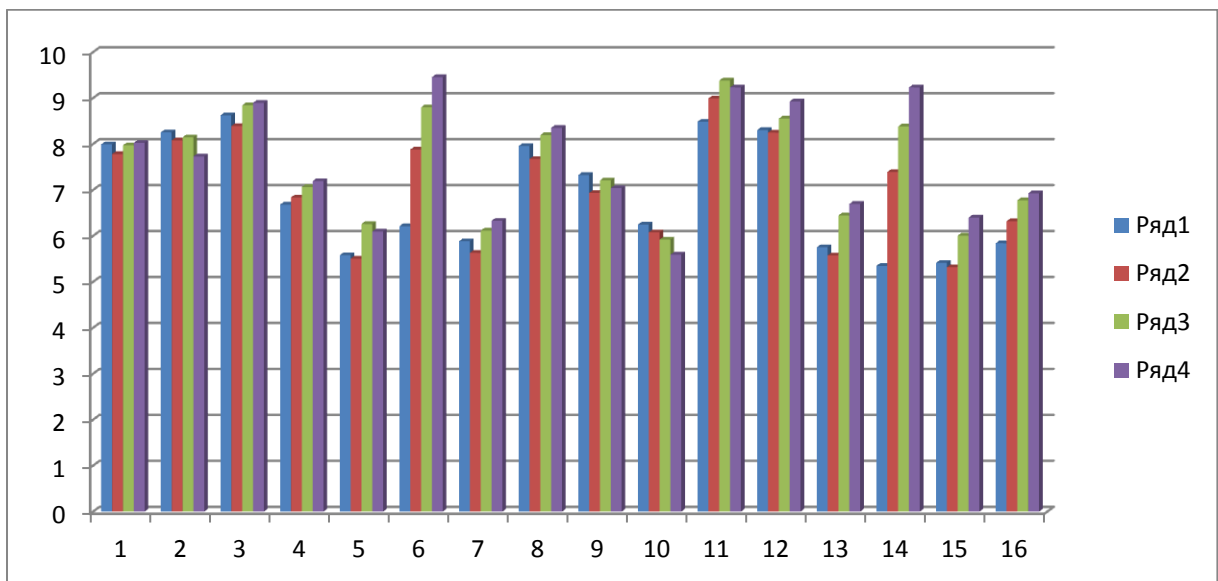


Рис. 1. Значущість соціальних цінностей на різних рівнях РА

Примітка: 1 – захоплива робота/навчання, 2 – високооплачувана робота, 3 – вдале одруження/заміжжя, 4 – знайомство з новими людьми, 5 – залучення у суспільну діяльність, 6 – релігія, 7 – спортивні вправи, 8 – інтелектуальний розвиток, 9 – кар'єра, 10 – красиві речі, 11 – проведення часу в сім'ї, 12 – декілька близьких друзів, 13 – волонтерство, 14 – розмірковування про Бога, 15 – здорова дієта, 16 – просвітництво; ряд 1 – у 1 підгрупі, ряд 2 – у 2 підгрупі, ряд 3 – у 3 підгрупі, ряд 4 – у 4 підгрупі.

Після вирахування середніх арифметичних показників і складання відповідних ієрархій, також визначалася міра статистичної значущості відмінностей в оцінках цінностей між підгрупами. Насамперед, із метою перевірки міри відповідності отриманих первинних емпіричних показників нормальному розподілу даних використовувався

статистичний критерій однорідності Колмогорова-Смірнова. Й оскільки отримані значення критерію (від 2,42 до 7,60) виявилися меншими за критичне (при  $p \leq 0,001$ ), було констатовано, що емпіричний розподіл даних відповідає нормальному. Тому надалі з метою підтвердження або спростування прогнозованої наявності статистично значущих розбіжностей між оцінками цінностей у чотирьох підгрупах використовувався параметричний t-критерій Ст'юдента.

За даним критерієм визначено наступні статистично значущі відмінності:

1) між оцінками цінності «високооплачувана робота» – в 1-й та 4-й підгрупах (t-критерій = 2,01 при  $p = 0,05$ ;  $\bar{x} - 8,25$  і  $7,73$ ); отже, значущість відповідної цінності істотно нівелюється для найбільш високорелігійних осіб лише порівняно з найменш релігійними у вибірці суб'єктами;

2) між оцінками цінності «знайомство з новими людьми» – теж тільки в 1-й та 4-й підгрупах (t-критерій = 1,98 при  $p = 0,05$ ;  $\bar{x} - 8,39$  і  $8,90$ ); тут, навпаки, значущість даної цінності суттєво зростає для високорелігійних осіб;

3) між оцінками цінності «залучення у суспільну діяльність» – в 1-й та 3-й підгрупах (t-критерій = 2,74 при  $p = 0,006$ ;  $\bar{x} - 5,58$  і  $6,26$ ), 2-й та 3-й підгрупах (t-критерій = 2,99 при  $p = 0,003$ ;  $\bar{x} - 5,50$  і  $6,26$ ), 2-й та 4-й підгрупах (t-критерій = 2,13 при  $p = 0,03$ ;  $\bar{x} - 5,50$  і  $6,10$ ); тобто, майже синхронно зі зростанням релігійної активності зростає і значущість відповідної соціальної цінності;

4) між оцінками цінності «релігія» статистично значущі відмінності закономірно спостерігаються між усіма підгрупами: зокрема, навіть у 1-й та 2-й підгрупах (t-критерій = 6,33 при  $p \leq 0,001$ ;  $\bar{x} - 6,21$  і  $7,88$ ), 3-й та 4-й (t-критерій = 3,68 при  $p \leq 0,001$ ;  $\bar{x} - 8,80$  і  $9,46$ ), а в 1-й та 4-й підгрупах вони є найяскравішими (t-критерій = 13,43 при  $p \leq 0,001$ ;  $\bar{x} - 6,21$  і  $9,46$ );

5) між оцінками цінності «спортивні вправи» – лише у 2-й та 4-й підгрупах (t-критерій = 2,25 при  $p = 0,03$ ;  $\bar{x} - 5,63$  і  $6,33$ );

6) між оцінками цінності «інтелектуальний розвиток» – у 2-й та 4-й підгрупах (t-критерій = 3,04 при  $p = 0,003$ ;  $\bar{x} - 7,67$  і  $8,35$ ), 2-й та 3-й підгрупах (t-критерій = 2,46 при  $p = 0,02$ ;  $\bar{x} - 7,67$  і  $8,19$ ); отже, спостерігається певна тенденція зростання суб'єктивної значущості зазначеної цінності на вищих рівнях релігійної активності;

7) між оцінками цінності «дорогі, красиві речі» – тільки в 1-й та 4-й підгрупах (t-критерій = 2,11 при  $p = 0,04$ ;  $\bar{x} - 6,25$  і  $5,59$ ); таким чином, для високо релігійних респондентів значущість відповідної матеріальної цінності суттєво нівелюється, порівняно з найменш релігійними учасниками дослідження;

8) між оцінками цінності «проводження часу в сім'ї» – в 1-й та 3-й підгрупах (t-критерій = 5,19 при  $p \leq 0,001$ ;  $\bar{x} - 8,49$  і  $9,23$ ), 1-й та 4-й підгрупах (t-критерій = 3,75 при  $p \leq 0,001$ ;  $\bar{x} - 8,49$  і  $9,23$ ); отже, значущість зазначеної цінності істотно зростає на вищих рівнях релігійної активності;

9) між оцінками цінності «декілька близьких друзів» – в 1-й та 4-й підгрупах (t-критерій = 2,82 при  $p = 0,005$ ;  $\bar{x} - 8,30$  і  $8,93$ ), у 2-й та 4-й підгрупах (t-критерій = 3,15 при  $p = 0,002$ ;  $\bar{x} - 8,25$  і  $8,93$ ); тобто, аналогічно до попереднього пункту, суб'єктивна значущість даної цінності суттєво посилюється;

10) між оцінками цінності «волонтерство» – в 1-й та 4-й підгрупах (t-критерій = 3,30 при  $p = 0,001$ ;  $\bar{x} - 5,75$  і  $6,70$ ), 2-й та 4-й підгрупах (t-критерій = 3,55 при  $p \leq 0,001$ ;  $\bar{x} - 5,57$  і  $6,70$ ), 2-й та 3-й підгрупах (t-критерій = 3,40 при  $p = 0,001$ ;  $\bar{x} - 5,57$  і  $6,45$ ); таким чином, спостерігається тенденція зростання значущості відповідної цінності синхронно зі збільшенням релігійної активності особистості;

11) між оцінками цінності «розмірковування про Бога» статистично значущі відмінності закономірно спостерігаються між усіма підгрупами: зокрема, навіть між 1-ю та 2-ю підгрупами (t-критерій = 7,97 при  $p \leq 0,001$ ;  $\bar{x} - 5,35$  і  $7,39$ ), між 3-ю та 4-ю (t-критерій = 4,23 при  $p \leq 0,001$ ;  $\bar{x} - 8,38$  і  $9,23$ ), а між 1-ю та 4-ю підгрупами є найсуттєвішими (t-критерій = 16,22 при  $p \leq 0,001$ ;  $\bar{x} - 7,97$  і  $9,23$ );

12) між оцінками цінності «здорова дієта» статистично значущі відмінності також спостерігаються майже між усіма підгрупами: наприклад, між 1-ю та 4-ю ( $t$ -критерій = 3,19 при  $p = 0,02$ ;  $\bar{x} - 5,41$  і 6,40), між 2-ю та 3-ю ( $t$ -критерій = 2,19 при  $p = 0,03$ ;  $\bar{x} - 5,32$  і 6,01) та ін.; тобто, синхронно зі зростанням релігійної активності увиразнюється й позитивне ставлення особистості до здорової, збалансованої дієти;

13) між оцінками цінності «просвітництво» – в 1-й та 4-й підгрупах ( $t$ -критерій = 3,50 при  $p = 0,001$ ;  $\bar{x} - 5,84$  і 6,93), 1-й та 3-й підгрупах ( $t$ -критерій = 3,15 при  $p = 0,002$ ;  $\bar{x} - 5,84$  і 6,78), 2-й та 4-й підгрупах ( $t$ -критерій = 1,98 при  $p = 0,05$ ;  $\bar{x} - 6,32$  і 6,93); таким чином, суб'єктивна значущість відповідної цінності суттєво зростає на двох вищих рівнях релігійної активності, що пов'язане, принаймні частково, з активнішим переглядом релігійної інформації.

Назагал, за підсумками проведеного аналізу, констатуємо, що на вищих рівнях релігійної активності найбільш істотно посилюється значущість релігійних цінностей (релігія, розмірковування про Бога та молитви), а також проведення часу з рідними, волонтерства, близьких друзів, інтелектуального саморозвитку та здорового харчування, меншою мірою – спортивних вправ, залучення у суспільну діяльність і знайомства з новими людьми. Водночас спадає міра значущості високооплачуваної роботи, але лише в контексті порівняння найбільш і найменш релігійних осіб. Натомість істотною мірою не змінюється суб'єктивна привабливість захопливої роботи/навчання, вдалого одруження/заміжжя та кар'єри. Інакше кажучи, ці три цінності є автономними щодо рівня релігійної активності особистості.

Далі, як вже зазначалося, було застосовано процедуру факторного аналізу, що дало змогу виокремити не тільки ціннісні ієрархії, а власне ціннісно-сміслові структури у респондентів із різними рівнями релігійної активності. А оскільки факторизація емпіричних даних проводилася на спільному масиві кількісних показників за другою та третьою із використаних методик, то мова вже може йти про ціннісно-сміслові профілі особистості. Своєю чергою, останні дають змогу розглядати поведінку, дії, вчинки особистості з різними рівнями релігійної активності більш диференційовано.

Одразу зазначимо, що спільно із власне релігійними цінностями жодна із продіагностованих 16 базових особистісних рис у жодній із підгруп не увійшла у значущі факторні плеяди. Разом із тим, відповідні плеяди були утворені окремими такими рисами й деякими іншими соціальними цінностями особистості, що дає змогу стверджувати про певний вагомий взаємовплив між ними.

Зокрема, на найнижчому рівні релігійної активності виокремлені та проінтерпретовані наступні особистісні ціннісно-сміслові структури:

1) однополюсна «Власний матеріальний добробут і соціальний статус» – високооплачувана робота (0,83), красиві машини, одяг, будинок (0,78), кар'єра (0,58) та радикалізм (0,47); отже, на даному рівні релігійної активності прагнення до матеріального добробуту й високого соціального статусу корелює з особистісною схильністю до радикалізму – експериментаторства, ліберальності, критичності, аналітичності мислення, недовіри до суспільних авторитетів й ін.;

2) двополюсна «Інтелектуальне домінування / Соціальна вишуканість у поведінці», на першому полюсі якої – читання просвітницької літератури, перегляд телепередач (0,52) та домінантність (0,64), радикалізм (0,52), а на другому – дипломатичність (-0,69); спостерігаємо доволі цікаву тенденцію: чим більше низькорелігійний суб'єкт схильний до властолюбства, впертості й інтелектуального скептицизму, а також чим менш – до вишуканості та емоційної стриманості в соціальній поведінці, тим істотнішою мірою він тяжіє до інтелектуального самовдосконалення;

3) однополюсна «Підтримувальне інтимно-міжособистісне спілкування» – декілька близьких друзів (0,71), проведення часу в колі сім'ї (0,68) та висока самооцінка (0,42), сила «Я» (0,41); як бачимо, тяжінню до тісного інтимно-міжособистісного спілкування сприяє, з одного боку, високий самоконтроль, схильність до лідерства, цілеспря-

мованість, з іншого боку, – емоційна стійкість, реалістичне налаштування, витримка, працездатність відповідних осіб;

4) двополюсна «Егоцентрична внутрішня мотивованість / Невпевненість у собі», на першому полюсі якої – захоплива робота/навчання, що приносить задоволення (0,67) та протенсія (0,56), на другому – гіпотимія (-0,40); таким чином, суб'єктивна значущість задоволення від процесу роботи/навчання на даному рівні релігійної активності прямо пов'язана зі спрямованістю особистості на саму себе, її замкненістю й недовірливістю до інших, а обернено пропорційно – з почуттям власної вини, непевненості у собі, тривожності.

На нижчому за середній рівні релігійної активності виокремлені такі дві спільні факторні плеяди:

1) двополюсна «Соціальний успіх / Невпевненість у собі», на першому полюсі якої – кар'єра (0,45), дипломатичність (0,68), високий інтелект (0,62), на другому – гіпотимія (-0,49); отже, схильності до кар'єризму у відповідних респондентів закономірно сприяють їх високі розумові здібності та соціальна досвідченість, уміння тонко аналізувати різні ситуації, здатність до розуміння інших, тоді як перешкоджає – висока тривожність і не-впевненість у собі;

2) двополюсна «Відданість іншим / Замкненість на собі», на першому полюсі якої – волонтерство (0,53) та декілька близьких друзів (0,49), на другому – протенсія (-0,59); тобто, виникненню потягу до альтруїстичної діяльності й тісного спілкування на нижчому за середній рівні релігійної активності опонують ревнивість, замкненість, дра-тливність як особистісні риси.

На вищому за середній рівні релігійної активності виокремлено також дві факторні структури:

1) однополюсна «Підтримувальна внутрішня мотивація діяльності» – захоплива робота/навчання, що приносить задоволення (0,53) та високе «Супер-Его» (0,77), висока самооцінка (0,74), сила «Я» (0,49); таким чином, у даній підгрупі прагнення до внутрішньо мотивованої діяльності прямо корелює із особистісною нормативністю, високим самоконтролем та емоційною стійкістю;

2) двополюсна «Прихильність здоровим груповим традиціям / Хвороблива уса-мітненість і сором'язливість», на першому полюсі якої – залежність від групи (0,63), здорова дієта (0,57), консерватизм (0,40), на другому – афектотимія (-0,66) та пармія (-0,51); отже, знову спостерігається цікава тенденція: прагнення особистості з високим рівнем релігійної активності до здорового харчування взаємозв'язане із соціальною бельністю, натомість негативно корелює – із соціофобічністю.

І на найвищому рівні релігійної активності виокремлені такі особистісні катего-ріально-смыслові структури:

1) двополюсна «Соціальна активність / Соціальна автономність», на першому полюсі якої – знайомство з людьми, соціальні заходи (0,82), залучення у суспільну діяль-ність (0,71), волонтерство (0,53), на другому – самодостатність (-0,42); тобто, міра соціаль-ної замученості високорелігійної особистості обернено пропорційно корелює з розвитком її особистісної автономності; інакше кажучи, соціальну активність такої особистості сти-мулює її висока залежність від групи;

2) однополюсна «Власний соціальний статус і матеріальний добробут» – кар'єра (0,76), красиві машини, одяг, будинок (0,72), високооплачувана робота (0,65) і радикалізм (0,56); як можемо бачити, навіть на найвищому рівні релігійної активності високий розвиток критичного мислення особистості схиляє її до соціального зростання і мате-ріального накопичення тут – у земному світі;

3) однополюсна «Самодостатній інтелектуальний та фізичний розвиток» – чи-тання просвітницької літератури, перегляд телепередач (0,74), здорова дієта (0,68), інте-лектуальний розвиток (0,58) та самодостатність (0,42); отже, розвинена особистісна авто-



номність стимулює високорелігійного суб'єкта до власного інтелектуального вдосконалення та підтримки фізичного здоров'я;

4) двополюсна «Тілесна досконалість / Розвинений соціальний інтелект», на першому полюсі якої – спортивні вправи (0,48), на другому – дипломатичність (-0,74) і високий інтелект (-0,61); тобто, ті високорелігійні особистості, котрі мають більш розвинений практичний інтелект і характеризуються прямою своїх соціальних манер, більше схильні до фізичного, тілесного самовдосконалення.

**Висновки та перспективи подальших досліджень.** Отже, міра прояву тих або інших базових особистісних рис статистично значуще не корелює зі свідомим вибором або відхиленням релігійних цінностей як пріоритетних і вагомих у житті. Інакше кажучи, особистісні портрети суб'єктів із приблизно однаковою ціннісною орієнтованістю на релігію насправді суттєво відрізняються. Так, наприклад, високорелігійні суб'єкти можуть, наприклад, характеризуватися як яскравим конформізмом, так і, навпаки, не менш яскравим радикалізмом або як істотною залежністю від групи, так і помітною особистісною автономністю.

З усім цим, у межах певного рівня релігійної активності та чи інша високорозвинена особистісна риса може визначати вибір певних інших соціальних цінностей як більш або менш пріоритетних. Зокрема, високорелігійні особистості, залежні від групи, більшою мірою схильні залучатися в соціальну активність, а самодостатні – інтелектуально самовдосконалюватися; схильні до радикалізму в поглядах і до активного інтелектуального пошуку, мабуть, шукають принаймні частковий вихід своєму життєвому експериментуванню в кар'єризмі, а особи з вагомим практичним інтелектом і безпосередністю в поведінці більшою мірою надають перевагу фізичним вправлінням.

Універсальною характеристикою особистісних ціннісно-сміслових профілів і низькорелігійних, і високорелігійних суб'єктів виступає тяжіння критично мислячих і ліберально налаштованих суб'єктів, котрі є на всіх рівнях релігійної активності, до здобуття високого соціального й матеріального статусу. Відповідно, чим більш консервативні погляди й цінності релігійної особистості, тим меншою мірою вона свідомо поцінуватиме кар'єризм і розкіш у житті.

Диференціовальною особливістю відповідних профілів у низькорелігійних та у високорелігійних суб'єктів виступають, між іншим, особистісні пре диктори прагнення до інтелектуального самовдосконалення: якщо для перших це – особистісне домінування над іншими, соціальна критичність і неупливість, то для других – автентична особистісна незалежність, тобто фактично в останньому випадку це вже «свобода для...», а не «свобода від...».

Крім того, якщо однією із яскравих ціннісно-сміслових структур низькорелігійних суб'єктів є їх налаштованість на вузькоособистісні й емоційно комфортні для них контакти, пов'язані з сильним особистісним «Я», то у високорелігійних – потяг до масштабнішої та альтруїстично орієнтованої соціальної активності, що корелює з їх більшою залежністю від групової підтримки та суспільного схвалення.

Перспективи подальших наукових досліджень вбачаємо в емпіричній побудові й порівнянні особистісних ціннісно-сміслових профілів окремо для різних християнських гілок: православ'я, католицизму, протестантизму, а також для представників інших світових релігій.

1. Аймедов, К. В., Морванюк, Г. В. (2015). Типи особистісних профілів чоловіків та жінок, хворих на параноїдну форму шизофренії. *Психіатрія, неврологія та медична психологія*, 2, 1, 10-14.

2. Бутузова, Л. П., Сидоренко, Н. І. (2014). Особистісний профіль усвідомлюваної саморегуляції поведінки майбутніх педагогів. *Наука і освіта. Психологія*, 5, 116-121.

3. Демчук, О. А. (2016). Особистісний профіль самоставлення в структурі Я-концепції студентів із високим рівнем безпорадності. *Психологічні перспективи*, 28, 107-119.

4. Зотова, Л. М. (2012). Профіль невротичних схильностей як особистісний фактор, що визначає внутрішню картину здоров'я в студентів. *Вісник Харківського національного педагогічного університету імені Г. С. Сковороди. Психологія*, 44 (1), 79-92.

5. Карпенко, З. (2018). *Аксиологічна психологія особистості*. 2-ге вид., перероб., доповн. Івано-Франківськ.
6. Климишин, О. І. (2010). *Психологія духовності особистості: християнськи-орієнтований підхід*. Івано-Франківськ: Гостинець.
7. Лещина, І. В. (2012). Гендерні особливості особистісного профілю у студентів з неспсихотичними психічними розладами. *Український вісник психоневрології*, 20, 3, 193-194.
8. Мартиненко, І. В. (2015). Характеристика особистісного профілю старшого дошкільника з системними порушеннями мовлення. *Науковий часопис Національного педагогічного університету імені М. П. Драгоманова. Серія 19: Корекційна педагогіка та спеціальна психологія*, 29, 202–207.
9. Міщиха, Л. П. (2016). Творчий профіль особистості. *Психологічні перспективи*, 27, 102-113.
10. Caprara, G., Barbaranelli, C. And Zimbardo, Ph. (1999). Personality Profiles and Political Parties. *Political Psychology*, 20, 1, 175-197.
11. *Personality profile* (2009). <https://www.dictionary.com/browse/personality-profile>.
12. Percy, L. (1976). A Look at Personality Profiles and the Personality-Attitude-Behavior Link in Prediction Consumer Behavior. *Advances in Consumer Research*. Eds. Beverlee B., 3, 119-124.
13. Saroglou, V. (2010). Religiousness as a Cultural Adaptation of Basic Traits: A Five-Model Factor Perspective. *Personality and Social Psychology Review*, 14 (1), 108-125.
14. Stevens, J. P. (2009). *Applied Multivariate Statistics for the Social Sciences: Analyses with SAS and IBM's SPSS*. 5-th ed. London: Routledge.

#### REFERENCES

1. Aimedov, K. V., Morvaniuk, H. V. (2015). Типы особистисnykh profiliv cholovikiv ta zhinok, khvorykh na paranoidnu formu shyzofrenii [Types of Personality Profiles of Men and Women Suffering from Paranoid Schizophrenia]. *Psykhiatriia, nevrolohiia ta medychna psykholojiia* [Psychiatry, Neurology and Medical Psychology], 2, 1, 10-14. (ukr.).
2. Butuzova, L. P., Sydorenko, N. I. (2014). Osobystisnyi profil usvidomliuvanoi samorehuliatcii povedinky maibutnykh pedahohiv [Personality Profile of Aware Self-Regulation of Future Teachers Behavior]. *Nauka i osvita. Psykholojiia* [Science and Education. Psychology Series], 5, 116-121. (ukr.).
3. Demchuk, O. A. (2016). Osobystisnyi profil samostavleniia v strukturi Ya-kontseptsii studentiv iz vysokym rivnem bezporadnosti [Personal Profile of Self-attitude in the Structure of Self-Concept of Students with High Level of Helplessness]. *Psykhologichni perspektivy* [Psychological Prospects], 28, 107-119. (ukr.).
4. Zotova, L. M. (2012). Profil nevrotichnykh skhylnosti yak osobystisnyi faktor, shcho vyznachaie vnutrishniu kartynu zdorovia v studentiv [Profile of Neurotic Bents as the Personal Factor Defining the Internal Picture of Health at Students]. *Visnyk Kharkivskoho natsionalnoho pedahohichnoho universytetu imeni H. S. Skovorody. Psykholojiia* [Visnyk of V. N. Karazin Kharkiv National University. Psychology Series], 44 (1), 79-92. (ukr.).
5. Karpenko, Z. (2018). *Aksiologichna psykholojiia osobystosti. 2-he vyd., pererob., dopovn.* [Axiological Psychology of Personality. 2d ed., addition.]. Ivano-Frankivsk. (ukr.).
6. Klymyshyn, O. I. (2010). *Psykholojiia dukhovnosti osobystosti: khrystyiansky-oriientovanyi pidkhid* [Psychology of Personality Spirituality: Christian-Oriented Approach]. Ivano-Frankivsk: Hostynets. (ukr.).
7. Leshchyna, I. V. (2012). Henderni osoblyvosti osobystisnoho profilu u studentiv z nepsykhotychnymy psykhichnymy rozladamy [Gender peculiarities of personal profile at students with non-psychotic mental disorders]. *Ukrainskyi visnyk psykhonevrolohiii* [Ukrainian Journal of Psychoneurology], 20, 3, 193-194. (ukr.).
8. Martynenko, I. V. (2015). Kharakterystyka osobystisnoho profilu starshoho doshkilnyka z systemnymy porushenniamy movlenniia [Description of the Personal Profile for the Elder Preschooler with System Speech Disorders]. *Naukovi chasopys Natsionalnoho pedahohichnoho universytetu imeni M. P. Dragomanova. Seria 19: Korektsiina pedahohika ta spetsialna psykholojiia* [Scientific Journal of M. P. Dragomanov National Pedagogical University. Series 19: Correctional Pedagogy and Special Psychology], 29, 202-207. (ukr.).
9. Mishchychka, L. P. (2016). Tvorchyi profil osobystosti [Creative Personality Profile]. *Psykhologichni perspektivy* [Psychological Prospects], 27, 102-113. (ukr.).
10. Caprara, G., Barbaranelli, C. And Zimbardo, Ph. (1999). Personality Profiles and Political Parties. *Political Psychology*, 20, 1, 175-197.
11. *Personality profile* (2009). Retrieved from <https://www.dictionary.com/browse/personality-profile>.
12. Percy, L. (1976). A Look at Personality Profiles and the Personality-Attitude-Behavior Link in Prediction Consumer Behavior. *Advances in Consumer Research*. Eds. Beverlee B., 3, 119-124.
13. Saroglou, V. (2010). Religiousness as a Cultural Adaptation of Basic Traits: A Five-Model Factor Perspective. *Personality and Social Psychology Review*, 14 (1), 108-125.
14. Stevens, J. P. (2009). *Applied Multivariate Statistics for the Social Sciences: Analyses with SAS and IBM's SPSS*. 5-th ed. London: Routledge.

*Nataliya Savelyuk***PERSONAL VALUE-SENSE PROFILES AT DIFFERENT LEVELS  
OF RELIGIOUS ACTIVITY: UNIVERSAL AND DIFFERENTIAL**

*The concept of «personal profile» and empirically complements the value oriented sense dimensions of its construction are theoretically analyzes in the article. The psychodiagnostic tests used in the study were: «Questionnaire of religious activity» by D. Smirnov, «Express diagnostics of social values» by N. Fetiskin, V. Kozlov, G. Manuilov, and «Questionnaire of 16 P. F.» by R. Kettel. The mathematical processing of quantitative data was performed using Student's t-test and factor analysis by principal component method. By subtracting the quartiles, the primary sample of respondents was divided into four subgroups with different levels of religious activity, from the lowest to the highest.*

*The empirical study identified the following priority social values: at the lowest level of religious activity – successful marriage, spending time with family and a few close friends; at the lower than average level – spending time with family, having a good marriage and a few close friends; at the above average level – spending time in the family, successful marriage, religion, at the highest level – religion, spending time with the family and meditating on God, praying. It is stated that at the higher levels of religious activity, the most significantly increases the religious values, as well as the values of communication with family and close friends, volunteering, intellectual self-development and healthy eating; increases to a lesser extent – sports exercises, involvement in social activities and acquaintance. The subjective appeal of exciting work / study, successful marriage and career does not change significantly.*

*The universal characteristic of personal value-senses profiles of both low-religious and high-religious subjects is determined by the higher gravity of critically-minded and liberal-minded individuals to attain high social and material status. Differentiating features are predictors of the desire of the individual for intellectual self-improvement at different levels of religious activity, as well as his greater focus on narrow personal or wide-ranging social contacts.*

**Keywords:** *personal profile, values, religious activity, religious values.*

УДК 159.9:316.6

doi: 10.15330/ps.10.1.99-110

**Олена Галян**

Дрогобицький державний педагогічний університет імені Івана Франка  
halyane@ukr.net

**Ігор Галян**

Дрогобицький державний педагогічний університет імені Івана Франка  
halyan@ukr.net

**ОСОБА З ІНВАЛІДНІСТЮ У РЕФЛЕКСІЯХ СТУДЕНТІВ-ПСИХОЛОГІВ**

*У статті проаналізовано теоретико-прикладні аспекти формування у студентської молоді когнітивного, емотивного та конативного компонентів ставлення до осіб з інвалідністю (інвалідизованих). Ставлення в міжособистісному пізнанні відображають той аспект взаємодії, який стосується зіставлення об'єктивного світу та його суб'єктивної інтерпретації. Зміст психологічного ставлення формується під впливом соціальних настановлень, уявлень та індивідуального досвіду взаємодії з різними категоріями осіб. Засвідчено домінування соціальної моделі сприймання інвалідизованого, в якій провідна роль належить пошуку його місця в соціумі, визначення шляхів самореалізації та оптимального життєздійснення. Доведено, що в сучасних умовах спостерігається тенденція до заміни побутових стереотипів сприймання інвалідизованих професійними уявленнями, завдяки яким окреслюються підходи до формування в суспільстві толерантного ставлення до цієї групи осіб. Диференційовано вплив соціального та особистісного контексту толерантності студентів на ставлення до осіб з обмеженими можливостями. Конкретизовано фактори, які визначають сприймання інвалідів та ставлення оточення до них. Акцентування на особистісних, вольових та соціально-психологічних проявах осіб з обмеженими можливостями постало детермінантами формування системи ставлень до них. Водночас визнано наявність індивідуальних варіантів психічної активності осіб з інвалідністю, а відповідно й ієрархії їхніх провідних рис. Обґрунтовано потребу удосконалення психолого-педагогічного супроводу особистісного розвитку студентів в*

умовах закладу вищої освіти, де підтримується прагнення усіх суб'єктів освітнього процесу до продуктивного самоздійснення.

**Ключова слова:** психологічне ставлення, компоненти ставлення, моделі сприймання осіб з інвалідністю, інвалідизована особа, психологічний портрет інвалідизованого, толерантність, самореалізація.

**Постановка проблеми.** Сучасні умови життєздійснення орієнтовані на толерантне ставлення до наслідків глобалізації, які, безумовно, можна вважати чинником невротизації особистості. Так відбувається тоді, коли в людини несформовані адекватні настановлення на різновекторність, мозаїчність змін суспільного буття. Успішній самореалізації сприяє зміна схем мислєдїяльності, завдяки яким в особистості формується спрямованість та мотивація на досягнення на відміну від мотивації на уникнення невдачі. У контексті означеного особливо актуалізуються питання ставлення, в яких закладено бачення шляхів співіснування в просторі та часі взаємодії з оточенням. Акцентуємо, що, соціалізуючись, особистість набуває не тільки визначених рис та характерних проявів, але і здатності виражати власне ставлення до різних сторін життя, людей, суспільних викликів. Водночас система ставлень зазнає змін, опосередковано-вучиться культурно й соціально, як результат – суспільство через свої інститути транслює особистості оновлене знання про моделі суспільного співбуття, можливості самоздійснення незалежно, наприклад, від стану здоров'я, сприймання Іншого здатним виконувати конкретні завдання.

Засадничим для стосунків суспільства та осіб з інвалідністю є поняття «соціальна незалежність». Її сутність пов'язана не тільки з адаптацією або компенсацією соціальних проблем цієї групи людей, а насамперед з творчим, активним подоланням, досягненням максимально можливої самоактуалізації та самореалізації інвалідизованих. У зв'язку з цим варто акцентувати, що інвалідність є проблемою не тільки людини з обмеженими можливостями, це актуальне питання суспільства загалом. Тому вивчення особливостей ставлення до інвалідів, наявних у цьому процесі бар'єрів сприятиме їх усуненню на основі науково обґрунтованого підходу. У ньому соціальний аспект стає визначальним під час аналізу тих проблем, які турбують людей.

**Аналіз останніх досліджень і публікацій.** Традиційно ставлення до осіб з інвалідністю зумовлювалося суспільними догмами та ідеологемами, які панували в ту чи іншу історичну епоху. Як зазначають дослідники цієї проблеми (М. Аравіцька, І. Петрів [1]; О. Богучарова [3]; Т. Добровольська, Н. Шабаліна [5]; Л. Мазай [11]), ситуація ізолювання та негативу щодо інвалідів зазнала змін у 50-60 роках ХХ століття спочатку на рівні державної підтримки (правова, медична, економічна, педагогічна тощо), а згодом і соціально-психологічної. Стратегічно ж питання самореалізації інвалідів до цього часу є гостро дискусійними, адже потребують як теоретичного обґрунтування, так і розроблення прикладного аспекту реалізації на рівні різних соціальних інституцій, а не тільки правового забезпечення (що, безперечно, є важливим [4]) та інклюзивної освіти [12].

В умовах запровадження принципу толерантності особи з інвалідністю стали об'єктом уваги дослідників, а ставлення до них спеціальним предметом вивчення соціологів (Л. Пірог [13]), педагогів (А. Колупаєва [9]), психологів та представників інших галузей людинознавства [10]. Констатуємо, що вивчалися в основному такі феномени: концепції розуміння інвалідності, місце навчання дітей з інвалідністю, загального сприйняття в українському суспільстві дітей та молоді з інвалідністю, соціально-психологічні аспекти цього аспекту ставлення, виховання толерантного сприймання осіб з обмеженими можливостями та інвалідів, профілактики гандикапізма (ставлення до особистості «людей-інших» (О. Ставицький [15; 16]) тощо. Попри те, що в сучасному суспільстві підтримується ідея рівних можливостей для самовираження та самореалізації будь-якої категорії осіб, надання шансів кожному для розвитку та оптимального функціонування, проблема ставлення до інвалідизованих залишається актуальною.

**Метою** статті є представлення результатів теоретико-емпіричного пошуку в царині психологічних особливостей ставлення сучасної студентської молоді до інвалідизованих. Її досягнення спонукало до окреслення чинників формування психологічного ставлення

до осіб з особливими потребами, вияву традиційних та сучасних поглядів на можливості їхнього життєздійснення; розкриття провідних тенденцій сформованого ставлення студентів-психологів до інвалідизованих; систематизації особистісних проявів осіб з інвалідністю в рефлексіях досліджуваних; виокремлення мети психологічної просвіти в системі вищої освіти щодо підтримки прагнення інвалідизованих до оптимальної самореалізації в навчальній та навчально-професійній діяльності.

**Методи та методики.** Вибір змісту психодіагностичної програми ґрунтувався на сучасних методологічних та методичних підходах. В їх основу покладено такі принципи: 1) отримувати матеріал зі зразків обговорення, яке зазвичай панує в суспільстві (теми, актуальні для сьогодення, зокрема в контексті сучасного обговорення проблем інклюзії); 2) розглядати соціальні уявлення як способи відтворення реальності (це не тільки уявна ситуація, але й реальність, яку відтворюємо в образах, водночас змінюючи образи, а відтак і ставлення до, у нашому випадку, інвалідизованих: усвідомлення породжує зміну ставлення); 3) характер соціальних уявлень найяскравіше виявляється в періоди змін (люди, які живуть в епоху змін, гостро відчують потребу пізнання світу, який змінюється, у ситуації проживання поряд з інвалідизованими постає завдання осмислення нової реальності, усвідомлення актуальності жити, вчитися, працювати поряд з ними, а отже, віднайти способи оптимальної взаємодії; 4) носії ставлення повинні розглядатися за аналогією з «ученими-любителями» (використовувати неофіційну інформацію про інвалідизованих, результати спостереження, споглядання їх успіхів, прагнень уможливує розкриття тих сторін їх особистості, які не приймалися або не вважалися актуальними); 5) врахування широкоформатної системи обговорення, яка стала можливою завдяки мережі Internet, мотиваційним тренінгам (Нік Вуйчіч); 6) врахування багатомірності досліджуваного феномену як складного явища.

Насамперед досліджуваним пропонувалося відповісти на питання *анкети*. Її зміст спрямовано на вивчення уявлень студентської молоді про ставлення суспільства до інвалідизованих, оцінювання власних емоційних реакцій на потребу контактування з ними, осмислення значущості толерантного ставлення до цієї групи осіб, водночас окреслення психологічного портрета людини з обмеженими можливостями. Запропонована інструкція скеровувала студентів до вільного висловлювання власної позиції, адже анкетування було анонімним. Взаємодоповнювальним стало використання «*Шкали ставлення*». Запропонована методика побудована за принципом семантичного диференціала. З її допомогою вивчалися уявлення досліджуваних про себе, оцінювання ними якостей «ідеальної особи» та осмислення типових проявів рис особистості осіб з інвалідністю. З огляду на актуальність адекватного сприймання суспільством різних категорій осіб ми припустили, що воно прямо залежить від рівня толерантності особистості. Для підтвердження цього факту ми застосували *експрес-опитувальник «Індекс толерантності»* (Г. Солдатова, О. Кравцова, О. Хухлаєв, Л. Шайгерова). Стимульний матеріал склали твердження, які містили загальне ставлення до світу та оточення, соціальні настановлення.

**Виклад основного матеріалу.** Уразливість осіб з інвалідністю пов'язана, з одного боку, із їх самосприйманням, а з іншого – ставленням суспільства, окресленням можливостей для самореалізації, які не задовольняють потребу інвалідизованих віднайти своє місце в соціумі. Звернемося до розлогої цитати, в якій чітко визначено пролемні моменти у сприйманні осіб з обмеженими можливостями: «Насамперед, діти з інвалідністю – хороші друзі, старанні учні, цілеспрямовані таланти, і лише потім йде їхня інвалідність. Якщо наше суспільство навчиться сприймати дітей з інвалідністю через таку призму, це вже буде перемогою кожного, хто воліє жити в рівноправному і справедливому світі» [14]. Вона належить Н. Скрипці – виконавчому директорові Національної Асамблеї інвалідів України, яка не тільки розуміє труднощі соціалізації осіб з інвалідністю, але й знає про психологічний контекст ставлення до них.

Індиферентність, а в окремих випадках і негативне сприймання соціумом осіб з інвалідністю детермінує їхнє неадекватне ставлення до самих себе, заниження самооцінки

власних можливостей, комплекс меншовартості щодо самоздійснення. Таврування нездатності інвалідизованих бути рівноправними членами суспільства породжує в оточення прагнення надавати їм допомогу, опікуватися ними та доглядати їх, вирішувати за них нагальні проблеми поряд із недовірою до їхніх можливостей. Деклароване деформує та нівелює в осіб з обмеженими фізичними можливостями прагнення до самовдосконалення, нав'язуючи їм адаптивні моделі пристосування до умов життя. Отже, оточення, відображаючи стереотипні настановлення, здатне акцентувати на одних рисах інвалідизованих, попри наявність інших, зокрема, тих особистісних характеристик та здібностей, які сприяли б оптимізації середовища їхнього саморозвитку.

Ставлення у суспільстві до інвалідизованих пов'язуємо з дією низки чинників, які можуть бути розглянуті як окремо, так і в комплексі, виступати як фактори змін або як бар'єри на шляху до створення відповідного розвивального середовища для цієї групи осіб. Йдеться про конкретні культуральні особливості [17], важливі для структурування в соціумі уявлень про осіб з обмеженими можливостями та їх місця в суспільному житті. Адже загально визнано вплив важливих компонентів соціуму на процес їхнього включення до адекватного товариства.

Зважаючи на наявність паралельного існування та взаємовпливу традиційної, медичної та соціальної моделі інвалідності [10], ми у своїй роботі спиралися саме на останню. У ній акцентовано на тому, що труднощі, які виникають в інвалідів, насамперед пов'язані з умовами їх існування в конкретному соціальному просторі. Повноцінне життя залежить від того, чи готове суспільство до інтеграції осіб з інвалідністю в соціальне середовище, конкретну спільноту, як воно сприймає людину з обмеженими можливостями, чи сприяє набуттю нею поряд із фізично «здоровими» людьми відповідних до віку навичок та повній реалізації потенційно закладеного.

Погляд на роль середовища потрібно аналізувати на основі конкретизації знання про індивідуальний досвід щодо залучення інвалідів до життя в суспільстві. З огляду на те, що сучасні дорослі в умовах тоталітарного дитинства та ізоляції інвалідів не отримали такого досвіду, констатуємо, що їхнє ставлення до цієї групи осіб є доволі складним і неоднозначним. Водночас впродовж останніх років у суспільстві активно розвиваються ідеї інтеграції, інклюзії, нормалізації, що створює підґрунтя до засвоєння молоддю нових патернів взаємодії з інвалідами. Культура стосунків і контактування набуває вираженого толерування до інвалідизованих, а подекуди й прогресивності поглядів на їх виключність та лідерство з огляду на виявлені здібності у вирішенні пізнавальних і життєвих завдань. Отже, побутові погляди на інвалідність поступаються місцем професійним.

Однак означене не лише частково характерне для сучасного етапу життя осіб з інвалідністю. Те, що декларується, зазнає ситуативних впливів, і спонтанна поведінка оточення може відрізнятись від типової. Таким чином, суспільство теоретично готове і схвально ставиться до інвалідизованих під час опитувань різного рівня. Водночас реальний досвід зазвичай не вивчається. Тому зіставити знання («правильні декларації») та дії («правильні дії») щодо осіб з інвалідністю не представлені у науковому контексті.

«Суспільство загалом» щодо інвалідизованого є макросистемою, яка розглядається як носій наявних у ньому настановлень та норм, які транслюються на всі рівні системи життя такої особистості від її екзо- до мікросистеми. Зазначмо, що досвід діяльного, адекватного ставлення може бути забезпечений лише в процесі активної взаємодії з інвалідизованим. Попри це такий досвід потребує зовнішнього керування, адже традиційне настановлення на сприймання особи з обмеженими можливостями як немічної формує неадекватні уявлення про її здатність бути повносправним учасником суспільного буття, а тому не відповідає сучасним уявленням про зміст стосунків із нею.

Вітчизняна стратегія інклюзивної освіти забезпечує можливість отримання дітьми та молоддю такого досвіду й орієнтована на вироблення в системі психологічного супроводу адекватних моделей і підходів до залучення осіб з особливими освітніми потребами в соціум з одночасним формуванням в оточення відповідно позитивного став-

лення до життєздійснення цих людей [12]. По суті, йдеться про створення інтегративного середовища, де набувається досвід успішної взаємодії, який потрібен і інвалідизованим, і їхнім «здоровим» ровесникам.

Особливого значення у зв'язку з цим набувають питання формування толерантного ставлення до осіб з інвалідністю та завдання профілактики гандикапізму. Як зазначив О. Асмолов, толерантність проявляється як мистецтво жити у світі несхожих людей та ідей [2], готовність приймати відмінності іншого (зокрема, й фізичні), його форми самовираження, індивідуальність його реакцій та поведінки. Толерантне ставлення до осіб з інвалідністю передбачає вияв активної моральної позиції та психологічної готовності діяти спільно, адекватно до ситуації, без упередження щодо здатностей партнера по спілкуванню бути повноцінним учасником взаємодії. Високий рівень толерантності серед молоді засвідчує визнання нею права інвалідів на інший образ життя, підвищену сприйнятливість до будь-яких проявів дискримінації, уникнення суспільних забобонів щодо осіб з обмеженими фізичними можливостями, здатність сприймати їх як носіїв позитивних якостей та цінностей, які можуть бути ідентифіковані як важливі [8].

В останні десятиліття активно обговорюються питання інтолерантного ставлення до цієї групи осіб, зокрема в контексті аналізу особливостей та детермінант виникнення гандикапізму [15] і, що особливо важливо, його профілактики (О. Ставицький та ін.). Деструктивні настановлення щодо осіб з інвалідністю зазвичай розглядалися у межах психологічного дизонтогенезу та різних нозологій порушень психічного розвитку, дефектів сенсорної, інтелектуальної, емоційної сфер. Як суспільне явище, реакцію гандикапізму характеризує несприйняття, негатив у ставленні до осіб з обмеженими можливостями [16]. Це своєю чергою сприяє руйнації стосунків, погіршенню систем взаємин, появі напруженості. Відтак виникають труднощі вияву індивідуальних рис, підкреслення власної унікальності.

З огляду на різні підходи до інтерпретації явища толерантності / інтолерантності його заведено аналізувати в контексті функціонування психозахисних механізмів та стратегій поведінки (психоаналітичний аспект), соціальної категоризації, когнітивного дисонансу, соціальних стереотипів та настановлень (когнітивна психологія), задоволення соціальних потреб, формування основ поведінки (біхевіоризм), ціннісно-орієнтованого та особистісно-смыслового визначення (гуманістична психологія).

Завдання емпіричного етапу дослідження виходили з припущення про відсутність дискримінації та ізоляції у ставленні студентської молоді до інвалідизованих. Таке передбачення викликано особливостями обраної вибірки. Її склали здобувачі вищої освіти спеціальності 053 «Психологія» факультету психології, педагогіки та соціальної роботи Дрогобицького державного педагогічного університету імені Івана Франка. Усі вони ознайомлені в межах освітньої програми з особливостями осіб з інвалідністю. Крім того, інформовані, а окремі з них залучені як волонтери, практиканти до організації психологічної допомоги людям з обмеженими можливостями (Добровільне товариство «Надія», інклюзивно-ресурсний центр м. Дрогобича). Студентське товариство факультету активно підтримує майбутніх фахівців, які мають інвалідність і навчаються поряд. Таким чином, обрані нами досліджувані не тільки знають про колег з інвалідністю, мають змогу спостерігати за їхніми успіхами, прагненнями, але й взаємодіють з ними. Вибірка була гетерогенною. Однак значних відмінностей у досліджуваних феноменах хлопців і дівчат не виявлено, тому проаналізовані результати стосуються всієї вибірки загалом.

У контексті нашого дослідження об'єктом вивчення став когнітивно-емотивний аспект міжособистісної взаємодії, що характеризує уявлення про осіб з обмеженими можливостями та ставлення до них. Адже цим вимірюється гуманність суспільства, його інтегративні тенденції та виховний потенціал.

Проведене опитування уможливило визначення загальних особливостей досліджуваного феномену. Зокрема констатовано, що більшість студентів адекватно позитивно ставиться до осіб з інвалідністю (78,1%). Лише 21,9% висловили нейтрально-байдуже став-

лення (рис. 1). Водночас з'ясовано домінування співчуття та позитивних емоцій щодо інвалідизованих (68,8%). Частина ж студентів (15,6%) відчують жалість та співчуття.

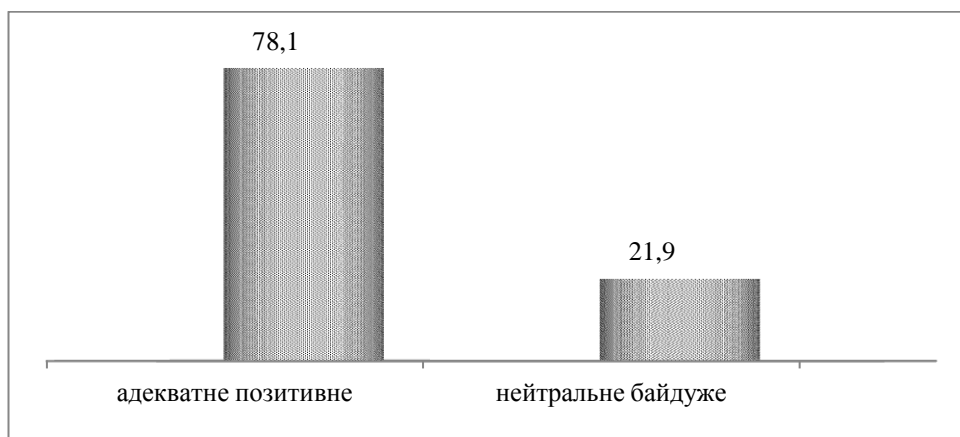


Рис. 1. Показники емоційного аспекту ставлення до осіб з інвалідністю

Той факт, що особи з інвалідністю навчаються в закладі вищої освіти, де проводилося дослідження, визначили відсутність особливих зауваг щодо їх перебування під час навчання поряд із «фізично здоровими» студентами. Досвід спільної діяльності дав змогу більш осмислено підійти до аналізу особистості тих, хто входить в групу осіб з обмеженими можливостями.

Характеризуючи особистісні риси інвалідизованих, студенти акцентували на таких їхніх якостях, як доброзичливість, наполегливість, сила волі, цілеспрямованість, терпеливість. Однак вказували, що вияв особистісних особливостей залежить від індивідуальності інвалідизованого, а також соціального контексту його життя. Зустрічалися в їхньому житті особи, які виявляли демонстративність, бажання отримувати більше уваги, використовуючи для цього будь-які засоби (наприклад, нецензурна лайка). Означене потрібно розглядати як наслідок самосприймання особи з інвалідністю самої себе, тієї нозології, з якою вона живе, соціального оточення та його настановлення щодо інваліда (наприклад, неадекватні, негативні емоції батьків, однолітків тощо). Чітко простежується у відповідях респондентів думка про те, що особи з інвалідністю потребують толерантного оточення, розвивального середовища, адекватного ставлення без жалості для повноцінного самовиявлення ними своїх потенційних здатностей. Особи з обмеженими можливостями, залучені у сприятливі умови, стають частиною соціуму. Вони, якщо не йдеться про розумову патологію, є активними учасниками усіх процесів, які відбуваються в найближчому оточенні.

Однак з'ясовано, що позитивне ставлення здебільшого є уявлюваним. Тобто респонденти знають проблеми інвалідизованих. Водночас постійно та достатньо контактено з ними в одному часопросторі не перебувають. Тому висловимо припущення, що сформовані настановлення у студентів є позитивними, адекватними з урахуванням гуманітаризації освітнього середовища, а також вимог їхньої майбутньої діяльності. Тривалого досвіду контактування та супроводу різних сторін життєдіяльності осіб з інвалідністю вони не мають, а отже, оцінюють власні емоційно-поведінкові реакції з особистісно-професійних позицій. Цей факт вважаємо одним із чинників психологічної готовності студентської молоді до взаємодії з інвалідизованими.

Вивчення здатності респондентів виявляти толерантність у спілкуванні з різними категоріями осіб та у різних соціальних умовах засвідчило переважання середнього рівня прояву цього психологічного феномену (рис. 2), що вказує на усвідомлення ними значущості терпеливого ставлення до викликів соціуму, гуманістичного потенціалу особистості досліджуваних, їхню орієнтацію на врахування різного роду детермінант в інтерпретації поведінки оточення, аналізу їх життєвих сценаріїв та індивідуально своєрідних умов



життєздійснення. Отримані результати засвідчили статистично значущу дисперсію за вибіркою загалом: низький – 18,8%, середній – 59,4% та високий – 21,8%.

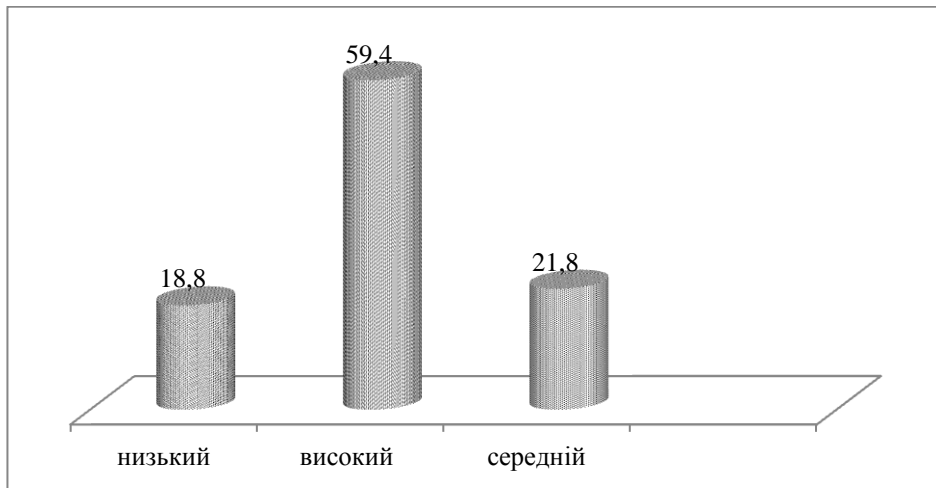


Рис. 2. Розподіл рівнів загального індексу толерантності студентів – майбутніх психологів

Диференціюємо показники індексу толерантності за субшкалами «Соціальна толерантність» та «Толерантність як риса особистості» (див. рис. 3). Як бачимо, показники толерантності як особистісної риси мають нижчий прояв, ніж її соціальна детермінація. З огляду на це можемо зробити висновок про актуальність зовнішньо орієнтованого спонукання до вияву терпеливості студентською молоддю порівняно з внутрішньо зумовленим прагненням відповідати власному образу учасника спільної діяльності. Зовнішнє схвалення для студентів все ще залишається значущим. Формування толерантності як риси особистості визнаємо важливим напрямом роботи кураторів груп, студентського самоврядування та організованої системи психолого-педагогічного супроводу освітнього процесу, в якому застосовуються елементи інклюзивного навчання.

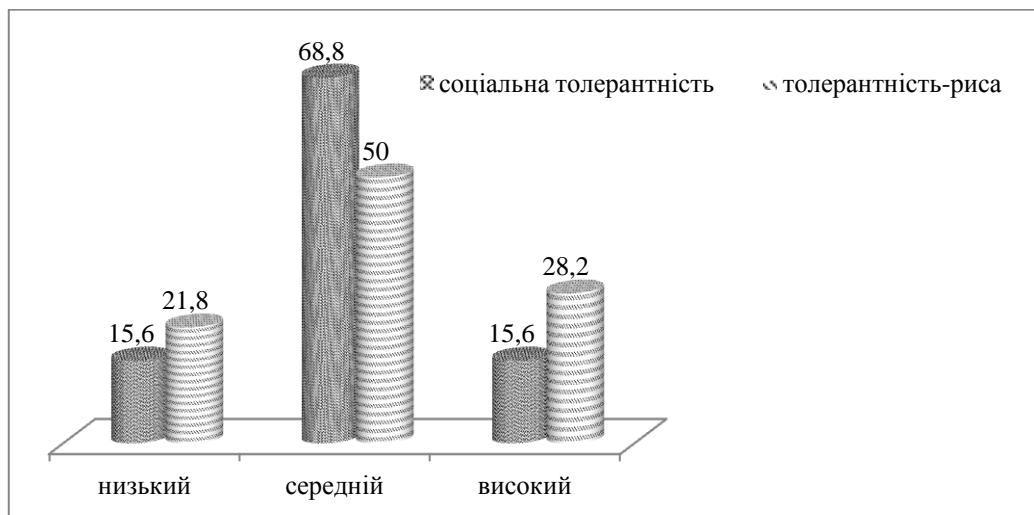


Рис. 3. Розподіл показників соціальної толерантності та толерантності як риси особистості респондентів

Порівняння переважних емоційних реакцій і емоційного компонента ставлення та рівнів толерантності показало, що за адекватного позитивного ставлення рівень толерантності студентів є середнім з тенденцією до високого. Більшість із тих, хто виявив байдуже ставлення, має низький рівень толерантності.

Особливу увагу ми приділили результатам діагностики, отриманим за допомогою «Шкали ставлення». Важливо підкреслити, що в системі сформованих уявлень та відпо-

відних їм ставлень провідну роль відіграють соціальні настановлення як результат панівної в суспільстві стереотипізації різних категорій осіб, зокрема й інвалідизованих. Традиційне уявлення спрощено презентує особистісні риси цієї групи людей. Йдеться про переважання у них заниженої самооцінки, недостатнього рівня амбіцій та пасивну соціальну адаптацію [6]. На нашу думку, вивчення особливостей ставлення молоді до осіб з інвалідністю сприяє зміні суспільної думки, заміні традиційних стереотипів інноваційними підходами.

Вивчення сприймання інвалідизованого сучасною студентською молоддю та ставлення до нього уможливило складання його психологічного портрета. Профіль особистісних якостей представлено на рис. 4. Констатуємо: стереотипні уявлення про особистісні характеристики осіб з інвалідністю зазнали змін. Молодь сприймає людей з обмеженими можливостями цілеспрямованими, чутливими, з почуттям гідності, доволі допитливими, посидючими, тактовними, деякою мірою впевненими, що виявляють пунктуальність, сміливість, люб'язність, здатність бути веселими. Водночас респонденти акцентують на стурбованості інвалідів ставленням оточення, що, своєю чергою, викликає боязливість, а породжений страх – апатію та небажання діяти. Стверджуємо, що у досліджуваних стосовно образу інвалідів домінує соціальна модель, в якій провідна роль належить пошуку місця інвалідизованого у соціумі, визначення шляхів його самореалізації та оптимального життєздійснення.

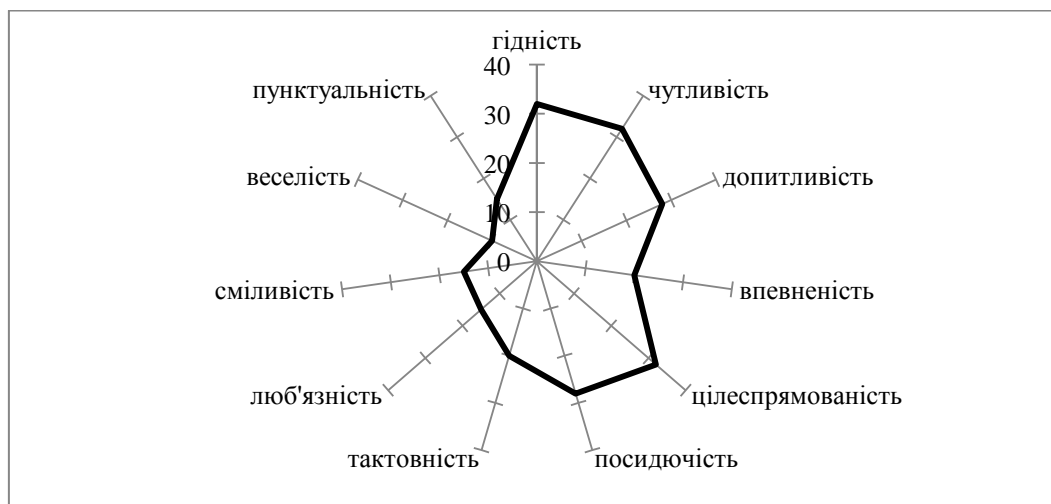


Рис. 4. Провідні риси осіб з інвалідністю у поглядах студентів – майбутніх психологів

Студенти характеризують осіб з інвалідністю в основному позитивно, без акцентування на дефектах, наголошуючи на характерологічних проявах та соціальній поведінці, водночас з урахуванням індивідуальної своєрідності та віднесеності конкретних якостей до конкретного носія, або його ідеального образу. Передбачаємо, що ставлення до особи з інвалідністю, окрім досвіду спілкування, суспільно-політичних детермінант та споглядання зумовлено видом дефекту, його видимістю. Отже, що менше зовні виявлена нозологія, то більше позитивних рис притаманно образу особи з інвалідністю; що більше видимих ознак інвалідності, то більше негативних якостей приписується образу її життєздійснення.

У межах використаної методики було проаналізовано також оцінювання студентами себе та «ідеальної» особистості (рис. 5). Отримані дані засвідчили, що за всіма якостями самооцінка є нижчою, ніж уявлення про риси «ідеальної» особистості. Цей факт дає змогу визнати їхню здатність до об'єктивності, а отже, адекватності репрезентації й образу інвалідизованого (рис. 4). Отже, вважаємо його наближеним до реальної ситуації сприймання таких осіб у всій складності їхніх індивідуальних проявів.

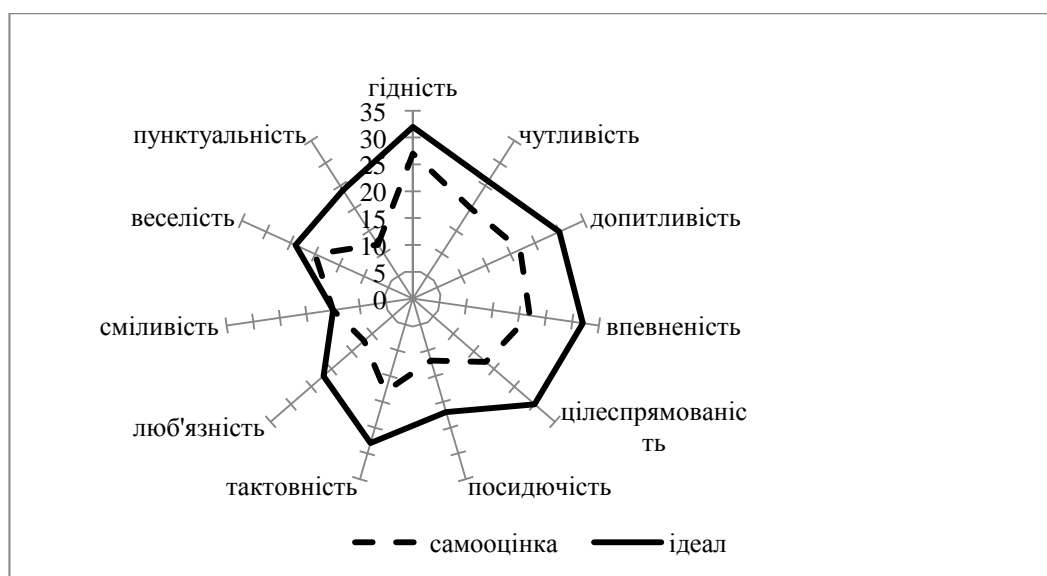


Рис. 5. Профіль самооцінювання студентів та оцінювання ними рис «ідеальної» особистості

Використання факторного аналізу сприяло виокремленню домінантних рис, які формують у студентів-психологів образ осіб з обмеженими можливостями. Схарактеризуємо їх відповідно до отриманих факторних навантажень.

Перший фактор «*Позитивні особистісні характеристики*» пояснює 12,8% дисперсії даних. На думку респондентів, позитивними якостями особистості осіб з інвалідністю є допитливість, гідність, чутливість, веселість, пунктуальність. Індивідуальний досвід, елементи інклюзії в закладі вищої освіти, зміст освітньо-професійної програми, де представлені знання та необхідні компетентності для роботи з різними групами осіб, визначили сформованість уявлення про інвалідизовану особу та її позитивні якості.

Другий фактор «*Цілеспрямованість / наполегливість*» пояснює 10,5% дисперсії даних. Позитивні риси, які містить цей фактор, стосуються оцінювання здатності особистості долати труднощі, давати собі раду, вольові рис особистості інвалідизованого: впевнений, посидючий, сміливий, цілеспрямований. Розвиток цих якостей пов'язуємо з необхідністю подолання обмеження життєдіяльності завдяки набуттю впевненості в собі, здатності бути активним, енергійним, більш самостійним.

Третій фактор «*Негативні особистісні характеристики*» (інформативність – 10,3%). Його зміст представлений рисами, які описують негативні прояви осіб з обмеженими можливостями. Йдеться про боязливість, безхарактерність, безтурботність, байдужість. Однак вони, на думку респондентів, можуть бути подолані вольовим зусиллям. Окреслені якості типового інвалідизованого приписуються йому у зв'язку зі страхом перед спілкуванням з оточенням; домінуванням «медичної» моделі, яка превалює в суспільстві та визначає ставлення до цієї групи осіб як хворих, що потребують особливих умов життєдіяльності, постійного піклування, допомоги; деформованими рисами з огляду на тривале перебування в ускладнених ставленнях умовах життя.

Четвертий фактор «*Ставлення інвалідизованих до оточення*» (інформативність фактора – 7%). Цей фактор представлений двома полюсами якостей та властивостей. З-поміж позитивних виокремлено тактовність, люб'язність, негативних – порушення психологічних кордонів. Прояв вказаних рис визначається, з одного боку, прагненням інвалідизованих до товариських стосунків, організації спільних дій, а з іншого – досвідом невизнання їх рівноправними членами товариства. В оточенні нерідко виникає страх щодо цієї групи осіб, боязнь виникнення у них прив'язаності, коли участь у житті інвалідизованого призведе до втрати власного особистого, соціального та часового психологічного простору.

Хоча проведене емпіричне дослідження засвідчило відсутність у сучасної молоді упередженого ставлення до осіб з інвалідністю та їх ізоляції від соціуму, водночас спричинилося до висновку, що попри високі показники когнітивного компонента ставлення молоді до інвалідів (усвідомлення актуальності цієї проблеми для суспільства, її прийняття та розуміння) їм притаманні зважені емоційні прояви (емпатія) та низький рівень конативного (поведінкового) складника, в якому попередні два знаходять своє втілення. Це визначило потребу розширення психологічної просвіти з метою надання об'єктивної інформації про соціальні, емоційні складники організації взаємин з інвалідизованими. Беззаперечно, факт використання інклюзивного підходу в закладах вищої освіти є значущою детермінантою зміни стереотипного уявлення про інвалідизованого у студентській молоді. Крім того, зазначимо, що спільне навчання та позанавчальна діяльність є оптимальним варіантом освітньої ситуації для усіх суб'єктів освітнього процесу.

**Висновки.** Ставлення в міжособистісному пізнанні вказують на той аспект взаємодії, який стосується зіставлення об'єктивного світу та його суб'єктивної інтерпретації. Зокрема, ставлення набуває вираженості з огляду на вияв потреби особистості співіснувати з різними об'єктами та суб'єктами середовища. Зміст психологічного ставлення формується під впливом соціальних настановлень, уявлень та індивідуального досвіду взаємодії з різними категоріями осіб.

Ставлення до людей з інвалідністю детерміновано сформованими суспільними (догми, ідеологеми чи ідеї інтеграції, інклюзії), політичними (державна політика, правове забезпечення) та культуральними (традиції, цінності, менталітет) чинниками. Їхня дія сприяє виникненню або прогресивних поглядів на місце інвалідизованого в соціумі, або, навпаки, деструктивно позначається на сприйманні його здатності бути повноцінним учасником суспільних змін. Означене пов'язується з проявом толерантного або інтолерантного ставлення до осіб з інвалідністю та актуалізації ролі освітнього середовища і психологічної просвіти в профілактиці гандикапізму.

Проведене емпіричне дослідження показало, що у студентській молоді сприймання інвалідизованих опосередковано домінуванням в сучасному суспільстві соціальної моделі інвалідності. Йдеться здебільшого про активно позитивне ставлення до спільного простору існування з особами з обмеженими можливостями, емпатії щодо них. Водночас констатовано, що такі результати є швидше соціальними уявленнями про власне ставлення, аніж результатом реального досвіду. Тому зроблено припущення про готовність студентів до адекватного сприймання осіб з інвалідністю та прояву ними позитивного ставлення до інвалідизованих. Підтвердженням цьому стали результати вивчення рівня толерантності студентської молоді. З'ясовано переважання середніх показників. При цьому толерантність як особистісна риса виражена нижче, ніж її соціальний прояв. Толерування явищ, які спостерігаються в соціумі, є вищим внаслідок їх віддаленості, дистантності щодо респондента. Щодо внутрішньої особистісної детермінації, то вона ще потребує формування.

Особистісні риси психологічного портрета інвалідизованих, складеного студентами, засвідчили відсутність стереотипності уявлень, спрямованість на сприймання їх рівноправними учасниками життя та діяльності, здатними до оптимальної самореалізації. Водночас студенти зацентували на наявності індивідуальних варіантів психічної активності осіб з інвалідністю, а відповідно й ієрархії їхніх провідних рис.

Запропонований підхід до дослідження ставлення сучасної молоді до осіб з інвалідністю має свою специфічність, адже стосується соціального контексту співіснування різних категорій людей в єдиному хронотопі, що відкриває можливість інтегрувати результати дослідження в практику інклюзивної освіти в закладах вищої освіти, а також у соціально-психологічний аспект набуття молоддю відповідних соціальних компетентностей.

**Перспективи** дослідження вбачаємо в розширенні предметного пошуку та його спрямування на вивчення професійно зумовленого та статево-вікового аспектів формування психологічного ставлення до осіб з інвалідністю.

1. Аравіцька, М., Петрів, І. (2012). Соціально-психологічний моніторинг ставлення різних груп суспільства до осіб з особливими потребами. *Вісник Прикарпатського університету. Фізична культура*, 15, 151-157.
1. Асмолов, А. (2001). Мы обречены на толерантность. *Семья и школа*, 11-12, 32-35.
2. Богучарова, О. (2013). Психологія ставлення до здоров'я: парадигми, моделі, чинники розвитку: автореф. дис. ... д-ра психол. н.: 19.00.01. Київ.
3. Демянюк, О. (ред.) (2008). Правовий захист осіб з функціональними обмеженнями: зб. нормативних документів (с. 14–20). Луцьк : Ред.-видав. центр ЛІРоЛ.
4. Добровольская, Т., Шабалина, Н. (2002). Инвалиды: дискриминируемое меньшинство? *Социс*, 5, 103-106.
5. Домбровская, А. (2009). Формирование социальных стереотипов инвалидности. *Вестник общественных наук*, 2, 63-66.
6. Дубич, К. (2011). Ставлення суспільства до людей з обмеженими фізичними можливостями. *Духовність особистості: методологія, теорія і практика*, 3 (44), 30-35.
8. Кічук, А. (2006). Ціннісне ставлення як психологічний феномен. *Психологія і суспільство*, 3, 80-84.
7. Колупаєва, А. (2009). *Інклюзивна освіта: реалії та перспективи*. Київ : Самміт – Книга.
9. Курленкова, А. (2018). Инвалидность как эффект практик: попытка новой концептуализации. (Курленкова, А., Носенко-Штейн, В., отв. ред.) *Обратная сторона Луны, или что мы не знаем об инвалидности: теория, репрезентации, практики* (с. 25-42). Москва : ООО «Издательство МБА».
10. Мазай, Л. (2017). Соціально-психологічні стереотипи у ставленні до людей з інвалідністю. *Молодий вчений*, 3 (43), 271-274.
11. Обухівська, А. (2017). *Психологічний супровід інклюзивної освіти* : метод. рекомендації. Київ: УНМЦ практичної психології і соціальної роботи.
12. Пірог, Л. (2012). Сучасний стан інтеграції людей з обмеженими можливостями в суспільство. *Вісник Дніпропетровського університету. Соціологія*, 22, 135-140.
14. Соціальна інклюзія в Україні: низький рівень прийняття найбільш вразливих дітей. URL : <https://tsn.ua/ukrayina/socialna-inklyuziya-v-ukrayini-nizkiy-riven-priynyattya-naubylsh-vrazlivih-ditey-542073.html>.
8. Ставицький, О. (2013). *Гандикапізм: психологічний аналіз*. Рівне : Принт Хаус.
15. Ставицький, О. (2012). Ставлення до інвалідизованих у людей з різним рівнем освіти. *Вісник Національного університету оборони України*, 4 (29), 256-262.
16. Nario-Redmond, M. R. (2010). Cultural stereotypes of disabled and non-disabled men and women: Consensus for global category representations and diagnostic domains. *British journal of social psychology*. Leicester, 3, 471-488.

## REFERENCES

1. Aravitska, M., & Petriv, I. (2012). *Sotsialno-psykholohichniy monitorynh stavlennia riznykh hrup suspilstva do osib z osoblyvymy potrebamy* [Socio-psychological monitoring of the attitude of different groups of society to persons with special needs]. *Visnyk Prykarpatskoho universytetu. Fizychna kultura*. 15, 151-157. (ukr.).
2. Asmolov, A. (2001). *My obrecheny na tolerantnost* [We are doomed to tolerance]. *Semya i shkola*. 11-12, 32-35. (rus.).
3. Bohucharova, O. (2013). *Psykhologhiia stavlennia do zdorovia: paradyhmy, modeli, chynnyky rozvytku* [Health psychology: paradigms, models, factors of development]. *Extended abstract of Doctor's thesis (Psychol. Sci.: 19.00.01)*. Kyiv. (ukr.).
4. Demianiuk, O. (Ed.) (2008). *Pravovyi zakhyst osib z funktsionalnymy obmezheniamy* [Legal protection of persons with functional limitations] (pp. 14–20). Lutsk: Red.-vydav. tsentr LIROL. (ukr.).
5. Dobrovolskaya, T., & Shabalina, N. (2002). *Invalidy: diskriminiruemoe menshinstvo?* [Persons with disabilities: a discriminated minority?] *Socis*. 5, 103-106. (rus.).
6. Dombrovskaya, A. (2009). *Formirovanie socialnyh stereotipov invalidnosti* [The formation of social stereotypes of disability]. *Vestnik obshchestvennyh nauk*. 2, 63-66. (rus.).
7. Dubych, K. (2011). *Stavlennia suspilstva do liudei z obmezhenymy fizychnymy mozhlyvostiamy*. [Attitudes of society towards people with disabilities]. *Dukhovnist osobystosti: metodolohiia, teoriia i praktyka*. 3 (44), 30-35. (ukr.).
8. Kichuk, A. (2006). *Tsinnisne stavlennia yak psykhologhichniy fenomen* [Value attitude as a psychological phenomenon]. *Psykhologhiia i suspilstvo*. 3, 80-84. (ukr.).
9. Kolupaeva, A. (2009). *Ikliuzivna osvita: realii ta perspektyvy* [Inclusive education: realities and perspectives]. Kyiv: Sammit – Knyha. (ukr.).
10. Kurlenkova, A. (2018). *Invalidnost kak effekt praktik: popytka novoj konceptualizacii* [Disability as an effect of practices: an attempt at a new conceptualization]. (A. Kurlenkova, V. Nosenko-Shtejn, Eds.). *Obratnaya storona Luny, ili chto my ne znam ob invalidnosti: teoriya, reprezentacii, praktiki* – The flip side of the moon, or what we don't know about disability: theory, representations, practices (pp. 25–42). Moskva: ООО «Izdatelstvo MBA». (rus.).

11. Mazai, L. (2017). *Sotsialno-psykholohichni stereotypy u stavlenni do liudei z invalidnistiu* [Socio-psychological stereotypes towards people with disabilities]. *Molodyi vchenyi*. 3 (43), 271-274. (ukr.).
12. Obukhivska, A. (Ed.) (2017). *Psykholohichni suprovid inkluzyvnoi osvity* [Psychological support of inclusive education]. Kyiv: UNMTs praktychnoi psykholohii i sotsialnoi roboty. (ukr.).
13. Piroh, L. (2012). *Suchasnyi stan intehtratsii liudei z obmezhenymy mozhlyvostiamy v suspilstvo* [Current state of integration of people with disabilities into society]. *Visnyk Dnipropetrovskoho universytetu. Sotsiologia*. 22, 135-140. (ukr.).
14. *Sotsyalna inkluziia v Ukraini: nizkyi riven pryiniattia naibilsh vrazlyvykh ditei* [Social inclusion in Ukraine: Low acceptance of most vulnerable children]. Retrieved from <https://tsn.ua/ukrayina/socialna-inkluziia-v-ukrayini-nizkiy-riven-priynyattya-naybilsh-vrazlivih-ditey-542073.html>. (ukr.).
15. Stavytskyi, O. (2013). *Handykapizm: psykholohichni analiz* [Handicapism: A psychological analysis]. Rivne: Prynt Khaus. (ukr.).
16. Stavytskyi, O. (2012). *Stavlennia do invalidyzovanykh u liudei z riznym rivnem osvity* [Attitudes towards people with disabilities in persons of different educational backgrounds]. *Visnyk Natsionalnoho universytetu oborony Ukrainy*. 4 (29), 256-262. (ukr.).
17. Nario-Redmond, M. R. (2010). Cultural stereotypes of disabled and non-disabled men and women: Consensus for global category representations and diagnostic domains. *British journal of social psychology*. Leicester, 3, 471-488.

**Olena Halian, Ihor Halian**

## PERSONALITY WITH DISABILITIES IN REFLECTIONS OF STUDENTS-PSYCHOLOGISTS

*Theoretical and applied aspects of the formation of cognitive, emotional and connective components of students attitudes towards persons with disabilities (disabled) are analysed in this article. Interpersonal cognition reflects of the aspect that comparison of the objective world and its subjective interpretation. Psychological attitude content is formed under the social setting, representations and individual experience of interaction with different categories of persons. The dominance of the social model of persons with disabilities perception, in which the leading role belongs to finding a place for people with disabilities in society, determining the ways of its self-realization and optimal realization own life, is demonstrated. In modern society there is tendency to replace perception stereotypes of persons with disabilities professional representations, which outline approaches to the formation of a tolerant attitude towards this people group in society. It is indicated on the influence social and personality context of students' tolerance on the attitude to persons with disabilities. The factors that determine the perceptions and attitudes to people with disabilities are specified. Emphasis on personal, volitional and socio-psychological manifestations of persons with disabilities is recognized as determinants of the formation of a system of attitudes towards this group of people in students. At the same time, students are focused on the availability of individual options for psychological activity of people with special needs, and, accordingly, the hierarchy of leading rice. This determined the need to improve the psychological and pedagogical support of the personal development of students in the university, where are supports the desire of all subjects of the educational process to productive self-realization.*

**Keywords:** *psychological attitude, components of attitude, models of perception of persons with disabilities, disabled person, psychological portrait of the disabled, tolerance, self-realization.*

УДК 159.922

doi: 10.15330/ps.10.1.110-117

**Віктор Сіткар**

Тернопільський національний педагогічний університеті  
імені Володимира Гнатюка  
sitkarv@gmail.com

## ДІАГНОСТИКА РІВНЯ ДОМАГАНЬ І САМООЦІНКИ ШКОЛЯРІВ НА МЕЖІ ЕПОХИ ДИТИНСТВА ТА ПІДЛІТКОВОГО ВІКУ

*В статті наголошується, що емпіричні дослідження різних аспектів дитинства формують думку про загальний фон соціальної ситуації, яка впливає на розвиток особистості в підлітковому віці. Діагностика рівня домагань та самооцінки у школярів на межі дитинства та підліткового віку поповнює банк наукових даних про складну систему особистісного становлення, яке має необмежену множинність шляхів розвитку у напрямку поступового розширення можливостей особистості. На підставі наявного потенціалу*

визначається психосоціальний баланс в суспільстві, від якого залежать стійкість соціальної системи і траєкторія її розвитку в майбутньому.

У дослідженні виявлено, що у респондентів обох вибірок проявляється нереалістичне, некритичне ставлення до власних можливостей, бо середній показник у них перевищує 90 балів. Проте показники висоти самооцінки – вже різні в обох групах обстежуваних.

Зокрема, за критерієм Стьюдента, не виявлено відмінностей між самооцінкою за такими показниками як: уміння багато чого робити своїми руками (показник 0,14), розум і здібності (0,58), впевненість у собі (0,85) та авторитет в однолітків (1,18). В отриманих результатах самооцінки за показниками зовнішність (2,82), здоров'я (3,2) та характер (5,44) між учнями ЗОШ № 9 та ЗОШ № 13 вже існують відмінності, бо вони перевищують табличний t-критерій, який дорівнює відповідно 1,98 (для 0,05) та 2,63 (для 0,01), Зауважимо, що в респондентів ЗОШ № 9 виявлено сильну ступінь розходження між самооцінкою та рівнем домагань за двома показниками, а саме: характер та впевненість у собі, де числові вираження рівня домагань є вищими від показників самооцінки. Це пояснюється тим, що соціальні та функціональні умови шкіль, в яких відбувається навчальна та інша діяльність учнів - різні.

**Ключові слова:** дитинство, підлітки, самооцінка, рівень домагань, особистість, діагностика, розвиток.

**Постановка проблеми.** Інформатизація та глобалізація сучасних суспільних процесів зумовлюють формування нового світогляду, стратегій життєдіяльності та більш глибокі пізнання самої особистості. Свого часу Джордж Келлі описав феномен, який він назвав онтологічною акселерацією: людина не залишається незмінною, вона змінюється, причому швидше, ніж психологи встигають модифікувати свої теорії і підходи. В результаті теорії описують вчорашню людину, а сьогоднішня виявляється за межами розуміння (Kelly, 1969). В історичній психології ця думка втілюється у розумінні того, що люди різних епох – це різні люди. Інакше кажучи, людство еволюціонує, а всі ми є результатом та передумовою психоісторичного процесу. Людина як складова культури своїм життям і самоздійсненням задає рух потоку культури і сама в цьому потоці розвивається і змінюється [8, с. 6]. Особливо актуальним означене є у площині аналізу особливостей психічного розвитку в дитинстві та підлітковому віці.

Актуальність теми дослідження зумовлена тим, що учні четвертого та п'ятого класів є на межі, яка розділяє епоху дитинства від підліткового віку. Спираючись на наукові праці психологів (Д. Ельконін, В. Поліщук, М. Савчин, В. Татенко) зазначимо, що основними новоутвореннями підліткового віку є: 1) виникнення почуття дорослості; 2) формування самооцінки і появи прагнення до самовиховання; 3) підкорення нормам колективного життя. 4) залежність від колективу референтної групи. Основою для їх формування і розвитку є спілкування [5; 7].

**Самооцінка** – центральний компонент Я-концепції особистості, який охоплює оцінку людиною себе, своїх можливостей і якостей та місця серед інших людей. Від самооцінки залежить самокритичність людини і вимогливість до себе. Вона є основою ставлення людини до своїх успіхів та невдач і вибору цілей певної складності, тобто рівня домагань. Самооцінка починає формуватися уже на ранніх етапах розвитку дитини під впливом оцінок її якостей дорослими. У процесі розвитку поступово зростає здатність дитини самостійно оцінювати свої якості і її самооцінка все менше залежить від оцінок оточуючих. Самооцінка людини не залишається весь час однаковою. Вона змінюється залежно від умов, у яких відбувається діяльність людини, і стабільності досягнутих успіхів [7, с. 313].

**Рівень домагань особистості** – це сукупність прагнень особистості досягнути цілей такого рівня складності, на який вона вважає себе здатною. Рівень домагань пов'язаний із самооцінкою особистості і формується у результаті суперечності двох тенденцій: бажання досягти успіху в діяльності і прагнення уникнути невдачі. Рівень домагань особистості може бути адекватним і неадекватним (заниженим або завищеним) можливостям людини. За адекватного рівня домагань особистості людина, правильно оцінюючи свої можливості, сповна використовує їх при виборі і вирішенні різних завдань. Занижений рівень домагань особистості негативно впливає на розвиток особистості: людина не повністю використовує свої можливості, залишається байдужою до досягнутих резуль-

татів. У школярів занижений рівень домагань особистості проявляється в нерозвиненості пізнавальних інтересів і заниженій мотивації навчання. Завищений рівень домагань особистості іноді стає причиною появи у людини афекту неадекватності, що призводить до конфліктів з іншими людьми. Рівень домагань особистості не є постійним протягом життя людини, а може змінюватися під впливом виховання [7, с. 302].

**Аналіз останніх досліджень і публікацій.** Сьогодні науковці (В. Колпаков, П. Лушин, І. Пригожин; D. Magnusson, L. Pervin ets.) в контексті стрімкого збільшення обсягів інформації, яка виступає інструментом особистісного зростання в сучасному суспільстві, розглядають особистість як відкриту динамічну систему, мета якої – це підтримання життєтворчості людини за посередництвом самоорганізації в єдності із навколишнім середовищем. Складна система особистісного становлення та самоорганізації має необмежену множинність шляхів розвитку (А. Богданов, В. Колпаков, А. Самарський та ін.) у напрямку поступового розширення можливостей особистості (векторів ідентичності) на підставі наявного потенціалу (А. Goodman, Е. Рауне; П. Лушин) [8, с. 50].

Теоретичні основи психосоціальної концепції розвитку закладено в працях Е. Еріксона. Епігенетичний принцип Е. Еріксон вважав універсальним, що діє як на онтогенетичному, так і на соціогенетичному рівнях, а отже, дозволяє розглядати ці дві лінії розвитку в їх органічному взаємозв'язку. В межах вікової періодизації, яку запропонував Е. Еріксон, життєвий цикл людини представляється у вигляді послідовності восьми вікових криз, кожна з яких можна розглядати як поворотну точку в процесі розвитку. В основі кожної кризи лежить конфлікт між позитивним, вітальним началом в людській природі і негативним, деструктивним началом в їх специфічних проявах, що характерні для даного віку. Розв'язання цих конфліктів визначається генетичними задатками, результатами попереднього розвитку та соціальним контекстом [1].

Статусно-рольова позиція індивіда в контактних співтовариствах відкритого типу здебільшого зумовлена особливостями його психосоціального розвитку на базових стадіях епігенетичного циклу. Зокрема, типовий профіль психосоціального розвитку неформальних лідерів в таких співтовариствах характеризується стійким позитивним розв'язком базових конфліктів перших чотирьох стадій епігенетичного циклу та особистісним структуруванням за принципом цілісності. В той же час стійке **позитивне розв'язання базових конфліктів першої, третьої і четвертої стадій психосоціального розвитку мінімізує** ймовірність потрапляння індивіда в нижній статусний шар неформальної інтрагрупової структури [1]. Співвідношенням рівнів дитячої та інституційної вітальностей визначається психосоціальний баланс в суспільстві, від якого залежать стійкість соціальної системи і траєкторія її розвитку. Найбільш репрезентативною в цьому плані є підлітковий вік, який є п'ятою стадією вікового розвитку.

Скеровуючий вплив на розвиток підлітка може бути ефективним лише тоді, коли він узгоджений із внутрішніми властивостями цієї системи, тобто є резонансним. Проте система ідеалів підлітка і системи цінностей, що функціонують у суспільстві, в умовах несталої культурно-історичної епохи постмодернізму можуть не співпадати, що відображає суперечність двох особистісних підсистем: вітального (функціонального) «Я» та ціннісної орієнтації особистості, аксіологічного «Я» (О. Москаленко, В. Сержантов). У зв'язку із цим свідомість підлітка противиться визнанню реальних суспільно-значущих цілей та очікуваних результатів діяльності, і замість них у створюваній «офіційній версії» особистісного становлення виступають цілі, що суперечать особистісній програмі, але пов'язані із формально визнаними індивідом позитивними цінностями суспільства. Подібне мотивування дозволяє людині долучатися до виконання певного виду діяльності без усвідомлення її смислової сутності і суспільної значущості й зумовлює суперечливий характер психічного розвитку особистості у період дорослішання [8, с. 40].

Прагнення до підвищення самооцінки в умовах, коли людина вільна у виборі ступеня труднощі чергової дії, призводить до конфлікту двох тенденцій – тенденції підвищити домагання, щоб отримати максимальний успіх, і тенденції понизити їх, щоб уник-



нути невдачі. Переживання успіху (або неуспіху), яке виникає внаслідок досягнення (або недосягнення) рівня домагань, тягне за собою зміщення рівня домагань в сферу більш важчих завдань (або більш легких). Зниження трудності обраної цілі після успіху або ж її підвищення після невдачі (атипова зміна рівня домагань) вказують на нереалістичний рівень домагань або неадекватну самооцінку [4, с. 417].

В психологічній енциклопедії [7, с. 302] зазначається, що за характером спрямованості розрізняють частковий і загальний рівень домагань особистості. Частковий рівень домагань особистості пов'язують із досягненнями у певних видах діяльності (навчання, спорті тощо). Він ґрунтується на оцінюванні особистістю своїх можливостей в окремих видах діяльності. Загальний рівень домагань особистості охоплює кілька аспектів життєдіяльності людини, зокрема ті, в яких найповніше розкриваються її інтелектуальні і моральні якості. Він спирається на загальну оцінку людиною себе як особистості.

У своїх дослідженнях Н. Токарева зазначає, що сучасні тенденції трансформації сутності людини пов'язані, безумовно, з появою нового покоління молоді, становлення якого відбувається на фоні докорінних суспільно-цивілізаційних зрушень, зокрема, в умовах зміни способів впливу соціального на розвиток особистості, трансформації традиційних механізмів соціальної ідентифікації та форм її становлення. В силу своїх вікових особливостей підлітки та юнаки (отроцтво в цілому як вікова та соціальна група) найбільш гостро реагують на еволюцію соціокультурного буття, набуваючи поступово нових якісних характеристик [8, с. 51].

**Формулювання цілей статті.** З огляду на вищезазначене **мета дослідження** – здійснити діагностику: 1) самооцінки і рівня домагань та виявити ступінь розходження між цими показниками (за методикою Дембо-Рубінштейн); 2) виявити рівні розвитку рис особистості дітей на межі четвертої і п'ятої стадії психосоціального розвитку (за Е. Еріксоном) в процесі психосоціального розвитку; 3) на основі отриманих результатів проаналізувати співвідношення рівнів дитячої та інституційної вітальностей, які можуть визначати психосоціальний баланс в суспільстві, від якого залежать стійкість соціальної системи і траєкторія її розвитку.

**Виклад основного матеріалу.** Для виявлення рівнів розвитку рис особистості дітей в процесі психосоціального розвитку на базових стадіях епігенетичного циклу застосовано методику діагностики самооцінки **Дембо-Рубінштейн**. В дослідженні брали участь діти 10-11 річного віку (учні 4-5 класів) м. Тернополя (ЗОШ I-III ступенів № 13 імені Андрія Юркевича, 4 А та 4 Б класи, 52 учні), («ЗОШ I-III ступенів-економічний ліцей № 9 імені Іванни Блажкевич», 5 А та 5 Б класи, 54 учні). Всього 106 учнів, з них 46 хлопчиків і 60 дівчаток (табл.1).

Таблиця 1

Кількісні показники респондентів			
Респонденти	хлопчики	дівчатка	Всього
ЗОШ № 9	24	30	<b>54</b>
ЗОШ № 13	22	30	<b>52</b>
Всього	46	60	<b>106</b>

Методика діагностики самооцінки Дембо-Рубінштейн в модифікації А. Парафіян [2] заснована на безпосередньому оцінюванні школярами особистих якостей, таких як здоров'я, здібності, характер, впевненість у собі тощо. Їм пропонується на вертикальних лініях позначити певними знаками рівень розвитку у них цих якостей (показник самооцінки) і рівень домагань, тобто рівень розвитку цих же якостей, який би задовільняв їх.

Людина, як представник Homo Sapiens, може оцінювати свої здібності, можливості, характер, впевненість у собі тощо. Рівень розвитку кожної якості людської особистості можна умовно зобразити вертикальною лінією, нижня точка якої символізуватиме найнижчий розвиток, а верхня – найвищий.

Після проведення методики ми **1) визначали** за кожною шкалою: а) **рівень домагань** – відстань в мм від нижньої точки шкали («Про») до знаку «х»; б) **висоту**

**самооцінки** – від «0» до знаку «-»; в) значення **розбіжності між рівнем домагань і самооцінкою** – відстань від знаку «х» до знаку «-», якщо рівень домагань нижче самооцінки, він виражається негативним числом; 2) розраховували середню величину кожного показника за всіма шкалами.

Проаналізуємо результати дослідження, які подані в табл. 2.

Таблиця 2

**Рангування показників самооцінки та рівня домагань  
за методикою Дембо-Рубінштейн**

Ранг	ЗОШ I-III ступенів № 13 імені Андрія Юркевича				ЗОШ I-III ступенів-економічний ліцей № 9 імені Іванни Блажкевич			
	Рівень домагань	Показ- ник	Висота самооцінки	Показ- ник	Рівень домагань	Показ- ник	Висота самооцінки	Показ- ник
1	Здоров'я	98,4	Здоров'я	90,9	Зовнішність	96,5	Умілі ручки	82,85
2	Зовнішність	94,95	Зовнішність	86,9	Здоров'я	95,76	Здоров'я	77,55
3	Умілі ручки	92,65	Характер	80,35	Умілі ручки	95,1	Зовнішність	76,72
4	Розум, здібності	92,2	Умілі ручки	78,75	Впевненість у собі	95,1	Впевненість у собі	69,1
5	Авторитет в однолітків	91,4	Розум, здібності	75,5	Характер	92,65	Авторитет в однолітків	68,55
6	Впевненість у собі	91,15	Авторитет в однолітків	75,1	Розум, здібності	92,47	Розум, здібності	68,37
7	Характер	90,35	Впевненість у собі	73,4	Авторитет в однолітків	90,65	Характер	67,8

Згідно методики діагностики **висота самооцінки**, визначалась кількістю балів від 45 до 74 («середня» і «висока» самооцінка) засвідчують реалістичну (адекватну) самооцінку. Кількість балів від 75 до 100 і вище свідчить про завищену самооцінку і вказує на певні відхилення у формуванні особистості. Завищена самооцінка може підтверджувати особистісну незрілість, невміння правильно оцінити результати своєї діяльності, порівнювати себе з іншими; така самооцінка може вказувати на істотні спотворення у формуванні особистості – «закритості для досвіду», нечутливості до своїх помилок, невдач, зауважень та оцінок оточуючих. Кількість балів нижче 45 вказує на занижену самооцінку (недооцінку себе) і свідчить про крайнє неблагополуччя в розвитку особистості. Ці учні складають «групу ризику», їх, як правило, мало. За низькою самооцінкою можуть ховатися два абсолютно різних психологічних явища: справжня невпевненість в собі і «захисне спрямування», коли декларування (самому собі) власного невміння, відсутність здібностей тощо дозволяє не докладати жодних зусиль [2].

Аналіз даних табл. 2 показує, що в респондентів обох вибірок виявлено нереалістичне, некритичне ставлення до власних можливостей, бо середній показник за вибірками в обох групах перевищує 90 балів. Проте показники висоти самооцінки вже різні в обох вибірках. Зокрема в групі респондентів ЗОШ № 13 виявлено завищену самооцінку в шістьох показниках і тільки за впевненість у собі він займає верхню межу високої самооцінки. Відповідно в учнів школи-ліцею № 9 вже таких високих показників виявлено лише в чотирьох пунктах (впевненість у собі, авторитет в однолітків, розум і здібності, характер (табл. 2). Крім того аналіз рангів групи школярів ЗОШ № 13 виявив, що між рівнем домагань та висотою самооцінки перші два ранги не змінилися (показник здоров'я та зовнішність). В респондентів ЗОШ-ліцею № 9 не змінили своєї порядкової позиції ранги 2, 4, та 6 (здоров'я, впевненість у собі, розум та здібності).

Таблиця 3

Зведена таблиця середніх результатів самооцінки за методикою Дембо-Рубінштейн ЗОШ № 13 і ЗОШ І-ІІІ ступенів-економічний ліцей № 9 імені Іванни Блажкевич

Показники	Здоров'я		Розум, здібності		Характер		Авторитет в однолітків		Уміння багато чого робити своїми руками (умілі ручки)		Зовнішність		Впевненість у собі							
	Рівень домагаць (X)	Висота самооцінки (-)	1	2	1	2	1	2	1	2	1	2	1	2						
<b>Загальне (ЗОШ 13)</b>	98,4	90,9	92,2	75,5	16,65	90,35	80,35	13,1	91,4	75,1	17,0	92,65	78,75	13,8	94,95	86,9	8,15	91,15	73,4	17,2
$\sigma$ (сігма)		0		10,6				11,65		9,48			12,02			7,77				9,48
Середня помилка середнього арифметичного (m)		0		3,24				3,53		2,87			3,63			2,31				8,86
Показник самооцінки та рівня домагаць	Дуже високий	високий	високий	середній	високий	середній	середній	високий	високий	середній	високий	середній	середній	високий	високий	середній	високий	середній	середній	середній
Ступінь розходження між самооцінкою та рівнем домагаць	по-мірна	по-мірна	по-мірна	по-мірна	по-мірна	по-мірна	по-мірна	по-мірна	по-мірна	по-мірна	по-мірна	по-мірна	по-мірна	по-мірна	по-мірна	по-мірна	по-мірна	по-мірна	по-мірна	по-мірна
<b>Загальне (ЗОШ 9)</b>	95,76	77,55	92,42	68,37	19,05	92,65	67,8	25,77	90,65	68,55	21,7	95,1	82,85	13,19	96,5	76,72	20,5	95,1	69,1	25,5
$\sigma$ (сігма)		16,8		13,25				20,75		15,15			11,25			19,3				21,6
Середня помилка середнього арифметичного (m)		3,23		2,55				3,99		2,91			2,16			3,71				4,15
Показник самооцінки та рівня домагаць	високий	середній	високий	середній	високий	низький	середній	високий	високий	середній	високий	високий	високий	високий	високий	середній	середній	високий	середній	середній
Ступінь розходження між самооцінкою та рівнем домагаць	по-мірна	по-мірна	по-мірна	по-мірна	по-мірна	по-мірна	сильна	сильна	сильна	по-мірна	по-мірна	по-мірна	по-мірна	по-мірна	по-мірна	по-мірна	по-мірна	по-мірна	по-мірна	по-мірна
<b>t-критерій (між ЗОШ №13 і ЗОШ № 9)</b>		3,2		0,58				5,44		1,15			0,14			2,82				0,85

Аналізуючи **рівень домагань**, ми спиралися на те, що норму, реалістичний рівень домагань, характеризує результат від 60 до 89 балів. Найбільш оптимальний – порівняно високий рівень – від 75 до 89 балів, що підтверджує оптимальне уявлення про свої можливості, та є важливим чинником особистісного розвитку. Результат від 90 до 100 балів, зазвичай, засвідчує нереалістичне, некритичне ставлення дітей до власних можливостей. Результат менше 60 балів вказує на занижений рівень домагань, він – індикатор несприятливого розвитку особистості [6, с. 67].

Для порівняння вибірових середніх величин і для з'ясування чи відрізняються середні значення статистично достовірно одні від одних, застосовано t-критерій Стьюдента. До того ж виходячи з критичного показника t-критерію Стьюдента для заданого числа ступенів свободи та ймовірностей допустимих помилок, рівних **0,05; 0,01**, який для 106 чоловік за таблицею [3, с. 39] дорівнює відповідно 1,98 (для 0,05) та 2,63 (для 0,01), відмінностей між самооцінкою в обох групах – не виявлено за такими показниками як: уміння багато чого робити своїми руками (показник 0,14), розум і здібності (0,58), впевненість у собі (0,85) та авторитет в однолітків (1,18). Ці показники t-критерію є в межах від 0,14 до 1,15. В отриманих результатах самооцінки за показниками зовнішність (2,82), здоров'я (3,2) та характер (5,44) між учнями «ЗОШ-економічного ліцею № 9» та ЗОШ № 13 вже виявлено відмінності (табл. 3). Зауважимо, що в респондентів «ЗОШ-економічний ліцей № 9» виявлено сильну ступінь розходження між самооцінкою та рівнем домагань за двома показниками, а саме: характер та впевненість у собі, де числові вираження рівня домагань є вищими від показників самооцінки.

**Висновки.** Рівень домагань безумовно залежить від (не)адекватності самооцінки. У поведінці це проявляється у виборі занадто важких або занадто легких цілей, у підвищеній тривожності, невпевненості у своїх силах, тенденції уникати ситуації змагання, некритичності в оцінці досягнутого, помилковості прогнозу тощо.

Вважаємо, що перспективами подальших розвідок даного аспекту є те, що доцільно також продіагностувати у респондентів основні риси особистості за допомогою дитячого варіанту особистісного тесту Кетелла (11 шкал) і порівняти їх за трьома рівнями розвитку (низький, середній та високий). Це дозволить ще більше поповнити банк емпіричних даних про досліджуваний віковий період школярів і спрогнозувати майбутній психосоціальний баланс в суспільстві, від якого залежать стійкість соціальної системи і траєкторія її розвитку.

1. Ильин В. А. (2009). *Психосоциальная теория как полидисциплинарный подход к анализу социальных процессов в современном обществе : автореф. дис. ... докт. психол. наук.* Москва.
2. *Методика діагностики самооцінки Дембо-Рубінштейн.* Взято з: [http://psychologis.com.ua/metodika\\_diaagnostika\\_samoocenki\\_dembo-rubinshteyn\\_modifikaciya\\_prihozhan.htm](http://psychologis.com.ua/metodika_diaagnostika_samoocenki_dembo-rubinshteyn_modifikaciya_prihozhan.htm).
3. Немов Р.С. (1995). *Психология: Учебник. Кн. 3: Экспериментальная педагогическая психология и психодиагностика.* Москва: Просвещение: ВЛАДОС.
4. Петровский А. В., Ярошевский М. Г. (Ред.), (1990). *Психология. Словарь.* Москва : Политиздат.
5. Савчин М. В., Василенко Л. П. (2017). *Вікова психологія.* Київ : ВЦ Академія.
6. Сіткар В. (2018) Гендерний аспект самооцінки особистих якостей у четвертокласників за методикою Дембо-Рубінштейн. *Психологічні виміри розвитку сучасної освіти України в умовах євроінтеграції, 19-20 жовтня 2018 р.* (с.66-68). Тернопіль, ТНПУ ім. В. Гнатюка.
7. Степанов О. М. (2006). *Психологічна енциклопедія.* Київ: «Академвидав».
8. Токарева Н. М., Шамне А. В., Макаренко Н. М. (2014). *Сучасний підліток у системі психолого-педагогічного супроводу : монографія.* Кривий Ріг. «Інтерсервіс».

#### REFERENCES

1. Ylyn V. A. (2009). *Psykhosotsyalnaia teoriya kak polydystsyplynarnyi podkhod k analyzu sotsyalnykh protsessov v sovremennom obshchestve : avtoref. dys.. dokt. psykhol. nauk.* Moskva. (rus).
2. *Metodyka diahnostryky samootsinky Dembo-Rubinshtein.* Vziato z: [http://psychologis.com.ua/metodika\\_diaagnostika\\_samoocenki\\_dembo-rubinshteyn\\_modifikaciya\\_prihozhan.htm](http://psychologis.com.ua/metodika_diaagnostika_samoocenki_dembo-rubinshteyn_modifikaciya_prihozhan.htm). (ukr).
3. Nemov R.S. (1995). *Psykhohohyia: Uchebnyk.* Kn. 3: Eksperymentalnaia pedahohyeheskaia psykhohohyia y psykhodyahnostryka. Moskva: Prosveshchenye: VLADOS. (rus).
4. Petrovskiy A. V., Yaroshevskiy M. H. (Red.), (1990). *Psykhohohyia. Slovar.* Moskva : Polytyzdat. (rus).

5. Cavchyn M. V., Vasylenko L. P. (2017). *Vikova psykholohiia*. Kyiv : VTs Akademiia. (ukr).
6. Sitkar V. (2018) Hendernyi aspekt samoostynky osobystykh yakosteï u chetvertoklasnykh za metodykoïu Dembo-Rubinshtein. *Psykholohichni vymiry rozvytku suchasnoi osvity Ukrainy v umovakh yevrointehratsii, 19-20 zhovtnia 2018 r.* (s.66-68). Ternopil, TNPU im. V. Hnatiuka. (ukr).
7. Stepanov O. M. (2006). *Psykholohichna entsyklopediia*. Kyiv: «Akademvydav». (ukr).
8. Tokareva N. M., Shamne A. V., Makarenko N. M. (2014). *Suchasnyi pidlitok u systemi psykholoho-pe-dahohichnoho suprovodu : monohrafiia*. Kryvyi Rih: «Interservis». (ukr).

**Viktor Sitkar**

### DIAGNOSTICS OF THE LEVEL OF ASPIRATION AND SELF-MEMBERSHIP AT THE AGE OF CHILDHOOD AND ADOLESCENCE

*The article states that empirical studies of various aspects of childhood form an opinion on the general background of the social situation, which affects the development of personality in adolescence. Diagnosis of the level of aspiration and self-esteem among pupils transition between childhood and adolescence completed the bank of scientific data on a complex system of personal formation, which has an unlimited plurality of ways of development in the direction of gradual expansion of individual's capabilities. Based on the existing potential, the psychosocial balance in society is determined, on which the stability of the social system and the trajectory of its development depend in the future.*

*The study found that both respondents showed unrealistic, uncritical attitudes toward their own opportunities, since their average score exceeds 90 points. However, self-esteem levels are already different in both observed groups.*

*In particular, according to the Student's criteria, no distinction was made between self-esteem for such indicators as: the ability to do a lot with their own hands (index 0.14), intelligence and ability (0.58), self-confidence (0.85), and authority among adolescents (1.18). In the obtained results of self-esteem in terms of appearance (2.82), health (3.2) and character (5.44) between pupils of secondary school number 9 and secondary school number 13 already there are differences, because they exceed the table t-criterion, which is equal, respectively 1.98 (for 0.05) and 2.63 (for 0.01). The respondents of the secondary school № 9 revealed a strong degree of distinction between self-esteem and level of claims in two indicators, namely: the nature and self-confidence, where numerical expressions of the level of claims are higher than self-esteem. This is explained by the fact that the social and functional conditions of the schools in which the students' educational and other activities take place are different.*

**Keywords:** childhood, adolescents, self-esteem, level of aspirations, personality, diagnostics, development.

УДК 159.9:17.023.34-053.6(045)

doi: 10.15330/ps.10.1.117-122

**Оксана Власова-Чмерук**

Національний авіаційний університет, м. Київ  
vlasovoksana@gmail.com

**Аліна Юдко**

Національний авіаційний університет, м. Київ  
alina-yudko@ukr.net

### ЗВ'ЯЗОК ЗАДОВОЛЕНОСТІ ЖИТТЯМ ЗІ СТАВЛЕННЯМ ДО ГРОШЕЙ У ОСІБ ЮНАЦЬКОГО ВІКУ

*Питання про те, наскільки переживання задоволеності життям, відчуття щастя може бути пов'язане з достатком, фінансовим благополуччям людини, здавна є предметом наукових розвідок для економістів, соціологів та психологів. Актуальність досліджень цієї теми пов'язана зі змінами монетарних цінностей сучасної молоді. В статті представлені результати емпіричного дослідження зв'язку задоволеності життям зі ставленням до грошей у молоді. Описано процедуру дослідження з використанням чотирьох методик: тесту «Індекс задоволеності життям» в адаптації Н. В. Паніної; тесту «Діагностика задоволеності життям» А. Б. Білоусової; опитувальника «Суб'єктивне економічне благополуччя» В. А. Хациценко; методики «Шкала грошових уявлень та поведінки» в модифікації М. В. Сімків. За результатами емпіричного дослідження встановлено, що негативні установки щодо грошей (грошова одержимість, неадекватне поодження з грошима, сприйняття грошей як інструменту влади і впливу) погіршують*

емоційний компонент задоволеності життям (настрій), знижують задоволеність життям у сфері кохання. Економічний оптимізм, спокійне і зважене ставлення до грошей, відчуття того, що власний достаток відповідає власним потребам, допомагає людині відчувати задоволеність від життя в аспектах: вміння насолоджуватися відпочинком, задоволення від високої динаміки життя. Економічний оптимізм також дозволяє відчувати задоволення від досягнення поставлених цілей. Результати дослідження дозволяють наголосити на важливості розробки спеціальних програм для розвитку фінансової грамотності, своєчасного формування позитивних установок щодо грошей підлітків та юнаків.

**Ключові слова:** ставлення до грошей, монетарна соціалізація, монетарна поведінка, задоволеність життям, щастя, кохання, молодь.

**Постановка проблеми.** Питання про те, що впливає на переживання людиною задоволеності своїм життям, у чому проявляється прагнення до щастя і чи насправді переживання щастя залежить від рівня доходів здавна є предметом уваги багатьох дослідників. Ця тема є міждисциплінарною і розкривається у працях економістів, демографів та психологів. Проте значна кількість публікацій стосується населення Північної Америки та Західної Європи. В Україні, незважаючи на важливість прикладного аспекту цієї проблеми, вона є мало розробленою. Актуальність подальших досліджень психологічних аспектів ставлення до грошей, монетарної соціалізації, монетарних цінностей зумовлена також суттєвими змінами в економіці країни, нестабільністю у сфері соціально-економічних відносин та крахом попередньої системи цінностей суспільства.

**Аналіз останніх досліджень.** Для оцінки рівня задоволеності життям у різних країнах використовується «індекс благополуччя» (Well-Being Index), розроблений організацією Gallup. В основі дослідження – опитування з використанням шкали Кентріла. Питання, на яке відповідають громадяни різних країн, сформульоване таким чином: «Уявіть сходи, що пронумеровані від 0 (знизу) до 10 (вгорі). Верхня сходинка – це найкраще можливе для вас життя, нижня – це найгірше можливе життя. На якій сходинці, за вашими відчуттями, ви перебуваєте зараз?» [8]. Ортіс та Розер на основі аналізу кроскультурних досліджень з використанням шкали Кентріла приходять до висновків, що респонденти з більш економічно благополучних країн оцінюють себе як більш щасливих, задоволених у порівнянні з респондентами з економічно нестабільних країн. Такі результати не однозначні і вимагають роз'яснення. У працях нобелівського лауреата 2015 року Енгуса Дітона доведено, що задоволеність життям (у гедоністичному аспекті – переживання щастя, радості) залежить від рівня доходів лише до певної межі. Станом на 2010 рік ця межа становила 75 тисяч доларів на рік. Якщо сума доходів вища за названу суму, залежності між збільшенням доходів та підвищенням рівня щастя не спостерігається (за Длугопольським). Розгляд питання лише з економічно-раціональної точки зору не дає змоги глибше розглянути всю глибину суб'єктивних переживань людини щодо грошей та впливу грошових установок на задоволеність життям.

У психологічній площині фокус уваги дослідників зосереджений на питаннях ставлення до грошей, монетарній поведінці, монетарних цінностях. Новітні вітчизняні публікації належать В. Никоненко, В. М'яленко, М. Сімків, А. Шамне [3; 4; 6].

Формування в особистості ставлення до грошей – невід'ємна частина монетарної соціалізації, в ході якої засвоюються також монетарні цінності, монетарні мотиви, монетарні норми, монетарні домагання особистості, стратегії монетарної поведінки [3].

Ставлення до грошей реалізується через монетарну поведінку. Це економічно-фінансова поведінка, що включає в себе роботу виключно з грошовими ресурсами на основі установок і правил поводження з грошима, які вже сформувалися в конкретній особі. Монетарна поведінка є процесом дій, вчинків, а також реалізується в результаті процесів ухвалення рішень стосовно грошей. На монетарну поведінку впливають культурні особливості тієї місцевості, в якій виховується та проживає людина; значною мірою на формування монетарної поведінки впливають поведінкові патерни найближчого оточення людини.

В. Хащенко зазначав, що тип монетарної поведінки буде змінюватися залежно від ставлення особистості до грошей. З погляду гармонійної монетарної поведінки, гроші

повинні виступати знаряддям для досягнення певних цілей, таких як комфортне існування, високий рівень життя, саморозвиток та інше, але при цьому самі гроші не є запорукою абсолютного щастя і самоціллю, до якої потрібно прагнути [5].

У роботі І. Зубіашвілі проаналізовано ставлення до грошей українських школярів. Авторка з'ясувала, що серед старшокласників переважає позитивне або нейтральне ставлення до грошей (57,7% респондентів), у 42,3% виражені негативні монетарні установки [2].

Суттєво впливають на ставлення до грошей певні особистісні установки. Вивченням таких грошових соціальних установок, які формують нашу фінансову спроможність, займалися К. Ямаучі, Б. А. Спасенніков, Д. Темплер, І. Резвова, Х. Голдберг, Р. Льюїс та інші. Люди наділяють гроші певним позитивним або негативним значенням залежно від того, як говорили про гроші їхні батьки, друзі, знайомі, телебачення та інші джерела. Для когось нестача грошей стане відправною точкою та рушієм розвитку, виникне бажання заробляти більше, а для когось найменша нестача фінансів стане крахом його самоцінності і втратою життєвих орієнтирів.

У роботі Л. Фалагаті представлені результати порівняльного дослідження грошових установок чоловіків та жінок. Автор констатує, що чоловіки ставляться до грошей як до джерела влади і престижу, як інструменту впливу на інших. Чоловіки частіше стурбовані і напружені з приводу грошей, їх непокоїть власне фінансове становище. Натомість жінки демонструють консервативні установки щодо грошей, ставляться до грошей врівноважено, використовують гроші для самопідтримки і зняття стресу [7].

**Метою статті** є представлення результатів емпіричного дослідження зв'язку задоволеності життям зі ставленням до грошей осіб юнацького віку.

**Методика та процедура дослідження.** Здійснивши теоретичний аналіз літератури на тему задоволеності життям та ставлення до грошей, ми виокремили критерії та емпіричні показники, які будуть досліджуватися, і підібрали психодіагностичний інструментарій. Методиками дослідження стали: тест «Індекс задоволеності життям» в адаптації Н. В. Паніної; тест «Діагностика задоволеності життям» А. Б. Білоусової; опитувальник «Суб'єктивне економічне благополуччя» В. А. Хащенко; методика «Шкала грошових уявлень та поведінки» в модифікації М. В. Сімків. Загальний обсяг вибірки склав 46 осіб віком від 18 до 22 років, вибірка врівноважена за статтю, всі респонденти мають досвід самостійного заробітку. Психодіагностичний етап дослідження проводився з використанням програми Google Docs, обрахунок даних здійснювався за допомогою програмного забезпечення SPSS Statistic. Методом математичної статистики, що є релевантним поставленій меті, є метод кореляційного аналізу.

**Аналіз результатів дослідження.** Результати кореляційного аналізу представлені в таблиці 1.

Таблиця 1

**Кореляції між показниками ставлення до грошей та задоволеності життям**

Показники задоволеності життям	Показники ставлення до грошей	Коефіцієнт кореляції/ рівень значущості
Загальний фон настрою	Грошова одержимість	- 0,375 (p≤0,01)
	Неадекватна поведінка з грошима	- 0,429 (p≤0,01)
	Економічний оптимізм	0,401 (p≤0,01)
Узгодженість між поставленими та досягнутими цілями	Неадекватна поведінка з грошима	- 0,495 (p≤0,001)
Задоволеність відпочинком	Економічний оптимізм	0,450 (p≤0,01)
Висока динаміка життя	Економічний оптимізм	0,450 (p≤0,01)
Кохання	Неадекватна поведінка з грошима	- 0,385 (p≤0,01)
	Достаток фінансів	0,465 (p≤0,001)
	Гроші як влада	- 0,443 (p≤0,01)
Досягнення цілей	Суб'єктивна адекватність доходів потребам особистості	0,395 (p≤0,01)

Проаналізуємо отримані результати. З'ясувалося: що більше у людини виражена одержимість грошима, то нижчий у неї загальний фон настрою. Це означає, що молоді люди, які постійно відчувають потребу у грошах, постійно розмірковують, як примножити і накопичити фінанси, для яких заробіток і накопичення фінансів стають надцінною ідеєю, будуть постійно перебувати у стані пониженого настрою. Висловимо припущення, що респонденти з високим рівнем грошової одержимості переконані, що щасливими і радісними вони можуть бути лише тоді, коли, у них «достатньо фінансів». З іншого боку, що менша грошова одержимість, то кращий загальний фон настрою. Людина, що спокійно ставиться до грошей, не оцінює гроші як єдиний ресурс у житті, має самооцінку, незалежну від фінансових статків, найвірогідніше має задоволення від процесу життя.

Також із загальним фоном настрою пов'язана здатність людини адекватно поводитися з грошима, контролювати власні фінансові потоки. Люди, що демонструють важливу фінансову поведінку, можуть запланувати бажані покупки і відпочинок, чим забезпечують собі гарний емоційний стан.

Нездатність контролювати витрати, схильність до спонтанних покупок може призводити до витрачання більше від запланованих сум чи необдуману купівлю в кредит. Можливо, спочатку покупка приносить задоволення, проте з часом це може призводити до фрустрації, до розвитку почуття провини, постійних сумнівів та самозвинувачення, що зрештою значно знижує емоційний фон. Адекватна поведінка щодо витрат, зважене ухвалення рішень щодо необхідних покупок позбавляють людину частини негативних емоцій, що позитивно відображається на її настрої.

Високий економічний оптимізм підвищує загальний емоційний тонус. Той, хто оптимістично налаштований щодо свого фінансового теперішнього та майбутнього становища, буде почуватися піднесеним та задоволеним власним життям. В розмовах і діях таких людей будуть переважати позитивні настрої, а будь-яка невдача буде сприйматися як активний заклик до дій. Люди з високим економічним оптимізмом не схильні впадати у депресивний стан при втраті грошей, бо для них кожна втрата – новий старт. З іншого боку, людина, що в принципі проживає своє життя із задоволенням, у гарному емоційному настрої, буде відчувати більший оптимізм з приводу свого фінансового становища.

Також було встановлено: що більше людина демонструє неадекватну поведінку з грошима, то менш помітна в її житті узгодженість між поставленими та досягнутими цілями. З цього слідує, що люди, які не вміють контролювати свої витрати, часто відчувають провину через витрачені кошти, не зможуть слідувати власним цілям, бо постійно будуть відволікатися на дрібні промахи. У якості пояснення можна також припустити, що причиною неадекватної поведінки з грошима є нездатність людини проникливо розмірковувати і передбачати наслідки своїх дій у перспективі, що також слугує причиною розбіжності між поставленими та досягнутими цілями, проте це припущення потребує подальших досліджень.

Високий рівень економічного оптимізму пов'язаний з високою динамікою життя. Респонденти, що в цілому позитивно передбачають своє економічне майбутнє, налаштовані діяти, досягати успіху, відкриті до змін і будуть уникати застою і рутинізації свого життя.

Встановлено зв'язок економічного оптимізму та задоволеності власним відпочинком. Даний зв'язок свідчить, що люди, які впевнені у власному матеріальному становищі у теперішньому і майбутньому, можуть дозволити собі з насолодою відпочивати. За умови оптимістичного економічного настрою вони розуміють значення якісного відпочинку, не жаліють для нього коштів. Перебуваючи на відпочинку, вони, як правило, можуть дійсно переключитися і відволіктися від робочих задач.

Низку цікавих кореляцій зафіксовано між задоволеністю життям у сфері кохання та показниками ставлення людини до грошей. Люди, які демонструють неадекватну поведінку з грошима, незадоволені своїми стосунками з коханими людьми. Тут можна припустити наступне пояснення. Людина, що неадекватно і неспокійно поводить з грошима,



турбується з приводу грошей, робить необдумані покупки і часто переживає провину, скоріше за все схожу модель стосунків переносить і в інші сфери життя, внаслідок чого не може побудувати стабільні партнерські стосунки і відчуває себе безталанною в коханні. Що більш адекватно людина поводить з грошима, то більше вона відчуває задоволеність у сфері кохання.

Так само негативно відбивається на задоволеності у коханні ставлення до грошей як до джерела влади. Що більше людина проявляє схильність використовувати гроші як важіль впливу на інших, то більша вірогідність, що її суб'єктивна оцінка задоволеності власними любовними стосунками буде на низькому рівні. Кожному, хто надає грошам занадто велику роль у власному житті і думає, що вони роблять його сильним, буде важко будувати здорові стосунки з іншими. Якщо людина має переконання, що за гроші можна купити все, включаючи дружбу і кохання, їй важко довіряти іншій людині та позбутися підозри, що партнер цінує її тільки через гроші.

Наступна кореляція демонструє: що більше людина задоволена власним фінансовим достатком, то більше вона задоволена життям у сфері кохання. Людина, яка має впевненість у своєму фінансовому становищі, скоріш за все є привабливою для партнера, оскільки з такою людиною можна будувати довготривалі стосунки. Така людина знає, що у неї є накопичення, тому частіше вона зможе дарувати партнеру подарунки, що є одним із проявів мови кохання. Звісно, успіх у коханні залежить не тільки від коштів, які витрачаються на те, щоб завоювати прихильність свого обранця чи обраниці, але завжди існує період, коли у стосунках є період залицяння – присутні квіти, вечери в ресторанах, пікніки на природі, і все це може дозволити собі людина, яка впевнена у своєму фінансовому достатку.

Ще одна кореляція засвідчує, що високий рівень суб'єктивної адекватності доходів потребам особистості підвищує здатність людини досягати поставлених цілей. Ті респонденти, які відчувають, що їхні доходи відповідають їхнім потребам, ставлять у житті реальні цілі і можуть їх досягти. Такі респонденти почуваються фінансово незалежними від інших, будуть ставити перед собою лише ті цілі, які вони реально бажають досягти. Вони також почуваються самодостатніми, і це дає впевненість у тому, що всього в житті можна досягти, якщо цього захотіти і прикласти максимум зусиль.

**Висновки та перспективи подальшого дослідження.** Проведене дослідження дозволило зафіксувати актуальний стан економічної свідомості сучасної молоді в аспекті ставлення до грошей та їх зв'язку з показниками задоволеності життям. Негативна валентність установок щодо грошей (грошова одержимість, неадекватна поведінка з грошима, сприйняття грошей як інструменту влади і впливу) погіршує переживання задоволеності життям у різних сферах. Натомість економічний оптимізм, спокійне і зважене ставлення до грошей, відчуття того, що власний достаток відповідає власним потребам, допомагає людині відчувати задоволення від життя.

Проведене дослідження також актуалізує практично значуще питання про необхідність розробки програм з підвищення фінансової грамотності для школярів та студентів. Формування позитивного ставлення до грошей, монетарних цінностей, а також виявлення та корекція негативних установок у перспективі слугуватимуть підвищенню показників переживання задоволеності життям.

Зважаючи на велику кількість показників задоволеності життям, подібне дослідження є перспективним. Відкритими залишились питання про гендерні, вікові особливості ставлення до грошей.

1. Длугопольський, О. (2015). Ангус Дітон про споживання, доходи та задоволення від життя. *Вісник Тернопільського національного економічного університету*, 4, 149-163.

2. Зубіашвілі, І. (2008). Соціально-психологічна сутність грошей. *Соціальна психологія*, 1 (27), 128-141.

3. Никоненко, О. В. (2005). Психологічні особливості монетарної соціалізації майбутніх фахівців. *Вісник післядипломної освіти. Збірник наукових праць*, 9 (22), 239-246.

4. Сімків, М. (2010). Соціально-психологічні аспекти ставлення до грошей. *Соціогуманітарні проблеми науки*, 5, 209-217.
5. Хащенко, В. А., Баранова, А. В. (2004). Взаимосвязь оценки качества жизни и экономико-психологического статуса личности. *Проблемы экономической психологии*, 1, 501-527.
6. Шамне, А. В. (2018). Ставлення до грошей, монетарні установки і цінності сучасної молоді України. *Проблеми сучасної психології*. 1, 189-195.
7. Falahati, L. A. (2011). Comparative Study in Money Attitude among University Students: A Gendered View. *Journal of American Science*, 6(3), 1144-1148.
8. Ortiz-Ospina E., Roser M. (2019). Happiness and Life Satisfaction. *Published online at OurWorldInData.org*. Retrieved from <https://ourworldindata.org/happiness-and-life-satisfaction>.

#### REFERENCES

1. Dluhopolskyi, O. (2015). Anhus Diton pro spozhyvannia, dokhody ta zadovolennia vid zhyttia [Angus Deaton about consumption, incomes and happiness]. *Visnyk Ternopil'skogo nacional'nogo ekonomichnogo universytetu* [The Herald of Ternopil National Economic University], 4, 149-163. (ukr.).
2. Zubiashvili, I. (2008). Sotsialno-psykhologichna sutnist hroshei [Socio-psychological essence of money]. *Sotsialna psykholohiia* [Social psychology], 1 (27), 128-141. (ukr.).
3. Nykonenko, O. V. (2005). Psykhologichni osoblyvosti monetarnoi sotsializatsii maibutnikh fakhivtsiv [Psychological peculiarities of monetary socialization of future specialists]. *Visnyk pislidyplomnoi osvity. Zbirnyk naukovykh prats* [The Herald of postgraduate education. Collection of scientific works], 9 (22), 239-246. (ukr.).
4. Simkiv, M. (2010). Sotsialno-psykhologichni aspekty stavlennia do hroshei [Socio-psychological aspects of the attitude to money]. *Sotsiohumanitarni problemy nauky* [Socio-humanitarian problems of science], 5, 209-217. (ukr.).
5. Khashchenko, V. A., Baranova, A. V. (2004) Vzaymosviaz otsenky kachestva zhyzny y ekonomiko-psykhologicheskogo statusa lychnosti [The assessing the quality of life and the economic and psychological status of the individual]. *Problemy ekonomicheskoi psykholohii* [Problems of economic psychology], 1, 501-527. (rus.).
6. Shamne, A. V. (2018). Stavlennia do hroshei, monetarni ustanovky i tsinnosti suchasnoi molodi Ukrainy [Attitude to money, monetary settings and values of modern Ukrainian youth]. *Problemy suchasnoi psykholohii* [Problems of modern psychology], 1, 189-195. (ukr.).
7. Falahati, L. A. (2011). Comparative Study in Money Attitude among University Students: A Gendered View. *Journal of American Science*, 6(3), 1144-1148.
8. Ortiz-Ospina, E., Roser, M. (2019). Happiness and Life Satisfaction. *Published online at OurWorldInData.org*. Retrieved from <https://ourworldindata.org/happiness-and-life-satisfaction>.

**Oksana Vlasova-Chmeruk, Alina Yudko**

#### LIFE SATISFACTION AND ATTITUDE OF YOUNG PEOPLE

*The connection of life satisfaction with the attitude towards money in young people is analyzed in this article. There is one of the most studied question: does happiness and life satisfaction depend on incomes. This question is relevant for nowadays on account of changes in the monetary values of modern Ukrainian youth. The research procedure using the four methods is described such as «Index of Life Satisfaction» (N. Panina), «Test of the diagnosis of satisfaction with life» (A. Belousova), «Subjective economic well-being» (V. Khaschenko), «The scale of monetary representations and behavior» (M. Simkiv). According to the results of the empirical research, it was found that the negative money settings (monetary obsession, inadequate behavior with money, perception of money as a tool of power and influence) worsen the emotional component of life satisfaction (mood), reduce satisfaction with life in the sphere of love. Economic optimism, calm and balanced attitude towards money, feeling that your own abundance corresponds one's own needs helps a person to feel satisfied with life, and achieve of the set goals. The results of the research allow emphasizing the importance of developing special programs for the development of financial literacy for teens and young people.*

**Keywords:** attitudes to money, monetary socialization, monetary behavior, satisfaction with life, happiness, love, youth.

УДК 159.9.07

doi: 10.15330/ps.10.1.123-132

**Тетяна Здоровець**Ніжинський державний університет імені Миколи Гоголя  
tzdorovets@ukr.net**НАРАТИВНА КОМПЕТЕНТНІСТЬ ЯК СКЛАДНИК ПРОФЕСІЙНОЇ  
КОМПЕТЕНТНОСТІ МАЙБУТНІХ ПРАКТИЧНИХ ПСИХОЛОГІВ**

У статті проаналізовано проблему наративної компетентності практичного психолога як основний складник його професійної компетентності. Показано, що професійна компетентність психолога є складним психологічним утворенням, яке забезпечує успішність його професійної діяльності та включає в себе систему діяльнісно-рольових (знання, уміння і навички) та особистісних (професійно важливих якостей) характеристик, важливе місце серед яких займає наративна компетентність. Наративна компетентність передбачає сформованість в особистості наративу як структурної рамки та наявність «набору» базових наративів, що мають соціокультурну природу, вміння розгортати наративні структури у зв'язу розповідь або історію. Націленість психологічної допомоги на роботу із запитами клієнтів, що будуються на наративі як історії життя людини, яка звернулася за допомогою, робить надзвичайно важливим вивчення наративної компетентності, що реалізується в процесах розуміння та самопізнання, осмислення та переосмислення активним суб'єктом інформації про навколишній світ і себе в ньому. Виявлено, що наративна компетентність є складником професійної компетентності практичного психолога і засобом усвідомлення ним власного досвіду та власної особистості, що виражається у вмінні побачити за історією особистості у ході надання психологічної допомоги її індивідуальний наратив. Зроблено висновок про те, що несуперечлива Я-концепція, рефлексивність, діалогічна спрямованість у спілкуванні, керування почуттями й емоціями інших (складові частини емоційного інтелекту), чутливість-раціональність (складники комунікативної компетентності) є комплементарними до особистості практичного психолога якостями, наявність яких обумовить забезпечення особистісного зростання клієнта в процесі індивідуальної і групової роботи.

**Ключові слова:** наративна компетентність, наратив, соціальний інтелект, емоційний інтелект, діалогізм, комунікативна компетентність, рефлексія, несуперечлива Я-концепція.

**Постановка проблеми** Соціальний запит ставить високі вимоги до професійної підготовки психолога та визначає професійну компетентність майбутнього фахівця як одну з актуальних проблем сучасної психологічної освіти. У сучасній науково-психологічній літературі визначається безліч понять, які характеризують особливості розвитку і професійного становлення особистості фахівця, здатного до ефективного виконання професійної діяльності, серед яких провідне місце належить таким поняттям, як «професійна компетентність», «професійна майстерність» і «професіоналізм». Зазначені поняття показують не тільки генезис особистості фахівця в процесі його професіоналізації, а й характеризують сутність рівнів реалізації професійної діяльності. Актуальність дослідження проблеми формування наративної компетентності як основного складника професійної компетентності у майбутніх практичних психологів протягом їх навчання та становлення основ професіоналізму суттєво зростає у зв'язку з перебудовою системи освіти в сучасній Україні. Наративна компетентність практичного психолога передбачає, по-перше, володіння всіма елементами наративної структури, тобто сформованість в особистості наративу як структурного утворення, фрейма, а також наявність «набору» базових соціокультурних наративів, або метанаративів, вміння розгортати наративні структури у зв'язу розповідь або історію, яка великою мірою базується на культурно зумовлених метанаративах. По-друге, наративна компетентність передбачає вміння побачити за оповіддю, історією іншого (клієнта) у ході надання психологічної допомоги його індивідуальний наратив, тобто наративну, а потім і особистісну ідентичність.

**Мета статті** полягає у розгляді наративної компетентності як необхідного складника професійної компетентності майбутніх практичних психологів.

**Основний матеріал і результати дослідження.** Поняття «професійна компетентність» увійшло в науковий обіг у 80-ті роки минулого століття з праць Ю. К. Бабанського, С. П. Баранова, В. О. Сластьоніна і розглядалось як складова частина професіоналізму. Але насьогодні, за наслідками аналізу наукової літератури, немає в науці єдиного підходу до визначення поняття професійної компетентності.

Згідно з системним підходом (Т. Т. Браже, Н. І. Запрудський) професійна компетентність трактується як певна система, що інтегрує знання, уміння, навички, професійно значущі якості особистості і забезпечує виконання особистих професійних зобов'язань [3].

Відповідно до концепції «інтегрованого розвитку компетентності» В. Чапанат, Г. Вайлер, Я. Лефстед, професійна компетентності спеціаліста – це інтеграція інтелектуальних, моральних, соціальних, естетичних, політичних аспектів знань і вмінь, тобто інтеграція знань та вмінь з різних сфер життєдіяльності людини, що необхідні для формування вмінь виконання діяльності творчого рівня [3].

В. В. Крижко та Є. М. Павлютенков пропонують розглядати професійну компетентність через призму трьох сфер, кожна з яких має певні рівні професійної майстерності. Перша – операційно-технологічна: знання, уміння і навички, професійно важливі якості. Друга – мотиваційна сфера: духовний світ особистості – потреби, професійні орієнтації та мотиви діяльності. Третя сфера – рефлексивна, яка відтворює уявлення про себе, власні якості й результати діяльності, самооцінку, що формує навички самоаналізу власної діяльності [4].

Професійна компетентність, на думку А. К. Маркової, має чотири блоки: а) професійні (об'єктивно необхідні) знання; б) професійні (об'єктивно необхідні) уміння; в) професійні психологічні позиції, установки, необхідні для професії; г) особистісні особливості, що забезпечують оволодіння професійними знаннями й уміннями [9]. У наступних роботах авторки особистість як структурний компонент професійної компетентності набуває більшого значення, відтак А. К. Маркова вже виділяє спеціальну, соціальну, особистісну та індивідуальну види компетентностей [9].

Згідно з І. Б. Міщенко найчастіше у структурі компетентності виділяють: операційно-технічну сферу (знання, навички, уміння, професійно значущі якості); мотиваційну сферу (спрямованість, інтереси, мотиви, потреби); практично-діяльнісну сферу (засоби виконання діяльності, результативні показники діяльності). Наповнення змістом структурних компонентів відбувається варіативно, залежно від виду діяльності. Дослідниця зазначає, що, крім названих структурних компонентів, у деяких дослідженнях виділяють рефлексивну сферу (аналіз та оцінку відповідності здобутого результату поставленим цілям) [12].

Відповідно до уявлень О. Ф. Брискіної структура професійної компетентності розкривається через уміння, а саме: аналітичні, гностичні, мобілізаційні, інформаційні, орієнтаційні та комунікативні [8].

С. Г. Молчанов у понятті «професійна компетентність» виділяє такі складники: професійна кваліфікація; соціально-професійний статус; професійно значущі особистісні якості. Автор зазначає, що у професійній компетентності варто фіксувати її соціальний аспект, що відображає особливості професії як представника групи професій соціальної сфери [8].

Польський науковець Р. Квасніца вважає, що структура професійної компетентності складається з двох комплексів-підструктур: комплекс практично-моральних знань, досвіду та вмінь (аксіологічні знання, досвід та вміння, необхідні для розуміння світу, оточення, себе, що забезпечує порозуміння шляхом діалогу та взаємодії. Він може бути диференційованим на комунікативні, інтерпретаційні та моральні компетентності) та комплекс технологічно-аналітичних вмінь та навичок (вміння аналізувати, порівнювати, транслювати, трансформувати, досягаючи бажаної мети. Має такі групи компетентностей: постуляційні, методичні і реалізаційні) [2].

Наукові джерела не однозначно трактують і поняття «компетентність»:

1) «компетентність» (від лат. *compreience*) – поняття, що висвітлює аспекти поведінки людини, пов'язані з виконанням роботи, визначає основну характеристику особистості, яка досягла або здатна досягти високих результатів у діяльності;

2) «компетентність» (лат. *competens* – відповідний, здібний) означає коло повноважень будь-якої посадової особи чи органу; володіння знаннями, досвідом у певній галузі. Під компетентністю ми розуміємо сукупність взаємозалежних якостей особистості (знання, уміння, навички, способи діяльності), необхідних для якісної продуктивної діяльності.

П. Горкуненко характеризує компетентність як достатній рівень професійних знань, умінь і навичок та сукупності особистісних можливостей і досвіду фахівця [3]. У широкому сенсі компетентність в основному розуміється як ступінь соціальної та психологічної зрілості людини, яка передбачає певний рівень психічного розвитку особистості, психологічну готовність до певного виду діяльності, що дає індивіду змогу успішно функціонувати в суспільстві й інтегруватися в нього. У вузькому сенсі компетентність розглядається як діяльнісна характеристика, міра інтегрованості людини в діяльність. А це передбачає певну світоглядну спрямованість особистості, ціннісне ставлення до діяльності. Деякі дослідники вважають, що суттєвим моментом компетентності є здатність ухвалювати відповідні рішення в процесі вирішення конкретних проблем і виробничих завдань [15].

Проблема узгодження вітчизняної термінології та науки загалом із компетентнісним підходом полягає в тому, що науковці переважно користуються традиційною і зрозумілою тріадою «знання–уміння–навички», з якої виходить ціла низка категорій та понять. Проте поняття «компетентність» є ширшим, ніж знання чи вміння, і передбачає здатність фахівця використовувати в конкретній ситуації набуті знання, уміння, навчальний та життєвий досвід, знання ним методів пошуку необхідної інформації, уміння її аналізувати, бачити проблеми і шляхи їх вирішення, самоефективність, а також розуміння необхідності навчатися впродовж усього життя [6].

Аналіз сучасної літератури з проблеми досліджуваних категорій засвідчив, що «компетентність» є більш широким поняттям, яке характеризує й визначає рівень професіоналізму особистості, а її досягнення відбувається через здобуття особистістю необхідних компетенцій, що становлять мету професійної підготовки фахівця [6]. Так, В. Г. Первутинський вважає, що компетентність передбачає володіння людиною відповідною компетенцією, яка містить її особистісне ставлення до предмета діяльності. Компетентна в окремій галузі людина має певні знання та здібності, що надають їй можливість обґрунтовано судити про цю галузь й ефективно діяти в ній. У межах цього підходу поєднуються, зокрема, поняття «компетентність» і «готовність», які визначаються не як тотожні, а як зв'язок між внутрішнім потенціалом та реальним його втіленням (внутрішньою сутністю і зовнішнім виявом).

Отже, професійна компетентність може розумітися як один із структурних компонентів професійної готовності до конкретного виду діяльності [15]. Розгляд сутності поняття «професійна компетентність» передбачає також виявлення відмінностей чи тотожності між поняттями «професійна компетентність» та «професіоналізм». На основі аналізу психолого-педагогічної літератури нами виокремлено деякі означення, що, як видається, найбільш повно характеризують поняття професіоналізму:

– міра і ступінь досконалості, якої досягає людина в процесі своєї діяльності, коли підіймається на вищу сходинку майстерності, стає авторитетом, майстром у своєму роді заняття [1];

– інтегральна характеристика людини, що передбачає наявність високого рівня здійснення нею професійної діяльності та життєву зрілість її особистості [4].

Комплементарними до особистості практичного психолога якостями, наявність яких обумовлює забезпечення особистісного зростання клієнта в процесі індивідуальної і

групової роботи, є соціальний інтелект, емоційний інтелект, діалогізм, комунікативна компетентність, рефлексія, несуперечлива Я-концепція.

Для перевірки даного твердження доцільно використати наступні методи: методику діагностики соціального інтелекту Н. Ф. Каліної [7], методику діагностики емоційного інтелекту М. А. Манайлової [11], методику діагностики інтерактивної спрямованості особистості Н. Є. Щукова у модифікації М. П. Фетіскіна [17], методику діагностики спрямованості особистісного спілкування С. Л. Братченка [5], методику діагностики комунікативної соціальної компетентності М. П. Фетіскіна, В. В. Козлова, Г. М. Мануйлова [17], психометричну методику діагностики індивідуальної міри розвитку індивідуальної рефлексивності А. В. Карпова [10], методику визначення ясності Я-концепції І. Я. Шелянюк [18].

У дослідженні брали участь студенти I (42 особи) та IV (46 осіб) курсів Ніжинського державного університету імені Миколи Гоголя, що навчаються за спеціальністю «психологія» та «практична психологія» на денній формі навчання.

Застосування методики діагностики соціального інтелекту Н. Ф. Каліної сприятиме визначенню рівня розвитку соціального інтелекту як когнітивної основи комунікативної компетентності майбутніх фахівців у галузі практичної психології.

Когнітивною основою комунікативної компетентності особистості Н. Ф. Каліна називає соціальний інтелект, який виступає специфічним когнітивним утворенням, що забезпечує ефективність соціальної активності особистості. Серед конструктів, що втілюють функціональну структуру соціального інтелекту, – уміння шукати необхідну інформацію, відсутність імпліцитних уявлень, рефлексія на кінцеву мету, інтерес до людей, розуміння достатності результату в груповій діяльності, здатність до асиміляції нетрадиційного досвіду.

В ході кількісного аналізу методики діагностики соціального інтелекту Н. Ф. Каліної виявлено, що студенти I курсу мають низький рівень розвитку соціального інтелекту (70%) як когнітивної основи комунікативної компетентності. 20% мають показники середнього рівня та 10% – високого, а у п'ятикурсників діагностовано 37,5% – середній рівень, 22,5% – високий, 40% – низький рівень розвитку.

Емоційний інтелект є здатністю людини усвідомлювати, приймати та регулювати емоційні стани та почуття інших людей та себе. В структурі емоційного інтелекту є два аспекти: внутрішньоособистісний і міжособистісний, тобто здатність управляти собою та стосунками з іншими людьми.

В ході надання психологічної допомоги емоційний інтелект здійснює регуляцію внутрішньої та зовнішньої діяльності фахівця, забезпечує здатність емоційного розуміння та пізнання власного стану та психологічного стану партнера по спілкуванню (клієнта); управління власними діями відповідно до свідомо поставленої мети, регулюючи внутрішні стани (бажання та потреби); надання значущості явищам та ситуаціям, що визначають переживання партнерів по спілкуванню.

Конструктами емоційного інтелекту, на думку М. А. Манайлової, є усвідомлення власних почуттів та емоцій, керування власними почуттями та емоціями, усвідомлення почуттів та емоцій інших людей, керування почуттями та емоціями інших людей.

Діалогічність як суттєва ознака інституту психологічної допомоги – невід'ємна риса професіоналізму взаємодії психолога з психологічною реальністю клієнта незалежно від парадигми психологічної допомоги, у якій працює фахівець. Діалогічність передбачає рівноцінну, паритетну взаємодію смислів у процесі інтерсуб'єктної інтерпретації фахівцем і клієнтом травматичних подій життя останнього, що констатують породження, синтез нового смислу психологічної ситуації і досягнення психічного гомеостазу клієнта, його особистісний ріст. Отже, діалогічність взаємодії передбачає створення єдності цілей і смислів суб'єктів, що визначає співробітництво як важливу ознаку реальної взаємодії. Методика, створена Н. Є. Щуковим та модифікована М. П. Фетіскіним, призначена для встановлення інтерактивної спрямованості особистості, де визначена спрямованість,

орієнтована на взаємодію і співробітництво. Співробітництво як спрямованість особистості, характеризується виявленням інтересів, потреб обох сторін, обговорення їх, пошук взаємоприйняттого рішення, формуванням альтернатив у вирішенні проблеми і не може бути реалізована інакше, як на підставі актуалізації діалогічних інтенцій усіх партнерів по спілкуванню.

Методика діагностики спрямованості особистісного спілкування С. Л. Братченка орієнтована на виявлення проявів діалогічної комунікативної спрямованості. Позиція В. Н. Панфьорова з приводу специфіки проявів діалогу передбачає логічне, смислове та психологічне єднання партнерів, їх включеність у співробітництво, узгодження позицій. С. Л. Братченко розглядає діалог як комунікативне співробітництво, як взаємодію різних логік, точок зору.

Отже, виявлення рівня спрямованості особистості на співробітництво за методикою діагностики інтерактивної спрямованості особистості Н. Є. Щукова (модифікація М. П. Фетіскіна) та проявів діалогічної комунікативної спрямованості за методикою діагностики спрямованості особистісного спілкування С. Л. Братченко можна розглядати як виявлення рівня діалогічної спрямованості суб'єкта (психолога) на співробітництво у взаємодії з іншими (клієнтом).

У ході дослідження встановлено, що досліджуваним властивий низький рівень розвитку інтерактивних орієнтацій.

С. Л. Братченко виділяє у спілкуванні його діалогічну та монологічну спрямованість. В свою чергу, монологічна поділяється на авторитарну, альтероцентристську, маніпулятивну, конформну та індіферентну.

М. Я. Амінов, М. В. Молоканов зазначають, що професія психолога в комунікативному плані виступає прикладом спеціальних здібностей, які вимагають інтерперсональних умінь, тобто таких якостей особистості, що забезпечують успішну взаємодію між людьми, взаєморозуміння, організацію спільної діяльності. Складниками системи інтерперсональних умінь науковці називають готовність до контактів, вміння їх підтримувати, вміння зберігати емоційну рівновагу в процесі спілкування, високу чутливість, емоційну привабливість для інших людей.

Отже, однією з найголовніших серед професійних спонук практичного психолога має бути орієнтація на людину, її прийняття. Тому використання методики «Діагностика комунікативної соціальної компетентності» спрямовано на отримання більш цілісного уявлення про особистість психолога-фахівця, створення імовірнісного прогнозу успішності його професійної діяльності.

В емпіричному дослідженні встановлено, що комунікативна компетентність студентів як I, так і IV курсів характеризується відкритістю, легкістю, комунікативністю, середнім рівнем розвитку логічного мислення та кмітливості, емоційною стійкістю та спокоєм, середнім рівнем безпечності, життєрадісності, веселості, середнім рівнем чутливості, незалежністю, орієнтацією на себе, середнім рівнем самоконтролю та вміння підкорятися правилам та відсутністю особистісних проблем.

У дослідженнях І. М. Семенова та С. Ю. Степанова рефлексія трактується як переосмислення і перебудова суб'єктом змісту своєї свідомості, що розгортається в 5 етапів: актуалізація смислових структур Я; вичерпання цих актуалізованих смислів при апробації стереотипів досвіду; їх дискредитація у контексті виявлених суперечностей; інновація принципів конструктивного переборення цих суперечностей; реалізація через реорганізацію змісту особистого досвіду.

Розглядаючи особливості професійної рефлексії практичного психолога, Н. І. Пов'якель відзначає її здвоєність, дзеркальність взаємного відображення суб'єктів спілкування і взаємодії, самопізнання і пізнання, змістом яких виступає відтворення особистісних властивостей. Дослідниця підкреслює особливе значення когнітивного компонента професійної рефлексії психолога-практика, який спрямований на усвідомлення себе реального і

себе як особистості, усвідомлення себе як професіонала, своїх дій, поведінки та прогнозування їх наслідків.

Психометрична методика діагностики індивідуальної міри розвитку індивідуальної рефлексивності А. В. Карпова має на меті вивчення рівня розвитку рефлексивності як психологічної властивості, рефлексії як процесу та рефлексивності як результату для забезпечення професійної компетентності практичного психолога.

Студентам I курсу властивий низький рівень рефлексивності (52,5%) як інтегрованого показника, що передбачає рівень розвитку рефлексивності як психологічної властивості, рефлексії як процесу і рефлексування як результату; 45% – середній рівень; 2,5 – високий.

Студенти IV курсу мають середній рівень рефлексивності (80%) та низький (20%).

Р. Бернс визначив Я-концепцію як динамічну систему уявлень людини про саму себе, що включає: усвідомлення своїх фізичних, інтелектуальних та інших якостей, самооцінку, суб'єктивне сприймання зовнішніх чинників впливу на особистість. Будучи важливим регулятором поведінки, Я-концепція виконує потрібну функцію:

- 1) сприяє досягненню внутрішньої інтерпретації набутого досвіду;
- 2) визначає характер і особливості інтерпретації набутого досвіду;
- 3) слугує джерелом очікувань стосовно власної поведінки і самого себе.

Я-концепція створює відчуття своєї постійної визначеності, самототожності та адекватності. Тому наявність несуперечливої, позитивної Я-концепції – одна з найважливіших умов ефективності професійної діяльності практичного психолога, особистість якого виступає основним знаряддям, інструментом надання психологічної допомоги (Ю. Альошина, О. Бондаренко, Р. Мей та ін.)

Студентам I курсу властивий середній (70 %) та низький (30 %) рівні ясності Я-концепції. Студенти IV курсу мають середній рівень ясності (60%) та високий (40%) рівень ясності Я-концепції.

Ідея про те, що не тільки людська свідомість ототожнюється з сумою певних текстів, але й дії людини, події її життя є характерними для сучасного постструктуралізму, який базується на думці Ж. Дерріда про те, що нічого не може існувати поза текстом. Приймаючи дане трактування, потрапляємо в поле діяльності герменевтики, предметом якої, за Дільтеєм, є душевний досвід, який виявляється в словах. Герменевтику згідно з Н. В. Чепелевою трактуємо як теорію та загальні правила інтерпретації текстів [14].

Текст у професійній діяльності психолога трактується в широкому семантичному смислі: 1) як текст, що представлений в писемному вигляді; 2) як текст, що виникає у клієнта під час психотерапії; 3) як текст, який людина творить у внутрішньому діалозі, намагаючись осмислити, усвідомити, зрозуміти себе, свій досвід та проблеми.

Отже, текст є засобом інтерпретації не тільки навколишньої дійсності, а й іншого, а також текст є могутнім засобом самопізнання. Розуміння дійсності, себе чи іншого є діалогічним, оскільки, сприймаючи повідомлення, людина будує свій «зустрічний» текст, використовуючи зразки культури (історії іншого), але доповнює власними інтерпретаціями, власним баченням ситуації.

Але мова йде не стільки про текстуалізацію свідомості, скільки про її нарративізацію, про здатність людини описати себе та свій життєвий досвід у вигляді зв'язної розповіді, вибудованої за принципами та механізмами жанрової організації художнього тексту.

Ідею про те, що людська свідомість має нарративну структуру, висувають як зарубіжні, так і вітчизняні автори. Зокрема пропонується так званий «нарративний принцип», в основі якого лежить положення про те, що люди мислять, роблять певні життєві вибори відповідно до нарративних структур, тобто нарратив розглядається як організаційний принцип діяльності особистості (Ф. Сабрін). Деякі зарубіжні автори висловлюють думку про те, що життя людини великою мірою насичене оповідями, історіями, в яких відображений весь її досвід, а повідомляючи історії свого життя, особистість стає відповідальною за нього (Д. Карр, К. Метінгел, М. Вайт). Така відповідальність береться за основу в



концепції наративної ідентичності (П. Рікер). Відповідно до даної концепції особистість усвідомлює себе в процесі оповідання іншому історії свого життя [13; 14; 16].

У дослідженнях вітчизняних психологів наратив розглядається як упорядкування життєвих подій в єдину послідовність, що побудована згідно із загальною життєвою концепцією оповідача (Н. В.Чепелева). Зауважується, що текст-нاراتив доцільно розглядати як засіб саморозуміння («історія для себе») та засіб самоподачі, самопред'явлення («історія для іншого»). Однією з найважливіших його функцій є саме самопрезентація – саморозкриття, декларування і ствердження індивідуальної системи цінностей, поглядів, переконань. Завдяки наративу суб'єкт усвідомлює себе, свій досвід, презентує певну точку зору, стверджує себе таким, яким він прагне бути, а також створює своє минуле. Тобто людина, проживаючи своє життя, конструює його історію. В процесі такого конструювання відбувається переосмислення власного досвіду та власної особистості, виникає нове бачення тих подій життя, власних рис та якостей, що з певних причин не усвідомлювалися чи не приймалися людиною, – а це призводить до конструювання більш цілісної історії життя.

Наративна компетентність передбачає сформованість в особистості фахівця наративу як структурної рамки, що має соціокультурну природу та виявляється у вмінні розгортати наративні структури у зв'язну розповідь або історію. Наративна компетентність практичного психолога є вмінням, що дозволяє побачити за історією іншого його індивідуальний наратив.

Мовна форма ставлення до світу виражається у висловлюваннях та їх переплетіннях – текстах. Відповідно свідомість людини, що розкриває сенси через тексти, виступає мовним началом. Людина лінгвізує світ та безперервно трансформує його за допомогою власної мови. Проживаючи життя, вона конструює його історію. Її зміст залежить від багатьох умов та чинників, що склалися ще до народження, сформувалися в дитинстві чи зрілому віці.

Згідно з Ф. Джеймсом, усвідомлення досвіду є можливим завдяки оповідній функції, тобто світ є доступним людині лише як історія про неї. Будучи невід'ємною частиною людської реальності, наратив володіє низьким порогом чутливості щодо різноманітних особистісних змін. Структурувальна функція наративу уможлиблює впорядкування внутрішньої реальності залежно від змін в усвідомленні й осмисленні досвіду. Ефективність посередницької функції наративу між культурою й особистістю визначається його подвійною природою: наративи є водночас картами світу й особистості, що дозволяє конструювати себе за допомогою історії як частини нашого світу. Осмислення життя відбувається через оповідь як через загальнокультурні та національно-родові наративи, що конструюються на підставі інтеріоризованих культурних взірців. Особистість розглядається оповідачем історії, а отже, у фокусі її уваги є проблеми «Я».

Н. В. Чепелева [14; 16] пропонує такий підхід до вивчення тексту як моделі взаємодії автора та реципієнта, що передбачає розкриття текстових рамок і вихід у позатекстову реальність: діяльність, у яку він включений, ситуацію, на яку він орієнтований, представленість автора у тексті, роль реципієнта, на якого розрахований текст.

Аналізуючи автонаративи досліджуваних за допомогою запропонованих О. М. Назарук маркерів наративу, виявлено, що у студентів I курсу мінімально розвинена здатність до формування наративу (83% досліджуваних). Лише у 17 % здатність до формування наративу перебуває на стадії розвитку. Здатність до формування наративу в студентів IV курсу виявлена у наступному співвідношенні: 48 % мають мінімально розвинену здатність до формування наративу, у 25 % здатність до формування наративу перебуває на стадії розвитку, 27 % мають сформовану здатність до формування наративу.

Обчислюючи кореляційні зв'язки за допомогою пакету статистичних програм SPSS 11.5, встановлено, що на високому рівні значущості за г-критерієм Спірмена знаходяться: ясність Я-концепції та маркер рівня прояву здатності до продукування наративу ( $r = 0,618$ ;  $p = 0,000$ ), рефлексивність та маркер рівня прояву здатності до продукування наративу

( $r = 0,406$ ;  $p = 0,000$ ), діалогічна спрямованість у спілкуванні та маркер рівня прояву здатності до продукування нарративу ( $r = 0,336$ ;  $p = 0,002$ ), керування почуттями й емоціями інших та маркер рівня прояву здатності до продукування нарративу ( $r = 0,334$ ;  $p = 0,002$ ), чутливість – раціональність та маркер рівня прояву здатності до продукування нарративу ( $r = 0,302$ ;  $p = 0,005$ ).

**Висновки.** Отже, «професіоналізм» розглядаємо як результат організаційної і цілеспрямованої професійної діяльності, що передбачає формування особистості, яка має високий рівень професійної компетентності і здатна продуктивно вирішувати соціальні, професійні й особистісні завдання.

Професійна компетентність – це базова характеристика діяльності спеціаліста; вона включає як змістовий (знання), так і процесуальний (уміння) компоненти і має головні суттєві ознаки, а саме: мобільність знань, гнучкість методів професійної діяльності і критичність мислення.

Наративна компетентність є необхідним складником професійної компетентності практичного психолога і засобом усвідомлення ним власного досвіду та власної особистості, що виражається у вмінні побачити за історією особистості, у ході надання психологічної допомоги, її індивідуальний нарратив.

1. Белоліпецкий, В., Павлова, Л. (2004). *Етика и культура управления: учебно-практическое пособие*. Москва: ИКЦ «Март».
2. Василюк, А. (1998). Польська професійна педагогіка про компетентність вчителя. *Шлях освіти*, 4, 20-23.
3. Горкуненко, П. (2010). *Формування професійної компетентності викладача педагогічного вищого навчального закладу I–II рівнів акредитації в контексті загальноєвропейської інтеграції*. Взято з [http://www.nbuv.gov.ua/portal/Soc\\_Gum/Npd/2010\\_1/Gorkunen.pdf](http://www.nbuv.gov.ua/portal/Soc_Gum/Npd/2010_1/Gorkunen.pdf)
4. Громкова, М. (2003). *Психология и педагогика профессиональной деятельности: учеб. пособие для вузов*. Москва: ЮНИТИ-ДАНА.
5. *Диагностика межличностных отношений подростков и старшеклассников* (2003). Калининград: Изд-во КГУ.
6. Исаев, Е. (1997). Психология в высшей школе: проблемы проектирования психологического образования педагога. *Вопросы психологии*, 6, 48-57.
7. Калина, Н. (1999). Диагностика социального интеллекта личности. *Журнал практикующего психолога*, 5, 159-178.
8. Кузьмина, Н. (1990). *Профессионализм личности преподавателя и мастера производственного обучения*: Москва.
9. Маркова, А. (1996). *Психология профессионализма*. Москва.
10. *Методика диагностики уровня развития рефлексивности*. Взято из <https://psycabi.net/testy/517-test-refleksii-metodika-diaagnostiki-urovnya-razvitiya-refleksivnosti-oprosnik-karpova-a-v>.
11. *Методика диагностики эмоционального интеллекта*. Взято из <https://hr-academy.ru/hrarticle/metodika-diaagnostiki-emotsionalnogo-intellekta.html>.
12. Молчанов, С. *Профессиональная компетентность и система повышения квалификации педагогических и управленческих работников*. Взято из [http://www.lib.csu.ru/vch/5/2001\\_01/008.pdf/](http://www.lib.csu.ru/vch/5/2001_01/008.pdf/)
13. Назарук, О. (2004). Вікові особливості розуміння особистого досвіду (Дис. канд. психол. наук), Ін-т психології ім. Г.С.Костюка АПН України. Київ.
14. *Основы психосемантики (за нарративными технологиями)* (2008). Київ: Главник.
15. Первугинский, В. (2002). *Современные подходы к развитию профессиональной компетентности студентов*. Санкт-Петербург.
16. *Проблеми психологічної герменевтики* (2004). Київ: Міленіум.
17. Фетискин, Н., Козлов, В., Мануйлова, Г. (2005). *Социально-психологическая диагностика развития личности и малых групп*. Москва: Изд-во Института Психотерапии.
18. Шелянюк, І. (2002). Короткий індекс самоактуалізації та шкала ясності Я-концепції. *Практична психологія та соціальна робота*, 6, 26-27.

#### REFERENCES

1. Belolypetskiy, V., Pavlova, L. (2004). *Etika i kultura upravleniya: uchebno-praktycheskoye posobiye* [Ethics and culture of management: practical training material]. Moskva: YKTs «Mart». (rus.).
2. Vasiliuk, A. (1998). Polska profesiina pedahohika pro kompetentnist vchytelia. *Shliakh osvity* [Polish professional pedagogy about teacher competence], 4, 20-23. (ukr.).

3. Horkunenko, P. (2010). *Formuvannia profesiinoi kompetentnosti vykladacha pedahohichnoho vyshchoho navchalnoho zakladu I-II rivniv akredytatsii v konteksti zahalnoievropeiskoi intehratsii* [Formation of professional competence of the teacher of pedagogical higher educational institution of I-II levels of accreditation in the context of pan-European integration]. Retrieved from [http://www.nbu.gov.ua/portal/Soc\\_Gum/Npd/2010\\_1/Gorkunen.pdf](http://www.nbu.gov.ua/portal/Soc_Gum/Npd/2010_1/Gorkunen.pdf). (ukr.).
4. Hromkova, M. (2003). *Psykholohiya y pedahohyka professyonalnoi deiatelnosti: ucheb. posobye dlia vuzov* [Psychology and pedagogy of professional activity: training manual for universities]. Moskva: YuNYTY-DANA. (rus.).
5. *Diagnostika mezhlchnostnykh otosheniy podrostkov u starsheklassnikov* [Diagnosis of interpersonal relationships of adolescents and High schoolers]. (2003). Kaliningrad: Izd-vo KGU. (rus.).
6. Isayev, E. (1997). *Psikhologiya v vysshei shkole: problemy proektyrovaniya psikhologicheskogo obrazovaniya pedagoga. Voprosy psikhologii* [Psychology in higher education: problems of designing a teacher's psychological education]. 6, 48-57. (rus.).
7. Kalina, N. (1999) *Diagnostika sotsyalnoho intellekta lichnosti. Zhurnal praktikuiushchego psikhologa* [Diagnosis of social intelligence of personality]. 5, 159-178. (rus.).
8. Kuzmyna, N. (1990). *Professyonalizm lichnosti prepodavatel'ia i mastera proizvodstvennogo obuchen'ia* [Professionalism of the personality of the teacher and master of vocational training]. Moskva. (rus.).
9. Markova, A. (1996). *Psikhologiya professionalizma* [Psychology of Professionalism]. Moskva. (rus.).
10. *Metodika dyahnostyki urovnia razvitiya refleksivnosti* [Method of diagnosing the level of development of reflexivity]. Retrieved from <https://psycabi.net/testy/517-test-refleksii-metodika-dyagnostiki-urovnya-razvitiya-refleksivnosti-oprosnik-karpova-a-v>. (rus.).
11. *Metodika dyagnostiki emotsyonalnogo intellekta* [Method of diagnosing the level of development of emotional intelligence]. Retrieved from <https://hr-academy.ru/hrarticle/metodika-dyagnostiki-emotsyonalnogo-intellekta.html>. (rus.).
12. Molchanov, S. *Professyonalnaia kompetentnost i sistema povysheniya kvalifikatsiyi pedagogicheskikh upravlencheskikh rabotnikov* [Professional competence and advanced training system for teachers and managers] Retrieved from [http://www.lib.csu.ru/vch/5/2001\\_01/008.pdf](http://www.lib.csu.ru/vch/5/2001_01/008.pdf). (rus.).
13. Nazaruk, O. (2004). *Vikovi osoblyvosti rozuminnia osobystoho dosvid* [Age-specific features of understanding personal experience]. Dys. kand. psikhol. nauk: 19.00.07. In-t psihologiyi im. G.S.Kostyuka APN Ukrayini. Kyiv. (ukr.).
14. *Osnovy psykhosemantyky (za naratyvnyimi tekhnolohiiamy)* [Fundamentals of psychosemantics (based on the narrative technologies)]. (2008). Kyiv: Hlavnyk. (ukr.).
15. Pervutnskiy, V. (2002). *Sovremennye podkhody k razvitiyu professyonalnoi kompetentnosti studentov* [Modern approaches to the development of professional competence of students]. Sankt-Peterburh. (rus.).
16. *Problemy psikhologichnoi hermenevtiki* [Problems of psychological hermeneutics]. (2004). Kyiv: Milenium. (ukr.).
17. Fetiskin, N., Kozlov, V., Manuilova, H. (2005). *Sotsialno-psikhologicheskaya diahnostika razvitiya lichnosti y malykh grupp* [Socio-psychological diagnosis of the development of personality and small groups]. Moskva. Izd-vo Instituta Psikhoterapii. (rus.).
18. Shelianiuk, I. (2002). *Korotkyi indeks samoaktualizatsii ta shkala yasnosti Ya-kontseptsii. Praktychna psikhologhiia ta sotsialna robota* [Short index of self-actualization and self-concept clarity scale], 6, 26-27. (ukr.).

**Tetiana Zdorovets**

### **NARRATIVE COMPETENCE AS THE COMPONENT OF PROFESSIONAL COMPETENCE OF FUTURE PRACTICAL PSYCHOLOGISTS**

*The paper analyzes the problem of narrative competence of practical psychology as a major component of his professional competence. Professional psychologists' competence is shown here as a complex psychological derivation which provides the performance of their professional activities and includes a system of action-role (knowledge, proficiency and skills) and personal (professionally important qualities) characteristics, the most prominent of which is the narrative competence. Narrative competence involves the formation of narrative identity as a structural framework and the presence of «a set of" basic narratives that have a socio-cultural nature, the skills of deploying narrative structure in a coherent narrative or story. The focus of psychological help on work with the needs of customers that are based on the narrative, as the history of the human's life who asked for help makes the study of narrative competence very important, that is realized in the process of understanding and self-reflection and reconsideration of an active subject of information about the world and themselves in it. The narrative competence is revealed as a component of professional competence of a practical psychologist and by means of understanding their own experience and their own personality, which is reflected in the ability to see behind the story of the individual, during providing psychological help her personal narrative. Consistent self-concept, reflexivity, dialogic orientation in communication, management of feelings and emotions of others (the component of emotional intelligence), sensitivity - rationality (the component of communicative competence) is concluded to be*

complementary to the qualities of a practical psychologist, which presence should cause the implementation of personal customer's growth during the individual and group work.

**Keywords:** narrative competence, narrative, social intelligence, emotional intelligence, dialogism, communicative competence, reflection, consistent self-concept.

УДК 159.992

doi: 10.15330/ps.10.1.132-139

**Наталія Добровольська**

Східноукраїнський національний університет імені Володимира Даля  
dobro73@ukr.net

## СИСТЕМНО-ІНТЕГРОВАНІЙ ПІДХІД ДО ПРОБЛЕМИ ОБДАРОВАНОСТІ ОСОБИСТОСТІ НА РІЗНИХ ЕТАПАХ ЇЇ ОНТОГЕНЕЗУ

У статті розкрито можливості застосування системно-інтегрованого підходу до вивчення проблеми обдарованості особистості на різних етапах її онтогенезу. Зокрема з позицій системно-інтегрованого підходу виявлено загальну структуру психорегуляційних компонентів обдарованої особистості. Розглянуто структуру соціально-психологічних проявів обдарованої особистості і визначено їх внесок у загальну регуляцію навчальної діяльності; виявлено ієрархію домінуючих цінностей і мотивів обдарованих підлітків і визначено типологію обдарованих дітей з розкриттям змістовних і структурних характеристик кожного з типів; сформульовано психодіагностичні критерії особистісних характеристик, які сприяють регуляції навчальної діяльності і показано значущість ціннісних орієнтацій для оптимального розкриття здібностей обдарованих учнів; розроблено спеціальну програму соціально-психологічного супроводу процесу становлення обдарованої особистості. Індивідуальні відмінності компонентів психічної регуляції навчальної діяльності дозволили виокремити групу обдарованих респондентів з продуктивною мотиваційною складовою психічної регуляції такої діяльності та досліджуваних з непродуктивною мотиваційною складовою психічної регуляції навчальної діяльності. Показано, що реалізація системного підходу в цій галузі вимагає не тільки реконструкції наявних концепцій обдарованості, а й розробки нових технологічних рішень – комплексу засобів, здатних фіксувати досліджуваний предмет як багатовимірний, цілісний і змінюваний у часі, зокрема залежно від різних умов навчання. Програма соціально-психологічного супроводу, побудована на принципах системно-інтегрованого підходу та спрямована на становлення мотиваційної складової механізму психічної регуляції навчальної діяльності обдарованої особистості, довела свою ефективність у напрямку підвищення показників творчої мотивації, творчої спрямованості, рефлексивності, здатності до комбінування, дивергентного мислення, свободи продукування асоціацій, винахідливості, самооцінки, саморегуляції.

**Ключові слова:** особистість, онтогенез, обдарованість, структура обдарованості, системно-інтегрований підхід.

**Постановка проблеми.** Стрімкий розвиток суспільства сприяє змінам в царині економічного та культурного життя, науки і техніки. Одна з актуальних проблем сучасного суспільства – формування особистості, здатної не лише жити в мінливих соціальних і економічних умовах, а й активно та конструктивно впливати на сьогодення. На перший план виходять певні вимоги до такої особистості – творчої, активної, соціально відповідальної, яка має добре розвинений інтелект, високоосвіченої, професійно грамотної. У зв'язку з цим проблема вивчення обдарованої особистості визначається, з одного боку, сучасними уявленнями про складність і багатовимірність структури обдарованості і різноманітності чинників, які визначають її розвиток протягом життєвого шляху, а з іншого боку, – необхідністю створення умов, що забезпечують реалізацію її потенційних можливостей. При цьому особливу увагу привертає реалізація здібностей обдарованих дітей у своєму майбутньому житті [10; 11].

Відомо, що ранній прояв і виявлення обдарованості не гарантує збереження її на більш пізніх етапах розвитку особистості. Причинами цього явища можуть бути вирівнювання прискореного темпу розвитку дитини на етапі статевого дозрівання, незадоволеність наявною системою навчання і виховання, напружені стосунки з однолітками і вчителями, викликані нестандартністю поведінки й емоційними спалахами. Це може

призводити до того, що всі свої сили обдарована дитина буде витрачати на боротьбу і протистояння, а не на роботу і творчість, що у підсумку негативно позначиться на продуктивності її діяльності [1; 2; 7; 8; 10].

Зазначене обумовлює необхідність вивчення проблеми обдарованості особистості на різних етапах її онтогенезу з позицій методології системно-інтегрованого підходу.

**Мета дослідження** – розкрити особливості запровадження системно-інтегрованого підходу до вивчення проблеми обдарованості особистості на різних етапах її онтогенезу.

**Аналіз останніх публікацій** з проблеми обдарованості показав, що найбільш складним питанням в розумінні й оцінці проявів обдарованості у дитинстві є взаємодія вікових і соціально-психологічних особливостей. Зокрема, як зазначає Н. Лейтес [9], у процесі онтогенезу дитини вікові риси є водночас і властивостями розуму, що розвивається. І в цьому разі доречно говорити про вікові фактори обдарованості. Найважливіші завдання – побачити в ознаках обдарованості дітей те, що належить до властивостей віку і є тимчасовим, і те більш стійке, власне індивідуальне, що має вкоренитися, розвинути.

Як слушно зазначає О. Ткаченко [11], рівень і своєрідність розумового і творчого потенціалу в період дитинства найбільш яскраво проявляється на вікових переломах, коли на перший план виступають власне індивідуальні, міжвікові властивості, які будуть сприяти особистісному зростанню. У зв'язку з цим період пубертату може вважатися досить сприятливим етапом онтогенезу особистості щодо виявлення її обдарованості.

Вчені наголошують, що всебічний гармонійний розвиток особистості має спиратися на реальні закони розвитку дитини, механізми їх використання у психолого-педагогічному процесі, адже саме у дитячому віці закладається фундамент особистості, інтенсивно формуються базові соціальні установки, основи світогляду, звички, розвиваються пізнавальні здібності, емоційно-вольова сфера, складаються різноманітні взаємини з навколишнім світом (Б. Ананьєв, Л. Божович, Л. Виготський, В. Давидов, Д. Ельконін, Л. Занков, З. Карпенко, В. Мухіна, Л. Обухова та ін.).

Величезну роль у розвитку дитини відіграє період шкільного навчання. Важливо, щоб саме у школі склалися умови, які сприяють різнобічному розвитку дитини, формуванню вміння відкрито висловлювати свої почуття і думки. Важливу роль в освіті виконують засоби, що сприяють зіставленню, порівнянню, виділенню головного, а в підсумку орієнтації і випереджувальній адаптації неповнолітніх до життя в умовах сучасного соціуму і становленню активної життєвої позиції. Формування соціально відповідальної поведінки, вироблення системи цінностей як орієнтирів власної поведінки найбільш значущі в підлітковому віці, що характеризується переходом від дитинства до дорослості, пошуком особистісної ідентичності [3; 4; 5].

Нагадаємо, що одне з найважливіших положень психології обдарованості полягає в тому, що розвиток обдарованості не може розглядатися поза взаємодією особистості, яка розвивається, і її соціального оточення (А. Брушлинський, К. Хеллер). Спроби зрозуміти і відобразити ці взаємодії представлені у низці моделей обдарованості (Дж. Рензулі, К. Хеллер та ін.). При цьому підкреслюється особлива роль шкільного навчання у створенні умов, орієнтованих на особливі можливості обдарованих дітей. Для створення таких умов необхідним є розвиток методів виявлення цих особливостей при різних проявах обдарованості, простеження їх змін у ході вікового розвитку залежно від умов виховання і навчання, допомоги обдарованій особистості у вирішенні її проблем [10].

На сучасному етапі розвитку науки вчені-психологи відзначають значення мотиваційних та емоційно-вольових характеристик, інтересів, Я-концепції та інших особистісних особливостей у розвитку обдарованості і навіть включають ці чинники безпосередньо в її структуру (Дж. Фрімен, Х. Хекхаузен, К. Хеллер). Експериментальні дані показують взаємозв'язок цих факторів з успішністю навчальної діяльності, і хоча механізм цього взаємозв'язку на різних вікових етапах багато в чому залишається нез'ясованим, дослідження показали можливість позитивного впливу на когнітивний розвиток обдарованої особис-

тості через підвищення її самооцінки та зміни мотивації досягнення (Б. Термен, О. Ткаченко, К. Хеллер) [11].

Аналіз наукової і науково-практичної літератури виявив недостатню кількість даних про структуру особистості обдарованої особистості, зокрема, про складові психічної регуляції навчальної діяльності у підлітковому віці. У роботах К. Абульханової-Славської, О. Дашкевича, В. Зобкова, О. Конопкіна, В. Чудновського розкриваються питання психорегуляції навчальної діяльності учнів. Разом із тим, не досліджено цілісний механізм психорегуляції навчальної діяльності обдарованого підлітка. Отже, актуальним є проведення комплексних досліджень, орієнтованих на визначення місця і ролі всієї сукупності провідних чинників особистості обдарованого підлітка, що мають безпосереднє відношення до особистісного рівня психічної регуляції.

Необхідність такого дослідження пов'язана з вимогами запровадження системно-інтегрованого підходу до вивчення проблеми обдарованості особистості на різних етапах її онтогенезу з урахуванням домінантного впливу мотиваційних установок, ціннісних орієнтацій, самооцінки як системоутворювальних якостей, необхідних для розв'язання завдань формування і становлення обдарованої особистості.

**Виклад основного матеріалу.** Гіпотеза дослідження полягає у припущенні про те, що особистість обдарованого підлітка представлена системою компонентів (винахідливість, здатність до комбінування, дивергентне мислення, свобода асоціацій, творча мотивація, творча спрямованість, рефлексивність, самооцінка, саморегуляція), рівень розвитку і взаємозв'язку яких впливає на успішність навчальної діяльності. Передбачається, що у компонентній структурі психорегуляції навчальної діяльності перелічені якості будуть визначальними. Вони, у свою чергу, вплинуть на ступінь вираженості таких якостей, як товариськість, чуйність, організованість, наполегливість і відповідальність. Саме від особливостей розвитку зазначених компонентів буде залежати вибір оптимальних способів, прийомів і засобів психорегуляції навчальної діяльності обдарованої особистості на цьому етапі онтогенезу.

Методологічну основу дослідження становили: системно-інтегрований підхід у психології (Б. Ананьєв, Л. Виготський, В. Давидов, З. Карпенко, С. Максименко, А. Маркова, Ю. Поваренко, С. Рубінштейн, В. Шадриков та ін.); концепції обдарованості (Д. Богоявленська, Н. Лейтес, В. Моляко, М. Смульсон, Б. Теплов, В. Шадриков та ін.); психологічні теорії особистості (Б. Ананьєв, Л. Виготський, А. Леонтьєв, В. Мясіщев, К. Платонов, С. Рубінштейн та ін.); діяльнісний підхід і принцип зв'язку психічних процесів і діяльності (К. Абульханова-Славська, Д. Богоявленська, А. Брушлинський, Л. Виготський, В. Давидов, О. Леонтьєв, С. Рубінштейн та ін.); концепції психічної регуляції діяльності (В. Вілюнас, О. Дашкевич, В. Зобков, О. Конопкін, В. Моросанова, В. Чудновський та ін.).

Необхідною умовою реалізації системних уявлень про обдарованість у наукових дослідженнях обдарованої особистості є технологія психологічної діагностики, що включає систему надійних і валідних методів, здатних фіксувати досліджуваний предмет як багатовимірний, цілісний і змінюваний, що забезпечують вікову спадкоємність показників обдарованості і спрямовані на сприяння її розвитку.

У процесі дослідження був застосований комплекс методів, за допомогою яких дані, отримані за однією методикою, перевірялися, доповнювалися, зіставлялися і коригувалися за допомогою інших методик.

Комплекс методів і прийомів аналізу (прийоми спостереження і класифікації, аналізу, узагальнення і перетворення) разом із методикою психологічного експерименту, методів статистичної обробки матеріалу послідовно поєднували аналіз і синтез, дозволяли зробити висновки на основі розгляду отриманих даних.

Методи дослідження: спостереження, в тому числі включене, аналіз результатів навчальної діяльності, експертні оцінки, соціометрія, методики вивчення якостей особистості (тест Р. Кеттелла, опитувальник В. Зобкова), психометричні методики (культурно-вільний тест Р. Кеттелла, який діагностує рівні розвитку абстрактного мислення, і тест

П. Торранса на виявлення рівня сформованості образного творчого мислення), метод лабораторного експерименту (МР-1 О. Дашкевича), методики дослідження обдарованості (тест на виявлення творчих здібностей Х. Зіверта, методика діагностики визначення спрямованості особистості (Б. Басс)); методики дослідження соціально-психологічних властивостей особистості (методика «Стиль саморегуляції поведінки» В. Моросанової), методика діагностики індивідуальної міри розвитку рефлексивності А. Карпова та В. Пономарьової, методика дослідження самооцінки (МДС) Т. Дембо і С. Рубінштейн у модифікації Г. Прихожан, методика дослідження самооставлення (МДС) С. Панталеєва, модифікований опитувальник діагностики самоактуалізації особистості САМОАЛ (А. Лазукін в адаптації Н. Каліної), опитувальник термінальних цінностей І. Сеніна, методика вивчення ціннісних орієнтацій (опитувальник Шварца), метод формувального експерименту.

Вибір методів був обумовлений особливостями предмета і об'єкта дослідження і визначався такими критеріями: змістом параметрів, що відображають психологічні особливості, риси обдарованої особистості; можливістю кількісного представлення результатів з метою подальшої математичної обробки; можливістю підтвердження результатів дослідження за допомогою інших методик.

Запропонований комплекс методів був спрямований на вивчення об'єктивно-діяльнісних і суб'єктивно-особистісних показників. Системно-інтегрований підхід забезпечував необхідну багатоаспектність, власне системність і поліструктурність розгляду досліджуваного об'єкта.

Дані підлягали математико-статистичній обробці за допомогою методів кореляційного і факторного аналізів; достовірність відмінностей результатів визначалася за допомогою застосування t-критерію Стьюдента.

Емпіричне дослідження було здійснено в чотири етапи. У межах першого етапу було визначено проблему дослідження та її актуальність. Він включав теоретичний аналіз, узагальнення вітчизняних і зарубіжних літературних джерел та експериментальних студій з проблеми дослідження. Другий етап – констатувальний. Під час реалізації цього етапу розроблено науковий апарат дослідження: визначено цілі, завдання дослідження, методи емпіричного дослідження. Результатом стала розроблена модель емпіричного дослідження. На цьому етапі реалізовано констатувальний експеримент, проаналізовано й систематизовано отримані дані. Третій етап – експериментальний. На цьому етапі реалізовано формувальний експеримент, проаналізовано й систематизовано отримані дані. На четвертому етапі здійснювалася інтерпретація отриманих даних.

Дослідження проводилося на базі загальноосвітніх шкіл Центрального, Східного та Західного регіонів України. Загальна кількість досліджуваних неповнолітніх – 56 осіб, серед них 32 дівчини та 24 хлопця, яких було розподілено на експериментальну і контрольну групи по 28 респондентів у кожній з них. Вибірка формувалася методом репрезентативного моделювання з урахуванням параметру мотивації респондентів.

Достовірність результатів дослідження забезпечувалася його загальнотеоретичною орієнтацією на провідні концепції вітчизняної психології, використанням комплексу методів багатоаспектного дослідження особистості, об'єктивно-психологічним аналізом діяльності, результатами використання соціально-психологічної програми формувального впливу, спрямованої на сприяння розвитку обдарованої особистості, залученням сучасних методів статистичної обробки даних.

Фундаментальне значення для здійснення такого переходу має положення Л. Виготського про психологічну систему обдарованості як єдину, але різноманітну і складно структуровану цілісність. У розробку цілісного підходу до розуміння обдарованості і її розвитку істотний внесок внесли С. Рубінштейн, Б. Теплов, Б. Ананьєв, Д. Богоявленська, Є. Голубева, Н. Лейтес, С. Максименко, В. Моляко, К. Платонов, Я. Пономарьов, В. Шадриков та інші вчені.

Слід наголосити, що сучасні визначення обдарованості, незважаючи на активне використання термінів (система, системність, системний підхід) орієнтовані на її реалізовані

форми, зокрема на видатні досягнення, причому не тільки у дорослих, але і в дітей. У той же час умови процесуальної сторони цих досягнень розкриті недостатньо, а розвиток обдарованості найчастіше ототожнюється з динамікою її окремих сторін, складових особистості обдарованих неповнолітніх без урахування їх взаємодії і впливу оточення. Реалізація системного підходу в цій галузі вимагає не тільки реконструкції відомих концепцій обдарованості, а й розробки нових технологічних рішень – визначення комплексу засобів, здатних фіксувати досліджуваний предмет як багатовимірний, цілісний і змінюваний у часі і залежно від різних умов навчання [6; 7; 10].

При описі навчальної діяльності був використаний системний аналіз, який передбачає вивчення діяльності як багаторівневого поліструктурного утворення і виділені такі рівні аналізу: особистісно-мотиваційний; компонентно-цільовий (склад дій, мета, значення кожної дії в загальній структурі діяльності); структурно-функціональний (принципи організації і механізми взаємодії окремих дій в цілісній структурі діяльності); соціально-психологічний.

При вивченні специфіку обдарованої особистості встановлено, що обдарованість – це інтегрований сплав здібностей людини і системи її особистісних якостей (мотиваційної структури, системи ціннісних орієнтацій, особливостей морально-етичної, комунікативної, емоційної, вольової, інтелектуальної сфер). Успішне здійснення навчальної діяльності можливе лише з урахуванням здібностей дитини та її мотивації. У зв'язку з цим проблема вивчення психорегуляційного механізму навчальної діяльності обдарованого підлітка набуває особливої практичної значущості, яка зумовлена можливістю оптимізувати процес його навчальної діяльності. Необхідний результат у роботі з обдарованими учнями може бути досягнутий внаслідок запровадження активних методів навчання і відповідного соціально-психологічного супроводу.

В ході проведеного теоретичного та практичного дослідження було вивчено механізм психічної регуляції навчальної діяльності обдарованої особистості, виявлено якісну своєрідність особистості обдарованого учня. Застосовані методики дозволили на першому етапі дослідження ідентифікувати обдарованого підлітка, а на другому етапі – виявити основні характеристики особистості обдарованого підлітка. Інформація про власне механізм психічної регуляції навчальної діяльності обдарованого підлітка була отримана за допомогою кореляційного і факторного аналізів. Вивчення структурних та змістовних компонентів психорегуляції навчальної діяльності обдарованих підлітків, їх взаємозв'язків дозволило виділити серед обдарованих підлітків різні психологічні типи з різним ступенем гармонізації мотиваційної складової психорегуляції навчальної діяльності (з продуктивною мотиваційною складовою психічної регуляції навчальної діяльності та з непродуктивною мотиваційною складовою психічної регуляції навчальної діяльності).

Наведені теоретичні положення були використані при організації експериментальної роботи, що включила застосування різних методів діагностики обдарованої особистості. Для забезпечення високої результативності формульованого експерименту були створені експериментальна і контрольна групи. Для роботи експериментальної групи були забезпечені певні умови: психологічні, соціальні та організаційні. В ході експерименту використовувалися елементи активного навчання, соціально-психологічний тренінг, тренінг розвитку творчих здібностей тощо.

Структура психологічного механізму регуляції навчальної діяльності обдарованої особистості представлена блоками: мотиваційно-діяльнісних показників, що включає підблоки загально-діяльнісних і специфічно-діяльнісних показників; ціннісних орієнтацій (термінальні та інструментальні цінності); самооцінювальних показників, а також блоком особистісних якостей. Провідною ланкою психічної регуляції навчальної діяльності обдарованої особистості є показники мотиваційно-діялісного блоку і ціннісні орієнтації (самоповага, вибір свого призначення у житті, творчість, допитливість, здібності, успішність у справах), що впливають на становлення якісно своєрідного виду навчальної діяльності.



Констатовано, що існують проблеми у пристосуванні обдарованих підлітків до вимог навчальної діяльності, виражені в ігноруванні стандартних вимог і вираженою соціальною автономністю обдарованої особистості; у частковій, а іноді й повній ізоляції обдарованих учнів від їх однолітків через невідповідність прагнень і інтересів; у прагненні до досконалості і постановці завищених нереалістичних цілей, що призводить до переживань з приводу неможливості їх досягнення і викликає негативну оцінку з боку дорослих і однолітків.

На підставі ступеня сформованості механізму психорегуляції навчальної діяльності були виокремлені дві групи обдарованих неповнолітніх (з продуктивною мотиваційною складовою психорегуляції навчальної діяльності, які успішно адаптуються до процесу навчання; з непродуктивною мотиваційною складовою психорегуляції навчальної діяльності, які мають серйозні труднощі у процесі спілкування).

Основні розвивальні та психокорекційні засоби програми соціально-психологічного супроводу обдарованих підлітків були спрямовані на становлення мотиваційної складової психорегуляції їх навчальної діяльності, що істотно впливає на функціонування механізму психорегуляції і дозволяє ефективніше здійснювати навчальну діяльність.

Реалізація програми засвідчила, з одного боку, позитивні зміни у параметрах обдарованості, а з іншого – самоактуалізації особистості, гармонізації системи ставлень і самооцінок, а також підвищення рефлексивності, що коригує її систему цінностей. У респондентів експериментальної групи відбулися значущі зміни за всіма показниками креативності – найбільші за шкалами «дивергентне мислення» та «творча спрямованість», менші – за шкалою «винахідливість». Водночас у контрольній групі значущого зростання показників не відбулося (див. табл. 1, 2).

Таблиця 1

**Середні значення показників розвитку обдарованості респондентів експериментальної (ЕГ) та контрольної (КГ) груп після формувального експерименту**

Показники	ЕГ (n=28) M±σ	КГ (n=28) M±σ	t	p
Винахідливість	22,6±2,0	17,3±1,5	3,18	≤0,05
Здатність до комбінування	27,9±2,3	21,2±1,6	4,33	≤0,05
Дивергентне мислення	44,9±2,8	35,9±3,4	4,46	≤0,05
Свобода асоціацій	30,3±2,6	23,4±3,2	3,25	≤0,05
Творча мотивація	4,3±0,2	3,7±0,3	3,92	≤0,05
Творча спрямованість	31,0±1,8	27,5±1,6	3,26	≤0,05

Таблиця 2

**Середні значення показників розвитку обдарованості респондентів експериментальної групи на констатувальному (I зріз) та формувальному (II зріз) етапах дослідження**

Показники	I зріз (n=28) M±σ	II зріз (n=28) M±σ	t	p
Винахідливість	17,9±1,3	23,7±2,2	1,95	≤0,05
Здатність до комбінування	22,4±1,5	28,4±2,5	2,31	≤0,05
Дивергентне мислення	35,2±3,2	46,8±2,3	4,30	≤0,05
Свобода асоціацій	23,6±2,6	31,1±2,2	3,17	≤0,05
Творча мотивація	3,8±0,3	4,5±0,3	2,46	≤0,05
Творча спрямованість	26,0±1,5	31,5±1,4	4,39	≤0,05

Експериментальний етап дослідження показав, що відбулося підвищення ефективності навчальної діяльності обдарованих підлітків експериментальної групи у порівнянні з контрольною групою, де подібні зміни були менш значні за якістю і зайняли значно більший проміжок часу.

В результаті проведеної експериментальної роботи були зафіксовані позитивні зміни мотиваційно-діяльнісних, самооцінювальних і особистісних характеристик досліджуваних експериментальної групи, які були відсутні у респондентів контрольної групи.

**Висновки.** Структура механізму психічної регуляції навчальної діяльності обдарованої особистості включає у себе мотиваційно-діяльнісний блок, блок ціннісних орієнтацій, самооцінювальний блок і блок особистісних якостей. Провідна позиція у структурі психорегуляції належить показникам мотиваційно-діялісного блоку. Ефективність навчальної діяльності обдарованої особистості забезпечується поєднанням загальних і специфічних мотиваційно-діялісних показників. Особливості психорегуляційного механізму навчальної діяльності обдарованої особистості є компонентами соціальної пристосованості/непристосованості. Індивідуальні відмінності компонентів психічної регуляції навчальної діяльності обдарованої особистості дозволили виокремити групу обдарованих респондентів з продуктивною мотиваційною складовою психічної регуляції навчальної діяльності та досліджуваних з непродуктивною мотиваційною складовою психічної регуляції навчальної діяльності. Програма соціально-психологічного супроводу, спрямована на становлення мотиваційної складової механізму психічної регуляції навчальної діяльності обдарованої особистості, розроблена з урахуванням показників винахідливості, здатності до комбінування, дивергентного мислення, свободи асоціацій, творчої мотивації, творчої спрямованості, рефлексивності, самооцінки, саморегуляції, довела свою дієвість в експериментальній групі респондентів.

1. Антонова, О. Є. (2005). *Обдарованість: досвід історичного та порівняльного аналізу: монографія*. Житомир: Житомирський державний університет імені Івана Франка.
2. Барко, В. (2000). *Психолого-педагогічна діагностика творчого потенціалу особистості учня в навчально-виховному процесі*. Тернопіль: ТНУ.
3. Борисюк, А. С. (2016). *Психологічні передумови й чинники особистісного та професійного розвитку студентів*. Чернівці: Технодрук.
4. Бріль, М. М. (2011). Вплив соціокультурного середовища на розвиток креативності студентів. *Актуальні проблеми психології*, 10, 20, 22-30.
5. Волобуєва, Т. Б. (2015). *Розвиток творчої компетентності*. Харків: ХНУ.
6. Карпенко, З. (2018). *Аксіологічна психологія особистості: монографія*. Івано-Франківськ: ДВНЗ «Прикарпатський національний університет імені Василя Стефаника».
7. Клименюк, Ю. М. (2015). Обдаровані діти, їх виявлення та діагностика. *Проблеми освіти*. Спецвипуск. 46-50.
8. Кульчицька, О. (2007). Методика діагностики інтелектуальної обдарованості. *Обдарована дитина*, 1, 39-42.
9. Лейтес, Н. С. (1997). *Возрастная одаренность и индивидуальные различия*. М.: Ин-т практ. психологии; Воронеж: НПО «МОДЭК».
10. Ткаченко, Е. С. (2000). К вопросу о структуре одаренности и ее характеристиках. *Актуальные проблемы психологии, философии, этики и эстетики*, 74-77.
11. Ткаченко, Е. С. (2003). Инициативность как ведущая черта личности одаренного подростка. *Психология отношений и психическая регуляция деятельности*, 116-119.

#### REFERENCES

1. Antonova, O. Ye. (2005). *Obdarovanist: dosvid istorychnoho ta porivnialnoho analizu: monohrafiia* [Giftedness: the experience of historical and comparative analysis: Monograph]. Zhytomyr: Zhytomyrskyi derzhavnyi universytet imeni Ivana Franka. (ukr.).
2. Barko, V. (2000). *Psykhologo-pedahohichna diahnostyka tvorchoho potentsialu osobystosti uchnia v navalno-vykhovnomu protsesi* [Psychological-pedagogical diagnostics of creative potential of the student's personality in the bulk-educational process]. Ternopil: TNU. (ukr.).
3. Borysiuk, A. S. (2016). *Psykhohichni peredumovy y chynnyky osobystisnoho ta profesiinoho rozvytku studentiv* [Psychological preconditions and factors of personal and professional development of students]. Chernivtsi: Tekhnodruk. (ukr.).
4. Bryl, M. M. (2011). Vplyv sotsiokulturnoho seredovishcha na rozvytok kreatyvnosti studentiv [Influence of the socio-cultural environment on the development of students' creativity]. *Aktualni problemy psykhologii* [Actual problems of psychology], 10, 20, 22-30. (ukr.).
5. Volobuieva, T. B. (2015). *Rozvytok tvorchoi kompetentnosti* [Development of creative competence]. Kharkiv: KhNU. (ukr.).

6. Karpenko, Z. (2018). *Aksiologichna psykholohiia osobystosti: monohrafiia* [Axiological psychology of personality: monograph]. Ivano-Frankivsk: DVNZ «Prykarpatskyi natsionalnyi universytet imeni Vasylia Stefanyka». (ukr.).
7. Klymeniuk, Yu.M. (2015). *Obdarovani dity, yikh vyavlennia ta diahnozyka* [Gifted children, their detection and diagnostics]. *Problemy osvity: zbirnyk naukovykh prats* [Problems of education: a collection of scientific works]. Spetsvypusk. Vinnytsia-Kyiv, 46-50. (ukr.).
8. Kulchytska, O. (2007). *Metodyka diahnozyky intelektualnoi obdarovanosti* [Methodology of diagnostics of intellectual giftedness]. *Obdarovana dytyna* [Gifted child], 1, 39-42. (ukr.).
9. Leites, N. S. (1997). *Vozrastnaia odarennost i individualnye razlichiiia* [Age giftedness and individual differences]. M.: In-t prakt. psikhologii; Voronezh: NPO «MODEK». (rus.).
10. Tkachenko, E. S. (2000). *K voprosu o strukture odarennosti i yeyo kharakteristikakh* [On the issue of the structure of giftedness and its characteristics]. *Aktualnye problemy psikhologii, filosofii, etiki i estetiki* [Actual problems of psychology, philosophy, ethics and aesthetics], 74-77. (rus.).
11. Tkachenko, E. S. (2003). *Initsiatyvnost kak vedushchaia cherta lichnosti odarennogo podrostka* [Initiative as a leading personality trait of a gifted teenager]. *Psikhologiia otnoshenii i psikhicheskaia reguliatsiia deiatelnosti* [Psychology of relations and mental regulation of activity], 116-119. (rus.).

**Natalya Dobrovolska**

**SYSTEM-INTEGRATED APPROACH TO THE PROBLEM OF PERSONALITY AT  
THE DIFFERENT STAGES OF ITS ONTOGENESIS**

*The article describes the possibilities of applying the system-integrated approach to the study of the problem of gifted personality at various stages of its ontogenesis. In particular, from the standpoint of a system-integrated approach, the general structure of psycho-regulating components of a gifted personality is revealed. The structure of social and psychological manifestations of gifted personality is considered and their contribution to the general regulation of educational activity is determined; the hierarchy of dominant values and motives of gifted teenagers is revealed and the typology of gifted children is revealed with the disclosure of the content and structural characteristics of each type; formulated psychodiagnostic criteria of personality characteristics that promote the regulation of educational activities and shows the importance of value orientations for optimal disclosure of talented gifted students; A special program of social and psychological support for the process of becoming a gifted person is developed. Individual differences in the components of mental regulation of educational activities allowed to select a group of gifted respondents with a productive motivational component of the psychological regulation of such activities and those with an unproductive motivational component of the psychological regulation of educational activity. It is shown that the implementation of a systematic approach in this field requires not only the reconstruction of existing concepts of giftedness, but also the development of new technological solutions – a set of tools that can capture the subject as multidimensional, holistic and changing in time, in particular depending on different learning conditions. The program of social and psychological support, based on the principles of the system-integrated approach and aimed at the formation of the motivational component of the mechanism of mental regulation of the educational activities of gifted personality, proved its effectiveness in increasing the indicators of creative motivation, creative orientation, reflexivity, the ability to combine, divergent thinking, freedom associations, ingenuity, self-esteem, self-regulation.*

**Keywords:** *personality, ontogenesis, giftedness, giftedness structure, system-integrated approach.*

УДК 159.9.07(072)

doi: 10.15330/ps.10.1.140-148

**Ольга Кочубейник**Інститут соціальної та політичної психології НАПН України  
kochubeynyk@gmail.com**КРИТИЧНИЙ ДИСКУРС АНАЛІЗ: ЯК ЗАБЕЗПЕЧУВАТИ РЕПРЕЗЕНТАТИВНІСТЬ КОРПУСУ ТЕКСТІВ?**

*Нині в психології спостерігається тенденція до поширення зони застосування якісних методів дослідження, котрі звертаються до вивчення лінгвістичних репрезентацій соціальної реальності (нарративний аналіз, дискурсивний аналіз, конверсаційний аналіз та інші). Ці методи є, безсумнівно, ефективним інструментом психологічних досліджень. Однак необхідним є чітке розуміння можливостей і обмежень використання цих методів. Статтю присвячено актуальній проблемі оцінювання репрезентативності корпусу текстів, що передбачає включення в нього необхідної і достатньої кількості текстів, яка забезпечить вирішення дослідницьких завдань. Поняття репрезентативності висвітлюється під різними кутами зору, після чого робиться висновок, що особистість дослідника, який формує корпус текстів, значною мірою впливає на його репрезентативність. Автор наголошує на неможливості складання корпусу текстів, вивільненого від настановлень дослідника, що його формував, і вказує на недоліки застосовуваних тактик контролю такого впливу. На основі теоретичного аналізу розкрито роль міждослідницької триангуляції в забезпеченні репрезентативності корпусу текстів та підвищенні валідності результатів емпіричного дослідження. Авторка підкреслює, що міждослідницька триангуляція дає можливість сформулювати концептуальні узагальнення на базі результатів, отриманих різними експертами. Застосування такої триангуляції як дослідницької тактики, необхідної для формування корпусу текстів, відповідає загальним вимогам якісних досліджень. Наприкінці авторка формулює питання, які потребують подальшого дослідження в зазначеному напрямку.*

**Ключові слова:** триангуляція, якісні методи, валідність, корпус, корпусна лінгвістика, репрезентативність.

**Постановка наукової проблеми та її значення.** Останнім часом критичний дискурс-аналіз усе частіше починає застосовуватися для вивчення локальних сегментів соціальної реальності, експлікуючи через особливості вживання мови як прозорі, очевидні, так і імпліцитні, неявні відносини домінування, дискримінації, влади і контролю, які конструюють певний порядок соціальності. Посилення уваги психологів та соціологів до мовних конвенцій, різних форм мовних і мовленнєвих експлікацій, які оприявнюють соціальні, гендерні, етнічні, професійні та будь-які інші ідентичності та кристалізовані навколо них спільності та ієрархії між ними, привело до того, що нині йдеться про самостійний напрям дослідження, що має свою методологію, простори теоретичних дискусій, критерії верифікації гіпотез та чималий банк емпіричних даних.

Дослідницькою площиною критичного дискурс-аналізу (КДА) постають лінгвістичні репрезентації соціокультурних процесів, внаслідок чого дослідником здійснюється реконструкція «зв'язаності елементів соціальної реальності», виявляються ідеологічні принципи встановлення цієї зв'язаності, що зрештою дає доступ до порядку соціальності, тобто конкретно-історичного суспільного укладу, який включає в себе соціальні практики, розподіл, циркуляцію та відтворення дискурсів, усталені способи соціального привласнення, соціальну ієрархію, критерії належності до спільнот, закріплені в суспільстві. Процедурно КДА постає як сукупність операцій, які в остаточному підсумку дають можливість здійснити дескрипцію, реконструкцію та інтерпретацію порядку соціальності або окремих його фрагментів через вивчення текстів, що створюються у межах цього порядку різномірними суб'єктами дискурсу. Своєю чергою це означає загострення методологічної уваги до низки питань, пов'язаних із «зоною релевантності» текстових фрагментів: «Який саме текстовий матеріал слід збирати, описувати, аналізувати, узагальнювати?», «Який ступінь повноти текстового корпусу є необхідним для конкретного дослідження?», «Які обмежувальні критерії слід сформулювати для відбору текстів?».

Пошук відповідей на ці питання проблематизовано багатовимірною інтертекстуальністю як основною властивістю лінгвістичної репрезентації соціокультурних процесів. Мова йде про те, що в дискурсивному горизонті суспільства – тобто у всій множині текстів, які циркулюють у ньому, – не існує критичної межі, за якою можна однозначно оцінити належність текстуальної конструкції до певного дискурсивного порядку, жанру, стилю тощо. Здебільшого, обґрунтовуючи «необхідність й достатність» емпіричного матеріалу, дослідник обтічно та розмито посилається на специфіку предмету дослідження або на неформалізованість КДА як дослідницького методу загалом, що робить таку аргументацію доволі дискусивною. Фактично, проблема забезпечення репрезентативності вибірки «на практиці» виявляється однією із найскладніших методичних процедур, а її вирішення щоразу потребує звернення до методологічних позицій, на яких ґрунтується КДА.

**Аналіз останніх досліджень.** Варто відзначити, що теоретичне поле обговорення критеріїв та способів оцінювання якісних досліджень є доволі дискретним, оскільки різні напрями – обґрунтована теорія, феноменологічне дослідження, нарративний та дискурсивний аналізи тощо – пропонують свої власні критерії та процедури, тому, з одного боку, ми маємо чималий перелік таких процедур та критеріїв, з іншого – кожен із пунктів цього переліку може бути критикований за недосконалість [8; 9].

Не становить винятку, на наш погляд, і проблематика забезпечення репрезентативності вибіркової сукупності для тих методів, що були запозичені психологією з площини лінгвістики. Тому доцільно, на наш погляд, звернутися до досвіду корпусної лінгвістики [3; 6], що розташовує в центрі уваги не мову як систему, а процес змістовного спілкування мовою. Можемо бачити, що репрезентативність корпусу тексту тут, як і в психології репрезентативність вибіркової сукупності, також виступає запорукою адекватності наукового дослідження. Зокрема йдеться про те, що «репрезентативний масив мовних даних за певний період дає можливість вивчати динаміку процесів зміни лексичного складу мови, здійснювати аналіз лексико-граматичних характеристик в різних жанрах і в різних авторів тощо» [3, 152].

І так само тут точаться суперечки з приводу того, що саме слід розуміти під репрезентативністю. Так, репрезентативність корпусу текстів висвітлюється як проблема адекватного відображення, адаптації й інтеграції великих масивів текстів або окремих текстових фрагментів в істотно менший за обсягами корпус текстів [3]. Або, наприклад, зазначається, що репрезентативність – не стільки обсяг матеріалу, скільки пропорційність представлення відображуваного фрагменту мовленнєвої дійсності. Тим самим важливим є ретельний відбір текстів «у заданій пропорції», внаслідок чого розробляється ідея типології текстів [1]. Інші уявлення про забезпечення репрезентативності пов'язані з уявленням про неї як про необхідно-достатнє й пропорційне представлення у корпусі текстів різних періодів, жанрів, стилів, авторів [10].

На наш погляд, корпусна лінгвістика, що аналізує процеси фіксації й презентації мовної реальності у вигляді текстів, і критичний дискурс-аналіз, який спрямовує свою увагу на процеси фіксації й презентації соціальної реальності як текстуальної конструкції, мають низку спільних методологічних проблем.

**Мета статті** полягає в ревізії наявних у дослідницькій практиці тактик забезпечення репрезентативності корпусу текстів, визначенні їхніх «сильних» та «слабких» сторін.

**Виклад основного матеріалу.** Оскільки у полі нашої уваги – проблематика репрезентативності корпусу текстів, то зазначимо принагідно, що вона є актуальною не тільки для КДА, а й для багатьох психологічних досліджень, що ґрунтують розуміння свого предмету на текстуальній метафорі свідомості. Тому мова може йти про їхні спільні стратегічні та тактичні особливості забезпечення репрезентативності корпусу текстів.

Аналіз згаданих особливостей доцільно розпочати зі згадування тієї кардинальної розбіжності, що є вододілом та причиною жвавих суперечок між «кількісними» та «якісними» дослідженнями. Перші із них, будучи історично першими, міцно закріпили (принаймні, у психології) уявлення про репрезентативність вибіркової сукупності як про

похідну від випадковості. Численні підручники з експериментальної психології пропонують алгоритми формування репрезентативних вибірових сукупностей, і ці алгоритми послуговуються ідеєю випадковості добору досліджуваних. Натомість якісні дослідження орієнтуються на протилежний принцип відбору емпіричного матеріалу – на не випадковість добору, що пояснюється особливостями дослідницьких завдань, при вирішенні яких і формувалася їхня методологія. Такі дослідження спрямовують увагу на унікальність соціальних ситуацій чи особистісного досвіду, на практики локальних спільностей, меншин тощо, тобто феноменів, процесів чи ефектів, що у принципі не можуть бути масово розповсюдженими, а отже – проходити крізь віяло випадковості. Наприклад, теоретична вибірка потребує відбору ситуацій, найбільш значущих, найбільш істотних для певної досліджуваної проблеми, «насичених» нею, а репрезентативність даних забезпечується їхньою релевантністю й вагомістю внеску у досліджуваний процес. Для вибірки екстремальних випадків, відповідно, обираються випадки, які дадуть можливість отримати інформацію про «крайні прояви» аналізованого феномену, тоді як вибірка типових випадків, навпаки, формується дослідником з урахуванням того, що, на його погляд, є звичним, типовим. Ще один шлях формування вибіркової сукупності презентує вибірка критичних випадків, тобто таких, де зміст досліджуваного фрагменту соціальної реальності постає через аналіз «тестових» його виражень («якщо сенс реформ не сприймає найбільш освічена частина спільноти, то решта також їх не сприйматиме»). У всіх згаданих прикладах репрезентативність визначається не рівною для всіх елементів генеральної сукупності ймовірністю потрапити до вибіркової сукупності, але ретельним цілеспрямованим відбором одиничних випадків, які чітко й строго відповідають заданим критеріям.

Означені особливості стратегії якісної методології зумовлюють численні тактичні складності реалізації окремих дослідницьких завдань. Приміром, для сукупності методів, емпіричним фундаментом котрих є текстуальні конструкції (наративний аналіз, дискурс-аналіз, конверсаційний аналіз тощо), одним із найважливіших аспектів є процедурне забезпечення репрезентативності корпусу текстів. У найбільш загальному вигляді особливості згаданих методів пов'язані з необхідністю вирішення низки специфічних проблем, а саме: 1) формуванням чітких уявлень про те, яка саме текстуальна конструкція відповідає предмету та меті дослідження, тобто формуванням уявлення про «еталонний» або «зразковий» текст та його властивості); 2) фрагментацією текстуального потоку на певні класи відповідно до цих уявлень (а отже, постає проміжне завдання: формулювання диференційних критеріїв належності до того чи того класу); 3) відбором фрагментів, релевантних виокремленим критеріям («еталонам»); а надалі – здійсненням власне процесу аналізу, тобто осмисленням, тлумаченням та інтерпретацією відібраних фрагментів [4; 13].

Таким чином, наріжним каменем постає необхідність формування дослідницького корпусу текстів, тобто сукупності текстів, призначеної не просто для прочитування (в цьому, як зазначають лінгвісти, полягає принципова відмінність «корпусу» від «бібліотеки»), а для вивчення відповідно до мети та завдань дослідження. І тут, на наш погляд, потрібно звернути увагу на два аспекти його побудови. Перший із них стосується того очевидного факту, що механічно утворена множина текстів, сформована, наприклад, за наявністю ключових слів, не гарантує адекватного відображення ані порядку дискурсу, ані – відповідно – порядку соціальності. Тому, організуючи корпус, дослідник повинен орієнтуватися на його «дефрагментацію», тобто на те, щоб в остаточному підсумку відібрані для аналізу фрагменти репрезентували певну цілісність. Фактично, це означає, що формування репрезентативного корпусу тексту обумовлене необхідністю захоплення деякої «центральної тенденції» того чи того дискурсивного порядку. Другий аспект стосується того, в корпусі повинні бути представлені не просто «зразки» нарацій або інших текстуальних конструкцій, які у максимальному ступені репрезентують певні уявлення про порядок соціальності (ту саму щойно згадану центральну тенденцію), а

якомога більша кількість «варіантів» таких репрезентацій, включаючи ті з них, які є «периферією» аналізованого порядку соціальності, тобто є факультативними або винятковими версіями цієї соціальності (факультативні тенденції). Отже, одним із тактичних прийомів забезпечення репрезентативності корпусу текстів, який, до речі, не дуже часто обговорюється в літературі, є поєднання центральних та факультативних тенденцій. Методично це означає, що вже на етапі формування корпусу здійснюється первинна інтерпретація й виокремлення силових позицій фрагментів тексту, що до нього входитимуть. (Як буде показано далі, це спричинюватиме ще один шар методологічних проблем).

Серед інших тактичних прийомів можна назвати експозицію соціорелевантних параметрів корпусу текстів. Наприклад, «мемуарні тексти, написані жінками про другу світову війну в період 1960–1970-х років німецькою мовою» [12, с. 143]. Відповідно, це потребує від дослідника визначення та формулювання критеріїв відбору текстових фрагментів, необхідних для дослідження (жанрових, гендерних, часових, мовних тощо), а також маркерів, за допомогою яких він ідентифікуватиме наявність цих параметрів у тексті.

Орієнтуючись на наявний банк робіт, можна створити допоміжний перелік тих критеріїв, які найчастіше застосовуються нині у площині соціальних досліджень. Найчастіше, на наш погляд, використовуються змістові «фільтри», а саме: тема (театральний дискурс, спортивний дискурс), подія (кримський дискурс), жанр (новинний дискурс), ідентичність (молодіжний дискурс, жіночий дискурс), тональність (агресивний дискурс, іронічний дискурс), прецедентна фігура (дискурс персони або «про персону»), стиль (публіцистичний дискурс); спрямованість (загальний дискурс, спеціалізований дискурс); призначення (переконувальний дискурс, розважальний дискурс), «географія» (регіональний дискурс), формат (оприлюднений через ЗМІ/ оприлюднений у соцмережах); «сцена» (в межах певної установи, закладу).

Менш уживаним, але також доволі популярним, є застосування темпорального фільтру. Мова може йти про корпус текстів, що породжується навколо певної події (виборчі перегони); відповідно, «часовий вимір корпусу» – це період породження, піку та спаду генерування текстів. Іншим прикладом є дослідження траншасових ефектів соціальної реальності, таких як атеїзм, релігійність, фемінізм, сексизм тощо, основною властивістю яких є розвій релевантного текстуального корпусу протягом тривалого періоду. У таких дослідженнях формування корпусу спирається на 1) критичні точки, тобто появу програмних текстів, які значною мірою змінювали аналізований дискурс, привносячи нові ідеологем або створюючи нові силові позиції та силові лінії, 2) пролонгованість, тобто встановлення певного часового кроку (приміром, 10 років, 50 років), і в такому разі аналізуються тексти, що породжувалися у цих зонах.

Дотримання принципу експозиції соціорелевантних параметрів корпусу текстів має своєю перевагою те, що водночас «контролюється» валідність фрагментів, що входять до його складу. З іншого боку, постає проблема вираженості маркерів, а отже, проблема оцінювання ступеню насиченості тексту елементами, які необхідними чином презентують дискурсивний (або соціальний) порядок.

Іноді для забезпечення репрезентативності корпусу текстів застосовують такий тактичний прийом, як збалансованість, тобто рівномірну представленість у корпусі текстів різного – за обраним критерієм – змістового наповнення. Іншими словами, мова йде про збалансоване представлення у корпусі різних форматів, жанрів, стилів, «географій» тощо. І основним аргументом на користь такого розв'язання проблеми є посилення на те, що, оскільки корпус є масштабованою моделлю дискурсивного простору, то в ньому – відповідно до масштабу – пропорційно повинні бути представлені обрані виміри текстуальних конструкцій.

Однак, на наш погляд, ця тактика також не є бездоганною. Наразі зазначимо, що вона дещо нагадує запозичення з кількісних досліджень, в яких репрезентативність вибіркової сукупності (наприклад, стратифікованої) оцінюється через співвіднесення з генеральною

сукупністю й зазначається, що точні параметри «страт» останньої невідомі. На наш погляд, те саме ми можемо говорити й стосовно дискурсивного горизонту: його організація загалом невідома. А спроба його структурувати тим чи тим чином наражається на неможливість строгої – побудованої на єдиній підставі – класифікації дискурсів. (Нині існує незамкнута, постійно поповнювана множина типологій дискурсів, що виокремлюються різними вченими. І, що ймовірно, ця множина буде збільшуватися. Загально-визнаним, напевно, можна вважати тільки поділ дискурсів на інституційні та неінституційні). Відсутність єдиної системи класифікації текстів, яка необхідна для встановлення збалансованості корпусу, своєю чергою, спричинює ризики того, що 1) будь-яка (жанрова, стилістична) класифікація текстів, представлених у корпусі, не буде беззаперечною; 2) розмитість кордонів між класами продукуватиме ненадійність результату класифікації; 3) «накладання» критеріїв класифікації текстів один на один призводитиме до подвійності (або загалом множинності) атрибуції. Отже, збалансованість як міра оцінки репрезентативності корпусу текстів, хоча й виглядає привабливо, проте також складно реалізована на практиці.

Наступний тактичний прийом, що зустрічається у літературі, – звернення до кількісних параметрів забезпечення (й оцінювання) репрезентативності корпусу текстів. Спрощеною аргументацією доцільності його використання є припущення: що більшим за обсягом є корпус, то вищою є ймовірність представленості в ньому всіх можливих ефектів та дискурсивних подій. Однак, зрозуміло, великий обсяг корпусу обертається часовими затратами на аналіз, що здебільшого поєднується зі зниженням якості останнього, а також створює ризик – особливо для початківців – вийти за межі методу й перетворити його на контент-аналіз.

Певним компромісом між «кількістю та якістю» є використання показників насиченості вибірки [11]. Зокрема, йдеться про те, що збір емпіричного матеріалу слід припинити тоді, коли вдається створити несуперечливу, економну концепцію, аргументовану фактичним матеріалом. Збір останнього слід припинити тоді, коли він не вносить змін у концепцію, не приводить до утворення нових смислів, а замість цього «обтяжує» теоретичну конструкцію додатковими (вторинними, несуттєвими) подробицями, – тобто тоді, коли надмірно дрібні, незначні деталі замість поглиблення пояснювальної спроможності теорії – створюють «шуми та перешкоди». Репрезентативність вибірки (йдеться про корпус текстів) пропонують оцінювати за таким показником, як «зміна відносної частоти певної одиниці аналізу при збільшенні вибірки»: якщо відносна частота її появи від додавання кожного наступного фрагмента тексту буде змінюватися все менше і менше, то можна говорити про те, що її насиченість забезпечено, а корпус слід вважати репрезентативним.

Однак, на наш погляд, застосування кількісних показників як аргументації репрезентативності корпусу текстів, хоч і є частково виправданим, проте перебуває у суперечності з унікальністю випадків, які презентують той чи той порядок соціальності. Доцільніше говорити про те, що обсяг корпусу може варіювати від одиничного фрагмента до їх серії: головним є те, що цей обсяг повинен забезпечити формулювання беззаперечних висновків (виокремлення фактів, ефектів, тенденцій тощо). Крім того, слід пам'ятати, що прозорість дослідницького процесу є однією з умов забезпечення об'єктивності отриманих результатів, а демонстрація «насиченості» у публікаціях виявляється насправді проблематичною, адже одиниць аналізу буває декілька, що робить оприявлення розлогими й неефективними.

Перераховані тактичні прийоми – представленість центральних та факультативних тенденцій, експозиція соціорелевантних параметрів, збалансованість, кількісні оцінювання – мають спільну рису: вони розташовують основний акцент вирішення проблеми репрезентативності у площину «корпус текстів – дискурсивний горизонт». Іншими словами, хоча ці тактики розроблялися як вдосконалення тих чи тих «якісних» методів, їхнім стрижнем є уподібнення до критеріїв досліджень, здійснюваних за природничо-



науковим еталоном: частка об'єктивної реальності має відповідати властивостям усієї об'єктивної реальності.

А це породжує, на наш погляд, прогалину між ідеєю та її реалізацією. Адже основний методологічний зсув, який відбувся в соціогуманітарному пізнанні завдяки оформленню якісних досліджень, пов'язаний зі зміною статусу суб'єктивності у дослідженні: суб'єктивність постає як чутливість, спроможна забезпечити надійність та валідність дослідження, як дослідницький інструмент, який забезпечує можливість «занурення» в соціокультурні практики спільноти, розуміння викристалізованих у їхньому середовищі аксіологічних, мотиваційних, емоційних та будь-які інших конструктів й ретрансляції їхнього сенсу в науковий дискурс.

Власне, тому в рамках якісних методів розробляються тактичні прийоми забезпечення репрезентативності корпусу текстів, що покладаються саме на суб'єктивність у різних форматах її втілення. Остання може фігурувати як інтуїція, дискурсивна компетентність або теоретична чутливість і, зважаючи на міру розвиненості, дослідник повинен ухвалити рішення про включення певного фрагменту до корпусу. І навіть якщо він жорстко дотримуватиметься критеріального відбору текстів (наприклад, за прецедентною персоною), орієнтуючись на ґрунтовно розроблений перелік маркерів, то навіть у такому разі добір все одно супроводжуватиметься мінімальною інтерпретацією тексту, яка є невід'ємною часткою процесу експлікації необхідних параметрів заданої соціальної ситуації (про що згадувалося вище). Ба більше, при проведенні КДА дослідникові доволі складно дотриматися вимоги об'єктивної наукової відстороненості, особливо в тому її розумінні, якого вимагає класичнонаукова раціональність. Адже дискурсивний фрагмент (текст) – якщо він дійсно є валідним – неодмінно виявиться агональним, «пенетрувальним», таким, що «братиме у полон», тобто викликатиме пристрасність ще в момент першої взаємодії дослідника й тексту (який, за задумом, він мав би читати відсторонено та розсудливо). У методологічних критиках зазначається, що дослідницьку оптику можуть істотно затьмарити надмірні заглибленість і відданість ідеї, яка центрує дискурс (адже кожен дискурс – це обстоювання й конструювання ідеї). Фактично, відстороненість заради об'єктивності стає неможливою у разі агональності дискурсивного фрагмента: останній буде або «pro», або «contra» особистих поглядів дослідника, а тому, вивчаючи, наприклад, практики «дискримінації чоловіків», дослідник (незалежно від своєї статі) неunikнено опиниться на одному з полюсів, що поставить під загрозу репрезентативність сформованого ним корпусу текстів.

Як одну із процедур контролю такої заангажованості, захопленості, пропонують рефлексію авторської позиції, зокрема останнім часом стали популярними дискусії навколо можливостей автоетнографії як «співвіднесення індивідуального досвіду з соціальним контекстом, спроба заглянути всередину себе, щоб зробити узагальнення» [2, с. 6]. Проте гіпертрофовані форми надто відвертого самозаглиблення («погана автоетнографія») також виявлятимуться перешкодою, а критеріїв «гарної автоетнографії» не існує. Отже, саморефлексивність – у будь-яких її форматах – також не є надійним інструментом забезпечення репрезентативності корпусу текстів.

Принагідно зазначимо, що ці тактичні прийоми – інтуїція, теоретична чутливість, дискурсивна компетентність, рефлексивна позиція, автоетнографія – мають іншу спільну рису: вони розташовують основний акцент вирішення проблеми репрезентативності у площину «корпус текстів – суб'єктивність дослідника». І – підкреслимо – «окрему» суб'єктивність.

Натомість більшість якісних методів, особливо ті з них, що працюють із лінгвістичними репрезентаціями соціальної реальності, наголошують на реконструюванні спільно поділюваних смислів. А отже, на наш погляд, інструмент забезпечення репрезентативності корпусу текстів повинен також належати до площини інтерсуб'єктивності. І якщо для верифікації результатів, наприклад, глибинного інтерв'ю, пропонується комунікативна валідізація [5], то для прийняття висновку про репрезентативність корпусу текстів

єдиною процедурою, яка є релевантною до такої умови, є процедура міждослідницької тріангуляції, тобто комунікація у межах дослідницької групи, яка, фактично, означатиме *співавторство* (інтерсуб'єктивність) укладання корпусу текстів. У такому разі, на наш погляд, зростатимуть шанси отримати корпус текстів, який матиме високий ступінь репрезентативності завдяки наростанню «гетерогенності суб'єктивностей», які, проте, дійшли згоди стосовно змісту окремого фрагменту лінгвістичної репрезентації соціальної реальності. Отже, репрезентативність корпусу текстів найбільш адекватно до ідеї якісних методів забезпечується процедурами міждослідницької тріангуляції: корпус складається кількома дослідниками, що мають спільно сконструйовану й вербалізовану картину досліджуваної реальності, внаслідок чого сам корпус «контролюється» інтерсуб'єктивністю.

**Висновки і перспективи подальших досліджень.** Розглянувши різні тактики забезпечення репрезентативності корпусу текстів, можемо сформулювати деякі підсумки. Як було показано, в рамках якісної методології також доволі поширеним є тлумачення репрезентативності як властивості вибіркової сукупності відтворювати значущі параметри генеральної сукупності. Тому значна кількість пропонованих тактик її забезпечення (представленість центральних та факультативних тенденцій, експозиція соціорелевантних параметрів, збалансованість, кількісні оцінювання) походить з необхідності узгодити «корпус текстів» з «дискурсивним горизонтом», що породжує таке розуміння репрезентативності, як здатність обмеженої кількості текстів, відібраних згідно з установленими критеріями, у задовільному для мети дослідження ступені відобразити закономірності дискурсивного вживання, що характеризують дискурс загалом.

Однак акцентування уваги на тому, що вже на етапі відбору текстових фрагментів неunikнено відбувається їхня інтерпретація, призвело до необхідності формувати тактики, які враховують, що репрезентативність корпусу текстів зазнає значного впливу з боку «особистості» дослідника (його інтуїції, дискурсивної компетентності, теоретичної чутливості тощо). Вплив суб'єктивності (як досвіду дослідника) може бути помічений, наприклад, як ризик дисбалансу різного роду (жанрових, стильових, географічних тощо) текстів, як розроблення списку маркерів та, своєю чергою, відсівання маркованих фрагментів, як результат перевірки відповідності тексту дискурсивним вимогам до корпусу та у багатьох інших процедурних моментах.

Звернімо увагу на те, що у кількісних дослідженнях суб'єктивність як досвід дослідника також виявляється неабияким регулятором надійності та валідності отриманих результатів. Адже, приміром, добір діагностичного інструментарію чи вибір статистичних критеріїв в остаточному підсумку є результатом того ж таки досвіду дослідника, його інтуїції, проте це може істотно позначатися на отриманих результатах. (Хоча скрізь стверджується, що вплив дослідника на результати еліміновано). Якісна стратегія визнає принципову неможливість виключити вплив досвіду на результат, а тому суб'єктивність (рефлексивність) дослідника і його здатність розуміння смислів, яким наділені дії й предмети соціальної реальності, позиціонується як інструмент дослідження, який – за умови некоректного поводження із ним – призведе до конструювання іншого, аніж окреслений метою дослідження, порядку соціальності.

Менш поширеними є тактики, пов'язані з перенесенням забезпечення репрезентативності корпусу текстів у площину інтерсуб'єктивності. Процедура міждослідницької тріангуляції, ґрунтована на використанні й узгодженні соціальних конотацій та факультативних прочитувань текстів, убезпечує від одностороннього впливу окремої суб'єктивності. Однак цей ґрунт, будучи різним для різних дослідників, що займаються КДА, актуалізує, своєю чергою, проблему *формування дослідницької групи*, в межах якої буде забезпечено гетерогенність осмислення, тлумачення та інтерпретації відібраних фрагментів: яким саме повинен бути склад цієї дослідницької групи? За якими соціальними, демографічними, освітніми тощо характеристиками вона повинна формуватися, адже предмет аналізу в КДА, очевидно, є чутливим до означених особливостей?

І наразі маємо ще одну проблему: як визначити, наскільки вчений є тим «репрезентантом фрагменту соціальної реальності», яку він досліджує?

1. Ганиева, И. Ф. (2007). Об использовании корпусов в лингвистических исследованиях. *Вестник Башкирского университета*, 12, 4, 104-106.
2. Готлиб, А. С. (2004). Автоэтнография (разговор с самой собой в двух регистрах). *Социология: 4М*, 18, 5-15.
3. Захаров, В. П. (2016). Прологомены к корпусной лингвистике. *Collegium. Вопросы психолингвистики*, 2, 150-161.
4. Иванов, О. В. (2013). Кількісний аналіз тексту чи продукування числових артефактів: аудит контент-аналітичних досліджень. *Наукові записки НаУКМА. Соціологічні науки*, 148, 11-15.
5. Квале, С. (2013). *Исследовательское интервью*. М.: Смысл.
6. Кошарная, Г. Б., Кошарный, В. П. (2016). Триангуляция как способ обеспечения валидности результатов эмпирического исследования. *Общественные науки. Социология*, 2 (38), 117-122.
7. Мамонтова, В. В. (2010). Корпусная лингвистика в современной парадигме. *Актуальные вопросы современной науки*, 12, 230-238.
8. Мельникова, О. Т., Хорошилов, Д. А. (2014). Современные критериальные системы валидности качественных исследований в психологии. *Национальный психологический журнал*, 2(14), 34-46.
9. Мельникова, О. Т., Кричевец А. Н., Гусев А. Н., Хорошилов Д. А., Ф. И. Барский (2014). Критерии оценки качественных исследований. *Национальный психологический журнал*, 2(14), 47-49.
10. Рыков, В. В. (2002). *Корпус текстов как реализация объектно-ориентированной парадигмы*. М.: Наука.
11. Страусс, А., Корбин, Дж. (2001). *Основы качественного исследования: обоснованная теория, процедуры и техники*. М.: Эдиториал УРСС.
12. Чернявская, В. Е. (2017). Методологические возможности дискурсивного анализа в корпусной лингвистике. *Вестник Томского государственного университета. Филология*, 50, 135-148.
13. Чучвара, А. (2015). Формування методології дослідження політичного дискурсу в Україні: практика використання контент-аналізу. *Мова і суспільство*, 6, 23-34.

#### REFERENCES

1. Ganieva, I. F. (2007). Ob ispolzovanii korpusov v lingvisticheskikh issledovaniyah [On the use of corpora in linguistic studies]. *Vestnik Bashkirskogo universiteta* [Bulletin of the Bashkir University], 12, 4, 104-106. (rus.).
2. Gotlib, A. S. (2004). Avtoetnografiya (razgovor s samoy soboy v dvuh registrah) [Autoethography (conversation with itself in two registers)]. *Sotsiologiya: 4M*. [Sociology: 4M], 18, 5-15. (rus.).
3. Zaharov, V. P. (2016). Prolegomeny k korpusnoy lingvistike [Prolegomena to Corpus Linguistics]. *Collegium* [Collegium], 2, 150-161. (rus.).
4. Ivanov, O. V. (2013). Kilkisnyi analiz tekstu chy produkuvannia chyslovykh artefaktiv: audyt kontent-analitychnykh doslidzhen [Quantitative text analysis or producing of numerical artifacts: content analytical studies evaluation]. *Naukovi zapysky NaUKMA. Sotsiolohichni nauky* [NaUKMA Research Papers. Sociology], 148, 11-15. (ukr.).
5. Kvale, S. (2003). *Issledovatel'skoe intervyyu* [Research interview]. Moscow, Smysl Pbl. (rus.).
6. Kosharnaya, G. B., Kosharnyy V. P. (2016). Tryanhuliatsiya kak sposob obespecheniya valydnosti rezultatov empyrycheskoho yssledovaniya [Triangulation as a means ensuring validity of empirical study results]. *Obshchestvennye nauki. Sotsyologiya* [Social sciences. Sociology], 2 (38), 117-122. (rus.).
7. Mamontova, V. V. (2010). Korpusnaya lingvistika v sovremennoy paradigme [Corpus linguistics in the modern paradigm] *Aktualnyie voprosy sovremennoy nauki* [Actual problems of modern science], 12, 230-238. (rus.).
8. Melnikova, O. T., Krichevets A. N, Gusev, A. N., Busygina, N. P., Khoroshilov , D. A., Barskiy, P. I. (2014). Kriterii otsenki kachestvennykh issledovaniy [ Criteria for evaluating qualitative research]. *Natsionalnyiy psihologicheskii zhurnal* [National Psychological Journal], 2 (14), 47-49. (rus.).
9. Melnikova, O. T., Khoroshilov, D. A. (2014). Sovremennye kriterialnye sistemy validnosti kachestvennykh issledovaniy v psikhologii [Modern criteria system of identifying the validity of qualitative research in psychology]. *Natsionalnyiy psihologicheskii zhurnal* [National Psychological Journal], 2 (14), 34-46. (rus.).
10. Rykov, V. V. (2002). *Korpus tekstov kak realizatsiya obektno-orientirovannoy paradigmy* [The Corpus of Texts as a Realization of the Object-Oriented Paradigm]. Moscow: Science Pbl. (rus.).
11. Straus, A., Corbin, J. (2001). *Osnovy kachestvennogo issledovaniya: obosnovannaya teoriya, protsedury i tehniki* [Basics of qualitative research: sound theory, procedures and techniques]. Moscow: Editorial URSS. (rus.).
12. Chernyavskaya, V. E. (2017). Methodological possibilities of discursive analysis in corpus linguistics [Towards methodological application of discourse analysis in corpus-driven linguistics]. *Vestnik Tomskogo gosudarstvennogo universiteta. Filologiya* [Tomsk State University Bulletin. Philology], 50, 135-148. (rus.).
13. Chuchvara, A. (2015). Formuvannia metodolohii doslidzhennia politychnoho dyskursu v ukraini: praktyka vykorystannia kontent-analizu [Formation of research methodology of political discourse in ukraine: practice of content analysis using]. *Mova i suspilstvo* [Language and society], 6, 23-34. (ukr.).

**Olga Kochubeynyk**

## **CRITICAL DISCUSSION ANALYSIS: HOW TO ASSURE THE REPRESENTATIVITY OF THE TEXT CORPUS?**

*Nowadays, qualitative methods of research that deal with the study of linguistic representations of social reality (narrative analysis, discursive analysis, conversive analysis etc) are becoming more and more widespread in psychology.*

*These methods are an efficient instrument of psychological research. However, researcher should clearly understand the possibilities and limits of application of such methods. The article addresses the current problem of evaluation of representativeness of the text corpora. The requirement to representativeness of a text corpus implies the presence of the necessary number of texts that are enough to solve the research problems. Representativeness is viewed in various aspects and conclusion is made that researcher's personality (who is a corpus builder) has direct impact onto representativeness of a corpus. This impact is further analyzed different aspects producing a justified statement that no corpora may be compiled free of author's view. On the basis of the theoretical analysis, the authors have revealed the role of triangulation in ensuring the representativeness of the text corpus and improving validity of empirical study results. The author emphasizes that investigator triangulation makes it possible to formulate conceptual generalizations based on the results that are obtained by different experts. Applying of triangulation as a investigator tactic is necessary for the formation of a text corpus. Prospective trends for development in this area are provided.*

**Keywords:** triangulation, qualitative methods, validity, corpus, corpus linguistics, representativeness.

УДК 159.923

doi: 10.15330/ps.10.1.148-152

**Леонид Левит**

Центр психологического здоровья и образования (Минск, Беларусь)

leolev44@tut.by

## **КНИГА БЫТИЯ И СОВРЕМЕННАЯ ПСИХОЛОГИЯ: СОВПАДЕНИЯ И РАСХОЖДЕНИЯ**

*В статье рассматриваются совпадения и различия между библейским сюжетом о первородном грехе и результатами, выявленными современной экспериментальной наукой. Так, показано, что подавляющее большинство людей действительно подвержено закономерностям, которые трактуются религией в качестве божественного наказания за вкушение плодов с дерева познания. Речь идёт о повышенной уязвимости к негативу, быстрой адаптации к позитиву, трансформации кратковременного «добра» в долгосрочное «зло» и восприятию труда в качестве тягостной необходимости. Таким образом, отмечаемая в христианских источниках «большая склонность человека к злу, нежели к добру» имеет определённые научные подтверждения. Создаётся впечатление, что над «массовым» человеком действительно тяготеют негативные закономерности, которые можно истолковывать как следствие «божественного наказания». По контрасту, свободно выбираемая активность одарённого индивида подчинена противоположным закономерностям: получению качественно особых (в том числе, потоковых) позитивных переживаний благодаря напряжению сил, отсутствию адаптации к позитиву с одновременной повышенной устойчивостью к негативной информации и общераспространённым стрессам, развитию внутреннего потенциала и успешной самореализации. В частности, последнее наиболее ярко выражено в творческой активности учёного, продолжающего «срывать плоды с дерева познания», тем самым как бы «нарушая» божественные запреты и общечеловеческие закономерности. В эпоху, когда наука не обнаружила следов «внешнего» источника смысла жизни (включая божественный замысел), на современного думающего человека ложится личная ответственность за создание персональной смысловой конструкции.*

**Ключевые слова:** адаптация, добро, зло, позитивные иллюзии, религия, смысл.

**Введение.** Как известно, Книга Бытия является первой частью Ветхого Завета и Библии в целом. Автор статьи не является религиозным человеком, однако ему удалось обнаружить некоторые удивительные совпадения (и столь же важные различия) в древнем библейском сюжете и выводах относительно человеческой природы, к которым пришла современная экспериментальная наука. Выявление и анализ подобных закономерностей вдвойне актуальны ещё и потому, что психология является единственной *научной* дисциплиной, носящей имя богини и исследующей «душу» – по сути, религиозное понятие.

Кратко перескажем значимую для нас часть истории о первородном грехе и его последствиях для человечества. Первые люди, Адам и Ева, беззаботно жили в саду Эдема – некоем подобии рая. Однако их счастье кончилось, когда Ева, а затем и Адам отведали плодов с запретного дерева добра и зла. В наказание за это разгневанный бог обрёл первых людей и их потомков на труд, страдания и, в конечном итоге, смерть.

**Счастье, адаптация, позитивные иллюзии.** Первоначальная жизнь Адама и Евы в саду Эдема перекликается с человеческой мечтой о *счастье*. Современная позитивная психология, занимающаяся данной темой, до сих пор не выявила основной «фактор счастья». Похоже, что его и не существует, а беззаботная («райская») жизнь не ведёт к нему определённо.

Более того, на пути к достижению длительного блаженства стоит такой мощный фактор, как адаптация (привыкание, аккомодация). Каждая новая ложка чёрной икры, каждое новое прослушивание любимой песни приносят чуть меньше гедонистического удовольствия, чем предыдущие. Рекламный лозунг «К хорошему привыкают быстро» по сути верен. В лучшем случае, любимая некогда вещь с годами становится просто *комфортной* в использовании. Конечно, существуют немногие разновидности «позитива», к которым адаптация практически не наступает или идёт очень медленно [4], но они представляют сложные, а потому редко используемые большинством людей виды активности.

Поэтому (с современных научных позиций) не исключено, что первые люди в саду Эдема постепенно перестали воспринимать «хорошую жизнь» в качестве таковой и согрешили просто от скуки. Как видим, сколько-нибудь длительное счастье недостижимо даже в «райских» условиях, отсекающих любой негатив.

Неким аналогом человеческой мечты о счастье выступают *позитивные иллюзии*, сравнительно недавно выявленные в нейронаучных и психологических исследованиях у абсолютного большинства испытуемых. Речь идёт о полностью или частично ложных убеждениях положительного свойства [8]. Доказано, что умеренно выраженные позитивные иллюзии (в том числе, надежда на лучшее будущее) помогают человеку легче пережить неприятности в настоящем, дают силы для действий в ситуациях, когда позитивный исход не гарантирован.

Возможность построения «рая на земле» описана в различных *утопиях*, по сути, представляющих разновидность позитивных иллюзий. История показывает, что все попытки реального воплощения утопий (после революций – например, французской, октябрьской в России, культурной в Китае и т. д.) приводили к ужасным, а отнюдь не «утопическим» последствиям – массовым убийствам и деспотизму правящей власти.

Таким образом, сколько-нибудь длительное «райское наслаждение» для человека в принципе недостижимо. Более того, первоначальное «добро» (лёгкие и быстрые, как правило, телесно ориентированные удовольствия), подвергаясь воздействию адаптации, требует с течением времени всё больших «порций» гедонистической активности индивида ради достижения первоначального «количества» наслаждения. В результате более-менее «разумные» границы потребления отбрасываются. У субъекта формируется аддикция (зависимое поведение), и краткосрочное «добро» переходит в долговременное «зло» [3]. Алкоголизм и переедание являются наиболее яркими примерами зависимого поведения, целью которого теперь становится не получение былого удовольствия, а избегание *неудовольствия* («ломки»).

**Страдания, труд и смысл жизни.** Пришло время поговорить об иных, негативных переживаниях. Как мы помним, на смену «приятной скуке» Адама и Евы в раю пришли страдания и необходимость тяжкого труда.

Прежде всего, отметим определённую эволюционную «ценность» негативных состояний в повседневной («не-райской») жизни. Отрицательно окрашенные переживания полезны тем, что привлекают внимание индивида к событиям, потенциально опасным для его существования. Полное их исчезновение принесло бы серьёзный вред и современному

человеку, живущему в сравнительно комфортных и безопасных условиях. Так, лица с врождённым отсутствием чувствительности к боли быстро получают ряд повреждений, по-настоящему опасных для здоровья: множественные переломы костей, серьёзные ожоги, разрывы внутренних органов и т.д.

С другой стороны, как выяснила экспериментальная наука последних десятилетий, над психикой человека действительно довлеет нечто вроде «божественного проклятия». Дело в том, что к негативным событиям и переживаниям индивид более «уязвим», чем к позитивным. Иными словами, «минус» ощущается острее и действует сильнее, чем сопоставимый с ним «плюс».

Например, горечь от расставания с прежним брачным партнёром переживается сильнее и действует дольше, чем радость от знакомства с новым. Отрицательные эмоции при увольнении со старой работы сильнее и длительнее радости от приёма на новую. Для того чтобы устранить у супруга негативное впечатление от одного отрицательного поступка, надо совершить как минимум пять (!) сопоставимых позитивных действий (соотношение Готтмана). Будущие плохие события также произведут более сильное, постоянное, многоуровневое и длительное воздействие на человеческую психику, чем хорошие. Результаты многочисленных исследований подобного рода приведены в обобщающей статье Р. Баумейстера с коллегами [7]. Альберт Эллис, основатель РЭПТ (рационально-эмоционально-поведенческой терапии) называл склонность человека к преувеличению негатива «катастрофическим мышлением» [6].

Таким образом, отмечаемая в христианских источниках «большая склонность человека к злу, нежели к добру» [9] имеет определённые научные подтверждения. Речь идёт как о предпочтительном (краткосрочно-гедонистическом) выборе видов добра, впоследствии оборачивающихся долговременным злом, так и большей «проницаемости» психики человека к негативным событиям и переживаниям. Разумеется, с понятием первородного греха (либо с источником грехов) может быть отождествлён и человеческий эгоизм в качестве единственной конечной (первичной, наиболее глубокой) мотивации [2].

В наказание за ослушание Божьей воли люди получили не только страдания, но и труд (Адам и Ева, как известно, вели праздную жизнь в саду Эдема). При этом необходимость трудиться действительно расценивается многими людьми как однозначный негатив. Что ж, никто не спорит, «каторжный» труд не по своей воле представляет собой наказание. Однако у современного человека имеется иная возможность: выбрать занятие «по призванию» и получать радость от его осуществления. Более того, именно *тяжёлая* (на грани индивидуальных возможностей) активность подобного рода ведёт не только к саморазвитию и самореализации, но также дарит субъекту по-настоящему *позитивные* (например, потоковые) переживания [5], над которыми не властна адаптация [4].

Захватывающая и напряжённая, приносящая *истинное* удовлетворение деятельность учёного, продолжающего «вкусать запретные плоды с дерева познания» и при этом мало уязвимо ко многим житейским неприятностям, представляет собой наиболее яркий пример «переворота» ценностей, провозглашённых в Книге Бытия. «Тяжёлый» труд становится радостью, адаптация к «хорошему» прекращает своё действие, власть «плохого» отступает. Чем не «рай на земле» – особенно, если сравнивать с жизнью остального человечества?

Остаётся лишь добавить, что современная наука не обнаружила следов какого-либо «высшего» (в том числе, божественного) замысла в отношении человека и Вселенной. Наоборот, «чем лучше учёные познают мир, тем более бессмысленным он им кажется» [1]. В отсутствие релевантных «внешних» источников смысла жизни каждый индивид несёт личную (перед самим собой) ответственность за создание персональной смысловой конструкции – либо за отсутствие таковой и многочисленные негативные последствия. В последнем случае название одной из книг З. Фрейда «Психопатология обыденной жизни» наилучшим образом отражает суть происходящего.

**Выводы.** Проведённый анализ показывает, что над «массовым» человеком действительно тяготеют негативные закономерности («наказания»), описываемые в Книге Бытия. К их числу относятся: большая проницаемость психики к «плохому», следствием чего являются многочисленные страдания; быстрая адаптация к «хорошему» (гедонистическим удовольствиям); постепенная трансформация кратковременного «хорошего» в долговременное «плохое» (аддикции); отношение к труду как к тягостной необходимости. По контрасту, свободно выбираемая, напряжённая активность творческого и одарённого индивида ведёт к противоположным эффектам: устойчивости к общераспространённым стрессам и неприятностям; практическому отсутствию адаптации к позитивным событиям и переживаниям; «эксклюзивным» (в том числе, потоковым) состояниям; развитию внутреннего потенциала и успешной самореализации.

1. Вайнберг, С. (2004). *Мечты об окончательной теории*. М.: Едиториал УРСС.
2. Левит, Л. З. (2017). *Универсальный эгоизм*. Минск: З. Колас.
3. Левит, Л. З. (2018). Зло сильнее добра, если добро важнее истины: доказательства и следствия. *Психологія особистості*, 1 (9), 104-119.
4. Любомирски, С. (2014). *Психология счастья*. СПб.: Питер.
5. Чиксентмихайи, М. (2011). *Поток: психология оптимального переживания*. М.: Смысл.
6. Эллис, А. (2002). *Гуманистическая психотерапия*. М.: ЭКСМО-Пресс.
7. Baumeister, R. F., Bratslavsky, E., Finkenauer, C. & Vohs, K. D. Bad is stronger than good (2001). *Review of General Psychology*, 5, 4, 323-370.
8. Lane, T. J., Flanagan, O. (2013). Neuroexistentialism, eudaimonics, and positive illusions. *Mind and Society: Cognitive Science Meets the Philosophy of the Social Sciences*. Springer Publishers, 1-28.
9. Первоходный грех. Взято из ru.wikipedia.org/wiki/. (Дата обращения 10.07.2019).

#### REFERENCES

1. Weinberg, S. (2004). *Mechty ob okonchatelnoi teorii* [Dreams of a final theory]. Moscow: Editorial URSS. (rus.).
2. Levit, L. Z. (2017). *Universalny egoizm* [Universal egoism]. Minsk: Z. Kolas. (rus.).
3. Levit, L. Z. (2018). Zlo silneje dobra, jesli dobro vazhnee istiny: dokazatelstva i sledstvija [The bad is stronger than the good, if the good is more important than the truth: the proofs and the consequences]. *Psihologija osobistosti* [Psychology of personality], 1, 104-119. (rus.).
4. Ljubomirski, S. (2014). *Psihologija schastja*. [Psychology of happiness]. Saint-Petersburg: Piter. (rus.).
5. Csikszentmihalyi, M. (2011). *Potok: psihologija optimalnogo perezhivaniya*. [The flow: the psychology of optimal experience]. Moscow: Smysl. (rus.).
6. Ellis, A. (2002). *Gumanisticheskaja psihoterapija* [The humanistic psychotherapy]. Moscow: EKSMO-Press. (rus.).
7. Baumeister, R. F., Bratslavsky, E., Finkenauer, C. & Vohs, K. D. (2001). *Bad is stronger than good* [Review of General Psychology], 5, 4, 323-370.
8. Lane, T. J., Flanagan, O. (2013). Neuroexistentialism, eudaimonics, and positive illusions. *Mind and Society: Cognitive Science Meets the Philosophy of the Social Sciences*. Springer Publishers. 1-28.
9. *Pervorodnyi greh* [The Original sin]ru.wikipedia.org/wiki/ Retrieved from (Date of access 10.07.2019). (rus.).

#### Leonid Levit

#### THE BOOK OF BEING AND MODERN PSYCHOLOGY: COINCIDENCE AND DIVERGENCE

*The article regards the coincidence and the divergence between the ancient Biblical myth about the primal sin and some experimental results, obtained by modern science. Thus, the author shows that most people are really subjected to the regularities, which are regarded by religion as the God's punishment for eating the forbidden fruits from the Tree of Knowledge. Mostly, we speak about a higher subjection to the bad than to the good, about a quick adaptation to good, about a transformation of the short-term good into the long-term bad and about attitude to labor as a hard burden. In other words, the greater proneness of a man to the evil than to the good, which is underlined in the Christian sources, has a number of contemporary scientific proofs. Thus, there is created an impression, that a mass person is prone to all the negative regularities, which can be interpreted as the consequence of the divine punishment. In contrast to the above said, creative activity, which is freely chosen by a gifted individual, is governed by the opposite regularities. Namely, it is connected to getting the exclusive positive experience (including the flow) due to high tension, the absence of adaptation to good and, at the same time, a higher stability towards widely spread stresses and negative information in general. It is also characterized by a*

development of inner potential and successive self-realization. In particular, this is most vividly expressed in creative activity of a scientist, who continues to «eat the forbidden fruits» from the Tree of Knowledge, thus breaking the divine prohibitions and regularities common to most people. In the epoch, when the science cannot discover the external sources of meaning (including the divine plan), every thinking person gets his own responsibility at creating one's own meaningful life construction.

**Keywords:** adaptation, the good, the evil, positive illusions, religion, meaning.

УДК 159.9.07(072)

doi: 10.15330/ps.10.1.152-159

**Jevhen Karpenko**

Vasyl Stefanyk PreCarpathian National University  
psiholog\_pp@ukr.net

**Rafal Abramciow**

The Pedagogical University of Cracow named after the Commission of National Education  
abramciow@gmail.com

## THE PROBLEM OF QUALITATIVE METHODS APPLICABLE IN THE PSYCHOLOGY OF PERSONALITY

*The article argues the historical confrontation and the mutual additions of qualitative and quantitative methods in psychology, and it presents the important systematized methodological aspects as for the application of qualitative methods in personality psychology. These aspects are: substantiation of qualitative research as the most appropriate methodology for the holistic study of a person as a personality from the standpoint of the systematic approach; combination of the diagnostics and psychological influences during dialogic interactions of a psychologist-researcher and a psychologist-practitioner (as two roles of one person) with a client in a psychotechnical situation; the characteristic features of qualitative research (holism, identified meanings and their interpretations, contextuality, reflexivity, interactivity, absence of directives, inductive approach to data, correspondence to situations, attention to individual cases, etc.); the types of qualitative studies - diagnostic, exploitative, verificatory or exploitative-verificatory - and variants of their combination; classification of methodological approaches that help chose certain qualitative methods based on their philosophical foundations, research purpose and objects, cognition principles and technologies; the methodological principles of qualitative research – conceptual sensitivity, interpretive reconstruction, reflexivity; the validity criteria for qualitative methods with taking into account a research stage (a level in the structure) – planning and data collecting, their analysis, data interpretation and presentation, ethical validity – and the structure of a final scientific work prepared by the research results (requirements for introduction, literature review and theoretical analysis, an empirical part, conclusions, possible applications). The conclusion is made about the relevance of qualitative researches at the modern meta-modern stage of the psychological science on personality.*

**Keywords:** methodology, personality psychology, qualitative methods (research), validity of qualitative research, meta-modern.

**Problem challenge.** The modern science at the verge of the meta-modernism epoch brings to a new level the long-time discussed issues of links between different methodological foundations for research on the psychology of personality. According to Z. Karpenko, the historical confrontation exists between the natural-scientific and humanitarian paradigms. The first paradigm looks at a human being as a being determined by external (situational) or internal (belonging to the organism) factors, so general patterns of functioning and development can be understood by objective research and experiments. The second one looks at a person as a unique spiritual being, capable to self-development and self-transcendence and choosing values-oriented behaviour [5, p. 172].

The confrontation between these paradigms gives rise to the derivative parallelism: the nomothetic approach against the idiographic one. The first approach proposes a set of methods focused on general patterns and universal mechanisms of personal development and formation, and the second one covers a set of methods focused on the description of a person as a unique individuality.



Hence another parallelism exists, noted by V. Dilthey [3], in his time: the explanatory psychology as a science, which uses the methods of natural sciences to study the psyche with the purpose to decompose it into «the primary elements» and to determine functional, cause-and-effect relations between the singled out elements, and the descriptive psychology, which subject is understanding of an individual's mental life in its integrity, uniqueness and value-semantic content.

The logical continuation of these parallels is the juxtaposition of two methods: the so-called objective method, which means study of the psyche through observation over behaviour, organization of experiments, testing, etc., and the subjective method of direct studies of the psyche through self-observation of human mental states and identification and empathy with other people, etc.

The derivatives of these opposing approaches is a choice of the R – methodology (quantitative analysis, statistical methods) or Q – methodology (qualitative analysis, hermeneutical procedures) [5, p. 172-173].

The main applicable areas for quantitative and qualitative research methods are discussed by V. M. Druzhinin, who builds the level hierarchy of mental systems [4, p. 281-284]:

1. Zero level. It is a pre-psyche level, ensuring a human body's vital activity impacting on his/her mental activity; its main function is the movement regulation; the «psyche – organism» links are actualised; the study subject at this level is sensory processes; ratio and interval scales are appropriate for empirical data measurements.

2. Psychophysiological level. This level is responsible for the simplest subconscious mental regulations (regulated automated actions such as operations, skills); «psyche – external conditions (environment)» links are actualised; the study subject at this level is sensory-perceptual processes, images, emotions, etc.; the used method of data description (a measurement scale) is an interval scale.

3. Mesopsychic level. This is the level for regulation of involuntary and arbitrary actions. It is a «namely psychological level», characterised by interactions between the conscious and the unconscious, although they are also represented at the second level as structures. At the mesopsychic level, the «psyche – task» links are actualised, and a researcher examines integrative systems (intelligence, motivation, will, etc.). Interval and order scales are appropriate measuring tools.

4. Macropsychological level or the level of individuality substructures (consciousness, sub-consciousness, personal formations). Its function is to regulate activities with «psyche – activity» links; the order and classification (nominative) scales are used.

5. The level of a unique personality – an agent of life path, who builds his/her unique life path by regulation of own activities. The way to obtain empirical data at this level is to find similarities (fuzzy classifications are used) and to describe individual cases.

Thus, the highest level of psyche functioning, according to V. M. Druzhinin, is marked by, at least, three following features: 1) a person's uniqueness as his/her ability to produce unique behaviour and creative products; 2) a spontaneous activity as a person's ability to go beyond an actual situation, to regulate own actions and predict future events; 3) integrity, which cannot be disunited into elements (holism) due to the subordination of the lower levels to the functioning objective laws and development of this integrity (top-down determination).

The author notes that any of these features is enough to make unsolvable the problem of mental reality measuring. He concludes that «the possibilities to use hermeneutics as a psychological research method become wider as a researcher moves from the lower mental levels to the higher ones. On the contrary, the measuring power of «natural-scientific» psychological methods decreases on this way, which is reflected in the decreased power of interpretations obtained with the objective methods, in particular, with the psychological measuring methods» [4, p. 284]. Therefore, we can conclude that a personality, as the highest vital-cultural and psycho-mental formation, should be examined mainly with qualitative methods.

**The article purpose** is to systematize scientific ideas and experience of used qualitative methods in personality psychology.

**Main material.** The qualitative methods should be used at personality research due to the obvious advantages of the so-called psychotechnical cognition that is relevant to the integral mental organization of an individual-personality. According to F. Ye. Vasiliuk, the philosophy of practice used at the psychotechnical (humanitarian) cognition opposes to epistemology, which is characteristic for natural-scientific cognition. The psychotechnical cognition recognizes values as being immanent to the cognitive process rather than external to it (natural-scientific cognition). An addressee of the humanitarian cognition is an applied psychologist, not an academic psychologist or specialist in another profession and the subject of such cognition is an interested, involved person, not a neutral, remote one. In this case contacts with a «researched» person are characterized by intensity, uniqueness, emotionality, and it unites the agents of psychotechnical situation. On the contrary, in the design of a natural-science based study, a researcher's contacts with researched people are minimized, standardized, empirically neutral, and reflect links between an agent and an object. As for the cognition process and procedures, the first approach operates with flexible, unique techniques that respond subtly to an experimental situation, while the second one uses rigid, invariable experimental programs and procedures. The knowledge obtained with the psychotechnical approach (a qualitative study based the humanitarian paradigm – Ye. K., R. A.) is internal, personal, «about yourself» or «about you» by its nature. Within the science-oriented paradigm, the obtained result is knowledge in the third person, about «they», and knowledge of a researched person about him/herself is only factual material. As for a subject and a method, in the first case, the used methods unite the participants of a psychotechnical situation and become themselves the subject of research; and in the second case, the method separates the subject from reality and presents it as an object observed from the outside; with respect to the central subject, then a central subject, for a study of which this method is the optimal, is selected for a practically effective method (in psychotechnical studies), or an adequate research is selected for the central subject method (in natural-scientific psychological research) [2].

According to the definition of A. Straus and J. Corbin, qualitative research in psychology means «any kind of research when data are obtained in non-statistical or quantitative ways» [10, c. 16].

The qualitative research purpose, according to N.V. Klyueva, is to reveal the structures of some experience and meaning that a certain object, situation, event or some aspect of a person's own life have for him/her [7, p. 6].

S. Kvale distinguishes the following aspects of qualitative research:

- 1) striving for profusion and holism of a description;
- 2) a description by a person of different aspects of is/her life and his/her attitude to them;
- 3) identification of meanings and their interpretation (what and how?);
- 4) reliance on contextual analysis;
- 5) obtaining of qualitative knowledge expressed in everyday language;
- 6) attention to language as the subject and means for a performed analysis;
- 7) specificity: descriptions of specific situations, not generalized thoughts; interest in single cases; inductive approach to data;
- 8) flexibility and lack of rigid standards;
- 9) reflexivity, openness of a researcher to the new instead of reliance on ready-made categories and schemes of interpretation;
- 10) focus on specific topics (without a rigid structure or directivity);
- 11) personal changes during the research; emergence of new meanings; enrichment of experience (new understanding of a situation);
- 12) importance of interpersonal relationships;
- 13) preference to the field work [6, p. 6-7].

N.P. Busygina summarizes the methodological foundations of qualitative research, guided by the following criteria: methodological approaches (1); philosophical foundations (2); goals (3); study objects (4); principles of cognition (5); techniques (6) [1, 9]:

1. Deep psychological interpretation: psychoanalysis, variants of «clinical» interpretation on the basis of certain theoretical concepts, etc. (1); the idea of deep hermeneutics (2); interpretations of meanings of some experiences (3); «inner world» understood as a text, containing a «discourse of the unconscious» (4); interpretations of semantic discontinuities as a result of unconscious dynamics and reflection on a researcher's theoretical position (5); «symptomatic understanding», interpretation of the text in the light of certain theoretical concepts (6).

2. «A grounded theory» (1); positivism or philosophical hermeneutics and social constructivism (2); creation of the theory of a phenomenon (3); positivist understanding of the phenomenon as having objective meaning; or hermeneutic or constructivist understanding of the phenomenon as meanings obtained through human interactions (4); derivation of a theory from data as a discovery (within the framework of the positive methodology), or creation of a theory as an interpretation (within the framework of the hermeneutic and constructivist methodology) (5); three-stage coding, the method of constant comparisons of data with concepts, strategies of theoretical sampling (6).

3. Conversational analysis (1); the speech act theory, social constructionism (2); understanding of meanings that the conversation participants put into their speech (3); meanings developed during discursive practices, natural speech, conversations (4); analysis of a conversation, with taking into account the context of direct interactions but without wider cultural contexts; orientation directly to the conversation participants' meanings (5); step-by-step descriptive analysis of a conversation course (6).

Qualitative studies are mainly diagnostic, exploratory, verificative or exploratory that can be performed alone or in conjunction with quantitative ones, performed sequentially or in parallel with quantitative ones: 1) qualitative studies leading to a single theory; 2) those that lead to typology; 3) they can be an introduction to a quantitative study; 4) qualitative studies can be used to confirm the findings of quantitative studies; 5) there are studies in which quantitative and qualitative elements are present in the same time; 6) qualitative and quantitative studies can be conducted independently and are considered as complementary [12, p. 78-79].

Data in qualitative studies are accumulated in an open way through unstructured methods, techniques and tools, such as:

- uncontrolled included servations (for example, from the position of a member of the group that he/she observe during its social functioning);
- a free interview with a general plan of questions that is frank, interactive, creative, introspective and dialogue-oriented (individual and group interview);
- analysis of personal documents and activity results (for example, letters, memos), from which it is easy to draw conclusions about personal traits of the studied people and their internal experiences;
- examined cases that testify to a person's unique existential situation in a particular historical or social context;
- the biographical method, focused not only on life facts, but also on identifying by studied people of key existential, turning points of their lives;
- the autobiographical method, presenting an agent's symbolic activity with its understandings, interpretations, durations, which are inevitably subjective;
- the monographic method that characterizes functions of social, educational or cultural institutions;
- the ethnographic method that purpose is to describe the life of a particular group of people with all its cultural aspects;
- phenomenological studies capturing different ways of an individual's perception of phenomena that allow a researcher to explain certain cultural meanings that unite people of a particular culture;

– studies combined with activities that allow a researcher to study social situations to improve them;

– actuating social studies aimed at promotion of significant social changes.

D. O. Khoroshilov substantiated four methodological principles of qualitative research, which were characterized by three criteria: a focus of analysis (1), problems of validity (2), epistemological justification of the principle (3) [11, p. 16-17]:

1. The principle of contextual sensitivity: analysis of a studied phenomenon with its inclusion into a dialogue, into social, linguistic or cultural environment; this approach is implemented in ethnographic, discursive and cross-cultural qualitative research (1); there are two problem: qualitative research inclusion into the social context and formulation of over-contextual generalizations (2); the contextual principle in psychology – W. James, K. Buhler, L. S. Vygotsky, V. F. Lomov; the contextual principle in qualitative research – D. Silverman, M. Hammersley, N. Denzin, M. Wetherell (3).

2. The principle of understanding: qualitative research is mediated by ancillary analytical categories (or «ideal types»), derived from the empirical data (1); the problem of separation of the «sphere of facts» and the «sphere of personal and value preferences» at formulation of analytical categories (2); the concepts of understanding used in social philosophy (V. Dilthey, M. Weber, G. Simmel); Weber's concept of an ideal type (3).

3. The principle of interpretive reconstruction: an interpretation is a basic way of analytical category formation as a re-designing process (the secondary designing) of subjective values and patterns of human experience (1); the problem of the consistency and coherence of interpretations in qualitative research, as well as the problem of relations between a world designed by a person and its secondary (re-) designing in scientific research (2); «the methodology of interpretations» in the social sciences – K. Geertz, W. Giddens, G.H. Mead, R. Harre, the idea of the first- and second-order constructs (A. Schütz), the idea of mimesis in aesthetics – P. Rieker, U. Flick (3).

4. The principle of reflexivity: critical reflection is a tool of qualitative analysis that reveals different semantic positions of a researcher and a respondent (1); the problem of explication of semantic positions as a basis for evaluation of qualitative research validity (2); the philosophy of human consciousness and thinking – M. K. Mamardashvili, A. M. Pyatigorsky, S. L. Rubinshtein (3).

Based on the performed methodological analysis, D.O. Khoroshilov formulated the criteria for qualitative research validity by taking into account the research stages [11, p. 22-23]:

1. The validity criterion for research planning and data collection: a preliminary explication of used theoretical positions, experience in the research area and personal ideas about the examined topic; substantiation of the chosen qualitative approach to the studied problem; validity of sampling, data collection and processing methods; a systematic description of the study («field») context and conditions; a systematic description of the dialogical relations with respondents.

2. The validity criterion for data analysis: reasonableness, logic and coherence of the performed analysis; clear justification of found relations between analytical conclusions and the collected data; delineation of factual descriptions, semantic generalizations and theoretical interpretations for the collected data; reconstruction of all meaningful positions presented in the «raw" data and their adequate representation for readers; stylistic, rhetorical, discursive literacy analyses.

3. The validity criterion for data interpretation: links of theoretical interpretations with analytical categories developed on the basis of the collected «raw» data; presentation in a report of the author's reflective position; social utility and critical potential of the performed analysis; originality and innovativeness of offered interpretations; opportunities for practical implementation of the research.

4. The validity criterion for data presentation: transparency and expressiveness of data presentation; data opened for discussion by the professional community or readers; described

reflexive work of the researcher and changes in his/her understanding; assessed possibility of generalizations and social problem solving.

5. The criterion of ethical validity: adherence to the ideas of «open society» and humanism.

The article of the author team presents the requirements for the qualitative research validity in the view of the scientific work structure [8, p. 50-51]:

1. The introduction states: a) an examined problem and relevance of the topic chosen; b) the research goal, objectives, object and subject; in the case of a methodological work with an illustrative empirical part, a clear separation of methodological and empirical goals, objectives, objects and subjects is required; c) justification of the chosen sample: a sample size in qualitative studies varies from single case to series of interviews, focus groups, or document selection for analysis, but it must guarantee obtainment of consistent trends; the fact must be substantiated that further sample expansion will not lead to fundamentally new results; d) a research hypotheses; hypothesis formulation has its specificity in the case of searching qualitative studies, which purpose is not empirical testing, but empirical generalization: hypotheses in searching qualitative studies are formulated in the form of general statements indicating the areas of research searches, and such hypotheses during research work are not so much tested but complemented, specified, transformed; such research can be performed without hypotheses statement, in this case hypotheses is replaced by research questions or the description of the research logic and principles.

2. The review-theoretical part of the work reveals the main mechanisms and phenomena introduced in the research object and subject, this part contains: a) analytical review of the stated subject topic; c) the analysis of methodological and methodical approaches to the research topic; c) the summary for the theoretical (review-analytical) part with justification of the chosen (developed) strategy for the proposed research.

3The empirical part describes the qualitative research design and planning, presents in detail the study procedure, describes its results and proposes their theoretical discussion.

a) The description of a qualitative research procedure should include: the detailed justification and description of a studied sample; the detailed justification and description of data collection methods and procedures; the description of formal characteristics of the obtained data (a total time of audio or video materials collected from interviews, focus groups, etc.; a number of interview transcripts, average interview volume, etc.); the detailed justification and description of data analysis methods and procedures.

b) The empirical study results are presented in accordance with the rules adopted for the chosen methods: 1) qualitative content analysis; 2) grounded theory; 3) descriptive or interpretative phenomenological analysis; 4) discourse analysis; 5) narrative analysis, etc. The result presentation for any chosen method should be accompanied by quotations or other empirical material supporting the researcher's analysis and conclusions. The report must include the most vivid and characteristic illustrations.

c) The discussion of the obtained results is presented as descriptions (based on the professional terminology) of determined phenomena, their links, mechanisms, etc. with further their interpretation in the context of psychological concepts stated in the theoretical part, as well as in the context of the research goals and objectives.

4. The conclusions should provide meaningful answers to the stated objectives (either confirmed or unconfirmed hypotheses).

5. The research summary, concerning both its empirical and theoretical parts, is presented at the work end.

6. It is obligatory to include literature sources in foreign languages in order to increase the research quality.

7. The annexes should be as complete as possible to present the entire array of raw materials: transcripts, completed forms, interview transcripts, analytical tables and notes, visual

material, etc. If it is not possible to presents such data due to their large amount, then the data should be stored and submitted by the evaluating experts' request (in electronic form).

**Conclusion.** The modern searches for methodological foundations, consistent with the current development of personality psychology at the meta-modern stage, propose to design such scientific research field, where descriptions and explanations, determined patterns and searches for meaning, the nomothetic and idiographic approaches would act not as dichotomies, but as reflected poles, guided by one or another particular research methodology.

1. Бусыгина, Н. П. (2010). *Методологические основания качественных исследований в психологии* (автореф. канд. психол. наук). Москва: МГУ.
2. Василюк, Ф. Е. (2003). *Методологический анализ в психологии*. Москва: МГПУ; Смысл.
3. Дильтей, В. (1996). *Описательная психология*. Санкт-Петербург.
4. Дружинин, В. Н. (2000). *Экспериментальная психология*. Санкт-Петербург: Издательство «Питер».
5. Карпенко, З. (2018). *Аксиологічна психологія особистості: монографія*. 2-ге вид., перероб., доповн. Івано-Франківськ: ДВНЗ «Прикарпатський національний університет імені Василя Стефаника».
6. Квале, С. (2003). *Исследовательское интервью*. Москва: Смысл.
7. Ключева, Н. В. (2016). *Качественные методы исследования: учебно-методическое пособие*. Ярославль: ЯрГУ.
8. Мельникова, О. Т., Кричевец, А.Н., Гусев, А.Н., Д.А. Хорошилов, Барский, Ф.И., Бусыгина Н. П. (2014). Критерии оценки качественных исследований. *Национальный психологический журнал*, 2 (14), 49-51.
9. *Методология качественных исследований в психологии* : учеб. пособие (2013). Бусыгина Н. П. (Ред.). Москва: НИЦ Инфра-М.
10. Страусс, А., Корбин, Дж. (2001). *Основы качественного исследования*. Москва: Эдиториал УРСС.
11. Хорошилов, Д. А. (2012). *Критерии валидности качественного исследования в социальной психологии*. (автореф. канд. психол. наук). Москва: МГУ,
12. Juszczuk, S. (2013). *Badania jakościowe w naukach społecznych. Szkice metodologiczne*. Katowice: Wydawnictwo Uniwersytetu Śląskiego.

#### REFERENCES

1. Busygina, N. P. (2010). *Metodologicheskie osnovaniya kachestvennyh issledovaniy v psihologii* [Methodological foundations of qualitative research in psychology] (avtoref. kand. psihol. nauk). Moskva: MGU. (rus.).
2. Vasilyuk, F. E. (2003). *Metodologicheskij analiz v psihologii* [Methodological analysis in psychology]. Moskva: MGPU; Smysl. (rus.).
3. Dil'tej, V. (1996). *Opisatel'naya psihologiya* [Descriptive Psychology]. Sankt-Peterburg. (rus.).
4. Druzhynin, V. N. (2000). *Eksperimental'naya psikhologiya* [Experimental psychology]. Sankt-Peterburg: Yzdatelstvo «Piter». (rus.).
5. Karpenko, Z. (2018). *Aksiologichna psikhologhiia osobystosti: monohrafiia* [Axiological psychology of personality: monograph]. 2-he vyd., pererob., dopovn. Ivano-Frankivsk: DVNZ «Prykarpatskyi natsionalnyi universytet imeni Vasylia Stefanyka». (ukr.).
6. Kvale, S. (2003). *Issledovatel'skoe interv'yu* [Research interview]. Moskva : Smysl. (rus.).
7. Klyueva, N. V. (2016). *Kachestvennye metody issledovaniya : uchebno-metodicheskoe posobie* [Qualitative research methods: teaching aid]. Yaroslavl': YArGU. (rus.).
8. Mel'nikova, O. T., Krichevec, A.N., Gusev, A.N., D.A. Horoshilov, Barskij, F.I., Busygina N. P. (2014). Kriterii ocenki kachestvennyh issledovaniy [Criteria for the validity of a qualitative study in social psychology]. *Nacional'nyj psihologicheskij zhurnal* [National Psychological Journal], 2 (14), 49-51. (rus.).
9. *Metodologiya kachestvennyh issledovaniy v psihologii* [Methodology of Qualitative Research in Psychology] : ucheb. posobie (2013). Busygina N. P. (Ed.). Moskva : NIC Infra-M. (rus.).
10. Strauss, A., Korbin, Dzh. (2001). *Osnovy kachestvennogo issledovaniya* [Fundamentals of Qualitative Research]. Moskva : Editorial URSS. (rus.).
11. Horoshilov, D. A. (2012). *Kriterii validnosti kachestvennogo issledovaniya v social'noj psihologii* [Criteria for the validity of a qualitative study in social psychology]. (avtoref. kand. psihol. nauk). Moskva : MGU. (rus.).
12. Juszczuk, S. (2013). *Badania jakościowe w naukach społecznych. Szkice metodologiczne* [Qualitative research in social sciences. Methodological sketches]. Katowice: Wydawnictwo Uniwersytetu Śląskiego. (pol.).

**Євген Карпенко, Рафал Абрамцов**

## ДО ПРОБЛЕМИ ЗАСТОСУВАННЯ ЯКІСНИХ МЕТОДІВ У ПСИХОЛОГІЇ ОСОБИСТОСТІ

У статті аргументовано історичне протистояння і взаємне доповнення якісних та кількісних методів у психології, відтак здійснено систематизацію важливих методологічних аспектів застосування якісних методів у психології особистості. До їх числа належать: обґрунтування якісних досліджень як найпридатнішої методології цілісного вивчення людини як особистості з позицій системного підходу; поєднання діагностики і психологічного впливу в процесі діалогічної взаємодії психолога-дослідника і психолога-практика (в одній особі) з клієнтом у процесі діалогічної взаємодії в психотехнічній ситуації; характерні особливості якісних досліджень (холізм, виявлення смислів та їх інтерпретацій, контекстуальність, рефлексивність, інтерактивність, недирективність, індуктивний підхід до даних, ситуативність, увага до одиничних випадків тощо); види якісних досліджень – діагностичні, експлораційні, верифікаційні або експлораційно-верифікаційні – та варіантів їх поєднання; класифікація методологічних підходів, з яких випливає застосування тих чи тих якісних методів з огляду на їх філософські засади, мету, об'єкт дослідження, принципи пізнання, техніки; методологічні принципи якісних досліджень – концептуальної чутливості, інтерпретативної реконструкції, рефлексивності; критерії валідності якісних методів з урахуванням етапу (рівневої структури) дослідження – планування і збору даних, їхнього аналізу, інтерпретації даних, їх презентації, етична валідність – та структури підсумкової наукової праці, підготовленої за результатами якісного дослідження (вимоги до вступу, оглядово-теоретичного розділу кваліфікаційної роботи, її емпіричної частини, висновків, додатків). Зроблено висновок про релевантність якісних досліджень сучасному етапу розвитку психології особистості епохи метамодерну.

**Ключові слова:** методологія, психологія особистості, якісні методи (дослідження), валідність якісних досліджень, метамодерн.

УДК 159.922-057.875

doi: 10.15330/ps.10.1.159-166

**Марина Омельченко**

ДВНЗ «Донбаський державний педагогічний університет»,

neckaa87@gmail.com

## РОЗВИТОК ПРОФЕСІЙНОЇ СВІДОМОСТІ НА ЕТАПІ НАВЧАННЯ У ЗАКЛАДАХ ВИЩОЇ ОСВІТИ: СПРОБА КОНЦЕПТУАЛІЗАЦІЇ

Дана стаття присвячена проблемі пошуку детермінант професійного розвитку особистості на етапі професійної підготовки. Особливу увагу авторка приділяє процесу розвитку професійної свідомості, обґрунтовує його вирішальну роль у становленні особистості майбутнього фахівця, оскільки саме цей процес визначає формування індивідуального стилю діяльності людини, розвиток професійної творчості й прогресивних поглядів, формування інтересів, цінностей, мотивів, рефлексії. Підкреслюється актуальність проблеми структуризації професійної свідомості, визначення її місця і значення в механізмі професійного розвитку особистості. Встановлено й інші фактори професійного розвитку особистості – професійно-особистісні якості й професійна компетентність, обґрунтовано їхню взаємообумовленість. На основі наукового аналізу структури професійної свідомості та її складових компонентів – когнітивного, рефлексивного, аксіологічного, мотиваційного, афективного блоків визначено відповідні напрямки розвитку професійної свідомості та їхні показники: усвідомлення професійної дійсності; становлення професійного «Я»; усвідомлене оцінювання себе як фахівця; усвідомлення професійних цінностей; визначення свідомих професійних мотивів; усвідомлене переживання професійних емоцій; усвідомлене уникнення професійних стресів і вигорання. На основі виділених детермінант професійного розвитку (становлення професійно-особистісних якостей і професійної компетентності фахівця), а також напрямків розвитку професійної свідомості розроблено й представлено авторську модель становлення професійної свідомості фахівця. Отримані шляхом аналітичного огляду літератури дані дозволяють перейти до наступного етапу – дослідження механізмів розвитку професійної свідомості з метою розроблення відповідних ефективних тренінгових програм і оптимізації процесу професійної підготовки фахівців у закладах вищої освіти.

**Ключові слова:** професійна підготовка; професійна свідомість; професійний розвиток; фахівець.

**Постановка наукової проблеми та її значення.** На сучасному етапі розвитку суспільства професійна підготовка майбутніх фахівців зорієнтована перш за все на розвиток творчого потенціалу особистості фахівця, його здатності знаходити рішення в нестандарт-

них ситуаціях, спілкуватися і взагалі взаємодіяти з людьми з позиції поваги й толерантності. В сучасній психології проблема становлення професійної свідомості фахівця виходить на передній план, оскільки саме цей процес детермінує формування індивідуального стилю діяльності людини, розвиток професійної творчості й прогресивних поглядів, формування інтересів, цінностей, мотивів, рефлексії та ін. Відтак актуальною стає проблема становлення професійної свідомості, визначення її місця і значення в професійному розвитку особистості.

**Аналіз останніх досліджень за проблемою.** Визначена актуальність проблеми становлення професійної свідомості фахівця ґрунтується на результатах досліджень Р. Бернса, Є. Клімова, С. Панталеєва, К. Роджерса, С. Століна, в яких зазначено, що професійна свідомість бере початок в ході здійснення професійного вибору й, розвиваючись, стає потужним чинником і регулятором процесу професійного розвитку особистості як фахівця. Закордоном спроби вивчення особливостей і значення становлення професійної свідомості знаходимо в працях сучасних психологів D. L. Blustein, J. S. Eccles, L. S. Gottfredson, S. F. Hamilton, R. W. Lent, M. L. Savickas, D. E. P. Schultheiss, D. E. Super, S. C. Whiston та ін., в яких здійснення професійного вибору пов'язується, перш за все, з самосвідомістю індивіда, його ставленням до певної професії, професійною позицією й самовизначенням перспектив професійного розвитку. Проблема розвитку професійної свідомості у процесі підготовки до професії присвячено чимало робіт вітчизняних і зарубіжних вчених, серед яких О. Еннс, О. Кокун, Н. Рукавішнікова, О. Семенова, В. Швецова, Н. Шевченко, T. Zhou, J. Chen, L. Luo та ін.. Незважаючи на численність окреслених наукових здобутків, до сих пір немає чіткого визначення напрямків та місця категорії розвитку професійної свідомості фахівця в системі професійного розвитку особистості.

**Формулювання мети і завдань статті.** Метою цієї статті є розроблення моделі професійного розвитку особистості на основі аналітичного огляду психологічної літератури; завданнями – визначення напрямків і місця професійної свідомості в системі професійного розвитку особистості.

**Виклад основного матеріалу й обґрунтування отриманих результатів дослідження.** Проблема визначення структури і компонентів професійної свідомості особистості на етапі професійної підготовки приваблювала багатьох вчених – як психологів, так і педагогів. Розглянемо деякі з цих здобутків. О. Семенова професійну свідомість студентів розглядала в трьох аспектах: особливості розуміння фахівцем професійної діяльності, визначення свого місця в ньому; взаємини з іншими суб'єктами професійної діяльності; конкретні професійні дії, які забезпечують регуляцію поведінки й діяльності в межах професійних норм. Результати формульованого експерименту, який здійснила вчена, засвідчили, що впровадження тренінгової програми, спрямованої на підвищення якісних показників за кожним визначеним компонентом, дає високі результати й дозволяє оптимізувати процеси формування уявлень про професію, регуляцію професійних взаємин, підвищення якості професійних дій [5].

Більш поширену структуру професійної свідомості студентів, яка включала шість компонентів, давав Т. Фам: усвідомлення професійної моралі, яка має бути включена в будь-яку професію; здатність обрати засоби й шляхи для виконання діяльності відповідно до норм суспільства; усвідомлення себе суб'єктом професійної діяльності; усвідомлення відповідальності, цілей, засобів, умов виконання діяльності, результату; формування індивідуального стилю діяльності; усвідомлення професійно важливих якостей; усвідомлення й оцінка професійних взаємин; усвідомлення власного розвитку в часовому вимірі; усвідомлення зв'язку між минулим, теперішнім і майбутнім [8]. Слід припустити, що компонент усвідомлення професійної моралі та здатність знаходити шляхи її підвищення можна об'єднати в єдиний компонент і розглядати як моральний аспект професійної діяльності.

Дослідницька діяльність вітчизняної вченої Н. Шевченко спрямована на визначення динаміки індивідуальних значень професійного простору, що виявляє процес становлення



образу майбутньої професії. В процесі психологічного дослідження було встановлено: невідповідність предметно-дисциплінарної побудови навчального плану належній орієнтації навчання на кінцеві результати в практичній діяльності студента; гальмування власної активності студентів старших курсів, що пояснюється переживаннями внутрішнього конфлікту («смісловий конфлікт»). Підводячи підсумки, Н. Шевченко наголошувала на тому, що кризи й протиріччя, які відбуваються впродовж усього періоду професійної підготовки, потребують пошуку й осмислення нових підходів до побудови змісту професійної підготовки, нових активних методів навчання, які потребують від суб'єктів аналізу й інтерпретації дій, висловлювань та вчинків [10].

Аналогічне дослідження, але зі студентами-педагогами, було проведено Н. Рукавишніковою. За виявленими результатами динаміки розвитку професійної свідомості було встановлено, що в процесі перших трьох років професійної підготовки у більшості педагогів втрачається особистісний смисл професійного навчання, що проявляється в незадоволеності вибором фаху навчання, бажанні перервати професійний шлях. Вчена знаходила такі пояснення даному феномену, як недостатність знань специфіки професії та відсутність належної мотивації. Стійке позитивне ставлення до себе як до суб'єкта педагогічної діяльності, на думку Н. Рукавишнікової, виступало критерієм завершеності професійного самовизначення й показником наявності особистісного смислу [4].

Усвідомлення педагогами своєї професійної ролі досліджували також зарубіжні психологи Т. Zhou, J. Chen, L. Luo. Вчені зазначали, що високий показник усвідомлення професійної ролі позитивно впливає на якість педагогічної діяльності, свідчить про ініціативність у питаннях професійного розвитку й саморозвитку, являє собою внутрішню мотивацію; водночас емпіричні дані показали, що надмірні навчальні навантаження не дозволяють майбутньому фахівцю повною мірою усвідомити рольові норми [11].

Здійснивши дослідження професійної спрямованості студентів-психологів, В. Сич зауважив, що в студентів першого курсу фактично відсутнє широке бачення світу, не сформувалася система цінностей, характерна для даної професії, що в підсумку й визначає невираженість у них професійно значущих якостей, їхню неефективну реалізацію в процесі професійної діяльності (труднощі адаптаційного періоду) [6]. На підтвердження даної проблеми можна навести тривожні показники, виявлені в ході емпіричного дослідження процесу становлення професіонала О. Спиридоновою: 40% людей змінюють професію протягом двох років після закінчення ЗВО; 80% населення працює не за фахом; 20% педагогів сільських шкіл не мають педагогічної освіти чи знаходяться на етапі її здобуття; у міських школах відзначається постійна нестача кваліфікованих кадрів [7]. Разом із цим В. Сич зазначав, що всі ці проблеми слід вирішувати під час навчання в ході психологічних консультацій з питань професійної орієнтації, особистісного самовизначення, тренінгів, спрямованих на розвиток професійно важливих якостей, а також тестування й анкетування студентів перед вибором майбутньої діяльності [6].

Досліджуючи психологію професійного становлення різних груп фахівців, О. Кокун наполягав на тому, що внутрішні конфлікти й кризи майбутніх фахівців, викликані протиріччями в формуванні окремих компонентів свідомості, потребують здійснення психопрофілактики – усунення зовнішніх і внутрішніх факторів, які шкідливо позначаються на професійній свідомості студентів [2].

Цікавими є висновки І. Хом'юк, яка зазначала, що серед шляхів формування професійної спрямованості виокремлюються: роз'яснення соціальної значущості обраної спеціальності; переконання студентів у можливості оволодіти професією. Вчена підкреслювала, що становлення особистості студента як майбутнього фахівця супроводжується «професіоналізацією» психологічних процесів і станів, розвитком професійної спрямованості й самостійності, загальним соціальним і духовним «дозріванням» студента [9]. При цьому, аналізуючи результати дослідження професійної спрямованості студентів-психологів, Н. Іванцева наполягала на тому, що феномен професійної спрямованості студентів проявляється як у номінативних показниках їхньої мотиваційної сфери, так і в

розвитку професійно важливих якостей і здібностей, у функціонуванні ціннісно-смыслові сфери особистості [1].

У контексті зважання майже всіх вчених на провідну роль вузу в формуванні й розвитку професійної спрямованості фахівця, Н. Нестерова акцентувала увагу на тому, що вступ до вузу не гарантує високого рівня задоволеності професією, а основна праця покладається на викладацький склад, який мав би цілеспрямовано формувати професійну спрямованість студентів, особливо це стосується першого й другого курсів [3].

Здійснений аналітичний огляд підтверджує, що розвиток професійної свідомості багато в чому визначає хід професійного розвитку майбутніх фахівців. Виходячи з модифікованої нами структури професійної свідомості особистості, вектори її розвитку визначаємо відповідно до окреслених структурних блоків: когнітивний, рефлексійний, аксіологічний, мотиваційний, афективний. Окрім цього, як показують результати психологічних досліджень, у ході професійної підготовки будуть відбуватися суттєві зміни в структурі професійної свідомості фахівця, обумовлені специфікою професії, формою навчання, особистісними якостями. Разом із цим слід зазначити, що професійний розвиток фахівця обумовлюється не лише становленням його професійної свідомості, але й, як підтверджено в дослідженнях О. Бодальова, А. Деркача, Є. Климова, А. Маркової, Л. Мітіної та ін., такими факторами, як розвиток професійно-особистісних якостей і формування професійної компетентності. Авторську модель професійного розвитку в ході професійної підготовки фахівця представлено на рисунку 1.

На рисунку 1 видно, що на професійний розвиток студента впливають три основні чинники: розвиток професійної свідомості, розвиток професійної компетентності, розвиток професійних якостей. В даному контексті вектори розвитку професійної свідомості визначаються змістом її структурних блоків: когнітивного, рефлексивного, аксіологічного, мотиваційного, афективного.

З огляду на наукові здобутки Б. Ельконіна, А. Маркової та ін. когнітивний вектор розвитку передбачає, перш за все, набуття студентами професійних знань, які характеризують особливості конкретної професійної діяльності та необхідні для успішної її реалізації. Знання можуть виступати у вигляді професійних уявлень (образів) і понять, які є абстрактним і узагальненим відображенням дійсності. Саме когнітивний вектор розвитку професійної свідомості забезпечує інтеграцію професійних знань, самовдосконалення, можливість прояву креативності, здатність аналізувати професійну ситуацію, здійснювати рефлексію, критично й гнучко мислити.

Поряд із когнітивним вектором розвитку виділяємо рефлексивний, який, за результатами досліджень О. Бодальова, Д. Ельконіна, С. Рубінштейна та ін., передбачає формування в майбутнього фахівця професійної Я-концепції та професійної самооцінки. Відтак однією з обов'язкових умов професійного розвитку є формування у студента уявлень про себе як майбутнього професіонала, а також уявлення про свої реальні можливості, ті шляхи і засоби, які зможуть максимально наблизити його до професійного ідеалу. Не менш важливим елементом у структурі рефлексивного вектору розвитку професійної свідомості є професійна самооцінка, яка має виражатися в адекватному оцінюванні власних професійних досягнень, рівня компетентності й стилю діяльності. При цьому професійна самооцінка й професійна Я-концепція повинні узгоджуватися між собою, оскільки для того, щоб визначити «професійний ідеал» і «професійну реальність», слід володіти здатністю адекватно оцінювати себе та інших.

Виходячи з результатів психологічних досліджень А. Капської, Г. Лактіонової, С. Харченко та ін., аксіологічний вектор професійного розвитку студентів визначаємо як формування у них системи професійно-ціннісних орієнтацій, що багато в чому залежить від здатності до рефлексії. Професійно-ціннісні орієнтації мають ґрунтуватися на моральному аспекті професійної діяльності: професійній відповідальності, повазі до колег і до себе як перспективного кваліфікованого фахівця, який старанно і професійно виконує свої обов'язки.

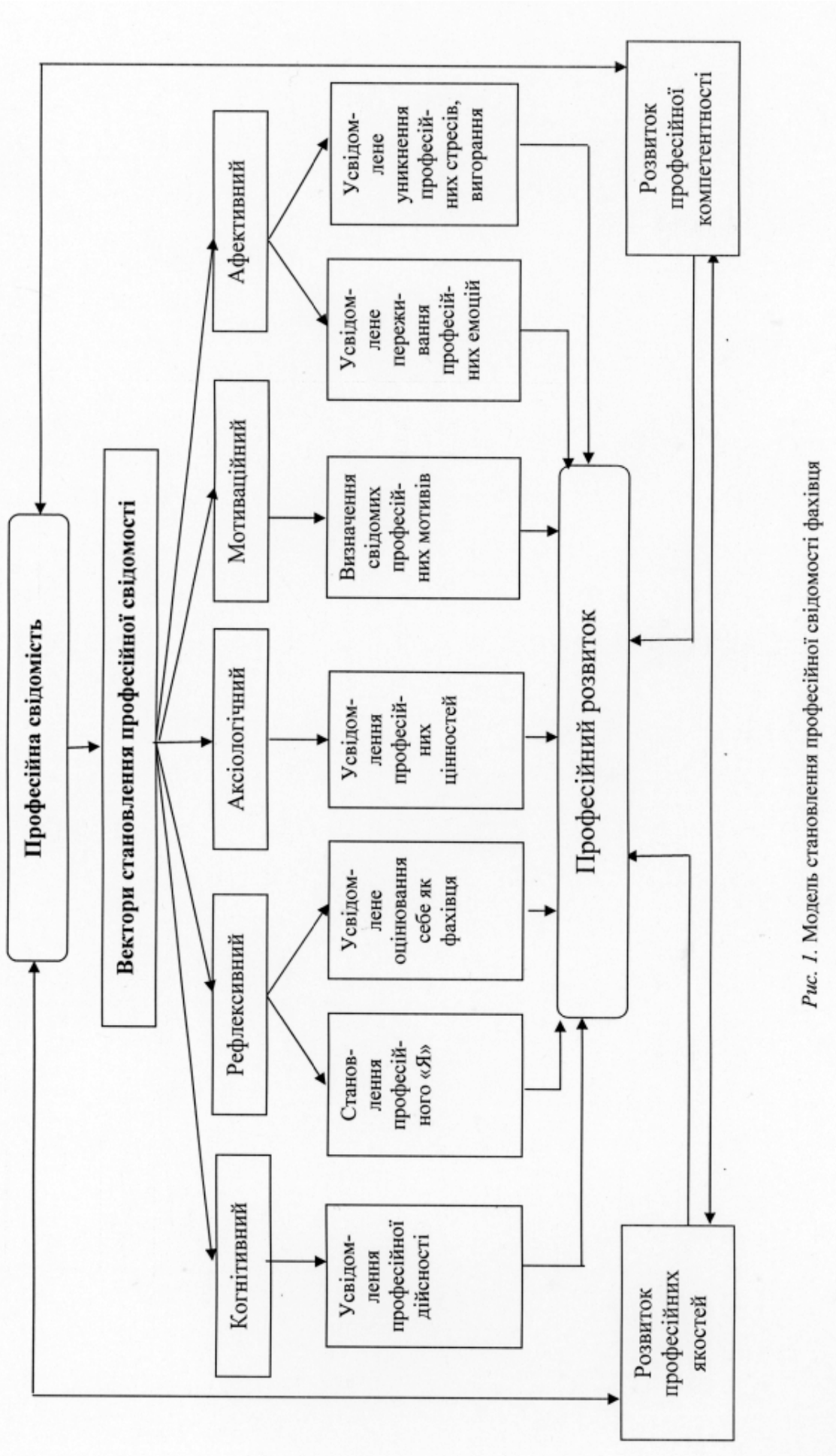


Рис. 1. Модель становлення професійної свідомості фахівця

Зміст мотиваційного вектору розвитку професійної свідомості – формування стійкої професійної мотивації – було визначено з огляду на результати наукових здобутків Є. Ільїна, В. Ковальова, О. Леонтьєва, П. Якобсона, А. Маслоу. Численні дослідження демонструють потужну роль професійної мотивації в професійному зростанні фахівців і формуванні конкурентоспроможної професійної діяльності на світовому ринку праці. Саме тому зазначені вчені наполягали на необхідності формувати стійку мотивацію на етапі професійної підготовки шляхом професійної практики й розкриття можливостей позитивного використання професійного досвіду.

Роль афективного фактору в професійному розвитку майбутнього фахівця підтверджено дослідженнями А. Карпова, І. Кона, О. Прохорова, Т. Яблонської та ін., результати яких дозволяють зазначити, що професійна підготовка студентів має обов'язково включати розвиток адекватних професійних емоцій і почуттів і, що важливе, профілактику стресів та емоційного вигорання. У змістовому наповненні афективного вектору ці завдання реалізуються через формування уявлень про професійні емоції та емоційні стани, здатність усвідомлювати й керувати власними емоціями, розуміти емоції інших, проектувати стосунки з іншими людьми.

З огляду на проаналізовані за даною проблематикою дослідження, не можна вважати, що професійний розвиток майбутнього фахівця обмежується лише процесом розвитку його професійної свідомості. Потужними факторами виступають також розвиток професійних якостей і формування професійної компетентності студента. При цьому, як видно на рисунку 1, всі три зазначені фактори впливу є взаємозумовленими. Професійна свідомість фахівця, безумовно, впливає на хід розвитку його професійних якостей і формування компетентності. З іншого боку, характер становлення блоків професійної свідомості визначається своєрідністю професійних якостей фахівця та рівнем його професійної компетентності.

**Висновки та перспективи подальших досліджень.** Визначення й обґрунтування детермінант професійного розвитку особистості дозволило розробити відповідну модель, визначити в ній місце професійної свідомості та вектори її становлення: когнітивний, рефлексивний, аксіологічний, мотиваційний, афективний. Отримані дані дозволяють перейти до наступного етапу – дослідження механізмів розвитку професійної свідомості з метою розроблення відповідних ефективних тренінгових програм і оптимізації процесу професійної підготовки фахівців у закладах вищої освіти.

1. Іванцова, Н. Б. (2007). Психологічні особливості розвитку професійної спрямованості особистості. *Проблеми загальної та педагогічної психології*: зб. наук. пр. Ін-ту психології ім. Г. С. Костюка АПН України, 9, 2, 119-124.

2. Кокун, О. М. (2012). *Психологія професійного становлення сучасного фахівця*: монографія. Київ: ДП «Інформ.-аналіт. агенство».

3. Нестерова, Н. Б. (2014). Професійна направленість студентів технічного вузу. *Економіка і екологічний менеджмент*, 2, 54-62.

4. Рукавишникова, Н. Г. (2003). Професійне самосвідомість студентів педагогічного вузу. *Ярославський педагогічний вестник*, 11, 49-55.

5. Семенова, Е. А. (2008). Можливості розвитку професійного самосвідомості студентів в освітньому просторі технічного університету *Вище освіта сьогодні*, 7, 23-25.

6. Сич, В. М. (2005). *Соціально-психологічні особливості мотивації професійного вдосконалення спеціалістів відділу освіти* (Дис. канд. психол. наук). Інститут психології АПН України, Київ.

7. Спиридонова, Е. А. (2015). Формування професійної направленості особистості студента як ведучий фактор професіоналізму в педагогічній діяльності. *Психологічне супроводження безпеки освітнього середовища школи в умовах стандарту впровадження нових освітніх професійних стандартів*. Москва: МГППУ, 38-42.

8. Фам, Т. Н. (1989). *Розвиток професійного самосвідомості студентів технічних вузів*. (Автореф. дис. канд. психол. наук). Москва.

9. Хом'юк, І. В. (2008). Шляхи формування професійної спрямованості студента. *Сучасні інформаційні технології та інноваційні методики навчання в підготовці фахівців*: Збірник наукових праць, 18, 359-364.

10. Шевченко, Н. Ф. (2005). Структурно-функціональна модель професійної свідомості практичного психолога. *Вісник Харківського національного педагогічного університету ім. Г. С. Сковороди. Психологія*, 15, 1, 185-195.
11. Zhou, T., Chen, J., Luo, L. (2013). The Relationship between Consciousness of Professional Role and Work Autonomy of Rural Teachers from Sichuan Province. *Psychology*, 4, 11, 864-869.

#### REFERENCES

1. Ivantsova, N. B. (2007). Metodolohiia doslidzhennia profesiinoi spriamovanosti studentiv-psykholohiv [Methodology of research of students-psychologists' professional orientation]. *Problemy zahal'noyi ta pedahohichnoyi. psykholohiyi* [Problems of general and pedagogical], 9, 2, 119-124. (ukr).
2. Kokun, O. M. (2012). *Psykhohohiia profesiinoho stanovlennia suchasnoho fakhivtsia* [Psychology of the modern specialist's professional formation]: monohrafiia. K.: DP «Inform.-analit. ahenstvo». (ukr).
3. Nesterova, N. B. (2014). Professional'naja napravlenost' studentov tehničeskogo vuza [Professional orientation of students of the technical university]. *Jekonomika i jekologičeskij menedzhment* [Economics and environmental management], 2, 54-62. (rus).
4. Rukavishnikova, N. G. (2003). Professional'noe samosoznanie studentov pedagogičeskogo vuza [Professional identity of students of the pedagogical university]. *Jaroslavskij pedagogičeskij vestnik* [Yaroslavl Pedagogical Bulletin], 11, 49-55. (rus).
5. Semenova, E. A. (2008). Vozmozhnosti razvitija professional'nogo samosoznanija studentov v obrazovatel'nom prostranstve tehničeskogo universiteta [Opportunities for the development of students' professional self-awareness in the educational space of the technical university]. *Vysshee obrazovanie segodnja* [Higher education today], 23-25. (rus).
6. Sych, V. M. *Sotsialno-psykhohohični osoblyvosti motyvatsii profesiinoho vdoskonalennia spetsialistiv viddilu osvity* [Social and psychological peculiarities of the motivation of professional improvement at specialists of education department] (Dys. kand. psykol. nauk). Kyiv. (ukr).
7. Spiridonova, E. A. (2015). Formirovanie professional'noj napravlenosti lichnosti studenta kak vedushhij faktor professionalizma v pedagogičeskoi dejatel'nosti [The formation of professional orientation of the student's personality as a leading factor in professionalism in pedagogical activity]. *Psihologičeskoe soprovozhdenie bezopasnosti obrazovatel'noj sredy shkoly v uslovijah standarta vnedrenija novyh obrazovatel'nyh y profesional'nyh standartov* [Psychological support of the safety of the educational environment of the school in the context of the standard for the implementation of new educational and professional standards]: Sbornik nauchnyh statej. Moskov: MGPPU, 38-42. (rus).
8. Fam, T. N. (1989). *Razvitie professional'nogo samosoznanija studentov tehničeskikh vuzov* [The development of professional identity at the students of technical universities] (Avtoref. dis. kand. psihol. nauk). Moskov. (rus).
9. Khomiuk, I. V. (2008). Shliakhy formuvannia profesiinoi spriamovanosti studenta [Ways of forming a student's professional orientation]. *Suchasni informatsiini tekhnolohii ta innovatsiini metodyky navchannia v pidhotovtsi fakhivtsiv* [Modern information technologies and innovative teaching methods in the training of specialists], 18, 359-364. (ukr).
10. Shevchenko, N. F. (2005). Strukturno-funksionalna model profesiinoi svidomosti praktychnoho psykholoha [Structural and functional model of the practical psychologist's professional consciousness]. *Visnyk Khar'kivskoho natsionalnoho pedahohičnoho universytetu im. H. S. Skovorody. Psykhohohiia* [Bulletin of Kharkiv National Pedagogical University G. S. Skovorody. Psychology], 15, 1, 185-195. (ukr).
11. Zhou, T., Chen, J., Luo, L. (2013). The Relationship between Consciousness of Professional Role and Work Autonomy of Rural Teachers from Sichuan Province. *Psychology*, 4, 11, 864-869.

*Maryna Omelchenko*

#### PROFESSIONAL AWARENESS DEVELOPMENT AT LEARNING STAGE IN HIGHER EDUCATION INSTITUTIONS: TRYING CONCEPTUALIZATION

*This scientific article is devoted to search the determinants of individual's professional development during training phase. The author focuses on development of professional consciousness, substantiate its decisive role in formative years of future professionals, since the editing process determines the formation of human activity's individual style, the development of professional creativity and progressive views, the formation of interests, values, motives, reflection. The article stressed problem of how to generate towards of professional consciousness, to determine its places and meanings in the mechanism of personality's professional development. It had also established other factors of personality's professional development – professional and personal qualities and professional competence, its interdependence is substantiated. Through the scientific analysis of structure of professional consciousness and its constituent components – cognitive, reflective, axiological, motivational, affective blocks, the corresponding directions of professional consciousness development and their indicators are defined: awareness of professional reality; becoming a professional «I»; conscious evaluation of yourself as a specialist; awareness of professional values; determination of conscious professional motives; conscious experience*

*of professional emotions; conscious avoidance of professional stress and burnout. Working with these determinants of professional development (development of professional-personal qualities and professional competence of a specialist) and the development of professional consciousness, was developed and presented an author's model of professional consciousness development. The author submits that figures provided by review of the literature enable to move on to the next stage – research into the professional consciousness' development with a view to developing appropriate effective training programs and optimizing the training process at the university.*

**Keywords:** professional training; professional consciousness; professional development; professional.

УДК 159.9:376

doi: 10.15330/ps.10.1.166-171

**Алла Ковтун**

ДВНЗ «Прикарпатський національний університет імені Василя Стефаника»

olegkovtyn2010@ukr.net

## ПСИХОЛОГІЧНІ АСПЕКТИ ІНДИВІДУАЛЬНОГО ПІДХОДУ В ІНКЛЮЗИВНІЙ ОСВІТІ

*У статті здійснюється спроба теоретичного аналізу проблеми індивідуального підходу до учнів та його ефективності в процесі інклюзивної освіти. Аналізуються особливості індивідуальної освітньої програми, яка є результатом командної роботи фахівців. Саме цей документ є важливим для планування і оцінки освітніх послуг. Розглядається результативність співпраці учителя і психолога на прикладі вітчизняних та зарубіжних наукових шкіл, досвід роботи в корекційних класах і загальноосвітніх класах з включенням проблемних дітей. Адже взаємодія психолога з педагогом дозволяє педагогу більш глибоко зрозуміти особливості спільної діяльності вчителя і учня та беззаперечно необхідність вчительської допомоги, використання ним гнучкого підходу до особливостей всіх учнів. В роботі звертається увага на те що, реалізація теоретичних та практичних основ діагностики стану вищих психічних функцій дітей дозволяє спільно педагогу і психологу вирішити питання з підбору методик, градації складності завдань, які вводяться, наочного і вербального матеріалу, а також способу його подачі, що підвищує можливості самої дитини. Підкреслюється необхідність напрацювання спільної стратегії роботи класу, підвищення зацікавленості та мотивації дитини до занять за рахунок використання сюжетних, ігрових методів навчання, реалізації принципу міжпредметних зв'язків на всіх заняття, врахування індивідуальних особливостей дітей під час оцінювання, що дозволяє підкреслити будь-які, навіть незначні успіхи кожної дитини. Аналіз джерел дає підстави сформулювати уявлення про переваги інклюзивного навчання, а також про планування спільних дій у напрямі пристосування інклюзивного навчання до умов української школи.*

**Ключові слова:** інклюзивна освіта, індивідуальний підхід, індивідуальна освітня програма, взаємодія, психолог, учитель, учень, вищі психічні функції, навчальне навантаження, оцінка, оцінювання.

**Постановка проблеми.** Удосконалення виховання і навчання підростаючого покоління є одним з найважливіших шляхів підвищення ролі людського фактора. Визначальною умовою існування й розвитку людини як особистості є багатопланова діяльність, що здійснюється в процесі спілкування з іншими людьми. Реальним базисом особистості людини є сукупність її ставлень до світу, які реалізуються її діяльністю, точніше, сукупністю її різноманітних діяльностей.

Спілкування є однією з найважливіших умов об'єднання людей для спільної діяльності, в тому числі для навчання і виховання як опосередкованої спілкуванням спільної діяльності вчителя і учня.

Умови нашого сьогодення вимагають від освітнього простору впровадження та використання нових методів і підходів в роботі з дітьми. Особливо це стосується інклюзивного напрямку освіти, який тільки розвивається в Україні. Досвід і надбання вітчизняних і зарубіжних практик дозволяє розширити розуміння особливостей використання індивідуального підходу в освітньому процесі. Тому актуальною постає проблема психологічних аспектів індивідуального підходу в інклюзивній освіті.

Інклюзивна освіта не може бути ефективною без індивідуального підходу до учнів, про необхідність якого одностайно говорять вітчизняні та зарубіжні методисти та практики. Науково-методичною базою індивідуалізації навчання може бути психологічний

підхід до діагностики та розробки ефективних стратегій навчання. Як він може бути реалізований?

Основним документом, що фіксує індивідуальний підхід до навчання, є індивідуальна освітня програма (ІОП). Безумовно, ІОП повинна містити відомості, чим повинен володіти даний учень в кінці навчального року. А ось варіативність шкільних програм – необхідна особливість інклюзивного навчання. Але цілі програми не будуть досягнуті без вказівки на шляхи і методи вирішення поставлених завдань.

**Мета** дослідження полягає у вивченні досвіду вітчизняних та зарубіжних науковців, який дозволить збільшити спектр вибору шляхів і методів роботи в інклюзивній освіті, що передбачає врахування індивідуальних особливостей когнітивних процесів і поведінки школяра.

**Виклад основного матеріалу.** Найбільш ефективні методи інклюзивної освіти розроблені в психології не тільки вітчизняними науковцями, але величезні надбання мають і європейські держави, приклад і досвід яких заслуговує на увагу. Для цих країн навчання дітей з особливими потребами разом зі здоровими однолітками має особливе значення, адже спілкування зі здоровими однокласниками та їх психологічна підтримка – найголовніше в інклюзивній освіті. Наприклад, Італія як одна з «локомотивів» запровадження інклюзивного навчання визнала цей вид навчання для дітей з обмеженими можливостями одним з найкращих варіантів здобуття ними освіти. В Австралії підтримку дітям з обмеженими можливостями надають профільні спеціалісти з медичних та медико-соціальних установ, використовуючи напрацьований індивідуальний підхід у роботі з дітьми. Свої системи інклюзивного навчання та власні підходи є в Ірландії, Німеччині, Ісландії, Іспанії, Великобританії, Голландії, Швеції та США. Як видно із вище зазначеного, кількість зарубіжних країн, які мають що представити в якості досвіду інклюзивного навчання для України, досить велика. Для прикладу розглянемо інклюзивну систему в США.

В американських школах індивідуальну освітню програму (ІОП) створює команда фахівців. Вона затверджується раз на рік на спільному засіданні, і в ній містяться такі розділи:

1. Дані про наявний рівень знань і успішності навчання учня (academic achievement) і його функціональні можливості (functional performance), що передбачає опис, як вони впливають на залучення дитини до навчального процесу та її успішність в оволодінні загальноосвітньою програмою, на її роль в колективі класу та її домашні обов'язки.
2. Вимірювані цілі програми навчального року (навчальні та / або функціональні).
3. Опис, як буде вимірюватися прогрес у досягненні цілей програми.
4. Необхідне спеціальне і додаткове навчання з описом модифікації програми і додаткової допомоги, що надається персоналом школи при освоєнні загальноосвітньої програми і при додаткових заняттях.
5. Перелік занять класу, в яких учень не братиме участі.
6. Опис того, які можливості будуть надані учневі при написанні контрольних робіт (наприклад, збільшення часу). Примітка: якщо учень не може брати участь в контрольних роботах, які альтернативні способи будуть використані.
7. Дати початку, завершення і частоти додаткових занять.

Цей документ, важливий для планування (і перевірки) освітніх послуг, також включає опис сильних і слабких сторін дитини, запит батьків, результати найновіших обстежень, стратегії допомоги дитині, мовний і комунікативний статус та необхідність допомоги [8, с. 75-77].

Аналіз досвіду роботи в корекційних класах і загальноосвітніх класах українських шкіл з включенням проблемних дітей показує, що виявлення сильних і слабких сторін дитини і розробка стратегії допомоги дитині найефективніше здійснюється при взаємодії педагогів і психологів.

У психології розроблені як теоретичні та практичні основи діагностики стану вищих психічних функцій (ВПФ) дітей, так і теорія і методи корекційної роботи з подолання невстигання у розвитку ВПФ.

Психологічний аналіз стану ВПФ дозволяє виявити сильні і слабкі сторони розвитку кожної дитини, встановити якісну специфіку недорозвитку, прогнозувати майбутні труднощі в становленні пізнавальних процесів. Психологічна діагностика включає не тільки тестові методи, але і методи «спостережливої діагностики», тобто метод спостереження за поведінкою дитини під час роботи і відпочинку та аналіз виконання навчальних і творчих завдань. Така діагностика проводиться психологом і педагогом спільно. Вона передбачає надання дитині різних видів допомоги і аналіз того, що саме допомагає дитині. Тому суттєву роль у спостереженні за дитиною та адаптації її до шкільного навчання відіграє саме педагог, який володіє багатим арсеналом методів з розвитку активності, самостійності дитини, її пізнавальної сфери.

Отже, взаємодія психолога з педагогом полягає у спільному виявленні не тільки особливостей вищих психічних функцій (ВПФ) дитини, що ведуть до її недостатньої спроможності, а й «яким чином і за яких умов можливе подолання труднощів, як зробити крок від неуспіху до успіху. Спільно вирішуються завдання по підбору методик, градації складності завдань, що вводяться, наочного і вербального матеріалу, а також способу його подачі, що підвищує можливості дитини у виконанні завдань» [3].

На основі отриманих індивідуальних даних після спільного обговорення педагогом і психологом сильних і слабких ланок ВПФ кожної дитини може бути вироблена спільна стратегія роботи класу, поділ його на групи за проблемами. До речі, під час вивчення різних предметів склад груп може змінюватися. При складанні програми занять враховується, що в класі одночасно будуть перебувати діти як із загальними, так і з індивідуальними труднощами.

Як правило, загальними особливостями сучасних дітей є труднощі довільної організації, сповільненість або імпульсивність, легке відволікання, швидка стомлюваність, труднощі концентрації уваги, наростання труднощів під час тривалого виконання завдань однієї модальності і знижений рівень мотивації навчальної діяльності.

До індивідуальних особливостей можуть відноситися складності з переробкою слухової або зорової інформації. Якщо педагог використовує на занятті систему методів, спрямовану на компенсацію труднощів засвоєння зорової інформації, то інші діти в цей момент можуть залишитися без уваги, і навпаки. Тому під час складання програми роботи потрібно враховувати всі компоненти, які утворюють психічну функцію, що засвоюється. Якщо в однієї дитини або групи дітей проявляються свої специфічні труднощі, педагог повинен допомагати їм опрацювати кожну ланку цієї психічної функції. Інші діти в цей момент мають можливість вдосконалювати навички самостійної роботи в заданому виді діяльності, який дається їм відносно легко.

В цілому стратегія роботи з класом інклюзивного навчання передбачає, що організація занять повинна базуватися на методах роботи, які спираються на збереження сильних ланок і поступово втягують у роботу слабкі ланки. Для реалізації такого підходу можуть бути використані системи методів для «вирощування» слабкої ланки. Педагог, навчаючи дітей будь-якої навички, вибудовує систему взаємин дорослий-дитина, де дорослий бере на себе функції слабкої ланки, поступово передаючи все більшу частину функцій дитині.

Відповідно до положення Л. С. Виготського про «подвійне» народження вищих психічних функцій («перший раз» – у взаємодії між людьми, «другий» – у внутрішньому плані) виникає необхідність звернутися до нього в розгляді окресленої теми. Особливість цього явища полягає у створенні і реалізації суб'єктом системи спеціальних психологічних комунікативних засобів, «через» які опосередковується міжособистісний контакт і досягається не лише взаєморозуміння, а й цікаве явище «взаємного саморозвитку» партнерів спілкування.



Згідно з цим положенням Л. С. Виготського завдання в інклюзивному навчанні повинні варіювати від простого до складного за такими параметрами:

- спільні – самостійні (від розподілу функцій між тим, хто навчає, і тим, кого навчають, через поступове скорочення ролі того, хто навчає, до самостійної дії);
- зовні опосередковані – внутрішні (від дій із залученням зовнішніх матеріалізованих опор, зовнішньої програми до внутрішньої, виконуваної в умі дії);
- розгорнуті – згорнуті (від розгорнутого поелементного виконання і контролю дії до їх згорнутих форм).

Особлива увага під час складання програми роботи групи має приділятися підбору навчального та наочного матеріалу. Оскільки для подолання своїх труднощів кожній дитині потрібна своя опора, необхідно підбирати (створювати) навчальні матеріали та навчальні види діяльності, представлені на слуховій, зоровій і тактильній основі. Досвід показує, що такий метод допомагає кожній дитині успішно вирішувати пізнавальні завдання і знаходити свої шляхи для компенсації слабкої ланки.

Для підвищення інтересу дитини до занять рекомендується використовувати ігрові, сюжетні методи навчання, включати завдання у смисловий контекст, поступово переводячи виконання від емоційно забарвленого у більш довільний план. Необхідно створювати умови, в яких менше виявлялися б нейродинамічні порушення дітей, натомість підвищувалася б їх пізнавальна активність, формувалася б навчальна мотивація.

Для забезпечення гнучкого підходу до особливостей всіх учнів рекомендують створювати такі умови:

1. Простір класу ділиться на зони: навчальну й ігрову. Це дає можливість проводити заняття з частиною дітей не тільки за партою, а й на підлозі або за ігровим столом, допомагає знизити труднощі утримання пози за партою протягом 40 хвилин, варіювати тривалість навчального навантаження для різних категорій дітей.

2. У класі вводяться правила поведінки, з якими ознайомлені діти, батьки, вчителі. Правила поведінки в класі є загальними для всіх, в тому числі і для вчителя. Наприклад, якщо в правилах поведінки записано, що в класі не можна кричати, то ніхто (в тому числі і вчитель) не кричить. Правила не можна вводити довгим списком. Одночасно можна прийняти одне-два правила. Наступні можна вводити тільки після того, як засвоєні вже прийняті правила.

3. З огляду на специфіку віку та індивідуальні особливості дітей можна створювати ощадний режим навантажень. Залежно від стану дітей і змісту конкретного заняття на початковому етапі вони можуть тривати різний час – від 25 до 40 хвилин. Заняття можуть не ділитися на предмети і не об'єднуватися єдиним сюжетом. На всіх заняттях повинен реалізуватися принцип міжпредметних зв'язків. На початковому етапі частка ігрових ситуацій може переважати над навчальними завданнями. Поступово емоційне і безпосереднє виконання завдань повинно переходити у більш довільний план.

4. Учитель повинен ставити перед собою завдання соціалізації дітей. Зміни спрямовані не тільки для того, щоб діти могли відновити сили і поспілкуватися, а й набували навичок взаємодії, вчилися правильно поводитися по відношенню один до одного.

5. Особлива увага повинна приділятися підбору наочного навчального матеріалу. До критеріїв оцінки адекватності навчальних матеріалів процесу інклюзивного навчання відносять: рівень змістовної складності; зорова насиченість; розмір шрифту; наявність упізнавання образів; смислове використання кольору; орієнтація на дитину – правша чи лівша (шульга); різнорівневість (придатність для використання дітьми з різними рівнями когнітивного розвитку) і вичерпність матеріалів; частотність вживаних слів; емоційний тонус. Дуже важливою є зорієнтованість наочних матеріалів на особистий досвід і інтереси дітей. Багато наочних матеріалів учні можуть зробити в класі спільними зусиллями, наприклад, «числовий ряд», «круглий рік», і це збільшує інтерес до них.

6. Необхідно враховувати індивідуальні особливості дітей, низький рівень мотивації, емоційну нестабільність. Тому система оцінки повинна підкреслювати будь-які, на-

віть найнезначніші успіхи кожної дитини. Дуже важливо розвести в розумінні дітей і батьків поняття «оцінка» та «оцінювання». Ми оцінюємо не дитину, а результати її діяльності. «Оцінювання» може бути високим при низькій «оцінці». Оцінка може бути бальною та матеріальною – красива наліпка, картинка-штамп, маленький подарунок. Рекомендується також організовувати виставки дитячих робіт. Кожна робота розглядається усіма дітьми, в кожній можна знайти що-небудь хороше. Поступово діти вчаться оцінювати свої роботи і порівнювати їх з роботами інших дітей.

7. В даний час психодідактичні методи все більше впроваджуються не тільки в діагностичну, але і в корекційну роботу з дітьми з певними відхиленнями від норми. Існує цілий спектр методик, які активно застосовуються як при індивідуальній корекції, так і при груповій роботі, у тому числі в початкових класах школи [1; 2; 4-6; 7].

**Висновки.** Багаторічний досвід застосування методів психологічної корекції в педагогічній практиці показує, що спільна робота педагога і психолога створює умови для успішного навчання різних категорій дітей з особливими потребами, що формує стратегію подальшого розвитку інклюзії в Україні.

По-перше, тлумачення інклюзивного навчання. Інклюзивне навчання означає, що всі учні отримують освіту в звичайних класах. Це не означає, що учень не може залишити клас з якихось певних причин. Кожен учень може отримати індивідуальну допомогу з того чи іншого предмету. Якщо система освіти є інклюзивною, це не означає, що учні можуть розподілятися по групах за своїми характеристиками в окремих класах на цілий день або пів дня. В інклюзивному класі умови створюються для всіх учнів так, щоб вони навчалися разом. Інклюзивне навчання не розділяє учнів у класі.

По-друге, переваги інклюзивного навчання. Всі діти отримують користь від інклюзивного навчання. Воно дозволяє їм розвивати індивідуальні сильні сторони і таланти, приймати всіх дітей без винятку в загальноосвітню шкільну систему і суспільство; працювати над досягненням індивідуальної мети, беручи участь у житті громади та їхнього класу; залучати батьків у процес навчання і життя школи; розвивати культуру поваги і належності до школи, мати змогу навчатися і поважати різні здібності інших; зав'язувати дружні стосунки з іншими дітьми; позитивно впливати на школу, громаду та поважати різноманіття та включення на більш широкому рівні, спільні дії в просуванні інклюзивного навчання; приймати всіх дітей до загальноосвітніх шкіл та шкільного життя; надавати всебічну допомогу учням з особливими потребами, їх одноліткам та вчителям у разі потреби; дивитися на кожного учня з огляду на те, що він може, а не на те, чого він не може; формулювати навчальні цілі згідно з індивідуальними можливостями кожної дитини, беручи до уваги, що діти можуть мати різні навчальні цілі, але навчатися разом в одному класі; переобладнати школи і класи з тим, щоб вони зосереджували увагу на потенціалі кожної дитини; сприяти сильному лідерству в особі директора школи і адміністрації; сприяти підготовці вчителів, які ознайомлені з різними методами викладання; формувати команду – директорів шкіл, вчителів, батьків, учнів та інший персонал, що працюють разом у визначенні найефективніших шляхів надання якісної освіти в інклюзивному середовищі; підтримувати виважене ставлення до батьків, особливо до мрій батьків та цілей щодо майбутнього їхніх дітей [9].

Такий індивідуальний підхід в інклюзивній освіті повинен базуватися на багаторічному досвіді як зарубіжних, так і вітчизняних практиків у роботі з дітьми з особливими потребами. Вивчення напрацювань, які успішно застосовуються в царині інклюзивного навчання, а в подальшому і відкриття нових можливостей для забезпечення індивідуального підходу – перспективний шлях розбудови інклюзивної освіти в Україні.

1. Ахутіна, Т. В., Пылаева, Н. М. (2008). Преодоление трудностей учения: нейропсихологический подход. Санкт-Петербург: Питер.

2. Ахутіна, Т. В., Манелис, Н. Г., Пылаева, Н. М., Хотылева, Т. Ю. (2006). *Скоро школа. Путешествие Бима и Бома в страну математику*. Методическое пособие и рабочая тетрадь. Москва: Теревинф.

3. Пылаева, Н. М. (1995). Опыт нейropsychологического исследования детей 5-6 лет с задержкой психического развития. *Вестник Московского университета. Психология*, 3 (14), 37-45.
4. Пылаева, Н. М., Ахутина, Т. В. (2006). *Школа умножения. Методика развития внимания у детей 7-9 лет*. Москва: Теревинф.
5. Пылаева, Н. М., Ахутина, Т. В. (2008). *Школа внимания. Методика развития и коррекции внимания у детей 5-7 лет*. Санкт-Петербург: Питер.
6. Пылаева, Н. М., Ахутина, Т. В. (2008). Учимся видеть и называть. Развитие зрительно-вербальных функций у детей 5-7 лет. Санкт-Петербург: Питер.
7. Хотылева, Т. Ю., Пылаева, Н. М. (2010). *Графические диктанты*. Москва: ГОУ ЦПМССДиП.
8. Detrich, R. (2008). *From policy to practice: IDEIA and evidence-based practice*. In: *Educating individuals with disabilities: IDEIA 2004 and beyond*. Ed by Elena L. Grigorenko, N.Y. Springer Publishing Company.
9. Що таке інклюзивна навчання? Інклюзивна освіта: поширені питання (2019). Взято із <https://education-inclusive.com/network>.

#### REFERENCES

1. Ahutina, T. V., Pylaeva, N. M. (2008). *Preodolenie trudnostej uchenija: nejropsihologicheskij podhod* [Overcoming Learning Difficulties: A Neuropsychological Approach]. Sankt-Piterburg: Piter. (rus.).
2. Ahutina, T. V., Manelis, N. G., Pylaeva, N. M., Hotyleva, T. Ju. (2006). *Skoro shkola. Puteshestvie Bima i Boma v stranu matematiku. Metodicheskoe posobie i rabochaja tetrad'* [School is coming soon. The journey of Bim and Bohm to the country of math. Methodical manual and workbook]. Moskva: Terevinf. (rus.).
3. Pylaeva, N. M. (1995). Opyt nejropsihologicheskogo issledovanija detej 5-6 let s zaderzhkoj psihicheskogo razvitija [Experience in a neuropsychological study of children 5-6 years of age with mental retardation]. *Vestnik Moskovskogo unversiteta Psihologija* [Bulletin of Moscow University. Psychology], 3 (14), 37-45. (rus.).
4. Pylaeva, N. M., Ahutina, T. V. (2006). *Shkola umnozhenija. Metodika razvitija vnimanija u detej 7-9 let* [School of Multiplication. Methods of attention development in children 7-9 years old]. Moskva: Terevinf. (rus.).
5. Pylaeva, N. M., Ahutina, T. V. (2008). *Shkola vnimanija. Metodika razvitija i korrekcii vnimanija u detej 5-7 let* [School of attention. Development and correction technique of attention in children 5-7 years old]. Sankt-Piterburg: Piter. (rus.).
6. Pylaeva, N. M., Ahutina, T. V. (2008). *Uchimsja videt' i nazyvat'*. *Razvitie zritel'no-verbal'nyh funkcij u detej 5-7 let* [Learning to see and call. Visual and verbal functions development in children 5-7 years old]. Sankt-Piterbur.: Piter. (rus.).
7. Hotyleva, T. Ju., Pylaeva, N. M. (2010). *Graficheskie diktanty* [Graphic dictations]. Moskva: GOU CPMSSDiP. (rus.).
8. Detrich, R. (2008). *From policy to practice: IDEIA and evidence-based practice*. In: *Educating individuals with disabilities: IDEIA 2004 and beyond*. Ed by Elena L. Grigorenko, N. Y. Springer Publishing Company.
9. *Shho take inkljuzivna navchannja? Inkljuzivna osvita: poshireni pitannja* [What is inclusive study? Inclusive education: frequently asked questions]. (2019). Retrieved from <https://education-inclusive.com/network>. (ukr.).

*Alla Kovtun*

#### PSYCHOLOGICAL ASPECTS OF INDIVIDUAL APPROACH IN INCLUSIVE EDUCATION

*The article attempts to theoretically analyze the problem of an individual approach to pupils and its effectiveness in the process of inclusive education. The features of an individual educational program, which is the result of teamwork of specialists, are analyzed. This document is important for planning and evaluation educational services. The article considers the effectiveness of cooperation between a teacher and a psychologist on the example of domestic and foreign scientific schools, experience in correctional classes and general education classes with the inclusion of problem children. After all the interaction of a psychologist with a teacher allows the teacher to understand more deeply features of joint activity of the teacher and the pupil and an undisputed need of having the teacher's help and using a flexible approach to the characteristics of all pupils. The work draws attention to the implementation of theoretical and practical basics of diagnostics of the state of the higher mental functions of children. It allows the teacher and the psychologist together to solve the problem of selection of techniques and methods, gradation of difficulties of the tasks, visual and verbal material, and also the method of its submission which enhances the child's capabilities. The importance of developing a common classroom strategy is emphasized. Increasing the interest and motivation of a child to the classroom by using stories and games as teaching methods. Implementation of the principle of interdisciplinary relations in all classes. Taking into account the individual characteristics of children during the evaluation allows you to emphasize any successes of each child even the most insignificant ones. The analysis of the sources gives grounds to form a vision and advantages of inclusive education, as well as planning joint actions in the adaptation of inclusive education in the Ukrainian school.*

**Keywords:** *inclusive education, individual approach, individual educational program, interaction, psychologist, teacher, student, higher mental functions, study load, assessment, evaluation.*

УДК 613.86

doi: 10.15330/ps.10.1.172-177

**Олексій Сабадуха**

Українська асоціація психосоматичної терапії

ov\_sabadukha@ukr.net

## ПРОБЛЕМА ПРОФІЛАКТИКИ ПСИХОЛОГІЧНОГО ЗДОРОВ'Я СУЧАСНОЇ ЛЮДИНИ

*У статті проаналізовано чинні підходи щодо профілактики психологічного здоров'я людини та запропоновано авторський комплекс психопрофілактичних методик, що складається з двох частин: тілесно орієнтованих та психологічних вправ. Пропонований психопрофілактичний комплекс спрямований на розслаблення центральної нервової системи, покращення статури та тілесної моторики, сприяє зміні змісту соціально-психологічних установок: психологічному й духовному самовдосконаленню людини. Доведено, що гармонізуючи статуру та моторику тіла за допомогою тілесно орієнтованих вправ, людина покращує своє психоемоційне самопочуття. Обґрунтовано, що під впливом психологічних вправ («Висловлення почуття подяки», «Побажання добра», «Прийняття рішення») формується почуття єдності з навколишнім середовищем, знижується рівень конфліктності та тривоги, зменшується гострота симптомів депресії, покращується сон. На психофізіологічному рівні зазначені вправи заспокоюють лімбічну систему, активізують передню поясну кору та префронтальну кору головного мозку, що контролює діяльність смугастого тіла. Доведено, що в умовах сучасного суспільства, де культивується егоцентричний та споживацький спосіб життя, авторський комплекс психопрофілактичних вправ створює передумови психічного та духовного розвитку людини до рівня зрілої особистості. Обґрунтовано, що зріла особистість уособлює норму психологічного здоров'я: вона спонукається інтересом цілого та враховує позицію Інших, відчуває відповідальність перед майбутнім, а отже здатна ухвалювати рішення, орієнтуючись на довготривалі цілі та моральні норми, психологічно готова до будь-яких життєвих ситуацій, вона сповнена почуттям вдячності, а функціонування мозку вирізняється продуктивною взаємодією нейронних зв'язків: її префронтальна кора є активною і коригує діяльність смугастого тіла, тобто свідомість контролює несвідомі імпульси та звички.*

**Ключові слова:** психіка, здоров'я, психопрофілактика, тілесно орієнтовані вправи, психологічні вправи, зріла особистість.

**Постановка наукової проблеми.** Необхідність підвищення рівня якості життя вимагає переосмислення теоретичних та практичних засад збереження здоров'я. Відомо, що 60–80 % захворювань є психосоматичними, тобто фізичні дисфункції зумовлені негативними психологічними переживаннями [4]. Це означає, що психологи мають нести відповідальність за розробку і впровадження психопрофілактичних засобів як передумови формування культури здоров'я. Особливо актуально це в умовах сучасного суспільства, де культивується егоцентричний, споживацький спосіб життя: людина прагне за рахунок іншого отримати вигоду та владу, що породжує психологічну напругу, відчуженість, тривогу, агресію та в цілому нездорову атмосферу в суспільстві. Так, ще А. Адлером доведено, що егоцентричний спосіб життя є однією з основних причин виникнення неврозів [10].

Проблема психопрофілактики є предметом дослідження таких зарубіжних та українських вчених: А. Адлера, К. Бірса, А. Корба, Я. Несторовича, В. Франкла, О. Чабана, В. Ящука та ін., які зробили значний внесок у розбудову теоретико-методологічної основи психопрофілактики, що сформувалася в окрему галузь медичної психології. Однак недоліком залишається те, що на сьогоднішній день відсутній реальний психопрофілактичний комплекс заходів, який би запобігав виникненню психологічних проблем та психічних розладів. Отож актуальною є проблема розробки комплексу психопрофілактичних вправ, які б запобігали виникненню психологічних проблем та психосоматичних порушень.

**Метою** розвідки є дослідження проблеми профілактики психологічного здоров'я сучасної людини, що передбачає розв'язання таких завдань: по-перше, проаналізувати чинні підходи у профілактиці психологічного здоров'я; по-друге, запропонувати комплекс психопрофілактичних вправ, що нормалізує стан нервової системи та створює психофізіологічні передумови психодуховного розвитку людини.

**Виклад основного матеріалу.** В. Франкл приділив значну увагу дослідженню особливостей психологічної гігієни для людей середнього та похилого віку. Так, осмислюючи екзистенційні проблеми буття, він зазначає, що людина у середньому віці має стати на шлях реалізації власного смислу життя. В. Франкл стверджує, що у середньому віці може виникнути страх старіння, а точніше – страх смерті. «Страх перед смертю є, очевидно, страх перед власною нечистою совістю <...>, що виникає не стільки через які-небудь вчинки й негативний спосіб життя, скільки через усвідомлення того, що в житті були втрачені шанси, які надавала доля, та нереалізованість багатьох проєктів» [7, с. 203]. Тому, аби запобігти появі духовних і психічних розладів, людина мусить реалізовувати власне покликання, що і буде слугувати їй водночас психопрофілактичним заходом. Щоб збагнути людині смисл свого життя, психолог радить звертатися до совісті. Саме голос совісті має визначати, як нам діяти і в який спосіб реалізовувати свій смисл [7, с. 206]. У такому разі людина уникає внутрішнього конфлікту із власним «Я», отже, зберігає своє душевне здоров'я.

Для людей похилого віку В. Франкл також виокремлює особливості психологічної гігієни. Однією з характеристик цього віку є те, що людина завершує шлях своєї професійної діяльності та виходить на пенсію. У неї зменшується соціальна активність, звужуються соціальні контакти, а вільний час може здаватися мукою – вона не знає, чим його заповнити. Психолог застерігає, що таке пасивне життя може перетворитися на повільне вмирання [7, с. 198]. Учений на основі своєї практичної діяльності доводить, що люди, які вийшли на пенсію й не змогли компенсувати втрату своєї професійної діяльності іншою вагомою в психологічному значенні справою, починають хворіти та завчасно покидають цей світ [7, с. 197]. «Добре відомо протилежне явище: свідоме буття людей похилого віку, що наповнене вирішенням різних конкретних завдань, <...> не лише чинить позитивний вплив на психічний стан таких людей, але й дозволяє їм уникнути багатьох захворювань, що, безперечно, набагато збільшує роки їхнього життя» [7, с. 197]. На переконання В. Франкла, немає нічого кращого, що допомагало б людині долати труднощі й продовжувало життя, як її свідоме прагнення служити певній справі, яка пробуджувала б сильне бажання бути – бути для когось або для чогось. Отже, свідомість і діяльність людей похилого віку мають бути спрямовані на реалізацію тієї справи, яка наповнює їхнє життя смислом. Лише за такої умови людина перебуватиме в оптимальному фізичному та психічному тонусі.

Сучасний дослідник Т. Парсонс аналізує проблему здоров'я людей зрілого та похилого віку в контексті поглядів В. Франкла. Так, він зазначає, що важливим завданням нашого суспільства у сфері охорони та профілактики здоров'я людей похилого віку є допомога у пошуку позитивного сенсу їхнього місця у суспільстві. А «щоб він був реальним сенсом, він має співвідноситись із загальною системою цінностей» [3, с. 237]. Поділяючи позицію Т. Парсонса, додамо, що смисл життя людини реалізується лише через процес самотрансценденції – вихід за межі егоцентричного існування у загальне, де людина ідентифікує себе з цілим та спонукається інтересом до Іншого.

Особливо актуальним є питання про смисл у критичні періоди життя. Нездатність людини відповісти на запитання: «Заради чого я живу?» детермінує втрату її життєвих сил – фізичних та психічних. З цього приводу Т. Парсонс ставить логічне питання: «Навіщо людині зцілюватися від хвороби, дбати про своє здоров'я, якщо їй немає заради чого жити?» [3, с. 237]. Тому усвідомлення смислу свого життя є тим духовним стрижнем, який допомагає людині долати складні періоди свого життя та одужувати.

Сучасні українські дослідники Я. Несторович, О. Чабан та В. Ящук зазначають, що профілактика психічних розладів поділяється на первинну, вторинну та третинну [11, с. 432]. Так, первинна профілактика – це система заходів, що забезпечує попередження появи хвороби на індивідуальному та суспільному рівнях, і на індивідуальному зокрема від народження до юнацтва. Серед первинної профілактики виокремлюють: провізорну, генетичну, ембріологічну, постнатальну. Вторинна профілактика – це система заходів,

спрямованих на попередження виникнення небезпечного для життя захворювання. Сюди відносять ранню діагностику та застосування терапевтичних методів. Третинна профілактика – це система заходів, скерованих на попередження психічної дезадаптації при довготривалій хворобі. На жаль, в українських реаліях ці види психопрофілактики мають номінальний характер. Процес профілактики вимагає цілісного мислення й відповідальності перед майбутнім, утім, посередня особистість, яка панує у сучасному світі й українському суспільстві зокрема, не спонукається інтересом Іншого.

Я. Несторович, О. Чабан та В. Ящук стверджують, що основні положення психогігієни можуть укладатися в зміст старовинної молитви індійських мудреців: «Боже! Дай мені сили змінити те, що можу змінити, мужності, щоб спокійно сприйняти те, що не можу, і мудрості, щоб відрізнити одне від іншого» [11, с. 429]. На нашу думку, такий підхід має рацію, але виглядає досить абстрактно, бо зазначені автори не пропонують реальні психологічні механізми для реалізації цього постулату. Отже, проблема психопрофілактики в сучасному українському суспільстві залишається актуальною.

Враховуючи теоретичний та практичний досвід попередніх дослідників, пропонуємо авторський комплекс психопрофілактичних вправ, що складається з двох частин: тілесно орієнтованих та психологічних вправ. Можна виокремити певні психологічні труднощі, що можуть виникнути при виконанні цих вправ: 1) невіра у власні сили, небажання бути свідомим суб'єктом власних соціально-психологічних та духовних трансформацій; 2) недовіра до психолога, лікаря або психосоматичного терапевта. З цього приводу К. Роджерс зауважив, що людина живе у межах власних уявлень, які вона сприймає за абсолютну реальність [5, с. 30-31]. Однак Т. Парсонс наголошує, що лікар не мусить дозволяти собі піддаватися хибним уявленням пацієнта і в такий спосіб підтримувати їх. Він має чітко та твердо «обстоювати» ідеал здоров'я [3, с. 300].

Метою тілесно орієнтованих вправ є розслаблення центральної нервової системи, покращення статури та тілесної моторики. Варто пояснити роль і значення тілесно орієнтованих вправ. Відомо, що статура та моторика тіла – це прояви психічного стану людини. Проаналізуємо вигляд невпевненої у собі людини: сутулі плечі, опущене підборіддя, переминання з ноги на ногу, невпевнені кроки. Такий зовнішній вигляд буде ще більше пригнічувати суб'єктивне самопочуття. «Люди, схильні до песимізму, почуваються ще гірше, опускаючи плечі та голову» [2]. Натомість, змінюючи статуру та моторику тіла (розгорнуті плечі, піднята голова, упевнена опора на ноги, тверді кроки), людина позитивно впливає й на власний психічний стан. З цього приводу американський нейробіолог А. Корб зазначає: «Якщо хочете бути впевненими в собі та рішучими, вирівняйте та розправте плечі. Осанка та поза – важливі елементи тієї інформації, яку надсилає тіло мозку» [2]. Отже, гармонізуючи статуру та моторику тіла, людина покращує своє психоемоційне самопочуття. Серед тілесно-орієнтованих вправ особливу увагу приділяємо й діафрагмальному диханню, яке активізує парасимпатичну нервову систему, посилаючи у мозок через блукаючий нерв імпульси розслаблення [2].

Метою психологічних вправ є зміна змісту соціально-психологічних установок і сприяння психічному й духовному самовдосконаленню людини. Психопрофілактичний комплекс включає в себе такі вправи: «Висловлення почуття подяки», «Побажання добра», «Ухвалення рішення».

Вправа «Висловлення почуття подяки» коригує психічний стан людини: допомагає свідомо сфокусувати увагу на позитивних аспектах свого життя, що сприяє формуванню конструктивного світогляду. Що більше людина вдячна, то більше вона цінує дійсність; відповідно – менше негативних емоцій, а особливо – критики, що чинить руйнівний вплив як на психологічне здоров'я самої людини, так і на її соціальні зв'язки. На психофізіологічному рівні почуття подяки активізує вироблення нейромедіаторів дофаміну та серотоніну, що сприяють формуванню радісного, піднесеного настрою [2]. З цього приводу А. Корб зауважує, що почуття вдячності знижує рівень тривоги, гостроту симптомів

депресії, покращує сон та фізичний стан, а позицію вдячності вважає ознакою емоційної інтелігентності [2].

На жаль, в умовах сучасного суспільства такої емоційної інтелігентності дефіцит: залежній особистості завжди бракує задоволень, а посередній – вигоди та влади. Натомість почуття вдячності, яким сповнена свідомість особистості, допомагає усвідомлювати й цінувати найвизначніші моменти свого та суспільного життя [6, с. 315-323]. Отже, вправа «Висловлювання почуття подяки» сприяє покращенню стосунків з навколишніми людьми, психічному й духовному розвитку людини.

Вправа «Побажання добра» сприяє викоріненню егоцентризму як основної причини неврозу [10], знижує рівень конфліктності, формує доброзичливе ставлення до інших людей, що допомагає подолати відчуження та зміцнити почуття єдності з соціальним середовищем. Зазначена вправа вчить людину виходити за межі власного «Я», бачити в враховувати інтереси інших людей. Це актуалізує соціальну й духовну сутність людини. В. Франкл наголошує: «Бути людиною – означає виходити за межі самого себе. Я б сказав, що сутність людського існування полягає в його самотрансценденції. Бути людиною – означає завжди бути спрямованим на щось або когось, віддаючись справі, якій себе присвятив, людині, яку любиш, чи Богу, якому служиш» [9, с. 51]. На психофізіологічному рівні почуття емпатії та орієнтація на Іншого активізує передню поясну кору, що відповідає за концентрацію та гнучкість уваги [2]. Варто зазначити, що вправа «Побажання добра» цілком корелює з давньою буддійською практикою люблячої доброти [1].

Отож психологічний зміст цієї вправи полягає в подоланні сталих егоцентричних установок. На жаль, у сучасному суспільстві у стосунках між людьми превалюють егоцентричні установки, носіями яких є залежна та посередня особистість. Втім, ефективна взаємодія передбачає врахування інтересів Іншого. Таку модель взаємин здатна продукувати зріла особистість. Тому вправа «Побажання добра» покликана розвивати в людині її особистісне начало та психологічну здатність будувати конструктивні взаємини з соціальним оточенням.

Вправа «Ухвалення рішень» спонукає людину усвідомити своє призначення, життєві цілі та завдання (короткочасні, довготривалі), а також чітко визначитися щодо засобів їх реалізації. На психофізіологічному рівні цей процес активізує префронтальну кору головного мозку та заспокоює лімбічну систему, а отже зменшується рівень тривоги. Після ухваленого рішення префронтальна кора здатна стримувати активність смугастого тіла, яке змушує покладатися лише на підсвідомі імпульси та звички. У результаті діяльність людини стає більш свідомою та осмисленою.

Ухвалюючи рішення, людина мусить цілісно охоплювати ситуацію та можливі наслідки, вчитися діяти без категоричних очікувань, робити те, що потрібно і бути готовою до будь-якого варіанту розвитку подій. Саме така соціально-психологічна установка є основою подолання тривоги і формування впевненості. Зазначена вправа спонукає людину ставати суб'єктом діяльності – усвідомлювати свої життєві завдання й нести відповідальність за їх вирішення. Ця вправа цілком корелює з поглядами В. Франкла, який наголошував: «справа не в тому, що ми чекаємо від життя, а в тому, що воно чекає від нас. <...> Бо жити – означає нести відповідальність за правильне виконання тих завдань, які життя ставить перед кожним, за виконання вимог дня» [8, с. 107]. Намагання людини реалізувати життєві завдання може наповнювати її життя смислом, що, як було зазначено вище, є ефективним психопрофілактичним методом.

Залежній особистості важко приймати свідомі рішення, бо такий тип людини переважно діє під впливом несвідомих імпульсів та звичок й керується у своїй життєдіяльності принципом задоволення. Отже, її префронтальна кора перебуває під впливом смугастого тіла. Посередня особистість живе у стресі: надмірний потяг до вигоди та влади формує егоцентричні очікування, що детермінує виникнення тривоги, а психічне напруження перевантажує префронтальну кору, отже такий тип людини також потрапляє під вплив смугастого тіла – несвідомих імпульсів та звичок. Натомість зріла особистість, яка

спонукається інтересом Іншого, приймає рішення, орієнтуючись на довготривалі цілі та моральні норми, відчуває відповідальність перед майбутнім, психологічно готова до будь-яких життєвих ситуацій, її префронтальна кора є активною і стримує діяльність смугастого тіла, тобто свідомість контролює несвідомі потяги, імпульси та звички. Отже, вправа «Ухвалення рішень» формує у людини психологічну готовність до передбачення можливих наслідків наших життєвих виборів.

**Висновки.** Загальний психологічний зміст комплексу психопрофілактичних вправ полягає в тому, щоб допомогти людині сформувати особистісне сприйняття життя: бути суб'єктом діяльності, готовим до ухвалення відповідальних рішень і здатним до саморозвитку. Філософським змістом психопрофілактичних вправ є допомога пацієнту у формуванні свідомої світоглядної установки на пріоритет духовного, бо така орієнтація суттєво підвищує енергопотенціал людини, ніж орієнтація на матеріальні цінності. Зазначимо, що у статті сформульовано загальний зміст психопрофілактичних вправ, а конкретний – залежить від рівня духовного розвитку пацієнта (клієнта).

Підсумовуючи, зазначимо, що в умовах сучасного суспільства, де панують залежні та посередні особистості, вкрай необхідне впровадження психопрофілактичних засобів, які б запобігали психічній, моральній та духовній деградації людини. Пропонований комплекс психопрофілактичних вправ може стати в нагоді для розробки програми зі збереження психологічного здоров'я людини.

1. Бханте Хенепола Гунаратана (2018). *Любящая доброта простыми словами. Практика метты*. М.: Ганга.
2. Корб, А. (2018). *Восходящая спираль. Как нейрофизиология помогает справиться с негативом и депрессией шаг за шагом*. Взято з [http://loveread.ec/view\\_global.php?id=59347](http://loveread.ec/view_global.php?id=59347).
3. Парсонс, Т. (2011). *Соціальна структура і особистість*. К.: Дух і літера.
4. Пезешкиан, Н. (2006). *Психосоматика и позитивная психотерапия*. Взято з [http://www.e-reading.club/djvureader.php/113381/11/Pezeshkian\\_-\\_Psihosomatika\\_i\\_pozitivnaya\\_psihoterapiya.html](http://www.e-reading.club/djvureader.php/113381/11/Pezeshkian_-_Psihosomatika_i_pozitivnaya_psihoterapiya.html)
5. Роджерс, К. (1994). *Взгляд на психотерапию. Становление человека*. М.: Прогресс.
6. Сабадуха, В. (2019). *Метафізика суспільного і особистісного буття*. Івано-Франківськ: ІФНТУНТ.
7. Франкл, В. (2001). *Психотерапия на практике*. СПб.: Речь.
8. Франкл, В. (2007). *Сказать жизни «да». Психолог в концлагере*. М.: Смысл.
9. Франкл, В. (1990). *Человек в поисках смысла*. М.: Прогресс.
10. Хьелл, Л., Зиглер, Д. (2006). *Теории личности*. Взято з <http://psylib.org.ua/books/hjelz01/index.htm>.
11. Чабан, О. С., Ящук, В. Т., Несторович, Я. М. (2008). *Психічне здоров'я*. Тернопіль: ТДМУ.

#### REFERENCES

1. Bkhante Khenepola Hunaratana (2018). *Liubiasychaia dobrota prostymi slovami. Praktika metty* [Loving kindness in simple words. Practice metta]. М.: Hanha. (rus.).
2. Korb, A. (2015). *Voskhodyashchaya spiral. Kak nejrofiziologiya pomogaet spravit'sya s negativom i depressiej shag za shagom* [Upward spiral. How neurophysiology helps to cope with negativity and depression step by step]. Retrieved from [http://loveread.ec/view\\_global.php?id=59347](http://loveread.ec/view_global.php?id=59347). (rus.).
3. Parsons, T. (2011). *Sotsialna struktura i osobystist* [Social structure and personality]. К.: Dukh i litera. (ukr.).
4. Pezeshkian, N. (2006). *Psykhosomatyka y pozytyvnaia psykhoterapiya* [Psychosomatics and positive psychotherapy.] Retrieved from [http://www.e-reading.club/djvureader.php/113381/11/Pezeshkian\\_Psihosomatika\\_i\\_pozitivnaya\\_psihoterapiya.html](http://www.e-reading.club/djvureader.php/113381/11/Pezeshkian_Psihosomatika_i_pozitivnaya_psihoterapiya.html). (rus.).
5. Rodzhers, K. (1994). *Vzghliad na psykhoterapiju. Stanovlenie cheloveka* [A look at psychotherapy. The formation of man]. М.: Prohress. (rus.).
6. Sabadukha, V. (2019). *Metafizyka suspilnoho i osobystisnoho buttia* [Metaphysics of social and personal being]. Ivano-Frankivsk: IFNTUNT. (ukr.).
7. Frankl, V. (2001). *Psykhoterapiya na praktyke* [Psychotherapy in practice]. SPb.: Rech. (rus).
8. Frankl, V. (2007). *Skazat zhyzny «da». Psykholoh v kontslahere* [Say yes to life. Psychologist in a concentration camp]. М.: Smysl. (rus.).
9. Frankl, V. (1990). *Chelovek v poiskah smysla* [Man in search of meaning]. М.: Progress. (rus.).
10. Khell, L., Zyhler, D. (2006). *Teorii lichnosti* [Theories of personality]. Retrieved from <http://psylib.org.ua/books/hjelz01/index.htm>. (rus.).
11. Chaban, O. S., Yashchuk, V. T., Nestorovych, Ya. M. (2008). *Psykhichne zdorovia* [Mental health]. Ternopil: TDMU. (ukr.).



**Oleksiy Sabadukha****THE PROBLEM OF PREVENTION IN MENTAL HEALTH A MODERN MAN**

*In the article we analyze the current approaches to prevention of human psychological health problems. The author's psycho-prophylactic technique consisting of two parts: body-oriented and psychological exercises is proposed for studying. Psychoprophylactic complex shown in the article is used for relaxing of the central nervous system, for the improvement of physique and physical motility. It is used to help changing the content of social and psychological attitudes: psychological and spiritual self-improvement of a person. It is shown that a person's psycho-emotional state is improving by harmonizing the physique and motor skills with the help of body-oriented exercises. Due to the influence of psychological exercises ("Expressing gratitude", «Wishing all the best", «Decision making"), a feeling of unity with the surrounding society can be formed, the level of conflict behavior and anxiety decreases, the level of depression symptoms decreases, and the quality of sleep is improved. At the psychophysiological level, these exercises calm the limbic system, activate the anterior cingulate cortex and prefrontal cortex, which controls the activity of the striated body. In the article we prove that in the context of a modern society, the author's complex of psychoprophylactic exercises creates the preconditions for the spiritual development of a human to the personalistic level. It is justified that a mature personality embodies the norm of psychological health: it is driven by the interest of the whole and takes into account the position of others, feels responsible for the future, and therefore able to make decisions based on long-term goals and moral norms, psychologically ready for any situations of life, life filled with a sense of gratitude, and the functioning of the brain is characterized by the productive interaction of neural connections: it's prefrontal cortex is active and corrects the activity of the striped body, that is, the consciousness of control unconscious impulses and habits.*

**Keywords:** psychological health, psychoprophylaxis, body oriented exercises, psychological exercises, mature personality.

УДК 159.923.2

doi: 10.15330/ps.10.1.177-185

**Едуард Балашов**

Національний університет «Острозька академія»

eduard.balashov@oa.edu.ua

**МЕТАКОГНІТИВНИЙ ДОСВІД ЯК ПЕРЕДУМОВА РОЗВИТКУ  
САМОРЕГУЛЯЦІЇ НАВЧАЛЬНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ СТУДЕНТІВ**

*У статті розглядаються психологічні особливості метакогнітивного досвіду як передумови розвитку саморегульованого навчання студентів. Характеризується метакогнітивний рівень інтелектуальної діяльності, на якому суб'єкт розв'язує об'єктивні протиріччя, що виникають в процесі виконання навчальної діяльності. Виокремлюється метапізнання як процес, що передбачає моніторинг, регуляцію і контроль суб'єкта за своєю діяльністю. Автор розглядає важливу роль механізму саморегуляції у процесі саморегульованого навчання. Аналіз доводить, що саморегуляція у навчанні відбувається, коли суб'єкт виконує її головну функцію – цілепокладання, здатний виконувати адекватну мислительну діяльність щодо моделювання діяльності і результатів, перетворювати власну активність у діяльність згідно зі створеною моделлю, долати на особистісному рівні перешкоди задля досягнення поставлених навчальних цілей.*

*Теоретичний аналіз наукового доробку показує, що саморегуляція особистості поєднує елементи соціально-психологічних проявів і самосвідомості особистості, а також залучає її емоційно-поведінкову, мотиваційно-вольову, когнітивно-інтелектуальну сфери. Виокремлено важливу роль рефлексивної компетентності суб'єкта як метакогнітивного компонента у навчальній діяльності. Відзначено, що метакогнітивний досвід є необхідною передумовою формування і розвитку особистісної компетентності суб'єкта пізнавальної діяльності та підкреслено важливе значення рефлексії розумової діяльності суб'єкта у цьому процесі. Автор підкреслює важливість подальших наукових розвідок у дослідженні проблематики метакогнітивного досвіду у контексті саморегульованого навчання, що сприятиме комплексній розробці практично спрямованих програм підвищення ефективності навчальної діяльності студентів, розвитку рефлексивних умінь суб'єкта пізнавальної та інтелектуальної діяльності, структуризації комплексу психічних процесів особистості загалом.*

**Ключові слова:** метакогнітивний досвід, саморегульоване навчання, метакогнітивні процеси, студент.

**Постановка проблеми.** У наш час стрімких змін у системі вищої освіти, а також появи нових течій у вивченні особистості як найвищої суспільної цінності метакогні-

тивізм поступово став надзвичайно популярним напрямком серед закордонних учених і дедалі більше стає предметом досліджень вітчизняних психологів. Вивчення проблеми метакогнітивізму поєднує вивчення різноманітних течій – метакогнітивного навчання, метакогнітивного досвіду, метакогнітивних здібностей, індивідуальних стилів метакогнітивної організації навчання тощо.

Проте, незважаючи на свою очевидну теоретичну і практичну значущість, багато аспектів цієї проблематики у сучасній психологічній науці досліджені вочевидь недостатньо, а загальний рівень її освоєння не відповідає рівню її суспільної і соціокультурної важливості. На нашу думку, це зумовлено такими причинами, як відносно нетривалим періодом розробки цієї проблеми (остання чверть двадцятого століття), що об'єктивно не дозволяє досягти високого рівня наукових розробок. По-друге, метакогнітивізм має свою методологічну особливість, яка дуже часто є основною причиною його критичної оцінки і теоретично обмежує його положення. Ця особливість полягає в тому, що існують деякі відмінності між метакогнітивними дослідженнями та психологічною теорією діяльності, а також цілісним вивченням поведінки суб'єкта цієї діяльності. Очевидно, що положення когнітивної психології відрізняються від положень регулятивної психології, і в результаті «недіяльнісний» аспект вивчення метакогнітивних процесів у сучасній психології спричиняє дещо звужені концептуальні висновки [7; 8]. Водночас недостатнє врахування метакогнітивних процесів у діяльності і регуляції цієї діяльності суттєво погіршує засади дослідження у рамках сучасної психологічної теорії діяльності, наприклад, структури і змісту рефлексивних механізмів, компетентності та рівнів навчальної діяльності, адже саме метакогнітивний досвід забезпечує вирішення навчальних завдань за рахунок перенесення фокусу свідомості до метакогнітивного плану діяльності, в ході чого сам процес розв'язання проблеми стає предметом рефлексивного аналізу [15].

**Аналіз попередніх досліджень.** Дослідження феномену метакогнітивного досвіду розпочалося психологами порівняно недавно, у 80-х роках минулого століття. Спочатку дослідники виокремлювали метакогнітивний досвід як окрему форму ментального досвіду (напр., Дж. Флейвел). У подальшому його стали розглядати у структурі загального інтелектуального досвіду суб'єкта [8; 13].

М. Холодна запропонувала структурну модель інтелекту, в яку входив метакогнітивний рівень, на якому функціонування ментальних структур забезпечує саморегуляцію розумової діяльності суб'єкта цієї діяльності [17]. Авторка визначає, що цей рівень забезпечує організацію регуляційних процесів особистості та її ресурсів, які управляють процесом ухвалення рішень у складних ситуаціях. Цей рівень також дозволяє особистості контролювати процес пізнавальної діяльності за допомогою використання навичок планування, моніторингу і регуляції діяльності, оцінки результатів, аналізу і контролю використання відповідних метакогнітивних механізмів і стратегій тощо. Цю думку підтримала І. Пригіна, яка стверджувала, що рівень організації метакогнітивного досвіду забезпечує різноманітність сприйняття особистістю труднощів та незвичайних ситуацій, які можуть виникати у процесі пізнавальної діяльності [12].

Важлива роль у дослідженнях збагачення метакогнітивного досвіду особистості належить рефлексії. На зв'язок цих психологічних феноменів вказували як іноземні дослідники Д. Деніелс, М. Холодна, Є. Савін, В. Пономарьова та ін., так вітчизняні дослідники І. Пасічник, Р. Каламаж, Т. Доцевич, О. Савченко, В. Волошина, Е. Балашов, Т. Довгалюк, О. Ткачук, М. Найдьонов та ін. [1; 2; 4; 5; 10; 11; 14; 15].

Науковці вважали метакогнітивний досвід необхідною передумовою формування і розвитку особистісної компетентності суб'єкта пізнавальної діяльності та підкреслювали важливе значення рефлексії розумової діяльності у цьому процесі [4]. О. Савін вказував, що розвинутий метакогнітивний досвід особистості спричиняє розвиток і активізацію рефлексивності у діяльності суб'єкта, що дозволяє використовувати складні ментальні моделі. Дослідження усєї системи досвіду особистості, вважає автор, дозволяє розглядати важливість власне інтелектуальної діяльності особистості, а не лише акцентувати зовнішні

визначники такої діяльності [13]. Його думку продовжила О. Савченко, яка визначала рефлексивну компетентність як важливий структурний компонент системи метакогнітивного досвіду, який разом зі складовими особистісного потенціалу та формами активності забезпечує високий рівень організації та функціонування цієї системи [14]. Рефлексивність як важливий фактор метакогнітивного досвіду педагогів досліджувала Т. Доцевич [5]. Ми у своєму дослідженні розглядаємо метакогнітивний досвід як передумову успішної саморегуляції у навчальній діяльності особистості.

Феномен саморегуляції особистості став предметом численних студій – як зарубіжних (Б. Циммерман, Д. Шунк, Х. Андраде, П. Пінтріх та ін.), так і вітчизняних (О. Савченко, Р. Каламаж, І. Пасічник та ін.). Особливо популярною стає ця тематика у працях сучасних вітчизняних науковців. Так, І. Галян досліджував сутність саморегуляції як особистісної здатності [3]. І. Пасічник і Р. Каламаж досліджували метапізнання у контексті саморегуляції навчальної діяльності [11]. Д. Усик аналізував вікові особливості саморегуляції поведінки школярів [16]. В. Каламаж вивчає питання проектної діяльності у саморегульованому навчанні [6].

На основі виділених у працях М. Боришевського механізмів саморегуляції Т. Довгалюк розглядає механізми метакогнітивного моніторингу [4]. Т. Кириченко також досліджувала механізми саморегульованої поведінки підлітків і юнаків, зокрема їхні ціннісні орієнтації, мотивацію, потреби досягнення успіху та отримання схвалення, локус контролю [9]. Н. Розумовська обґрунтувала значення метакогнітивного моніторингу, який О. Савченко розглядає як один із проявів метакогнітивних ресурсів [15].

У своїх дослідженнях автори відзначають важливу для саморегульованого навчання роль вибору механізму саморегуляції, які повинні включати самооцінку в результаті проведеної мислительної діяльності, суб'єктивну емоційну оцінку діяльності та її корекцію за необхідності, очікування суб'єкта щодо соціально-психологічних результатів діяльності, проектування образу «Я» в результаті самопізнання. Доведено, що саморегуляція у навчальній діяльності може відбутися, коли суб'єкт виконує її головну функцію – цілепокладання, здатний виконувати адекватну мислительну діяльність щодо моделювання діяльності та її результатів, перетворювати власну активність у діяльність згідно зі створеною моделлю, долати на особистісному рівні перешкоди задля досягнення поставлених навчальних цілей. Саморегульована діяльність має часові межі і може бути тактичною (чіткі часові межі, діяльність протягом короткого проміжку часу, конкретні ситуації і поведінкові дії) та стратегічною (спрямована на особистісні зміни на основі активного перетворення метакогнітивного досвіду щодо оперування внутрішніми резервами, побудову довгострокової ієрархії мотивів, пріоритетизація мотивів та виділення духовних мотивів на найвищому рівні [2]).

Теоретичний аналіз наукового доробку доводить, що саморегуляція особистості поєднує елементи соціально-психологічних проявів і самосвідомості особистості, а також залучає її емоційно-поведінкову, мотиваційно-вольову, когнітивно-інтелектуальну сфери. Проте, незважаючи на значну кількість досліджень, немає чіткого й однозначного визначення поняття саморегуляції в контексті ефективного саморегульованого навчання студентів.

**Метою дослідження** є теоретичне визначення психологічних особливостей метакогнітивного досвіду як передумови саморегуляції навчальної діяльності.

**Методи дослідження:** теоретичний аналіз наявних концептуальних положень щодо феноменів метакогнітивного моніторингу і саморегульованого навчання та виявлення їхньої співвідношення у навчальній діяльності студентів ЗВО.

**Виклад основного матеріалу.** Засновником метакогнітивного напрямку психологічних досліджень вважається Дж. Флейвел. У 1979 році він дав визначення метакогнітивного досвіду як суб'єктивної реакції людини на власні метакогнітивні процеси, відслідковування своїх метакогнітивних знань, процесів цілепокладання та побудови метакогнітивних стратегій [20].

Автор визнав, що метакогнітивний досвід належить до другого порядку, є складним афективним і когнітивним комплексом, який забезпечує активне включення суб'єкта у різноманітну діяльність. Метакогнітивний досвід у цьому разі сприймається суб'єктом діяльності свідомо, і інші автори вказують на те, що він актуалізує попередній досвід у якості фактичного ресурсу для здобуття інформації, вирішення актуальних навчальних завдань [18]. Згідно з Флейвелом метапізнання може супроводжуватися відчуттям страху, фрустрації, успіху/неуспіху, вмотивованості, задоволення/незадоволення тощо; автор підкреслює тісний взаємозв'язок між метапізнанням і складними афективними реакціями суб'єкта діяльності [19].

У своїх пізніших працях Дж. Флейвел переглянув деякі положення попередніх робіт і розширив свої уявлення щодо особистісних характеристик, наприклад, когнітивне розуміння суб'єктом діяльності своїх цінностей, інтересів, здібностей, установок тощо. Особистісні змінні, на думку автора, дозволяють формувати самооцінку через порівняння себе з іншими. Він зазначає, що метапізнавальні процеси найменше підлягають впливу з боку соціокультурного середовища, а індивідуальний досвід суб'єкта формує комплекс очікувань стосовно різноманітних видів життєвих завдань і ситуацій.

Дж. Флейвел також виокремив і охарактеризував трирівневу структуру метакогнітивного досвіду. На першому рівні автор розмістив знання людини про себе, свої життєві завдання і стратегії їхньої реалізації. Другий рівень представлений досвідом, який виконує структурування попереднього досвіду і безпосереднього відстежування недавніх подій. На третьому рівні, власне, відбувається метакогнітивна регуляція діяльності, тобто пошук релевантних ресурсів для досягнення цілей. Автор встановив, що ефективність моніторингу діяльності залежить від взаємодії таких компонентів метакогнітивного досвіду, як метакогнітивні знання, цілі, переживання і, власне, діяльність суб'єкта [21].

Автор визначив ситуації, які ініціюють участь метапізнавальних процесів у діяльності. Для цього Флейвел використав такі параметри, як наявність проблемної для суб'єкта діяльності ситуації; увага у цій ситуації акцентується на процесі мислення суб'єкта; суб'єкт має досить багато часу на вирішення проблемної ситуації; у процесі пізнавальної діяльності суб'єкт знаходить багато неузгодженостей.

Пізніше Дж. Флейвел, П. Міллер та С. Міллер запропонували узагальнене визначення конструкту «метакогнітивний досвід», під яким вони розуміли складний афективно-когнітивний комплекс, що забезпечує включеність суб'єкта у різноманітні види діяльності та забезпечує загальну метакогнітивну оцінку цієї діяльності, тобто розуміння чи нерозуміння інформації, суб'єктивну оцінку складності завдання та його актуалізації, рівень успішності чи неуспішності у досягнення цілей тощо [22].

Відомо, що метакогнітивний досвід найкраще формується у нових для суб'єкта діяльності ситуаціях, коли існує невизначеність або ступінь відповідальності занадто високий. Емоційно насичені ситуації розглядаються Флейвелом як істотне джерело метакогнітивного досвіду. Він також виокремив два найважливіші пункти, пов'язані з генезою метакогнітивних функцій – усвідомлення себе як суб'єкта цього досвіду, а також усвідомлення важливості часу і самосвідомість. На основі теоретичного дослідження автор розробив практичні програми набуття метакогнітивних знань, в яких врахував такі базові метакогнітивні процеси, як цілепокладання і прогнозування [22].

Ці положення важливі у контексті вивчення феномену саморегульованого навчання студентів. У зарубіжному науковому дискурсі для характеристики цього поняття використовують чималу кількість синонімічних термінів, а саме: «self-regulated learning» (саморегульоване навчання) (M. Martinez-Pons, D. Schunk, S. Tonks, B. Zimmerman); «self-directed learning» (самокероване навчання) (R. Brockett, P. Candy, P. Carr, D. Garrison, G. Grow, R. Hiemstra, M. Knowles, D. Mocker, M. Ponton, G. Spear, K. Washbourne); «self-instructional learning» (самоорієнтоване навчання) (J. Blatt, C. Hughes, K. Hugo); «self-learning» (самонавчання) (A. Gross, D. Katan); «independent learning / study» (незалежне навчання / дослідження) (M. Derrick, M. Healey); «autonomous learning» (автономне навчання)

(B. McCombs, M. Ponton, N. Rhea); «individual learning» (індивідуальне навчання) (A. Burke, G. Caputo, D. Robinson, H. Simon).

Більшість моделей саморегульованого навчання пов'язана з метакогнітивними знаннями та процесами метапізнання. Американські учені, наприклад, дослідили і довели, що власний прогрес суб'єкта у виконанні завдань і прогнозуванні успішності діяльності можна оцінити на основі організації моніторингу цієї діяльності, а не лише засобами моніторингу власних дій. У розумінні Б. Ціммермана та Д. Шунка, принцип «саморегульованого навчання» означає володіння студентами способами моніторингу, контролю та регулювання навчання [26]. Згідно з П. Пінтріхом саморегульоване навчання є процесом, за допомогою якого студенти регулюють свої пізнавальні, метакогнітивні, мотиваційні, вольові та поведінкові процеси [25].

Саморегульоване навчання розглядають в аспекті індивідуального регулювання (когнітивні, метакогнітивні, мотиваційні, емоційні та поведінкові дії, що сприяють адаптації до взаємодії з іншими членами групи), який підкреслює розвиток саморегуляції за сприяння зовнішнього моделювання та зворотного зв'язку; спільного регулювання («coregulation»), що включає інших, як правило, більш досвідчених студентів, однолітків тощо й підкреслює соціальний вплив та обмін через «зону найближчого розвитку»; соціально розподіленого регулювання навчання, що, по суті, є колективним регулюванням цілей, прогресу та завдань, де особисті цілі невіддільні від соціальних цілей і досягаються через соціальну взаємодію [6].

Спільним у всіх визначеннях є: процес самостійного здобуття студентом знань, формування вмінь і навичок, необхідних для успішного опанування майбутньої професії; опосередковане управління самостійною діяльністю («за завданнями», «без особистої участі»); самокерування навчанням; необхідність застосування розумових зусиль для досягнення мети, виконання завдань; активність та ініціативність суб'єкта навчання й особиста відповідальність за окреслені навчальні цілі та результати; акцентування уваги на мотивації до самостійного навчання тощо.

У дослідженнях феномену ментального досвіду та структурної моделі інтелекту М. Холодної виділено металні структури як систему психічних утворень, які у діяльності забезпечують отримання інформації, управління процесами обробки інформації та її інтелектуального опрацювання. Рівень ментальних структур включає когнітивний досвід, інтенційний досвід, а також і підрівень під назвою «метакогнітивний досвід», який складається з ментальних структур, що здійснюють несвідому регуляції процесів обробки інформації і свідому організацію власної інтелектуальної активності суб'єкта на основі аналізу отриманої інформації. Основною виділяється функція контролю за станом індивідуальних інтелектуальних ресурсів та інтелектуальною діяльністю [17].

До складу метакогнітивного досвіду авторка додає і рефлексивні процеси як інтелектуальний контроль діяльності, які включають такі здібності, як планування, передбачення наслідків рішень, оцінку етапів власної інтелектуальної діяльності, вибір і коригування стратегії власного навчання, інтенсифікацію або сповільнення інтелектуальної діяльності. Моніторинг поточної діяльності суб'єкта повинен виконуватися з метою своєчасного її коригування у разі відхилення від запланованої діяльності [18]. Дослідження поведінки суб'єкта діяльності на основі цієї моделі з використанням рівнів функціонування особистісного досвіду використовує О. Савченко [14].

Д. Галперн досліджувала ефективність метакогнітивного моніторингу в навчальній діяльності і заявила, що остання корелює зі здатністю самого суб'єкта діяльності правильно оцінити час і кількість зусиль, які необхідні для виконання завдання, а також зі здатністю організувати адекватний контроль за цією діяльністю [23]. Важливо, що така здатність до моніторингу власної поточної навчальної діяльності формується протягом набуття суб'єктом досвіду. Вона напевно може покращуватися через усвідомлену цілеспрямовану здатність студентів визначати адекватні поточні завдання, розставляти пріоритети, зосереджувати на них більшу увагу. У такому випадку активізуються метакогні-

тивні стратегії, які студенти використовують для регуляції власної інтелектуальної діяльності у навчанні [24].

Використання і метакогнітивного моніторингу, і метакогнітивних стратегій у своїй діяльності згідно з положеннями структурної моделі інтелекту пов'язане з розробкою ментальної моделі. Суб'єкт проектує свої очікування щодо остаточного результату згідно з виробленими раніше критеріями успішності, і в результаті співставлення з актуальною моделлю ця проекція дозволяє суб'єктові контролювати проміжні результати діяльності та коригувати їх відносно кінцевого результату. Очевидно, що у залежності від отриманих проміжних результатів динамічно змінюється і проекція бажаного кінцевого результату, який постійно модифікується в результаті активної діяльності суб'єкта [1].

Особливо важливим виглядає здатність суб'єкта пізнавальної діяльності до критичної оцінки власних можливостей, здібностей, недоліків, оскільки це подекуди заважає адекватному контролю перебігу пізнавальної діяльності і здатності адаптації до умов навчального чи соцікультурного середовища. Невизначеність середовища створює ситуацію, коли суб'єкт повинен моделювати і прогнозувати різноманітні сценарії розвитку навчальної діяльності, а низькі регуляторні здібності не дозволяють повністю адекватно визначити наслідки діяльності. Це дуже важлива здатність, оскільки саме створення адекватних моделей навчальної діяльності активізує відповідні необхідні інтерпретаційні і метакогнітивні механізми [1].

Суб'єкт навчальної діяльності активізує рефлексивні дії, які дозволяють створити функціональні моделі постановки навчальних завдань, реструктурувати їх у разі необхідності, передбачати можливі результати цієї навчальної діяльності, впливати на її ефективність та контролювати результативність. Саме через розуміння потенційних варіантів розвитку власної пізнавальної діяльності на основі попереднього досвіду, адекватне критичне ставлення до закономірностей і випадковостей у навчальному процесі, розуміння ефективності попередніх алгоритмів діяльності суб'єкт має можливість впливати на успішність своєї пізнавальної діяльності.

Таким чином, основним у когнітивній парадигмі вважається дослідження і опис метакогнітивних процесів, рефлексивних за своєю природою, що передбачає їхнє глибоке вивчення як однієї з найважливіших складових психіки, яка відповідає за обробку інформації суб'єктом навчальної діяльності. У навчальній діяльності це важливо, оскільки у більшості наукових праць метапізнання розглядається як процес, що включає моніторинг, регуляцію і контроль суб'єкта за своєю діяльністю, і це впливає на ефективність навчання [2].

**Висновки та перспективи подальших досліджень.** Результати проведеного теоретичного аналізу понять метакогнітивного досвіду та саморегульованого навчання дозволяє стверджувати, що останнім часом метакогнітивний напрямок виокремлюється у один з найпопулярніших напрямків психологічного дослідження пізнавальних процесів. Сучасна метакогнітивна психологія складається з низки відносно автономних напрямків дослідження, як-от метакогнітивні функції і механізми навчальної і професійної діяльності, сфери метакогнітивного навчання, структурно-функціональні закономірності метапізнавальних процесів та ін.

Метакогнітивні процеси спрямовані на організацію, координацію, виконання і контроль за когнітивними процесами. Вони допомагають суб'єктові діяльності виконувати базові регулятивні функції як щодо сутності власної пізнавальної діяльності, так і щодо організації її перебігу. Власне, диференціація цих процесів у наукових студіях і допомогла зародженню у кінці минулого століття та стрімкому розвитку метакогнітивних учень, у тому числі вивченню метакогнітивних процесів та метакогнітивного досвіду.

Теоретичний аналіз наявного наукового доробку доводить, що саморегуляція особистості поєднує елементи соціально-психологічних проявів і самосвідомості особистості, а включає її емоційно-поведінкову, мотиваційно-вольову, когнітивно-інтелектуальну сфери. Важливого значення у вищому шкільництві набуває вивчення кореляційних зв'язків між метакогнітивним досвідом та саморегуляцією навчальної діяльності студентів, адже

усвідомлення важливої ролі саморегуляції у навчальній діяльності призводить до значного підвищення академічної успішності.

Науковці вважають метакогнітивний досвід необхідною передумовою формування і розвитку особистісної компетентності суб'єкта пізнавальної діяльності та підкреслюють важливе значення рефлексії розумової діяльності у цьому процесі. Тому перспективи подальших наукових розвідок вбачаємо у дослідженні проблематики метакогнітивного досвіду в контексті саморегульованого навчання, що, на нашу думку, сприятиме комплексній розробці практично спрямованих програм підвищення ефективності навчальної діяльності студентів, розвитку рефлексії у суб'єктів пізнавальної та інтелектуальної діяльності та структуризації комплексу психічних процесів особистості загалом.

1. Балашов, Е. (2019). Психологічні характеристики метакогнітивного моніторингу у навчальній діяльності студентів. *Науковий вісник Херсонського державного університету. Серія «Психологічні науки»*, 4, 64-71.
2. Балашов, Е. (2019). Теоретичні підходи до вивчення чинників мотивації саморегульованого навчання студентів. *Теорія і практика сучасної психології*, 2 (1), 10-16.
3. Галян, І. (2015). Психологічний аналіз сутності саморегуляції як особистісної здатності. *Збірник наукових праць: філософія, соціологія, психологія*, 20 (1), 154-160.
4. Довгальок, Т. (2015). Поняття мислення як метакогнітивного процесу у психологічній науці. *Молодий вчений*, 10 (25). Частина 2, 184-188.
5. Доцевич, Т. (2014). Розроблення й апробація опитувальника педагогічної рефлексивності викладача вищої школи. *Психологічні перспективи*, 23, 99-112.
6. Каламаж, В. (2019). Психологічні чинники ефективності групової проектної діяльності студентів ЗВО у процесі вивчення іноземної мови. Дисертація канд. психол. н.: 19.00.01. Луцьк.
7. Карпов, А., Скитяева, И. (2005). *Психология метакогнитивных процессов личности*. М.: Институт психологии РАН.
8. Карпов, А. (2004). *Психология рефлексивных механизмов деятельности*. М.: Институт психологии РАН.
9. Кириченко, Т. (2011). Психологічні механізми саморегуляції поведінки підлітків: дис. ... канд. психол. наук: 19.00. 07. Київ.
10. Найдюнов, М. (2008). *Формування системи рефлексивного управління в організаціях*. К.: Міленіум.
11. Пасічник, І., Каламаж, Р., Августюк, М. (2014). Метакогнітивний моніторинг як регулятивний аспект метапізнання. *Наукові записки Національного університету «Острозька академія». Серія «Психологія і педагогіка». Тематичний випуск «Актуальні проблеми когнітивної психології»*, 28, 3-16.
12. Прыгина, И. (2008). Проявление особенностей когнитивного и метакогнитивного опыта личности в субъективной регуляции деятельности (на примере структуры модели субъективно значимых условий): дис. ... канд. психол. н. : 19.00.01. Казань.
13. Савин, Е. (2004). Понятийный и метакогнитивный опыт как основа интеллектуальной компетентности в научной деятельности. *Психологический журнал*, 25, 5, 50-69.
14. Савченко, О. (2015). Особистісний досвід як основа розвитку духовності. *Збірник наукових праць: філософія, соціологія, психологія*. 20 (2), 156-163.
15. Савченко, О. (2016). Особливості функціонування рефлексивної компетентності як цілісної системи. *Психологічні перспективи*, 27, 222-236.
16. Усик, Д. (2015). Психологічні особливості саморегуляції поведінки в старшому дошкільному віці. *Збірник наукових праць: філософія, соціологія, психологія*, 20 (2), 108-114.
17. Холодная, М. (1997). *Психология интеллекта: парадоксы исследования*. М.: «Барс».
18. Холодная, М. (2002). О природе индивидуального ума. М.: ПЕР СЭ.
19. Flavell, J.H. (1981). Cognitive Monitoring. In W. P. Dickinson (Ed.), *Children's oral communication skills*. New York: Academic Press, 35-60.
20. Flavell, J.H. (1979). Metacognition and cognitive monitoring: a new area of cognitive-developmental inquiry. *American Psychologist*, Vol. 34(10), 906-911.
21. Flavell J.H. (1987). *Speculations about the nature and development of metacognition*. In: F.E. Weinert & R.H. Kluwe (Eds.), *Metacognition, Motivation, and Understanding* (pp. 21-29). Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
22. Flavell, J.H., Miller, P., & Miller, S. (1993). *Cognitive Development*. Third edition. Englewood Cliffs, NJ: Prentice Hall.
23. Halpern, D. (1996). *Thinking Critically about Critical Thinking*. Mahwah, NJ.: Lawrence Erlbaum Associates.

24. Kluwe, R. H. (1982). *Cognitive knowledge and executive control: Metacognition. Animal mind – human mind* / In D. R. Griffin (Ed.). New York: Springer-Verlag, 201-224.
25. Pintrich, P. (2000). The role of goal orientation in self-regulated learning. *Handbook of Self-Regulation*. San Diego, CA: Academic Press, 452–502.
26. Schunk, D. H. & Zimmerman, B. J. (1994). *Self-regulation of learning and performance: Issues and educational applications*. Hillsdale, NJ, US: Lawrence Erlbaum Associates, Inc.

#### REFERENCES

1. Balashov, E. (2019). *Psyhlohichni kharakterystyky metakohnityvnoho monitorynhu u navchalnii diialnosti studentiv* [Psychological characteristics of metacognitive monitoring in student learning activities]. *Naukovyi visnyk Khersonskoho derzhavnoho universytetu. Seriya «Psyhlohichni nauky»* [Scientific Bulletin of Kherson State University. Psychological Sciences Series,], 4, 64-71. (ukr.).
2. Balashov, E. (2019). Teoretychni pidkhody do vyvchennia chynnykiv motyvatsii samorehuliovanoho navchannia studentiv [Theoretical approaches to studying the factors of motivation of student self-regulated learning]. *Teoriia i praktyka suchasnoi psyhlohonii* [Theory and Practice of Modern Psychology], 2, 10-16. (ukr.).
3. Halian, I. (2015). Psyhlohichnyi analiz sutnosti samorehuliatcii yak osobystisnoi zdatnosti [Psychological analysis of essence of self-regulation as a personal ability]. *Zbirnyk naukovykh prats: filozofia, sotsiologhiia, psyhlohiiia* [Collection of scientific works: philosophy, sociology, psychology], 20 (1), 154-160. (ukr.).
4. Dovhaliuk, T. (2015). *Poniattia myslennia yak metakohnityvnoho protsesu u psyhlohichnii nauksi* [Essence of thinking as a metacognitive process in psychological science]. *Molodyi vchenyi* [Young scientist], 10 (25), 184-188. (ukr.).
5. Dotsevych, T. (2014). *Rozroblennia i aprobatsiia opytuvalnyka pedahohichnoi refleksyvnosti vykladacha vyshchoi shkoly* [Designing and approbation of questionnaire of reflexivity of a HEI teacher]. *Psyhlohichni perspektyvy* [Psychological perspectives], 23, 99-112. (ukr.).
6. Kalamazh, V. (2019). *Psyhlohichni chynnyky efektyvnosti hrupovoi proektnoi diialnosti studentiv ZVO u protsesi vyvchennia inozemnoi movy* [Psychological factors of efficiency of group project activities of HEI students during learning foreign language]. *Abstract of PhD thesis (Psychol. Sci.; 19.00.01)*. Lutsk. (ukr.).
7. Karpov, A. & Skityayeva, I. (2005). *Psikhologiiia metakognitivnykh protsessov lichnosti* [Psychology of metacognitive processes of personality]. M.: Institut psikhologii RAN. (rus.).
8. Karpov, A. (2004). *Psikhologiiia refleksivnykh mekhanizmov deiatelnosti* [Psychology of reflexive mechanisms of activity]. M.: Institut psikhologii RAN. (rus.).
9. Kyrychenko, T. (2011). *Psyhlohichni mekhanizmy samorehuliatcii povedimnykh pidlitkiv* [Psychological mechanisms of self-regulation of adolescences' behaviour] *Abstract of PhD thesis (Psychol. Sci. 19.00.07)*. Kyiv.
10. Naidionov, M. (2008). *Formuvannia systemy refleksyvnoho upravlinnia v orhanizatsiiakh* [Formation of system of reflexive management in organizations]. K.: Milenium. (ukr.).
11. Pasichnyk, I. Kalamazh, R. & Avhustiuk, M. (2014). Metakohnityvnyi monitorynh yak rehuliatyvnyi aspekt metapiznannia. [Metacognitive experience as regulative aspect of metaknowledge]. *Scientific Notes of the National University of Ostroh Academy. Series «Psychology and Pedagogy»*. Thematic Issue «Actual Problems of Cognitive Psychology», 28, 3-16. (ukr.).
12. Prygina, I. (2008). *Proiavleniie osobennosti kognitivnogo i metakognitivnogo opyta lichnosti v subiektivnoi regulatsyi deiatelnosti (na primere struktury modeli subiektivno znachimykh uslovii)* [Exhibition of peculiarities of cognitive and metacognitive experience of a personality in subjective activity regulation (on example of the model of subjectively meaningful conditions)]. *Abstract of PhD thesis (Psychol. Sci. 19.00.01)*. Kazan. (rus.).
13. Savin, E. (2004). *Poniatiinyi i metakognitivnyi opyt kak osnova intellektualnoi kompetentnosti v nauchnoi deiatelnosti* [Conceptual and metacognitive experience as a foundation of intellectual competence in scientific activity]. *Psikhologicheskii zhurnal* [Psychological Journal], 25, 50-69. (rus.).
14. Savchenko, O. (2015). *Osobystisnyi dosvid yak osnova rozvytku dukhovnosti* [Personal experience as a foundation of development of spirituality]. *Zbirnyk naukovykh prats: filozofia, sotsiologhiia, psyhlohiiia* [Collection of scientific works: philosophy, sociology, psychology], 20 (2), 156-163. (ukr.).
15. Savchenko, O. (2016). *Osoblyvosti funktsionuvannia refleksyvnoi kompetentnosti yak tsilisnoi systemy* [Peculiarities of functioning of reflexive competence as an integrated system]. *Psyhlohichni perspektyvy* [Psychological perspectives], 27, 222-236. (ukr.).
16. Usik, D. (2015). *Psyhlohichni osoblyvosti samorehuliatcii povedinky u starshomu doshkilnomu vitsi* [Psychological peculiarities of self-regulation of behavior at older pre-school age]. *Zbirnyk naukovykh prats: filozofia, sotsiologhiia, psyhlohiiia* [Collection of scientific works: philosophy, sociology, psychology], 20 (2), 108-114. (ukr.).
17. Kholodnaya, M. (1997). *Psikhologiiia intellekta: paradoksy issledovaniia* [Psychology of intellect; paradoxes or research]. M.: Bars. (rus.).
18. Kholodnaya, M. (1997). *O prirode individualnogo uma* [On the nature of individual mind]. M.: PER SE. (rus.).
19. Flavell J. H. (1981). Cognitive Monitoring. In W. P. Dickinson (Ed.), *Children's oral communication skills*. New York: Academic Press, 35-60.



20. Flavell J. H. (1979). Metacognition and cognitive monitoring: a new area of cognitive-developmental inquiry. *American Psychologist*, Vol. 34(10), 906-911.
21. Flavell, J. H. (1987). *Speculations about the nature and development of metacognition*. In: F. E. Weinert & R. H. Kluwe (Eds.), *Metacognition, Motivation, and Understanding* (pp. 21-29). Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
22. Flavell, J. H., Miller, P., & Miller, S. (1993). *Cognitive Development*. Third edition. Englewood Cliffs, NJ: Prentice Hall.
23. Halpern, D. (1996). *Thinking Critically about Critical Thinking*. Mahwah, NJ.: Lawrence Erlbaum Associates.
24. Kluwe, R. H. (1982). *Cognitive knowledge and executive control: Metacognition. Animal mind – human mind* / In D. R. Griffin (Ed.). New York: Springer-Verlag, 201-224.
25. Pintrich, P. (2000). The role of goal orientation in self-regulated learning. *Handbook of Self-Regulation*. San Diego, CA: Academic Press, 452–502.
26. Schunk, D. H. & Zimmerman, B. J. (1994). *Self-regulation of learning and performance: Issues and educational applications*. Hillsdale, NJ, US: Lawrence Erlbaum Associates, Inc.

**Eduard Balashov**

**METACOGNITIVE EXPERIENCE AS A PREREQUISITE FOR DEVELOPMENT  
OF SELF-REGULATION IN STUDENT LEARNING**

*Psychological features of metacognitive experience as prerequisites for the development of student self-regulated learning have been considered in the article. The metacognitive level of intellectual activities, at which the subject solves the objective contradictions arising in the course of own learning activities, have been characterized. Metacognition has been determined as a process, which includes the subject's monitoring, regulation and control over own activities. The author has considered an important role of the mechanism of self-regulation in the course of self-regulated learning. The analysis has proved that self-regulation of learning activities occurs when the subject executes its main function – goal-setting; is capable to execute adequate thinking activity on modelling own activities and results; transform own activities in accordance with the created models; overcome obstacles on the personal level for achieving the set goals.*

*Theoretical analysis of the scientific works has showed that self-regulation of personality combines the elements of social and psychological personal signs and self-consciousness of personality, as well as the personality's emotional-behavioral, motivational-volitional, and cognitive-intellectual spheres. The important role of reflexive competency of a subject as a metacognitive component of learning activities has been determined. Metacognitive experience has been described as a necessary prerequisite for the formation and development of a personality's competence in learning activity, and the importance of reflection of the subject's intellectual activity in this process has been emphasized. The author has determined the importance of further scientific endeavors in studying the issue of metacognitive experience in the context of self-regulated learning. This would contribute to the complex development of practically focused programs for improving student learning activity; developing the reflexive skills of the subject of cognitive and intellectual activities; structuring of the mental processes of a personality in general.*

**Keywords:** *metacognitive experience, self-regulated learning, metacognitive processes, student.*

193УДК 159.923

doi: 10.15330/ps.10.1.186-192

**Тетяна Титаренко**Інститут соціальної та політичної психології НАПН України,  
tetiana.tytarenko@ispp.org.ua**ПОСТТРАВМАТИЧНЕ ЖИТТЄТВОРЕННЯ ОСОБИСТОСТІ: МЕТОДИ  
ДІАГНОСТИКИ І ВІДНОВЛЕННЯ**

*Представлено емпіричну верифікацію наступних аспектів теорії відновлення психологічного здоров'я особистості: діапазону психологічних наслідків впливу травми на особистість; способів розподілу ресурсів особистості у складних умовах; засобів та процедур визначення ефективності реабілітаційних впливів; перспектив забезпечення комплексної психосоціальної підтримки особистості. Апробовано комплекс методик, який використовувався колективом лабораторії соціальної психології особистості при дослідженні посттравматичного етапу життєтворення.*

*Показали свою ефективність наступні методи діагностики: методи опитування, глибинного та контекстуального інтерв'ю, створення автонаративу. Інтерпретація результатів, отриманих в результаті використання якісних методів, здійснювалася за допомогою процедур контент-аналізу та аналізу творчих продуктів. Засвідчено інформативність методу інтерв'ю, завдяки якому вдалося виявити вплив травматичних життєвих обставин на способи організації життєтворення, зміни стилю життя, апробацію нових копінгів.*

*Доведено формуально-відновлювальний вплив методів соціально-психологічної реабілітації на особистість. Здійснено перевірку ефективності реабілітаційних технологій з використанням методу феноменологічного аналізу індивідуальних та групових впливів та подальшим аналізом консультативних, психотерапевтичних і тренінгових текстів, що дало змогу з'ясувати феноменологію травматичного досвіду постраждалих, зафіксувати наявність внутрішніх і зовнішніх ресурсів для відновлення їхнього психологічного здоров'я та реконструювати ціннісно-сміслові і праксеологічні контексти посттравматичного життєтворення.*

**Ключові слова:** психологічне здоров'я, життєтворення особистості, воєнна травма, особистісні ресурси, психосоціальна підтримка, якісні діагностичні методи, методики реабілітації.

**Постановка проблеми.** Серед провідних показників особистісного життєтворення як найскладнішого виду людської творчості слід назвати готовність до креативного реагування на несподівані події [7]. На жаль, війна, яка триває вже чимало років, несе надмірну кількість випробувань, викликів, ризиків, що безумовно впливає на творче ставлення людини до власного життя. Внаслідок тривалої травматизації суттєво знижуються соціально-адаптивні можливості людей, втрачається колишній рівень особистісної цілісності, комунікативної компетентності, професійної самоефективності, психологічного благополуччя [8; 9].

У ситуації хронічної невизначеності і небезпеки здатність особистості шукати нові способи поведінки, більш ефективні форми взаємодії з оточенням суттєво знижується. Готовність конструктивно проектувати власне майбутнє у тих, хто був травмований внаслідок виснажливих воєнних дій, внаслідок втрати близьких, вимушеного переселення в інші регіони, майже зникає. І тому набуває актуальності потреба розробки теоретико-методологічного та методичного базису для діагностики психологічних наслідків травмування та пошуку ефективних інтервенцій, спрямованих на їх подолання.

**Мета дослідження** - узагальнення методичних підходів колективу лабораторії соціальної психології особистості до комплексного вивчення впливу тривалої воєнної травматизації на процес життєтворення та визначення ефективних методів психологічної реабілітації постраждалих.

**Аналіз останніх публікацій.** При дослідженні психологічних наслідків воєнної травматизації найчастіше використовуються традиційні кількісні методи. Так, у південній Хорватії було проведено порівняльне дослідження 182 людей, що мали особистісні розлади внаслідок воєнних дій, та 86 людей, у яких відповідні розлади не діагностовано. Використовувалися метод експертних оцінок та Гарвардська травматологічна анкета. Встановлено, що у травмованій групі навіть через 15 років після закінчення війни наба-

гато більше розповсюджені симптоми депресії, тривоги, ПТСР; вищий рівень міжособистісних дисфункцій; вищий рівень вживання алкоголю і психоактивних речовин [11].

Вивчення особливостей проживання особистістю посттравматичного періоду теж нерідко відбувається за допомогою кількісних методів. Так, у нещодавно проведеному дисертаційному дослідженні показали високий рівень надійності і валідності україномовні психодіагностичні методики для оцінювання рівня особистісного зростання учасників АТО («Опитувальник посттравматичного зростання» та «Опитувальник змін у поглядах») [2].

Водночас дослідження, пов'язані зі складними питаннями особистісних посттравматичних змін, з перспективами перебудови життєвого світу, з відповідальністю людини за самореалізацію, з побудовою нових траєкторій життєвого шляху зазвичай більше зорієнтовані на якісні методи. Надійність результатів, отриманих за допомогою якісного методу, залежить від якості інструментарію та характеристик самого процесу проведення інтерв'ю. Підвищення надійності такого якісного методу як, наприклад, напівструктуроване інтерв'ю, забезпечується насамперед структуруванням травматичного досвіду, конденсацією смислів, інтерпретацією власної ролі у пережитому [1; 4; 6].

Феноменологічне напівструктуроване інтерв'ю вважається найпопулярнішим якісним методом, що передбачає бесіду, діалог між дослідником і досліджуваним. Інтерв'юєр стає не дослідником-шахтарем, а дослідником-мандрівником, якщо скористатися постмодерністською метафорою С. Квале [4, с. 13-14]. В результаті він отримує якісні тексти, які дають змогу внаслідок структурованих інтерпретацій зануритися у життєвий світ досліджуваного, зрозуміти його цінності і смисли, передбачити певні поведінкові прояви.

Все більшої популярності набуває також якісний метод автобіографічного нарративу, усного і письмового. Наведемо приклад з нарративом Джошуа Манца, який отримав кулю снайпера під час виконання воєнної місії у Багдаді і пройшов складний шлях фізичного і психологічного відновлення, що і відтворив потім у власній книзі. Автор адресує свій текст не лише ветеранам, а й клініцистам, які шукають ефективні методи психологічної допомоги. Один із його висновків полягає в тому, що в період найбільшої емоційної вразливості, суїцидальних думок, глибокого відчаю людина найбільш відкрита для встановлення і поглиблення стосунків, які можуть допомогти їй знайти себе, свою мету, свій шлях із минулого у майбутнє. Крім книжки і розробки тренінгів, автор також працює із все більш популярним методом візуального нарративу, розміщуючи на YouTube численні авторські відео, які надихають ветеранів [10].

Метод автобіографічного нарративу використовується для подолання наслідків травматизації і в межах організаційної психології, наприклад, задля оптимізації статусно-рольових, ділових, ціннісно-орієнтаційних, морально-етичних, здоров'язберігальних параметрів функціонування організаційних підрозділів і відновлення людей, що в них працюють [3].

**Виклад основного матеріалу.** В результаті специфікації поля соціально-психологічних впливів на травмовану війною особистість та використання методів теоретичного пізнання, системно-феноменологічного моделювання, концептуалізації та синтезу інтерпретативних моделей Т. М.Титаренко розроблено соціально-психологічну теорію відновлення психологічного здоров'я особистості [9]. Надалі перед науковим колективом лабораторії постало завдання емпіричної верифікації певних аспектів теорії, що потребувало розробки відповідного діагностичного та реабілітаційного інструментарію.

Центральною ланкою комплексного діагностичного інструментарію виявився метод сфокусованого індивідуального інтерв'ю, що передбачав безпосередній контакт людини, яка постраждала, і спеціаліста-психолога з усталеним фокусом на травматичній життєвій ситуації. Метод використовувався нашим колективом у різних формах: як вільна бесіда на задану тему без підготовленого плану і фіксованих запитань; як глибинне інтерв'ю на конфіденційну тему із заздалегідь продуманими питаннями; як нарративне оповідання про пережите, що стимулюється глибокою зацікавленістю, «включеністю» слухача. Йдеться як про перші ознайомлювальні бесіди, метою яких стає встановлення кон-

такту, формування атмосфери довіри і взаєморозуміння, так і про більш глибокі і складні діагностичні діалоги, в яких досліджуються причини страхів комбатантів, що перебувають у зоні зіткнення; особливості формування стану відчуження у демобілізованих ветеранів; складнощі з реінтеграцією у суспільство, пошуком нових форм професійної самореалізації; зростання комунікативних проблем в сім'ї, на роботі тощо.

Кожний тип інтерв'ю залежно від його фокусу передбачав розробку відповідної схеми обробки отриманого матеріалу. Так, наприклад, первинне діагностичне інтерв'ю, що передувало консультативним, психотерапевтичним, реабілітаційним втручанням, для нашої вибірки включало такі показники:

- ✓ актуальний стан, в якому перебуває травмована людина на момент звернення до спеціаліста (пригніченість, страхи, роздратованість, виснаженість, відстороненість тощо);
- ✓ характер травмування, його особливості, тривалість, давність;
- ✓ наявність попередніх травм, які були протягом життя, їх характер, наслідки;
- ✓ індивідуальні способи подолання екстремальних ситуацій, які виникали раніше;
- ✓ наявність чи відсутність мотивації до відновлення, ступінь готовності до змін у власному житті;
- ✓ імовірність отримання підтримки сім'ї, друзів, близького оточення.

На основі глибинних інтерв'ю, проведених нашою співробітницею К. В. Мирончак з військовими, що на момент дослідження перебували у зоні бойових дій, виокремлено типи втрат військових, рівень їх прийняття, наявність внутрішніх та зовнішніх бар'єрів, що гальмують процес проживання втрати та знижують самоефективність військових. У результаті інтерв'ювання було побудовано трикомпонентну модель пошуку ресурсів відновлення [8, с. 152].

Поєднання методу глибинного інтерв'ю та автонаративу дало змогу молодому науковцю М. О. Чернявській дослідити таку складну проблему, як відчуження ветеранів від роботи, суспільства, значущих стосунків, від сім'ї та власного «Я» після повернення із зони бойових дій. Завдяки тандему двох якісних методів було виявлено низку причин відчуження, серед яких найголовніша – несправедливе ставлення до ветеранів з боку оточення, знецінення їхньої діяльності, бажань, намірів. Вдалося також провести диференційовану діагностику індивідуальної вираженості відчуження у різних формах та сферах життя учасників бойових дій [8, с. 170-171].

Ми використовували не лише інтерв'ю, які передбачали реальний безпосередній діалог з людиною, що постраждала. Проводилися також віртуальні діалоги з використанням все більш популярної сьогодні мережевої комунікації зі співрозмовником за допомогою Viber, Messenger та ін. У цьому випадку час між запитанням і відповіддю міг бути досить тривалим, від хвилин до годин і навіть днів. Акцент на вже знайомому, усвідомленому людиною, когнітивно-змістовому аспекті взаємодії майже без урахування мало усвідомлюваного емоційного аспекту з його нашаруваннями відчуження, образи, недовіри теж вносив свої корективи у взаєморозуміння співрозмовників і достовірність отриманої інформації.

Апробувався і специфічний варіант діалогів, що отримав назву непрямого контекстуального інтерв'ю. Задля визначення загальноприйнятих індикаторів психологічно здорової особистості ми «інтерв'ювали» класиків психологічної науки, теорії яких є загальновідомими і наводяться у підручниках, енциклопедіях, словниках. Для обробки даних використовувався метод контент-аналізу. Схожі висловлювання різних авторів об'єднувалися в інтегральні одиниці аналізу. Наступним кроком аналізу було визначення частотності кожного показника, побудова відповідної ієрархії індикаторів та їх групування. Так було виявлено найбільш розповсюджені індикатори психологічно здорової особистості, якими користується абсолютна більшість авторів. Відповідно, саме вони були визначені як ключові, тобто такі, на відновлення яких мають бути спрямовані зусилля психологів-реабілітологів.

Кількісні методи, хоча і меншою мірою, все ж використовувалися нашим колективом. Так, для роботи з проблемною молоддю, що брала участь у воєнних діях, Б. П. Лазоренко сформував дослідницький комплекс з трьох опитувальників. Цей комплекс дав змогу визначити наявність посттравматичних стресових станів, прояви розладів адаптивності особистості та допомогти постраждалим людям адекватно оцінити ступінь реадптації до сімейного і професійного післявоєнного життя [8, с. 71-73].

Особливу увагу наш науковий колектив звертав на активні методи, що мають формувально-відновлювальний вплив на травмовану війною особистість. Слід зауважити, що такі діагностичні методи, як глибинне інтерв'ювання, розповідь про пережите, написання автобіографічного нарративу водночас сприяють переосмисленню власних переживань, новому тлумаченню травми і власної ролі в тому, що відбувалося. Наше дослідження показало, що якісні методики оптимізують перехід від діагностичного етапу інтерв'ювання до відновлювального етапу конструктивних змін у процесі особистісного життєтворення. У діалогічній взаємодії формуються нові цінності, виникають нові життєві орієнтації, оновлюється зміст взаємодії з оточенням, апробуються актуальні для посттравматичного життєтворення практики професійної, сімейної, особистої самореалізації.

Специфіка соціально-психологічної реабілітації полягає в її спрямованості на активізацію життєтворення особистості, що постраждала внаслідок травмування. Реабілітація сприяє відновленню бажання самотрансформацій, здатності до проектування майбутнього та втілення цих проектів в різних сферах життєдіяльності.

Соціально-психологічними технологіями реабілітації ми вважаємо спрямовані на відповідні мішені комплексні впливи (техніки, інтервенції, процедури), що забезпечують збереження і відновлення особистісної цілісності, збалансованості, здатності до саморегуляції, самоефективності, комунікативної компетентності, активізації сенсопородження.

Індивідуальні і групові технології розгорталися одночасно у 4-векторній персонально-інструментально-просторово-часовій площині. Процес соціально-психологічного відновлення складався з підготовчого, базисного і підтримувального етапів. На підготовчому етапі показали свою ефективність технологія посилення мотивації щодо самозмін, технологія конструювання ефективних мотиваторів, технологія активізації сліпих зон уваги. На базисному етапі результативними виявилися технологія проектування майбутнього за допомогою життєвих виборів, технологія апробацій оновлених проектів за допомогою постановки життєвих завдань та технологія реалізації поставлених завдань за допомогою все більш успішного практикування. На підтримувальному етапі, який водночас виступає як профілактичний, використовувалися насамперед технологія переінтерпретації та інтеграції травматичних спогадів в загальний досвід особистості, технологія вироблення нового ставлення до травми як до ресурсу та технологія опосередкованого впливу на особистість через організацію більш екологічного середовища життєдіяльності.

Серед активних методів ми зосередилися на методі використання спільноти для покращення процесів життєтворчості. У дослідженні нашого співробітника В. О. Климчука цільове включення спільнот до підтримки психічного здоров'я особистості забезпечувалося через створення сприятливих умов та предикторів. Серед умов слід назвати активізацію різноманітної спрямованості спільнотної діяльності, підсилення готовності спільнот до надання підтримки своїм членам, поглиблення зв'язків спільнот між собою. Відповідно предикторами цільового включення особистості до спільнотного життя виявилися психологічна готовність особистості до отримання підтримки з боку певних спільнот (професійних, територіальних, екологічних, політичних тощо), стимулювання мотивації особистості до індивідуального внеску в життя спільнот, а особливо підвищення відповідальності особистості за діяльність спільнот, їх колективне самовизначення [8, с. 68-69].

У реабілітаційній роботі з внутрішньо переміщеними особами, яку проводила наша співробітниця Ю. Д. Гундербайло, широко використовувався метод клієнт-орієнтованої підтримки з боку спільноти. Метою такої підтримки було відновлення особистісної неперервності через посилення ролі спільноти, яка самостійно продовжувала конструктивну

взаємодію після завершення основного циклу тренінгових занять. Спільнота забезпечувала формування нових соціальних зв'язків, стабілізацію емоційного стану учасників, розширення репертуару копінг-стратегій, що в цілому сприяло відновленню процесів посттравматичного життєтворення [8, с. 180-181].

Ресурси спільноти були задіяні і в реабілітаційній роботі з проблемною молоддю. Б. П. Лазоренко ініціював створення груп самодопомоги, лідерами яких ставали ветерани. Посттравматичне життєтворення схильної до ризикованої поведінки молоді відбувалося більш успішно завдяки позитивному досвіду активних членів спільноти, яким вдалося знайти своє місце у соціумі, покращити професійний статус, налагодити стосунки в сім'ї, позбутися шкідливих звичок [8, с. 93-94].

Продуктивний варіант залучення спільноти до реабілітації апробувався К. В. Мирончак у роботі з військовими, що пережили втрату. Йдеться про широко розповсюджені практики взаємодії та підтримки, які покращували самоефективність особистості як важливий компонент відновлюваної життєтворчості. Результати дослідження свідчать, що особливо впливає підтримка тих друзів і рідних, які поділяють цінності військово-службовця, поважають його вибір, вірять у можливість відновлення. Також дуже важливо виявилася налагоджена взаємодія з побратимами, оскільки внутрішньогруповий процес злиття через зміцнення поняття «ми», відчуття належності запускає важливі зміни у самоідентифікації оновлюваної після втрат особистості [8, с. 150].

Наявність досить великих груп людей, що внаслідок отримання воєнних травм потребують реабілітаційних впливів, підштовхнула нашого співробітника В. В. Савінова до апробації такого методу активізації життєтворення, як участь у виставі плейбек-театру в якості оповідача, глядача, актора. Було доведено, що під час вистави відбувається не лише індивідуальне відновлення наратора, який готовий поділитися своєю травматичною історією, а й відновлення групове. Встановлено основні відновлювальні ефекти для особистості, яка представляє автонаратив, публічно розповідаючи власну історію під час плейбек-театрального дійства: 1) знаходження нових зв'язків між складниками травматичної історії, тобто часткова переінтерпретація ситуації із самостійним виявленням прихованих ресурсів; 2) відчуття підтримки з боку інших людей завдяки переживанню, що тебе почули, зрозуміли, поділили твої емоції; 3) наявність катарсичного ефекту, коли актори виражають почуття людини, які вона не в змозі виразити самостійно; 4) ефект відстороненості, «неучасті» [8, с. 188].

Певна частина активних методів, що сприяли посттравматичному життєтворенню, була спрямована на відновлювальні ресурси особистості: інструментальні і базові.

Інструментальні ресурси широко розповсюджених мобільних застосунків, які легко встановити на власних смартфонах і планшетах, за даними М. С. Дворник, сприяють структуризації корисної для особистості інформації щодо травматичних станів та переживань, самостійній оцінці власних симптомів, використанню засобів реабілітаційного комунікування та моніторингу змін, частковому заміщенню процедур професійного супроводу реабілітаційного процесу [8, с. 138-139].

Медійні технології як інструментальні ресурси залучала у свою реабілітаційну роботу також К. В. Мирончак. Зростання запиту на такі медійні проекти, як «Герої не вмирають», «Будемо жити!» з поступовою, опосередкованою стимуляцією внутрішньої активності людини свідчить про їхню продуктивність для відновлення самоефективності особистості, що пережила втрату [8, с. 158].

Методи підживлення базових ресурсів особистості були в центрі уваги Т. О. Ларіної. Побудована нею модель ресурсів особистості включала копінг-стратегії, практики керування ризиками, способи діалогічного спілкування та соціальної підтримки. Продуктивним виявився метод відновлення життєздатності особистості, що складався з технік підвищення рівня довіри, коригування негативних комунікаційних настановлень, безпечних навичок тощо [8, с. 104-109].

Тексти, отримані авторами під час проведення індивідуальних консультацій, психотерапевтичних сесій, тренінгової взаємодії, аналізувалися за допомогою методу індивідуального екзистенційного аналізу А. Ленгле [5] та методу інтерпретативного феноменологічного аналізу Дж. Смітса, М. Осборна [12]. Поєднання цих методів дало змогу побачити конструктивну динаміку в особистісному пошуку нових сенсів, побудові життєвих перспектив, покращенні взаємодії з оточенням.

**Висновки.** Комплекс методик, який використовувався колективом лабораторії соціальної психології особистості при дослідженні посттравматичного етапу життєтворення, забезпечив емпіричну верифікацію таких аспектів теорії відновлення психологічного здоров'я особистості: діапазону психологічних наслідків впливу травми на особистість; способів розподілу ресурсів особистості у складних умовах; засобів та процедур визначення ефективності реабілітаційних впливів; перспектив забезпечення комплексної психосоціальної підтримки особистості.

Показали свою ефективність наступні методи діагностики: методи **опитування, глибинного та контекстуального інтерв'ю**, створення автонаративу. Інтерпретація результатів, отриманих в результаті використання якісних методів, здійснювалася за допомогою процедур **контент-аналізу та аналізу творчих продуктів**.

Найбільш інформативним виявився метод інтерв'ю, який дав змогу виявити вплив реальних життєвих обставин, в яких опинилися постраждалі внаслідок певних катаклізмів люди, на способи організації життєтворення, зміни стилю життя, апробацію нових копінгів.

Використання активних методів, які отримали назву технологій соціально-психологічної реабілітації, засвідчило їх формувально-відновлювальний вплив на особистість, що пережила травму.

Перевірка ефективності реабілітаційних технологій здійснювалася завдяки методу феноменологічного аналізу індивідуальних та групових впливів з подальшим аналізом консультативних, психотерапевтичних і тренінгових текстів через реконструкцію ціннісно-сміслового та праксеологічного контекстів. Використання цих методів дало змогу не лише з'ясувати феноменологію травматичного досвіду постраждалих, зафіксувати наявність внутрішніх і зовнішніх ресурсів для відновлення їхнього психологічного здоров'я, а й побачити перспективи посттравматичного життєтворення.

1. Байер, О. О. (2019). Якісні методи дослідження взаємозв'язку рис та підструктур особистості. *Роль рівня сформованості диспозиційних та динамічних властивостей особистості у зумовленні якості життя: монографія*. Дніпро: Ліра, 76-103.

2. Зубовський, Д. С. (2019). *Особистісне зростання учасників АТО у посттравматичний період* (Дис. канд. психол. наук). Національний університет оборони України імені Івана Черняхівського, Київ.

3. Карпенко, З. С. (2018). З досвіду застосування автобіографічного нарративу в організаційній психології: аксіологічна оптика. *Психологія особистості*, 1 (9), 96-104.

4. Квале, С. (2003). *Исследовательское интервью*. Москва: Смысл.

5. Ленгле А. (2009). Персональний екзистенціальний аналіз. *Психологія індивідуальності: Нові моделі та концепції*. Старовойтенко Е. Б., Шадрікова В. Д. (Ред.). Москва: НОУ ВПО МПСИ, 356-382.

6. *Методи соціальної психології в психологічному консультуванні* (2012). Н. С. Минаєва (Ред.). Екатеринбург: Изд-во Уральского университета.

7. *Психологія життєтворення особистості у сучасному світі* (2016). Т. М. Титаренко (Ред.). Київ: Міленіум.

8. *Соціально-психологічні технології відновлення особистості після травматичних подій* (2019). Т. М. Титаренко (Ред.). Кропивницький: Імекс-ЛТД.

9. Титаренко, Т. М. (2018). *Психологічне здоров'я особистості: засоби самопомоги в умовах тривалої травматизації*. Кропивницький: Імекс-ЛТД.

10. Lira, L. L. (2019). The Beauty of a Darker Soul: Overcoming Trauma Through the Power of Human Connection. *Journal of Veterans Studies*, 4 (2).

11. Munjiza, J. , Britvic, D., Radman, M., Crawford, M. (2017). Severe war-related trauma and personality pathology: a case-control study. *BMC Psychiatry*, 17:100. DOI 10.1186/s12888-017-1269-3.

12. Smith, J. A., & Osborn, M. (2015). Interpretative phenomenological analysis as a useful methodology for research on the lived experience of pain. *British Journal of Pain*, 9 (1), 41-42. <https://doi.org/10.1177/2049463714541642>.

## REFERENCES

1. Baiier, O. O. Yakisni metody doslidzhennia vzaiemozviazku rys ta pidstruktur osobystosti. *Rol rivnia sformovanosti dyspozytsiinykh ta dynamichnykh vlastyvostei osobystosti u zumovlenni yakosti zhyttia : monohrafiia* [The role of the level of formation of dispositional and dynamic personality traits in determining the quality of life: a monograph.], 76-103. (ukr.).
2. Zubovskiy, D. S. (2019). *Osobystisne zrostannia uchasykiv ATO u posttravmatychnyi period* [Personal growth of participants in the antiterrorist operation in the post-traumatic period]. (Dissertation for a candidate of psychological sciences). Dissertation for a candidate of psychological sciences degree in specialty, Kyiv. (ukr.).
3. Karpenko, Z. S. (2018). Z dosvidu zastosuvannia avtobiohrafichnoho naratyvu v orhanizatsiinii psykhologii: aksiolohichna optyka [From the experience of autobiographical narrative application in organizational psychology: axiological optics]. *Psykhologhiia osobystosti* [Psychology of personality], 1 (9), 96-104. (ukr.).
4. Kvale, S. (2003). *Issledovatel'skoye intervyyu* [Research interview]. Moscow: Smysl. (rus.).
5. Lengle, A. (2009). Personalnyy ekzistentsialnyy analiz [Personal existential analysis]. *Psihologija individual'nosti. Novye modeli i koncepcii* [Psychology of personality: New models and concepts]. Starovoitenko E. B., Schadrkova W. D. (Ed.). Moskva: NOU VPO Moskovskij psihologo-sozialnyj institut, 356-382. (rus.).
6. *Metody sotsialnoy psikhologii v psikhologicheskoy konsultirovani* [Methods of social psychology in psychological counseling] (2012). N. S.Minayeva (Ed.). Ekaterinburg: Izd-vo Uralskogo universiteta. (rus.).
7. *Psykhologhiia zhyttietvorennia osobystosti u suchasnomu sviti* [Psychology of personality formation in the modern world] (2016). T. M. Tytarenko (Ed.), Kyiv: Milenium. (ukr.).
8. *Sotsialno-psykhologichni tekhnologii vidnovlennia osobystosti pislia travmatychnykh podii* [Socio-psychological technologies of personality recovery after traumatic events] (2019). T. M.Tytarenko (Ed.). Kropyvnytskyi: Imeks-LTD. (ukr.).
9. Tytarenko, T. M. (2018). *Psykhologichne zdorovia osobystosti: zasoby samodopomohy v umovakh trivaloi travmatyzatsii* [Psychological health of the individual: self-help in the conditions of prolonged traumatization.]. Kropyvnytskyi: Imeks-LTD. (ukr.).
10. Lira, L. L. (2019). The Beauty of a Darker Soul: Overcoming Trauma Through the Power of Human. *Journal of Veterans Studies*, 4 (2).
11. Munjiza, J. , Britvic, D., Radman, M., Crawford, M. (2017). Severe war-related trauma and personality pathology: a case-control study. *BMC Psychiatry*, 17:100 // DOI 10.1186/s12888-017-1269-3.
12. Smith, J. A., & Osborn, M. (2015). Interpretative phenomenological analysis as a useful methodology for research on the lived experience of pain. *British Journal of Pain*, 9 (1), 41-42. <https://doi.org/10.1177/2049463714541642>.

**Tetiana Tytarenko**

**PERSONALITY POST-TRAUMATIC LIFE-DESIGNING:  
DIAGNOSTICS AND RESTORATION METHODS**

*The empirical verification of the following aspects of the psychological health restoration theory is presented: the range of psychological consequences of the trauma impact on the personality; ways of allocating resources of the personality in difficult conditions; the means and procedures for determining the effectiveness of rehabilitation impacts; prospects of providing comprehensive psychosocial support for the personality. The complex of methods that were used by the staff of the laboratory of the social psychology of personality in the study of the post-traumatic stage of life formation was tested.*

*The following diagnostic methods have been effective: interviewing methods, in-depth and contextual interviews, and creating self-narratives. Obtained through the use of qualitative methods the interpretation of the results was carried out using the procedures of content analysis and analysis of creative products. The informative method of interviewing, through which we were able to identify the impact of traumatic life circumstances on the ways of life organization, lifestyle changes, testing of new copings, is attested.*

*The formative-restorative influence of social-psychological rehabilitation methods on the individual is proved. The effectiveness of rehabilitation technologies was tested using the method of phenomenological analysis of individual and group influences and the subsequent analysis of counseling, psychotherapeutic and training texts, which made it possible to find out the phenomenology of traumatic experience of the victims, to fix the presence of internal and external resources for psychological health restoration and reconstruct value-meaning and praxeological contexts of post-traumatic life.*

**Keywords:** *psychological health, personality constriction, war trauma, personal resources, psychosocial support, qualitative diagnostic methods, rehabilitation techniques.*



УДК 159. 923.2

doi: 10.15330/ps.10.1.193-202

**Олена Злобіна**

Інститут соціології Національної академії наук України

ezlobina@ukr.net

**ДОСВІД ЗАСТОСУВАННЯ ЗМІШАНИХ МЕТОДІВ ДОСЛІДЖЕННЯ: КЕЙС  
«СОЦІАЛЬНА НАПРУЖЕНІСТЬ» У СУБ'ЄКТИВНОМУ ВИМІРІ**

*Стратегії застосування змішаних методів досліджень майже не застосовуються у вітчизняних соціально-поведінкових дослідженнях. Стаття присвячена викладу результатів дослідження, здійсненого в дизайні Quant→Qual стратегії. Предметом аналізу є особливості виникнення та функціонування феномену соціальної напруженості в системі особистість-суспільство. Представлено результати кількісного етапу дослідження соціальної напруженості, який ґрунтується на даних всеукраїнського репрезентативного опитування (N=1800, 2017 р.) та їх поглиблена концептуалізація на етапі якісного дослідження на основі аналізу текстів 91 напівструктурованого фокусованого інтерв'ю (інтерв'ювання проводилося двома серіями за тим самим гайдом з інтервалом в рік з метою визначення стабільності зафіксованих компонентів суб'єктивних уявлень). Аналіз нарративів виявив узгодженість картини «соціальної напруженості», яку було отримано в кількісному дослідженні та в нарративах. На обох етапах було зафіксовано, що ключові ознаки напруженості концентруються навколо трьох провідних тем – депривації, нестабільності, розколів та антагонізмів. Порівняння наповнення семантичного простору поняття «соціальна напруженість», створеного в нарративах першої та другої хвилі якісного дослідження, підтвердило його стабільність. Застосування стратегії змішаних методів дало можливість ввести в аналіз феномену соціальної напруженості новий теоретичний конструкт «фонова напруженість». Попри різноманітність ознак напруженості, ключові ознаки спокійної ситуації в суб'єктивному вимірі є досить однозначними і пов'язані з очікуванням стабільності і прогнозованості соціальної ситуації, що на рівні суб'єкта позначається як «упевненість у завтрашньому дні». Рутинізація напруженості на рівні індивіда є способом адаптації до теперішнього, але прогноз на віддалену перспективу в усіх нарративах ґрунтується на прогнозі зменшення соціальної напруженості.*

**Ключові слова:** змішані методи дослідження, соціальна напруженість, фонова напруженість, нарратив.

**Постановка проблеми.** Стратегії застосування змішаних методів досліджень у соціально-поведінкових науках на сьогодні повністю інституціоналізовані у науковій спільноті. Від 2007 року виходить професійний журнал Journal of mixed methods research, у 2013 році створено міжнародну асоціацію Mixed Methods International Research Association, яка об'єднує дослідників, що працюють у стратегії змішаних методів. Від початку 2000-х у підручниках з методології соціальних досліджень з'явилися розділи, присвячені стратегії змішаних методів [9]. Напрямає ключових теоретиків, серед яких слід насамперед згадати Дж. Кресвела, автора 28 монографій, в яких розвиваються ідеї застосування змішаної стратегії дослідження. Його класична праця дизайн дослідження витримала вже не одне перевидання [8]. Особливості дослідницького дизайну продовжують залишатися і дотепер однією з ключових обговорюваних спільнотою дослідників тем [14]. І це зрозуміло, бо сама по собі стратегія змішування передбачає можливості різноспрямованого руху між якісною та кількісною перспективами з метою перехресного парадигмального розуміння досліджуваного феномену. Для позначення цього руху було навіть введено спеціальний термін сумісної валідності [15]. Отже, маємо великий науковий інтерес до запропонованої стратегії, але водночас і низку онтологічних, епістемологічних та методологічних проблем при її застосуванні [11]. Попри значний евристичний потенціал змішаних методів у вітчизняних соціально-поведінкових дослідженнях вони практично не застосовуються.

**Мета дослідження.** У цій статті здійснено спробу показати можливості застосування Quant→Qual стратегії на прикладі аналізу феномену соціальної напруженості, що виникає в системі особистість-суспільство.

**Аналіз останніх публікацій**, присвячених дослідженню соціальної напруженості свідчить, що для вивчення напруженості застосовуються, як правило, кількісні методи, зокрема різноманітні опитувальники. Сам феномен є багатоаспектним, стан напруженості є однією з ключових характеристик кризової ситуації не лише на рівні конкретної людини чи групи. Його застосовують і для характеристики ситуації в соціумі загалом. Відповідно і в науковому дискурсі є дві головні лінії теоретизування. Напрямок, який концентрується навколо дослідження незадоволеності, що виникає на особистісному рівні, представлений у найбільш сучасній версії загальною теорією напруги (General strain theory) Р. Агню, яка зацентрувала дослідницьку увагу на ситуаціях виникнення соціальної напруженості на суб'єктивному рівні [3]. Напрямок на рівні особистості виникає внаслідок дії одного (чи кількох) універсальних чинників, до яких належать: недосягнення позитивно оцінених цілей, розрив очікувань та досягнень, видалення позитивних подразників, введення негативних подразників. В контексті цього підходу формується площина аналізу, яка пов'язує напруженість з депривацією потреби людини у справедливому ставленні [4].

Проблема соціальної напруженості як чинника розгортання не індивідуальної, а колективної поведінки переводить аналіз у площину дисфункції соціальної системи. Як приклад можна навести теорію соціальної напруги (social strain theory) Смельзера, яка також відома під назвою теорії доданих цінностей (value-added theory). Згідно з нею структурне напруження («structural strain»), яке відноситься до очікувань людей щодо невіршеної ситуації, є чинником, що спричиняє напруженість («tension») [17].

Оскільки кризове суспільство переживає неузгоджені різкі зміни в структурній, соціокультурній, інституціональній сферах, його інтегральною характеристикою в об'єктивному вимірі є системна соціальна напруженість, а в суб'єктивному – напруженість у системі зв'язків індивіда не лише з конкретними соціальними суб'єктами (індивідуальними та колективними), а й із соціумом загалом. Водночас слід розуміти, що системна соціальна напруженість фактично не існує поза своїм суб'єктивним виміром, оскільки носіями її завжди є реальні індивідуальні та групові суб'єкти. Теоретично цей зв'язок досить добре описаний в конфліктологічній парадигмі, де напруженість намагаються виміряти як міру антагонізму між різними конфліктуючими групами. Для цього, наприклад, вдаються до порівняння груп із різним рівнем доходу. Мірою збільшення розриву між бідними та багатими в обох полярних групах зростає антагонізм, серед бідних внаслідок посилення депривації та відчуття несправедливості, серед багатих через зростання страху зазіхань з боку загалу на їхні статки [13; 12].

Проте, за даними аналітичної доповіді «Social tensions: some general elements», в якій представлений ретельний огляд наявного світового наукового доробку з проблеми соціальної напруженості, безпосередні дослідження напруженості мають переважно точкову природу і обмежуються аналізом конкретних конфліктів у конкретних умовах [5]. Великою мірою це пов'язано з методичними проблемами, які виникають внаслідок розриву між дослідженнями напруженості у «зовнішньому» та «внутрішньому» вимірах. Оскільки ключовою ознакою стану напруженості на індивідуальному рівні є переживання незадоволеності, його насамперед і намагаються зафіксувати за допомогою різноманітних шкал, спрямованих на вимірювання оцінки соціального благополуччя. Причому оцінка ця здійснюється або за основі афективного компоненту, який зазвичай далі поділяють на приємний та неприємний впливи, або на основі когнітивного компоненту, який позначають як задоволення життям [16]. Виникає доволі складна колізія, коли один багатоаспектний феномен, яким є, як ми вже зафіксували раніше, соціальне напруження, в процесі дослідження представляється як специфічний вияв іншого багатоаспектного феномену – соціального благополуччя.

Ще один проблемний момент виникає внаслідок радикально різного підходу до вимірювання соціальної напруженості і соціального благополуччя. Одним із найбільш розповсюджених на сьогодні інструментів для оцінки рівня задоволеності життям є Шкала задоволеності життям (Satisfaction With Life Scale) [10]. Автори шкали свідомо намагалися

застосувати при її побудові пункти, які мають глобальний, а не специфічний характер. Саме це дозволяє респондентам зважувати сфери їхнього життя з точки зору власного набору критеріїв, на основі чого ними самими виводиться цілісне судження про задоволеність життям. Натомість оцінка соціальної напруженості в дослідженнях, що здійснюються в нашій країні, тяжіє до максимальної диференціації і конкретизації досліджуваного феномену. Головним інструментом дослідження вважається опитування, в ході якого мають бути виявлені не лише чинники, які формують соціальну напруженість, але й латентні параметри прояву емоційного стану соціуму, очікувань, мотивації, характеру дистанціювання населення від влади тощо [2].

Ще однією методичною проблемою, що виникає як при вимірюванні соціального благополуччя, так і при оцінці соціальної напруженості, є необхідність розрізнення когнітивних та афективних оцінок. Хоча відмінності між афективною (емоційною) та когнітивною (раціональною) оцінками суб'єктивного благополуччя зазвичай постулюються, вони мало досліджуються емпірично [11]. Свого часу принцип розрізнення цих типів оцінок було запропоновано А. Кемпбелом. Він звернув увагу на відмінності у спрямованості оцінок. Якщо в оцінюванні акцентується тема задоволеності життям, його відносять до когнітивного, коли ж фокус переноситься на досвід щоденного життя, оцінка вважається афективною [6]. Відповідно в дослідженнях соціальної напруженості підхід, що акцентує увагу на чинниках незадоволеності, розкриває радше когнітивний бік оцінок, але не дає змоги визначити емоційний компонент, який є системоутворювальним щодо стану напруженості як такого. Варто також брати до уваги різну часову локалізованість когнітивних та афективних оцінок. Раціональні судження можуть бути пролонговані в часі, вони містять порівняння з минулою і майбутньою ситуаціями. Натомість емоційні оцінки більш прив'язані до теперішнього і відбивають переживання ситуації тут і зараз.

Загалом можна констатувати, що в дослідженнях феномену соціальної напруженості фактично застосовуються лише кількісні методи, що суттєво обмежує дослідників не лише з точки зору фіксації емпіричних залежностей, але й не дає змоги теоретично охопити складність досліджуваного феномена. Натомість застосування змішаних методів може відкрити нові ракурси бачення проблеми, зокрема з'ясувати, як представлені в структурі суб'єктивної соціальної напруженості когнітивний та афективний компоненти.

**Методи та методика.** Дизайн дослідження за Кресвелом належить до типу послідовно пояснювальних змішаних методів (explanatory sequential mixed methods). Було застосовано принцип «послідовних внесків» (sequential contributions), коли результати кількісного методу слугували даними для «входу» у якісний метод (Quant → Qual). Якісний етап було спрямовано на вирішення аналітичного завдання – поглибити розуміння структури досліджуваного феномена [14].

Формування дизайну було зумовлено наступними міркуваннями. Оскільки соціальна напруженість є, за Парсонсом, атрибутивною характеристикою соціальної системи, яка виникає через обмеження в ході реалізації соціальної дії з боку нормативного складника системи [1, с. 322], у масовій свідомості з необхідністю формується певна узагальнена оцінка ситуації в суспільстві як більш або менш напруженої. При цьому в кожний конкретний момент напруженість виникає в результаті дії специфічної конфігурації «зовнішніх» чинників, які можна операціоналізувати в дослідженні через перелік економічних, соціальних чи політичних проблем, що викликають соціальну напруженість. Стан соціальної напруженості на рівні соціуму може бути охарактеризований також через типові масові емоційні стани, які супроводжують стан соціальної напруженості, утворюючи певну психологічну атмосферу. На кількісному етапі низку показників для оцінки соціальної напруженості було включено до програми загальнонаціонального опитування населення України «Українське суспільство – моніторинг соціальних змін», що здійснювалося на замовлення Інституту соціології НАН України. На якісному етапі було проведено 91 напівструктуроване фокусоване інтерв'ю з метою отримати наратив щодо сприйняття на індивідуальному рівні феномену соціальної напруженості.

**Виклад основного матеріалу.** На кількісному етапі дослідження в ході репрезентативного опитування населення країни<sup>1</sup> було виокремлено низку показників, які дали змогу скласти перші загальні уявлення про стан напруженості в суспільстві.

Для отримання узагальненої оцінки в опитуванні було поставлено запитання: «Як би Ви охарактеризували рівень напруженості в суспільстві сьогодні?». Респонденти мали оцінити ситуацію за десятибальною шкалою (від 1 – «ситуація спокійна», рівень напруженості дуже низький, до 10 – «ситуація критична, вибухонебезпечна», рівень напруженості вкрай високий). Як і автори шкали, запропонованої для вимірювання задоволеності життям, ми вважали, що вона має бути глобальною, а не специфічною, оскільки дозволятиме зважувати стан напруженості, виходячи з власної системи пріоритетів.

У 2017 році за десятибальною шкалою середній бал напруженості становив 6,79 бала, у 2018 році (за даними Центру Разумкова та Фонду «Демократичні ініціативи») середній бал підвищився і становив 7,13 бала. Останній замір у березні 2019 року дав майже ту саму картину – 7,25 бала. Таким чином, була отримана певна узагальнена оцінка сприйняття населенням ситуації в суспільстві як напруженої і з'явилася можливість виокремити групи, які різняться оцінкою рівня напруженості.

Конфігурація «зовнішніх» чинників напруженості була операціоналізована в дослідженні через перелік актуальних економічних, соціальних та політичних проблем<sup>2</sup>. На момент дослідження у 2017 році картина чинників напруженості виглядала так (рис. 1).



Рис. 1. Розподіл відповідей респондентів на запитання «Що, на Вашу думку, найбільшою мірою впливає на зростання напруженості в суспільстві останнім часом?», 2017, (%).

На рівні описових статистик можна було констатувати, що пріоритетність чинників добре узгоджувалася з теоретичними конструктами, які пов'язують стан соціальної напруженості з депривацією та відсутністю соціальної справедливості.

Для узагальненої оцінки емоційного компоненту напруженості в опитуванні було використано індикатори психологічної атмосфери у суспільстві, які репрезентували різні емоційні переживання. Респондентів просили визначити: «Які настрої, почуття, переживання з наведеного нижче переліку найточніше описують, на Вашу думку, психологічну атмосферу в нашому суспільстві на сьогоднішній день?»<sup>3</sup> (рис. 2).

<sup>1</sup> Загальнонаціональне опитування населення України проводилося у червні-липні 2017 р. за квотною вибіркою, репрезентативною за параметрами регіону, типу населених пунктів, статі та віку. Всього було опитано 1800 респондентів в усіх регіонах України, за винятком АР Крим та окупованих територій Донецької та Луганської областей.

<sup>2</sup> Респонденти могли обрати не більше трьох показників із запропонованого переліку.

<sup>3</sup> Респонденти могли обрати усі варіанти, що підходять.

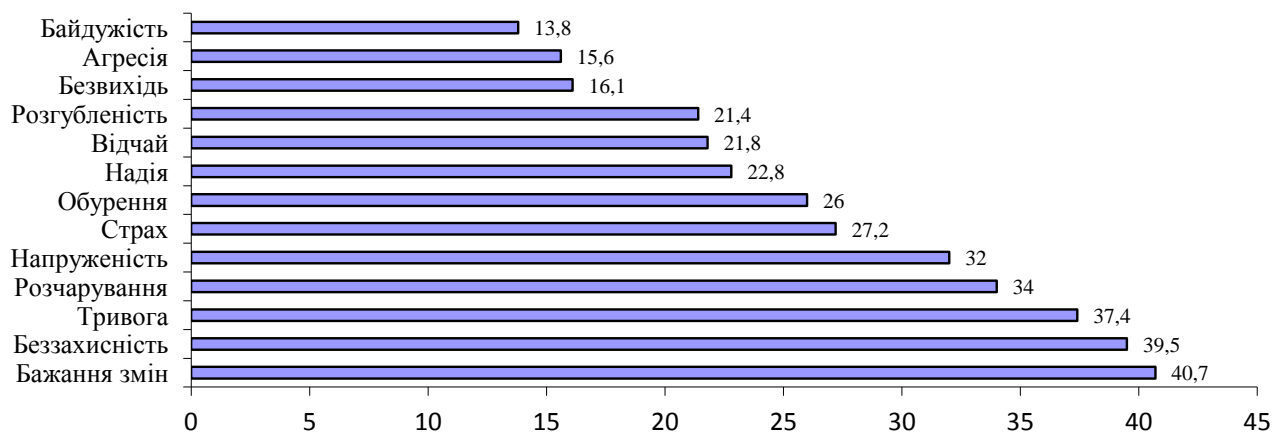


Рис. 2. Розподіл відповідей респондентів на запитання «Які настрої, почуття, переживання з наведеного нижче переліку найточніше описують, на Вашу думку, психологічну атмосферу в нашому суспільстві на сьогоднішній день?», 2017, (%).

Хоча на рівні описових статистик можна було констатувати, що стан напруженості переважно продукує негативні емоційні стани, проведений кореляційний аналіз показав наявність слабого зв'язку між оцінкою соціальної напруженості та негативними переживаннями. Найбільш високий коефіцієнт кореляції – 0,162 – було зафіксовано між рівнем напруженості і відчуттям страху як характеристикою психологічної атмосфери. Навіть переживання напруженості досить слабо корелювало з оцінкою рівня напруженості (коефіцієнт кореляції Пірсона 0,151).

Фактично отримані в кількісному дослідженні результати підтвердили, що між системною і суб'єктивною соціальною напруженістю можливі різноманітні взаємозв'язки. На тлі високого рівня системної напруженості може поставати суб'єктивна напруженість різного рівня. Сама по собі фіксація проблем недостатня, оскільки дослідник не має змоги за допомогою кількісних методів змістовно оцінити саме переживання стану напруженості на рівні особистості.

Головна проблема в оцінці стану соціальної напруженості виникає через складність переходу від фіксації рефлексій щодо чинників напруженості респондентів до вимірювання її реального стану. Тут дослідник стикається з цілим комплексом внутрішніх процесів, коли на перцептивному рівні індивід *сприймає* навколишню ситуацію як напружену, *оцінює* її як несправедливу, *переживає* як болісну і, як наслідок, виникає *готовність* до особистої участі у протестах, яка віддзеркалює інтенціональний рівень соціальної напруженості.

Виникає складна проблема адекватності інтерпретації дослідником отриманих результатів. Сенси узагальненої оцінки, яку дають конкретні респонденти, залишаються неясними насамперед тому, що дослідник не має уявлення, чи співпадає система координат самих респондентів з тією, яка задана ним у дослідженні і відбиває насправді лише ті уявлення про структуру, в даному випадку соціальної напруженості, які не суперечили обраним теоретичним координатам.

Для концептуалізації феномену соціальної напруженості в суб'єктивних координатах на якісному етапі дослідженні було проведено низку напівстандартизованих інтерв'ю, метою яких було встановити, які сенси вкладають респонденти в поняття «соціальна напруженість». Інтерв'ю починалися з того, що респондента просили оцінити стан напруженості в країні за 10-бальною шкалою, як це і відбувалося на етапі кількісного дослідження. Надалі в ході інтерв'ю дослідник рухався за гайдом, який містив три ключових блоки.

Перший блок мав за мету виокремлення тих смислів, які для респондентів були опорними в оцінці. Респондентів просили описати, що саме вони уявляли собі, коли

оцінювали рівень напруги, що наближало дослідника до виявлення тих реальних чинників і маркерів, на які спирався респондент у власних оцінках. Також здійснювалася спроба змістовно оцінити розмірність шкали, на якій респондент розташовував раніше власну оцінку. Його просили прокоментувати, чому саме респондент обрав саме цю конкретну цифру і що саме він розташує на кінцевих позначках шкали, тобто що саме для нього означає ситуація мінімальної напруженості (спокою) і максимальної напруженості (кризи). Респондента також просили назвати якісь конкретні події, які відбувалися в країні останнім часом, які, на його думку, можуть бути індикатором соціальної напруженості.

Другий блок питань був націлений на розуміння особистісного переживання стану напруженості респондентом. Його просили прокоментувати, чи впливає і в який спосіб названий ним рівень соціальної напруженості на нього особисто. Якщо так, то в чому полягає цей вплив? Якщо ні, то чому ситуація соціальної напруженості в суспільстві його не торкається. Також з респондентом обговорювалася ситуація змін. Його просили зазначити, що повинно відбутися, щоб респондент змінив свою оцінку ситуації в країні. Тобто що, на його думку, повинно відбутися, щоб він змінив свою оцінку ситуації в країні на краще чи на гірше.

Третій блок стосувався оцінки очікуваної динаміки напруженості. Респондентів просили оцінити, як, на їхню думку, розвиватиметься ситуація в Україні в найближчий рік і у більш віддаленій перспективі – через п'ять років. Чи буде напруга зростати, чи ситуація не зміниться.

Всього було проведено 91 інтерв'ю двома серіями: 39 інтерв'ю у березні 2018 року (опитано 26 жінок і 13 чоловіків у віці від 18 до 86 років) та 52 інтерв'ю у березні 2019 року (опитано 27 жінок і 25 чоловіків у віці від 18 до 73 років). Умовою для відбору респондентів була відсутність профільної підготовки за напрямом соціально-поведінкових спеціальностей. Опитування відбувалося за тим самим гайдом, за винятком додаткового питання, яке задавалося респондентам у 2019 році. У третьому блоці їх просили оцінити ситуацію, якою вона була, на їхню думку, рік тому. Зважаючи на обмежений обсяг статті, надалі зупинимося лише на описі тих результатів, які стосуються особливостей концептуалізації феномену соціальної напруженості на суб'єктивному рівні.

Відповідь на кожне запитання мала характер вільного висловлювання респондента, що становила наратив, наведений формулюванням питання. Інтерв'ю аналізувалися як якісно, так і кількісно. В ході кількісного аналізу методом ручного кодування виокремлювалися всі елементарні висловлювання респондента, в яких він описував власні рефлексії стосовно здійсненої ним попередньо оцінки соціальної напруженості. В кожному інтерв'ю кодувалися всі висловлювання, що торкалися позначення чинників напруженості або її маркерів, на основі яких респондент здійснював власну оцінку. Кожен чинник або маркер кодувався в одному інтерв'ю один раз, незважаючи на кількість згадувань в наративі. В першій серії з 39 інтерв'ю для аналізу було виокремлено 371 елементарне висловлювання, у другій серії з 52 інтерв'ю – 585 таких висловлювань. Кількість спродукованих респондентом одиниць аналізу коливалася від 3-х до 15. Елементарні висловлювання у першій серії інтерв'ю утворили семантичний простір, який попередньо був об'єднаний у 21 групу висловлювань, частина з яких були утворені попереднім угрупованням (рис. 3).

Центром спродукованого у наративах семантичного простору поняття «соціальна напруженість» виявилось, як і слід було очікувати теоретично, поняття «депривації», яке об'єднало низку таких характеристик (рис. 4).

Насамперед було агреговано ще кілька груп, зокрема було поєднано в окремі групи такі «зовнішні» чинники напруженості, як економічна криза та різні соціальні проблеми (погана медицина, дороги тощо). Серед внутрішніх чинників найбільш суттєвими виявилися групи «негативних емоцій» та «розколів». Першу утворили такі названі респондентами маркери напруженості, як «агресивність», «тривога», «нетерпимість», розчарування, обурення, психологічний дискомфорт. До групи «розколи» були віднесені названі в ін-

терв'ю осередки протистоянь: бідні та багаті, радикали, меншини, ідеологічні противники, політичні противники, релігійні противники, представники різних мовних груп.

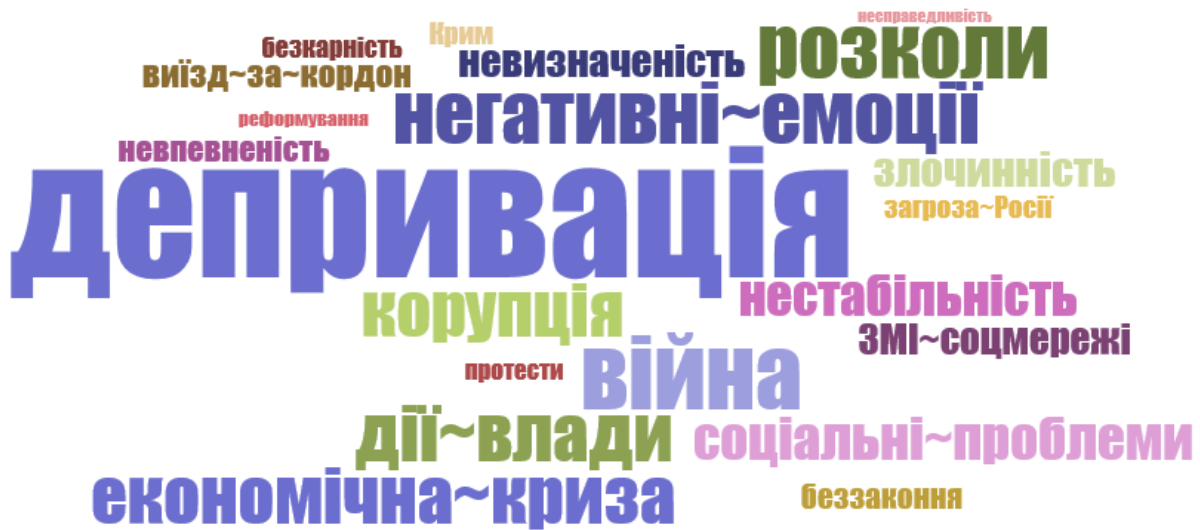


Рис. 3. Хмара тегів індикаторів та маркерів соціальної напруженості.  
1 серія інтерв'ю, березень, 2018 р.

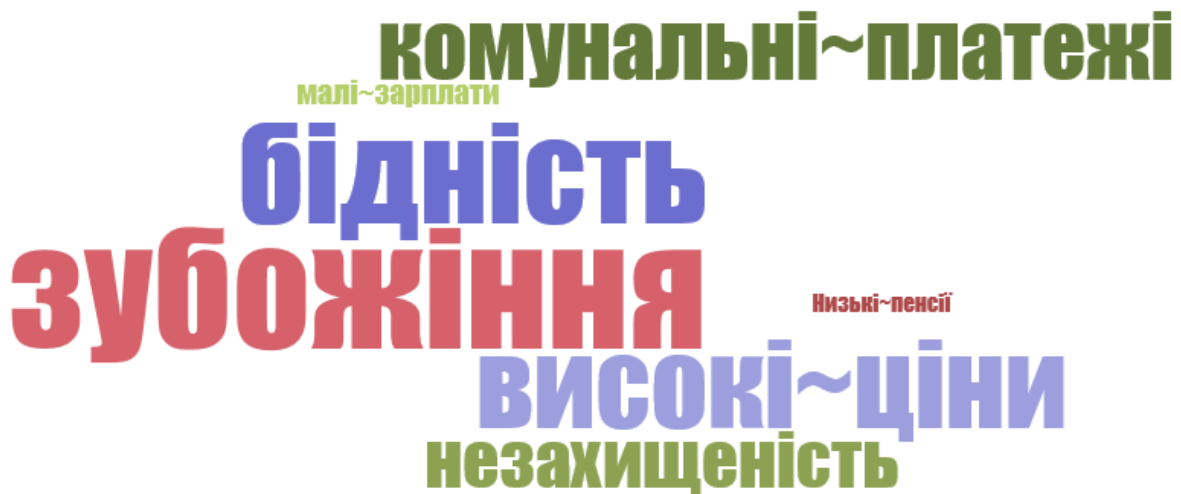


Рис. 4. Хмара тегів групи висловлювань, об'єднаних у групу «депривація»,  
1 серія інтерв'ю, березень, 2018 р.

Аналіз наративів показав, що респонденти розглядають феномен соціальної напруженості саме як системну характеристику соціальної ситуації. Проте кінцевим «бенефіціаром» напруженості є виключно індивіди. Саме люди потерпають від напруження і саме їх стани і дії є головним критерієм оцінки ситуації. Причому характерно, що у другій сесії інтерв'ю, проведеної через рік, картина практично не змінилася. Єдиною суттєвою зміною в семантичному просторі виявилось його доповнення поняттям «вибори», проведення яких, на думку респондентів, радикально підсилило протистояння різних груп населення (рис. 5). Виявилось, що як і в кількісному дослідженні, так і в наративах ключові ознаки напруженості концентруються навколо трьох провідних тем – депривації, нестабільності, розколів та антагонізмів. Очевидно, що до пріоритетних ознак напруженості потрапили також військові дії, але переживання їх як особистісно значущої ситуації характерно для меншості респондентів.

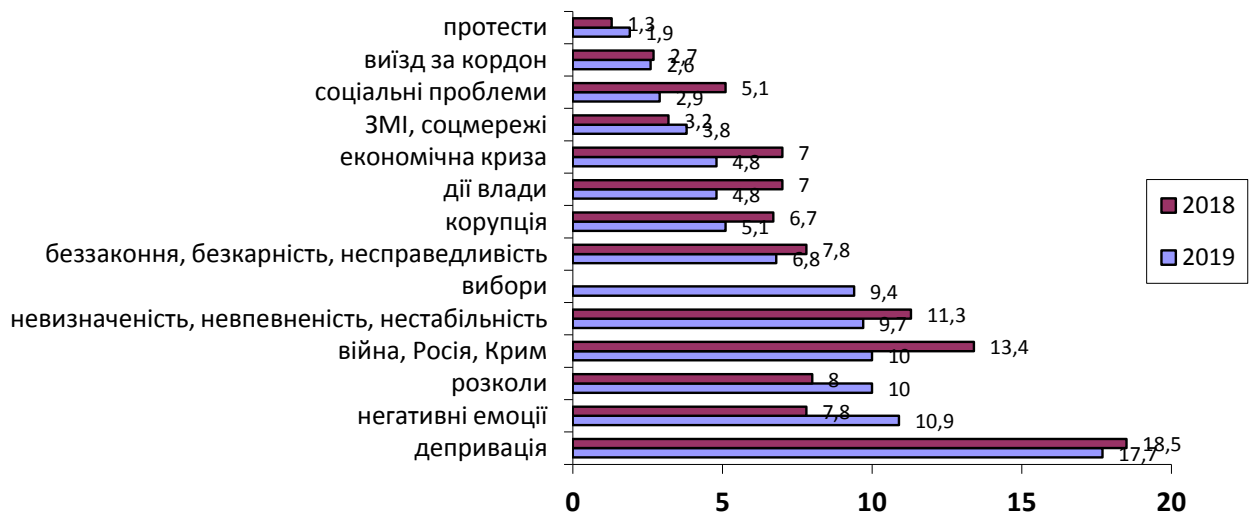


Рис. 5. Порівняння наповнення семантичного простору поняття «соціальна напруженість», створеного в наративах першої та другої хвиль якісного дослідження, 2018–2019 рр. (%)

Аналіз наративів також показав, що важливою характеристикою кризового соціуму є значна пролонгованість стану напруженості в часі. Явні форми вияву соціальної напруженості набувають ознак рутинності і стають постійною характеристикою життя. Ось як описують цей стан в наративах самі респонденти. Молодий чоловік 22 років: «Війна продовжується, але вона стабільна, стан стабільно важкий, але нічого особливого не відбувається. Економічна ситуація, вона теж тяжка, але вона не суперкритична, всі до цього звикли, але це важко, тому 8. Тобто важко, але не критично». Жінка середнього віку (45 років): «Люди вже звикли жити в напрузі, і вона стає ніби фоном для подальшого існування. Ця ситуація, вона вже доволі звична, як би це страшно не звучало... Тому «б». Страх є, але він не сковує раціональність.» Жінка старшого віку (60 років): «Корупція у нас уже скільки років. Ми вже до цього звикли. Це вже, як то кажуть, буденне. Бо ми вже до цього за стільки років звикли, і вже воно наче нам так і треба».

Отже, на якісному етапі дослідження вдалося не лише підтвердити дієвість наявних теоретичних підходів до аналізу феномена соціальної напруженості на системному і суб'єктивному рівнях, але й виявити існування раніше не описаного в літературі феномену тривалої напруженості, яка супроводжує радикальні суспільні перетворення, який надалі будемо позначати як «фонову напруженість» кризового соціуму. Його відмінність від інших видів соціальної напруженості полягає насамперед у тому, що оцінка суспільної ситуації як напруженої в координатах спокійна – напружена – критична тривалий час відтворюється у масовій свідомості як панівна. Характерною ознакою фонові напруженості є специфічне поєднання системної напруженості, яка виявляється у постійній дестабілізації соціальної ситуації в різних сферах, і суб'єктивної напруженості, яка рутинізує цей стан суспільної кризи через його визначення як «безлад», «хаос» і т. ін.

Водночас важливим результатом аналізу наративів виявилось те, що попри різноманітність ознак напруженості, ключові ознаки спокійної ситуації є досить однозначними і не залежать від того, яким саме балом респонденти оцінюють соціальну напруженість в сучасній ситуації. Головним для зниження напруженості респонденти вважають стабільність і прогнозованість соціальної ситуації. В суб'єктивному вимірі це характеристика найчастіше позначається як «упевненість у завтрашньому дні». Відповідно і прогноз на віддалену перспективу в усіх наративах або виключно позитивний, або нейтральний. Якщо у найближчий рік респонденти готові очікувати зростання напруженості, то через п'ять років в усіх наративах прогнозується її зменшення.

**Висновки.** Підсумовуючи результати застосування стратегії змішаних методів, можна констатувати, що навіть існуючі індикатори можуть дати дослідникові глибше уяв-



лення про природу соціальної напруженості та її вплив на можливу поведінкову активність населення, якщо застосовувати їх послідовно у стратегії (Quant→ Qual). У нашому випадку це дало змогу ввести в аналіз новий теоретичний конструкт «фонова напруженість», застосування якого дозволяє фіксувати трансформації латентної напруженості. Можна припустити, що структурні компоненти латентної напруженості не є автономними утвореннями, вони взаємно підсилюють дію один одного. Цей взаємовплив має складну природу і по-різному проявляється у трансформації різних ситуацій латентної напруженості в явну. Водночас зменшення соціальної напруженості у суб'єктивному вимірі відбуватиметься мірою перетворення фонові напруженості на фонову стабільність. За таких умов виникають сприятливі можливості для переходу особистості від адаптивних стратегій пристосування, характерних для ситуацій високої соціальної напруженості, до креативних стратегій самореалізації, успішних в умовах забезпечення соціальної безпеки та стабільності.

1. Парсонс, Т. (2000). *О структуре социального действия*. Москва: Академический Проект.
2. *Соціальна напруженість в регіональних вимірах: проблеми теорії, методології та методики соціологічного дослідження* (2018). Київ: Логос.
3. Agnew, R. (2001). Building on the Foundation of General Strain Theory: Specifying the Types of Strain Most Likely to Lead to Crime and Delinquency. *Journal of Research in Crime and Delinquency*, 38,4, 319-361.
4. Agnew, R. (1992). Foundation for a General Strain Theory of Crime and Delinquency. *Criminology*, 30, 47-88.
5. Bouget, D. (2008). Social tensions: some general elements (Second Annual Recwowe Integration WEEK). Oslo, June 10-15. Retrieved from [http://recwowe.vitamib.com/publications-1/papers/wp06-07-1/ploneexfile.2009-02-17.0118264294/preview\\_popup](http://recwowe.vitamib.com/publications-1/papers/wp06-07-1/ploneexfile.2009-02-17.0118264294/preview_popup).
6. Campbell, A. (1981). *The Sense of Well-Being in America: Recent Patterns and Trends*. New York: McGraw-Hill. Pp. xiii + 263.
7. Chamberlain, K. (1988). On the Structure of Subjective Well-Being. *Social Indicators Research*, 20, 6, 581-604.
8. Creswell, J. (2003). *RESEARCH DESIGN: Qualitative, Quantitative, and mixed methods approaches*. Thousand Oaks, CA: SAGE Publications.
9. Creswell, J. W., Tashakkori, A., Jensen K. D., Shapley, K. L. (2003). *Teaching mixed methods research: Practices, dilemmas, and challenges*. Tashakkori, A., Teddlie, C. (Eds.), *Handbook of mixed methods in social and behavioral research*. Thousand Oaks, CA: Sage, 619-637.
10. Diener, E., Emmons, R. A., Larsen, R. J., & Griffin, S. (1985). The Satisfaction With Life Scale. *Journal of Personality Assessment*, 49, 71-75.
11. Johnson, B. (2008). Living With Tensions The Dialectic Approach. *Journal of Mixed Methods Research*, 2, 3, 203-207.
12. Kakwani, N., Son, H. H. (2016). Measuring Social Tension. *Social Welfare Functions and Development*. London: Palgrave Macmillan, 45-76.
13. Lee, Y., Shinb, D. (2016). Measuring Social Tension from Income Class Segregation. *Journal of Business & Economic Statistics*, 34 (3), 457-471.
14. Morgan, D. (2013). *Integrating qualitative and quantitative methods: A Pragmatic approach*. Thousand Oaks, CA: Sage Publications.
15. Onwuegbuzie, A. J., & Johnson, R. B. (2006). The validity issue in mixed research. *Research in the Schools*, 131, 48-63.
16. Pavot, W. & Diener, E. (2008). The Satisfaction With Life Scale and the emerging construct of life satisfaction. *The Journal of Positive Psychology*, 3, 2, 137-152.
17. Smelser, N. (1962). *Theory of collective behavior*. New York: Free Press.

## REFERENCES

1. Парсонс, Т. (2000). *О структуре сotsial'nogo deystviya* [About the structure of social action]. М.: Akademicheskij Proyekt. (rus.).
2. *Sotsial'na napruzhenist' v rehional'nykh vymirakh: problemy teorii, metodolohiyi ta metodyky sotsiolohichnoho doslidzhennya* [Social tensions in regional dimensions: problems of the theory, methodology and methodologies of sociological research] (2018). Kyiv: Lohos. (ukr.).
3. Agnew, R. (2001). Building on the Foundation of General Strain Theory: Specifying the Types of Strain Most Likely to Lead to Crime and Delinquency. *Journal of Research in Crime and Delinquency*, 38,4, 319-361.
4. Agnew, R. (1992). Foundation for a General Strain Theory of Crime and Delinquency. *Criminology*, 30, 47-88.

5. Bouget, D. (2008). Social tensions: some general elements (Second Annual Recwowe Integration WEEK). Oslo, June 10-15. Retrieved from [http://recwowe.vitamib.com/publications-1/papers/wp06-07-1/ploneexfile.2009-02-17.0118264294/preview\\_popup](http://recwowe.vitamib.com/publications-1/papers/wp06-07-1/ploneexfile.2009-02-17.0118264294/preview_popup).
6. Campbell, A. (1981). *The Sense of Well-Being in America: Recent Patterns and Trends*. New York: McGraw-Hill. Pp. xiii + 263.
7. Chamberlain, K. (1988). On the Structure of Subjective Well-Being. *Social Indicators Research*, 20, 6, 581-604.
8. Creswell, J. (2003). *RESEARCH DESIGN: Qualitative, Quantitative, and mixed methods approaches*. Thousand Oaks, CA: SAGE Publications.
9. Creswell, J. W., Tashakkori, A., Jensen K. D., Shapley, K. L. (2003). *Teaching mixed methods research: Practices, dilemmas, and challenges*. Tashakkori, A., Teddlie, C. (Eds.), *Handbook of mixed methods in social and behavioral research*. Thousand Oaks, CA: Sage, 619-637.
10. Diener, E., Emmons, R. A., Larsen, R. J., & Griffin, S. (1985). The Satisfaction With Life Scale. *Journal of Personality Assessment*, 49, 71-75.
11. Johnson, B. (2008). Living With Tensions The Dialectic Approach . *Journal of Mixed Methods Research*, 2, 3, 203-207.
12. Kakwani, N., Son, H. H. (2016). Measuring Social Tension. *Social Welfare Functions and Development*. London: Palgrave Macmillan, 45-76.
13. Lee, Y., Shinb, D. (2016). Measuring Social Tension from Income Class Segregation. *Journal of Business & Economic Statistics*, 34 (3), 457-471.
14. Morgan, D. (2013). *Integrating qualitative and quantitative methods: A Pragmatic approach*. Thousand Oaks, CA: Sage Publications.
15. Onwuegbuzie, A. J., & Johnson, R. B. (2006). The validity issue in mixed research. *Research in the Schools*, 131, 48-63.
16. Pavot, W. & Diener, E. (2008). The Satisfaction With Life Scale and the emerging construct of life satisfaction . *The Journal of Positive Psychology*, 3, 2, 137-152.
17. Smelser, N. (1962). *Theory of collective behavior*. New York: Free Press.

**Olena Zlobina**

**EXPERIENCE OF APPLICATION OF MIXED METHODS OF RESEARCH:  
CASE «SOCIAL TENSION» IN THE SUBJECTIVE DIMENSION**

*Strategies for using mixed research methods are almost never used in domestic social and behavioral research. The article is devoted to the presentation of the results of a study conducted on the design of Quant → Qual strategy. The subject of analysis is the features of the emergence and functioning of the phenomenon of social tension in the system of personality-society. The results of the quantitative stage of the study of social tension are presented, which is based on the data of an all-Ukrainian representative survey (N = 1800, 2017) and their in-depth conceptualization at the stage of a qualitative study based on the analysis of texts of 91 semi-structured focused interviews (interviews were conducted in two series on the same guide with a year interval in order to test the stability of the fixed components of subjective perceptions). An analysis of narratives found a coherence in the picture of «social tension» that was obtained in quantitative research and in narratives. At both stages, it was recorded that the key signs of tension are concentrated around three main topics - deprivation, instability, dissidence and antagonisms. A comparison of the filling of the semantic space of the concept of «social tension» created in the narratives of the first and second waves of qualitative research has confirmed its stability. The application of the strategy of mixed methods made it possible to fix the existence and introduce a new theoretical construct «background tension» into the analysis of the phenomenon of social tension. Despite the variety of features of tension, the key attribute of a calm situation in the subjective dimension turned out to be quite unambiguous and associated with the expectation of stability and predictability of the social situation, which at the level of personality is designated as «confidence in the future». A routine of tension at the individual level is a way of adapting to the present, but the long-range forecast in all narratives is based on the expectation of a decrease in social tension.*

**Keywords:** *mixed methods of research, social tension, background tension, narrative.*

УДК 159. 923.2

doi: 10.15330/ps.10.1.203-209

**Zinoviia Karpenko**

Vasyl Stefanyk PreCarpathian National University

karpenkozs@ukr.net

**THE META-MODERNIST FOUNDATIONS  
OF A PERSON'S MASS-MEDIA PSYCHOLOGY**

*The article gives an example how to apply methodological foundations of meta-modernism to the scientific discourse on a person's mass-media psychology. Since meta-modernism means the alternate use (justified by a situation) of objective, quantitative, explanatory methods as well as subjective, qualitative, descriptive methods, so the article substantiate necessity of complex interdisciplinary studies in the field of mass-media psychology, in general, and influence of mass-media. We propose to apply the methodological triangulation, which means the use of mixed methods – the experimental-diagnostic, mathematical-statistical methods together with the hermeneutical method, in particular narrative analysis. First of all, the statistical significance of intergenerational and gender differences between the studied variables were determined and it was shown that these differences are universally and objectively determined by age and social-cultural factors, but material status, political and legal consciousness influence less on the examined differences. The combination of the methods form the both groups in order to examine the organization and mediation of political talk-show participants' conflict interactions revealed the wrong interpretations of the statistical data presented in S. Schuster's book «Freedom of Speech against Fear and Humiliation ...». These interpretations appeared due to the author's lack of psychological competence. We also explicated the leading topics, meanings, role-plays, archetypal behavioural patterns of TV-program participants. D. Moisi's axiopsychological reinterpretation of collective emotions is presented from the standpoint of the principle of integral subjectivity, proposed by Z. Karpenko. Emphasis is placed on a talk-show moderator as a narrator responsible for a TV program course and a facilitator at conflict interactions having a negative or positive vector.*

**Keywords:** collective emotions, mass-media psychology, meta-modernism, methodological triangulation, mixed methods, political talk-shows, the principle of integral subjectivity.

**Problem challenge.** The searches for the psychological methodology take place in accordance with the tendencies in philosophical and general scientific methodologies. The current leading trend of such searches is an attempt to combine static substantive-essentialist concepts with dynamic existential-phenomenological ideas, to link objective factual ontology with a relativistic subjective truth about events. M. Guseltseva writes that «the desire to integrate conceptually and paradigmatically knowledge, to overcome one-sided approaches and dichotomies, to combine incompatible are in the core of searches for the modern methodology that will help analyse the complicated social-cultural and psychological reality» [1, p. 329]. Thus, in the meta-modern era that has replaced the postmodern one, the ideas of transitivity and oscillations, self-determination and the influence of conventional experience and social discourses, attempts to combine relativity and infinite fluidity of events with a stable position and fixed value orientations become greatly important. Such a pendulum-like meta-modern swing from the substantive rigors of modernism to postmodern existential relativism, as a modern methodology for media psychology studies, is not easy to implement.

In addition, in the information age of the meta-modern era, the network of the mass-medias has expanded dramatically and their role increased, as well as opportunities to share both factual information and various subjective versions of their presentation. An interpretive framework constructed around a «bare» fact can alter an initial message to the state what we are not able to identify it, distort the authentic motivation of certain event participants, so virtually infinite number of personal and social narratives can be produced by people having a common ideology and related culture.

**The study purpose** is to demonstrate capabilities of the methodological triangulation and the use of mixed methods such as hermeneutical method, in particular, narrative analysis, to obtain consistent psychological knowledge about direct fixation of people's emotions experienced in the mass-media environment, their understanding and interpretation of the obtained artefacts under the influence of public TV-live discussion.

**The study objectives** are: 1) to check the statistical significance of the general indicators of Ukrainians' emotional well-being and, on this basis, to clarify the factors and predictors of their social behaviour; for this purpose, the percentage data given in the corresponding statistical tables of S. Schuster's book (see tables at the pages 256 to 257) [11] were used; 2) to perform a narrative analysis of S. Schuster's description of his experience of work at political TV talk-shows.

**Analysis of recent publications.** Popular TV talk-shows are really important for formation of influential social narratives and propagation of political and cultural discourses with certain ideological and value-orientated content; and their suggestive influence on the audience can hardly be overestimated.

In this context, attention is drawn to the theory of mass emotions of D. Moisi [7], which became widely known in Ukraine thanks to the book by the authoritative television journalist S. Schuster [11]. A political scientist and partly social psychologist, D. Moisi believes that the driving force and predictor of revolutionary changes in society are the emotions of fear, humiliation and hope, the specific combination and intensity of which indicates the most relevant intentions (needs and aspirations of different citizen groups) and leads to powerful mental consolidation and revolutionary (organized or spontaneous) shift of society (from peaceful, institutionally regulated resistance to an armed struggle for power). Moisi believes that the modern globalized world is divided into three emotional cultures – fear (dominated in the US and the Western Europe), humiliation (predominant in Muslim Arab cultures) and hope (India, China, countries of the Asian Pacific). So, S. Schuster asks the right question about Ukraine's place on the world geopolitical map of emotions, since the fact of revolutionary, fateful events that take place not only in our country but also influence the prospects of the Euro-Atlantic integration is indisputable.

In order to realize his idea, S. Schuster conducted a large-scale live social experiment (he was author and a moderator 46 talk-shows with a total number of 4600 people invited on the quota base). The TV studio audience was asked to answer the question «What was your emotion when you come to (or: leave) the studio: a fear of tomorrow, a hope for tomorrow, or humiliation because of your life conditions?»

In this article, we focus on some important omissions in the analysis made by S. Schuster concerning Ukrainian citizens' emotional state, due primarily to the insufficient statistical evidence of his research results. We performed validation of the statistical significance of percentage data obtained by him and presented at an open source; for this, we used F-test with angular transformation comparing two samples by the frequency for the observed effects.

**Presentation of the basic study material.** The performed F-test for the «hope» constructs characteristic for the groups belonging to *different generations* shows that there is a significant difference at the level of 0.02 between the millennial generation (18-29 year old people) and the active generation (30-44 year old people): the former are more optimistic than the latter (66% vs. 62%). There is also a slight difference between the active generation and mature people (45-59 year-old) ( $p = 0.07$ ). At the same time, mature people are slightly more optimistic than active ones (65% vs. 62%). There is also a statistically significant difference ( $p = 0.02$ ) between mature people and elderly ones (over 60 year-old) (65% versus 61% respectively). The youngest respondents and the mature respondents showed very close results - 66% and 65% respectively. Absence of statistically significant differences as for optimistic attitudes towards the future for the groups of 18-29 and 45-59 year-old people indicates the semantic similarity of these different age group despite the fact that they have different life-tasks. Such similarity was observed for the groups of 30-44 year-old people and over 60 year-old people (62% and 61% respectively). Such results can be interpreted as alternating ontogenetic rhythms, when the adulthood beginning (18-29 years) and the maximised self-realization (45-59 years) are marked by belief in good prospects of their life realization. Instead, the ages of 30-44 years and over 60 years are characterized by critical estimation of implemented personal plans and, possibly, a

reduced level of aspirations because insufficient personal resources (intellectual, educational, professional, material, physical, etc.) to achieve own goals.

Ontogenetic explanation of the experience of hope, based on comparison between generations, is absent at S. Schuster for obvious reasons. The modern age psychology does not have enough large-scale comparisons of representative from the samples, formed by the age criterion (the simple calculation shows that the sample of each generation was represented by 1150 persons, as all together amounted to 4600 people). S. Schuster was more interested in the political and psychological motives of this state of affairs. He concludes on a lack of hope among Ukrainians, because at least 75% should be achieved for optimal life satisfaction [11, p. 277-278]. According to him, the ideal distribution for a large group must be the following: 76% for hope, 12% for humiliation or fear, while the real data, showed by the Ukrainian people, are the following: 63.7% for hope, 18.8% for humiliation, and 17.5% for fear (ibid.). The research initiator bases his conclusions on personal life experience, intuition, and his own belief such distribution is ideal for effective progressive changes in society.

However, a rigorous approach to the research procedure can reveal a number of shortcomings that, at least, lead to hastiness and, by and large, to incorrectness of S. Schuster's conclusions. The fundamental mistake lies in the semantic polarization of emotions as phenomena of reflected experience. From this point of view, the emotion of hope counteracts both emotions: fear and humiliation, which are sthenic (activity actuating) and asthenic (energy blocking) poles of unified personal construct of the self-in-the-world experience. So, the TV show participants should actually make not a one-step choice, but a two-step choice; 1) choose a positive (sthenic, optimistic) or negative (asthenic, pessimistic) pole of personal attitude to life / life experience; 2) in the case of chosen negative pole of this semantic opposition, to decide its modality – fear or humiliation. Fear symbolizes a defensive motivational tendency (fear of failure, fear «to make matters worse!»). Humiliation is associated with self-suppression and compulsive accumulation of envy and anger because of disappointing comparisons of achievements, competencies, powers, etc. made by a particular person or a community. From these considerations, it follows that the theoretical probability of «hope» choosing is one chance out of two, i.e. 50%; and likelihood of chosen fear or humiliation is one chance out of four, that is 25%, rather than 33.3%, which is possible at one-step choice. In fact, the obtained indicators of diagnosed emotions are significantly higher for hope and lower for fear and humiliation.

Based on these considerations, let us add the percentages of both negative emotions (Schuster regard them as independent characteristics). So, our result are: 34% showed by the millennials (20% for fear and 14% for humiliation), 38% showed by the active generation (19% for each of both emotions), 35% showed by mature people (16% and 19% respectively), 38% showed by elder people (15% and 23% respectively). This checked result for the intergenerational differences, characteristic for the negative emotional spectrum and pessimistic life attitudes, reproduces the rhythmic fluctuations of the «hope» emotion, but as a mirrored reflection. Thus, the millennials' data are significantly ( $p = 0.02$ ) different from that of the active generation, whose life mode has more protective and depressive features. There are no significant differences, in general, between the active generation and the mature people as for the negative emotional pole ( $p = 0.06$ ), but there are significant sub-systemic differences ( $p = 0.03$ ) because of reduced fear at the mature age. There are no differences between the mature and elder people, but negative emotions are redistributed: older people fear less and feel humiliation more acute ( $p = 0.00$  for comparison of these negative emotions). This result is more than convincing: fear of the future fades on the background elderly people helplessness, lack of subjectivity, lowered physical and material capabilities to change the course of events or to improve their situation.

As we can see, the performed reinterpretation of S. Schuster's results became possible with the statistical method relevant to the empirical data, namely F-test. In addition to the proposed political and psychological explanatory model, it allowed us to reveal the «emotional map of Ukraine» and to avoid Schuster's one-side conclusions and disappointing forecasts that are filled with dramatic findings and almost apocalyptic predictions.

Within this context, we can also comment on the controversial thesis about emotional harmony (between generations, genders) as a favourable predictor of people's psychological well-being and coherent social behaviour. The author writes: «When women's and men's emotions are the same, it reflects the harmony of their emotional states» [11, p. 267]. Such statement generates ironic counterarguments, such as «patients' average temperature,» since S. Schuster's survey did not reveal sameness of these emotions in the contact groups (in families, among employees of a particular organization, etc.), or in randomly collected groups of people (randomized groups). Another objection is the dubious benefit of such a coincidence of emotions, even if, for example, the group members are syntonic in their emotional manifestations. We do not believe that equally humiliated or feared people are able to find a constructive way out of an aversive situation. Perhaps, unequally shared emotional states, attitudes, life meanings are more resourceful.

The analysed *flaws in the psychometrics of collective emotions*, led to speculative conclusions, are not the only problem that caused insufficient validity and non-representativeness of the described experimental research. The *narrative structure of talk-shows*, formed around the most important topics and the discussion of authoritative speakers as for the most resonant events, also lead to the preconceived conclusions, such as manifestations of the Pygmalion effect and large-scale manipulative influences on the public consciousness (the Barnum effect) [2]. The talk-show *dramaturgy* is in the competence of its presenter, who, at the same time, an observer-researcher, and therefore, an interpreter and a narrator presenting his/her subjective «truth». A presenter selects and puts into a sequence *topics* and *events* for consideration, invites talk-show *speakers* as representatives of *different ideological positions*, adjusts the order of answers for presented speeches, demonstrates videos that evoke *associations* to «historical» truth (objective facts) or *metaphorical, synchronized meanings* for a public problem with corresponding *archetypal code* of its preferred solution in a particular society (the so-called «narrative» truth). Because a presenter's active work as a narrator, the talk-show participants construct a typically *negative* conflict narrative that not only reflects the participants' values, but also helps their public «crystallization», polarization of visions, evaluations and approaches to problem solution. This narrative is actuated by the chain of rhetorical oppositions made by political opponents, whose ultimate goal is to fight for power by imposing their own narrative on mass-media audience and to gain as many supporters as possible. As P. Kellet points out, the plots of virtually all conflicting narratives are based on competing themes of power and domination, personal independent influence, on the one hand, and belonging, adaptation, attachment to a group and tradition, on the other [5]. Namely this axiological dilemma acts as a universal driving force of social discourses and narratives – from individual creativity to global civilization transformations [6; 10; 12].

S. Schuster's book provides 7 examples of narratives that consisted of their description, the author's commentary, and more or less elaborate interpretations of the TV discussion on actual problems with their extrapolation to public moods, which were recorded at the talk-show beginning and end. It is noteworthy that only one of the seven case studies has an optimistic finale (raised hope and reduced fear and humiliation), six others reflected the increased feeling of insecurity and humiliation with simultaneous disappearing of a «bright perspective».

By comparing the experience semantics at the TV program beginning and at its end, the author comes to the disappointing conclusion about increased anxiety, depression and decreased hope during the talk-show. S. Schuster explains this negative emotional dynamic by external social factors alien to the talk-show narrative structure. However, the talk-show organisation and speech behaviour of its moderator and active participants (the invited guests are usually leaders of political parties, state officials, public activists, experts, etc.) allow us to substantiate specific criteria for constructing of live broadcasts of positive (which, unfortunately, can be seen rarely at Ukrainian TV programs) or negative social narratives.

Thus, the pessimistic narratives are characterized by such features as the hyperbole of problems and the escalation of catastrophic expectations, expected apocalyptic futuristic storyli-

nes, total accusation of opponents, especially representatives of the previous authorities, laid responsibility for the current state of affairs onto an exclusive historic path or a geopolitical location, existing long-standing enemies, an emphasis on the historical trend to the «philosophy of betrayal» and so on. The following factors contribute to a pessimistic narrative: an accentuated neutral, alienated (in psychoanalytic understanding) position of S. Schuster, as the project leader and a moderator; drawn attention by him to contradictions in opponents' arguments, which supports the confrontational tone during the discussion; discussion of resonant topics and events by representatives of different political forces, ensuring polarization of values and goals, contrasting the economic interests of different population groups; emphasis on difficulties and problems and silence of positive changes; distrust to government institutions instead of their reinforce with public control.

On the contrary, a positive social narrative *organize conflict dialogue* [5] in such a way when participants' confrontation and mutual struggle do not mean an end of discussion, but symbolizes a turning point, like «it is impossible to live like now» decision, with produced constructive ideas and the call for cooperation based on useful initiatives and some successes of representatives of the other camp (authorities, opposite parties, public associations and so on). The directing of such talk-shows should include corresponding composition of their participants; selecting of such topics, stories, and videos that can lead to consensus and able to bring people together in the studio and out of it; adequate rhetorical moves of a moderator, who has tact and high emotional intelligence.

This is value addition to the professional position of a TV journalist as a political talk show host, to his/her willingness to be a facilitator of conflict dialogues in order to develop a productive social scenario. By bearing this in mind, society should strengthen the professional and psychological training of future journalists because the existing pursuit for TV ratings, dependence on mass-media owners reduce requirements to journalistic ethics and do not help understand the new function of live broadcasted talk-shows – the social-therapeutic one.

Given the broad social resonance of the both studies (the theoretical one made by Moise and the empirical-hermeneutical research organized by Schuster), let us apply to some emotional phenomena the principle of integral subjectivity, which is useful for substantiation of the value nature and the teleological determination of various mental phenomena [3].

From this point of view, fear represents the lowest levels of a person's civic activity as a social individual (the levels of a relative agent and a mono-agent). Fear blocks all initiatives, closes a person into the capsule of egotism, and paralyzes his/her will to changes. The antidote to fear is an interest, first of all, economic, which comes with guaranteed security. This interest frees a citizen from the power of psychological protections, awakens his/her entrepreneurial initiative. At the personal (poly-agent) level, humiliation is experienced, which is a reaction to absent justice, corruption, feelings of personal dishonesty and so on. The antipode to humiliation (as low self-attitude, self-esteem) is a sense of dignity, which can be ensured by legal regulations of all societal aspects and citizens' corresponding moral self-awareness. Hope is obviously an attribute of the highest levels of subjectivity (meta-subject and universal), because it is associated with transcendental values, religious beliefs, optimistic life meanings.

The temporal aspect of the examined problem is: fear anchors a person to the past; humiliation is a person's response to here-and-now experienced grievances; hope is aimed at a better future. In turn, hopelessness closes a person's optimistic life perspective and forms his/her psychology of eternal failure, the person is constantly complaining about his/her destiny. The social catalyst for hope is an emphasis on success, appreciation of heroes, selfless dedications.

**Conclusions.** Given the important role of public sentiments inspired by traditional mass-media and, especially, the newest electronic ones, which provide semantically marked information with significant motivating potential [4; 8; 9; 10], attention should be paid to formation of modern mass-media competences and peculiar values of mass-media environment that can counteract the destructive impacts of mass-media.

The conceptual and methodological shortcomings noted in this article do not reject a contribution of D. Moisi, the author of the collective emotion theory, and his follower, S. Schuster, into the studies of the forces driving social transformations in today's globalized world. On the contrary, we want to place emphasis on the urgency of complex, interdisciplinary studies on the raised problem, the expediency to unite qualitative (hermeneutical-phenomenological, existential, intentional and other analyzes) and quantitative (observational, experimental, psychodiagnostic and statistical methods) approaches to investigate collective emotions as drivers and predictors of social behaviour of individuals and groups. Compliance with the described reservations means the methodological meta-modernism visions for the applied fields of personality psychology.

1. Гусельцева, М. С. (2018). Метамодернізм в психології: нові методологічні стратегії і змінення суб'єктивності. *Вестник Санкт-Петербурзького університету. Психологія*. 8, 4, 327-340.
2. Дружинин, В. Н. (2000). *Експериментальна психологія*. Санкт-Петербург: Издательство «Питер».
3. Карпенко, З. (2018). *Аксіологічна психологія особистості: монографія*. 2-ге вид., перероб., доповн. Івано-Франківськ: ДВНЗ «Прикарпатський національний університет імені Василя Стефаника».
4. Карпенко, З. (2018). Аксіологічні акценти медіасоціалізації особистості. *Aktualne problemy społeczne w ukraińskich i polskich realiach, tendencjach, perspektywach: monografia*. Н. Bejger, S. Borysiuk, O. Lisovets (ред.). Нізун: NPU im. M. Gogola, 80-86.
5. Келлет, П. (2010). *Конфліктний діалог: робота з пластами значень для продуктивних взаємодій*. Харків: Изд-во «Гуманитарний Центр».
6. Кроссли, М. Л. (2013). *Нарративна психологія. Самість, психологічна травма і конструювання смислів*. Харків: «Гуманитарний центр».
7. Моизи, Д. (2010). *Геополітика емоцій. Як культури страху, униження і надії трансформують мир*. Москва: Московська школа політичних досліджень.
8. Найдьнова, Л. А. (2013). *Медіапсихологія: основи рефлексивного підходу: підручник*. Кіровоград: Імекс-ЛТД.
9. Петрунько, О. В. (2010). *Діти і медіа: соціалізація в агресивному медіасередовищі: монографія*. Полтава: ТОВ НВП «Укрпромторгсервіс».
10. Почепцов, Г. (2015). *Сучасні інформаційні війни*. Київ: Вид. дім «Києво-Могилянська академія».
11. Шустер, С. (2018). *Свобода слова проти страху і униження. Соціальний експеримент в прямому ефірі і перша карта емоцій України*. Київ: Брайт Стар Паблішинг.
12. Karpenko, Z. (2015). Axiopsychological refutation of totalitarian ideologies in the era of globalization. *Annales Universitatis Mariae Curie-Sklodowska*. 28, 2, 59-70.

## REFERENCES

1. Guselceva, M. S. (2018). Metamodernizm v psihologii: novye metodologicheskie strategii i izmeneniya subektivnosti [Metamodernism in Psychology: New Methodological Strategies and Subjectivity Changes]. *Vestnik Sankt-Peterburgskogo universiteta. Psihologiya* [Bulletin of St. Petersburg University. Psychology]. 8, 4, 327-340. (rus.).
2. Druzhynin, V. N. (2000). *Eksperimentalnaya psikhologiya* [Experimental psychology]. Sankt-Peterburg: Yzdatelstvo «Piter». (rus.).
3. Karpenko, Z. (2018). *Aksiolohichna psykhologhiia osobystosti: monohrafiia* [Axiological psychology of personality: monograph]. 2-he vyd., pererob., dopovn. Ivano-Frankivsk: DVNZ «Prykarpatskyi natsionalnyi universytet imeni Vasylia Stefanyka», 2018. (ukr.).
4. Karpenko, Z. (2018). Aksiolohichni aktsenty mediasotsializatsii osobystosti. *Aktualne problemy społeczne w ukraińskich i polskich realiach, tendencjach, perspektywach: monografia* [Current social problems in Ukrainian and Polish realities, trends and perspectives: monograph]. Н. Bejger, S. Borysiuk, O. Lisovets (Ed). Нізун: NPU im. M. Gogola, 80-86. (ukr.).
5. Kellet, P. (2010). *Konfliktnyi dyalog: rabota s plastami znachenij dlia produktivnykh vzaymootnosheniy* [Conflict dialogue: Working with layers of meaning for productive relationships]. (rus.).
6. Crossley, M. L. (2013). *Narrativnaia psykhologhia. Samost, psykhologicheskaia travma i konstruirovanie smyslov* [Narrative psychology. Self, psychological trauma and the construction of meanings]. Kharkov: «Humanytarnyi tsentr». (rus.).
7. Moyzy, D. (2010). *Neopolitika emotsyi. Kak kultury strakha, unyzheniya i nadezhdy transformiruiut mir* [Geopolitics of emotions. As cultures of fear, humiliation and hope transform the world]. Moskva: Moskovskaya shkola politicheskikh issledovaniy. (rus.).
8. Naidonova, L. A. (2013). *Mediapsykhologhiia: osnovy refleksyvnogo pidkhodu: pidruchnyk* [Media psychology: basics of the reflexive approach: a textbook]. Kirovohrad: Imeks-LTD». (ukr.).



9. Petrunko, O. V. (2010). *Dity i media: sotsializatsiia v ahresyynomu mediaseredovyshchi: Monohrafiia* [Children and media: Socialization in an aggressive mediaenvironment: A monograph]. Poltava: TOV NVP «Ukrpromtorhservis». (ukr.).
10. Pocheptsov, H. (2015). *Suchasni informatsiini viiny [Modern information wars]*. Kyiv: Vyd. dim «Kyievo-Mohylianska akademiia». (ukr.).
11. Shuster, S. (2018). *Svoboda slova protiv strakha i unizhenia. Sotsyalnyi eksperiment v priatom efire i pervaia karta emotsyi Ukrainy* [Freedom of speech against fear and humiliation. Social experiment and the first map of Ukraine's emotions]. Kiev: Brait Star Pabliashynh. (rus.).
12. Karpenko, Z. (2015). Axiopsychological refutation of totalitarian ideologisms in the era of globalization. *Annales Universitatis Mariae Curie-Sklodowska*. 28, 2, 59-70. (ukr.).

**Зіновія Карпенко**

## МЕТАМОДЕРНІСТСЬКІ ЗАСАДИ МЕДІАПСИХОЛОГІЇ ОСОБИСТОСТІ

У статті наведено приклад реалізації методологічних засад метамодернізму в науковий дискурс медіапсихології особистості. Оскільки метамодернізм передбачає ситуативно виправдане почергове використання об'єктивних, кількісних, пояснювальних методів і суб'єктивних, якісних, описових методів, то обґрунтовується необхідність комплексних міждисциплінарних досліджень у царині медіапсихології загалом та медіавпливу зокрема із застосуванням методологічної триангуляції, що використовує змішані методи – як експериментально-діагностичні із широким залученням математико-статистичних методів, так і герменевтичний метод, зокрема нарративний аналіз. Насамперед здійснено перевірку статистичної значущості міжпоколінних та гендерних відмінностей між діагностованими змінними і зроблено висновок про універсальну й об'єктивну вікову і соціокультурну детермінацію цих відмінностей, а не їх тотальну зумовленість матеріальним становищем, політичною і правовою самосвідомістю громадян. Поєднання обох груп методів, що стосуються організації та медіації конфліктної взаємодії учасників політичного ток-шоу, дало змогу виявити хибні інтерпретації статистичного матеріалу, представлені в книжці С. Шустера «Свобода слова проти страху і приниження...», зумовлені браком професійно-психологічної компетентності автора, а також експлікувати провідні теми, смисли, рольові позиції, архетипні патерни поведінки учасників телепередачі. Подано аксіопсихологічну реінтерпретацію переживання масових емоцій Д. Муази з позицій принципу інтегральної суб'єктності, висунутого З. Карпенко. Акцентовано на ролі ведучого як наратора, відповідального за режисуру телепередачі, та фасилітатора конфліктної взаємодії в негативному чи позитивному векторі.

**Ключові слова:** масові емоції, медіапсихологія, метамодернізм, методологічна триангуляція, змішані методи, політичне ток-шоу, принцип інтегральної суб'єктності.

УДК 159.9.072.432

doi: 10.15330/ps.10.1.209-215

**Svitlana Kuzikova**

Sumy State Pedagogical University named after A.S. Makarenko (Sumy)

kuzikova\_svetlana@ukr.net

**Valeriy Zlivkov**

Institute of Psychology named after G.S. Kostyuk NAPS of Ukraine (Kiyv)

vzlivkov@gmail.com

**Svitlana Lukomska**

Institute of Psychology named after G.S. Kostyuk NAPS of Ukraine (Kiyv)

svitluk@ukr.net

## EFFECTIVE T-GROUP COUNSELOR IN THE CONTEXT OF MODERN EMPIRICAL RESEARCH

*This article focuses on the essential elements of leading effective groups in T-group counseling. T-group has become increasingly popular in our psychologically oriented society. Currently, the purpose of T-group activities is to help participants become aware of their own emotional reactions, to understand group interaction and to appropriately modify their own behavior based on experience gained. Nowadays, T-groups are often*

identified with therapeutic ones, although there are significant differences between them both in terms of group dynamics and in terms of the personality requirements of the leaders. Accordingly, the problem of empirical study of the personal and professionally important qualities of the leading T-groups does not lose its relevance. Empathy, personal warmth, courage, flexibility, inquiry, encouragement, and the ability to confront are vital skills too. Counseling group leaders must wear many hats in helping their groups make progress. The more skills within the counselors' repertoires the more effective they will ultimately become. T-training is defined as a constellation of content (the specific knowledge, skills and attitudes that underlie targeted group competencies), tools (task analysis, performance measures) and delivery methods (information, demonstration and practice-based learning methods) that together form an instructional strategy. It is outlined the major assumptions and key concepts of the defining effective T-group counselors properties. The features and the variety of studies, including several recent studies that extend T-group theory are outlined. It is established that the main characteristics of an effective T-group counselor: cognitive complexity, tolerance for uncertainty, and a positive attitude to oneself, to other people and to their work, emphasizing that the latter is the key to conducting training - both educational and therapeutic. That is, relational qualities of professional competence can be considered as the most important for the personality of the leading training groups.

**Keywords:** *personality, training, T-group, counseling, authenticity, facilitative skills, professional competence.*

**Introduction.** In the last few decades, the focus of many researchers has been on identifying the complex factors that go into effective T-group counseling. The fundamental assumptions that expertise exists for counselor and that it develops as a result of training and experience have been the subject of considerable debate. These topics are of importance given questions of competence and credentialing, as well as the extensive training required to become a counselor. Group counseling involves individuals who are having difficulties they wish to resolve that are of a personal, educational, social, or vocational nature. These groups are primarily run in educational institutions or agencies. They deal with specific, non-pathological problems that members are aware of prior to joining and which do not involve major personality changes. Although some researchers distinguish between the T-group, which is primarily associated with National Training Laboratories, and sensitivity training, which is often associated with Western Training Laboratories, the two approaches were almost indistinguishable in practice. Therefore, we use the term T-group to encapsulate all management-related sensitivity or encounter groups. T-groups involved small unstructured groups of managers engaging, typically off-site for as many as 3 to 4 weeks, in honest and open communication in what was commonly referred to as the «here and now.» These groups were devoid of any content or subject matter, except for the immediate experience of the group members. Thus, the focus of the T-group became the behavior of the group members struggling to deal with the lack of structure. This struggle was exacerbated by a passive facilitator. The primary mechanism for learning was the feedback received by each individual from group members. Resistance to self-examination was broken down, and an atmosphere of openness to change often emerged. The assumption that has worked to maintain this interest over the years is that certain personality variables are associated with, or are the cause of, the different degrees of counselor competence that seem to exist. In addition, many persons engaged in the training of counselors have found that some students appear to adapt readily to the counseling role, whereas others seem to be confused, in conflict, and generally ill-suited to the educator's expectations.

**Analysis of literature data and problem definition.** Numerous studies demonstrate T-group counselors characteristics are a unique predictor of therapy outcome. In practice, training appears in many shapes, sizes, and form and is called by many different names and labels (e.g., assertiveness training, crew resource management, cross-training, group process training, problem-solving training, task-focused simulation training). What has long been needed in this domain is a taxonomic integration and empirical investigation of the utility of these interventions based upon the content or focus of the interventions, rather than upon the myriad of names given to these strategies by researchers. Three main types of unstructured training groups crystallized 30 years after the first T-groups appeared [2]. Traditional T-groups or laboratory training groups – emphasized the importance of interpersonal relationships and the development of communication skills in an unstructured environment with an understanding of group proces-

ses and group dynamics by each member of the group. Organizational development groups or trainings of interpersonal relationships used T-groups to solve problems in the interaction of employees of organizations, the formation of the so-called organizational culture, and subsequently – organizational identity. Since the participants of such trainings were also colleagues, the dynamics of interactions had a long-lasting positive and / or negative impact on the social and psychological climate of the working groups. Self-expression groups or personal growth groups aim to change attitudes, prejudices, and beliefs; in fact, they are now synonymous with sensitivity training. Their key feature is that during the training, participants can open up to each other, share their own hidden emotions, experiences, be genuine without fear of public condemnation [1]. First of all, in the scientific and practical literature, training and psychotherapy groups are usually identified (we discussed their differences in the previous section), and therefore the roles of leading therapeutic and T-groups are also considered common. J. Edwards [4] differentiated according to counselor effectiveness, for differences on cognitive flexibility; tolerance of ambiguity; and attitudes toward self, most people, most clients, and counseling. Apart from T-group counselor efficacy, another potential factor in being a master counselor relates to the knowledge and skill base of the counselor and the cognitive processes that help organize and access that knowledge base. Although the literature on therapist expertise is limited, interest has increased in this line of research. E. Hillerbrand [5] defined the expert counselor as a person who is able to conceptualize clients, integrate factual information into performance, and recognize interpersonal processes. Expertise consists of the cognitive skills of comprehension and problem solving. T. J. G. Tracey, B. E. Wampold, R. K. Goodyear, J. W. Lichtenberg maintained that there is no evidence that experienced therapists achieve better client outcomes than do inexperienced therapists. They further proposed that therapists overestimate their clinical and diagnostic abilities, and an important reason that therapists do not improve in their clinical work is that they do not seek or receive adequate feedback about client outcomes [9]. Initial efforts at associating particular counselor behaviors with counseling outcome have yielded rather optimistic results. For instance, clients of high-facilitative counselors engaged in significantly more self-exploration than clients of low-facilitative counselors. Furthermore, numerous investigations have succeeded in demonstrating the significant influence of high counselor facilitation on other, more direct, indices of counseling outcome (information-seeking behavior, ward behavior, rated improvement, work level, employment). In addition, a primary way of gaining feedback is through supervision [6]. During their graduate training, student counselors receive feedback on a regular basis from their supervisors who observe their sessions. Other studies have attempted to avoid or to minimize such deficiencies by invoking one or both of the following strategies. Leaders of effective counseling groups need to employ a variety of interpersonal skills. Among the most important of these are: active listening, where leaders are sensitive to the language, tone, and nonverbal gestures surrounding members' messages; linking, where leaders help members recognize their similarities; blocking, where leaders keep unfocused members from disrupting the group by either redirecting them or preventing them from monopolizing conversations; and summarizing, where leaders help members become aware of what has occurred and how the group and its members have changed (E. Salas, S. I. Tannenbaum, K. Kraiger) [7]. Counseling competence may be rated on some limited dimension such as empathy or communication effectiveness. The other tack, often taken concurrently, is the use of some formal rating device in order to specify, to some degree, what is being evaluated. In an effort to avoid the criteria problems encountered in the previously discussed studies, some researchers have attempted to use a more objective criterion measure. The only significant finding was that effective counselors were more positive in counseling-related attitudes than were those who were least effective. However, it is suggested here that these positive attitudes may be a consequence of, rather than the cause for, being effective (T. L. Sexton, S. C. Whiston) [8]. Unfortunately, since the labeled traits involved (time competence, capacity for intimate contact, and self-acceptance) do not correspond with any clear subset of self-actualization, without closer analysis it cannot be determined if we have effect or artifact. Conversely, research

demonstrates that variables such as therapist emotional adjustment and certain aspects of counselors personality (e.g., dominance) predict outcome with moderate effects [3]. These empirical findings highlight the need for studies that move beyond measuring counselors' demographic characteristics and general traits to include measures of counselors characteristics that have a more solid theoretical and empirical link to client outcomes.

**The purpose and objectives of research** is a need to analyze the key aspects of effective T-group counselor.

**Main material and research results.** The procedures used for this study included a phenomenologically grounded, qualitative and quantitative research design. In our study 76 facilitators of training groups (42 – male and 34 – female) with higher psychological and pedagogical education, working in schools, colleges, universities, social services, where the activity does not involve conducting psychotherapy of clients but aimed exclusively at clients, participated in our study psychoeducation and formation of certain specific skills; the average age of the subjects is 46.5 years.

For the empirical study we used a semi-structured interview (D.J. Burks, R. Robbins), questionnaire on the professional competence of leading training groups, The Authenticity Scale (A.M. Wood, P.A. Linley, adapted to Ukrainian sample by V. Zlivkov, S. Lukomska). In the empirical study of authenticity, there has been definitional confusion regarding the construct. As a result previous research has either asked people to rate themselves on a false-self to true-self continuum or used less direct measures, such as the extent to which people's behavior varies across social roles. In the person-centered conception, authenticity is a tripartite construct defined by G. Barrett-Lennard as involving consistency between the three levels of a person's primary experience, their symbolized awareness, and their outward behavior and communication [2].

The results of a semi-structured interview revealed that facilitators of training groups associate authenticity primarily with the sincerity of a person's emotional, cognitive and behavioral reactions («he says what he thinks, feels, and does only that which seeks to do»), that is, authenticity is the coherence of different social roles of a person, his or her internal and external. «At the same time, the researchers stated that authenticity is always situational, because every time a person is in the «authentic (present) moment», however, the choice of authentic or non-authentic behavior always leaves it: «our profession requires strong masks, to be authentic immediately means to lose authority», «Sincerity with the client - an indicator of the weakness of the psychologist», «if I will be authentic in training, then why can I teach clients who consider me a specialist in this field?». In fact, coaches believed that authenticity is not only unnecessary but often harmful, in order to effectively manage the training group. The researchers emphasized the concepts of «tactfulness» and «tolerance», which are more important in working with a group than authenticity and, in their view, are an antonym of authenticity. That is, on the one hand, authenticity as authenticity, sincerity is a professional quality of the psychologist, and on the other – it is in the training that interferes with effective work, in particular when leading a group. Authenticity is expressed both verbally and non-verbally, if the participants of the training group understand non-verbal communication, they can assume that the trainer is dishonest with them, however, according to the facilitators, the correspondence of verbal expressions to their non-verbal expression is important in psychotherapeutic groups. Hence, it is obvious that the facilitators of training groups consider themselves more educators, rather than psychologists, whose task is to transfer knowledge, not to influence the personality of the participants in the groups. The researchers noted that leading trainings for successful work is sufficient to have a moderate (often below average) level of authenticity.

Opinions on the authenticity of leading psychotherapy groups are of different opinion. It is there that the therapist's authentic self-expression contributes to the self-disclosure of participants in the therapeutic group, the sincerity of some becomes a pledge of sincerity, the authenticity of others thereby causing the rapport necessary for psychotherapy. Facilitators of the training groups noted that authenticity is increasingly related to the emotional and less to the cognitive realm, which is why authenticity in interaction contributes to the psychological com-

fort of the participants of the group, but it has no meaningful influence. Some call communication between the client and the therapist «authentic dialogue,» so it is more relevant in psychotherapy than in psychoeducation or psycho-correction in particular. However, according to leading psychotherapy groups, there are client groups in communication with which a lower level of authenticity should be identified, in particular individuals with borderline, narcissistic, and hysterical disorders, as well as children and adolescents with too much self-disclosure may reduce psychotherapists' authority. The researchers noted that they are authentic only when the discussion or group exercises relate to their personal experience, but whether or not they share their experiences, it is situational and concerns each specific context, a specific training group. That is, the conduct of both training and psychotherapy groups requires a moderate level of authenticity of psychologists, too low will not promote emotional contact, a sense of security and comfort in working with a group, and too high – will reduce the authority of the leader and also will not contribute to a positive psychological group (table 1).

Table 1

**Authenticity of T-group counselors  
(A.M. Wood Authenticity Scale, P.A. Linley, 2008)**

Age	Authenticity components		
	Non-restriction to others	Knowledge and acceptance of self	Authentic self-expression
Less 30	9,68	7,72	20,94
31-40	20,73	12,58	16,12
41-49	15,08	15,90	18,22
Over 50	8,95	14,38	21,97
At all	13,61	12,65	19,31

Thus, the respondents less 30 have the highest scores on the scale of «authentic self-expression», and the lowest ones – on the scale of «knowledge and acceptance of self», leading the training groups over 50 years most typical «authentic self-expression», and the least – «non-restriction to others». Professionals between the ages of 31 and 49 have balanced indicators of authenticity, they characterized by a moderate level of non-limitation of others, knowledge and acceptance of self and authentic self-expression. Analyzing the results of all age groups by indicators of authenticity suggests that they are most characterized by authentic self-expression, and least by knowledge and acceptance of themselves. That is, the professional activities of leading (non-psychotherapy) training groups are consistent with their awareness of their own experiences and experiences, of their ability to influence other people, but there is a certain inconsistency with the true self, flexibility in using different roles, often neglecting one's own needs for others or for the sake of preservation own authority among participants of training groups.

The results of a survey on professional competence revealed that the facilitators of training groups consider themselves «hungry for knowledge» students, who are constantly improving their professional level. Content analysis of the answers to the questions showed that most often the words «thirst for knowledge», «thirst for knowledge», «knowledge as a source of development», etc. were used to characterize the professional psychologist trainer. At the same time, the majority of respondents consider that their most important resource in their work is the accumulated life and work experience, that experience determines the effectiveness of conducting a training group, according to even a young facilitator who is just starting out as a group trainer, it is necessary to develop his own experience of participating in training groups including during training, including psychotherapy. In order to be effective in conducting trainings, the leaders need to have cognitive complexity and be tolerant of other people's actions; personality and behavior both within and outside the group. An important component of a professional psychologist-trainer is reflexivity, emotional receptivity, and the ability to perceive and provide feedback. As noted by the investigators, these qualities they have mastered during

training in similar trainings and / or in psychotherapy groups. An important characteristic of professionalism is the psychological well-being of leading trainings, in particular the congruence of their professional and personal life, self-confidence, and the value of their own achievements. Psychologists who provide psychotherapy training in addition to psychoeducational training have noted that the best way to maintain psychological health for them is to participate in training, exercise and spiritual practices, including mindfulness. According to the researched, it is impossible to conduct effective trainings without developed skills to listen, observe and care for the well-being of people, so-called sensitivity to others, sincere interest in people, knowledge of their inner world is an important quality of a professional psychologist-trainer. It should be noted that psychologists who do not conduct psychotherapy training do not usually consider the work alliance as the key to successful work, but the coaches of the so-called personal growth or therapeutic groups consider the ability of the psychotherapist to establish a working alliance as the basis of the clients' therapeutic changes. Willingness to resolve conflicts, perception of strong negative emotions of clients are also important indicators of professionalism of leading training groups.

**Conclusions.** It is concluded that leaders of training groups consider as cognitive components of professional competence the necessity of continuous self-improvement by mastering new knowledge and skills, accumulation of professional and life experience and cognitive complexity; emotional – reflexivity, psychological well-being and high level of emotional intelligence; relational (manifested in interaction with others) – sensitivity to other people, the ability to form a working (therapeutic) alliance, the willingness to resolve group conflicts and to perceive strong negative emotions of the training participants. The main characteristics of an effective T-group counselor: cognitive complexity, tolerance for uncertainty, and a positive attitude to oneself, to other people and to their work, emphasizing that the latter is the key to conducting training – both educational and therapeutic. That is, relational qualities of professional competence can be considered as the most important for the personality of the leading training groups. Applications of the results from this research are numerous. Those who design and administer training can benefit from these findings in order to improve the effectiveness of their team training interventions. Additionally, further research in this area would help clinical supervisors understand and identify the relative importance of competencies for therapist training.

1. Brison, C., Zech, E., Jaeken, M., Priels, J. M., Verhofstadt, L., Van Broeck, N., & Mikolajczak, M. (2015). Encounter groups: do they foster psychology students' psychological development and therapeutic attitudes? *Person-Centered & Experiential Psychotherapies*, 14 (1), 83-99.

2. Burks, D. J., & Robbins, R. (2012). Psychologists' authenticity: Implications for work in professional and therapeutic settings. *Journal of Humanistic Psychology*, 52 (1), 75-104.

3. Cherniss, C., Grimm, L. G., & Liataud, J. P. (2010). Process-designed training: A new approach for helping leaders develop emotional and social competence. *Journal of Management development*, 29 (5), 413-431.

4. Edwards, J. (2018). Counselling and psychology student experiences of personal therapy: A critical interpretive synthesis. *Frontiers in psychology*, 9, 1732-1745.

5. Hillerbrand, E. (1989). Cognitive differences between expert and novices: Implications for group supervision. *Journal of Counseling and Development*, 67, 293-296.

6. Nangle, D. W., Erdley, C., Carpenter, E. M., & Newman, J. E. (2002). Social skills training as a treatment for aggressive children and adolescents: A developmental – clinical integration. *Aggression and violent behavior*, 7(2), 169-199.

7. Salas, E., Tannenbaum, S. I., Kraiger, K., & Smith-Jentsch, K. A. (2012). The science of training and development in organizations: What matters in practice. *Psychological science in the public interest*, 13(2), 74-101.

8. Sexton, T. L., & Whiston, S. C. (1994). The status of the counseling relationship: An empirical review, theoretical implications, and research directions. *The Counseling Psychologist*, 22, 6-78.

9. Tracey, T. J. G., Wampold, B. E., Goodyear, R. K., & Lichtenberg, J. W. (2015). Improving expertise in psychotherapy. *Psychotherapy Bulletin*, 50, 7-13.

**Світлана Кузікова, Валерій Зликов, Світлана Лукомська**  
**ОСОБИСТІТЬ ЕФЕКТИВНИХ ВЕДУЧИХ Т-ГРУП В КОНТЕКСТІ СУЧАСНИХ**  
**ЕМПІРИЧНИХ ДОСЛІДЖЕНЬ**

Дану статтю присвячено аналізу професійно важливих якостей особистості ведучих Т-груп. Встановлено, що, починаючи з 90-х років ХХ століття, Т-групи набувають все більшої популярності в українському суспільстві, втім у США та країнах Європи історія тренінгового руху сягає 30-х років ХХ століття. На початку своєї історії до Т-груп залучалися невеликі неструктуровані колективи менеджерів, які навчалися чесної та відкритої комунікації протягом 3-4 тижнів в ситуаціях «тут і зараз». Нині метою діяльності Т-груп є допомога учасникам в усвідомленні власних емоційних реакцій, розумінні групової взаємодії і відповідної модифікації власної поведінки на основі набутого досвіду. Натепер Т-групи часто ототожнюються із терапевтичними, хоча між ними є суттєві відмінності як відносно групової динаміки, так і стосовно вимог до особистості ведучих. Відповідно, проблема емпіричного дослідження особистісних і професійно важливих якостей ведучих Т-груп не втрачає своєї актуальності. Констатовано, що професійна діяльність ведучих Т-груп вимагає чіткого усвідомлення власних переживань та досвіду, можливостей впливати на інших людей, гнучкості вживання у різні ролі, помірного рівня автентичного самовираження, особливо у контексті професійної взаємодії. Визначено основні характеристики ефективного ведучого Т-групи – когнітивна складність, толерантність до невизначеності та позитивне ставлення до себе, інших людей і своєї роботи, саме остання є ключовою для ведення тренінгів – як освітніх, так і терапевтичних. Тобто реляційні особистісні якості (такі, що стосуються міжособистісної взаємодії) професійної компетентності є найважливішими для ведучих Т-груп.

**Ключові слова:** особистість, тренінг, Т-група, консультування, автентичність, навички фасилітації, професійна компетентність.

УДК 159.9:61

doi: 10.15330/ps.10.1.215-227

**Віталія Шебанова**

Херсонський державний університет  
vitaliashebanova@gmail.com

**Тетяна Яблонська**

Київський національний університет імені Тараса Шевченка,  
t\_yablonska@ukr.net

**БІОГРАФІЧНИЙ МЕТОД У ДОСЛІДЖЕННІ**  
**ПРОБЛЕМНОЇ ХАРЧОВОЇ ПОВЕДІНКИ**

Метою статті є аналіз застосування біографічного методу у дослідженні формування проблемної харчової поведінки.

Дослідження здійснювалося за допомогою методики тематичного ретроспективного аналізу МТРА-їжа, що є варіантом біографічного методу (Шебанова, 2016). Дані було опрацьовано за допомогою контент-аналізу, застосовувався  $\phi$ -критерій Фішера для порівняння відмінностей між групами досліджуваних.

Підтверджено ефективність біографічного методу в дослідженні проблемної харчової поведінки. В результаті дослідження уточнено особливості становлення харчової поведінки та її розладів. З'ясовано, що різноманітні форми харчового насильства, прямі й непрямі способи примусу до харчової активності або її блокування проявляються в ігноруванні дорослими смакових уподобань дитини, її бажання та готовності приймати їжу. Встановлено, що найчастіше батьки застосовували маніпулятивні техніки для впливу на харчову поведінку дітей (заохочення, спонукання, обіцянки винагороди, схвалення, визнання, застереження, переключення уваги), прямі засоби впливу – прийоми примусу (заборона, обмеження, відторгнення, деструктивна критика, залякування, позбавлення різноманітних форм задоволення). Статистично підтверджено, що застосування батьками засобів маніпуляції та/або прямого примусу щодо дитини в ситуації приймання їжі зумовлює формування патологічних процесів тілесності, специфічних настанов і психологічних механізмів, які є передумовою харчових розладів.

**Ключові слова:** біографічний метод, наратив, харчові розлади, проблемна харчова поведінка, батьківський контроль.

**Актуальність** проблеми психодіагностичного інструментарію у психологічних дослідженнях зумовлена сучасним розвитком методології психологічної науки. Останнім часом набирають популярності дослідження в руслі постмодерністської парадигми, яка пропагує так звані «змішані методи», базовані на стратегії взаємного доповнення якісних і кількісних досліджень [2]. Як відомо, кожний науковий метод має як певні переваги, так і обмеження; саме тому при використанні психодіагностичного інструментарію є необхідність застосування взаємодоповнювальних методів, що забезпечує більшу валідність дослідження і, відповідно, більш надійну інтерпретацію висновків.

З позиції сучасних підходів особливо ефективним є поєднання тестових методів з нарративним, зокрема біографічним методом. Нарративний метод розвиває ідеї феноменологічного підходу, які мають особливу цінність для розуміння особистості, особливостей її уявлень і поведінки (Н. Ф. Каліна, О. В. Косілова, Р. Д. Ленг, О. Періг, М. Фуко, Н. В. Чепелева та ін.). Так, на думку В. П. Зінченка, «феноменологічний план ... настільки ж реальний, як і онтологічний... без цього рівня не можна зрозуміти джерела і рушійні сили саморозвитку людини, спонтанність і свободу її поведінки, діяльності, свідомості» [1, с. 146]. Така думка перегукується з позицією Т. М. Титаренко: «Постнекласична особистість розглядається передусім у межах нарративної, дискурсивної психології... саме тому все більш популярними в гуманітарних дослідженнях стають якісні – інтерпретативні, дескриптивні, нарративні – способи пізнання, і, відповідно, значущість класичного біографічного методу знов починає зростати» [7, с. 88]. Іншими словами, Я-нарративи, висвітлюючи ставлення людини до певних подій її життя через психосемантичні зв'язки між різноманітними мовними одиницями, дозволяють отримати доступ до індивідуальних суб'єктивних дискурсів як живих асоціативних зв'язків між когніціями та емоціями.

Узагальнюючи вагомий науковий доробок дослідників у руслі феноменологічного підходу (Дж. Б'юдженталь, Е. Гуссерль, З. С. Карпенко, В. П. Москалець, М. В. Савчин та ін.), доходимо висновку, що з позиції цього підходу людина як об'єкт вивчення не може піддаватися типологізації, бо вона в принципі автентична, унікальна й самодостатня. Саме феноменологічна орієнтація дослідження та аналіз дискурсу індивідуальних нарративів дозволяє підійти до суб'єктивного світу особистості як до певного досвіду, який виявляє різні її сторони: мотивацію, ставлення до світу і самоставлення, особливості становлення різноманітних форм поведінки. Як складне комунікативне явище, дискурс включає текст і контекст, до якого відносять екстралінгвістичні знання про світ, погляди, установки, мету адресата, стосунки між комунікантами [5]. Елементами дискурсу є події, про які йдеться, комунікативно-інтенціональна інформація, а також: обставини, які супроводжують події; контекст, у якому відбуваються події; оцінка учасників події; інформація, яка співвідносить дискурс із подіями [3].

У ракурсі дослідження проблемної харчової поведінки такий підхід дозволяє врахувати багатоаспектність досліджуваної проблеми, оскільки харчова поведінка значною мірою визначається саме суб'єктивними мотивами особистості та залежить від особливостей базових структур її суб'єктивного досвіду, особистісних смислів знаково-символічної моделі (суб'єктивних дискурсів), які детермінують і спрямовують поведінку [10]. Отже, вивчення проблемної харчової поведінки конкретної особи з необхідністю вимагає від дослідника врахування не тільки взаємозв'язків між внутрішніми і зовнішніми чинниками, але й контексту її життєвого шляху. Іншими словами, застосування логіки феноменологічного підходу дозволяє дослідити індивідуальну неповторність проявів харчової поведінки суб'єкта, пізнати витoki тих чи інших відхилень, його свідомих та несвідомих проявів, рефлексія яких сприяє його внутрішній гармонізації.

**Метою статті** є аналіз застосування біографічного методу, зокрема методики спрямованого ретроспективного аналізу на тему «Мої відносини з їжею», у дослідженні формування проблемної харчової поведінки.



**Аналіз останніх досліджень і публікацій**, що розкривають різні аспекти психології нарративу (З. С. Карпенко [2], С. І. Куранова [3], Н. М. Савелюк [4], О. Семотюк [5], Т. Р. Сарбін [6], Т. М. Титаренко [7], Н. В.Чепелева [9], В. І. Шебанова, Н. І. Тавровецька [11], J. S. Bruner [12], D. Denborough [13], J. Friedman, G. Combs [14], P. H. Ray, S. R. Anderson [16], V. W. Turner, E.M. Bruner [17], M. White, D. Epston [19; 20]), дозволяє зробити висновок, що цей метод концентрує увагу на особистому досвіді, а саме на тому, як особа його сприймає, переживає та інтерпретує. Так, З. С.Карпенко підкреслює, що нарратив є розповідною, мовленнєвою формою презентації особистого досвіду в його темпоральній тяглоті (минуле – теперішнє – майбутнє), який формується і проявляється в специфічному культурно-символічному середовищі, а нарративна форма автобіографічної самопрезентації – це спосіб циклічно повторюваного тематичного осюжетнення (ціннісного утвердження себе як автентичної особистості та доцільного конструювання своєї життєвої траєкторії у просторі гіпотетичних можливостей і реальних шансів). При цьому нарратив конструюється суб'єктом як автором власного життя й репрезентує особистісно значущі прагнення й цілі; водночас нарратив – це сповідь перед лицем значущого Іншого (Слухача), завдяки чому автор «збирає себе» із фрагментів життєвих вражень, критичної оцінки колишніх вчинків, рефлексії над пережитими подіями заради реалізації свого права на гідний проект власного життя [2].

Одним із різновидів нарративу є біографічний метод. Життєві історії як ілюстрації використовуються в різних психологічних дослідженнях, сприяючи змістовному тлумаченню емпіричних даних, постановці нових проблем і висуванню гіпотез. Спогади у вигляді автобіографічних описів розкривають специфіку переживань суб'єкта, ставлення до певних подій, концепцію власного життєвого шляху; при цьому емоційні реакції й коментарі, які супроводжують життєві історії, свідчать про значущість окремих епізодів минулого. Біографічний метод застосовують як із позицій *номотетичного* підходу (з метою дослідження загальних закономірностей життя й розвитку особистості), так і з позицій *ідеографічного* підходу (з метою вивчення унікальних особливостей конкретної людини).

У сучасній практичній психології з метою корекції й розвитку особистості розроблені нові методики, які залучають автобіографічну продукцію: так звані ігри з часом, ведення щоденника з наступним психологічним аналізом, психотехніка прийняття доленосного життєвого рішення, каузометрія як метод підвищення рівня усвідомленості життєвого шляху та ін. При цьому низка авторів (А. Адлер, А. Маслоу, Г. Олпорт, Е. Еріксон, З. Фройд, А. Фройд та ін.) підкреслюють, що кожна біографічна методика здійснює і *психотерапевтичний вплив на особистість*.

Отже, аналіз можливостей біографічного методу дозволяє стверджувати, що його застосування доцільне для розуміння специфіки клінічних розладів харчової поведінки, адже таке дослідження *не може здійснюватися без поглибленого вивчення історії їх формування – субклінічних форм харчових порушень з урахуванням психологічного контексту*.

**Методи.** Дослідження проводилося за допомогою методики тематичного ретроспективного аналізу (МТРА-їжа) [1] (Шебанова, 2016). Основою методики МТРА-їжа є біографічний метод, що дозволяє реконструювати цілісний індивідуальний спосіб життя, виявити стійкі способи взаємодії людини з чинниками макро- і мікросередовища. Використовується аналіз дискурсу як метод виявлення смислів; при цьому суб'єктивний дискурс індивіда розглядається як атрактивний метафільтр, що зумовлює розвиток харчової поведінки.

*Процедура дослідження:* досліджуваним було запропоновано написати есе на тему «Моє ставлення до їжі» та відповісти на запитання щодо ставлення до власного тіла і ваги (задоволеність/незадоволеність власною вагою, наміри щодо власної ваги – бажання набрати або знизити вагу із вказівкою конкретної цифри, антропометричні дані – стать,

зріст і вага<sup>1</sup>). Також їм пропонувалося згадати найбільш значущі моменти життя, які стосуються ситуації приймання їжі (особливості харчування в сім'ї, ставлення до їжі, конфліктні ситуації у зв'язку з прийманням їжі та ін.). Дані було опрацьовано методом контент-аналізу на основі виокремлення основних смислових категорій: оцінка ситуації загалом, емоційна забарвленість опису ситуацій, пов'язаних з прийманням їжі, поведінкові реакції у діаді «батьки-дитина», соціальні настанови щодо приймання їжі, семантичні значення їжі, що дозволило виявити значущі моменти, пов'язані з формуванням стереотипних патернів харчової поведінки. Для виявлення відмінностей між різними групами досліджуваних застосовувався  $\phi$ -критерій Фішера.

**Характеристика вибірки досліджуваних.** Дослідження проводилося на вибірках школярів 8-10 класів м. Херсона (N=282 особи, з яких 157 дівчат та 125 хлопців; середній вік 15,9 років) і студентів I-V курсів університету (N=285 осіб, з яких 162 дівчини та 123 юнака; середній вік 19,2 років). Досліджуваних було поділено на групи за *критерієм задоволеності /незадоволеності вагою та наміру знизити/набрати вагу*: задоволені вагою (N=62) – Гр. 1; незадоволені, з реальною зайвою вагою, які прагнуть знизити вагу (N=147) – Гр. 2; незадоволені, які прагнуть знизити вагу, хоча вона відповідає нормі або навіть нижче нормативних показників (N=227) – Гр. 3; незадоволені, які прагнуть набрати вагу (з реальним дефіцитом ваги або з вагою, що відповідає нормативним показникам, N=131) – Гр. 4.

**Результати дослідження.** Загальна кількість описаних автобіографічних ситуацій склала 3212; їх аналіз дозволив виявити стратегії й тактики контролю дорослими харчової поведінки дітей у ситуації приймання їжі, зміст ситуацій травматизації, пов'язаних з прийманням їжі.

Встановлено, що серед виокремлених смислових блоків у всіх групах опитаних переважає «харчове насильство», при цьому у спогадах опитаних частота смислових елементів, які репрезентують харчове насильство щодо дитини у сім'ї, значуще переважає цей показник у дитячих освітньо-виховних закладах (74% проти 12%,  $p \leq 0,01$ ). Ініціаторами харчового насильства найчастіше є бабуся (40%), мати (31%); значуще менше – батько (16%), дідусь (7%), інші родичі (6%); у групах «незадоволених вагою» частота прояву харчового насильства у сім'ї, вища, ніж у групі «задоволених вагою» (88% проти 27%,  $p \leq 0,01$   $\phi^*_{емп.} = 9.616$ ).

Характерною рисою таких ситуацій є застосування *психологічного та фізичного тиску на дитину в ситуації приймання їжі* за допомогою різних засобів імперативного впливу з метою контролю її харчової поведінки. Ці ситуації супроводжуються неприємними почуттями дитини щодо себе (сором, провина, тривога, власна малоцінність) та щодо дорослих (образ, ненависть), які ігнорують потреби, смакові вподобання і фізіологічні відчуття дитини, диктують вимоги в ситуації приймання їжі, при цьому часто принижують і ображають дитину.

На основі контент-аналізу наративів було виокремлено засоби впливу як конкретні тактики контролю батьками харчової поведінки дітей, які умовно поділені на дві групи: *засоби маніпуляції* і *засоби насильства*. Встановлено, що частота маніпуляцій значуще вища в період дошкільного та молодшого шкільного віку, коли діти більш слухняні та легше піддаються контролю. Так, число описаних ситуацій примусу до приймання їжі в період до 7-8 років складає 73%, у період від 9 до 13 років – 43%, після 13 років – 21%. Загальний розподіл засобів батьківського контролю харчової поведінки у ситуації приймання їжі за виокремленими смисловими категоріями та відповідними смисловими блоками презентовано у табл. 1.

<sup>1</sup> Дефініція «вага» розглядалася як психосоматичний феномен тілесності, який виявляється в континуумі «норма – патологія» та є своєрідним соматичним еквівалентом викривлених патернів харчової поведінки. Деформації ваги визначалися з урахуванням показника ІМТ, який враховує співвідношення росту, маси тіла та показників віку на основі загальноприйнятих табличних значень [10].

Таблиця 1

**Засоби батьківського контролю харчової поведінки дітей у ситуації приймання їжі**

Смислові блоки засобів контролю харчової поведінки	Смислові категорії	Розподіл даних за групами респондентів у %			
		Гр. 1	Гр. 2	Гр. 3	Гр. 4
Засоби маніпуляції	спонукання	39	62	45	68
	негативні та позитивні навіювання	21	82	78	43
	переключення уваги на інші об'єкти під час приймання їжі	29	94	51	72
Прямі форми насильства в ситуації приймання їжі	тактики відторгнення	8	34	65	17
	деструктивна критика: тактика неприйняття	7	37	43	12
	обмеження, погрози, фізичні покарання	8	64	53	26
Покарання у формі позбавлення задоволення	позбавлення задоволення «неістивного характеру»	11	65	78	47
Їжа як засіб впливу	позбавленням задоволення істивного характеру	8	64	35	18
Їжа як засіб позитивного впливу	позитивного шантажу	12	65	47	53
	їжа як винагорода	17	38	18	41
	їжа як засіб втіхи	11	83	57	22

Блок «засоби маніпуляції» презентовано наступними смисловими елементами: *спонукання, позитивне та негативне навіювання; переключення уваги на інші об'єкти. Спонування* проявляється у формі вмовлянь, закликів, обіцянок, упрощувань, хитрощів, роз'яснень; його частка у спогадах різних груп досліджуваних про ситуацію приймання їжі<sup>1</sup> склала від 39% до 68%:

– «Ложечку за маму, ложечку за татка...»;  
 – «Я тебе дуже прошу – з'їж, будь ласка, хоча б ще три ложечки, потім бабусю»,  
 – «Я тебе благаю, з'їж ще один пиріжечок, зроби мені таку радість».  
 – «Щоб мене нагодувати, батькам доводилося придумувати різні заманухи: мені дозволяли тримати у руках якісь особливо цінні речі – до яких за інших обставин не можна було навіть торкатися, наприклад, мобільний телефон батька або планшет тощо».

– «За умови, що я з'їм «бяку», яку батьки вважали корисною та вкрай необхідною їжею, а я – несмачною та неістивною, мені обіцяли дозволити пограти у комп'ютерні ігри. Іноді бажання одержати доступ до компу допомагало мені долати відразу до тошнотворної їжі».

Категорія «**негативні та позитивні навіювання**» включає підбадьорення, схвалення, визнання, застереження, метафоричне порівняння (частка у різних групах від 21% до 82%); при цьому у групі задоволених вагою позитивні навіювання зафіксовано значно частіше, ніж у групах, незадоволених вагою, а негативні навіювання, навпаки, рідше ( $p \leq 0,05$ , за  $F$ -критерієм Фішера).

**Позитивні навіювання:** «*пам'ятаєш великого сильного хлопця, який багато раз підтягувався на поперечині?! Він це робить тільки тому, що дуже добре снідає... Отже, щоб бути великим та сильним, необхідно добре снідати*»; «*Прагнеш бути високим, сильним і розумним? – треба їсти м'ясо й рибу*», «*Пристойна дівчина в гостях повинна їсти, як пташка, а вдома – скільки влізе*».

**Негативні навіювання:** «*Будеш погано їсти – будеш слабаком*»; «*Не будеш їсти м'ясо – будеш плюгавим дистрофіком*», «*Чоловіки не собаки – на кості не кидаються, а ти вже просто*

<sup>1</sup> У фрагментах нарративів нами підкреслено слова/фрази з найбільшим смисловим навантаженням або емоційним забарвленням.

*Чахлик Невмирущий!*», «Якщо ти будеш так багато їсти, то скоро одержу для тебе необхідно буде купувати там, де шиють чохли для танків».

Застосування дорослими різноманітних засобів відволікання у ситуації приймання їжі віднесено до категорії **«переключення уваги на інші об'єкти під час приймання їжі»**. Частота цих маніпулятивних тактик має широкий діапазон (29% – 94%); найменша кількість їх зафіксована в групі задоволених вагою, найбільша – у групі незадоволених з реальною зайвою вагою (94%). Ці тактики дозволяють перенести фокус уваги з процесу споживання їжі на інший об'єкт, що викликає зацікавленість, наприклад, демонстрація фільмів і мультфільмів, оповідання історій, читання книг, «виступи» дорослих (фокуси, співи, танці). Подібна маніпулятивна тактика батьків *формує специфічний стереотип поведінки*: пріоритет уваги надається іншим видам діяльності як «цікавішим» або «більш значущим», ніж їжа. Наслідком цього є звичка приймати їжу «без уваги», а отже, *без усвідомлення багатьох важливих психологічних аспектів, які супроводжують цей процес*, що зумовлює зниження емоційної та фізіологічної чутливості, здатності до розрізнення смакових відчуттів, отримання задоволення від споживання їжі:

- *«не можу їсти без TV... з ним страви, мабуть, смачніші»;*
- *«просто їсти – це нудно»;*
- *«шкода витратити час на їжу, тому я паралельно читаю, дивлюся фільми, слухаю новини тощо»;*
- *«втомилася боротися з переїданням...на роботі мені, щоб насититься і яблучка вистачає, а от вдома, як сяду напроти телевізора або компа, так і починається жор – пхаю в себе усе їстівне ... після цього і недобре, і огидно, і соромно, і шкода...».*

Відсутність фокусу уваги на процесі приймання їжі є одним із механізмів, який обумовлює регулярне переїдання, оскільки поза увагою виявляється важливий механізм регулювання харчової поведінки – відчуття насиченості. При цьому, як зазначається у дослідженнях з психофізіології та медицини, відволікання під час травної діяльності на інші види діяльності призводить до ослаблення функцій, пов'язаних з перетравлюванням їжі [10].

Крім цього, описується тактика, на нашу думку, формує в дитини специфічну програму у вигляді установок емоційного реагування та ригідних поведінкових патернів на негативні переживання, які первинно виникають «у зв'язці» із ситуацією приймання їжі. Така програма реагування є захистом, оскільки дозволяє суб'єкту «відсікати» неприємні переживання і «відключатися» від ситуації, уникаючи дискомфортних переживань. Таким чином, *ситуація приймання їжі, що поєднується із зовнішнім примусом, формує первинний досвід відчуженості*, який надалі може переноситися на інші травматичні ситуації (феномен генералізації):

- *«після сварки з кимось або прочуханки від начальства я не можу заспокоїтися доти, поки не з'їм все, що є їстівного вдома»;*
- *«коли мене хтось образить або засмутить, я практично кожен день заходжу на кухню, щоб щось пожувати, незважаючи на те, що я розумію – голод тут ні до чого».*

Аналізуючи **«прямі форми насильства в ситуації приймання їжі»**, ми розуміємо під насильницьким примусом таку форму взаємодії в діаді «дорослий – дитина», за якої дорослий змушує дитину прийняти їжу під впливом погроз жорсткого покарання або позбавлення будь-яких форм задоволення, з використанням емоційно забарвлених слів, що викликають у дітей сильні негативні переживання. У цьому разі примус є спробою змінити харчову поведінку дитини. Всі засоби примусу до певної харчової поведінки об'єднують *репресивно-заборонна стратегія впливу*, що реалізується в конкретних тактиках та прийомах (заборона, обмеження, деструктивна критика, залякування, позбавлення задоволення тощо). Найбільш грубими тактиками примусу є дії фізичного насильства (удари, ляпаси, обмеження свободи пересування) і *прямі погрози*. Найчастіше в описах опитаних зустрічалися наступні прямі форми насильства: *докори, апеляція до почуття сорому; деструктивна критика, категорична заборона, обмеження, залякування негативними наслідками; покарання у формі позбавлення задоволення як їстівного, так і неїстівного характеру*.

Якісна своєрідність таких смислових елементів, як *докори, апеляція до почуття сорому* дозволили нам об'єднати їх у смисловий блок **«тактики відторгнення»**, що репрезентований у висловлюваннях досліджуваних з різною частотою (від 8% до 65%) з явною перевагою у групі незадоволених вагою:

- «Я старалася, готувала...витрачала гроші, час, а ти, невдячна...»...
- «Як тобі не соромно?!.. Я встала о п'ятій годині ранку, купила молока, приготувала тобі сніданок, а ти носом крутиш?! Хто ти після цього?».
- «У тебе совість є? Заради чого я стояла біля жаровні, витрачала свій особистий час... Щоб потім усе викинути? Соромно...».
- «Їжу не можна викидати, бо це великий гріх, а свиней у нас немає, тому сиди та їж»...
- «Бабуся завжди насипала мені стільки їжі, що це було просто неможливо з'їсти ..., але вона змушувала їсти все...При цьому постійно зуділа: «який же ти невдячний, ні сорому в тебе, ні совісті, замість того щоб бути вдячним про турботу про тебе, ти ще й козячу морду мені показуєш!»

Підгрупа **«деструктивна критика: тактика неприйняття»** містить зневажливі висловлювання та образливі оцінки дорослих щодо фізичного вигляду дітей і/або грубі коментарі щодо їхніх харчових звичок та смакових уподобань. Частота згадування таких прийомів – від 6,5% до 43% з явною перевагою у гр. 3,  $p \leq 0,01$ ,  $\phi^*_{емп.} = 6.413$ . Подібні висловлювання є словесними знущаннями, залякуваннями, приниженням гідності, демонстрацією ворожості до дитини:

- «Ти не дівчинка, ти скелет ходячий! Жоден хлопчик у твою сторону ніколи не подивиться... Ти думаєш, дарма народ говорить, що чоловіки не собаки, і на кістки не кидаються?!».
- «Подивися, на кого ти схожий – шкіра та кістки, у труну краще кладуть».
- «Ти вже на дистрофіка схожий, незабаром тебе навіть за шваброю не знайдеш!».
- «Начиталася всякої мури, а тепер страждаєш фігнею! Що за дурість м'яса не їсти?! Як не будеш нормально харчуватися та поправлятися, то будеш ходити, кістками гриміти і людей лякати, їж давай, бо худішки-брязкальця вже виходять з моди».
- «Ти хіба людина?!... ти триглотид і жирний кабан ...замість того, щоб жертви, краще город йди копати».
- «І чому ти така ненажера?! Бутерброд ще не доїла, а вже за кексом тягнешся».
- «Ти не їси, ти просто жереєш... Тебе легше вбити, ніж прогудувати...»

Специфіка тактик **«обмеження, погрози, фізичні покарання»** полягає у надмірній категоричності дорослих щодо певних вимог у ситуації приймання їжі, зокрема необхідності доїдати всю їжу без залишку або дотримуватися правил поведінки за столом. При порушенні правил частіше застосовувалися дії обмежувального і фізичного характеру (73%), рідше – примушування до виконання трудових обов'язків (27%). Кількісно ця категорія представлена в різних групах від 8% до 64% з переважанням у групі незадоволених вагою:

- «У дитинстві я не любила цибулю, м'ясо, рис, варену моркву, сметану, взагалі все молочне..., але права вибору в мене не було ніколи, і мене завжди змушували з'їдати все без залишку, аргументуючи тим, що це корисно».
- «У нашій родині під час приймання їжі завжди жорстко дотримувалися правила: «коли я їм, то я глухий та німий», і нас (дітей) строго карали, якщо ми вертілися, дражнилися, жартували або голосно розмовляли під час їжі (ложкою по чолу, щелбани, ляпаса, потиличники та ін.)».
- «Якщо іноді під час їжі ложка випадково цокала об мої зуби, то батько стукав мене по голові ложкою».
- «...у дитинстві я їла дуже погано...щоб змусити мене їсти, батько брав у руки ремінь. І хоча я не пам'ятаю, щоб мене били через їжу, але пам'ятаю, як я їла через страх».
- «...у нашій родині було правило: хто останній закінчує їсти – той мис весь посуд і чистить взуття для всіх членів родини. Батько казав, що час, проведений за їжею, – це втрачений час. Оскільки я була наймолодшою, то найчастіше за свою «повільність» карали мене. Іноді до мене проявляли «жалість» та замість трудового покарання я отримувала щиглика по лобі. Зараз, незважаючи на те, що я ще студентка, я намагаюся бути незалежною від родини. Принципи мого життя, у т.ч. і ті, що стосуються харчування, значно протилежні тим, які панують у моїй батьківській родині. Однак змінити швидкий темп поглинання їжі я не можу, хоча й намагаюся.»

З одного боку, це начебто й не погано – дійсно економить час; з іншого боку – погано, бо найчастіше я переїдаю. Особливо це помітно в компаніях – усі ще щось жують, а я вже все з'їла, і щоб не сидіти з порожньою тарілкою доводиться підкладати ще, і ще, і ще...»

Окрему групу становлять **покарання у формі позбавлення задоволення**, коли дитину навмисно позбавляють того, що може дати їй позитивні емоції. Відтак можливе **позбавлення задоволення неїстівного характеру** (частотність від 11% до 78% з перевагою в групі 3,  $p \leq 0,01$   $\phi^*_{емп.} = 10.321$ ). Головний сенс такого покарання – **обмеження доступу дитини або позбавлення тих предметів, видів діяльності, що приносять їй задоволення**: «поки все не з'їж – ніяких іграшок»; «ніяких розваг», «не вийдеш на вулицю» тощо.

Покарання через **позбавлення задоволення їстівного характеру** спричиняє трансформацію сприйняття як самої «їжі», так і «покарання». Покарання, спрямоване на керування поведінкою дитини, часто не має прямого зв'язку з ситуацією приймання їжі; при цьому «засобом покарання» обирається їжа, точніше, її позбавлення або обмеження. Їжа, отримуючи специфічну мітку «покарання», наділяється особливим смислом, що перетворює її на самостійний «об'єкт задоволення» або «об'єкт покарання».

Через свою специфічність ці смислові елементи були об'єднані в окрему тематичну групу «**позбавлення їжі як задоволення їстівного характеру**», що входить до категорії «**їжа як засіб впливу**», яка репрезентує різні форми маніпулювання їжею як засобом впливу на дитину. *Результатом цих маніпуляцій є трансформація психологічного смислу «їжі», завдяки чому їжа набуває різних символічних значень, але завжди відмінних від її прямого призначення – бути джерелом поповнення організму поживними речовинами й енергією. «Позбавлення їжі як задоволення їстівного характеру» репрезентують такі висловлювання (від 8% до 64% у різних групах):*

- «завинив – ходи голодний»;
- «ти не виконав ... (те або те) – ходи голодний, хто не працює – той не їсть! Їжу треба заробити, а ти не заробив!»;
- «... ти покарана – тиждень живеш без солодкого»;
- «за свою погану поведінку не отримувати солодкий сюрприз, проте Люся (сестра) отримає два!»;
- «раз ти не розумієш по-хорошому, буде по-поганому... Так, я тебе повинна годувати, але я не повинна годувати тебе тільки смачним. Тому з цього дня ти будеш на особливому харчовому режимі – будеш їсти, як у в'язниці – хліб, вода та якась баланда, просто щоб не помер з голоду».

До цієї ж групи віднесено тактики, коли «позбавлення їжі» (як покарання) було інструментом впливу з метою зміни харчової поведінки дитини:

- «У нашій сім'ї до їжі ставилися як до святині – вийти з-за столу можна було тільки за умови чистої тарілки... в результаті я завжди реально переїдала і жила з відчуттям розпирання та тяжкості у шлунку, нудоти. Скаржитися було не тільки марно, але й небезпечно, оскільки могли покарати (наприклад, на один день взагалі без їжі залишити, так би мовити, для профілактики)».

- «Якщо я занадто повільно жувала, то в наступний прийом їжі мені демонстративно клали тільки одну столову ложку... або взагалі пропонували поголодувати. Батько часто казав, що «колупатися» у тарілці за столом – це верх непристойності, і що я тільки харчі даремно перевозжу...».

Серед інших маніпулятивних тактик впливу батьків на поведінку дітей за допомогою їжі, що детермінують трансформацію смислу їжі, виокремлено ще три смислові блоки, презентовані у спогадах досліджуваних.

**«Їжа як засіб позитивного впливу»:** використання дорослими їжі як засобу впливу на дитину з метою виконання якоїсь діяльності. У цьому разі «їжа» (здебільшого це солодощі – 92%, вироби з борошна – 73%, м'ясні страви – 64%) є засобом «**позитивного шантажу**» – винагородою, яка буде отримана за певної умови. Репрезентують цю категорію фрази: *якщо ти... (рано встанеш, зробиш уроки, прибереш тощо) або (з'їси суп, борщ, кашу та ін.), то одержиши що-небудь смачне.*

Категорія «*їжа як винагорода*» (представленість від 17% до 41%) відображає використання дорослими їжі як винагороди за вже виконану діяльність. Тобто «*їжа*» є матеріалізованою формою заохочення, похвали:

– «*отримувати їжу як нагороду я звикла з дитинства. Батьки часто заохочували мене якимось делікатесом за різні успіхи або гарну, слухняну поведінку... а тепер я часто сама купую для себе що-небудь вишукано-смачненьке як нагороду*»;

– «*коли мама намагалася мене до чогось заохотити, то давала мені морозене, цукерку, тістечко тощо. Але бувало й так, що вдома реально нічого смачненького не було, і тоді мама казала: «візьми з полки пиріжок». Це означало, що мене похвалили... увяним пиріжком. Пройшло багато років, але мені й зараз важливо, щоб мене хвалили. Як презенти люблю шоколадки з горішками та здобні вироби*»;

– «*у дитинстві я часто чула від дідуся: внученька моя кохана, найкрасивіша та найкраща у світі, підемо купимо тобі чого-небудь смачненького». А мама й бабуся свідомо застосовували щодо мене політику «батога й пряника». Якщо я вчиняла щось погане (на їх погляд), то вони мене відразу позбавляли всього смачного і, навпаки, за гарні оцінки або «добрі справи» (вмитий посуд, прибрану кімнату, приготований самостійно обід та ін.) демонстративно купували для мене що-небудь смачне (торт, тістечко, шоколадні цукерки тощо).*

Блок «*їжа як засіб втіхи*» представлений висловлюваннями, в яких зазначено, що дорослі пропонували дітям для покращення поганого настрою різноманітні смачні страви, ласощі тощо (частотність від 11% до 83%).

– «*Коли зі мною траплялися різні життєві неприємності (будь-то розбите коліно, сварка з подружкою, трійка за контрольну та ін..) мама завжди пропонувала мені щось смачненьке, примовляючи: «солоденьке у роток, щоб прогнати холодок...».*

– «*У дитинстві, коли бабуня намагалася якось підняти мій поганий настрій, вона часто казала мені: «а ти, милок, поїж, поїж того чого твоя душенька бажає, відразу полегшає, туга відступиться, смуток розвіється, настрої покращиться». При цьому вона сідала із мною поруч, гладила мене по голові і розповідала різні історії. Мені дійсно легшало, але й дотепер їжа для мене це єдиний ефективний засіб покращення настрою.*

– «*Я давно помітив, що після смачної та ситної їжі я ніби добрішаю. Світ здається не таким вже й поганим, неприємності наче блякнуть. Але, на жаль, за ці «ліки» доводиться платити зайвою вагою. До першого класу я був худю дитиною, тому що нагодувати мене було великою проблемою. А коли почалося навчання в школі, став переїдати, і до четвертого класу з'явилася зайва вага. Вітчим періодично висміював мене, даючи мені образливі прізвиська. ...За це я його тихо ненавидів... А мама жаліла мене і, бажаючи доставити мені радість, готувала або купувала мені що-небудь особливо смачненьке».*

Окрім того, були виокремлені інші категорії, частота яких є незначною (до 25%): «*їжа як спосіб прокрастинації*», коли «*їжа*» або «*легкий перекус*» пропонувалися батьками для короткого відпочинку в роботі або як можливість «*зібратися із силами*» перед виконанням неприємної діяльності; «*їжа як засіб комунікації*», коли ситуація приймання їжі виступає приводом для спілкування.

Отже, дослідження за допомогою тематичного ретроспективного аналізу виявило особливості формування проблемної харчової поведінки під впливом батьків або інших значущих дорослих, зокрема шляхом застосування заохочувально-примусової та репресивно-заборонної стратегій, які реалізувалися через конкретні тактики і прийоми. Результатом такого імперативного впливу було формування в дитини специфічного досвіду проживання такої ситуації, особливостями якого є переживання безпорадності, безнадійності, безвиході та неможливості контролювати події власного життя. Своєю чергою, це детермінує специфічну форму реагування в ситуаціях зовнішнього тиску – уникнення як стратегію відмови від вирішення проблеми заради збереження «комфортного» стану. На тлі звичного ігнорування власних фізіологічних відчуттів і психоемоційних переживань формується стратегія підпорядкування «*могутньому дорослому*», що супроводжується втратою почуття власної гідності, ініціативності, самостійності, віри в себе і власні можливості, спричиняє фіксацію на специфічних стратегіях уникнення реальності, зокрема, на перекручених патернах харчової поведінки.

Отже, ситуація харчового насильства зумовлює формування патологічних процесів тілесності, які зміщують функціонування у бік порушень, серед яких:

– надмірна фіксація на власних кодах їжі як специфічній системі смислів, зміщеної від сприйняття їжі як «джерела поживних речовин та енергії» на інші психологічні смисли їжі, що провокує перекручення патернів харчової поведінки;

– надмірна фіксація на харчовій активності, а також на критичних зауваженнях інших щодо ваги, розмірів та об'ємів тіла зумовлює закріплення неконструктивних способів подолання труднощів та досягнення автономності – викривлені патерни харчової поведінки та клінічні форми її розладів;

– дистанціювання (відчуження, дисоціації) від дискомфортних відчуттів у тілі, що зумовлює різноманітні порушення контакту з власним тілом, зокрема втрату здатності до диференціації різних тілесних відчуттів, перш за все голоду та ситості як основних регуляторів харчової поведінки;

– почуття власної меншовартості як специфічний досвід безпорадності та основи незадоволеності собою, стосунками з іншими, життям загалом.

**Дискусія.** Як свідчить аналіз наукових досліджень, біографічний метод та різні його модифікації досить успішно застосовуються в сучасних психологічних дослідженнях, зокрема при аналізі організаційних конфліктів (З. С. Карпенко) [2], розумінні молитви як релігійного дискурсу (Н. М. Савелюк) [4], при наданні психологічної допомоги особистості у кризових і травматичних ситуаціях (В. І. Шебанова, Н. І. Тавровецька, D. Denborough, J. Friedman, G. Combs, P. H. Ray, S. R. Anderson, M. White, D. Epston та ін.) [11; 13; 14; 16; 19; 20]. Зокрема, З. Карпенко наводить критерії валідності автобіографічного нарративу, які виражають різні функціонально-процесуальні акценти його аксіологічного змісту: 1) достовірне змалювання чуттєвого фону переживання значущих подій; 2) сприймання як ідентифікацію ресурсів нормативно-адаптивної поведінки; 3) презентація власної морально-етичної позиції стосовно фактів, викладених у наративі; 4) поміщення автобіографічного нарративу в ширший соціокультурний контекст; 5) актуалізація суб'єктних здатностей через сповідування абсолютних духовних цінностей, втілених у гуманістичному світогляді [2].

Методика тематичного ретроспективного аналізу (МТРА-їжа), в основі якої лежить біографічний метод, дозволила отримати фактичний матеріал щодо формування психологічних передумов порушень харчової поведінки, а саме – трансформації смислів їжі, формування особливого ставлення до їжі внаслідок впливу батьків або значущих дорослих. Отримані дані узгоджуються з результатами наукових досліджень (Цирінг, 2012; Maier, Seligman, 2016), в яких розглядається роль сім'ї та найближчого оточення, зокрема їх ролі у формуванні життєвого сценарію дитини, частиною якого є стан набутої безпорадності [8; 15]. Згідно з E. Salcioglu, S. Urhan, T. Pirinccioglu, S. Aydin (2017), найбільш значущими предикторами різноманітних поведінкових порушень і депресії є почуття безпорадності в житті та страх через почуття постійної загрози безпеки [18]. При цьому особистісна безпорадність розглядається як втрата людиною віри щодо власної ефективності [15], як порушення мотиваційної характеристики людини [8].

**Висновки.** Методика спрямованого ретроспективного аналізу як варіант біографічного методу показала свою ефективність у дослідженні проблемної харчової поведінки. Було виокремлено основні категорії аналізу нарративів: оцінка ситуації загалом, емоційна забарвленість опису ситуацій, пов'язаних з прийманням їжі, поведінкові реакції у діаді «батьки-дитина», соціальні настанови щодо приймання їжі, семантичні значення їжі, що дозволило виявити значущі моменти, пов'язані з формуванням стереотипних патернів харчової поведінки.

Дослідження дало можливість уточнити роль батьківських тактик контролю поведінки дитини у формуванні проблемної харчової поведінки. З'ясовано, що різноманітні форми харчового насильства, прямі й непрямі способи примусу до харчової активності або її блокування виявляються в ігноруванні дорослими смакових уподобань дитини, її



бажання та готовності приймати їжу. Встановлено, що найчастіше батьки застосовують маніпулятивні техніки для впливу на харчову поведінку дітей (заохочення, обіцянки винагороди, схвалення, визнання, застереження, переключення уваги), прямі засоби впливу – прийоми примусу (заборона, обмеження, відторгнення, деструктивна критика, залякування, позбавлення різноманітних форм задоволення). Підтверджено, що застосування батьками засобів маніпуляції та/або прямого примусу щодо дитини в ситуації приймання їжі зумовлює формування патологічних процесів тілесності, настанов і психологічних механізмів, які є передумовою харчових розладів.

1. Зинченко, В. П. & Леви, Т. С. (2005). *Психология телесности между душой и телом*. Москва: АСТ.
2. Карпенко, З. С. (2018). З досвіду застосування автобіографічного нарративу в організаційній психології: аксіологічна оптика. *Психологія особистості*, 1 (9), 96-104. Взято з <http://journals.pnu.edu.ua/index.php/po/article/view/3682>.
3. Куранова, С. І. (2011). Дискурс-аналіз як інтегративний комунікативно орієнтований метод у лінгвістиці. *Сучасні дослідження з іноземної філології*, 9, 253-263. Взято з [http://nbuv.gov.ua/UJRN/Sdzif\\_2011\\_9\\_41](http://nbuv.gov.ua/UJRN/Sdzif_2011_9_41).
4. Савелюк, Н. М. (2017). Психологія розуміння канонічної молитви: дискурсивна парадигма дослідження і спроба емпіричного аналізу. *Психологія особистості*, 1 (8), 126-136. Взято з <http://journals.pnu.edu.ua/index.php/po/article/view/3040>.
5. Семотюк, О. (2015). Аналіз дискурсу vs. контент-аналіз: методично-методологічні відмінності і подібності. *Humanity, computers and communication* (HCC'2015), 22-24 APRIL Lviv, Ukraine. Взято з <http://ena.lp.edu.ua/bitstream/ntb/32510/1/19-79-82.pdf>.
6. Сарбин, Т. Р. (2004). Нарратив как базовая метафора психологии *Постнеклассическая психология. Социальный конструкционизм и нарративный подход*, 1, 6-28.
7. Титаренко, Т. М. (2010). Постмодерна особистість в динаміці самоконструювання. *Актуальні проблеми психології: Психологічна герменевтика* / за ред. Н. В. Чепелевої, 2, 6, 5-14.
8. Циринг, Д. А. (2012). Психологические функции личности беспомощности *Вестник Томского государственного университета*, 357, 173-175.
9. Чепелева, Н. В. (2010). Методологические основы исследования личности в контексте постнеклассической психологии. *Актуальні проблеми психології: Психологічна герменевтика* / за ред. Н. В. Чепелевої, 2, 6, 15-24.
10. Шебанова, В.І. (2016). *Феноменологія харчової поведінки у континуумі «норма–патологія»*. Херсон: ПП Вишемирський В.С.
11. Шебанова, В.І. & Тавровецька, Н.І. (2018). Застосування інструментарію візуально-нарративного підходу у психологічній допомозі особистості. *Психолінгвістика*, 24 (1), 381-402. Взято з <https://doi.org/10.31470/2309-1797-2018-24-1-381-402>.
12. Bruner, J. S. (2003). *Making Stories: Law, Literature, Life*. New York: Farrar, Strauss and Giroux. 2003.
13. Denborough, D. (2006). *Trauma: Narrative responses to traumatic experiences*. Adelaide: Dulwich Centre Publications.
14. Friedman J., & Combs, G. (1996). *Narrative therapy: the social construction of preferred realities*. New York: W. Norton & Company. (Series «Norton Professional Books»).
15. Maier S.F., & Seligman, M.E. (2016) Learned helplessness at fifty: Insights from neuroscience. *Psychological review*. Jul;123(4):349-67. doi: 10.1037/rev0000033.
16. Ray P. H., & Anderson, S. R. (2001). *The Cultural Creatives: How 50 million people are changing the world*. New York: Harmony Books.
17. Turner, V. W., & Bruner, E. M. (2001) *The Anthropology of Experience*. Urbana: University of Illinois Press, first edition 1986.
18. Salcioglu, E., Urhan, S., Pirincioglu, T., & Aydin, S. (2017). Anticipatory fear and helplessness predict PTSD and depression in domestic violence survivors. *Psychological trauma: theory, research, practice and police*. Jan; 9 (1):117-125. doi: 10.1037/tra0000200.
19. White, M. & Epston, D. (1990). *Narrative Means to Therapeutic Ends*. N.Y.: W. W. Norton.
20. White, M. (2007). *Maps of Narrative Practice*. New York: W. W. Norton & Company. (Series «Norton Professional Books»).

#### REFERENCES

1. Zinchenko, V. P. & Levi, T. S. (2005). *Psikhologiya telesnosti mezhdushoj i telom* [The psychology of physicality between soul and body]. Moskva: АСТ. (rus.).
2. Karpenko, Z. S. (2018). Z dosvidu zastosuvannia avtobiohrafichnoho naratyvu v orhanizatsiinii psykhoholhii: aksiolohichna optyka [From the experience of autobiographical narrative application in organizational psychology: axiological optics]. *Psykhoholhiiia osobystosti* [Psychology of personality], 1 (9), 96-104. Retrived from

<http://journals.pnu.edu.ua/index.php/po/article/view/3682>. (ukr.).

3. Kuranova, S. I. (2011). Dyskurs-analiz yak intehratyvnyi komunikatyvno oriietovanyi metod u linhvistytsi [Discourse analysis as an integrative communicatively oriented method in linguistics]. *Suchasni doslidzhennia z inozemnoi filolohii* [Modern studies in foreign philology.], 9, 253-263. Retrived from [http://nbuv.gov.ua/UJRN/Sdzif\\_2011\\_9\\_41](http://nbuv.gov.ua/UJRN/Sdzif_2011_9_41). (ukr.).

4. Saveliuk, N. M. (2017). Psykholohiia rozuminnia kanonichnoi molytvy: dyskursyvna paradyhma doslidzhennia i sproba empirychnoho analizu [Psychology of understanding canonical prayer: a discursive paradigm of research and an attempt of empirical analysis]. *Psykhologhiia osobystosti* [Psychology of personality], 1 (8), 126-136. Retrived from <http://journals.pnu.edu.ua/index.php/po/article/view/3040>. (ukr.).

5. Semotiuk, O. Analiz dyskursu vs. kontent-analiz: metodychno-metodolohichni vidminnosti i podobnosti [Discourse vs. content analysis: methodological and methodological differences and similarities]. *Humanity, computers and communication* (HCC2015), 22-24 APRIL 2015, Lviv, Ukraine. Retrived from <http://ena.lp.edu.ua/bitstream/ntb/32510/1/19-79-82.pdf>. (ukr.).

6. Sarbin, T. R. (2004). Narrativ kak bazovaja metafora psihologii [Narrative as the basic metaphor of psychology] *Postneklassicheskaja psihologija. Social'nyj konstrukcionizm i narrativnyj podhod* [Postnonclassical psychology. Social constructivism and narrative approach, 1, 6-28. (rus.).

7. Titarenko, T. M. (2010). Postmoderna osobistist' v dinamici samokonstrujuvannja [Postmodern personality in the dynamics of self-design]. N. V. Chepeleva (Eds.). *Aktual'ni problemi psihologii: Psihologichna germenevtika* [Actual problems of psychology: Psychological hermeneutics], 2, 6, 5-14. (ukr.).

8. Cziring D. A. (2012). Psikhologicheskie funkczii lichnostnoj bespomoshhnosti [Psychological functions of personal helplessness] *Vestnik Tomskogo gosudarstvennogo universiteta* [Tomsk State University Bulletin], 357, 173-175. (rus.).

9. Chepeleva, N. V. (2010). Metodologicheskie osnovy issledovanija lichnosti v kontekste postneklasicheskoi psihologii [Methodological bases of the study of personality in the context of post-nonclassical psychology]. N. V. Chepeleva (Eds.) *Aktual'ni problemi psihologii: Psihologichna germenevtika* [Actual problems of psychology: Psychological hermeneutics], 2, 6, 15-24. (ukr.).

10. Shebanova, V. I. (2016). *Fenomenolohiya kharchovoyi povedinky u kontynuumi «norma–patolohiya»* [Phenomenology of food behavior in the continuum «norm-pathology»]. Kherson: PP Vyshemirsky V.S., 2016. (ukr.).

11. Shebanova, V. I. & Tavrovetska, N. I. (2018). Zastosuvannia instrumentarii vizualno-naratyvnoho pidkходу u psykholohichnii dopomozii osobystosti [Application of the instrumentarium of a visual-narrative approach in psychological assistance to personality]. *Psiholingvistika* [Psycholinguistics], 24 (1), 381-402. Retrieved from <https://doi.org/10.31470/2309-1797-2018-24-1-381-402>. (ukr.).

12. Bruner, J. S. (2003). *Making Stories: Law, Literature, Life*. New York: Farrar, Strauss and Giroux.

13. Denborough, D. (2006). *Trauma: Narrative responses to traumatic experiences*. (Ed.) Adelaide: Dulwich Centre Publications.

14. Friedman, J. & Combs, G. (1996). *Narrative therapy: the social construction of preferred realities*. New York: W. Norton & Company. (Series «Norton Professional Books»).

15. Maier S.F., & Seligman, M.E. (2016). Learned helplessness at fifty: Insights from neuroscience. *Psychological review*. Jul;123(4):349-67. doi: 10.1037/rev0000033.

16. Ray, P. H. & Anderson, S. R. (2001). *The Cultural Creatives: How 50 million people are changing the world*. New York: Harmony Books.

17. Turner, V. W. & Bruner, E. M. (2001). *The Anthropology of Experience*. Urbana: University of Illinois Press.

18. Salcioglu, E., Urhan, S., Pirinccioglu, T., & Aydin, S. (2017). Anticipatory fear and helplessness predict PTSD and depression in domestic violence survivors. *Psychological trauma: theory, research, practice and police*. Jan; 9 (1):117-125. doi: 10.1037/tra0000200.

19. White, M. & Epston, D. (1990). *Narrative Means to Therapeutic Ends*. N.Y. : W. W. Norton.

20. White, M. (2007). *Maps of Narrative Practice*. New York: W. W. Norton & Company (Series «Norton Professional Books»).

### **Vitaliia Shebanova, Tetiana Yablonska**

#### **BIOGRAPHIC METHOD IN STUDYING OF FOOD BEHAVIOR'S PROBLEM**

*The purpose of the article is analyzing the application of the biographical method in the study of problematic eating behavior's formation.*

*The research was carried out using the method of thematic retrospective analysis of MTR-food, which is a variant of the biographical method (Shebanova, 2016). The data was processed using content analysis, Fisher's  $\phi$ -criterion was used to compare the differences between the groups that were investigated.*

*The effectiveness of the biographical method in the study of problem eating behavior has been confirmed. The study clarifies the peculiarities of eating behavior's formation and its disorders. It has been found that various forms of food violence, direct and indirect ways of coercion or blocking of food activity are manifested in ignoring*

*the taste preferences of the child, its desire and readiness to receive food. It was found that most often parents used manipulative techniques for influencing the food behavior of children (encouragement, inducement, rewards promises, approval, recognition, caution, switching attention), direct means of influence - coercive measures (prohibition, restriction, rejection, destructive criticism, intimidation, deprivation of various forms of satisfaction). It is statistically confirmed that using by parents the means of manipulation and / or direct coercion of a child in a situation of food intake predetermines the pathological processes' formation of corporeality, specific guidelines and psychological mechanisms that are a precautionary dietary disorder.*

**Keywords:** *biographical method, narrative, nutritional disorders, problem eating behavior, parental control.*

УДК 159.946.3

doi: 10.15330/ps.10.1.227-234

**Марина Оран**

Тернопільський національний педагогічний університет імені Володимира Гнатюка  
orap2003@ukr.net

## **АВТОНАРАТИВ ЯК ЗАСІБ ДОСЛІДЖЕННЯ І РЕОРГАНІЗАЦІЇ ЖИТТЄВОГО ШЛЯХУ ОСОБИСТОСТІ ПАЦІЄНТА**

*У статті висвітлено результати теоретичного та емпіричного дослідження можливостей автонаративу в діагностиці особливостей особистості та життєвого шляху пацієнта в ситуації травматичного досвіду. З'ясовано, що основні напрями дослідження будуються навколо розгляду автонаративу за собом конструювання, побудови внутрішніх смислів особистості та вивчення його як способу презентації внутрішнього змісту особистості. Описано групи пацієнтів за типом ставлення до хвороби: умовно-адаптивний, інтрапсихічний дезадаптивний, інтерпсихічний дезадаптивний. За результатами емпіричного дослідження здійснено класифікацію автонаративів досліджуваних відповідно до характеру вияву в них емоційних переживань. Здійснено якісний і кількісний аналіз отриманих емпіричних даних. Найбільш раціональними та позитивно налаштованими виявились автонаративи пацієнтів із умовно-адаптивним типом ставлення до хвороби. У групі пацієнтів із інтрапсихічною спрямованістю дезадаптації переважають емоційно-нейтральні та емоційно-негативні автонаративи. Для групи з інтерпсихічною дезадаптацією характерними є автонаративи емоційно-негативного та раціонального типу. Відтак, у автонаративах пацієнтів виокремлено істотні для реорганізації травматичної події показники: 1) рівень когнітивної обробки події (раціоналізації), 2) позитивне/негативне емоційне тло сприймання травматичної події, 3) наявність позитивних очікувань від майбутнього. Проаналізовано особливості вживання «когнітивних» та «афективних» синтагм різними групами пацієнтів залежно від типу ставлення до хвороби. Доведено, що активне, дієве ставлення до процесу одужання відображається в автонаративах, виокремлено відповідні психолінгвістичні маркери. Отже, більш конструктивним для збереження здоров'я виявляється раціональна інтерпретація подій власного життя через усвідомлене осмислення свого життя та когнітивних схем відображення дійсності. У висновках сформульовано загальні напрямки психокорекційної роботи з пацієнтами залежно від типу їхнього ставлення до хвороби та перспективи подальших досліджень.*

**Ключові слова:** *психогерменевтика, автонаратив, синтагма, травматичний досвід, пацієнт, тип ставлення до хвороби.*

**Постановка наукової проблеми.** Проблема особистості пацієнта актуалізується в клінічній, медичній психології у зв'язку з останніми дослідженнями впливу особистісних установок і загалом, налаштування пацієнта на одужання (С. Д. Максименко, І. С. Тимків). Проблема залежності ефективності лікування від психічного стану пацієнта є предметом досліджень у межах психосоматики, психології пацієнта і лікаря, психології здоров'я. Проте, як демонструє аналіз спеціальної літератури, недостатньо дослідженими залишаються саме особливості особистості пацієнта, його життєвого шляху, світогляду, спрямованості тощо. Це спонукало нас до акцентування дослідження на з'ясуванні закономірностей впливу особливостей особистості на сприймання і перебіг хвороби та на якість життя після одужання. Водночас актуалізація психогерменевтичних досліджень спонукає до використання нарративних методик як найбільш інформативних та екологічних щодо пацієнта, людини, яка перебуває у стресовому стані.

**Аналіз останніх досліджень.** У зарубіжній психології дослідження нарративу активувались у 80–90-х роках минулого століття. Як зазначає М. Крослі, «нарративна психологія ґрунтується на твердженні того, що людський досвід і поведінка мають значення, і для того, щоб зрозуміти нас самих і інших людей, нам необхідно дослідити «системи значень» і «структури» значень, які формують наше мислення і світ навколо нас» [4, с. 26]. Класичні дослідження, пов'язані зі структурою нарративу (Дж. Брунер, В. Лабов, Дж. Валецький) були доповнені науковими розвідками прикладного застосування нарративних методик у терапевтичних цілях (М. Вайт, Д. Епстон, К. Двіведі, М. Крослі). Так, зокрема, у праці «The Therapeutic use of Stories», автор підкреслює, що «розповідання історій дає прекрасний терапевтичний ефект саме у ситуаціях, які супроводжуються гнівом, тривогою, страхом, соромом, провиною, розлукою» і тому можуть бути використані з різними групами людей різного віку [7, с. 32].

Українська психологія має достатньо глибоку фундаментальну базу психогерменевтичного підходу, представлену уже класичними працями Л. В. Засекіної, З. С. Карпенко, М. Л. Смульсон, Т. М. Титаренко, Н. В. Чепелевої. У цих дослідженнях означаються теоретичні підвалини використання нарративу як засобу розкриття внутрішніх основ особистості, змісту її Я-концепції, самопроєктування (Н. В. Чепелева) та життєтворення (Т. М. Титаренко), для побудови ментальної моделі світу (М. Л. Смульсон), «з метою оптимізації рольових, компетентісно-ділових, ціннісно-орієнтаційних, морально-етичних, а також здоров'язберігальних (екологічних) параметрів функціонування окремого організаційного підрозділу» (З. С. Карпенко) [3, с. 97], реорганізації травмивного досвіду (Л. В. Засекіна). Важливим для нашого дослідження є висновок Т. М. Титаренко про те, що «створення розповіді про себе у вигляді автобіографії є самостійним, оригінальним дискурсом, який на певному етапі виходить, виривається, вислизає з первинно заданого контексту, переростаючи його і набуваючи здатності жити незалежно» [5, с. 266]. Таким чином, автонаратив не лише відображає життєвий шлях, але стає засобом конструювання майбутнього.

Сучасні вітчизняні дослідження стосуються прикладних напрямків використання автонаративу як засобу вираження життєвої позиції особистості (К. А. Марчук), методу діагностики професійно значущих характеристик особистісної зрілості майбутніх психологів (Н. М. Дідик), самоприйняття та психологічного благополуччя сучасної жінки (В. Майструк). Можемо стверджувати, що основні напрями дослідження автонаративу будуються навколо 1) розгляду останнього засобом конструювання, побудови внутрішніх смислів особистості та 2) вивчення автонаративу як способу вираження, презентації внутрішнього змісту особистості.

Напрямок використання нарративних методик у консультативній та терапевтичній роботі з пацієнтами є недостатньо дослідженим у вітчизняній психології. Л. В. Засекіна, здійснюючи дослідження нейропсихолінгвістичних засобів реорганізації емоційної пам'яті особистості використовує саме нарративні методики для активізації та позитивного переосмислення досвіду особистості. У такому випадку висновок про те, що «оживлення позитивних емоційних подій з минулого досвіду є потужним особистісним ресурсом для покращення психічного стану особистості та якості життя загалом» [2, с. 72] є істотним для реалізації терапевтичного потенціалу автонаративу.

**Метою статті** є аналіз емпіричних даних використання автонаративу як засобу діагностики життєвого шляху онкологічних хворих та виокремлення можливостей автонаративу в реорганізації травмивного досвіду та життєвого шляху загалом.

**Виклад основного матеріалу.** Н. В. Чепелева виділяє такі основні критерії для аналізу нарративів: форма існування й розкриття досвіду в біографії; основні події життя; схема інтерпретації власного досвіду; наявність контексту та концепції життя в автобіографії; механізми розкриття особистості в тексті [6]. Послугуючись терміном, введеним Н. В. Чепелевою, ми визначаємо «особистісний інтерпретаційний комплекс» основним при аналізі та розумінні ситуації онкохворим. Такий комплекс розглядається як

«полімодальна сукупність самооцінок, оцінок, суджень, думок, установок, котрі формуються шляхом суб'єктивних раціоналізацій і узагальнень за допомогою і при погодженні оточуючих» [6, с. 313], і в такому контексті саме цей комплекс забезпечує єдність особистісного досвіду і слугує інструментом організації власної поведінки. У цьому комплексі ми виділяємо елементи аналізу, визначені ще Дж. Брунером: дійова особа (Agent), дія (Action), обставини (Setting), засоби (Instruments), мета (Goal), труднощі або травмівна подія (Trouble) [1]. Як визначено нами раніше, «у хворих респондентів – емоційні переживання стосовно себе і життєвої ситуації – недиференційовані, а значить не є осмисленими та інтегрованими в досвід людини» [8, с. 260]. Проте саме структурування та емоційне проживання травматичної події є необхідною умовою її осмислення. Як зазначають психологи, психолінгвісти, травмівний досвід буде болісним до тих пір, поки не буде інтегрованим у загальний особистий і особистісний досвід людини (Л. В. Засекіна, Т. М. Титаренко, Дж. Паннебейкер). Відтак, нашим завданням було визначити маркери такого інтерпретаційного комплексу, виокремлення яких у тексті автонаративу дало б змогу «вбудувати» життєву подію в особистісний досвід пацієнта.

Вибірку дослідження склали пацієнти Тернопільського обласного онкологічного диспансеру та Національного Інституту раку в Києві ( $n = 67$ , середній вік – 42 роки). Спільною ознакою була наявність діагнозу «рак або інше злоякісне утворення». Усім учасникам дослідження було запропоновано написати есе-розповідь на тему «Мoje життя».

Аналіз джерел з медичної, клінічної психології та психології лікаря і пацієнта демонструє неоднозначні шляхи розв'язання наукової проблеми класифікації пацієнтів. Найбільш поширеною є класифікація А. Є. Лічко, Н. Я. Іванова (1980), у якій виділяють дванадцять типів пацієнтів залежно від акцентуації певної риси. Ця класифікація підкріплена діагностичною методикою ТОБОЛ («тип отношения к болезни»), створеною колективом авторів у НДІ ім. Бехтерева у 1987 р. (Л. І. Вассерман, А. Я. Вукс, Б. В. Іовлев). З метою уніфікації дванадцять типів ставлення до хвороби були об'єднані у три блоки, основним критерієм поділу обрано наявність/відсутність адаптації та спрямованість пацієнта:

1) гармонійний + ергопатичний + анозогнозичний типи ставлення до хвороби, які отримали загальну назву «умовно-адаптивний тип» (УА). При гармонійному типі хворі беруть активну участь у лікуванні, адекватно оцінюючи свій стан. При ергопатичному часто вмикається «заперечення» хвороби як захисний механізм, при анозогнозичному характерним є зниження критичності до свого стану аж до повного його витіснення, запереченням факту захворювання. Проте виражені явища дезадаптації у таких хворих відсутні, що дало можливість умовно об'єднати їх у один блок з гармонійним типом.

2) тривожний+іпохондричний+неврастенічний+меланхолічний+апатичний типи ставлення до хвороби об'єднані у блок за наявністю інтрапсихічної спрямованості особистісного реагування на хворобу. Емоційна сфера таких пацієнтів характеризується дезадаптивною поведінкою: посиленою тривожністю, пригніченістю, роздратованістю, пасивністю, відмовою від боротьби («інтрапсихічний дезадаптивний» (ДА 1)).

3) сенситивний+егоцентричний+дисфоричний+паранойяльний типи ставлення увійшли до третього блоку, внаслідок наявної інтерпсихічної спрямованості хвороби за загальної дезадаптивної тенденції. Такі пацієнти підвищено чутливо й гостро ставляться до своєї хвороби, соромляться хвороби, абсолютизують її, висувають паранойяльного характеру концепції її виникнення, звинувачують навколишніх у її причинах («інтерпсихічний дезадаптивний» (ДА 2)).

Відтак, першим етапом емпіричного дослідження було визначення типу реагування на хворобу в кожного члена вибірки. Отримані результати дозволили з'ясувати відсоткове співвідношення різних типів, що представлено на діаграмі 1.

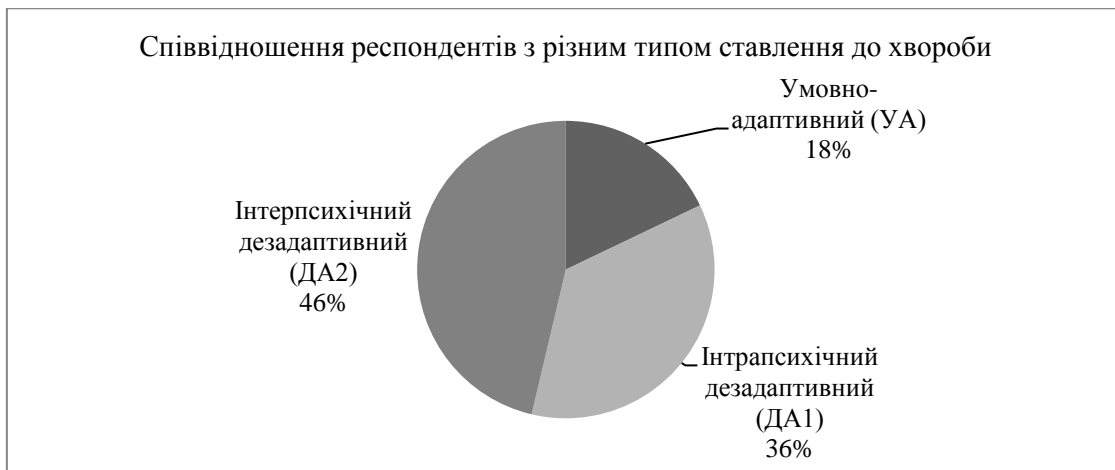


Рис. 1. Співвідношення респондентів з різним типом ставлення до хвороби

Дуже малий відсоток пацієнтів із адекватним, сприятливим ставленням до хвороби, візуалізований на діаграмі, актуалізує значення науково-дослідницької, діагностичної та корекційної роботи з онкологічними хворими.

Частковою гіпотезою емпіричного дослідження було те, що в автонаративах можна виокремити фактори, які виявляють істотні для самопочуття й одужання пацієнтів елементи життєвого шляху та особистого досвіду. Н. В. Чепелева у праці «Проблеми психологічної герменевтики» виокремлює особистісні та ситуативні фактори, які впливають на розуміння та інтерпретацію особистого досвіду. Авторка підкреслює, що в критичних ситуаціях (якою є, безперечно, ситуація оголошення діагнозу та лікування онкозахворювання), особистісні фактори виявляються сутнісно ситуативними, а у власне ситуативних факторах «переосмислення досвіду викликається наявністю певного компонента чи певного поєднання компонентів у структурі ситуації» [6, с. 341]. Отже, ситуативні фактори, які впливають і виявляються в автонаративах, містять і особистісні фактори, і характеристики життєвого шляху. Відтак, поділяємо думку клінічних психологів про те, що ситуація оголошення діагнозу та лікування онкологічних захворювань є, по-перше, сутнісно значущою життєвою подією, по-друге, актуалізує і відображає особистісні характеристики респондента.

Аналізу підлягали автонаративи, у яких була описана/зазначена життєва подія, пов'язана з оголошенням діагнозу та/чи умовами (обставинами, особливостями) лікування. У ситуації лікування онкологічного захворювання травмівний для пацієнта характер може мати як оголошення діагнозу, так і процедура оперативного втручання, так і наслідки курсу хімотерапевтичного лікування. Тому узагальнено ми називаємо подію, пов'язану з онкологічним захворюванням, яка описана в наративі, «історією хвороби». Істотним для психічного здоров'я пацієнта є рівень інтеграції травматичної події в особистісний досвід, ступінь «вбудованості» цієї події в життєвий досвід. Істотним показником цього є загальне емоційне забарвлення опису події та рівень її когнітивної обробки, оскільки рівень емоційної напруги та «знак» емоції свідчать про рівень опрацювання ситуації, сформоване ставлення до події, наявність певних висновків та змін у життєвому шляху.

Результати якісного аналізу та групування автонаративів дали змогу виокремити певні їх типи за характером емоційного забарвлення опису «історії хвороби».

1 тип – раціональний – у якому відображені амбівалентні, адекватні ситуації емоції. Такі наративи характеризуються відповідністю відображених емоцій зображуваній ситуації («Коли оголосили діагноз, це було як вибух бомби. Була паніка, страх. Але треба зібратись і лікуватись»), емоційні переживання описуються структуровано. У таких автонаративах чітко зображені емоції та наступні дії авторки з раціоналізації емоцій («Я була приголомшена, роздавлена. А потім подумала, та треба лікуватись...»), переведення їх у відповідні дії, їх раціоналізація і перебудова життєвих сценаріїв («... то ремонт ми

закінчили», «Я збрала дітей, все їм розказала, все поділила, щоб потім не сварились»). Обов'язково присутня когнітивна обробка емоційних переживань («Я подумала і вирішила, що плач не допоможе»). Емоційні переживання не є центральним моментом наративів, вони лише констатуються, замінюються структуруванням події. Такий автонаратив виражає найвищий рівень емоційно-раціонального опрацювання травматичної події.

2 тип – емоційно-нейтральний – характеризується низьким рівнем або відсутністю відображення емоцій. Автонаратив представлений переліком подій, емоційні переживання не описуються. Когнітивна обробка події хоч і зберігається, але не відображає рівня вбудованості події у життєвий досвід респондента («Мені всі говорили, що рак виліковний», «Я знала, що треба взяти себе в руки і боротись»)

3 тип – емоційно-негативний – характеризується акцентуванням негативних переживань («... і я так злилась»), їх детальним описом («мені було і страшно, і сумно, я почала плакати, і плакала постійно. Я не знала що робити... а що я можу зробити?»), негативними узагальненнями («У мене завжди погано», «Якщо найгірше – то тільки зі мною») Позитивна реінтерпретація відсутня, когнітивна обробка виражена слабо, або описуються невдалі спроби такої обробки («Подруги мені казали, що все не так страшно, але я не можу так думати») Як наслідок, у таких наративах відсутні позитивні очікування стосовно майбутнього.

4 тип – оптимістичний (емоційно-позитивний) – спрямований у майбутнє, яке змальовується загалом у позитивному світлі («... але я знаю, що одужаю», «тепер тільки, щоб не було рецидиву, але я думаю, що не буде»). Загальне емоційне тло – позитивне («Важко бути оптимістом, але треба», «Лікар попався хороший, чуйний»). Автори спеціально чи неусвідомлено не акцентують увагу на поточному моменті життя, докладно описуючи минулі приємні події (одруження, зміна роботи, відпочинок) та майбутні, які від них не залежать («Дочка одружиться, будуть внуки»).

У таблиці 1 продемонстровано відсоткове співвідношення різних груп пацієнтів за характером продукованих ними автонаративів.

Таблиця 1

**Співвідношення різних типів автонаративів за емоційним забарвленням у групах пацієнтів з різним ставленням до хвороби**

	УА	ДА1	ДА2
Емоційно-нейтральний	8,3%	41,7%	19,3%
Емоційно-негативний	16,7%	45,8%	51,6%
Раціональний	41,7%	8,3%	29,1%
Оптимістичний	33,3%	4,2%	-

Очікувано найбільш раціональними та позитивно налаштованими виявились автонаративи пацієнтів із умовно-адаптивним типом ставлення до хвороби (у 41,7% та 33,3% респондентів відповідно). В автонаративах пацієнтів ергопатичного та аногностичного типів спостерігається уникнення опису травматичної події та емоцій, які вона викликала, натомість увага акцентується на майбутньому, планах після одужання.

У групі пацієнтів з інтрапсихічною спрямованістю дезадаптації (ДА1) переважають емоційно-нейтральні та емоційно-негативні автонаративи – пацієнти, зосереджені на суб'єктивних хворобливих та інших неприємних відчуттях, відображають в автонаративах зневіру в успіх лікування і власному одужанні. Прагнення таких пацієнтів до якнайповнішого ознайомлення з особливостями хвороби, її перебігу, алгоритму лікування, властивостями лікувальних препаратів, результатами аналізів тощо спонукає до написання емоційно-нейтральних автонаративів, у яких перелічуються факти, дані, пов'язані з процесом лікування й одужання; емоційне проживання власних психічних станів не відбувається. Меланхолійний та неврастенічний типи ставлення до хвороби зумовлюють негативні емоції – такі хворі описують свої апатичні, депресивні думки, виявляють у текстах

роздратування, розчарування, розпач і відчай, так що ми об'єднуємо їх у групу емоційно-негативних автонаративів.

Для групи з інтерпсихічною дезадаптацією (ДА2) характерними є автонаративи емоційно-негативного та раціонального типів. Такі пацієнти намагаються віднайти раціональні причини своєї хвороби (у зовнішніх обставинах), відмежовуючись від емоційної сторони події. Хворі сенситивного типу, намагаючись уникнути можливого несприятливого враження, яке може справити їхня хвороба на оточуючих, продукують раціональні автонаративи, в яких обережно описують свої емоції, зосереджуючись на їх когнітивному обґрунтуванні. «Оптимістичних» нарративів у цій групі не виявлено, що спровокувало у нас думку про те, що люди, які «абсолютизують» свою хворобу, не можуть з позитивом дивитися в майбутнє.

Таким чином, у автонаративах пацієнтів можуть бути виокремлені істотні для реорганізації травматичної події показники: 1) рівень когнітивної обробки події (раціоналізації), 2) позитивне/негативне емоційне тло сприймання травматичної події, 3) наявність позитивних очікувань від майбутнього.

Отже, найбільш високий ступінь емоційного опрацювання травматичної події зустрічається в пацієнтів, які намагаються адаптуватися до нових умов життя у зв'язку з хворобою. Можемо стверджувати (передбачати) і зворотний зв'язок – ставлення до хвороби як до негативної життєвої події (а не як до завершення життя) сприяє створенню адекватного емоційного фону лікування. Це означає шляхи корекційної роботи з реорганізації травматичного досвіду онкологічних хворих та інтеграції його у особистісний досвід.

Як продемонстрував якісний аналіз, істотним для розрізнення автонаративів пацієнтів з різним ставленням до хвороби є рівень осмислення емоційних переживань, наявність когнітивної їх обробки і раціоналізації. З метою уніфікації та пошуку конкретних маркерів, які б сигналізували про рівень когнітивної обробки та емоційне тло події в автонаративах, ми аналізували вживані авторами синтагми. D. Rubin, A. Boals and K. Klein виявили, що наративи осіб, які пережили чи переживають травматичну подію, розрізняються за показником співвідношення «афективних» і «когнітивних» синтагм [9]. Ті, хто просто «переживає», вживає більше афективних синтагм («мені страшно», «це дуже боляче», «я була у розпачі»). А вживання так званих «когнітивних синтагм», під якими автори мали на увазі слова, що описують пізнавальні процеси мовця («я розумію», «я думаю», «я пам'ятаю»), відображають активний пошук мовця розуміння стресогенної ситуації. Саме тому було підраховано кількість афективних і когнітивних синтагм у кожному автонаративі. Зрозуміло, що у текстах зустрічаються синтагми обох видів, тому до уваги бралось переважання тих чи інших синтагм, а також їх однакове представлення в наративі («Когнітивні»/«Афективні» синтагми). У таблиці 2 продемонстровано співвідношення респондентів різних типів ставлення до хвороби із відносним переважанням того чи іншого виду синтагм у автонаративах.

Таблиця 2

**Відсоткове співвідношення респондентів за переважанням вживаних синтагм когнітивного чи афективного значення**

	УА	ДА1	ДА2
«Когнітивні» синтагми	66,6%	8,4%	19,3%
«Когнітивні»/«Афективні» синтагми	16,7%	20,8%	32,3%
«Афективні» синтагми	16,7%	70,8%	48,4%

Як бачимо, у групі пацієнтів з інтрапсихічним дезадаптивним ставленням до хвороби (ДА1) істотно переважають синтагми «афективного» значення (70,8%). Ці дані підтверджені і результатами інтерв'ю респондентів з таким переважанням – такі люди внутрішньо змирилися з хворобою, відмовилися від боротьби за своє здоров'я. У групі пацієнтів з інтерпсихічним дезадаптивним ставленням до хвороби (ДА2) збільшується відносна кількість вживаних когнітивних синтагм, що цілком узгоджується із загальною тенден-



цією таких хворих до аналізу власної «історії хвороби» та пошуку її причин. І цілком логічним видається виявлене переважання вживання «когнітивних» синтагм у групі пацієнтів, які беруть активну участь у лікуванні (УА).

**Висновки.** Результати теоретичного опрацювання наукової літератури продемонстрували наявність потужного потенціалу нарративних методик у діагностиці та корекції травмивного досвіду, зокрема з пацієнтами. З'ясовано, що основні дослідження здійснюються у питаннях особливостей конструювання автонаративу та діагностичних можливостей останнього. Напрямок же використання нарративних методик у консультативній та терапевтичній роботі з пацієнтами є недостатньо дослідженим у вітчизняній психології.

Аналіз та інтерпретація результатів емпіричного дослідження дали змогу виокремити істотні для реорганізації травматичної події показники: 1) рівень когнітивної обробки події (раціоналізації), 2) позитивне/негативне емоційне тло сприймання травматичної події, 3) наявність позитивних очікувань від майбутнього. Маркерами, що свідчать про рівень активного ставлення пацієнтів до власного травмивного досвіду та ситуації лікування, може слугувати співвідношення «когнітивних» та «афективних» синтагм у автонаративі.

Отже, більш конструктивним для збереження здоров'я та налаштування на одужання виявляється раціональна інтерпретація подій власного життя через усвідомлене осмислення власного життя та когнітивних схем відображення дійсності. Із пацієнтами з інтерпсихічним типом дезадаптації корекційну роботу слід здійснювати у напрямку узагальнення та узгодження курсу лікування, прийняття ними певної однієї версії причин виникнення хвороби та зміцнення довіри до лікарів та процедури лікування. Пацієнтам із «інтрапсихічним дезадаптивним» типом ставлення до хвороби варто продукувати наративи, у яких з'ясовувались би причини тривожності й пригніченості. У психокорекційній роботі з пацієнтами «умовно-адаптивного» типу варто зосередити увагу на усвідомленні причин подій життєвого шляху. У цьому і вбачаємо перспективи подальших досліджень проблеми використання автонаративу для реорганізації та включення травматичних подій до смислових структур свідомості особистості.

1. Брунер, Дж. (2005). *Жизнь как нарратив. Постнеклассическая психология*. Москва: Логос.
2. Засекіна, Л. В. (2014). Нейропсихолінгвістичні засоби реорганізації емоційної пам'яті особистості. *Психолінгвістика*, 15, 62-73. Взято з [http://nbuv.gov.ua/UJRN/psling\\_2014\\_15\\_6](http://nbuv.gov.ua/UJRN/psling_2014_15_6).
3. Карпенко, З. С. (2018). З досвіду застосування автобіографічного нарративу в організаційній психології: аксіологічна оптика. *Психологія особистості*, 1 (9), 96-104.
4. Кроссли, М. Л. (2013). *Нарративная психология. Самость, психологическая травма и конструирование смыслов*. Харьков: «Гуманитарный центр».
5. Титаренко, Т. М. (2011). Автонаратив як особистісний спосіб життєконструювання. *Наукові студії із соціальної та політичної психології*, 26 (29), 260-268.
6. Чепелева, Н. В. (2004). *Проблеми психологічної герменевтики: монографія*. Київ: Міленіум.
7. Dwivedi, K. (1997) (ed.) *The Therapeutic Use of Stories*. London: Routledge.
8. Maksymenko, S. & Orap, M. (2018). Psycholinguistic Predictors of Health, *Psycholinguistics. Psychology*, 24(1), 251-268. DOI: 10.31470/2309-1797-2018-24-1-252-268.
9. Rubin, C. D., Boals, A., Klein, K. (2010). Autobiographical Memories for Very Negative Events: The Effects of Thinking about and Rating Memories. *Cognitive Therapy Results*. February 1, 34 (1), 35-48. Retrieved from <https://dx.doi.org/10.1016%2Fj.concog.2011.03.015>.

## REFERENCES

1. Bruner, Dzh. (2005). *Zhyzn kak narratyv. Postneklassycheskaia psykholohyia* [Life is like a narrative. Post-Classical Psychology]. Moskva: Lohos. (rus.).
2. Zasiakina, L. V. (2014). Neiropsykhohinhvistychni zasoby reorhanizatsii emotsiinoi pam'iaty osobystosti [Neuropsycholinguistic means of reorganization of emotional memory of personality]. *Psykhohinhvistyka* [Psycholinguistics], 15, 62-73. Retrieved from [http://nbuv.gov.ua/UJRN/psling\\_2014\\_15\\_6](http://nbuv.gov.ua/UJRN/psling_2014_15_6). (ukr.).
3. Karpenko, Z. S. (2018). Z dosvidu zastosuvannya avtobiohrafichnoho naratyvu v orhanizatsiinii psykholohii: aksiolohichna optyka [From the experience of autobiographical narrative application in organizational psychology: axiological optics]. *Psykhohohiia osobystosti* [Psychology of personality], 1 (9), 96-104. (ukr.).

4. Krossly, M. L. (2013). *Narratyvnaia psykholohyia. Samost, psykholohycheskaia travma y konstruyrovanye smyslov* [Narrative psychology. Self, psychological trauma and construction of meanings]. Khar'kov: Gumanitarnyy tsestr. (rus).
5. Tytarenko, T. M. (2011). Avtonaratyv yak osobystisnyi sposib zhyttiekonstruiuvannia [Autonarrativ as a personal way of life-building]. *Naukovi studii iz sotsialnoi ta politychnoi psykholohii* [Scientific studies in social and political psychology], 26 (29), 260-268. (ukr.).
6. Chepeleva, N. V. (2004). *Problemy psykholohichnoi hermenevtyky: monohrafiia* [Problems of psychological hermeneutics: monograph]. Kyiv: Milenium. (ukr.).
7. Dwivedi, K. (1997) (ed.) *The Therapeutic Use of Stories*. London: Routledge.
8. Maksymenko, S. & Orap, M. (2018). Psycholinguistic Predictors of Health, *Psycholinguistics. Psychology*, 24 (1), 251-268. DOI: 10.31470/2309-1797-2018-24-1-252-268.
9. Rubin, C.D., Boals, A., Klein, K. (2010). Autobiographical Memories for Very Negative Events: The Effects of Thinking about and Rating Memories. *Cognitive Therapy Results*. February 1, 34 (1), 35-48. Retrieved from <https://dx.doi.org/10.1016%2Fj.concog.2011.03.015>.

**Maryna Orap**

**AUTONARRATIVE AS A MEANS OF RESEARCH AND REORGANIZATION OF THE PATIENT'S LIVING WAY**

*The article presents results of theoretical and empirical study of possibilities of autonarrative in the diagnosis of patient's personality peculiarities and life path in the situation of traumatic experience. It has been found out that the main directions of researches are built around the consideration of autonarrative by means of constructin the inner meanings of personality and exploring it as a way of presenting the personality's inner life. Groups of patients by type of attitude to the disease are described: conditionally adaptive, intrapsychic desadaptive, intersychic desadaptive. For results of empirical study was made a classification of autonarratives according to the emotional expression in them. The qualitative and quantitative analysis of the empirical data obtained is carried out. The most rational and positive attitudes were autonarratives of patients with conditionally-adaptive type of disease. In the group of patients with intrapsychic desadaptation emotionally-neutral and emotionally-negative autonarratives predominate. Autonarratives of emotionay- negative and rational type are characteristic for the group with intersychic desadaptation. Thus, the significant indicators for the reorganization of a traumatic event in patient's autonarratives are: 1) the level of cognitive processing of the event (rationalization), 2) the positive / negative emotional background of perception of the traumatic event, and 3) the presence of positive expectations for the future. The peculiarities of the use of «cognitive" and «affective" syntagms by different groups of patients depending on the type of attitude to the disease are analyzed. It is proved that active attitude to the healing process is reflected in autonarratives and the corresponding psycholinguistic markers are highlighted. Thus, a more constructive for maintaining health is a rational interpretation of the events of life through a conscious comprehension of life and cognitive schemas of reality. The conclusions formulate general directions of psycho-correction work with patients, depending on the type of attitude to the disease and the prospect of further research.*

**Keywords:** *psycho-hermeneutics, autonarrative, syntagm, traumatic experience, patient, type of attitude to disease.*

---

**НАШІ АВТОРИ**

**Абрамцьов Рафал** – доктор PhD, директор Інституту психології Державного педагогічного університету імені Національної комісії з питань освіти у Кракові (Польща)

**Балашов Едуард Михайлович** – кандидат психологічних наук, доцент кафедри педагогіки і психології Національного університету «Острозька академія»

**Власова-Чмерук Оксана Миколаївна** – старший викладач факультету лінгвістики та соціальних комунікацій Національного авіаційного університету (м. Київ)

**Галян Ігор Михайлович** – доктор психологічних наук, професор кафедри практичної психології Дрогобицького державного університету імені Івана Франка

**Галян Олена Іванівна** – доктор педагогічних наук, доцент кафедри практичної психології Дрогобицького державного університету імені Івана Франка

**Добровольська Наталія Анатоліївна** – кандидат психологічних наук, докторант кафедри практичної психології та соціальної роботи Східноукраїнського національного університету імені Володимира Даля (м. Сєверодонецьк)

**Дубчак Галина Михайлівна** – доктор психологічних наук, професор кафедри психології Інституту соціальних технологій Відкритого міжнародного університету розвитку людини «Україна» (м. Київ)

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

**Здоровець Тетяна Григорівна** – асистент кафедри загальної та практичної психології Ніжинського державного університету імені Миколи Гоголя

**Злишков Валерій Лаврентійович** – кандидат психологічних наук, доцент, завідувач лабораторії методології і теорії психології Інституту психології імені Г. С. Костюка НАПН України (м. Київ)

**Злобіна Олена Геннадіївна** – доктор соціологічних наук, професор, завідувач відділом соціальної психології Інституту соціології НАН України (м. Київ)

**Карпенко Євген Володимирович** – кандидат психологічних наук, доцент, докторант кафедри соціальної психології та психології розвитку Прикарпатського національного університету імені Василя Стефаника (м. Івано-Франківськ)

**Карпенко Зіновія Степанівна** – доктор психологічних наук, професор кафедри соціальної психології та психології розвитку, керівник науково-дослідного Центру «Психологія розвитку особистості» Прикарпатського національного університету імені Василя Стефаника (м. Івано-Франківськ)

**Клименко Марія Романівна** – аспірант кафедри психології Львівського національного університету імені Івана Франка

**Климишин Ольга Іванівна** – доктор психологічних наук, професор кафедри соціальної психології та психології розвитку Прикарпатського національного університету імені Василя Стефаника (м. Івано-Франківськ)

**Ковтун Алла Юрївна** – кандидат психологічних наук, доцент кафедри загальної та практичної психології Ніжинського державного університету імені Миколи Гоголя

**Кочубейник Ольга Миколаївна** – доктор психологічних наук, провідний науковий співробітник лабораторії психології політико-правових відносин Інституту соціальної та політичної психології НАПН України (м. Київ)

**Кузікова Світлана Борисівна** – доктор психологічних наук, професор, завідувач кафедри психології Сумського державного університету імені А. С. Макаренка

**Левіт Леонід Зігфрідович** – доктор психологічних наук, доцент, директор Центру психологічного здоров'я і освіти (м. Мінськ, Білорусь).

**Литвин-Кіндратюк Світлана Данилівна** – кандидат психологічних наук, доцент кафедри соціальної психології та психології розвитку Прикарпатського національного університету імені Василя Стефаника (м. Івано-Франківськ)

**Лукомська Світлана Олексіївна** – кандидат психологічних наук, старший науковий співробітник лабораторії методології і теорії психології Інституту психології імені Г. С. Костюка НАПН України (м. Київ)

**Наконечна Марія Миколаївна** – кандидат психологічних наук, доцент кафедри загальної та практичної психології Ніжинського державного університету імені Миколи Гоголя, докторант кафедри загальної і соціальної психології та психотерапії Національного педагогічного університету імені М. П. Драгоманова (м. Київ)

**Омельченко Марина Сергіївна** – кандидат педагогічних наук, доцент кафедри спеціальної педагогіки та інклюзії факультету спеціальної освіти Донбаського державного педагогічного університету (м. Слов'янськ)

**Оран Марина Олегівна** – доктор психологічних наук, професор кафедри психології Тернопільського національного університету імені Володимира Гнатюка

**Папуча Микола Висильович** – доктор психологічних наук, професор, завідувач кафедри загальної та практичної психології Ніжинського державного університету імені Миколи Гоголя

**Сабадуха Олексій Володимирович** – кандидат філософських наук, Президент української асоціації психосоматичної терапії (м. Житомир)

**Савелюк Наталія Михайлівна** – доктор психологічних наук, доцент кафедри педагогіки та психології Кременецької обласної гуманітарно-педагогічної академії імені Тараса Шевченка

**Савчин Мирослав Васильович** – доктор психологічних наук, професор, завідувач кафедри психології Дрогобицького державного університету імені Івана Франка

**Сіткар Віктор Ілліч** – кандидат психологічних наук, доцент кафедри психології розвитку та консультування Тернопільського національного педагогічного університету імені Володимира Гнатюка

**Титаренко Тетяна Михайлівна** – доктор психологічних наук, професор, член-кореспондент НАПН України, головний науковий співробітник лабораторії соціальної психології особистості Інституту соціальної та політичної психології НАПН України (м. Київ)

**Фурман Анатолій Васильович** – доктор психологічних наук, професор, завідувач кафедри психології та соціальної роботи Тернопільського національного економічного університету

**Шамне Анжеліка Володимирівна** – доктор психологічних наук, професор кафедри психології Національного університету біоресурсів і природокористування (м. Київ)

**Шебанова Віталія Ігорівна** – доктор психологічних наук, професор кафедри практичної психології Херсонського державного університету

**Юдко Аліна** – бакалавр психології, здобувач освітнього ступеня «магістр» факультету лінгвістики та соціальних комунікацій Національного авіаційного університету (м. Київ)

**Яблонська Тетяна Миколаївна** – доктор психологічних наук, доцент кафедри психології розвитку Київського національного університету імені Тараса Шевченка

---



---

**CONTENTS**
***Personological  
models and  
concepts***

<b>Anantoliy V. Furman</b> Metatheoretical reconstruction of the canonic psychology subject field.....	<b>5</b>
<b>Mykola Papucha, Maria Nakonechna</b> Cultural-historical theory and methodology of L. S. Vygotsky..	<b>21</b>
<b>Olena Zavorodnya</b> Development of integrative strategies in psychology: the appeal to the creative heritage of GeorgiyBall.....	<b>29</b>
<b>Myroslav Savchyn</b> Methodological orientations in the research of personal problems.....	<b>37</b>
<b>Svitlana Lytvyn-Kindratiuk</b> Methodological principles of diachronic analysis of personality development in psychology .....	<b>45</b>
<b>Olha Klymyshyn</b> Axiological dimension of the human authentic nature from the point of view of christian psychology.....	<b>54</b>
<b>Anzhelika Shamne</b> The construct «external self» as component of public self-con- sciousness and the dispositional basis of sociable behaviour: theoretical validation attempt.....	<b>63</b>
<b>Halyna Dubchak</b> Features of expressions of stress among modern students of higher and professional education.....	<b>74</b>
<b>Maria Klymenko</b> Functions of narcissistic self-regulation in the context of personal self-fulfillment.....	<b>80</b>
<b>Nataliia Saveliuk</b> Valuable-significant profiles of personalities at different levels of religious activity: universal and differential.....	<b>89</b>
<b>Olena Halian, Ihor Halian</b> Personality with disabilities in reflections of students- psychologists.....	<b>99</b>
<b>Viktor Sitkar</b> Diagnostics of the level of aspiration and self-membership at the age of childhood and adolescence.....	<b>110</b>
<b>Oksana Vlasova-Chmeruk, Alina Yudko</b> Relationship of life satisfaction with the attitude to money in adolescents.....	<b>117</b>
<b>Tetiana Zdorovets</b> Narrative competence is the component of professional compe- tence of future practical psychologists.....	<b>123</b>

***Empirical  
research in  
personality  
psychology***

*Theoretical  
workshops of  
topical  
personological  
problems*

**Natalya Dobrovolska**  
System-integrated approach to the problem of gifted personality at the different stages of its ontogenesis..... 132

**Olga Kochubeynyk**  
Critical discussion analysis: how to assure the representativity of the text corpus? ..... 140

**Leonid Levit**  
The book of being and modern psychology: coincidence and divergence..... 148

**Jevhen Karpenko, Rafal Abramciow**  
The problem of qualitative methods applicable in the psychology of personality..... 152

**Maryna Omelchenko**  
Professional awareness development at learning stage in higher education institutions: trying conceptualization..... 159

**Alla Kovtun**  
Psychological aspects of individual approach in inclusive education..... 166

**Oleksiy Sabadukha**  
The problem of prevention in mental health of a modern man... 172

**Eduard Balashov**  
Metacognitive experience as a prerequisite for the development of students' self-regulation of educational activity..... 177

*Applied  
Psychology of  
Personality:  
Problems,  
Achievements,  
Discussions*

**Tetiana Tytarenko**  
Personality post-traumatic life-designing: diagnostics and restoration methods..... 186

**Olena Zlobina**  
Experience of application of mixed methods of research: case «social tension» in the subjective dimension..... 193

**Zinoviia Karpenko**  
Metamodern foundations of media psychology: experience of implementation..... 203

**Svitlana Kuzikova, Valeriy Zlivkov, Svitlana Lukomska**  
Effective t-group counselor in the context of modern empirical research..... 209

**Vitaliia Shebanova, Tetiana Yablonska**  
Biographic method in studying of food behavior's problem..... 215

**Maryna Orap**  
Autonarrative as a means of research and reorganization of the patient's living way..... 227

**AUTHORS**..... 235

**CONTENTS**..... 237

## Вимоги до оформлення статей для публікації

Стаття повинна відповідати профілю наукового журналу. Мови – українська, англійська, польська, російська. Автор статті відповідає за достовірність і вірогідність викладеного матеріалу, за правильне цитування і коректні посилання на джерела.

**Обсяг статті** – 12–16 сторінок, формат А-4, відстань між рядками – 1,5 інтервали, кегль 14, гарнітура Times New Roman; поля: ліворуч, угорі, внизу – 2,5 см, праворуч – 1 см; абзац – п'ять знаків;

- сторінки статті НЕ нумеровані;
- не використовувати переносів;
- формули: розмір шрифту – 12, великий індекс – 8, маленький індекс – 5, великий символ – 14, маленький символ – 11 пт;
- таблиці, рисунки, малюнки повинні мати нумерацію і назву;
- ілюстративний матеріал подавати в тексті (всі рисунки продублювати в окремому файлі у форматі JPEG, PNG чи BMP з роздільною здатністю 600 dpi, 256 відтінків сірого), підписи набирати курсивом; рисунок, виконаний засобами MS Word, згрупувати як один об'єкт;

Окремим файлом необхідно додати відомості про автора: прізвище, ім'я, по батькові (мовами статті й англійською); назва статті (мовами статті й англійською); учене звання, посада, місце роботи (установа, підрозділ) автора; адреса; електронна пошта; телефон, факс.

### Структура статті:

1. УДК (зліва);
2. Нижче – ім'я та прізвище автора (вирівнювання посередині, напівжирним курсивом);
3. рядком нижче установа, де працює автор;
4. електронна адреса;
5. назва статті (великими літерами з напівжирним накресленням);
6. резюме мовами оригіналу та англійською (200-250 слів) (12 кегль, курсив);
7. NB: категорично заборонено подавати невідредагований варіант машинного перекладу;
8. ключові слова кожною з двох мов (5–7 слів) (12 кегль, курсив).

Текст включає такі необхідні елементи:

- вступ / постановка наукової проблеми та її значення;
- аналіз останніх досліджень із цієї проблеми;
- формулювання мети та завдань статті;
- методи та методики;
- виклад основного матеріалу й обґрунтування отриманих результатів дослідження;
- висновки і перспективи подальших досліджень.

Список використаних джерел укладається двічі: спершу згідно з вимогами ДАК України, а нижче як **references**, тобто за нормами Американської психологічної асоціації (APA): (<http://www.apastyle.org/>). Якщо джерело опубліковано українською чи російською мовою (або іншими кириличними мовами), то в списку *references* його необхідно подати *латинськими літерами*;

- на кожен позицію в списку літератури має бути посилання в тексті статті;
- посилання робляться так: якщо мається на увазі джерело загалом [3], у випадку цитування із зазначенням номеру сторінки [3, с. 25];
- транслітераційний переклад списку використаних джерел (посилання на транслітераційний переклад в онлайн режимі <http://translit.ru/>).

# Психологія особистості

2019. № 1 (10).

Головний редактор журналу, відповідальна за випуск	Зіновія Карпенко
Літературна редакція	Зіновія Карпенко
Макетування	Віра Яремко
Комп'ютерна правка	Владислав Бондарев
Коректура	Оксана Турчин, Ольга Климишин

Підп. до друку 21.12.2019.  
Формат 60x84/8. Папір офсет. Гарнітура «Times New Roman».  
Друк на ризографі. Ум. друк. арк. 27,9.  
Наклад 100 пр. Зам. № 408.

Видавець  
Прикарпатський національний університет імені Василя Стефаника  
76018, м. Івано-Франківськ,  
вул. С. Бандери, 1, тел.: 71-56-22.  
E-mail: vdvcit@pnu.edu.ua  
*Свідоцтво суб'єкта видавничої справи ДК № 2718 від 12.12.2006*

Виготовлювач  
Друк: підприємець Голіней О. М.  
76000, Україна, м. Івано-Франківськ, вул. Галицька, 128,  
тел.: (0342) 580 432, +38 066 481 66 01,  
+38 050 540 30 64  
e-mail: gsm1502@ukr.net