

Лауреат Загальнонаціональної громадської акції “Флагмани освіти і науки України”

ПСИХОЛОГІЯ і суспільство

ISSN 1810-2131



Український теоретико-методологічний соціогуманітарний часопис

2017. — № 3 (69) Рік видання 18

Видання індексується
Google Scholar

Заснований у 2000 році

Виходить чотири рази на рік

Головний редактор **ФУРМАН Анатолій Васильович**

Передплатний індекс – 21985

ISSN 1810-2131

Свідоцтво про Державну реєстрацію друкованого засобу масової інформації
Серія КВ № 15617–4089 ПР, видане 25 серпня 2009 року Міністерством юстиції України

Сторінки журналу в Інтернеті:
pis.tneu.edu.ua (офіційна), psm2000.ucoz.ua (неофіційна)

ПСИХОЛОГІЧНІ НАУКИ

ψ **Проблеми
суспільствотворення**

ψ **Фундатори
українотворення**

ψ **Фундаментальні
дослідження**

ψ **Методологія як сфера
мислєдіяльності**

ψ **Професійне
методологування**

ψ **Теоретична психологія**

ψ **Історія психології**

ψ **Психософія**

ψ **Освітологія**

ψ **Теорія і технології
соціальної роботи**

ψ **Психодидактика**

ψ **Соціальна психологія**

ψ **Аксіопсихологія**

ψ **Психологія**

економічного життя

ψ **Психологія особистості**

ψ **Прикладна психологія**

ψ **Експериментальна психологія**

ψ **Психологічна практика**

ψ **Програмово-методичний
інструментарій**

Журнал входить до переліку наукових фахових видань України,
в яких можуть публікуватися результати дисертаційних робіт
на здобуття наукових ступенів доктора і кандидата наук
у галузі психологічних наук
(Наказ МОН № 693 від 10 травня 2017 року)

Засновник та видавець:

Тернопільський національний економічний університет
(Рекомендовано до видання вченою радою, протокол № 2 від 25 жовтня 2017 року)

Співвидавці:

**Інститут соціальної та політичної психології НАПН України,
Факультет психології Київського національного університету
імені Тараса Шевченка**

Голова редакційної ради — **Андрій Крисоватий**

Шеф-редактор — **Володимир Мовчан**

Головний редактор — **Анатолій В. Фурман**

Заступники головного редактора — **Сергій Болтвівець, Оксана Фурман, Андрій Гірняк**

Заступник головного редактора (відповідальний за випуск) — **Юрій Москаль**

Завідувачка редакцією (відповідальний секретар) — **Надія Колісник**

Редакційна колегія:

**Ярослава Бугерко, Лариса Журавльова, Олена Завгородня, В'ячеслав Казміренко,
Зіновія Карпенко, Віталій Климчук, Світлана Кузікова, Юрій Максименко,
Віктор Москалець, Петро М'ясоїд, Віталій Панок, Валентина Подшивалкіна,
Олексій Полунін, Євген Потапчук, Ірина Ревасевич, Мирослав Савчин, Олександр Самойлов,
Олександр Санніков, Віталій Татенко, Михайло Томчук, Анатолій А. Фурман,
Олег Хайрулін, Сергій Шандрок, Ольга Шаюк, Наталія Шевченко, Тетяна Шербан,
Вадим Ямницький, Світлана Яланська, Тамара Яценко (Україна), Марина Гусельцева,
Олена Старовойтенко (Росія), Володимир Янчук (Білорусь), Ігор Раку (Молдова),
Роман Трач (США), Беррі Морріс (Канада), Євген Глива (Австралія)**

Редакційна рада:

**Віль Бакіров, Євген Головаха, Іван Данилюк (заступник голови), Володимир Євтух,
Микола Жулинський, Володимир Ільїн, Анатолій Конверський, Юрій Кузнецов,
Михайло Лучко, Володимир Мельник, Віктор Огневюк, Ігор Пасічник,
Мирослав Попович, Віктор Рибаченко, Ольга Саннікова,
Микола Слюсаревський (заступник голови), Максим Стріха, Євген Суліма,
Олексій Чебикін, Юрій Яковенко (заступник голови)**

АДРЕСА РЕДАКЦІЇ:

46011, Україна, м. Тернопіль, вул. Львівська, 9, к. 5,

телефони: (097) 442-75-95, (0352) 47-50-50 + (вн.) 10-179

електронна поштова скринька: anatoliy_furman@yahoo.com

сторінки журналу в Інтернеті: pis.tneu.edu.ua, psm.ucoz.ua, psm2000.ucoz.ua

Електронна копія доступна на сайтах НБУВ та eTNEUIR: <http://www.nbuv.gov.ua> <http://dSPACE.tneu.edu.ua>

ВИДАВЕЦЬ ТА ВИГОТОВЛЮВАЧ — Тернопільський національний економічний університет
(46004, Україна, м. Тернопіль, вул. Львівська, 11)

Свідомість про внесення суб'єкта видавничої справи до Державного реєстру видавців ДК № 3467 від 23 березня 2009 року
РОЗПОВСЮДЖЕННЯ — ВПЦ "Економічна думка ТНЕУ" (46020, Україна, м. Тернопіль, вул. Бережанська, 2)
ДОПОЛІГРАФІЧНА ПІДГОТОВКА — НДІ методології та освітології ТНЕУ (46011, Україна, м. Тернопіль, вул. Львівська, 9, к. 5)

Здано до набору 21.08.17. Підписано до друку 26.10.17. Формат 84x108 1/16. Папір офсетний. Друк на дублікаторі.

Умов. друк. арк. 15,6. Обл.-вид. арк. 15,8. Наклад 400 пр. Зам. № P004-17/3.

Ціна за передплатою Укрпошти 97 грн 57 к.

ЗМІСТ

Мислителі сучасності	6	Вітаємо Юрія Борисовича Кузнецова із 70-літтям!
	7	<i>Юрій Кузнецов</i> Феномен художньої деталі: методологічні виміри пізнання
Теоретична психологія	30	Олегу Михайловичу Хайруліну – 50!
	32	<i>Олег Хайрулін</i> Теоретико-психологічний аналіз змісту категорійного поняття “гра”
	51	<i>Юрій Максименко, Анатолій А. Фурман</i> Майбутнє проєктивних методик: рефлексія прихованих можливостей
	59	<i>Lynda Dolan</i> Hryhorri Skovoroda’s theory on the inner voice and its application in hypnotherapeutic rest: an exploratory case study approach
Педагогічна та вікова психологія	86	<i>Олексій Чебикін</i> Емоційна регуляція пізнавальної діяльності: концепція, механізми, умови
	104	<i>Валентина Педоренко</i> Сутнісні аспекти розвитку суверенних моральних цінностей особистості
	112	<i>Андрій Гіряк</i> Поняттєво-категорійне поле і наукові підходи до розуміння взаємодії у психології
Запрошуємо до обговорення	127	<i>Сергій Болтівець</i> Кому, як і чим служить український психолог?
Лист до редакції	133	<i>Мирослав Савчин</i> До сутності української національної ідеї
Некролог	134	Відійшов у вічність Євген Глива

СОДЕРЖАНИЕ

Мыслители современности	6	Поздравляем Юрия Борисовича Кузнецова с 70-летием!
	7	<i>Юрий Кузнецов</i> Феномен художественной детали: методологические измерения познания
Теоретическая психология	30	Олегу Михайловичу Хайрулину – 50!
	32	<i>Олег Хайрулин</i> Теоретико-психологический анализ содержания категориального понятия “игра”
	51	<i>Юрий Максименко, Анатолий А. Фурман</i> Будущее проективных методик: рефлексия скрытых возможностей
	59	<i>Lynda Dolan</i> Hryhorri Skovoroda’s theory on the inner voice and its application in hypnotherapeutic rest: an exploratory case study approach
Педагогическая и возрастная психология	86	<i>Алексей Чебыкин</i> Эмоциональная регуляция познавательной деятельности: концепция, механизмы, условия
	104	<i>Валентина Педоренко</i> Сущностные аспекты развития суверенных нравственных ценностей личности
	112	<i>Андрей Гирняк</i> Понятийно-категориальное поле и научные подходы к пониманию взаимодействия в психологии
Приглашаем к обсуждению	127	<i>Сергей Болтвивец</i> Кому, как и чем служит украинский психолог?
Письмо в редакцию	133	<i>Мирослав Савчин</i> К сущности украинской национальной идеи
Некролог	134	Скончался Евгений Глива

TABLE OF CONTENT

Thinkers of the present	6	Congratulations to Yuriy Borysovych Kuznetsov on his 70th birthday!
	7	<i>Yuriy Kuznetsov</i> The phenomenon of artistic detail: the methodological dimensions of cognition
Theoretical psychology	30	Oleh Mykhaylovych Khayrulin is 50!
	32	<i>Oleh Khayrulin</i> Theoretical-psychological analysis of the content of the categorical concept “game”
	51	<i>Yuriy Maksymenko, Anatoliy A. Furman</i> The future of projective methodics: reflection of hidden possibilities
	59	<i>Lynda Dolan</i> Hryhorri Skovoroda’s theory on the inner voice and its application in hypnotherapeutic rest: an exploratory case study approach
Pedagogical and age psychology	86	<i>Oleksiy Chebykin</i> Emotional regulation of cognitive activity: concept, mechanisms, conditions
	104	<i>Valentyna Pedorenko</i> Essential aspects of the development of the sovereign moral values of the personality
	112	<i>Andriy Girniak</i> Conceptually-categorical field and scientific approaches to understanding the interaction in psychology
Welcome to the discussion	127	<i>Serhiy Boltivets</i> Who, how and what does the Ukrainian psychologist serve?
Letter to the editor	133	<i>Myroslav Savchyn</i> To the essence of the Ukrainian national idea
Obituary	134	Eugene Hlywa passed away

ВІТАЄМО ЮРІЯ БОРИСОВИЧА КУЗНЕЦОВА ІЗ 70-ЛІТТЯМ!



Ювелір українського слова,
Родоводу потужна основа,
Істини невтомна обнова,
Й мудрості хода пречудова.

Корифей, педагог, VIP-філолог,
У душі ще й філософ й психолог,
Знань ґрунтовних носій-ідеолог,
На шляхах пізнання – методолог;
Елегант смислових візерунків,
Царедворець гуманних стосунків,
Орфей художньої деталі,
Взірець незламної моралі.

**З повагою
Анатолій В. ФУРМАН**

Кузнецов Юрій Борисович – дійсний член (академік) Національної академії педагогічних наук України (обраний 18 листопада 2010 року), доктор філологічних наук, Заслужений працівник народної освіти, провідний науковий співробітник Інституту літератури імені Т.Г. Шевченка НАН України.

Народився 16 квітня 1947 року в місті Києві. Закінчив Київський механічний технікум (конструктор верстатів-автоматів та автоматичних ліній) та у 1972 році Київський державний педагогічний інститут імені О.М. Горького (учитель української мови і літератури).

Фахівець із теорії та історії літератури, педагогіки, конструювання і дизайну підручників, теорії і методики редагування навчальної літератури (читав курс у Поліграфічному інституті), автор оригінальної концепції художньої деталі, перекладач, письменник.

Засновник і директор державного видавництва «Педагогічна преса» (1996–2011 роки), яке випускало 21 журнал і 5 газет для освітян. Розробив новітні концепції журналів і газет й сам очолив газету «Освіта України», журнали «Українська мова й література в середніх школах, ліцеях, гімназіях та колеґіумах», «Іноземні мови в навчальних закладах», «Інформатика та інформаційні технології в навчальних закладах», «Підручник ХХІ століття» та ін. Розробив концепцію підручників нового покоління. Реалізував її в багатьох підручниках, зокрема разом з О.П. Глазовою написав підручники з української мови для 5-х, 6-х, 7-х, 8-х, 9-х, 10-х класів основної школи. Досліджує проблеми естетики і поетики української і зарубіжної літератури, імпресіонізм в літературі, психоаналіз в літературі.

Опублікував понад двісті праць, серед них монографії: «Імпресіонізм в українській прозі кінця ХІХ – початку ХХ ст. (проблеми естетики і поетики)», «Поетика Михайла Коцюбинського», «Слідами феї Моргани: вивчення творчості Коцюбинського в школі», «Естетика імпресіонізму (живопис і література)»; концептуальні статті «Мета освіти у профільній школі: постановка проблеми», «Філософія підручника» (стаття і доповідь на Всесвітньому філософському конгресі, м. Стамбул, 2003), «Зигмунд Фройд: народження нової філософії»; науковий редактор третього тому 12-томної академічної Історії української літератури (2016); переклав українською роман Ірвінга Стоуна «Пристрасті розуму. Життя і діяльність Зигмунда Фрейда»; автор оповідань і дитячих книжок.

Ювіляр нагороджений орденом «За заслуги» третього ступеня, нагрудними знаками Міністерства освіти і науки України «Відмінник освіти України», «За наукові досягнення», медалями НАПН України «Ушинський К.Д.», «Григорій Сковорода», міжнародною «Медаллю Сократа», Почесною Грамотою Президії НАН України, лауреат премії «Незалежність» Національної спілки журналістів України та ін.

ФЕНОМЕН ХУДОЖНЬОЇ ДЕТАЛІ: МЕТОДОЛОГІЧНІ ВИМІРИ ПІЗНАННЯ

Юрій КУЗНЕЦОВ

УДК 167/168 : 82.09

Yuriy Kuznetsov
**THE PHENOMENON OF ARTISTIC DETAIL:
THE METHODOLOGICAL DIMENSIONS OF COGNITION**

Актуальність теми дослідження. Феномен художньої деталі не є приналежністю тільки одного виду мистецтва – *мистецтва слова*. Це має велике значення для розуміння його природи. Здавна деталь привертає увагу майстрів пензля. Цікаві спостереження над використанням предметів, аксесуарів одягу знаходимо в щоденниках Ежена Делакруа [17, с. 211, 217, 227]. Не втрачає своєї вагомості це естетичне явище і для живописців. Так, Б.В. Йогансон вбачав у ньому проблему гармонії елементів і цілого у витворі живопису [24, с. 35]. І хоча у художницькій практиці ідейно-естетичним функціям деталі віддавна приділяється велика увага, в мистецтвознавстві, на жаль, ці проблеми ще не знайшли належного теоретичного осмислення й, тим паче, методологічного опрацювання.

Водночас наявні дослідження *феномену художньої деталі* вказують на її значення не тільки для літератури як такої або живопису як такого, а й для взаємозбагачення обох видів мистецтва. Так, цікавою є думка Г.І. Платошкіної щодо впливу композиції твору живопису на задум та особливості художньої форми літературного твору. Порівнюючи картину Пітера Брейгеля Старшого “Мисливці” і роман Леоніда Леонова “Скутаревський”, дослідниця висновує, що, вивчаючи смислову насиченість кожної одиниці полотна Брейгеля Старшого, російський письменник використовує його прийоми живописної композиції для вдосконалення своєї літературної техніки, зокрема майстерності художньої деталі [44]. Вплив естетичних законів живопису, і зокрема мистецтва деталі, на художню форму творів відчутний й у Михайла Коцюбинського [30–36]. Питання це тим

важливіше, що увагу дослідників усе більше привертають спільні естетичні якості, що узаasadнюють твори живопису і літератури [46; 69].

І справді, особлива увага приділялася *мистецтву деталі* М. Коцюбинського. Так, дослідники Л. Іванов, Н. Калиниченко, Н. Грицюта, Н. Над’ярних, П. Колесник, П. Хропко, Н. Жук, Д. Мищенко, Ф. Приходько, М. Костенко, В. Борщевський підкреслюють, що особливості художньої деталі тісно взаємопов’язані з індивідуальним стилем письменника, відзначають її яскраві зображально-виражальні властивості, важливу роль у психологічній характеристиці героя. Проте дані спостереження досі не узагальнені та не систематизовані повною мірою.

Відшліфуванням деталей виповнена і творчість архітекторів, які дбають про орнамент, розписи, скульптурне оформлення фронтонів не заради якихось утилітарних цілей, а з метою задоволення естетичних потреб людини. Причому кожна епоха виробляє свою міру, сказати б, деталізації і вишуканості оздоблення. Якщо в епоху Ренесансу, барокко така вигадливість стає характерною ознакою художнього стилю, то в наш час, як справедливо зауважує М.Г. Бархін, “прикріплення” монументальних розписів до торців найрізноманітніших за призначенням будинків – від дитячих садків до обмежених брандмауерами житлових будинків – не містить ніяких ознак художнього синтезу, не викликає естетичних емоцій [3, с. 201]. На смислову насиченість орнаменту, деталей звертають увагу й інші дослідники [26; 70].

Навіть музика, що, здавалося б, далека від “деталізації”, знає подібні явища. Цікаві мір-

кування у зв'язку з цим висловлював відомий радянський композитор Б.В. Асаф'єв. Розглядаючи музичний твір як процес, він вважав, що звукоідея схоплюється слухом завдяки цілому шереху паростків, зіставлень, “натяків наперед”, що виникають у її середині. Отож бо він виділяв у звукоідеї мікроелементи першопланові і другопланові (“похідні”), які збагачують її у процесі розгортання музичного твору [1, с. 235]. Ці “натяки”, зіставлення нерідко набувають і самостійного значення, переростаючи в окремі партії, що й створюють явища симфонізму, або *поліфонії*. Функціонування художніх деталей у літературному творі дуже нагадує ці процеси. Не випадково літературознавці, досліджуючи естетичні якості художньої форми творів, усе частіше звертаються до музики. Так, С.М. Соловйов, вивчаючи поетику Ф. Достоевського, відзначає, що один з важливих його художніх засобів – поліфонія, яка досягається поліваріантністю образів, розмаїтістю їх деталей [50, с. 23]. Навпаки, для інших письменників, зокрема М. Коцюбинського, характерний симфонізм, гармонія деталей у межах цілого [25, с. 158].

Значення деталі в мистецтві театру добре відоме завдяки крилатим словам А. Чехова про рушницю на стіні, що має вистрілити в останньому акті п'єси. Але не тільки предмети, декорації, а й окремі деталі акторської техніки – рух, жест – підпорядковані ідейно-естетичному “надзавданню” п'єси (див. [29]).

Проте в жодному з мистецтв художня деталь не відіграє такої великої ролі, як у мистецтві кіно. С. Ейзенштейн навіть спробував побудувати на ній теорію монтажу. Функція деталі в кадрі, кадру як елемента твору у фільмі, звуку, кольору в синтезі всіх художніх засобів [20, с. 36] – все це проблеми якщо не тотожні, то суголосні проблемам художньої деталі в літературному творі. Будучи синтетичним мистецтвом, кіно виявилось таким тільки для глядача. Для режисера, оператора, художника, актора і т. д. сценарій є насамперед об'єктом глибокого аналітичного осмислення. Тільки після цього вони приступають до синтезу, хоча, звісно, у житті цей процес не однолінійний. У зв'язку з потребою аналізу лінії, кольору, звуку, слова, освітлення, а також подальшого поєднання їх у струнку систему, увага теоретиків кіно до окремих деталей художньої цілісності не зменшується упродовж півстоліття [40]. Очевидно, не випадково значний поштовх вивченню проблеми художньої деталі дали дослідження Ю.С. Добін, який багата працює

у сфері теорії кіномистецтва. Власне, він зумів деякі категорії кіномистецтва застосувати до літератури, цілком довівши продуктивність такого підходу (див. [19]).

Феномен художньої деталі використовується і в багатьох прикладних галузях мистецтва та людської практики. Велика увага приділяється деталюванню в декоративно-прикладному мистецтві, рекламі, мистецтві оформлення книги, яке останню розглядає як цілісний і вивершений у своїх деталях ансамбль [38, с. 42]. Примітно й те, що саме з книгою або, точніше, з текстом пов'язана також ціла група прикладних ділянок людської практики, для якої художня деталь є важливим інструментом вирішення тих чи тих конкретних питань. Так, деякі дослідники літературних текстів, з погляду їх редагування, вважають деталь одним з атомарних елементів їхньої будови і на цій основі вибудовують теорію редагування [23]. Подібну думку висловлюють і деякі теоретики і практики перекладу [28]. Нарешті, й сам процес читання, передусім “динамічного” (швидкісного), теж слушно розглядається як сприйняття деталізованої структури тексту [72].

Велика сфера мистецтва, взагалі культури, де феномен художньої деталі привернув до себе увагу, викликає теоретичну рефлексію відповідних царин і галузей наук. Це – загальна лінгвістика, лінгвістична поетика, теорія перекладу, теорія редагування, загальна психологія, психологія процесів художньої творчості, психологія процесів сприйняття твору читачем, соціологія повсякдення, семіотика, мистецтвознавство, естетика, філософія. На жаль, у жодному з цих напрямів інтелектуального практикування, крім останньої, розвиток теорії деталі не пішов далі окремих висловлювань, спостережень, припущень. Немає потреби тут докладно зупинятися на них, оскільки вони значною мірою залучатимуться до аналізу під час розгляду конкретних питань художньої деталі. Варто лише наголосити, що не випадково значний масштаб застосування феномену художньої деталі і велике коло наукових проблем, що у зв'язку з цим виникли, покликали до життя цікаву і своєчасну працю А.О. Чернякова “Художня деталь як об'єкт естетичного аналізу” [62]. Природно, вона не могла відповісти на всі теоретичні питання відносно цього феномену, хоча значно просунула справу вперед.

Таким чином, поширення явища художньої деталі у різних видах мистецтва засвідчує

інтенсивний процес їх взаємодії, взаємопроникнення. Тож його вивчення відіграє велику роль, з одного боку, у глибшому розумінні кожного окремого виду мистецтва, з другого – у їх взаємозбагаченні, синтезі. Щонайперше це стосується літератури як універсального виду мистецтва, що здатний сприймати й акумулювати в собі також якості живопису, музики, кіно тощо. Адже, принаймні з початку ХХ століття, відбувається винятково активний процес збагачення літератури з допомогою інших видів мистецтва. Дослідження феномену художньої деталі в літературі відкриває нові можливості як для його розуміння в інших мистецтвах, так і для комплексного вивчення самої літератури різними науками – літературознавством, мовознавством, психологією, семіотикою, естетикою, філософією та ін. Насамперед це стосується поезики в широкому розумінні – як технології художньої творчості у різних сферах мистецтва [4, с. 25–96, 128–147; 34].

Об'єктом методологічної рефлексії вибрано новелістику Михайла Коцюбинського й у її контексті *еволюцію деталі у його творчості як засобу художнього узагальнення*, що підтверджує винятково продуктивне художньо-аналітичне бачення цим майстром українського слова навколишньої дійсності. Водночас це спричинено кількома моментами, що у взаємодоповненні утворюють предметне поле цього дослідження: по-перше, особливою увагою письменника до внутрішнього світу людини, до найтонших порухів її душі; по-друге, постійним пошуком адекватних художніх форм для цього і, по-третє, особливістю творчої манери письменника. Оскільки жанри малої епічної прози були характерні для художньої системи М. Коцюбинського, остільки дослідження його новел дає уявлення про своєрідність майстерності деталювання у творчості письменника в цілому.

Розділ 1 МЕТОДОЛОГІЧНА МАПА ДОСЛІДЖЕННЯ ХУДОЖНЬОЇ ДЕТАЛІ

Деталь як категорія естетичного аналізу давно привертала увагу дослідників. Скажімо, в 20-30-ті роки до неї зверталися В. Друзін і В. Шкловський, у 40-і – Г.Н. Поспелов та ін. Але особливий інтерес до неї виникає у 60-80-ті роки у зв'язку з актуалізацією вивчення проблем історичної поезики в літературознавстві. За цей період з'явилася велика кількість робіт, які присвячені майстерності художньої деталі Толстого і Чехова (Е. Добін,

В. Ковальов, А. Лебедева, З. Паперний, А. Чудаков та ін.), Франка (З. Гузар), Марка Черемшини (М. Боженко), радянських письменників (Р. Цивін, З. Куликова та ін.), в останні роки Т.Г. Шевченка (див. [59; 60]). Теоретичні аспекти даної проблеми розвивали у своїх дослідженнях С. Петрова, Г. Поспелова, В. Фащенко, К. Фролова, М. Щеглова, а також наші роботи, виконані за сорок років (див. [30–36]). І нарешті, художня деталь розглядалася і в комплексі як естетична проблема (А.А. Черняков [62] та ін.).

У значній кількості дефініцій художньої деталі, які з'явилися за останнє півстоліття, також не має однозначності. Більшість з них не має родового поняття, через яке можна було б визначити термін “деталь”. Слова “штрих” (В.М. Лесін, А.С. Пулинець), “конкретика” (Р.Д. Цивін) “подробиця” (Ф.В. Путнін) не передають його значенню мозаїку з достатньою семантичною точністю. Тому, виходячи із завдання даного дослідження, що розглядає деталь як результат аналітико-синтетичної діяльності художника, було прийняте наступне робоче визначення терміна.

Д е т а л ь – це мікрообраз реалії предметно-об'єктивного або духовно-суб'єктивного світу, співвідносний у літературному творі з іншим образом або системою образів як частина (елемент) цілого і як засіб художнього узагальнення. При цьому “мікрообраз” є родовим поняттям терміна “деталь” і характеризує її як адекватний образ дійсності. Розуміння деталі як “елемента цілого” (художнього цілого) – це, звісно, прикмета видова, специфічна, що витікає із її аналітично-синтетичної природи.

У роботі далі розрізняються наступні види взаємозв'язків мікрообразів в образному світі твору: 1) самостійні, 2) ланцюжки взаємопов'язаних, 3) комплекс взаємопов'язаних і 4) система мікрообразів. До перших відносяться деталі, названі одиничними, до других – наскрізні, тобто ті, що повторюються у різних контекстах і семантично пов'язані між собою, до третіх – взаємозв'язок однотипних деталей (одиничних або наскрізних) і до четвертих – уся різноманітність структурно-сміслових взаємозв'язків деталей, що підпорядковані ідейно-художньому змісту твору як складній літературній системі.

1.1. Місце і роль аналітичного деталювання у розвитку літератури

Розлоге поняттєве використання явища художньої деталі в мистецтві та дослідження його

різними науками породжують труднощі подвійного характеру. По-перше, стосовно визначення самого феномену художньої деталі в тому чи іншому виді мистецтва, його загальноестетичних і специфічних для даного конкретного мистецтва якостей. По-друге, щодо розуміння сутнісного та периферійного змістовлень художньої деталі. У зв'язку з цим з'ясуємо, що відповідає нашому мисленню цього явища і яка власне художня деталь аналізуватиметься у творах Михайла Коцюбинського. Для цього слід дослідити кілька комплексів питань, щоб вичленити з них стрижневу проблему художньої деталі, яка має значення як для прози М. Коцюбинського, так і для осмислення природи цього естетичного феномену. Одразу підкреслимо, що йдеться про комплекси саме питань, а не проблем, що вимагало б вищого рівня узагальнення і побудови цілісної теорії художньої деталі, що є темою окремої самостійної праці. У центрі нашої уваги перебувають деякі суттєві характеристики художньої деталі, які можуть бути застосовані до вивчення поетики прозових творів відомого українського митця Михайла Коцюбинського. При цьому деталь розглядатиметься як елемент образного мислення письменника, що пов'язана у його творах з усією образною системою, а також з іншими категоріями поетики – точкою зору оповідача, сюжетом і композицією, характером тощо.

Розвиток літератури від найдавніших часів і до наших днів позначений складним, проте безперервним рухом художнього пізнання. Цей процес знаходить своє відбиття і в постійному поглибленні, розвитку, особливо в літературі XIX–XX століть аналітичної тенденції, “індикатором” якої певною мірою і слугує *художня деталь*. Понятійна еволюція деталі в історії літератури і в творчості окремого письменника – це водночас ширші або вужчі проблеми історичної поетики. Однак аналітичність має місце і в кожному окремому творчому акті. Скажімо, в ланцюгу “*об’єктивна дійсність – автор – твір – читач*” чи не найважливішим є процес художнього аналізу, результати якого знаходять відображення у системі образів і мікрообразів твору, тобто і в художніх деталях. Це – проблематика теоретичної поетики, що разом з проблемами історичної поетики відносно повно вичерпує підходи до вивчення художньої деталі.

Кожен момент процесу художнього аналізу (*об’єктивна дійсність – автор – твір – читач*) породжує цілий комплекс питань, пов’я-

заних з художньою деталлю і певним рівнем її вивчення. Для дослідників (як і для автора даної праці) з усіх рівнів найбільше значення має аналітичний формат художнього твору. Проте без розуміння процесів, які відбуваються на інших рівнях, важко збагнути і саму сутність художнього аналізу, і роль та місце художньої деталі в ньому. Розглянемо спочатку перший рівень – об’єктивну дійсність, що й створює умови для розгортання аналітичного процесу митця.

Можливість виникнення явища художньої деталі ґрунтується на фундаментальних властивостях навколишньої дійсності, віддзеркалюваної у творі. У філософії ці властивості позначені категоріями *перервності* і *безперервності* матерії. “Перервність означає “зернистість”, дискретність просторово-часової будови і стану матерії... Вона ґрунтується на подільності і певному ступені внутрішньої диференційованості матерії у її розвитку, а також на відносно самостійному існуванні її стійких елементів, якісно визначених структур...” [56, с. 433–434]. Такими якісно визначеними елементами постає перед художником насамперед світ предметів і речей. І це питання не другорядне для мистецтва, адже відносно світу предметів і речей виникають і формуються цілі напрями і школи [63, с. 138]. Згадати хоча б натуралізм, символізм, акмеїзм, врешті, реалізм, які не байдужі до предмета, речі і форм їх зображення. Або представника “нового роману” Алена Роб-Грійє, для якого ставлення до речі визначає основну його художню концепцію відтворення дійсності. “Речовизм” Роб-Грійє, – пише Т. В. Балашова, – типовий зразок деталізації в модерністському романі” [2, с. 264].

Дискретність, деталізація – характерна ознака не тільки матеріальної дійсності, а й ідеального – процесів і явищ свідомості. Адже остання так само об’єктивно існує, як і матерія, з тією лише відмінністю, що вона, здавалося б, вторинна й характеризує суб’єктивну сторону відображення буття. Ідеальні процеси і явища не тільки свідомості, а й психіки взагалі, також мають стійкі елементи, якісно визначені структури – емоції, почуття, думки, стани, переживання і т. д., що стають ідеалізованими об’єктами художнього зображення. Відтак існування реалій об’єктивного і суб’єктивного світів, тобто того, що знаходиться поза художником і твором, і є першоумовою можливості виникнення явища художньої деталі.

Якщо категорія дискретності акцентує увагу на якісній самостійності окремих предметів,

елементів світу, то категорія безперервності, навпаки, – на їхніх взаємозв'язках, на єдності. “Нескінченний всесвіт як у великому, так і в малому, як у матеріальному, так і в духовному, – пише О.Г. Спиркін, – невідступно підкоряється універсальним законам, що пов'язують у світі все в єдине ціле” [51, с. 84–85]. Саме воб'єктивна свідомість єдність світу і є тією основою, на якій виникають взаємозв'язки деталей і в художньому творі. Проте ця єдність може мати місце як у великих об'єктах, так і в окремих предметах, речах, їх компонентах та елементах. Членування цих об'єктів, предметів, речей в уяві художника і становить ту міру деталізації, подрібнення, якої він прагне досягти й майстерно відобразити в слові-тексті.

Множинність і дискретність світу нескінченні, так само *невичерпні* як атом чи кварк. І хоч художника цікавить насамперед видимий світ, проте і він практично (тобто, за І. Кантом, що “можливо через свободу”) не має меж деталізації. Звідси зрозуміло, чому онтологічний підхід до вивчення художньої деталі частково відбився і в її класифікації за сферами буття: предметна (речова), пейзажна, етнографічна, побутова і т. д. Звичайно, це тільки перший, поверховий прошарок вивчення цього явища, який поки мало що дає для смислового осягнення його естетичної сутності. Значно важливіше, як цей множинний і різномірний матеріальний й утаємничений духовний світи постають об'єктом художнього пізнання окремого митця. Другий комплекс питань, пов'язаних з деталлю як з елементом художнього аналізу, стосується саме цієї проблеми, точніше, одного з її моментів – психології художньої творчості. І це – другий рівень пізнання деталі.

В естетичному ставленні художника до дійсності, у пробудженні його творчих потенцій у конкретному акті творчості нерідко деталь відіграє важливу роль. Добре відомий випадок, коли куц респ'яха при дорозі наштовхнув Лева Толстого на створення образу Хаджи-Мурата – стійкої, незламної людини, що, подібно до рослини, не гнеться під ударами долі. Поштовхом до “роботи” уяви деталь служила й іншому великому майстру слова. Так, К. Паустовський згадує: “Олексій Толстой міг писати, якщо перед ним лежав стос чистого, гарного паперу. Він зізнавався, що, сідаючи за письмовий стіл, часто не знав, про що буде писати. У нього в голові сиділа одна якась живописна подробиця. Він починав з неї, і вона поступово витягувала за собою, як за чарівну нитку, всю оповідь” [42, с. 452].

З вибору, вичленовування деталі з цілості матеріального чи духовного світу сутнісно й розпочинається художній аналіз. Він не обмежується тільки цим, іде далі, з'ясовуючи причинно-наслідкові взаємозв'язки між частиною (деталлю) і цілим. Однак саме аналітико-синтетичні процеси художнього мислення становлять основу розуміння дискретності вказаних світів. “Поділ об'єкта на частини людина здійснює шляхом аналізу, – пише відомий дослідник філософської проблеми цілісності, – поєднання цілого з частин – шляхом синтезу. Фізіологічною основою аналізу й синтезу в людини є аналітико-синтетична діяльність кори головного мозку” [5, с. 6]. Отож розвиток творчості художника нерозривно поєднується з глибоким проникненням у закони природи і суспільства, з осягненням взаємозв'язків предметів і явищ дійсності до найменших деталей.

Так, до прикладу, Л. Толстой у період роботи над першою своєю повістю “Дитинство” 4 червня 1852 р. занотував у щоденнику: “Я захоплювався спочатку генералізацією, потім дріб'язковістю, зараз, якщо не знайшов середини, у всякому разі розумію її нагальність і бажаю знайти її” [52, т. 46, с. 121]. Значно пізніше, 26 січня 1891 р., він пише: “З Анни Кар[єніної], здається, більше 10 років, я розчленяв, розділяв, аналізував, тепер я знаю, що є що, і можу все змішати і працювати в цьому змішаному” [52, т. 52, с. 6]. Майже чотири десятиріччя відділяють один від одного ці записи – чотири десятиліття цілеспрямованого вдосконалення видатним письменником свого художньо-аналітичного мислення.

Аналіз і синтез, прагнення осягнути “нескінченно малі моменти”, як їх називає Л. Толстой у своєму трактаті “Що таке мистецтво”, характеризують творчість І. Франка, О. Кобилянської, М. Коцюбинського, В. Стефаніка, Марка Черемшини, А. Чехова, О. Толстого та багатьох інших письменників, які невтомно шукали глибокі, приховані зв'язки між предметами, явищами і подіями навколишньої дійсності та способи відображення їх у літературі. Наприклад, у щоденнику М. Пришвіна читаємо: “Для митця життя на землі – це єдність, і кожна подія в ній є явищем цілого, але ж треба носити в собі це ціле, щоб розпізнати його прояв у частковому. Це ціле – властивість особистості. Що ж таке деталь? Це явище цілого в частковому” [47, с. 94]. Аналогічну думку висловлює Є. Винокуров: “Коли пишеш вірш і думаєш над поодинокістю, тобою керує щось – під назвою ЦІЛЕ” [9, с. 251].

Як художник бачить значно більшу палітру кольорів, так і погляд письменника “розпізнає” тонкі зміни, непоказні зовні деталі поведінки людей, навколишніх обставин. Інакше кажучи, у кожного письменника, вочевидь залежно від досвіду, особливостей таланту, виробляється свій “поріг чутливості”, своя міра сприйняття взаємозв’язків різних деталей. Цей “поріг чутливості” умовно можна було б назвати аналітичним рівнем сприйняття (освоєння) дійсності митцем.

Вивчення аналітичного рівня сприйняття виходить за межі з’ясування особливостей творчої манери того чи іншого митця; це проблема аналітичної глибини художнього освоєння дійсності як окремим художником, так і мистецтвом у цілому. Адже й сам процес творчості відбувається у рідкісній аналітичній деталізації – від задуму до остаточного варіанта твору. Ґрунтовний текстологічний аналіз рукописів І. Тургенева дав змогу Б.В. Томашевському описати творчий процес письменника: “Тургенєв систематично і послідовно працював над планами своїх романів. Він складав попередній список дійових осіб, писав їм “формуляри”, зі стислими вказівками на їх біографію, вік, характер, зовнішність і т. п. ...З’ясувавши таким чином основний фабулярний матеріал твору, Тургенєв приступав до стислого викладу свого роману. Виходив, власне кажучи, не план, а конспект твору...” І далі: “Трохи пізніше Тургенєв пише інший конспект, що відрізняється від першого дещо більш розвинутими деталями” [53, с. 96, 98]. Дослідник зауважив, що подібний процес творчості був характерний для Пушкіна і Достоевського. Можна додати – і для М. Коцюбинського під час створення повісті “Fata morgana” (див. [35]). Остаточний варіант твору виявляв той аналітичний рівень, якого міг досягнути письменник відповідно до свого життєвого досвіду, таланту, творчого задуму. Цей аналітичний рівень Р. Цивін пропонує називати “естетичною нормою відбору художніх подробиць”. Гадаємо, йдеться тут про явище трохи ширше, його можна було б визначити як аналітичний рівень твору [32; 66; 68].

Проте не тільки в онтогенезі (в окремому творчому акті), а й у філогенезі (в історичному розвитку мистецтва взагалі – засадничої проблеми історичної поетики) відбувалося поглиблення аналітичного підходу до явищ дійсності. Дискретність матеріального і духовного світів, взаємозв’язки між їх окремими елементами і частинами відображалися літературою диференційовано (тобто деталізувалися) не

відразу. “На ранніх етапах становлення словесного мистецтва (в міфологічних сказаннях, притчах, казках, сагах, історичних піснях) навколишні обставини персонажів, а тим більше переживання, не деталізувалися скільки-небудь ретельно, так що текст в основному зводився до позначення вчинків і дій” [7, с. 186]. У подальшому розвитку літератури поглиблюється відображення типових обставин як опосередкованої характеристики персонажа і водночас “своєрідного максимуму досягає деталізація зображуваного у реалістичній літературі другої половини ХІХ століття” [8, с. 110], тіснішим стає зв’язок “деталь – обставина – характер”.

Третій щабель вивчення деталі – це *рівень літературного твору*. Художній аналіз складного та різноаспектного матеріального і духовного світів урешті-решт набуває форми літературного твору. Подрібнення, деталізація закарбовується в образній системі твору – в своєрідному поєднанні образів і мікрообразів, тобто деталей. П.В. Копнін, маючи на увазі дискретність художнього цілого, проводив таку цікаву паралель між художнім образом і науковою теорією. “Художній образ і наукова теорія – однопорядкові в ґносеологічному відношенні, – писав він, – те й друге є синтезом, відображенням конкретного й цілого” [27, с. 65]. Спираючись на це твердження, з певною мірою умовності можна сказати, що у художньому творі, як і в науковій теорії, є певні елементарні поняття, підсистемні, системні і міжсистемні категорії.

1.2. Деталь художнього твору як предмет системного дослідження

Розвиваючи думку П.В. Копніна про “атомарність” тканини художнього твору, відомий болгарський філософ Крісто Горанов в основу поділу твору як цілого також кладе художній образ. Кажучи про складові елементи твору, він пише, що “художник їх зв’язує, підпорядковує відповідно початковому задумові, з “образів-атомів” виникають “образи-молекули”, сюжет, композиція, колізія і т. д.” [15, 95].

Навіть зважаючи на метафоричність висловлювань обох авторів, не можна не погодитись з їхньою основною думкою, що художній твір як цілісна картина дійсності є у сутнісній самотетності певною системою взаємозв’язаних образів, у якій своє місце посідає і художня деталь як мікрообраз [48, с. 267; 16]. Зокрема, В.І. Горинь слушно зауважує, що

деталь як елементарний мікрообраз розглядати окремо від інших компонентів твору не можна; адже вона вимагає контексту, поєднання з ідейно-тематичним ладом усього твору, його образною системою [16, с. 24].

Численні епітети, що додаються до поняття “деталь” (предметна, пейзажна, психологічна, сюжетна і т. д.), вказують на різні підходи до її класифікації. Скажімо, онтологічний, про що вже йшлося. Певну плідність і такого підходу переконливо показав О.П. Чудаков, аналізуючи “предметний світ” літератури [64].

Є спроби розрізняти деталі за органами чуття: зорові, нюхові, дотикові, звукові тощо. На правомірність такого підходу вказував ще І. Франко. “Відповідно до того, – писав він у праці “Із секретів поетичної творчості”, – знаходимо і в поезії різних часів і народів зглядно найменше зображення вражень смакових і запахових, значно більше вражень дотику і слуху, а найбільше вражень зору” [57, с. 78–79]. Останнє особливо стосується творів М. Коцюбинського. В них зустрічаються оригінальні зорові й звукові деталі, що накладають своєрідний відбиток на його творчу манеру.

Можливі й інші підходи до оцінки деталей художнього твору. Але знов-таки в усіх цих випадках спостерігаємо аналітичний підхід швидше до реальної дійсності, яку відобразив письменник, до особливостей сприйняття митця, до навколишніх обставин, ніж до деталі як мікрообразу твору. Між реалією об’єктивного світу і художнім мікрообразом існує велика відмінність. “Реалістична художня деталь є своєрідним моментом руху цілісної художньої думки, – справедливо пише М.Т. Яценко, – і як така повинна бути правдоподібною внутрішньо, тобто має співвідноситися не з первинною об’єктивною реальністю, а з реальністю другою, відображеною у творі. Тільки тоді художня деталь стає справді реалістичною і відповідає художньому задумові, ідеї твору” [65, с. 191]. Реалія об’єктивної дійсності і художня деталь, яка її відображає, живуть за цілком не схожими законами. Функціонування реалії в об’єктивній дійсності і функціонування відповідного мікрообразу у творі зовсім різні речі. Тому онтологічні характеристики художньої деталі мало що додають до розуміння її природи, точніше – не повно її передають.

Саме єдині принципи функціонування деталей у художньому творі дозволяють розглядати мікрообрази реалій матеріального та ідеального світів як те саме естетичне явище. Це підтверджується і теоретичними виснов-

ками дослідників. “Художня деталь, – пише В.І. Горинь, – виразний штрих чи риса портрета, деталь пейзажу чи інтер’єра, особлива інтонація чи влучний вираз, навіть відтінок слова” [16, с. 25]. У практиці конкретно-тематичного літературознавчого аналізу склалася така ситуація, що елементи психологічної сфери також можуть розглядатися як мікрообрази, як деталі єдиного духовно-психічного світу героя (наприклад, “невесела думка” [58, с. 111]). Рясніють такими деталями, зокрема, твори Михайла Коцюбинського – “дурні думки” Семена Ворона (“Ціпов’яз”), “моя утома” (“Intermezzo”), “апетит” пана Малини (“Коні не винні”) та ін. Функції таких мікрообразів, як буде показано далі, по суті нічим не відрізняються від функцій предметних деталей.

Цікавим видається питання і про розміри деталей в художньому творі, тобто розміри відповідних реалій. Скажімо, сонце – це деталь чи не деталь? Якщо брати фізичні розміри цього об’єкта, то, природно, його важко співвідносити з категорією деталі. Водночас у творі воно нерідко представлено не своїми матеріальними показниками, а як певний елемент більшої картини – пейзажу, тобто як його деталь. Наприклад, в “Intermezzo” М. Коцюбинського. Іншими словами, розміри об’єкта при цьому не мають ніякого значення, головне, мікрообраз повинен співвідноситися з якимось більшим образом (скажімо, образом природи), як частина з цілим. Елемент, частина, ціле – найважливіші філософські категорії, що дають ключ до розуміння природи художньої деталі. І не тільки в літературі, а й в інших видах мистецтва. На цю особливість художньої деталі звертає увагу А.О. Черняков, називаючи її “елементарною частиною художнього цілого” [62, с. 6–7].

У певному розумінні весь твір складається з художніх деталей [45, с. 57], вказує М.Я. Поляков. Як мікрообраз художня деталь вступає у складні ідейно-естетичні взаємозв’язки з іншими мікрообразами, з усією образною системою твору. Важливість цього питання, недостатньо вивченого як з теоретичного, так і з практичного боку, підкреслювали багато хто з літературознавців. До прикладу, цю саму думку обстоював О.С. Бушмін, який пропонував розчленовувати художню цілість, щоб виявити закономірності її поєднання, пояснити її у всіх внутрішніх і зовнішніх зв’язках [6, с. 10]. На думку авторів “Введения в литературоведение”, “при читанні художніх творів важливо вловити “взаємний перегук” компонентів зоб-

ражуваного, відчутти художній смисл зіставлення подробиць” [8, с. 141].

Деталь-мікрообраз як структурний елемент художньої цілості знаходиться у різноманітних взаємозв'язках з її частинами. Тому вивчення її ідейно-естетичних якостей закономірно залежить від знання всіх тих відношень, у які вона вступає в образній системі твору. Подібне дослідження художніх деталей стало справді можливим лише з інтенсивним розвитком системного підходу в літературознавстві (Ю.Б. Боров, М.К. Гей, І.Г. Неупокоєва, М.Я. Поляков, Г.М. Поспелов, М.Б. Храпченко та ін.). Є успішні спроби застосувати такий підхід і до аналізу мікрообразів [14]. Щоправда, під останніми дослідник має на увазі і троп. Згідно ж з нашою концепцією деталь і троп принципово різні види мікрообразів. І поняття мікрообразу тут вживається лише у значенні деталі.

Системний підхід до вивчення деталі ґрунтується на виявленні реально існуючих структурно-семантичних взаємозв'язків між мікрообразами у творі. Вони виникають у процесі естетичного сприйняття тексту читачем. Цю особливість художніх деталей відзначають як літературознавці, так і лінгвісти. Аналізуючи “Мертві душі” М. Гоголя, М.Я. Поляков пише: “Деталі збираються в семантичні пучки, що визначають частини тексту і створюють ключові елементи в полі літературного тексту” [45, с. 57]. Сутнісно ту саму думку висловлюють і лінгвісти. “Текст дає деталі, – пише один з дослідників лінгвістичної поетики, – не у випадковій послідовності, як може бути при розгляді полотна живописця, а саме у тій послідовності, в якій вони розгортаються при зображуваному духовному стані; і спектр відблисків зливається в образ саме тієї повноти і структури, який є типовим для зображуваного усвідомлення світу” [22, с. 21]. Це зайвий раз підтверджує, що йдеться про загальноестетичний феномен, який вивчається і літературознавством, і лінгвістикою, й іншими науками. Найчастіше взаємозв'язок між художніми деталями буває трьох типів: між неповторюваними деталями, скажімо, в межах портрета, пейзажу; між повторюваними, “синонімічними” деталями, розсіяними по всьому тексту твору, і, нарешті, система взаємозв'язків між деталями першого або другого виду чи тих і тих разом. У першому випадку мовиться про так звані одиничні деталі, в другому – про наскрізну (лейтмотивну, ключову, стрижневу, структуротворчу) деталь і в третьому – про систему деталей.

Одиничні деталі як такі зустрічаються рідко, головним чином вони слугують створенню більших образів – природи, зовнішності людини тощо, утворюючи систему локальних деталей. Наскрізні деталі починають використовуватися переважно в малих прозових жанрах кінця ХІХ – початку ХХ ст., коли виникає настійна потреба поєднати лаконізм та економію художніх засобів із значним смисловим наповненням художнього тексту, оскільки вони, переважно внаслідок повторення, набувають особливої семантичної місткості. Найбільше це явище дослідив Ю.С. Добін, аналізуючи прозу А. Чехова [19]. Ці деталі також можуть утворювати систему як самі по собі, так і в поєднанні з одиничними. Тяжіння до організації деталей в єдину систему взаємозв'язаних мікрообразів характерне і для творів М. Коцюбинського (див.: [30; 33–35]).

Центральною проблемою деталі є її спроможність бути засобом художнього узагальнення, виявляти ті чи інші зв'язки з ідеєю твору (або навіть з ідеалом, як вважає А.О. Черняков [62, с. 7]), бути моментом розвитку художньої ідеї. Строго кажучи, в художньому творі немає жодної деталі, яка б не була пов'язана з цією ідеєю. Вся їх маса – одиничних, наскрізних і системних – “працює” на розкриття, акцентування художньої ідеї. Проте кожна деталь зокрема – не однаковою мірою. Звідси виникає питання про рівень узагальнення, ступінь вияву ідеї в художній деталі.

В унікальному явищі художньої деталі діалектично поєднуються різні властивості художнього образу – почуттєве і раціональне, абстрактне і конкретне, часткове і загальне, зовнішнє і внутрішнє, *частина і ціле*. Проте найважливішими для розуміння його естетичної природи є категорії явища і сутності. Вивчаючи роль цих категорій в осягненні художнього переображення дійсності, дослідниця із Чехословаччини Е. Фаркашова пише: “...почуттєве уявлення (яке, на її думку, і є основою художнього зображення. – Ю. К.) стає інструментом художнього узагальнення, причому узагальнення засобами типізації (вибору або синтезу окремої деталі, в якій найбільш адекватно виявляється загальна сутність цілого). Тому в процесі художнього освоєння світу треба прагнути правильно подавати типові характери в типових обставинах” [54, с. 183].

Е. Фаркашова здійснює цікаву спробу простежити діалектику сутності і явища у процесі та результаті художнього освоєння дійсності,

тобто у творі. Не випадково вона вбачає наявність цієї діалектики і в художній деталі, оскільки і образ і мікрообраз за своєю природою – явища однотипні. Отже, деякі її міркування в цьому плані можна віднести і до деталі. Зокрема, дуже важливою уявляється її думка про напружену суперечність між явищем і сутністю в художньому образі та мікрообразі. Саме це стає умовою справді естетичного узагальнення на відміну від наукового, де сутність виявляється не в конкретних почуттєво даних образах, а в абстрактних поняттях. А це означає, що сутність у мистецтві розкривається через несуттєве, одиничне [54, с. 182], оскільки, як пише дослідник художнього пізнання В.І. Мазепа, в реальному житті “окрема особа стикається якраз з таким “випадковим”, одиничним проявом загального” [39, с. 67]. Побачити в одиничному сутність речей і соціальних процесів – одне з найважливіших завдань мистецтва.

В одиничному мікрообразі сутнісні і явищні ознаки відповідної реалії дійсності представлені неоднаково. І тут можливі два принципово різних випадки. У першому домінують сутнісні ознаки предмета, в другому – явищні, тобто сутність його недостатньо виявлена. Перший випадок притаманний реалістичній поезії другої половини ХІХ ст., для якої предмет, відображений у творі, самоцінний сам по собі, поданий у своєму сутнісному значенні. Таких висновків доходить і О.П. Чудаков, аналізуючи предметний світ літератури цього періоду: “Успадковуючи і поширюючи ці гоголівські предметно-зображальні принципи, натуральна школа використовує предмет не тільки як засіб змалювання зовнішності даного героя чи конкретної ситуації, а й з ширшою метою: для характеристики певного укладу, типу житла, професійної чи етнічної групи. Предмет отримує певну автономію, він виходить на авансцену сам” [64, с. 278].

Зовсім по-іншому конструюється “поетика” предмета в літературі кінця ХІХ – початку ХХ ст. Естетичного значення тут можуть набувати несуттєві його ознаки, тобто він унаявлений у творі не стільки сам по собі, скільки тими другорядними, ситуативними ознаками, які й стають засобом художнього узагальнення. Відображена деталь А. Чехова (Ю.С. Добін), символіка кольорів М. Коцюбинського, переломлена крізь призму сприйняття героя деталь і Чехова і Коцюбинського, символічна деталь О. Кобилянської і т. ін. – все це явища саме такого порядку. При цьому важливо підкреслити, що предмет у творі не

втрачає до кінця і свого самоцінного, сутнісного значення. Він виконує подвійну функцію, виступаючи, з одного боку, сутнісною стороною і тим самим стаючи засобом відтворення, скажімо, місця дії, історичних обставин, з другого – явищною стороною, другорядними ознаками, з допомогою яких і досягається певне художнє узагальнення, виявляється та чи та художня ідея твору. Домінує, природно, друга, ідейно-естетична функція предмета. Завдяки такому подвійному його функціонуванню, а точніше кажучи, мікрообразу відповідної реалії значною мірою і досягаються лаконізм і смислова насиченість творів малого епічного жанру в літературі початку ХХ ст. Слушно погодитися з Е. Фаркашовою і в тому, що при “перенесенні” предмета з реальної дійсності в художній твір відбувається значна його трансформація. “Художнє відтворення, – пише дослідниця, – виходить з явища, що існує об’єктивно, але маніпулює ним так, що вичерпує з нього все, що знаходиться під прикриттям бачимості, безпосереднього осягання; дешифрує “надзміст” у явищі, який оптимально виражає зв’язок явища із сутністю, зовнішнього з внутрішнім” [54, с. 183]. Прийоми виявлення як сутності, так і другорядних ознак предмета в художньому творі – це, звісно, специфічні прийоми мистецтва.

Що стосується деталі, то цей процес починається вже з її відбору. “Сам відбір “незайманих” речей, що переносяться (з реальної дійсності у твір. – Ю. К.), вже становить обробку” [64, с. 271], – зауважує О.П. Чудаков. Проте ця “обробка” не обмежується тільки відбором. Існує багато прийомів виділення у предметі-мікрообразі тих чи інших ознак. Наприклад, Л. Гінзбург називає метафоризацію, метонімізацію, дедуктивний прийом, непередбачене уподібнення [13, с. 104] та ін. До них слід додати і різне контекстуальне оформлення мікрообразів, зокрема деталь з підтекстом (А. Чехов), деталь з коментарем (Л. Толстой), деталь з тропом, повторювану деталь, систему деталей тощо.

Рух-поступ художнього пізнання – це поглиблення образного освоєння дійсності. Мікрообраз у художній передачі дійсності також здатний ніби підніматися від сутності першого до сутності другого порядку і т. д. Іншими словами, у літературному творі зустрічаємо мікрообрази різного рівня художнього узагальнення. Серед них доречно виділити принаймні три типи, які умовно назовемо *деталь-знак*, *деталь-образ*, *деталь-символ*.

1.3. Типологія художніх деталей, рівні та особливості їх функціонування у сприйнятті твору читачем

Особливість деталі полягає в тому, щоб бути засобом художнього узагальнення, що зумовлено її специфічними властивостями як важливого носія поетичного слова. Нами розглядаються найважливіші з них: позначення (номінація), зображення і вираження (за М.К. Геєм). Згідно з цим логічно обґрунтовується три рівні художнього узагальнення: деталь-знак, деталь-образ, деталь-символ. Насправді, в мікрообразі нерозривно поєднані всі три властивості, йдеться лише про перевагу одного з них у майстерності чи задумі письменника.

До прикладу, деталь-знак – це мікрообраз, який лише вказує на ту чи іншу реалію буття. Його роль у творі зводиться переважно до позначення місця, часу, обставин дії і т. ін. Деталь-образ порівняно з попереднім типом є більш високим рівнем художнього узагальнення. Вона бере участь у зображенні художнього простору і часу, зовнішніх атрибутів буття. Й насамкінець, деталь-символ – це художня абстракція, смислове значення якої пов'язане з головною ідеєю твору. У будь-якому разі дослідження художньої деталі актуально як у теоретичному, так і в історичному форматах наукового пізнання. З одного боку, вона сприяє подальшій розробці питань психології творчого процесу письменника, інтерпретації та оцінки літературного твору, його естетичного сприйняття читачем. З іншої – дає ключ для розуміння особливостей індивідуального стилю, поезики письменника загалом; дозволяє визначити значення його художнього відкриття для еволюції способів образного освоєння дійсності, вплив його творчого методу на розвиток аналітичної тенденції в літературі.

Отже, дані типи мікрообразів (і відповідні їм рівні узагальнення) зумовлені, з одного боку, повнотою обґрунтування художньої сутності, тобто мірою їх взаємозв'язку з художньою ідеєю твору, з другого – особливостями функціонування поетичного слова в художньому тексті. Скажімо, М.К. Гей вважає тут найважливішими позначення (номінація), зображення і вираження [12].

Близьку думку стосовно виділення тих чи інших особливостей у мікрообразі предмета висловлює і Л. Гінзбург, зазначаючи, що вони можуть мати інформаційний, зображальний або оцінний характер [13, с. 104]. Всі три

властивості, як правило, поєднані в кожному мікрообразі або у відповідному поетичному слові. Проте залежно від рівня письменницької майстерності чи творчого задуму одна з них може виходити на перший план, домінувати. На різних етапах розвитку літератури також спостерігаємо в мікрообразах різний їх вияв.

Деталь-знак – це мікрообраз, який здебільшого вказує на ту чи іншу реалію дійсності, не виконуючи при цьому значних ідейно-естетичних функцій. Нерідко спостерігаємо твори, перевантажені подробицями побуту героїв. А.О. Черняков вважає, що це “нерозуміння специфіки зображення і мовленнєвої знакової формули (зображення і номінація. – Ю. К.) веде до удаваної зображальності, прискіпливих описів дрібниць зовнішності, пейзажу, побуту, що не мають ніякого відношення до розвитку художньої ідеї” [62, с. 11]. Роль таких деталей зводиться головним чином до позначення місця, часу, обставин дії. В літературі XIX ст. переважають саме такі деталі, скажімо, у творах І. Нечуя-Левицького, певною мірою Панаса Мирного, де повнота опису часом заступає яскраву зображальність і глибоке смислове наповнення в кожному мікрообразі.

Від деталі-знака слід відрізнити “псевдодеталь” [55, с. 125]. Остання просто зайва у творі. Нерідко це пов'язано з якоюсь стилістичною помилкою (наприклад, “відкрив двері рукою” – тавтологія). Деталь-знак на відміну від псевдодеталі несе певну корисну інформацію (“інформативність”. – Л. Гінзбург) про дійсність, але здебільшого не в художній формі, а у формі, можна сказати, звичайного повідомлення.

Деталь-образ є узагальненням вищого ступеня – “сутністю другого порядку”. Вона має яскраві зображальні властивості і не втрачає до деякої міри знакових. З приводу деталі такого типу К. Паустовський сказав, що вона “знаходиться в одному ряду з вдалим образом”. Так, він писав: “В останні роки подробиці почали зникати з нашої белетристики, особливо в творах молодих письменників. Без подробиць твір не живе. Будь-яке оповідання перетворюється на ту суху палицю від копченого сига, про яку згадував Чехов. Самого сига нема, а стирчить одна тріска. Суть подробиці полягає в тому, щоб, за словами Пушкіна, дрібниця, яка випадає з уваги, виблиснула б крупно, стала помітною всім. З другого боку, є письменники, хворі на стомлюючу й нудну спостережливість. Вони заповнюють свої твори купами подробиць – без добору, без розуміння того, що подробиця має

право жити й неодмінно потрібна тільки в тому разі, коли вона характерна..." [43, с. 406]. Отже, йдеться саме про розрізнення деталі-знака і деталі-образу. Але виражальне значення останньої, її зв'язок з ідеєю твору невеликі. Подібні деталі слугують насамперед матеріалом для створення художнього простору і часу. Яскравим прикладом використання такого типу деталей є відомий вислів А. Чехова про те, як намалювати картину місячної ночі. "У тебе вийде місячна ніч, – пише він до брата, – якщо ти напишеш, що на греблі млина яскравою зірочкою мигтіло скельце від розбитої пляшки і покотилася кулею чорна тінь собаки або вовка..."

Нарешті, деталь, не втрачаючи якостей знаковості й образності, може бути, сказати б, художньою абстракцією, символом [37], пов'язаним з головною ідеєю твору. В цьому разі вона становить момент відображення всезагального і є сутністю нового порядку (не втрачаючи почуттєвої наочності та емоційно-сміслової значущості). Естетичний ефект деталі-символа криється в діалектичній суперечності ("напруженості") між її конкретною формою, одиничністю і гранично узагальненим змістом, всезагальністю. Через конкретне явище тут найбільшою мірою виражається сутність найвищого порядку.

Розрізнення деталі-знака і деталі-символа знаходимо і в Л. Гінзбург, хоч вона й не вживає ці терміни на позначення відповідних явищ. Про самі ж явища пише: "Предметне слово могло бути просто аксесуаром подій і ситуацій, більш чи менш нейтральним (у зображальному і виражальному планах. – Ю. К.). Проте в більшості випадків оточуючий текст надає предметному слову свою символіку, певне семантичне забарвлення" [13, с. 104]. Ця символіка теж може бути найрізноманітнішого характеру і торкатися художнього узагальнення від вузьких до найширших соціальних проблем дійсності. Відома чеховська деталь "футляр" ("Людина у футлярі") і є прикладом деталі-символа, через який письменник майстерно узагальнює деякі найактуальніші тогочасні питання людської буттєвості.

Кілька слів про визначення *поняття деталі* у зв'язку з усім сказаним. Відсутність чітких теоретичних підходів стосовно деталі призводила до того, що це поняття тривалий час узагалі не згадувалося в літературознавчих словниках та енциклопедіях. Уперше воно фіксується в 1971–1972 роках [49, с. 113], хоча називається і в інших словниках [71, с. 60–61, 77–78] (без окремої статті). Найбільш

повну характеристику це поняття одержує лише в 1978 з виходом у світ додаткового, дев'ятого тому КЛЕ [48].

У дефініціях поняття деталі існує ще чимало суперечностей. Так, у конкретно-літературознавчих дослідженнях її визначають як деталь-тип, деталь-образ, деталь, себто як мініатюрну модель мистецтва. У довідковій літературі впадає в око саме відсутність такого родового поняття. Натомість найчастіше маємо слова полісемічні, не завжди термінологічного характеру. Скажімо, "штрих" (В.М. Лесин, А.С. Пулинець), "подробиця" (Ф.В. Путнін). Характерним прикладом такої нечіткості є визначення, подане останнім: "Деталь художня (від франц. detail – подробности, дрібниці) – виразна подробности твору, що несе значне смислове та ідейно-емоційне навантаження, відрізняється підвищеною асоціативністю..." [48, с. 267]. Слово "подробиця" в даному контексті мало що прояснює, воно лишається так само семантично замкненим, як і деталь. У той час як у словнику В. Даля міститься вказівка на родові поняття відносно деталі. Так, визначаючи деталь "в художествах", він, поряд із словом "подробиця", вживає слово "**частина**" [18], тобто певна частина художнього цілого. Виходячи з цього, а також з розглянутих особливостей художньої деталі, логічно прийняти таке визначення: *деталь – це мікрообраз реалії предметно-об'єктивного чи духовно-суб'єктивного світу, що в літературному творі співвідноситься з іншим образом або системою образів, як частина (елемент) з цілим, і є засобом художнього узагальнення.*

Нарешті, четвертий рівень вивчення художньої деталі – *рівень сприйняття твору читачем.* У цьому напрямку здійснюються лише перші спроби. Однак вони стають особливо актуальними у світлі праць, присвячених комунікативному підходу до вивчення літератури [61]. Не торкаючись цієї складної проблеми в цілому, висловимо кілька зауважень, що мають безпосереднє відношення до явища художньої деталі. Художнє переосмислення письменником дискретного реального світу, що відображається у творі в системі мікрообразів, стає об'єктом читацького сприйняття. Цілісність сприйняття та асоціативність мислення – це ті умови, що забезпечують відтворення більшою чи меншою мірою структурних взаємозв'язків актуалізованих у свідомості мікрообразів. Причому художній твір сприймається ним не одразу, як картина живопису (хоч і там це певною мірою процес),

а в ході поступового розгортання тексту. Що стосується деталей, то тут слід наголосити на трьох моментах.

По-перше, деталь як частина цілого або частина, яка вказує на ціле, несе більше художньої інформації, ніж її безпосередній зміст. На цьому побудована поетика А. Чехова, В. Стефаніка, Е. Хемінгуей. Така деталь, сказати б, збуджує читацьке сприйняття, стимулює його до творчості, робить “спів-автором” твору. В цьому відношенні активність читача у процесі читання – одна з центральних проблем, пов’язаних з художньою деталлю.

По-друге, повторюваність деталі (наскрізний мікрообраз), як правило, ґрунтується на естетичних законах, а також лінгвістичних (“проспекція і ретроспекція” та ін.) і породжує особливий підсвідомий вплив твору на читача. При цьому ідея, почуття доносяться до читача не безпосередньо, а через підтекст, іносказання, символіку деталей. Звідси, скажімо, надзвичайне враження від новел М. Коцюбинського, які нагадують тонкий почуттєвий ефект творів імпресіоністів.

По-третьє, структури мікрообразів пов’язані з усією побудовою (композицією) твору і становлять лише її деталізацію. Отож, і вони керують процесом читацького сприйняття, і від них залежить, якою мірою буде виявлена ідея твору, акцентовані її головні складові.

У цьому аналітичному розрізі Л.Г. Жабицька здійснила цікаву спробу розглянути читацьке сприйняття як аналітико-синтетичну діяльність [21], спираючись при цьому на поняття і явище деталі (хоча, щоправда, з огляду на іншу площину дослідження її дефініція дещо відрізняється від запропонованої у цій роботі). І все ж це підтверджує головну тезу: *категорія деталі на всіх чотирьох рівнях* – деталь-реалія об’єктивної дійсності; деталь як поштовх до творчості та аналітична складова образного мислення; деталь як мікроелемент образної системи твору; деталь як засіб ідейно-естетичного впливу на читача – тісно пов’язана з аналітико-синтетичними процесами художнього пізнання.

З чотирьох названих рівнів вивчення деталі, що здійснені дослідниками творчості М. Коцюбинського, слушно віднести тільки до третього рівня. При тому, що вони мають далеко не системний характер. У полі зору літературознавців перебувала переважно одинична деталь, її ідейно-естетичні функції. Йдучи цим же шляхом, є можливість розробити типологію портретних, пейзажних і психологічних деталей творів М. Коцюбинського. Проте таке

об’ємне дослідження не набагато просунуло б уперед розуміння поетики цього талановитого українського прозаїка.

Принципово інший підхід, запропонований у наших роботах (див. [30–36]), передбачає вивчення деталей у взаємозв’язку – як мікрообразної картини твору. При цьому виникає потреба визначити зв’язок деталі з іншими категоріями поетики – *оповідною манерою, художнім простором, сюжетом і композицією, образом* і т. ін. Це сутнісно охоплює найважливіші складники поетики М. Коцюбинського. І хоча дослідження в цілому ведеться на третьому рівні (деталь як мікрообраз твору), краще розуміння цього явища вимагає час від часу звертатися й до інших рівнів, щоб скласти більш глибоке уявлення як про нього самого, так і про поетику цього знаного українського художника слова. Нарешті, ще один аспект – еволюція деталі у творах М. Коцюбинського від найпростіших прийомів до складної системи мікрообразів, яка допомагає краще осягнути еволюцію образної системи письменника в цілому, його новаторство, художні відкриття – це безпосередній внесок роботи у вивчення поетики української літератури.

Висновуючи, підкреслимо, що у пропонованому дослідженні під час аналізу художніх текстів нами застосовується *системно-історичний підхід* та його принципи, зокрема, встановлюються контекстуальні і текстуальні взаємозв’язки деталей. Окрім того, попутно використовується *методика мікроаналізу*, зміст якої описаний у працях М. Храпченка, Ю. Борева, Н. Гея. Для обґрунтування внутрішньої мотивації поведінки героїв М. Коцюбинського як керівні прийняті наукові положення і висновки психологів й фізіологів, зокрема І. Павлова, А. Ухтомського, що дозволило зрозуміти закономірності взаємозв’язку деталей, дати більш точну оцінку художньої концепції Михайла Коцюбинського як видатного українського прозаїка. Для визначення естетичної значущості його художніх відкриттів зrealізована спроба зіставити деякі його твори із творами живопису та музики.

Розділ 2 ХУДОЖНЯ ДЕТАЛЬ ЯК ЗАСІБ ОБРАЗНОГО ОСВОЄННЯ ДІЙСНОСТІ У ТВОРЧОСТІ МИХАЙЛА КОЦЮБІНСЬКОГО

Метою цієї методологічної розвідки є дослідження еволюції деталі і деталювання у

творчості Коцюбинського як засобу і техніки художнього узагальнення, визначення їх форм, змісту, рівнів та особливостей розвитку, функціонування, самоорганізації.

Новаторські аспекти *авторського бачення* піднятої проблеми полягають у:

– вивченні еволюції деталі як засобу художнього узагальнення дійсності у творах М. Коцюбинського, що супроводжується багатством символіки мікрообразів, створенням системи взаємозв'язку деталей, а також їх психологічного підтексту і подієвого контексту;

– визначенні основних різновидів художньої деталі новелістики М. Коцюбинського і рефлексивній спробі їх типологізації;

– з'ясуванні ідейно-художнього значення художніх деталей як засобу розвитку психологізму новел М. Коцюбинського, зображення екзистенційної діалектики духовного світу героя;

– виявленні типів організації художньої деталі й у встановленні їх зв'язку з особливостями сюжетно-композиційної структури новел М. Коцюбинського;

– обґрунтуванні виняткового значення художньої деталі як стильової доміанти реалістичної поетики М. Коцюбинського;

2.1. Деталь у художній структурі новелістики Михайла Коцюбинського

Художня деталь у творчості Коцюбинського – це перш за все засіб художнього узагальнення дійсності, що супроводжується у різних його творах збагаченням їх ідейно-сислової значущості. Досягалося це шляхом посилення зображально-виражальних якісних властивостей одиничної і наскрізної деталей, а також поєднання їх у комплекси, що свідчило про визначену тенденцію письменника у використанні унікального світу деталей.

Ранні твори М. Коцюбинського написані у стилі соціально-побутової прози кінця ХІХ ст., для якої було характерне використання переважно одиничних деталей інтер'єра, портрету, пейзажу. Мікрообраз постає головним чином як якість естетичного знаку, що вказує на визначені соціально-побутові (“Харитя”, “Ялинка”, “П'ятизлотник”, “Маленький грішник”) та етнографічні (“Для загального добра”) реалії життя героїв. І все ж таки М. Коцюбинський, порівняно зі своїми попередниками, часто посилює образне джерело одиничних деталей, застосовуючи різні прийоми – деталь із троянд шифровкой (“Харитя”), деталь з підтекстом

(“Маленький грішник”), деталь із тропом (“Хо”), хоча в цілому виражальна оригінальність, сила виразності одиничних деталей у цих творах у зіставленні з більш пізніми невелика.

Ідейно-естетичні функції одиничної деталі в творах М. Коцюбинського повною мірою описані в критичній літературі (Н. Калениченко, П. Колесник, М. Костенко та ін.), тому нами вони розглядаються лише остільки, оскільки становлять один із етапів удосконалення майстерності художнього узагальнення новеліста. Скажімо, у його ранніх оповіданнях спостерігається й інший вид деталі – наскрізна, яка потім широко використовувалася письменником у новелах початку нового століття. Один з перших творів, де письменник застосує цей прийом, – оповідання “П'ятизлотник”. Тут наскрізна деталь, до того ж винесена у заголовок, першочергово виконує сюжетно-композиційні функції. Проте, повторюючись у різних контекстах, вона набуває символічного забарвлення, стає засобом художнього узагальнення соціально-побутової драми бідної селянської сім'ї.

Наскрізними мікрообразами в оповіданнях М. Коцюбинського є не тільки реалії матеріальної, але й духовної сфери людини. В цьому разі вони постають як елементи внутрішнього монологу. Характерно, що такі деталі письменник включає і в авторський текст, при цьому беручи в лапки, щоб відмежувати авторську мову від мови персонажа. Такою наскрізною деталлю в оповіданні “Ціпов'яз” є мікрообраз “дурні думки” – елемент внутрішнього монологу головного героя Семена Ворона. Ця деталь вступає у певний взаємозв'язок зі всім семантичним ладом внутрішньої мови героя-антагоніста – Романа Ворона, брата Семена. Ідейно-сисловий зв'язок наскрізних деталей мовлення героїв, побудований на протиставленнях опозицій “добро – зло”, “правда – неправда”, що підсилює основний сюжет конфлікту.

У ранніх творах письменника помітно посилення ідейно-естетичних функцій наскрізних деталей другого плану, які віддзеркалюють реалії як психічної, так і матеріальної сфери життя людини (елементи пейзажу – “Ціпов'яз”, інтер'єру “Для загального добра”), що підготовляє ґрунт для створення складної системи ідейно-сислових взаємозв'язків деталей першого і другого планів у наступних творах. Одна з перших новел, де М. Коцюбинському вдалося досягнути такого синтезу, наприклад, деталей пейзажу, є акварель “На камені” (1902). Ця новела за характером проб-

лематики, особливостями структури сюжету нагадує твори раннього періоду творчості. Проте вже в ній проявилася така специфічна особливість стилю письменника, як тенденція до об'єднання всіх мікрообразів другого плану навколо одного організуючого центру. Таким стрижневим мікрообразом тут стає наскрізна деталь “камінь”. Введена автором у різний образний контекст, ця деталь постійно розширює свою семантику, набуває символічного значення, що виражає жорстокість феодално-патріархального устрою татарського села. В тексті новели деталь “камінь” вступає в ідейно-сміслові взаємозв'язки з іншими наскрізними й одиничними мікрообразами. Так, кам'яна стихія як символ жорстокості, поневолення протиставляється деталі гірської стихії – символу Батьківщини героїні новели Фатьми, її свободи. В цій системі підтексту посилюється виразне і такої контрастної деталі, як “гірський крокус”, який символізує зародження кохання Фатьми до турка Алі. Зщеплення деталей навколо подієвого осереддя створює широкий смисловий підтекст, який розвивається паралельно дії сюжету. Він стає своєрідним внутрішнім сюжетом, що передає зміни настрою і переживання героїв.

Михайло Коцюбинський не випадково вибирає для новели підзаголовок “акварель” (у нарисах “образок”). У творах переважають пейзажні деталі візуальної модальності. Майже кожна деталь “має” свій колір, який також несе ідейно-естетичне навантаження, своєю семантикою вступає в ідейно-сміслові зв'язки з наскрізною деталлю “камінь”. Так, безбарвному каменю протиставлений червоний колір (головна пов'язка Алі) і зелений (фередже Фатьми). В новелі ці кольори символізують кохання та життя. Використовуючи колір для експресивного забарвлення деталей, Коцюбинський у цьому творі, як і в інших, наближується до експресивної техніки письма. Проте його експресіонізм – це не світоглядна настанова, не філософська система відношення до життя, а стилістичний прийом посилення ідейно-сміслового навантаження мікрообразів. Не випадково Іван Франко назвав М. Коцюбинського одним із найбільш тенденційних письменників. Забарвлення, колір є для новеліста засобом розкриття важливих, соціально значимих ідей. При цьому він тяжіє не до миттєвих, мінливих тонів, а до відкритого, чистого кольору, що має яскраву контрастну зображальність.

Проаналізовані твори раннього періоду творчості М. Коцюбинського свідчать про те,

що різноманітність стилістичних прийомів деталі він використовує як засіб реалістичного відтворення життя. Виразний мікрообраз відображає в них перш за все суттєві сторони дійсності. На ранньому етапі творчості письменник освоює прийоми ідентичної і наскрізної деталізацій, що характерні для поетичного письма Толстого і Чехова, частково – Стефаніка і Черемшини. Водночас у М. Коцюбинського спостерігається тенденція до розширення ідейно-сміслових взаємозв'язків деталей у рамках усього образного цілого, завдяки чому він створює складну систему психологічного підтексту, пов'язаного із розвитком кожного окремого твору.

2.2. Роль деталі у розкритті психологічних особливостей характеру літературних героїв

Деталь є важливим засобом “непрямої” характеристики героя. При цьому Михайло Коцюбинський йде двома шляхами: розкриває характер героя, з одного боку, через чітке “виписування” деталей обставин, портрета, з іншого – через відтворення процесу їх сприйняття. У першому випадку за допомогою деталі можливо відображати визначені сталі риси особистості героя, в другому, – крім того, передавати всю складність і глибину його психічного життя. Саме у цьому напрямку і здійснює художній пошук М. Коцюбинський.

У новелах початку 900-х років минулого століття помітно змінюється стилістична манера письменника. Життя, суспільні події описуються ним не з позиції автора-оповідача як досі, а крізь призму сприйняття головного героя. В такому образному контексті кожна художня деталь, подана М. Коцюбинським у творі, перетворюється у засіб розкриття внутрішнього світу героя. Показуючи, як змінюється сприйняття героя однієї і тієї ж деталі у різних життєвих ситуаціях, він тим самим безпосередньо передає зміни його духовного стану, зображаючи характер у його внутрішньому русі-розвитку. Така художня манера певною мірою була присутня А. Чехову, окремим новелам В. Стефаніка, Марку Черемшині та ін. Своєрідність Коцюбинського полягає і в оригінальності способів зображення внутрішнього світу героїв, і в характері соціально-психологічних проблем, до яких він звертається. Серед способів опосередкованого зображення ним духовного повсякдення людини неймовірно велике місце займає система

художньої деталі, яка стає засобом передачі персоніфікованої діалектики внутрішнього світу героїв.

Етапною у розвитку психологічного реалізму М. Коцюбинського є новела “Лялечка” (1901). Систему художніх деталей письменник використовує тут як засіб зображення передачі головної героїні – сільської вчительки Раїси Левицької. Ці переживання – це наслідок внутрішньої боротьби між народницькими пориваннями героїні і повною їх відірваністю від реального соціального світу. В зображенні характеру головної героїні названої новели автор знову вдається до наскрізної деталізації. Новизна цього прийому в даному творі, принаймні порівняно з попередніми, полягає у використанні своєрідної синонімії мікрообразів (теж саме художнє явище зустрічається в новелі Стефаніка “Новина”). До прикладу, деталь обставин – “ліжко” Раїси Левицької – викликає у героїні асоціацію із дном глибокої криниці, сосновим криничним зрубом (“цямрина”). Далі сама деталь “ліжко” майже не називається, її замінюють нові порівняння, які варіюються залежно від контексту – “дно криниці”, “соснова домовина”, “монастирська келія” і т. д. Завдяки такій образній синонімії письменнику вдається, з одного боку, – досягнути взаємозв’язку між мікрообразами, з іншого – надати наскрізній деталі, причому в кожному конкретному випадку, нове додаткове ідейно-сміслові значення.

Наскрізна деталь і різновиди, які її замінюють – “дно криниці”, “соснова домовина” та ін., переходячи на другий план оповідання, зосереджують увагу читача на відчуженості головної героїні і стають образами-символами її соціальної та психологічної самотності. Проте в кожній окремій контекстуальній ситуації ці деталі передають і нові відтінки переживання сільської вчительки. При цьому внутрішній стан героїні, що передано за допомогою даної наскрізної деталі, ніби циклічно змінюється, збільшуючи її відчуття самотності. Такий художньо-психологічний прийом М. Коцюбинського в одному листі до Б. Грінченка з приводу новели “Лялечка” назвав “Кільцями психологічного процесу”.

Розглянута стрижнева деталь вступає в ідейно-сміслові взаємозв’язки з наскрізними комплексами деталей пейзажу, інтер’єра, портрета. Характерною щодо цього є кінцівка новели, де М. Коцюбинський ніби зводить до єдиного цілого всі ранні назви наскрізних мікрообразів твору до нової модифікації –

“чорна безодня”, що набуває значення образа-символу.

В наступному етюді “Цвіт яблуні” (1902) письменник використовує деталь як засіб художнього узагальнення питань одвічних, філософських, перш за все проблеми життя і смерті. На початку етюду він вводить дві контрастні наскрізні деталі – *світло* і *тінь*, які передають напружену атмосферу боротьби життя і смерті, акцентують увагу читача на тяжких переживаннях ліричного героя, який знаходиться поруч ліжка помираючої доньки. Діалектика життя і смерті особливо підкреслена такою виразною деталлю: вдень у головах помираючої дівчинки палає свічка. Це світло від свічки серед білого дня здається герою таким неприродним, як і смерть дитини. Такими ж неприродними видається герою і те, що світло – це вічний символ життя – можливо якимось чином уособлює смерть.

Філософська думка про парадоксальність життя підкреслена в етюді і наскрізною деталлю “цвіт яблуні”, що винесена в назву твору: в цвітінні вже приховано відцвітання, а в народженні – смерть. Цю думку М. Коцюбинський висловить в іншому творі (На острові”, 1912), з приводу іншої квітки. Він напише: “Бо така таємниця агави: вона цвіте, щоб умерти, й умирає, щоб цвісти”.

Морально-етична проблема відношення художника до навколишніх і до самого процесу творчості допомагає М. Коцюбинському в новелі “Цвіт яблуні”, зображуючи зіткнення двох “Я” ліричного героя – батьківського і письменницького. Рефлексія самоусвідомлення художника підкреслена наскрізною персоніфікованою деталлю “пам’ять, той нерозлучний секретар мій”. Пам’ять письменника, не зважаючи на всю тяжкість батьківських переживань, продовжує вбирати в себе деталі всього того, що відбувається довкола, щоб потім використати їх як матеріал для майбутнього твору. Такий стан характерний для будь-якого творчого процесу і стає засновком для зображення діалектики внутрішнього світу ліричного героя. Причому організуючим центром системи мікрообразів новели є і наскрізна деталь “свист”. Всі деталі твору як відображення реальності об’єктивної, так і суб’єктивної сфери концентруються у свідомості героя навколо цього звуку, який чути з кімнати хворої дитини.

Висока ступінь синтезу та експресивності деталей надає новелі “Лялечка” й етюд “Цвіт яблуні” незвичайних цільності і ліричності.

Ці якості стають характерними для всієї наступної психологічної прози М. Коцюбинського. Скажімо, в новелах, написаних ним у період першої російської революції 1905–1907 років, письменник звертається до нових важливих соціальних і соціально-психологічних проблем, першочергово, до проблем морального і соціального вибору. Пошуки в рамках нової художньої форми йдуть у двох напрямках: шляхом подальшого розвитку традиційного сюжету подій “Сміх”, “Він іде”, “В дорозі” і за лінією створення нової сюжетної форми “Невідомий”, початок якої М. Коцюбинський заклав в етюд “Цвіт яблуні”. У підґрунті останньої – зображення внутрішніх переживань героїв, тобто особистісна діалектика їхнього сьогомоментного духовного життя. Обидва напрямки пошуків письменника у сфері форми лишили слід на особливостях організації системи художніх деталей. Характерним щодо цього є твір “В дорозі” та “Intermezzo”, що відносяться відповідно до першого і другого напрямку пошуків.

Оповідання “У дорозі” (1907), як і новела “Intermezzo” (1908), були спрямовані проти занепадницьких настроїв, котрі поширювалися серед дрібнобуржуазної інтелігенції під час поразки першої російської революції. В центрі першого оповідання зображено складний внутрішній конфлікт, боротьбу двох “Я” в душі людини, двох першоначал – особистого і громадянського. Художнім прийомом утілення ідеї революційного обов’язку головного героя Кирила є наскрізна деталь “лист”. Він становить сюжетно-композиційний стрижень твору. Реакція героя на лист про революційне завдання визначає розвиток сюжетної дії. За переживаннями, іноді несвідомими рухами, пов’язаними з листом, приходять складний внутрішній процес осмислення героєм хитро-мудрих соціальних цінностей, сенсу життя.

Усвідомлення своїх революційних обов’язків утверджується в душі героя в результаті зіткнення інтимної і соціальної сфер його духовного світу. Своєрідність цієї внутрішньої боротьби М. Коцюбинський тонко передає за допомогою комплексу пейзажних деталей. Символіка кольорів і трав слугує письменнику немов би специфічною “мовою”, що дає змогу зобразити порухи душі героя. Скажімо, у сприйнятті Кирилом та Устею яскравої картини літнього поля, яку автор образно називає “оргія квітів і трав”, додається одна особливість – “смак гіркої трави”. Ця деталь також символічна. Раптово Кирил відчув потяг до

Усті і це затьмарило його почуття революційного обов’язку й викликало докори сумління. Не дарма, прокинувшись уночі від того, що чийсь голос кинув йому в обличчя – “зрадник”, він несвідомо хапається за кишеньку, в якій сховано лист із партійним завданням. Так у широкій смисловій взаємодії письменник пов’язує деталі у складноорганічній системі психологічного підтексту із семантикою, що поступово розширюється і набуває ідейного значення.

Завдяки такій організації художніх деталей в оповіданні “В дорозі” особливо зростає їхнє виразне джерело, мікрообраз стає містким засобом художнього узагальнення, символічного позначення процесів і явищ духовного життя головного героя. В цьому оповіданні, принаймні порівняно з етюдом “Цвіт яблуні”, М. Коцюбинському, ускладнюючи ідейно-художню функцію підтексту, вдається глибше торкнутися проблеми багатогранності людського “Я”, боротьби в ньому різних, суперечливих стихій. Так, якщо в етюді він торкається лише морально-філософського боку, то в оповіданні “В дорозі” він звертає увагу на її соціальний бік. Причому, використовуючи складну систему художніх деталей, описує не тільки механізм внутрішнього конфлікту, а й його вплив на мотивацію вчинків героя.

Особливістю оповідання “В дорозі” як твору, написаного в дусі традиційної сюжетно-оповідної форми, є те, що деталь у ньому не втрачає сюжетно-композиційної функції, набуває додаткового смислового значення, що поглиблює психологічну характеристику героя. Поєднання сюжетно-оповідної форми із психологічним підтекстом зумовлює взаємопроникнення епічного і ліричного засновків у творі М. Коцюбинського.

Новела “Intermezzo” – одна з найбільш яскравих та оригінальних у творчій спадщині М. Коцюбинського. Написана у період поразки першої російської революції (1905–1907), просякнута оптимізмом, вірою у перемогу світлих ідеалів. В новелі письменник піднімає важливу і складну проблему відповідальності художника перед суспільством. Як і в попередніх творах, тут М. Коцюбинського першочергово цікавить психологічна сторона проблеми. Розкриває її письменник через зображення переживань героя, котрі розгортаються як боротьба двох засновків: почуття втоми від тяжкої соціальної атмосфери і почуття відповідальності художника-громадянина перед народом. Через розкриття процесів індивідуального усвідомлення духовного світу

окремої людини, ця проблема стає близькою і зрозумілою для читача.

Внутрішня боротьба ліричного героя показана цілком через сприйняття природи, через почуття і настрої, які співзвучні його переживанням. За картинами літніх полів, що показані через оптику сприйняття ліричного героя, постають гострі соціальні питання, які його мучать. Бажаючи підкреслити алегоризм мікрообразів, письменник називає їх “дійчими обличчями” і виносить їх у підзаголовок новели.

Одним із центральних мікрообразів “Intermezzo” є деталь-символ “моя втома”. Її, поруч з іншими, М. Коцюбинський відносить до числа “дійових осіб”. Тут письменник, як і в попередніх ліричних новелах до стрижневої деталі долучає елемент психологічної сфери, що було особливо характерно для його манери. Вперше деталь “утома” стає наскрізним мікрообразом у циклі ліричних мініатюр “З глибин” (1903). У мініатюрі цього циклу “Утома” – однойменний мікрообраз, що звучить рефреном, передає настрій втоми поета, важкість художнього пізнання самого процесу. Сутнісно до зображення цього процесу втоми революціонера від суспільно-політичної діяльності М. Коцюбинський звертається і в оповіданні “В дорозі”, але використовує для цього інші художні засоби, зокрема предметну деталь “лист”.

В новелі “Intermezzo” деталь-символ “моя втома” становить осереддя художньої структури твору, є багатофункціональною одиницею. З одного боку, ця деталь виконує роль засобу художнього відображення тієї гнітючої соціально-психологічної атмосфери, настрою песимізму, які почали поширюватися серед дрібнобуржуазної інтелігенції після поразки першої російської революції 1905–1907 років, з іншого – ця деталь перетворюється на засіб відображення духовного світу художника у всій його складності, в боротьбі протилежних засновків. У цій останній функції названа деталь, вступаючи в ідейно-смысловий взаємозв’язок з іншими мікрообразами, відтворює сам психічний процес розвитку характеру. До того ж мікрообразу “моя втома” протистоїть інший мікрообраз – “сонце”. Вони взаємодіють у свідомості головного героя як елементи сприйняття ним внутрішнього світу та усвідомлення свого духовного стану. Контрастне зіставлення цих мікрообразів продукує складні і драматичні внутрішні переживання героя. Поступове послаблення його негативних емоційних вражень письменник відображає у вигляді відступу на другий план почуття втоми

і нарощення образного звучання сонця. Останній посилюється наскрізними деталями “зозуля”, “жайворонок” тощо. Це – своєрідне зіткнення образів, що символізують повну перемогу позитивних ідеалів у душі ліричного героя.

Взаємозв’язок художніх деталей в “Intermezzo”, як показують дослідження, відображають у засадничих ключових моментах перебіг психічного процесу подолання втоми, описану І. Павловим. Це спричинено і художньо-психологічною концепцією М. Коцюбинського, яку він назвав “кільцями психологічного процесу”. В той же час подібність названих структур посилює психологічний підтекст деталей новели “Intermezzo” і, як наслідок, мотивацію поведінки головного героя.

Зображена Михайлом Коцюбинським оригінальна художня форма, у якій майже відсутній зовнішній розвиток сюжету в його традиційному розумінні і на перший план виведені елементи психічної сфери ліричного героя, їхня взаємодія, дозволяє письменнику опис природи перетворити у засіб поетичного узагальнення глибоких внутрішніх процесів особистості художника. Умовно кажучи, природа в “Intermezzo” зображена як арена складного сценічного дійства, персонажами якого є мікрообрази пейзажу, які різнобічно символізують “Я” ліричного героя. У такому образному контексті навіть найбільш віддалені, третьопланові деталі пейзажу набувають додаткового ідейно-смыслового значення, що пов’язані з художнім узагальненням соціальних, соціально-психологічних і соціально-філософських проблем дійсності. Саме в названому художньому плані в даній новелі вирішуються, наприклад, і соціально-філософські проблеми – відношення людини і суспільства, людини і природи, свободи і необхідності.

Отже, продовжуючи розширювати взаємозв’язок мікрообразів, створюючи психологічний підтекст, М. Коцюбинський в новелах перших десятиліть ХХ століття досягає зображення ще більш глибоких психологічних пластів характеру – самоусвідомлення, внутрішнє “Я”. Передаючи конфлікт у душі героя, письменник з допомогою плетива художніх деталей намічує його соціально зумовлені причини, пов’язані з подіями до і після першої російської революції 1905–1907 років.

2.3. Композиційна функція художніх деталей у новелах Михайла Коцюбинського

Мікрообраз є суттєво важливим елементом у розвитку художньої деталі новел М. Коцю-

бинського. І тому чіткість ідеологічної позиції письменника певною мірою визначає цілісність і структурну гармонійність організації системи самих мікрообразів. Композиція його психологічної прози, як вже відзначалося, відрізняється послабленням зовнішніх сюжетних витоків і підвищеним ступенем синтезу деталей другого плану. Таке явище пов'язане з особливостями зображення психології характеру, особистісної діалектики внутрішнього світу героя. Тому кожному твору М. Коцюбинського притаманна особлива цілісність, досконалість структури.

Одним із загальних (майже для всіх новел письменника) композиційних прийомів є зображення на початку твору немов би обмеженого художнього простору, у якому розвиватимуться сюжетні дії. Проте новеліст використовує цей простір в експозиції твору і для інших цілей, і перш за все для вираження духовних переживань героя, які відразу вводять читача в атмосферу їхньої складної внутрішньої боротьби.

Зображуючи художній простір, Михайло Коцюбинський використовує комплекси деталей і досягає при цьому такого синтезу, який дозволяє йому створювати художній простір особливої кольорової тональності, що яскраво підтверджують твори "Лялечка", "Цвіт яблуні", "В дорозі" та ін. Техніка словесного живопису талановитого українського письменника тут нагадує імпресіоністичну. Проте його вочевидь цікавлять не тільки колористичне оформлення місця дії, але й передача почуттів, хвилювань героїв. Підвищена увага до художнього простору в Коцюбинського у новелах початку 1900-х років – це безперечно засіб поглибленого психологізму, що було також пов'язано із змінами позиції оповідача у творах цього періоду.

Одним із найбільш оригінальних прийомів організації деталей-мікрообразів з метою зображення художнього простору в М. Коцюбинського є "ракурс". Цей прийом письменник використовує у нарисі "В путях шайтана" (1899), в новелі "У грішний світ" (1899), але найяскравіше він виявляється в оповіданні "Що записано в книгу життя" (1910). Експозиційний інтер'єр письменник подає крізь оптику сприйняття головної героїні. Раптова різка зміна простору героїні (переміщення старої із пічки на підлогу, звідки вона спостерігає за тим, що відбувається) призводить до зміщення акцентів у її сприйнятті. Кожна деталь інтер'єра раптово постає багаторазово збіль-

шеною, а їх значення набуває додаткового ідейного змісту. Символічне забарвлення деталей інтер'єру хати психологічно пов'язане з передачею трагедії життя бідної селянської сім'ї.

Шляхом наскрізного деталювання Михайло Коцюбинський здебільшого досягає єдності художнього простору, що посилюється також обрамленими експозиційними і фінальними пейзажами. При цьому "подолання" героєм простору виконує у творі важливу ідейно-естетичну функцію, виражаючи кризовий, переломний момент у розвитку характеру. Така динаміка простору вочевидь має місце у творах "Лялечка", "Сміх", "В дорозі", "Intermezzo" та ін.

Організація деталей усередині художньої цілісності у творчості М. Коцюбинського зумовлена логікою розвитку характеру і виявляє три основні типи структури: кільцеву, мозаїчну і комбіновану. Кільцева побудова характерна для тих творів письменника, де переважає епічне джерело, достатньо виражений подієвий план, наприклад: "Лялечка", "Сміх", "В дорозі", "Коні не винні" та ін. Для новел, де переважає ліричний стрижень, характерна мозаїчна побудова – "Цвіт яблуні", "Невідомий", "Intermezzo". Комбінований тип організації деталей спостерігається в оповіданні "Сон". Зокрема, тип кільцевої організації художніх деталей явно виражений в оповіданні "Коні не винні" (1912). Вузлові моменти твору акцентовані наскрізною деталлю "апетит" головного героя – поміщика Аркадія Петровича Малини, який є композиційним згустком твору. М. Коцюбинський зображує внутрішній процес розвитку його характеру. В цьому процесі помітні закономірні етапи, пов'язані з розкриттям справжньої сутності поміщика-ліберала, сатирично відтінені наскрізною деталлю.

Загалом кожне структурне кільце оповідання "Коні не винні" поєднане одним настроєм головного героя, котрий переданий за допомогою комплексу пейзажних деталей. Зміна настрою, нова якість героя підготовлюється психологічним підтекстом пейзажних мікрообразів і супроводжується новим контекстуальним значенням наскрізної деталі "апетит". Скажімо, друге "кільце" оповідання відкривається картиною прогулянки головного героя у полі. Дратівливість, викликана вимогами селян віддати землю, поступово відходить на другий план. Аркадій Петрович зовсім заспокоюється, і читачу навіть здається, що він погодиться із селянами. Вся природа, немов жива істота, як йому здається, звертається

до нього. Навіть волошки по-дитячому беззахисно – “дитячі очі – волошки” – дивляться на нього. З вуст поміщика несвідомо зриваються слова, які звернені до селян: “Буду стріляти, коли прийдуть...” Так у перепадах настрою оголюється класова позиція поміщика, який словами про демократію маскує приховані глибоко в душі особисті інтереси. Наскрізна деталь “апетит”, повторюючись, створює реалістичний смислоритм оповідання, пропорційність композиції саме цього художнього твору.

Мозаїчний тип організації художніх деталей розглядається на прикладі етюду “Невідомий” (1907). Тут зображено революціонера, який очікує на страту. Критична ситуація, у якій знаходиться герой, і визначає логіку розкриття його характеру. Внутрішній світ героя описується через хаотичний потік його думок, спогадів, сприйняття оточуючого середовища. Сюжетної дії як такої в етюд майже немає. В той же час напружений, драматичний конфлікт створюється письменником ніби через зіткнення наскрізних художніх деталей – “товариш браунінг” та “восковий профіль і біла борода”. Послаблення сюжетного засновку в новелах М. Коцюбинського з підвищеною точністю, як завжди, посилює символічне значення деталей. Так, деталь “товариш браунінг” у даному контексті постає як символ революційного завдання, а “восковий профіль і біла борода” – як символ представника влади буржуазного суспільства. Протиставлення цих символів і визначає рух-розгортання внутрішнього сюжету твору.

В мозаїчне плетиво у спогадах героя картин міста, вулиць, бульвару влітаються названі наскрізні художні деталі, які посилюють цілісність і завершеність етюду. Воднораз ці деталі є композиційним стрижнем твору, який немов би втягує в ідейно-сміслові взаємозв'язки комплекси одиничних деталей-мікрообразів урбаністичного пейзажу, інтер'єру тюремної камери і т. ін. Подібна мозаїчна побудова характерна також для творів “Цвіт яблуні”, “Intermezzo” і, як видається, є наслідком звернення М. Коцюбинського до зображення складних душевних криз у житті людини, до правдивого зображення інших її внутрішніх психодуховних процесів.

Комбінований тип структури оповідання “Сон” (1911) спричинений авторським задумом Михайла Коцюбинського. У творі поєднані дві сюжетні лінії: основна – розвиток

стосунків головних героїв Антона і Марти, допоміжна – картини сну Антона. Обидві сюжетні лінії розвиваються паралельно і лише в кульмінації твору допоміжна сюжетна лінія немов би вливається в основну, посилюючи її і мотивуючи душевне зрушення в характері головної героїні. Організуючим центром системи художніх деталей оповідання слугують подробиці-особливості портрету Марти. Через них передано зміни її внутрішнього світу, експресивні моменти його розвитку. Ці деталі, разом із наскрізними пейзажними штрихами, становлять сюжетно-композиційне осереддя твору, що зумовлює ідейно-сміслові взаємозв'язки картинної динаміки сновидінь головного героя.

Подібні типи кільцевої і мозаїчної організації мікрообразів зустрічаються у творах Чехова “Людина в футлярі”, “Хочеться спати” та інших і Стефаніка “Синя книжечка”, “Нитка”, “Камінний хрест”, визначаючи логіку художнього узагальнення у творчості цих письменників. Особливістю новел Михайла Коцюбинського є те, що деталізована структурна динаміка їх побудови оприявнює в них перш за все психологічне навантаження ситуацій і подій та відіграє роль важливого засобу зображення внутрішньої мотивації вчинків героїв.

СПИСОК ВИКОРИСТАНОЇ ЛІТЕРАТУРИ

1. Асафьев Б.В. Музыкальная форма как процесс. – Л., 1971.
2. Балашова Т.В. Контекст исторический и контекст литературный (О современной французской критике) // Методология современного литературоведения: Проблемы историзма. – М., 1978.
3. Бархин М.Г. Архитектура – основа синтеза среды города // Взаимодействие и синтез искусств. – Л., 1978.
4. Безклубенко С.Д. Поэтика искусства как технология творчества. Поэтика искусства как логика художественного познания // Безклубенко С.Д. Грани творческого метода. – К., 1986.
5. Блауберг И.В. Проблема целостности в марксистской философии. – М., 1963.
6. Бушмин А.С. Об аналитическом рассмотрении художественного произведения // Анализ литературного произведения. – Л., 1976.
7. Введение в литературоведение / Под ред. Г.Н. Пospelова. – М., 1976.
8. Введение в литературоведение / Под ред. Г.Н. Пospelова. – 2-е изд., доп. – М., 1983.
9. Винокуров Е. Остается в силе: О классике и современности. – М., 1979.
10. Галанов В.Е. Живопись словом: Портрет. Пейзаж. Вещь. – М., 1974.

11. Гей Н.К. Изображение и выражение // Художественность литературы: Поэтика. Стилль. – М., 1975.
12. Гей Н.К. Поэтическое слово. Слово-знак – слово-образ // Художественность литературы: Поэтика. Стилль. – М., 1975.
13. Гинзбург Л. Литература в поисках реальности // Вопросы литературы. – 1986. – № 2.
14. Гончаров Б.П. Микрообраз и комплекс микрообразов // Гончаров Б.П. Поэтика Маяковского: Лирический герой послеоктябрьской поэзии и пути его художественного утверждения. – М., 1983.
15. Горанов К. О некоторых сторонах художественного образа // Вопросы философии. – 1966. – № 4.
16. Горинь В. І. Художня деталь як мікрообраз літературного твору // Українське літературознавство. – Львів, 1969.
17. Делакруа Э. Мысли об искусстве, о знаменитых художниках. – М., 1960.
18. Даль В. Толковый словарь живого великорусского языка. – М., 1955. – Т. 1.
19. Добин Е. Деталь у Чехова как стержень композиции // Вопросы литературы. – 1975. – № 8.
20. Ейзенштейн С. Эстетика кіномистецтва: Дослідження. Статті. Лекції. – К., 1978.
21. Жабицкая Л.Г. Восприятие художественной литературы и личность // Литературное развитие в юности. – Кишинев, 1974. – С. 37–61.
22. Ибраев Л.Я. Слово и образ: К проблеме соотношения лингвистики и поэтики // Филологические науки. – 1981. – №1.
23. Иванченко Р.Г. Літературне редагування. – К., 1983.
24. Иогансон Б. В. За мастерство в живописи. – М., 1952.
25. Калениченко Н.Л. Великий сонцепоклонник: Життя і творчість Михайла Коцюбинського. – К., 1967.
26. Каплун А.И. Стилль и архитектура. – М., 1985.
27. Копнин П.В. Идея как форма мышления. – К., 1963.
28. Коптілов В. Деталь і ціле в художньому перекладі // Коптілов В. Першотвір і переклад. – К., 1972.
29. Кох І.К. Основы сценічного руху. – К., 1966.
30. Кузнецов Ю.Б. Деталь как средство художественного общения в новеллах М.М. Коцюбинского: дисс. на соиск. научной степени канд. филологических наук: 10.01.08, 10.01.03 / Юрий Борисович Кузнецов. – К., 1984. – 198 с.
31. Кузнецов Ю. Деталь художня / Юрій Кузнецов: Режим доступу: <http://www.shevchycl.riv.ua/statt-proliteraturnu-ta-malyarsku-yvorchst/105-detal.html>
32. Кузнецов Ю.Б. Эстетика імпресіонізму (живопис і література). – К., 2003.
33. Кузнецов Ю.Б. Імпресіонізм в українській прозі кінця ХІХ – початку ХХ ст. (проблеми естетики і поезики): автореф. дис... д-ра філол. наук: 10.01.01 ; 10.01.06 / Ю.Б. Кузнецов ; НАН України. Ін-т л-ри ім. Т.Г.Шевченка. – К., 2004. – 40 с.
34. Кузнецов Ю.Б. Поэтика Михайла Коцюбинського. – К., 1989.
35. Кузнецов Ю.Б. Слідами феї Моргани: вивчення творчості Коцюбинського в школі. – К., 1990.
36. Кузнецов Ю.Б. Художня деталь як прийом словесного живопису у творах М. Коцюбинського // Українська мова і література в школі. – 1980. – № 12.
37. Лосев А.Ф. Проблема символа и реалистическое искусство. – М., 1976.
38. Ляхов В.Н. Искусство книги. – М., 1978.
39. Мазела В.І. Художня творчість як пізнання. – К., 1974.
40. Мейлах М.Б. Заметки об изобразительной детали // Размышления у экрана. – Л., М., 1966.
41. Общество, литература, чтение. Восприятие литературы в теоретическом аспекте. – М., 1978.
42. Паустовский К. Золотая роза. – М., 1972.
43. Паустовский К. Собрание сочинений: В 8 т. – М., 1967. – Т. 3.
44. Платошкина Г.И. Принципы живописной композиции в романе Леонида Леонова “Скутаревский” // Филологические науки. – 1980. – № 1.
45. Поляков М.Я. Вопросы поэтики и художественной семантики. – М., 1978.
46. Примочина Н. Демон Блока и демон Врубеля (К проблеме сопоставительного анализа произведений словесного и изобразительного искусства) // Вопросы литературы. – 1986. – № 4.
47. Пришвин М.М. Незабудки. – М., 1969.
48. Путьнин Ф.В. Деталь художественная // КЛЭ. – М., 1978 – Т. 9. – С. 267.
49. Словник літературознавчих термінів. – К., 1971.
50. Соловьев С.М. Поливариантные образы // Соловьев С.М. Изобразительные средства в творчестве Ф.М. Достоевского. – М., 1979.
51. Спиркин А. Г. Курс марксистской философии. – М., 1964.
52. Толстой Л. Н. Полное собрание сочинений. – М., 1937. – Т. 46, Т. 52.
53. Томашевский Б.В. Писатель и книга: Очерк текстологии. – М., 1959.
54. Фаркашова З. Диалектика сущности и явления в художественном изображении // Сущность и явление. – К., 1987.
55. Фащенко В. Дрібнота фактів і акцентована подробиця // Вітчизна. – 1965. – № 11.
56. Философский энциклопедический словарь. – М., 1983.
57. Франко І. Зібрання творів: У 50 т. – К., 1981. – Т. 31.
58. Фролова К.П. Аналіз художнього твору. – К., 1975.
59. Фурман А.В., Фурман А.А. Художня деталь у творчій екзистенції Тараса Шевченка / Анатолій В. Фурман, Анатолій А. Фурман // Тарас Шевченко і сучасна національна освіта: Матеріали Міжнар. н.-пр. конф., ТНЕУ, 5-6 березня 2014 р. // Психологія і суспільство. – 2014. – Спецвипуск. – С. 124–126.
60. Фурман А.В., Фурман О.Є. Образ долі в поетичному світі Тараса Шевченка / Анатолій В. Фурман, Оксана Фурман // Психологія і суспільство. – 2014. – №1. – С. 16–25.
61. Художественная коммуникация и семиотика. Теории, школы, концепции (критические анализы). – М., 1986.
62. Черняков А.А. Художественная деталь как объект эстетического анализа: автореф. дисс. ... канд. филос. наук. – М.: МГУ, 1979. – 15 с.
63. Чудаков А.П. Поэтика Чехова. – М., 1971.
64. Чудаков А.П. Предметный мир литературы (К проблеме категорий исторической поэтики) // Историческая поэтика: Итоги и перспективы. – М., 1986.
65. Яценко М.Т. На рубежі літературних епох: “Енеїда” Котляревського і художній прогрес в українській літературі. – К., 1977.
66. Culler J. Structuralist Poetics. – Ithaca, 1978.
67. Enciklopedija Likovnik Umjetnosti. – Zagreb, 1972. – Т. 2.
68. Heath S. Structuration of the Novel–Text. Signs of the Times. – Granta; Cambridge, 1971.
69. Meyers J. Painting and the Novel. – Manchester, 1975.
70. Santayana G. The Sens of Beauty. – New York, 1961.
71. Shipley T. J. Dictionary of World Literary Terms. – Boston, 1970.
72. Smith N.B. Mining for Details // Smith N.B. Speed Reeding Made Easy. – New York, 1963.

REFERENCES

1. Asafjev B.V. Muzykalnaja forma kak procjess. – L., 1971 [In Russian].
2. Balashova T.V. Kontjext istorichjeskij i kontjext litjeraturnyj (O sovrjemjennoj francuzskoj kritikje) // Mjetodologija sovrjemjenogo litjeraturovjedjenja: Probljemy istorizma. – M., 1978 [In Russian].
3. Barhin M.G. Arhitektura – osnova sintjizirovanija srjedy goroda // Vzaimodjejtviye i sintjyz iskusstv. – L., 1978 [In Russian].
4. Bjezklubjenko S.D. Poetika iskusstva kak tjehnologija tvorchjestva. Poetika iskusstva kak logika hudozhjestvjenogo poznaniya // Bjezklubjenko S.D. Grani tvorchjeskogo mjetoda. – K., 1986 [In Russian].
5. Blaubyerg I.V. Probljema cjelostnosti v marxistskoj filosofii. – M., 1963 [In Russian].
6. Bushmin A.S. Ob analitichjeskom rassmotrjenii hudozhjestvjenogo proizvjedjenja // Analiz litjeraturnogo proizvjedjenja. – L., 1976 [In Russian].
7. Vvjedjenje v litjeraturovjedjenje / Pod rjed. G.N. Pospjelova. – M., 1976 [In Russian].
8. Vvjedjenje v litjeraturovjedjenje / Pod rjed. G.N. Pospjelova. – 2-je izd., dop. – M., 1983 [In Russian].
9. Vinokurov E. Ostajetsja v silje: O klassikje i sovrjemjenosti. – M., 1979 [In Russian].
10. Galanov V.E. Zhivopis slovom: Portrjet. Pjezjazh. Vjesch. – M., 1974 [In Russian].
11. Gjej N.K. Izobrazhjenje i vyrazhjenje // Hudozhjestvjenost litjeratury: Poetika. Stil. – M., 1975 [In Russian].
12. Gjej N.K. Poetichjeskoje slovo. Slovo-znak – slovo-obraz // Hudozhjestvjenost litjeratury: Poetika. Stil. – M., 1975 [In Russian].
13. Ginzburg L. Litjeratura v poiskah rjealnosti // Voprosy litjeratury. – 1986. – № 2 [In Russian].
14. Goncharov B.P. Mikroobrazi kompleks mikroobrazov // Goncharov B.P. Poetika Majakovskogo: Lirichjeskij gjerij posljeoktjabrskoj poezii i puti jego hudozhjestvjenogo utvrzhdjenja. – M., 1983 [In Russian].
15. Goranov K. O njekotoryh storonah hudozhjestvjenogo obraza // Voprosy filosofii. – 1966. – № 4 [In Russian].
16. Gorin V. I. Hudozhnja detal jak mikroobraz litjeraturnogo tvoru // Ukrainjske litjeraturoznavstvo. – Lviv, 1969 [In Ukrainian].
17. Djelakrua E. Mysli ob iskusstvje, o znamjenityh hudozhnikah. – M., 1960 [In Russian].
18. Dal V. Tolkovyj slovar zhivogo vjelikorusskogo jazyka. – M., 1955. – T. 1 [In Russian].
19. Dobin E. Djetal u Chjehova kak stjerzhjen kompozicii // Voprosy litjeratury. – 1975. – № 8 [In Russian].
20. Ejzjenshtejn S. Estjetyka kinomistectva: Doslidzhennja. Statti. Lekciyi. – K., 1978 [In Ukrainian].
21. Zhabickaja L.G. Vosprijatije hudozhjestvjennoj litjeratury i lichenost // Litjeraturnoje razvitije v junosti. – Kishinjev, 1974. – S. 37–61 [In Russian].
22. Ibrajev L.Ja. Slovo i obraz: K probljemej sootnoshjenja lingvistiki i poetiki // Filologichjeskije nauki. – 1981. – № 1 [In Russian].
23. Ivanchjenko R.G. Litjeraturne rjedaguvannja. – K., 1983 [In Ukrainian].
24. Ioganson B. V. Za mastjerstvo v zhivopisi. – M., 1952 [In Russian].
25. Kaljenichjenko N.L. Vjelikij soncjepoklonnik: Zhittja i tvorchist Mihajla Kocjubinskogo. – K., 1967 [In Ukrainian].
26. Kaplun A.I. Stil i arhitektura. – M., 1985 [In Russian].
27. Kopnin P.V. Idjeja kak forma myshljenija. – K., 1963 [In Russian].
28. Koptilov V. Detal i cile v hudozhnomu perekjadi // Koptilov V. Pershotvir i perekjad. – K., 1972 [In Ukrainian].
29. Koh I.K. Osnovy scenichnogo ruhu. – K., 1966 [In Ukrainian].
30. Kuznjecov Ju.B. Djetal kak srjedstvo hudozhjestvjenogo obschjenija v novjellah M.M. Kocjubinskogo: diss. na soisk. nauchnoj stjeppeni kand. filologichjeskih nauk: 10.01.08, 10.01.03 / Jurij Borisovich Kuznjecov. – Kijev, 1984. – 198 s. [In Russian].
31. Kuznjecov Ju. Djetal hudozhnja / Jurij Kuznjecov: Rjezhim dostupu: <http://www.shevchcycl.riev.ua/statt-prolteraturnu-ta-malyarsku-yvorchst/105-detal.html> [In Ukrainian].
32. Kuznjecov Ju.B. Estjetyka imprjesionizmu (zhivopis i litjeratura). – K., 2003 [In Ukrainian].
33. Kuznjecov Ju.B. Imprjesionizm v ukrainskij prozi kincja XIX – pochatku XX st. (probljemi jestjetiki i pojetiki): avtoref. dys... d-ra filol. nauk: 10.01.01 ; 10.01.06 / Yu.B. Kuznetsov ; NAN Ukrainy. In-t l-ry im. T.H.Shevchenka. – K., 2004. – 40 s. [In Ukrainian].
34. Kuznjecov Ju.B. Poetyka Myhajla Kocubynskogo. – K., 1989 [In Ukrainian].
35. Kuznjecov Ju.B. Slidami fei Morgany: vyvchjennja tvorchosti Kocubinskogo v shkoli. – K., 1989 [In Ukrainian].
36. Kuznjecov Ju.B. Hudozhnja djetal jak prijom slovjesnogo zhivopisu u tvorah M. Kocjubinskogo // Ukrainjska mova i literatura v shkoli. – 1980. – № 12 [In Ukrainian].
37. Losev A.F. Probljema simvola i rjealistichjeskoje iskusstvo. – M., 1976 [In Russian].
38. Ljahov V.N. Iskusstvo knigi. – M., 1978 [In Russian].
39. Mazepa V.I. Hudozhnja tvorchist jak piznannja. – K., 1974 [In Ukrainian].
40. Mjelijah M.B. Zamjetki ob izobrazitjelnoj djetali // Razmyshljenija u ekrana. – L., M., 1966 [In Russian].
41. Obschjestvo, litjeratura, chtjenije. Vosprijatije litjeratury v tjeorjetichjeskom aspjektje. – M., 1978 [In Russian].
42. Paustovskij K. Zolotaja roza. – M., 1972 [In Russian].
43. Paustovskij K. Sobranije sochinjenij: V 8 t. – M., 1967. – T. 3 [In Russian].
44. Platoshkina G.I. Principy zhivopisnoj kompozicii v romanje Ljeonida Ljeonova “Skutarjevskij” // Filologichjeskije nauki. – 1980. – № 1 [In Russian].
45. Poljakov M.Ja. Voprosy poetiki i hudozhjestvjennoj sjemantiki. – M., 1978 [In Russian].
46. Primochina N. Djemon Bloka i djemon Vrubjelja (K probljemej sopostavitjelnogo analiza proizvjedjenij slovjesnogo i izobrazitjelnogo iskusstva) // Voprosy litjeratury. – 1986. – № 4 [In Russian].
47. Prishvin M.M. Njezabudki. – M., 1969 [In Russian].
48. Putnin F.V. Djetal hudozhjestvjenaja // KLE. – M., 1978 – T. 9. – S. 267 [In Russian].
49. Slovník litjeraturoznavchih tjerminiv. – K., 1971 [In Ukrainian].

50. Solovjev S.M. Polivariantnyje obrazy // Solovjev S.M. Izobrazitjelnyje srjedstva v tvorchestvje F.M. Dostojevskogo. – M., 1979 [In Russian].

51. Spirkin A. G. Kurs marxistskoj filosofii. – M., 1964 [In Russian].

52. Tolstoj L. N. Polnoje sobranije sochinjenij. – M., 1937. – T. 46, T. 52 [In Russian].

53. Tomashjevskij B.V. Pisatelj i kniga: Ochjerk tjextologii. – M., 1959 [In Russian].

54. Farkashova Z. Dialjektika suschnosti i javljenija hudozhjstvjennom izobrazhjenii // Sushnost i javljenije. – K., 1987 [In Russian].

55. Faschjenko V. Dribnota faktiv i akcjentovana podrobicja // Vitchizna. – 1965. – № 11 [In Ukrainian].

56. Filosofskij enciklopedicheskij slovar. – M., 1983 [In Russian].

57. Franko I. Zibrannja tvoriv: U 50 t. – K., 1981. – T. 31 [In Ukrainian].

58. Frolova K.P. Analiz hudozhnogo tvorju. – K., 1975 [In Russian].

59. Furman A.V., Furman A.A. Hudozhnja djetal u tvorchij jekzistjencii Tarasa Shevchjenka / Anatolij V. Furman, Anatolij A. Furman // Taras Shevchjenko i suchasna nacionalna osvita: Materialy Mizhnar. n.-pr. konf., TNEU, 5-6 bjerjeznja 2014 r. // Psihologija i suspilstvo. – 2014. – Spjeczvipusk. – S. 124–126 [In Ukrainian].

60. Furman A.V., Furman O.Y. Obraz doli v pojetichnomu sviti Tarasa Shevchjenka / Anatolij V. Furman, Oxana Furman // Psihologija i suspilstvo. – 2014. – №1. – S. 16–25 [In Ukrainian].

61. Hudozhjstvjenjnaja kommunikacija i sjemiotika. Tjeorii, shkoly, koncepcii (kritichjeskije analizy). – M., 1986 [In Russian].

62. Chjernjakov A.A. Hudozhjstvjenjnaja djetal kak objekt estjetichjeskogo analiza: avtorjef. diss. ... kand. filos. nauk. – M.: MGU, 1979. – 15 s. [In Russian].

63. Chudakov A.P. Poetika Chjehova. – M., 1971 [In Russian].

64. Chudakov A.P. Prjedmjetnij mir litjeratury (K problemje katjgorij istorichjeskoj poetiki) // Istorichjeskaja poetika: Itogi i pjerspektivy. – M., 1986 [In Russian].

65. Jacjenko M.T. Na rubjezhi litjeraturnih jepoh: “Enjeida” Kotljjarjevskogo i hudozhnij progrjes v ukrajskij litjeraturi. – K., 1977 [In Ukrainian].

66. Culler J. Structuralist Poetics. – Ithaca, 1978 [In English].

67. Jenciklopedia Likovnik Umjetnosti. – Zagreb, 1972. – T. 2 [In Croatian].

68. Heath S. Structuration of the Novel–Text. Signs of the Times. – Granta; Cambridge, 1971 [In English].

69. Meyers J. Painting and the Novel. – Manchester, 1975 [In English].

70. Santayana G. The Sens of Beauty. – New York, 1961 [In English].

71. Shipley T. J. Dictionary of World Literary Terms. – Boston, 1970 [In English].

72. Smith N.B. Mining for Details // Smith N.B. Speed Reeding Made Jeasy. – New York, 1963 [In English].

АНОТАЦІЯ

Кузнецов Юрій Борисович.

Феномен художньої деталі: методологічні виміри пізнання.

Міждисциплінарне дослідження обґрунтовує методологічну концепцію художньої деталі як системоутворювального явища будь-якої мислительної творчості, починаючи від наукової, раціонально зорієнтованої й завершуючи поетичною, спонтанно екзистенційною. Рефлексивна траєкторія дослідницького шляху художньої деталі охоплює такі тематизми: місце і роль аналітичного деталювання у розвитку літератури, деталь художнього твору як предмет вивчення, типологія художніх деталей, рівні та особливості їх функціонування у сприйнятті твору читачем, художня деталь як засіб образного освоєння дійсності у творчості Михайла Коцюбинського, значення деталі у розкритті психологічних особливостей характеру героїв, композиційна функція художніх деталей та ін. Епічне осереддя методологування становить новелістика талановитого майстра українського слова *Михайла Михайловича Коцюбинського* (1864–1913) й у її контексті *еволюція деталі у його творчості як засобу художнього узагальнення*. Логічно аргументований вибір об'єктного простору наукової мислительності спричинений кількома моментами, що у взаємодоповненні утворюють предметне поле даного дослідження: по-перше, особливою увагою письменника до внутрішнього світу людини, до найтонших порухів її душі; по-друге, постійним пошуком адекватних художніх форм для цього і, по-третє, особливістю його творчої манери. Доведено, що ретельне вивчення новел М. Коцюбинського дає цілісне уявлення як про сутнісну мозаїку художнього деталювання, так і про своєрідність майстерності зображення деталей у його творчості в цілому.

Ключові слова: творчість, література, поетика, художній твір, методологування, феномен художньої деталі, художнє узагальнення, мікрообраз, подробіцця, аналітичне деталювання, деталь-знак, деталь-образ, деталь-символ, псевдодеталь, методика мікроаналізу, Михайло Коцюбинський.

АННОТАЦИЯ

Кузнецов Юрий Борисович.

Феномен художественной детали: методологические измерения познания.

Междисциплинарное исследование обосновывает методологическую концепцию художественной детали как системообразующего явления любого мыслительного творчества, начиная от научного, рационально ориентированного и заканчивая поэтическим, спонтанно экзистенционным. Рефлексивная траектория исследовательского пути художественной детали охватывает такие тематизмы: место и роль аналитического деталювания в развитии литературы, деталь художественного произведения как предмет изучения, типология художественных деталей, уровни и особен-

ности их функционирования в восприятии произведения читателем, художественная деталь как средство образного освоения действительности в творчестве Михаила Коцюбинского, значение детали в раскрытии психологических особенностей характера героев, композиционная функция художественных деталей и пр. Эпическое средоточие методологизирования составляет новеллистика талантливой мастера украинского слова *Михаила Михайловича Коцюбинского (1864–1913)* и в ее контексте *эволюция детали в его творчестве как средства художественного обобщения*. Логически аргументированный выбор объектного пространства научной мыследеятельности обусловлен несколькими моментами, которые во взаимодополнении образуют предметное поле данного исследования: во-первых, особым вниманием писателя к внутреннему миру человека, к наиболее тонким движениям его души; во-вторых, постоянным поиском адекватных художественных форм для этого и, в-третьих, особенностью его творческой манеры. Доказано, что тщательное изучение новелл М. Коцюбинского дает целостное представление как о сущностной мозаике художественного детализирования, так и о своеобразии мастерства изображения деталей в его творчестве в целом.

Ключевые слова: *творчество, литература, поэтика, художественное произведение, методологизирование, феномен художественной детали, художественное обобщение, микрообраз, подробность, аналитическое детализирование, деталь-знак, деталь-образ, деталь-символ, псевдодеталь, методика микроанализа, Михаил Коцюбинский.*

ANNOTATION

Kuznetsov Yuriy.

The phenomenon of artistic detail: the methodological dimensions of cognition.

An interdisciplinary research substantiates the methodological concept of artistic detail as a system-forming

phenomenon of any creative thinking, ranging from scientific, rationally oriented and completing poetic, spontaneously existential. The reflexive trajectory of the research way of the artistic detail covers the following topics: the place and role of analytical detailing in the development of literature, the detail of the artistic work as a subject of study, the typology of artistic details, the levels and peculiarities of their functioning in the perception of the work by the reader, the artistic detail as a means of figurative perception of reality in the work of Mykhailo Kotsubynskyi, the importance of detail in revealing the psychological peculiarities of the character of the heroes, the compositional function of artistic details, and others. The epic core of methodologization is the novels of the talented master of the Ukrainian word Mykhailo Mykhailovych Kotsubynskyi (1864-1913) and, in its context, the evolution of detail in his work as a means of artistic generalization. Logically argued choice of the objective space of scientific think activity is caused by several moments that in the complementary form a subject field of given study: first, the special attention of the writer to the inner world of man, to the subtle movements of her soul; second, constant search for adequate artistic forms for this and, thirdly, the peculiarity of his creative manner. It is proved that accurate study of the novels of M. Kotsubynskyi gives a holistic representation of both the essential mosaic of artistic detail and the peculiarity of the skill of the image of details in his work in general.

Key words: *creativity, literature, poetics, artistic work, methodologization, phenomenon of artistic detail, artistic generalization, microimage, detail, analytical detailing, detail-sign, detail-image, detail-symbol, pseudo-detail, microanalysis methodic, Mykhailo Kotsubynskyi.*

Надійшла до редакції 15.04.2017.

Підписана до друку 1.07.2017.

Бібліографічний опис для цитування:

Кузнецов Ю. Феномен художньої деталі: методологічні виміри пізнання / Юрій Кузнецов // Психологія і суспільство. – 2017. – №3. – С. 7–29.

ОЛЕГУ МИХАЙЛОВИЧУ ХАЙРУЛІНУ – 50!

10 червня 2017 року свій перший ювілей відзначив **Олег Михайлович Хайрулін** – відомий в Україні та за її межами військовий психолог, відмінний організатор соціально-психологічних служб у силових відомствах нашої держави, старший науковий співробітник кафедри морально-психологічного забезпечення діяльності військ (сил) гуманітарного інституту Національного університету оборони України імені Івана Черняхівського (з вересня 2015 р.), генерал-майор запасу, кандидат психологічних наук, науковий кореспондент НДІ методології та освітології Тернопільського національного економічного університету, постійний автор і член редакційної колегії журналу “Психологія і суспільство”.

Народився О.М. Хайрулін 10 червня 1967 року у м. Рівне, Україна, в родині військовослужбовця. Батьки – відомі й шановані особистості, насамперед своєю багаторічною відданою працею на благо України. Мати – Василина Миколаївна – добре відома серед освітян і педагогів, адже майже три десятиліття очолює нею ж виплеканий Український коледж імені Василя Сухомлинського (м. Київ), член-кореспондент НАПН України, кандидат педагогічних наук, батько – Михайло Григорович – добре знаний серед професійних військовослужбовців, котрі досягнули

особливості і тонкощі хіміко-бактеріологічної зброї, пройшовши славний шлях від лейтенанта до генерал-майора Збройних Сил України.

Після закінчення з відзнакою Свердловського вищого військово-політичного танково-артилерійського училища у 1988 році свою професійну діяльність Олег Михайлович розпочав на посаді заступника командира гарматно-артилерійської батареї з політичної частини 11-ї окремої десантно-штурмової бригади Забайкальського військового округу. Водночас у 2001 році закінчив Національну Академію Оборони України та отримав диплом спеціаліста за фахом “військове навчання та виховання” зі спеціалізацією “Соціальна та військова психологія”. Також у цьому ж році пройшов підготовку у Військовій школі лідерства Сен-Жан Королівських Збройних сил Канади (м.



О.М. ХАЙРУЛІН

Монреаль). У підсумку здобув фундаментальний за структурно-функціональним і діяльно-комплексним наповненням досвід військової служби на офіцерських посадах Збройних Сил України, Внутрішніх військ МВС України, Державної прикордонної служби України.

Серед солідного списку найскладніших фахових компетентностей вкажемо на неоціненний досвід О.М. Хайруліна у створенні, налагодженні та керівництві діяльністю відомчих психологічних служб Внутрішніх Військ МВС України (2001–03 роки) та Державної прикордонної

служби України (2004–09 роки). Особисто підготував проекти наказів у галузі психологічного забезпечення зазначених відомств (до 2009 року). Зокрема розробив проекти, а після затвердження та імплементації, забезпечував їх виконання як наступних відомчих нормативних документів Державної прикордонної служби України:

– наказу Адміністрації Державної прикордонної служби України від 15.06.2006 року № 457 “Про затвердження Інструкції про порядок організації та проведення професійно-психологічного відбору кандидатів для проходження військової служби за контрактом на посадах солдатів (матросів), сержантів і старшин у Державній прикордонній службі України” (реєстраційний номер Міністерства юстиції України від 03.07.2006 № 771/12645);

– наказу Адміністрації Державної прикордонної служби України від 14.04.2008 № 318 “Про затвердження Інструкції про порядок організації та проведення психопрофілактичної роботи з персоналом Державної прикордонної служби України” (реєстраційний номер Міністерства юстиції України від 16.07.2008 № 657/15348);

– наказу Адміністрації Державної прикордонної служби України від 06.10.2008 № 829 “Про затвердження Положення про організацію психологічного забезпечення діяльності Державної прикордонної служби України” (реєстраційний номер Міністерства юстиції України від 03.11.2008 № 1068/15759).

З 2009 по 2015 роки ювіляр обіймав посаду заступника начальника Азово-Чорноморського регіонального управління Державної прикордонної служби України по роботі із персоналом.

У будь-якому разі цей, зовні формальний, перелік посадових обов’язків і неозорого кола військово-службових функцій вказує на його винятково ґрунтовну як теоретичну підготовку в царині людинознавства, так і прикладну, суто практичну – соціальну і психологічну. Власне інтегративний вияв це отримало в досвідно вишколених компетентностях у сфері діяльності психологічної служби структури сектору безпеки держави, у відповідній військовій справі, нормотворчій, методичній та освітній роботі, нарешті в безпосередній організації та проведенні заходів психологічного забезпечення продуктивної праці персоналу (тактичного та оперативного-тактичного ступеня, рівня окремого відомства).

З-поміж шерегу особливих професійних завдань та інтересів, що виконані й утілені в життя О.М. Хайруліним у період військової служби вкажемо на: професійно-психологічний відбір персоналу, професіографічну роботу;

фахово-психологічну підготовку персоналу, розробку циклів вправ та тренінгів, проведення відповідних заходів;

психологічний аудит, асесмент професійних колективів, включаючи моделювання та проведення заходів;

реалізацію відомчих психопрофілактичних та психокорекційних програм;

професійну підготовку військовослужбовців, наставництво (супервайзінг) відомчих психологів.

Під час заходів міжнародного співробітництва особисто вивчав досвід організації та проведення психологічної роботи з персоналом збройних та правоохоронних формувань Польщі, Угорщини, Німеччини, Канади, військ НАТО. Закономірно, що Олег Хайрулін воло-

діє компетенціями в роботі з організації та проведення міжнародних проектів технічної допомоги спільно з МОМ (Міжнародна організація з питань міграції) та UNDP (Програма Розвитку ООН), зокрема проектів МОМ HUREMAS-1 та HUREMAS-2 з розвитку людського потенціалу прикордонного відомства і проектів UNDP з питань лідерства і здорової поведінки персоналу структур сектору безпеки держави (Збройні Сили України, Внутрішні війська, Державна прикордонна служба).

У 2013 році О.М. Хайрулін успішно захистив дисертацію на здобуття наукового ступеня кандидата психологічних наук на тему “Психологічна профілактика професійного вигорання військовослужбовців Державної прикордонної служби України”, за спеціальністю 19.00.09 – “Психологія діяльності в особливих умовах”, а в 2015 побачила світ монографія “Психологія професійного вигорання військовослужбовців”, ґрунтовність якої у передніх текстах різнобічно аргументують такі відомі доктори наук, професори, як Андрій Крисоватий, Віталій Панок, Людмила Карамушка, Віктор Москалець, Анатолій Фурман. Фактично вперше на широкому теоретичному та емпіричному матеріалі з’ясовано сутність, зміст та особливості компонентів названого вигорання персоналу Державної прикордонної служби України, запропонована практико зорієнтована, структурно-функціональна модель психологічної профілактики, що охоплює моніторинг оргуправлінського потенціалу цього відомства і його командних ланок, комплекси загальних і спеціальних заходів у роботі з персоналом, умови оптимізації психосоціального клімату в бойових підрозділах прикордонників; водночас описана методологічно виважена система критеріїв, параметрів і психологічних інструментів для ефективного здійснення профілактики профвигорання військовослужбовців, що підвищує як їхню особисту толерантність, так і запобігає виникненню надмірного психогенного напруження під час несення прикордонної служби; у підсумку ґрунтовне підтвердження отримала як програма емпіричного дослідження вигорання, так і експериментальна перевірка на ефективність запропонованої авторської моделі профілактики цього психоемоційного стану у військовослужбовців ДПС України.

О.М. Хайрулін на сьогодні є автором 30 наукових праць. Його особисті інтереси зосереджуються у таких науково-дисциплінарних напрямках й/або видах інтелектуального практикування, як організаційна психологія, психологія діяльності у VUCA-умовах (пси-

хологія проксі-війни (ірегулярної, гібридної війни), методологія та психологія гри, кризова психологія (психологія кризових станів), аналітична психологія К.-Г. Юнга, контр-психологічна робота (психологічна протидія), професіографія та професійно-психологічний відбір персоналу, прикладний моніторинг психологічних (особистісних та організаційних) ризиків, МВТІ-технологія, історія та філософія Китаю, прикладне методологування, спорт.

Від початку науково-дослідної діяльності Олег Хайрулін позиціонує себе як представник психологічної школи А.В. Фурмана, займаючи важливу проблемно-тематичну нішу в осмисленні та розробці найскладніших завдань забезпечення якісного психологічного супроводу професійного виконання військової служби у силових структурах української держави.

О.М. Хайрулін нагороджений 14-ма відомчими відзнаками Державної прикордонної служби України, МВС України, Збройних Сил України, Служби зовнішньої розвідки України.

Редакція нашого журналу вітає Олега Михайловича Хайруліна із славним ювілеєм і бажає йому наснаги, любові і мудрості на тернистих дорогах пошуку наукової істини, світлих перемог і Божого благословення на шляху до соціальної та особистісної самореалізації, міцного здоров'я і довголіття батькам – Михайлу Григоровичу і Василю Миколаївну, а також сонячного добра й тотального щастя найріднішим і найдорожчим подругам: дружині Тетяні, доньці Анастасії та онуці Камілі.

Редакція журналу

ТЕОРЕТИКО-ПСИХОЛОГІЧНИЙ АНАЛІЗ ЗМІСТУ КАТЕГОРІЙНОГО ПОНЯТТЯ “ГРА”

Олег ХАЙРУЛІН

УДК 167.7 : 159.9.01

Oleh Khayrulin THEORETICAL-PSYCHOLOGICAL ANALYSIS OF THE CONTENT OF THE CATEGORICAL CONCEPT “GAME”

Актуальність і головна ідея дослідження. Сучасні умови життєдіяльності людини як на мікро-, так і на макрорівні часто пов'язані із факторами соціального середовища, які їй важко передбачати та спрогнозувати їх зміни через актуальність і динаміку неврівноваженості, мінливості, складності та невизначеності. Науковцями запропоновано поєднувати такі середовищні умови спеціальним поняттям “світ VUCA” (VUCA-world), або простір існування з домінуючими ознаками неврівноваженості (Volatility), мінливості (Uncertainty), складності (Complexity) та невизначеності (Ambiguity) [2; 66; 67].

Сутність сучасного світу VUCA влучно описує один із засновників соціології постмодернізму З. Бауман терміном власного авторства “плинна сучасність” (“liquid moder-

nity”). У контексті оцінки сучасності він обґрунтовує “...засновки для того, щоб вважати “плинність” або “рідкий стан” слухними (дотичними) метафорами, якщо ми бажаємо осягнути характер дійсності здебільшого як новий етап у сучасній історії” [2, с. 8]. Водночас він указує на загальне спричинення для “плинності сучасності”: “У “рідкій сучасності” заправляють ті, хто є найбільш невольними та вільними для руху без попередження... Капітал спроможний мандрувати швидко та необтяжливо, його невагомість і рухливість перетворилися у головне джерело невпевненості для інших. Це стало сучасним базисом домінування та основним фактором розшарування суспільства” [Там само, с. 131–132].

Такі обставини вимагають від сучасної наукової психології обґрунтованих пропозицій

щодо прагматичних моделей поведінки людини в умовах невизначеності та в довкіллі вірогідних життєвих ускладнень.

Аналіз актуальних здобутків на предмет виконання вказаного завдання свідчить, що переважні дискурси та проведені дослідження поступово зосереджуються в контурі з центром, що постає у вигляді *поняття та феномену “гра”* [5; 12; 17; 31]. Зокрема, протягом останнього десятиліття активно розвивається як комерційна та освітня методологічна “платформа” проблематики гейміфікації (gamification) [12; 18]. Водночас на теренах Російської Федерації жваво розпросторюються наукові дискурси “іграїзації” та дотичного ігровій тематиці “рефлексивного управління” [17; 31]. Як слушно зауважують представники російської психологічної школи (О.К. Тихомиров та ін.), “життя показало, що дослідження ігрової діяльності, яка реалізується в новому інформаційному середовищі, може вважатися одним із найбільш актуальних завдань” [5, с. 85].

В умовах малоцивілізованої геополітичної гіперактивності Росії, що становить реальні загрози добробуту та спокою європейських держав та їх спільнот, українська вітчизняна наука, зокрема – психологічна, повинна у короткий термін та якісно зробити свій внесок у прогноз, стримування й усунення соціальних наслідків від активності зовнішніх недружніх сил та внутрішніх дестабілізаційних осередків.

Об’єктом вивчення є гра як онтофеноменальна даність ковітального буття людини, групи, етнонаціональної спільноті і водночас як інтегральна ознака-властивість їх напруженої повсякденної життєдіяльності.

Предметне поле дослідження становлять зміст, обсяг, значення і смисл категорійного поняття “гра” як важливого теоретичного конструкту та евристичного методологічного інструменту осмислення і відшукування прийнятних способів розв’язання системних проблем людського повсякдення (зниження агресивності та ворожості між людьми, етносами, народами й утвердження принципів толерантного співжиття; відшукування і впровадження дієвих форм, методів і технологій ігрового моделювання конструктивної діяльності особистості в умовах невизначеності та конфліктної боротьби (див. наші роботи [55–58] та ін.)).

Головна концептуальна ідея статті полягає у спробі засобами методологічної рефлексії інтегрувати розмаїття теоретичних умістовлень (концептів, поглядів, уявлень, узагальнень тощо) феномену гри з метою пошуку та

узагальнення філософсько-методологічних підстав (засновків) для розробки й обґрунтування науково-психологічних пропозицій щодо використання *ігрового моделювання* як способу життєдіяльності людини в умовах невизначеності її повсякдення.

Виклад основного матеріалу дослідження. Семантична розмаїтість змісту поняття “гра” є настільки широкою та строкатою, що у більшості випадків його наукового використання це лише створює проблеми і призводить до нездоланих суперечок і конфліктів.

Сучасна українська мова у поняття “гра” включає широкий діапазон змістів: 1) забава; 2) заняття дітей; 3) підпорядковане сукупності правил, прийомів або засноване на певних умовах заняття, що є розвагою та спортом одночасно; 4) проведення фінансових операцій на біржі (гра на біржі); 5) отримання прибутку від використання змін у співвідношенні процентних ставок (гра на кривій прибутковості); 6) ігрова ситуація, у якій суперники претендують на отримання заданої суми винагороди (гра з нульовою сумою); 7) моделювання типових виробничих, економічних та інших ситуацій, що має за мету навчання прийняттю оптимальних рішень (гра ділова, економічна та ін.); 8) створення математичних моделей прийняття оптимальних рішень у ситуаціях невизначеності (теорія ігор); 9) послідовність дій, спрямованих до певної мети; 10) інтрига, таємний задум; 11) жарт, побудований на вживанні різних за значенням слів однакового звучання; каламбур (гра словами); 11) дія за значенням “грати” [34].

Продовжують наявний обшир семантичних умістовлень поняття “гра” смисли, що визначають “дії за значенням грати”: 1) виконання людиною чого-небудь на музичному інструменті; 2) вплив на чиї-небудь почуття, інстинкти і т. ін. з метою домогтися свого (грати на нервах); 3) швидкий, тривалий, бурхливий рух у різних напрямках (про сили природи, тварин); 4) виконання певної ролі, імітування чогось; 5) іскритися, пінитися, шумувати (про вино, шипучі напої і т. ін.); 5) блиск, що відбивається у чому-небудь, від чогось (про промені сонця, світла і т. ін.); 6) мерехкотіння, миготіння світла; 7) яскравий блиск, що виражає радість, захоплення та ін. (про очі); 7) яскраве переливання різними кольорами; 8) перебувати в русі, то з’являючись, то зникаючи [4].

У системі вітчизняної освіти термін “гра” тлумачиться як вид креативної діяльності лю-

дини, у процесі якої в уявній формі відтворюються способи дій з предметами, стосунки між людьми, норми соціального життя та культурні надбання людства, які характеризують історично досягнутий рівень розвитку суспільства. Гра в освітньому просторі переважно значеннєво позиціонується стосовно соціального розвитку дітей та народної культури. Освітнянський підхід до поняття “ділова гра” пропонує сприймати її як вид “гри”, у процесі якої в уявних ситуаціях моделюється зміст професійної діяльності майбутніх фахівців [10].

Вітчизняна наукова психологія до категорійного поняття “гра” включає наступний зміст: 1) гра як специфічна форма прояву активності дітей різного віку; 2) ділова гра як форма підготовки спеціалістів і підвищення їх кваліфікації через моделювання предметного і соціального контекстів майбутньої професійної діяльності; 3) гра за правилами як вищий рівень гри, що починає формуватися у дошкільному віці та супроводжує людину все її життя; 4) гра рольова як форма гри дітей, завдяки якій дитина успадковує й переймає соціальні ролі та відповідний досвід дорослих і навчається діяти як доросла людина; 5) гра у тварин як різні форми маніпулятивної сенсорно-рухової активності з біологічно нейтральними предметами або видовими партнерами [25].

Науково-філософське розуміння гри онтофеноменальної даності ґрунтується на її означенні як широкого кола діяльності людини і тварин, що, звичайно, протиставляється утилітарно-практичній діяльності, характеризується переживанням задоволення від самої діяльності та надає особі можливість самореалізуватися, що виходить за рамки їх соціальних чи квазісоціальних ролей [22; 36]. Загалом у поняттєво-категорійному просторі сучасної філософії “гра” є терміном, яким традиційно позначають форму поведінки тварин і людини, у якій відтворюються характерні риси об’єктивно доцільних (звісно, на різних рівнях психічної саморегуляції) способів дій, що моделюють стосунки співробітництва або конфлікту між індивідами [22].

XIX та XX сторіччя подарувало світові чисельну кількість наукових розвідок явища гри. Дослідження Й-Ф. Шиллера, Г. Спенсера, К. Гросса, В. Вундта, Й. Гейзінґи, Л. Вітгенштейна, Л.С. Виготського, Г.-Г. Гадамера, О. Фінка, Р. Кайюа, Г.П. Щедровицького, А.В. Фурмана та ін. заклали змістовні філософсько-теоретичні підвалини для сучасних прикладних

розробок проблематики гри. Водночас розмаїття парадигм та наукових підходів, центром яких став феномен гри, лише підкреслює його виняткову складність як наукового об’єкта дослідження.

Серед усіх інших досліджень феномену “гри”, що створили сучасну *філософію гри*, особливе місце займає дослідження нідерландського історика, культуролога та соціолога Йогана Гейзінґи (Johan Huizinga, 1872–1945), автора легендарної праці “*Homo ludens*” (“Людина, що грає”), яка здійснила особливий вплив на більшість подальших розробок проблематики гри. Зокрема, він продемонстрував на численних та різноманітних прикладах, що різні галузі і сфери людської культури (філософія, наука, мистецтво, політика, юриспруденція, військова справа тощо) органічно пов’язані з грою як явищем та містять її певні форми. І хоча Гейзінґа не аналізує гру як суто наукову категорію серед інших, проте він оприявнив гру як всюдисущу сутність, переконливо довів, що ігровий елемент існує у будь-якій людській діяльності. Його максима звучить так: “людська культура виникає і розгортається у грі, як гра”. І пояснення цьому є. “Гра старша за культуру”, – стверджує він, одночасно пропонуючи таке визначення гри як феномену культури: гра є добровільна дія або заняття, здійснюване всередині встановлених меж місця і часу за добровільно прийнятими, але абсолютно обов’язковими правилами, з метою, укладеною в ньому самому, супроводжуване відчуттями напруження і радості, а також свідомістю “іншого буття”, відмінного від буденного [59].

У монографічній праці “Людина, що грає” Й. Гейзінґа визначає *вісім примітних ознак особливостей діяльності людини*, які перетворюють її в *ігрову* [59].

1. Будь-яка гра є, передусім, вільної діяльністю. Гра за примусом вже не є грою. В іншому разі вона може бути певною нав’язаною людині ззовні імітацією, відтворенням чужої гри. Істинна гра дарує особі задоволення від її процесу, в чому й полягає її вільна сутність. Гра не диктується фізичною нужденністю або моральним зобов’язанням. Вона не становить завдання, хоча й може поставати як завдання, як формальний обов’язок, проте лише тоді, коли відтворюється як виконавське мистецтво (гра сценічних героїв у театрі, виконання музичних творів професіоналами тощо) або здійснюється як спортивне змагання.

2. Гра – це не побутове, не звичне явище. Вона з'являється у рутинному житті як тимчасова дія, котра відбувається сама у собі та здійснюється заради задоволення, яке досягає вершини із власне завершенням певної дії.

3. Гра виокремлюється у просторі буденного життя місцем дії та тривалістю. Вона відбувається як хронотоп, тобто подія, що розгортається у визначених контурах простору та часу. Її потік і смисл містяться в ній самій. У середині ігрового простору існує самобутній порядок, найдрібніше відхилення від якого спотворює та знецінює гру, лишає ігрове дійство без гри як такої.

4. Грі притаманне емоційне та вольове напруження, яке викликане невпевненістю, неврівноваженістю, фактором шансу або можливості. Для того, щоб щось удалося, потрібне зусилля. Найбільшого свого ступеню останнє досягає під час азартної гри та у спортивному змаганні. Напруженням гри перевіряється гравець: його фізична сила, витримка та наполегливість, кмітливість, звитяга і відвага, витривалість, й одночасно з цим також духовні сили гравця, якщо він переповнений бажанням виграти.

5. У кожній гри є свої правила, які визначають, що буде мати силу у визначених контурах її простору і часу. Правила завжди є обов'язковими та непорушними. Тому з порушенням правил гра перестає існувати.

6. Грі завжди притаманна інтрига, утаємниченість усього, що з нею пов'язується. Вже маленькі діти інтригують принадністю своїх ігор, створюючи з них секрет – “це гра для нас, а не для інших”. Чим займаються інші за межами нашої особистої гри, у її процесі нас тимчасово не цікавить. У середині гри зовнішні закони та звичаї світу повсякдення вагомості та сили не мають. Ми існуємо та діємо “по-іншому”. Утаємниченість дійства гри найкраще виявляється у масці як одного із атрибутів гри, коли людина стає гравцем лише переодягаючись, змінюючи зовнішність, одягаючи маску мімікрії, перетворюючись на іншу істоту. В цій грі гравець є не собою, а іншим, тим хто через правила, хронотоп та власну маску як через інструментарій гри має досягти своєї ігрової мети. Часто мімікрія в іншого перетворюється у священнодійство, містичний ритуал.

7. Особливістю ігрової діяльності є явище повного суб'єктного занурення у гру, коли людина не здатна відрізнити гру від звичного для неї перебігу життя, коли вона загралася, потрапила у полон гри. Такий стан є суто ігровим. Водночас він уможлиблюється й у

випадку найвищого ступеню творчої захопленості – наукової або мистецької. Ефект пристрасного екзистенційного занурення у гру часто пов'язаний із її тривалістю: на початку гри, наприклад, дитині значно легше вийти із ігрового стану. Проте, якщо гра відбувається достатньо довго, вивести дитину із стану гри стає чим далі, тим складніше: вона так “заграється”, що втрачає відчуття реальності, не спроможна переключитися на інші заняття, нервує від зовнішнього примусу це зробити. Такий самий механізм спрацьовує й у ситуації пристрасної карточної гри дорослих: преферансисти можуть проводити за ігровим столом декілька діб. Подібна картина складається й сьогодні в казино, де за ігровими столами та ігровими автоматами дорослі люди, втрачаючи межу з-поміж свідомим розрахунком та несвідомими надіями, мимовільністю станів та довільністю міркувань, втрачають останнє задля втамування свого заповзятого занурення у гру. Причина цього ефекту занурення – азарт, високий ступінь захоплення, коли гравець спочатку свідомо, а надалі все більше стихійно та неусвідомлено нехтує власним вибором засобів, здоровим глуздом і, зрештою, сенсом самозбереження.

8. Гра породжує людські спільноти. Такими є будь-які об'єднання на тлі спільної ігрової активності: фан-клуби вболівальників, дворові команди, університетські або шкільні збірні команди тощо. Поєднує та цементує самодіяльне, позаутилітарне, добровільне об'єднання людей їх спільне відчуття причетності до особливої справи: вони спільно набувають виняткової ролі порівняно з усіма іншими; такими унікальними робить їх спільна справа, а все, що уособлює таку спільність, виходить за межі буденності, надає й забезпечує кожному утаємниченому свою силу далеко за межами ігрового часу та ігрових ситуацій.

Інший відомий дослідник феномену гри, автор оригінальної філософської концепції та класифікації ігор, французький письменник, філософ та соціолог Роже Кайуа (Roger Caillois, 1913–1978) запропонував досліджувати гру з позицій ірраціоналізму як втілення певних людських інстинктів. За Р. Кайуа, ігрова природа людини підвладна чотирьом інстинктам, що створюють для неї ірраціональне підґрунтя індивідуального та соціального існування. Причому призначення гри є бінарним: з одного боку, особа має можливість актуалізувати та реалізувати через гру відповідний інстинкт, з іншого – упередити, нівелю-

вати вірогідні ірраціональні, непередбачувані наслідки від людських ініціатив, що викликані такими інстинктами, забезпечуючи та зберігаючи таким чином збалансований соціальний порядок [14].

Р. Кайуа передусім цікавився проблематикою суспільного розвитку, використовуючи гру як важливе, себто категорійне, поняття, що розкриває його ірраціональні рушійні спроможності. Він спирається у своєму філософуванні на висновки Й. Гейзінги, хоча й не погоджується із ним стосовно сприймання гри як діяльності поза будь-якого матеріального, утилітарного інтересу, зиску [14]. Насправді, засвідчує Кайуа, існує доволі прикладів, коли люди збагачуються або втрачають багатство внаслідок ігор, що мають назву азартних. Саме в азартних іграх, що створюють собою окрему індустрію, найбільш виразно виявляється ірраціональність людини – предмет, який цікавить дослідника в онтофеноменальній даності гри найбільше.

Загалом, за концепцією Р. Кайуа, існує чотири інстинкти людини, що утворюють ірраціональну основу її індивідуального та соціального буття: прагнення перемогти “у змаганні лише й тільки завдяки особистій заслугі, ... зречення від власної волі та пасивно-тривожне очікування вироку долі, ... бажання одягтися в чужу особистість..., насамкінець, потяг до умлівання...” [14, с. 76]. Кожному із інстинктів відповідає своя власна гра, що одночасно надає людині змогу більш повно реалізувати його потенціал й одночасно не зашкодити самій людині, її оточенню та спільноті в цілому.

Отже, Р. Кайуа запропоновано загальну класифікацію гри як екзистенційної та онтофеноменальної сутності у вигляді чотирьох її фундаментальних видів: 1. Гра-змагання, агон (грецьк. – “суперництво, змагання”); 2. Гра випадку, гра-жереб, алеа (лат. – “гра у кості”); 3. Гра-симуляція, гра-імітація, мімісгу (лат. – “наслідування, імітація”) і 4. Гра-умлівання, іліпх (грецьк. – “вирва, вир”, тут у значенні: “умлівання”) [14]. До того ж ним постійно підкреслюється культурне призначення гри: вона набуває власної спроможності вивільнення інстинктів людини, причому без високого ризику порушення соціального балансу завдяки тому, що відбувається у штучних, створених саме для неї, відокремлених від узвичаєних для повсякдення, умовах.

Окреме та особливе місце у просторі тлумачення феномену гри займає визначення, що

пропонуються “теорією ігор” (game theory): гра – це математична *модель ситуації*, що характеризується наявністю двох та більше учасників, невизначеністю їх поведінки через наявність у них двох і більше варіантів дій, відмінностями їхніх інтересів і взаємозалежністю поведінки через те, що результат, який отримується кожним, залежить від поведінки усіх, а також наявністю відомих усім учасникам правил їхньої поведінки у процесі гри [9; 16; 23].

Завдяки виникненню методу “організаційно-діяльнісної гри” (ОДГ) феномен “гри” набув свого додаткового розвитку та прагматичної реалізації у сфері управління та штучного моделювання виробничих й інших соціальних процесів. Метод ОДГ є практичною формою або каналом утілення *системомислєдїяльнїсної* (СМД-)методології, що бере свій початок у працях Г.П. Щедровицького [61–63] та активно розвивається у вітчизняній науковій психології [39–40]. Стверджується, що “...гра є практикою методології особливого типу – СМД-методології. Ця СМД-методологія дозволяє здійснювати проблематизацію, формувати проблеми, а не брати їх з історії, та вирішувати їх. Проте виявляється, що думка без практики неймовірно обмежена, вона вичерпується. І гра є практикою цієї СМД-методології. Це – практична перевірка [думки на зрілість – О.Х.]. Вам можуть приходити у голову будь-які фантазії, але тепер реалізуйте їх” [61, с. 74]. До того ж фундатор цієї методологічної школи зазначав, що задум та зміст ОДГ спрямовані на “розвиток форм колективної мислєдїяльнїності”, яку він [62, с. 18] узагальнює як мислення, “включене в контекст практичної діяльності...” [63, с. 115].

Усуспільнений індивід у своєму онтогенетичному розвитку завжди виконує дві, часто протилежні за характером, ролі: 1) як об’єкт зовнішніх впливів, як частка “макркосму”, як елемент діяльності та функціональна “клітина” соціуму, як місце екзо-наповнення, приймач, і 2) як суб’єкт власних інтенцій та дій, як повноцінний, відносно автономний учасник загальних діяльнісних процесів, як джерело ендо-наповнення назовні, як відправник і “мікркосм”. Суперечність між цими суб’єктними “світами” конструктивно використовується з прагматичною метою за допомогою та у контексті ОДГ. Скажімо, В.В. Давидов під час співпраці із Г.П. Щедровицьким висловував про сутність ОДГ таке: “...організація ігор і є засіб, що дозволяє окремих предметно

зорієнтованих людей витягнути із їх предметності, вивести в колективному спілкуванні на більш широке коло глобальних проблем, що стоять перед їх організацією в цілому, використати цю гру як засіб розвитку цих людей...” [62, с. 69–70].

Корисним убачається порівняння семантики та психологічного змісту поняття “гра” в українській та англійській мовних традиціях. Англійська мова містить значення, що є подібними до приведених раніше. Водночас в англомовних джерелах знаходимо три окремих визначення гри [65; 68]: *play*, *game* та *gambling (gaming)*. При цьому семантика слова *play* стосується розваги, жарту, забавки, виконання вправи на музичному інструменті або ігровому засобі, колективної спортивної або настільної гри, участі як персонаж театральної або кіно-постановки. *Play* також позначає ігрову активність тварин, “гру” фізичних явищ: світла, струменів води, листя на деревах тощо.

Сутністю *game* є: 1) гра, у тому числі спортивна, поодинокі або у складі команди за певними правилами; 2) урок у школі у вигляді спортивної гри; 3) певна частина спортивної гри; 4) дитяче активне заняття з використанням ляльок, із відтворенням певної ролі; 5) заняття особи з метою задоволення (гра з твариною); 6) тип активної діяльності у бізнесі; 7) таємний та дотепний план, виверт (маневр); 8) уводити когось в оману, збивати з пантелику; 9) готуватися та воліти зробити щось нове, складне або небезпечне [68]. В англійській мові, на відміну від української, існує прислівник *gamely*, який означає “мати вигляд і діяти як бравий, звитяжний, сповнений потужних зусиль, готовий до труднощів” [Там само].

Значення *gambling* обмежується поняттям “азартна гра з метою вигоди, гра на гроші” та у прямому перекладі як науково-психологічний термін позначає процес ризику людини своїми певними цінностями, на який вона йде свідомо заради реалізації можливості отримати максимальну вигоду. *Gambling* є різновидом *play* з чітким акцентом на прагматичному, утилітарному зиску, фізичній, переважно грошовій, вигоді від процесу гри [65].

Цікавим та корисним для нашого дискурсу є похідний від *gambling* психологічний термін *gambler's fallacy* або омана гравця. *Gambler's fallacy* означає тимчасовий стан та сам факт шаблонного мислення суб'єкта у ситуації невизначеності, коли неодноразове повторення

певної події (наприклад, підкидання монет) викликає у суб'єкта переконання, що подібне відбудеться й наступного разу [65]. Маємо припущення, яке вимагає своєї експериментальної перевірки: омана гравця позитивно корелює з вірогідністю використання ним “евристичних суджень” чи мисленневих шаблонів у процесі перебігу ситуацій в умовах невизначеності, коли є затребуваним дійсно евристичне, креативне мислення [15].

У просторі психологічної науки класичним стало визначення гри як *виду діяльності людини* серед інших видів, до яких традиційно відносять також навчання та працю. Водночас сучасні наукові джерела долучають до цього переліку як окремі види діяльності також *спілкування* та *самовизначення*, що істотно розширює діапазон епістемного умістовлення поняття “гра”, розкриває значеннево-сміслову наповнення кожного виду діяльності (*спілкування, навчання, праця, самовизначення*) саме через буттєву даність гри, надаючи йому більшої прагматичності як інструментальному засобу життєдіяльності людини [13]. Відтак гра – це передусім “вид діяльності”, який відрізняється від інших низкою специфічних ознак, зміст яких спробуємо виокремити із наявних наукових тлумачень, що наведені вище, та об'єднати ці ознаки за їх логіко-функціональною подібністю. Отож феномен гри охоплює таку низку характерних і специфічних ознак:

1. Розвага, забава, приємне проведення часу, в тому числі із застосуванням відповідного інструментарію (настільні ігри, спортивне спорядження, музичні інструменти тощо) [4; 22; 34; 36].

2. Специфічна форма активності людини у період дитячого та юнацького віку [4; 10; 22; 25; 34; 36].

3. Довільна діяльність, що здійснюється з метою збільшення власних ресурсів в умовах конфлікту інтересів та ризику як ознак невизначеності [4; 9; 16; 22; 23; 34; 36].

4. Розвиток, навчання здатності до прийняття оптимальних рішень через моделювання відповідних ситуацій [4; 9; 16; 18; 22; 23; 25; 34; 36; 61; 62].

5. Професійний розвиток, навчання фаховим компетенціям і навичкам через моделювання відповідних ситуацій [4; 9; 16; 18; 22; 23; 25; 34; 36; 61; 62].

6. Утаємничена цілеспрямована активність із прихованою особистою чи груповою метою [4; 34].

7. Імітаційна діяльність задля розваги, навчання або приховування людиною її справжніх намірів [4; 34].

8. Прикладний атрибут, інструмент інтелектуального практикування у системомислелівній методології [39; 61–63].

9. Оргдіяльнісна технологія уможливлення професійного методологування за сценарного втілення схеми-матриці модульно-розвивального оргпростору мислевчинення [42; 43].

Проведений нами змістовний аналіз показує, що ознаки, наведені вище, мають спільні для різновидів гри властивості, які претендують на статус її атрибутивних складових:

– наявність ситуації (ігрової), що потребує діяльнісної активності суб'єкта;

– наявність правил для повноагової суб'єктної участі особистості у ситуаційній екзистенції гри;

– моделювання ігрових сцен і подій як базисний засіб ігрової діяльності;

– евристичність (креативність) учасників гри як умова досягнення мети цієї діяльності;

– екологічність (суб'єктивна комфортність, приємність, гедонізм) ігрової динаміки як умова збереження продуктивної активності та психологічного комфорту учасника чи учасників ігрового вчинення;

– самореалізація особистості в ігровому практикуванні як онтогенетична умова продуктивної життєдіяльності, її вчинкової присутності у світі як індивідуальності.

Логічним для розвитку *дискурсу ігрового моделювання* життєдіяльності людини в умовах невизначеності є завдання встановлення місця, ролі та своєрідної генетичної спадковості гри у загальному діапазоні видів діяльності. Так, В.В. Давидов, досліджуючи проблематику навчання та розвитку на засадах діяльнісного підходу, аналізує їх взаємозалежність на підставі обґрунтування закономірностей походження та розвитку людської діяльності, яка формує свідомість та особистість індивіда [8]. Він виокремлює в онтогенетичному розвитку людини генетично та хронологічно спричинені види діяльності: 1) емоційне спілкування, 2) предметно-маніпулятивна, 3) ігрова, 4) учбова, 5) суспільно корисна, 6) навчально-професійна, 7) науково-дослідна, 8) філософсько-методологічна. При цьому підкреслює, що кожний вид діяльності є провідним для відповідних періодів психічного розвитку людини, що створює найкращі внутрішні (тобто сенситивні) умови для формування її здібностей і талантів [Там само].

Отже, цим ученим гра як вид діяльності позиціонується як *генетичне джерело, базис для всіх наступних видів діяльності людини*, починаючи від навчання і завершуючи творчою працею.

Феномен людської гри К. Фопель визначає як обов'язковий елемент будь-якої навчальної активності особи. Зокрема, він висновує таке: "Ігри спроможні суттєво посилити мотивацію учасників, сприяють розумінню складних взаємозв'язків. Вони допомагають соціалізації та розвитку особистості учасників і надають їм змогу перевірити на практиці, розвинути й інтегрувати різні переконання, навички та здібності... Вони повною мірою зачіпають розум та почуття людини, відображають її потребу в русі. Проте передусім ігри надають задоволення, котре, своєю чергою, є кращою відповіддю на запитання про мотивацію. Це енергія, фантазія, комунікабельність, готовність ризикувати та імпровізувати" [38, с. 2]. Отож К. Фопель "умонтовує" гру у самий фундамент-фокус чи осереддя проблемоцентричної активності людини, підкреслюючи тим самим актуальність інтелектуальних напрацювань у царинах теорії вчинку, структурно-функціональної логіки ОДГ та циклічно-вчинкового підходу в освоєнні проблематики життєдіяльності людини в умовах "плинної сучасності", безупинної невизначеності. Тому метод воркшоп як сучасний метод спільного проектування та роботи над проблемами навчальної активності учнів доцільно сприймати і використовувати як редукований різновид організаційно-діяльнісної гри і як складову психодидактичної технології проблемно-ситуаційного навчання (див. [50–52]).

Д.М. Узнадзе стосовно визначення значення та ролі гри на життєвому шляху людини зауважує, що, порівняно з іншими формами інтрогенної поведінки, гра є генеральною формою соціальної активності, тому всі форми екстрагенної поведінки можуть збагачувати її зміст [35]. Це й створює своєрідну унікальність гри як психодуховного онтофеномену.

В українській психологічній науці проблематика онтофеноменальної сутності гри розробляється науковою школою А.В. Фурмана (м. Тернопіль). Тут фокус досліджень зосереджується на розвитку теорії й удосконаленні сценарних практик організаційно-діяльнісної гри. В основу своїх досліджень колективом учених покладено методологічні підходи відомого українського науковця, засновника психології вчинку В.А. Роменця [1; 27; 28;

26; 29; 33] і творчий спадок колективу під керівництвом російського філософа Г.П. Щедровицького, на теренах якого уперше виник концепт “організаційно-діяльнісна гра” [61–63; 64]. Зокрема, обґрунтовуючи *вчинкову парадигму* у психології, Володимир Андрійович зауважує: “Будь-який психічний стан чи процес, риса чи якість людини у своєму функціонуванні і розвитку тяжіють до одного з визначень учинку, а сама вона прагне утвердитись у ролі його суб’єкта. Тому і кожна психологічна система може бути вичерпно проаналізована й усебічно сутнісно оцінена як перспективна залежно від того, наскільки вона вибудовує себе, орієнтуючись на вчинкову логіку людської активності” [27, с. 7–8]. У такий спосіб уперше в науковій думці запропонована субстанційна, базова структура будь-якого акту життєдіяльності суб’єкта як універсальна структура кожного його *вчинку*: “Психологічна картина звернення вчинку починається з надання значення феноменам матеріального світу. Це – ситуація. Значення, надане феноменам, але протиставлене їм як невідповідним, є мотивацією вчинку. Акт перетворення феномена з тим, щоб він відповідав ідеальному моменту мотивації, становить сам учинковий акт” [Там само, с. 16]. Четвертий компонент у структурі вчинку – післядія, головний зміст якої – “усвідомлення людиною свого вчинку і його наслідків для себе та інших. Дію завершено, але вчинок ще не завершується”, – зауважує В.А. Роменець, і на етапі післядії “підсумок зробленого стає основою нових кроків уперед” [33, с. 570].

Причому достатня деталізація цих етапів на підетапи і на їх змістові характеристики у повному циклі гри як учиненні уможливує її використання з подвійною метою – навчально-розвивальною (як підвищення екзистенційної компетентності людини, її діяльнісної пружинності, здатності впевнено та продуктивно поводитися за умов невизначеності) і практико-зорієнтованою (для реалізації ситуаційної ковітальності і для досягнення продуктивного ефекту життєреалізування особистості). Так, п е р ш и й, *ситуаційний*, етап *ігрового освітнього вчинення* має розгортатися на фоні навчального “кейсу” умовної ситуації, яка є цілковито вірогідною у реальному, буденному житті. Тут проявляється ігровий ефект “свідомого роздвоєння”, коли в основі ситуативної рефлексії особи, її мисленневої діяльності та утрудненої обставинами поведінки знаходиться “роздвоєння на “себе

самого” і на “себе-персонаж гри (ситуації)” і з’являється ефект “ігрового ставлення “до” та “у” локалізованому (ситуацією) світі” [40]. Д р у г и й, *мотиваційний*, – охоплює формування та розгортання “тут і тепер” поля, хронотопу ігрової навчальної проблемної ситуації (див. [19; 50–52]), коли проголошуються та усвідомлюються правила взаємодії суб’єктів (учасників) ситуації-гри, її сценарій та легенда (опис), часові параметри й обмеження, випробовується інструментарій. Кожний з учасників мобілізує увесь свій наявний ментальний досвід варіантів поведінки у подібних життєвих ситуаціях. Усі психічні процеси, властивості, формоутворення та поточний духовний стан кожного гравця зосереджені в напрямку найкращого втілення себе у процесі ігрової ситуації-події. Мотиваційна пасивність тут унеможливується, тому що людина сама зацікавлена вдосконалювати свою здатність діяти в умовах, коли “розвиток через відчай” уже не матиме імітаційного, навчального характеру.

Т р е т і й, *дійовий*, етап досліджуваного вчинення (серія вчинкових актів, екстеріоризація моделей і діяльних схем суб’єкта) є функціональною частиною ситуаційної події-гри. Власне тут, головню через правила взаємодії суб’єктів, згідно із сценарієм та легендою ігрового практикування, у встановленому проміжку часу й за допомогою ігрового інструментарію учасники реалізують свою гру-вчинення, уречевлюють власні сподівання та моделі ігрової діяльності. Ч е т в е р т и й, *післядіяльнісний*, етап – підсумовує результати ситуаційного екзистенціювання гри, учасники рефлексують свої власні зіграні дії та набуті досягнення в діапазоні “успіх – програш”.

Більш суворе випробування очікує особистість в умовах *середовищної (ковітальної) проблемної ситуації*. Хронотоп, правила взаємодії суб’єктів (учасників) ситуації, її сценарій і легенда, обмеження та інструментарій (арсенал засобів) диктують життєві обставини, тому часто на початку ігрової активності для особи тут більше невідомого, непізнаного, неочікуваного, аніж звичного, знайомого, освоєного.

Перший етап *ситуаційного* вчинення позиціонує учасника “тут і тепер”, усередині контуру конкретної ситуації, тло якої може бути суттєво новим, спершу невідомим для нього. Ситуація примушує його до “свідомого роздвоєння”, запускає та актуалізує у свідомості прискорений пошук з-поміж “себе

самим” та “себе-суб’єктом саме цієї ситуації” такого *габітусу* (себто позиціювання), що зміг би забезпечити продуктивну діяльність у локалізованому просторі даної соціокультурної ситуації. У суб’єкта нарощується та загострюється відчуття дискомфорту, яке за умов нездоланного “природного ризику” відповідає стану *відчаю*. Формується стан когнітивного дисонансу, стан вибору між ухиленням від ігрового вчинення, або ж продовженням своєї участі в ньому.

Умовний початок другого, *мотиваційного*, етапу зазначеного учинення за реальних (не-навчальних) умов співпадає із рішенням особи на участь чи на ухилення від участі у ситуації, що склалася. Відчуття дискомфорту посилюється пропорційно – із ступенем невизначеності та ситуаційною динамікою. Стан когнітивного дисонансу досягає рівня фрустрації, а за вкрай важких умов – стану *відчаю*. Мобілізація ресурсів – психічних процесів, властивостей, інших екзистенційних утворень людини – досягає максимального рівня та сприяє (чи, навпаки, гальмує) їх спрямуванню на діяльність задля подолання несприятливої життєвої ситуації. У підсумку доволно чи мимовільно здійснюється вибір подальших ігрових і сутнісних їм дій. За рішенням діяти особистість миследіяльно *моделює* свої майбутні зусилля і діяння.

Третій, *дійовий*, етап ситуаційного учинення (власне вчинкова дія, екстеріоризація новостворених психічних моделей цілеспрямованої активності суб’єкта) є реалізацією або виходу із ситуації, або участі в ній на правах повноцінного учасника ігрового дійства. У другому випадку вірогідні ситуаційні досягнення особистості безпосередньо залежать від повноти уречевлення і продуктивності обраних (на-явних) моделей поведінки і втілюваних тактичних схем гри.

Четвертий, *післядіяльнісний*, етап ситуаційного учинення, головним чином через канали рефлексії і саморефлексії, розвиває екзистенційні компетентності особистості, її здатність упевнено та продуктивно діяти в нових за характером, рівнем інтенсивності і постійної змінності, ковітальних ситуаціях. Вона підсумовує результати органічно заданої ігрової ситуації, опановує отримане на шкалі “успіх – програш” й у такий спосіб, беззаперечно, робить певний крок у своєму життєвому *magnum opus*.

Отже, виходячи із висновків А.В. Фурмана, гра – це соціокультурний феномен та одночас-

но інтегральний фактор самореалізації людини як суб’єкта, особистості та індивідуальності у процесі, просторі та часі її онтогенезу [39; 40]. Вона постає “формою особистісної причетності усупільненого індивіда до світу і характеризує його екзистенційну присутність у цьому світі, водночас саме гра визначає онтофеноменальний вітакультурний формат його психодуховного самоздійснення і вчинкового самозреалізування” [40, с. 102]. У підсумку науковцями здійснюється істотний соціально спричинений зсув і зліквідування наявних (доволі міцних) стереотипів щодо обмеженого та упередженого сприйняття гри як переважно розваги і форми актуалізації дитячості у життєдіяльності молоді та дорослих. У будь-якому разі дослідження школи А.В. Фурмана якісно розвивають та посилюють наукові висновки, зокрема В.В. Давидова [8] та Д.М. Узнадзе [35], стосовно значення та ролі гри в онтогенезі людини; позиціонують *онтофеноменальний світ гри* як один із базових для розвитку та самореалізації особистості, як буттєве осереддя екзистенційної повноти життя людини.

Застосування системомиследіяльнісної методології вченими вказаної психологічної школи створює методологічні умови для виходу феномену гри із простору виключної суб’єктності людини, де гра тяжіє бути лише або дитячою ініціативою, або забаганкою кмітливого розуму, в часопростір інтенсивної і безупинно мінливої життєдіяльності у реальному світі з його іманентними (внутрішньо властивими) закономірностями, що почасти або не залежать від індивіда, або становлять ризику та небезпеку для нього.

Нова методологічна оптика дослідження гри як онтофеноменальної даності від школи А.В. Фурмана стимулює розвиток відповідних упредметнень психологічних аспектів гри Л.С. Виготського та О.М. Леонтєва; уточнює зміст і певною мірою виправляє помилковість деяких висновків російського вченого Д.Б. Ельконіна щодо зосередження на грі як на діяльності, котра властива дитині дошкільного віку [39]. Адже висновок останнього про те, що “в сучасному суспільстві дорослих розгорнутих форм гри немає, її витіснили і замінили, з одного боку, різні форми мистецтва, а з іншого – спорт”, сьогодні є таким, що не відповідає дійсності [Там само, с. 26].

Методологічно зрілий дискурс школи А.В. Фурмана у предметному полі “виправлення імен” на карті феномену і категорійного поняття “гра” має виразний науково-філософський

вектор і наповнення. Адже сучасність, зміст її процесів не дозволяють і надалі ставитися до гри виключно як до протилежності утилітарно-практичній діяльності. Сама природа “плинної сучасності” (“liquid modernity”) [2] є об’єктивно такою, що гра як вид, матриця та подієва “механіка” життєдіяльності у теперішньому соціумі поступово прискорює й поширює свою актуальність, множить власні прагматичні форми, модуси, техніки, процедури. Зокрема, це інтенсивно відбувається у сфері економічної поведінки і військової справи (теорія ігор, теорія проксі-війни), сфері гейміфікації (виконання ігрових практик і механізмів у неігровому контексті для залучення користувачів до вирішення проблем), нової психодидактичної технології навчальної діяльності – ед’ютейнменту (англ. edutainment), ігрового способу навчання, навчання через задоволення (скажімо, з допомогою психомистецьких технологій модульно-розвивального навчання [45; 48]).

Психодидактична технологія навчальної діяльності – ед’ютейнмент (від англ. edutainment = education + entertainment, “освіта” та “розвага”) – це альтернативний для традиційної освіти метод, що з’явився як результат бурхливого розвитку засобів комунікації та масової інформації наприкінці ХХ-го століття. Навчання за його допомогою означає особливе використання навчального матеріалу в освіті громадян, а не загальні методи розважального учіння, такі як, скажімо, рольові ігри [69]. Освітні програми на основі ед’ютейнменту передбачають використання усього сучасного арсеналу інформаційних технологій від традиційних і до новаторських, таких як, наприклад, інтерактивний освітній захід або вебінар (від англ. webinar) – різновид веб-конференції, проведення навчальних онлайн-заходів або презентацій з використанням мережі Інтернет.

Стрімкий розвиток технічних засобів масової інформації та концепцій їх використання, що спостерігається протягом останніх десятиліть, спричинив серйозні потреби у підготовці вчителів й у зміні теорій навчання і виховання у просторі традиційної освіти, чим і став ед’ютейнмент. Його умовно можливо розділити відповідно до цілей та змісту [69] на:

1) розвиток для покращення якості контролю над власним життям з боку громадян або над неформальною освітою, що представлена зазвичай дискусійними або наративними формами;

2) поширення і вивчення досвіду в опануванні новими навичками навчання (skills education), у тому числі на моделювання (віртуальну мобільність) власної участі у певних проблемних соціальних ситуаціях на відомих взірцях.

Ед’ютейнмент поділяється і за цільовою групою [69], а саме на:

а) мотиваційне зорієнтування користувачів, які мають однаковий інтерес незалежно від їхнього віку, рівня знань тощо і б) проблемне зорієнтування на певну вікову категорію. Водночас вказана інновація передбачає інтеграцію технічних і психодидактичних засобів освіти на основі гри, що досягається через актуалізацію в учнів таких ефектів:

– захопленого відчуття вмотивованої співпричетності до розв’язання проблемної теми, опанування змістом, процесу привласнення пропонованого матеріалу, завдяки чому утримується стійкий невимушений інтерес до навчання;

– толерантно вибудованій модераторами навчального заходу змагальній атмосфері з-поміж його учасниками, що ініціює їх активність та креативність, стимулює до пошуку нестандартних рішень;

– предметноцентричне, динамічне та продуктивне спілкування усіх учасників, що сприяє подоланню психологічних бар’єрів між ними у навчальному процесі, підсилює освітню активність завдяки використанню різноманітних комунікаційних та технічних засобів (multi-form teaching);

– гарантованого задоволення від самостійного, невимушеного розв’язання навчальних та особистих проблем.

Впровадження сучасних засобів комунікації, таких як відео- та аудіоматеріали, кінофільми, музика, настільні та відеоігри, мультимедіа та інтернет-ресурси у систему традиційного навчання також унеобхіднює інтегрування ед’ютейнмент-методу до освітнього процесу середньої і вищої школи. У цьому аналітичному контексті розроблений також *метод воркшоп*. Узагальнення його змісту як засобу розв’язання проблем подано у роботах К. Фопеля, який розглядає цей засіб як:

– інтенсивний навчальний захід, на якому учасники навчаються передусім завдяки власній активній участі;

– навчальну групу, яка допомагає всім учасникам стати після закінчення навчання більш компетентними, аніж до її початку;

– навчальний процес, у якому кожен бере

активну участь та під час якого учасники багато дізнаються один від одного;

– тренінг, результати якого залежать передусім від внеску учасників і меншою мірою – від знань ведучого;

– психологічний процес, у центрі уваги якого перебувають відчуття та враження учасників, а не компетентності ведучого;

– привід для учасників відкрити для себе неочікувані власні можливості, усвідомити те, що знаєш та вмєєш більше, аніж до початку, що навчаєшся у людей, від яких зовсім цього не очікував [37].

А.В. Фурманом слушно зазначається, що гра “може бути і розвагою, і серйозною справою. Тому немає підстав виділяти гру за принципом серйозно-несерйозно, адже це її другорядна ознака. Потрібне інше онтичне підґрунтя, принаймні не епіфеноменальне, не емпіричне. Мовиться про особливу онтологію людини загалом та про онтологію гри як похідне утворення у єдності з опрацюванням її конституювальних ознак” [40]. Окреслюючи центр науково-практичного формулювання змісту, архітекτονіки та “механіки” гри як особливого онтичного засобу людини, що найпродуктивнішим чином постає у вигляді ОДГ, колектив указаної школи закладає їх основу, структурно-функціональну логіку розгортання як гармонійної наступності п’яти складників загальної структури ОДГ [Там само]:

1. Комплексна проблемна ситуація у певній сфері людської діяльності.

2. Комунікативно-діяльнісна імітація даної сфери.

3. Конкретна проблемна ситуація в певному колективі учасників, що безпосередньо пов’язана із розв’язанням цієї проблеми.

4. Активна проблематизація предметних способів і засобів мислєдіяльності.

5. Проективне програмування колективної мислєдіяльності за нормами і рамковими умовами її загальної методологічної схеми.

Проте імплєментація такої структурно-функціональної логіки розгортання мислєігрового вчинення у простір життєдіяльності особистості та поза сучасних умов, у яких вона з метою самовдосконалення безпосередніх виробничих процесів та їх якості розроблялась Г.П. Щєдровицьким, потребує істотного уточнення. Адже обставини напруженого високопроблемного сьогодення у реальності глобалізованого світу через вплив невизначеності, інтенсивності та мінливості соціальних процесів вочевидь є далеко не штучними, а

такими, що найкраще відповідають висновку самого Георгія Щєдровицького: “якщо людина не буде у відчай – вона розвиватись не буде” [62, с. 74].

Таким чином, до наведеного вище переліку спільних для різновидів гри ознак-характеристик (параметрів), що претендують на статус атрибутивних, долучається інтегральна риса-якість, котру доцільно визначити як природний або органічний ризик. Функціональна сутність та особливість цього різновиду ризику вносить у логіку сценарування і використання ОДГ в реальній людській ігровій екзистенції фундаментальні уточнення наступного характеру.

Передусім загальна п’ятикомпонентна структура ОДГ [40] як матриця для втілення “механіки” життєвого ігрового практикування набуває свого бінарного використання: а) із навчально-розвивальною метою і б) із прагматичною спрямованістю в реалізації ситуаційної (ковітальної) плинності повсякдення людини.

Навчально-розвивальний формат ОДГ в нашому дослідженні цілком відповідає умовам та алгоритмам, які застосовував у своїх освітніх, управлінських та виробничих локаціях Г.П. Щєдровицький, а також науково-освітнім напрацюванням методологічної школи А.В. Фурмана. Тут певна технологічна новизна може бути лише у рамках та сенсі інтегрування ОДГ і психологічного тренінгу як методу і техніки для розвитку освітніх платформ та розширення навчальних форм практикування і персоніфікованих способів самоосвіти.

Органічний або життєвий формат використання ОДГ спрямований на оптимізацію життєдіяльності суб’єкта в умовах невизначеності, тому передбачає дію фактору суб’єктивного вибору. Мовиться про те, що у реальних буденних ситуаціях з високим ризиком ситуаційних чинників невизначеності, інтенсивності та швидкоплинної мінливості процесів особа повинна розраховувати на своє право вибору – доводити “гру” до кінця, або уникати участі в ній з мінімальними втратами для себе. Адже очевидно, що за умов високого особистого ризику людина може опинитися у мотиваційній фрустрації, коли їй буде об’єктивно важко обирати стратегію подальшої участі у ситуації – уникнути чи продовжити власне ігрове практикування.

Природно, що мотиваційно фрустрована особа, навіть за умов надійної діяльної “ігрової” підготовки у форматі навчальної ОДГ, із значним досвідом поведінки у подібних

проблемних ситуаціях (1-й етап ОДГ), навичками особистого виконання певних ролей у таких ситуаціях (2-й етап ОДГ), може не скористатися ситуативною можливістю та “точкою можливої біфуркації”, схильна “вийти з гри” та не завершити її, не пройшовши останні три етапи ігрового вчинення, відтак не зробити крок у своєму *magnum opus* та не набути корисного досвіду “розвитку через відчай” і не здійснити вольового надзусилля на шляху особистісного самовдосконалення.

Суттєво удосконалити психічні та інші функціональні можливості індивіда, зокрема завчасно та надійно розвинути мотивацію впевненого, безальтернативного вибору участі у ситуації природного (органічного) ризику та сформувані відповідні моделі поведінки, допомагає прикладне застосування базового інтегрованого засобу вітакультурної методології А.В. Фурмана – схеми-матриці модульно-розвивального оргпростору професійного методологування [54, с. 37].

Рухаючись “щаблями”-поясами мислення від основи, яку дієвець завжди містить у собі у вигляді наявного ментального досвіду, реалізуючи здатності до продуктивних мисленневих процесів, самооцінки і самовизначення самого себе у повсякденні та власну спроможність до випереджувального прогнозу як відчуття актуальних для себе передситуацій (всі елементи – нижній блок схеми), він поступово розвиває у себе здатність до мимовільної оптимізації власної життєдіяльності в умовах невизначеності. У підсумку регулярно проходження усіх методологічних модулів та поясів мислевчинення уможлиблює найвибагливішу суб’єктивну самореалізацію – дозволяє цьому дієвцеві здійснити повний життєвий *magnum opus*, утврджує його як “майстра свого життя”.

Прикметно й те, що прикладне застосування схеми-матриці модульно-розвивального оргпростору професійного методологування можливе як із навчально-розвивальною метою, так і з суто практичним призначенням у ситуаційній (ковітальній) плінності повсякдення людини, зважаючи на відоме Кантове розуміння практичної дії: “практичне є все те, що можливе завдяки свободі”. Причому схема-матриця завдяки своїй універсальності може застосовуватися на всьому діапазоні вірогідних життєвих ситуацій: від найгірших ситуацій катастроф або відкритої агресії проти індивіда від сторонніх осіб, коли ціна дій становить його життя, й до найкращих ситуацій повноцінної творчої та плідної самореалізації в будь-

якому кластері діяльності: суспільно корисному, навчально-професійному, науково-дослідному або й філософсько-методологічному [8].

Знаходимо не лише барвистим та колоритним, але й показовим і методологічно корисним порівняння образу наведеної схеми-матриці з образом *Філософського каменя* (лат. *lapis philosophorum*) та, як похідну, її символізацію у вигляді *Методологічного каменя* (лат. *lapis methodorum*). Кожна грань *lapis methodorum* мерехтить та виблискує розмаїттям генетично організованих та прагматичних завдань, які, ускладнюючись поступово розгортаються перед суб’єктом життєдіяння як карта або програма його осмисленого буття. Більше того, рух-поступ умотивованої мислєдіяльності “поясами мислення” наскрізно – через періодизовані методологічні модулі – за циклічно-вчинковим алгоритмом перетворює *lapis methodorum* на *criptex methodorum* [3] – універсальний динамічний ментальний агрегат утаємниченої складності, коди якого він має розв’язати самотійно у процесі свого онтогенетичного розвитку як особистість та індивідуальність.

Навчально-розвивальний формат схеми-матриці модульно-розвивального оргпростору професійного методологування вдало імплементується у процес самотійної або академічної підготовки фахівця як мінімум у вигляді програми навчального курсу, дисципліни. Інакше кажучи, за умов слідування пропонованого проф. Фурманом методологічного алгоритму суб’єкт удосконалює свою екзистенційну компетентність, збільшує власні діяльнісні ресурси та збагачує потенціали вчинення. Застосування схеми-матриці з навчальною метою одночасно употужнює в нього здатність до оптимальної мислєдіяльнісної активності за різних умов існування та підвищує його буттєву ефективність у реальних ситуаціях повсякдення із високим ризиком, спричинених чинниками невизначеності, інтенсивності та швидкоплинної мінливості процесів, плином яких він екзистенційно підхоплений.

ВИСНОВКИ

Порівняння структурно-функціональної логіки ОДГ із таксономією видів діяльності як етапами онтогенетичного розвитку людини (за В.В. Давидовим [8]) у ситуації рефлексивної методологічної проєкції на принципи, закономірності та похідні нормативи наукового проєктування і психомистецького створення

циклічно завершеного модульно-розвивального оргпростру ігрового мислевчинення (за А.В. Фурманом і його школою [6; 20; 39; 40; 43–49; 55–57; 60]) дає змогу сформулювати такі висновки.

1. Враховуючи, що кожний вид діяльності є провідним для відповідних періодів психосоціального розвитку людини, а в процесі їх виконання виникають та формуються здібності [8], індивід від початку свого фізичного існування, долаючи кризи переходів від одного етапу до іншого, набуває необхідного життєвого досвіду, постійно навчається буттєвості за різних умов. При цьому кожний наступний етап фрактально включає у себе та рекурсивно розгортається за природних обставин життєактивності з наростанням актуальності як своїх складників інших етапів розвитку особистості. Дитина, уперше вступивши у взаємодію із соціалізованим середовищем, щоразу потрапляє у ситуації, коли змушена адаптуватися до його умов, головню через спілкування і спочатку несвідомо, а згодом усе більше усвідомлювано, імітувати й наслідувати дії інших.

2. Для дитини кожна нова ситуація постає певною мірою як кризова, тобто як така, що примушує знаходити та мобілізувати свої внутрішні ресурси, виходити на все нові й нові рівні опанування поки що обмеженого власного простору життя й відтак інтенсивно розвиватися, самовдосконалюватися. І тут кожного разу стикаються головні елементи її бінарної, дуальної сутності, а саме як (1) об'єкта зовнішніх впливів, частинки “макрокосму” і як (2) суб'єкта власних інтенцій та дій, особистісного “мікрокосму”. Такий стан закономірно занурює особу будь-якого віку в стан активації раніше набутого досвіду (1-й етап ОДГ); у пошук та активацію вже відомих рольових шаблонів (2-й етап ОДГ); у вмотивоване сприймання обов'язковості розв'язання конкретної поточної проблемної ситуації (3-й етап ОДГ); в актуалізацію усіх наявних предметних ресурсів, способів і засобів, передусім – мислєдіяльнісних (4-ий етап ОДГ); нарешті, у проективне моделювання і програмування власних результативних учинків у процесі рефлексивного опанування ситуацією і своїм новим суб'єктним станом та оновленим особистісним смислом (5-й етап ОДГ). При цьому в кожній ситуативній, хронологічній “клітинці” свого ковітального буття соціалізований індивід і спілкується, і маніпулює предметними елементами ситуації, і “грає” за її та за своїми правилами, і набуває досвіду (нав-

чається), і створює певну цінність для соціуму, і розвивається як суспільно корисна для етнонаціональної культури особистість. Таким чином інтрогенні (ендо) її “потужності” вдосконалюються та зростають через екстрагенні (екзо) “употужнення” й ті форми поведінки, що викликані зовнішнім (Д.М. Узнадзе). Це відбувається компліментарно: вказані “употужнення” наповнюють одне одного, постійно розвиваючись та удосконалюючи досвід і буттєву компетентність людини розумної, діяльної, граючої.

3. Наведені вище особливості імплементації ОДГ у практику реального соціального життя через “природний ризик” та високу вірогідність особистої ситуативної кризи для суб'єкта є співзвучними з проблематикою *мотиваційного вибору*, що вирішується як змістовний елемент та як один із етапів учинку згідно з *теорією вчинку*, а також відповідно до принципів, закономірностей і нормативів *циклічно-вчинкового підходу* [6; 20; 27; 28; 33; 40; 41; 43–48; 60]. Відрадно констатувати, що базисну наукову платформу, “тверде ядро” діяльності школи А.В. Фурмана не в останню чергу становить наукова спадщина відомого українського мислителя В.А. Роменця (1926–1998), яким у ролі-якості канонічного доведено фундаментальність учинку як “способу особистісного існування людини у світі” [27], як “реального сполучника між психологією та різними аспектами людської культури” (див [28], а також [1; 29; 21]). На врожайних полях наукової спадщини автора теорії вчинку А.В. Фурманом та його наступниками визначається загальна архітектоніка будь-якої гри (незважаючи на її тривалість, зміст або складність) як діяльнісного, вчинкового звершення [39; 41], як сутності, що наслідує та розвиває структуру вчинку й теорію та емпірику організаційно-діяльнісної гри:

1) ситуативний етап ігрового учинення (дії) – виникнення ігрового відношення, узмістовленої та продуктивної актуалізації гри;

2) мотиваційний етап ігрового учинення – формування поля або часопростору (хронотопу) гри;

3) діяльнісний, дійовий (безпосередньо практичний) етап ігрового вчинення, вчинковий акт – уречевлення та фізичне відтворення замкнутого циклу гри, постання світу ігрової діяльності.

4) постдіяльнісний етап ігрового учинення – підсумки, рефлексія його успішності або неуспішності.

4. Аналіз сучасних методів і технік групової роботи з практичною метою засвідчив, що така поширена сучасна форма спільного проектування та роботи над навчальними проблемами, як воркшоп (“workshop” англ. – “цех”, “майстерня”), змістовно відповідає вчинковій парадигмі В.А. Роменця, циклічно-вчинковому підходу А.В. Фурмана та наслідує методичну систему організаційно-діяльницької гри. І це закономірно, адже в основі методу воркшоп знаходяться ефекти інтенсивної групової, сутнісно – модульно-розвивальної, взаємодії. При цьому акцент робиться на отриманні динамічного особистісного знання. Це дослідження окремої та неоднозначної проблеми через здійснення спеціально організованого процесу групової роботи, погляду на проблему об’ємно, часом із найбільш неочікуваних ракурсів.

5. Будь-яка практична вчинкова дія на початку свого розгортання зароджується всередині психічного простору особи як майбутній образ акту поведінки чи діяльності, причому незважаючи від своєї природи – інтрогенної або екстрагенної. У будь-якому разі як учинок, так і цілісний акт діяльності завжди мають свою *модель*, незалежно від того, наскільки вдумливо та ретельно, довільно чи мимовільно вона була опрацьована суб’єктом-носієм. Тому за умов належної рефлексивності *ігрове моделювання* є іманентною, неспецифічною логіко-методологічною процедурою, продуктивність і вичерпність якої першочергово впливає на змістовність самого ігрового вчинення-діяння й відтак на якість самого буття-екзистенціювання та усебічність психосоціального розвитку людини. В контексті здійснюваного нами дискурсу-упредметнення *моделювання* – це цілеспрямоване вивчення будь-яких явищ, процесів чи системних об’єктів шляхом побудови їх прообразу і з’ясування їх сутності та структури; це одночасно також їх використання для визначення або уточнення характеристик і раціоналізації способів пізнання нововиявлених чи новостворених об’єктів [24]. Продуктом моделювання є *модель вчинку*, участі людини у ситуаційному перебігу її цілераціонально організованого життя, повноцінної діяльності. Зважаючи на роль і значення, які має гра у процесах життєздійснення людини [8; 35; 38; 39; 62], важливою науковою проблемою є методологічне обґрунтування *психологічної оптики* ігрового моделювання як окремої її екзистенційної та онтичної здатності до вирішення проблем її існування у світі невизначеності, що доречно розглядати на

всьому діапазоні ігрових завдань – від рівня особистості й до масштабу держави [11].

6. Дослідження категорійного поняття “гра” з допомогою засобів та інструментів вітакультурної методології А.В. Фурмана дозволяє прагматично переосмислити, уточнити та модернізувати зміст, обсяг, значення і смисл цього теоретичного конструкту, що канонічно відеальне онтофеноменальну ковітальність буття людини, групи, спільноти [42]. Гра – це світоглядна універсалія (лат. *universalis* – загальний), або категорія культури, що є останнім результатом відволікання, абстрагування від предметів та особливих ознак; що фіксує вичерпний мінімум ознак предметів, які осягає; у неї не знаходиться, окрім категорії “діяльність”, більш загального родового поняття і водночас вона лаконічно відображує фундаментальні, найбільш сутнісні зв’язки та відношення об’єктивної дійсності та пізнання [22]. Загалом долучення “гри” як універсалії до епістемного сприйняття буття, дозволяє метасистемно відображати “межові засади сучасних визначень життя, творення, культури, суспільства”, а в категорійному арсеналі вітакультурної методології закономірно виконує низку функцій: а) акумулює історично накопичений соціальний досвід; б) у взаємодоповненні задає цілісний образ людського світу; в) організується у реальному житті як схематизм, котрий зумовлює суб’єктне сприйняття світу, його переживання і розуміння; г) формовиявляється як базова структура людської свідомості і має універсальний об’єктотворчий характер; д) відіграє роль своєрідної глибинної програми соціального життя, котра серцевинно містить інваріанти абстрактного всезагального змісту; е) характеризується смисловим наповненням, котре зорганізується у вигляді своєрідних кластерів і в їх сукупності утворює пізнавальний образ світу певної епохи, спільноти, індивіда (див. [42]).

7. Водночас гра як категорійна універсалія відчутно посилює та розвиває реалізації вітакультурної методології А.В. Фурмана через саморозкриття її атрибутивних ознак, що були сформульовані Г.П. Щедровицьким у вигляді четвертинного зв’язку під час її використання, що передбачає: а) знання мови, б) сформоване уявлення про об’єкт пізнання чи конструювання, в) уконкретнення поняттєвого змісту в низці дій-операцій, г) обґрунтування цього категорійного поняття з особливим логічним змістом і смислом. Відповідність “гри” як світоглядної універсалії таким атрибутам ар-

гументовано такими словниковими тлумаченнями: гра як мовленнєва форма існує здавна в усіх мовах та культурах світу, вона є функціональним архетипом; вона репрезентує собою системні, структурні та функціональні властивості одного з найважливіших сегментів ковітальної людської буттєвості; тому втілює своїм змістом, хронотопом, сценарієм та легендою, фізичним інструментарієм власне низку вчинкових дій, є окремим різновидом вчинення; логічний сюжет і смисл гри, хоча й важко висловити лаконічно та вичерпно, всеосяжно, разом із тим будь-яка людина як мінімум мимовільно здатна фіксувати наявність гри, швидко відрізнити гру від чогось іншого (і це зважаючи, що не існує повноцінних синонімів-замінників слова “гра”). Загалом “гра” є категорійне поняття і світоглядна універсалія, “що фіксує у мислєдїяльності зразки і відповідність між операціями, котрі ми здійснюємо, об’єктом, до якого операції застосовуються, мовою, в якій усе це виявляється, і вживаними поняттями” [42, с. 145].

Підсумовуючи викладене у цій статті, зауважимо, що сучасну семантику категорійного поняття “гра”, її наявні імплементації в науково-освітній простір доцільно сприймати як теоретико-методологічні підстави для розробки й обґрунтування психологічних пропозицій з ігрового моделювання, тобто вивчати як евристичний спосіб життєдіяльності людини в умовах соціальної та особистісної невизначеності, що потребує більш ґрунтового й різнобічного дослідження.

СПИСОК ВИКОРИСТАНОЇ ЛІТЕРАТУРИ

1. Академік Роменець: творчість і праці : зб. ст. / упоряд. П.А. М’ясоїд; відп. ред. Л.О. Шатирко. – К.: Либідь, 2016. – 272 с.
2. Бауман З. Текущая современность / Бауман З.; [пер. с англ. под ред. Ю.В. Асочакова]. – СПб.: Питер, 2008. – 240 с.
3. Браун Д. Код да Винчи / Браун Д. – М.: АСТ, 2008–542 с.
4. Великий тлумачний словник сучасної української мови [укл. О. Єрошенко] – Донецьк: ТОВ “Глорія Трейд”, 2012. – 864 с.
5. Войскунский А.Е., Аветисова А.А. Традиционные и современные исследования игрового поведения. Методология и история психологии / А.Е. Войскунский, А.А.Аветисова – 2009. Т.4. Выпуск 4. – с. 82-94.
6. Гуменюк (Фурман) О.Є. Теорія і методологія інноваційно-психологічного клімату загальноосвітнього закладу : [монографія] / Оксана Євстахіївна Гуменюк (Фурман). – Ялта-Тернопіль: Підручники і посібники, 2008. – 340 с.
7. Гусельцева М.С. Эволюция психологического знания в системе типов рациональности (историко-методологическое исследование) : [монография] / Марина Сергеевна Гусельцева. – М.: Акрополь, 2013. – 366 с.
8. Давыдов В.В. Теория развивающего обучения. М.:ИНТОР, 1996., 544 с.
9. Дубина И. Основы теории игр и ее приложения в экономике и менеджменте [Текст] : учебное пособие / И. Н. Дубина. – 3-е изд., перераб. и доп. – Барнаул : Изд-во Алт. ун-та, 2013. – 312 с.
10. Енциклопедія освіти / Акад. пед. наук України ; головний редактор В. Г. Кремень. – К. : Юрінком Інтер, 2008. – 1040 с.
11. Ефимов В.М., Пельман Г.Л., Чахоян В.А. Игровое имитационное моделирование расширенного воспроизводства. – М.: Изд-во Моск. ун-та, 1982. – 184 с.
12. Зикерманн Г. Геймификация в бизнесе: как пробиться сквозь шум и завладеть вниманием сотрудников и клиентов / Гейб Зикерманн, Джоселин Линдер ; пер. с англ. Иделии Айзятюловой. – М. : Манн, Иванов и Фербер, 2014. – 272 с.
13. Зинченко В. П. (при участии Горбова С. Ф., Гордеевой Н. Д.) Психологические основы педагогики (Психолого-педагогические основы построения системы развивающего обучения Д. Б. Эльконина – В. В. Давыдова): Учеб. пособие. – М.: Гардарики, 2002. – 431 с.
14. Кайуа Р. Игры и люди; Статьи и эссе по социологии культуры / Роже Кайуа; сост., пер. с фр. и вступ. ст. С. Н. Зенкина. – М.: ОГИ. – 304 с
15. Канеман Д., Словик П., Тверски А. Принятие решений в неопределенности –Харьков: Гуманитарный Центр, 2005. – 632 с.
16. Короткий Оксфордський політичний словник. За редакцією Ієна Макліна й Алістера Макмілана Переклад з англійської, Київ, Видавництво Соломії Павличко “ОСНОВИ” 2006.
17. Кравченко С.А. Играизация общества: поиски социологического инструментария анализа рисков // Проблемы теоретической социологии. Вып. 5. – СПб.: Астерион, 2005
18. Маркеева А.В. Геймификация как инструмент управления персоналом современной организации // Российское предпринимательство. – 2015. – Т. 16. – № 12. – с. 1923-1936.
19. Матюшкин А.М. Проблемные ситуации в мышлении и обучении / Алексей Михайлович Матюшкин. – М.: Педагогика, 1972. – 2008 с.
20. Модульно-розвивальна система як соціокультурна організація // Психологія і суспільство : спецвипуск. – 2002. – №3-4. – 292 с.
21. М’ясоїд П.А. Психологічне пізнання: історія, логіка, психологія / Петро Андрійович М’ясоїд. – К.: Либідь, 2016. – 560 с.
22. Новейший философский словарь / Сост. А. А. Грищанов. – Мн. : Изд. В. М. Скакун, 1998. – 896 с.
23. Новиков Д.А., Чхартишвили А.Г. Рефлексия и управление: математические модели. – М.: Издательство физико-математической литературы, 2013. – 412 с.
24. Новый иллюстрированный энциклопедический словарь / [редкол.: В. И. Бородулин, А. П. Горкин,

- А. А. Гусев, Н. М. Ланда и др.]. – М.: Большая энцикл., 1998. – 912 с. : илл.]
25. Психологічна енциклопедія / авт.-упорядник О. М. Степанов. – К.: “Академвидав”, 2006. – 424 с.
26. Психологія вчинку: шляхи творчості В.А. Роменця: зб. ст. / упоряд. П.А. М’ясоїд; відп. ред. А.В. Фурман. – К.: Либідь, 2012. – 296 с.
27. *Роменець В.А.* Вчинок і постання канонічної психології // Людина. Суб’єкт. Вчинок. Філософсько-психологічні студії / За ред. В.О. Татенка. – К.: Либідь, 2006. – С. 11–36.
28. *Роменець В.А.* Історія психології ХХ століття. – К.: Вища школа, 1978. – 440 с.
29. *Роменець В.А.* Історія психології ХХ століття: навч. посіб. / В.А. Роменець, І.П. Маноха. – К.: Либідь, 2017. – 1240 с.
30. Система сучасних методологій: [хрестоматія у 4-х томах] / упоряд., відп. ред., перекл. А.В. Фурман. – Тернопіль: ТНЕУ, 2015. – Т.1. – 314 с.; Т.2. – 344 с.; Т.3. – 400 с.; Т.4. – 388 с.
31. *Смолян Г.* Рефлексивное управление – технология принятия манипулятивных решений // Труды института системного анализа РАН: журнал. – 2013. – Т. 63, №2 – С. 54–61.
32. *Стёпин В.С.* Теоретическое знание: структура, историческая эволюция: [монография] / Вячеслав Семёнович Стёпин. – М.: Пресс-традиция, 2000. – 744 с.
33. *Титаренко Т.М.* Вчинок екзистенції // Основи психології: Підручник / За ред. О.В. Киричука, А.В. Роменця. – 4-е вид., стереотип. – К.: Либідь, 1999. – С. 556–573.
34. Глумачний словник української мови: Понад 12 500 статей (близько 40 000 слів) / За ред. д-ра філологічних наук, проф. В. С. Калашника. – Х.: Прапор, 2002. – 992 с.
35. *Узнадзе Д. Н.* Психологические исследования / Д. Н. Узнадзе. – М.: Наука, 1966. – 450 с.
36. Философский энциклопедический словарь / Гл. редакция: Л. Ф. Ильичев, П. Н. Федосеев, С. М. Ковалев, В. Г. Панов. – М.: Сов. Энциклопедия, 1983. – 840 с.
37. *Фопель К.* Эффективный воркшоп. Динамическое обучение / К. Фопель; пер. с нем. – М.: Генезис, 2003. – 368 с.
38. *Фопель К.* Сплоченность и толерантность в группе. Психологические игры и упражнения. Пер. с нем. – М.: Генезис, 2002. – 336 с.
39. *Фурман А. В., Шандрок С. К.* Сутність гри як учинення: [монография] / Анатолій Васильович Фурман, Сергій Костянтинович Шандрок. – Тернопіль: ТНЕУ, 2014. – 120 с.
40. *Фурман А. В., Шандрок С. К.* Організаційно-діяльнісні ігри у вищій школі: монографія / Анатолій Васильович Фурман, Сергій Костянтинович Шандрок. – Тернопіль: ТНЕУ, 2014. – 272 с.
41. *Фурман А.* Теоретична модель гри як учинення. – Наука і освіта. – 2014. – №5. – С. 95–104.
42. *Фурман А.В.* Ідея і зміст професійного методологування: [монография] / Анатолій Васильович Фурман. – Тернопіль: ТНЕУ, 2016. – 378 с.
43. *Фурман А.* Модульно-розвивальний оргпростір методологування: аргументи розширення / Анатолій В. Фурман // Психологія і суспільство. – 2017. – №1. – С. 34–49.
44. *Фурман А.В.* Модульно-розвивальне навчання: принципи, умови, забезпечення: [монография] / Анатолій Васильович Фурман. – К.: Правда Ярославичів, 1997. – 340 с.
45. *Фурман А.В.* Освітні сценарії у системі модульно-розвивального навчання: [наук. вид.] / А.В. Фурман. – Тернопіль: НДІ МЕВО, 2009. – 40 с.
46. *Фурман А.В.* Вступ до теорії освітньої діяльності: [курс лекцій] / А.В. Фурман. – Тернопіль: ІЕСО, 2006. – 86 с.
47. *Фурман А.В.* Теорія освітньої діяльності як мета-система / Анатолій В. Фурман // Психологія і суспільство. – 2001. – №3. – С. 105–144; 2002. – №3–4. – С. 20–58.
48. *Фурман А.В.* Освітні сценарії: сутність, композиція, принципи створення / Анатолій В. Фурман // Психологія і суспільство. – 2009. – №3. – С. 174–192.
49. *Фурман А.А.* Психологія особистості: ціннісно-орієнтаційний вимір: [монография] / Анатолій Анатолійович Фурман. – Одеса: ОНПУ; Тернопіль: ТНЕУ, 2016. – 312 с.
50. *Фурман А.* Навчальна проблемна ситуація як об’єкт психологічного пізнання / Анатолій Фурман // Психологія і суспільство. – 2007. – №1. – С. 9–80.
51. *Фурман А.В.* Теорія навчальних проблемних ситуацій: психолого-дидактичний аспект: [монография] / Анатолій Васильович Фурман. – Тернопіль: Астон, 2007. – 164 с.
52. *Фурман А.В.* Проблемні ситуації в навчанні: [кн. для вчителя] / А.В. Фурман. – К.: Рад. школа, 1991. – 191 с.
53. *Фурман А.В.* Освітні сценарії: сутність, композиція, принципи створення / Анатолій В. Фурман // Психологія і суспільство. – 2009. – №3. – С. 174–192.
54. *Фурман А.В.* Модульно-розвивальний оргпростір методологування: аргументи розширення / Анатолій В. Фурман // Психологія і суспільство. – 2017. – №1. – С. 34–49.
55. *Хайрулін О.М.* Психологія професійного вигорання військовослужбовців: [монография] / Олег Михайлович Хайрулін; за наук. ред. А.В. Фурмана. – Тернопіль: ТНЕУ, 2015. – 220 с.
56. *Хайрулін О.* Професійне вигорання військовослужбовців як предмет психологічного аналізу / Олег Хайрулін // Психологія і суспільство. – 2014. – №2. – С. 96–126.
57. *Хайрулін О.* Модель психологічної профілактики професійного вигорання військовослужбовців / Олег Хайрулін // Психологія і суспільство. – 2014. – №3. – С. 120–143.
58. *Хайрулін О.М.* Ігрове моделювання життєдіяльності суб’єкта в умовах невизначеності: теоретико-методологічний обрис / Олег Хайрулін // Вітакультурний млин. – 2017. – Модуль 19. – С. 30–51.
59. *Хейзинга Й.* Homo Ludens. В тени завтрашнього дня / Йохан Хейзинга. – М.: Прогресс, 1992. – 464 с.
60. *Шандрок С.* Теоретична модель розвитку професійних творчих здібностей особистості практичного психолога / Сергій Шандрок // Психологія і суспільство. – 2015. – №4. – С. 107–121.
61. *Щедровицкий Г.П.* Организационно-деятельностная игра. Сборник текстов (2) / Из архива Г.П. Щедровицкого. Т. 9 (2) М.: Наследие ММК. 2005. – 320 с.

62. Щедровицкий Г. П. Организационно-деятельностная игра. Сборник текстов [текст] (1) / Из архива Г. П. Щедровицкого. Т9. (1). – М.: Наследие ММК, 2004. – 288 с.

63. Щедровицкий Г. П. Избранные труды [текст]. – М.: Шк. культ. полит., 1995. – 765 с.

64. Щедровицкий Г.П. Організаційно-діяльнісна гра як нова форма організації та метод розвитку колективної мислєдїяльності / Георгій Щедровицький // Психологія і суспільство. – 2006. – №3. – С. 58–69.

65. Artur S. Reber. The penguin dictionary of psychology, Published by Penguin Group, Penguin Books Ltd. Registered Offices: Harmondsworth, Middlesex, England, 1995. – 880 p.

66. Brian C. Scott, Broadening Army Leaders for the Volatile, Uncertain, Complex and Ambiguous Environment. U.S. Army War College, 122 Forbes Avenue, Carlisle, PA 17013

67. Bennett, N. & J. Lemoine, 2014. What VUCA really means for you. Harvard Business Review, 2014 papers.ssrn.com

68. Oxford Advanced Learner's Dictionary of Current English / Oxford University Press. – Sixth edition. – Oxford, 2000. – 159 p.

69. Sari Wallden, Anne Soronen, Edutainment. From Television and Computers to Digital Television, May 2004, University of Tampere Hypermedia Laboratory <http://www.uta.fi/hyper/>.

REFERENCES

1. Akademik Romenezh: tvorchiy i praci : zb. st. / uporyad. P.A. M'yasoyid; vidp. red. L.O. Shaty'rko. – K.: Ly"bid", 2016. – 272 s.

2. Bauman Z. Tekuchaya sovremennost / Bauman Z.; [per. s angl. pod red. Yu.V. Asochakova]. – SPb.: Pi"ter, 2008. – 240 s.

3. Braun Den. Kod da Vinchi / Braun D. – M.: AST, 2008– 542 s.

4. Vely"ky"j tlumachny"j slovny"k suchasnoyi ukrayins"koji movy" [ukl. O. Yeroshenko] – Donec"k: TOV "Gloriya Trejd", 2012. – 864 s

5. Voyskunskiy A.E., Avetisova A.A. Traditsionnyie i sovremennyye issledovaniya igrovogo povedeniya. Metodologiya i istoriya psihologii / A.E. Voyskunskiy, A.A.Avetisova – 2009. T.4. Vyipusk 4. – s. 82-94.

6. Gumenyuk (Furman) O.Ye. Teoriya i metodologiya innovacijno-psy"chologichnogo klimatu zagal"noosvitn"ogo zakladu : [monografiya] / Oksana Yevstaxiyivna Gumenyuk (Furman). – Yalta-Ternopil": Pidruchny"ky" i posibny"ky", 2008. – 340 s.

7. Guseltseva M.S. Evolyutsiya psihologicheskogo znaniya v sisteme tipov ratsionalnosti (istoriko-metodologicheskoe issledovanie) : [monografiya] / Marina Sergeevna Guseltseva. – M.: Akropol, 2013. – 366 s.

8. Davydov V. V. Teoriya razvivayuschego obucheniya. M.:INTOR, 1996., 544 s.

9. Dubina, I. Osnovy teorii igr i ee prilozheniya v ekonomike i menedzhmente [Tekst] : uchebnoe posobie / I. N. Dubina. – 3 e izd., pererab. i dop. – Barnaul : Izd vo Alt. un ta, 2013. – 312 s.

10. Ency"klopediya osvity" / Akad. ped.. nauk Ukrayiny" ; golovnyj redaktor V. G. Kremen. – K. : Yurinkom Inter, 2008. – 1040 s.

11. Efimov V.M., Pelman G.L., Chahoyan V.A. Igrovoe

imitatsionnoe modelirovanie rasshirenogo vosproizvodstva. – M.: Izd-vo Mosk. un-ta, 1982. – 184 s.

12. Zikermann, G. Geymifikatsiya v biznese: kak probitsya skvoz shum i zavladet vnimaniem sotrudnikov i klientov / Geyb Zikermann, Dzhoselin Linder ; per. s angl. Idelii Azyyatulovoy. – M. : Mann, Ivanov i Ferber, 2014. – 272 s.

13. Zinchenko V. P. (pri uchastii Gorbova S. F., Gordeevoy N. D.) Psihologicheskie osnovy pedagogiki (Psihologo-pedagogicheskie osnovy postroeniya sistemy razvivayuschego obucheniya D. B. Elkonina – V. V. Davyidova) : Ucheb. posobie. – M.: Gardariki, 2002. – 431 s.

14. Kayua R. (2007). Igry i lyudi: Stati i esse po sotsiologii kulturyi / Rozhe Kayua; sost., per. s fr. i vstup. st. S. N. Zenkina. – M.: OGI. – 304 s

15. Kaneman D., Slovik P., Tverski A. Prinyatie resheniy v neopredelennosti –Harkov : Gumanitarnyy Tsentr, 2005. – 632 s.

16. Korotkyj Oksfordskiy politychnyj slovnyk. Za redakciyeyu Iyena Maklina j Alistera Makmilana Pereklad z angliskoyi. Kyiv, Vydavnyctvo Solomiyi Pavlychko "OSNOVY" 2006.

17. Kravchenko S.A. Igraizatsiya obschestva: poiski sotsiologicheskogo nstrumentariya analiza riskov // Problemy teoreticheskoy sotsiologii. Vyip. 5. – SPb.: Asterion, 2005

18. Markeeva A.V. Geymifikatsiya kak instrument upravleniya personalom sovremennoy organizatsii // Rossiyskoe predprinimatelstvo. – 2015. – T. 16. – # 12. – s. 1923-1936.

19. Matyushkin A.M. Problemye situatsii v myshlenii i obuchenii / Aleksey Mihaylovich Matyushkin. – M.: Pedagogika, 1972. – 2008 s.

20. Modulno-rozvyvalna systema yak sociokulturna organizaciya // Psyhologiya i suspilstvo : speczvypusk. – 2002. – #3-4. – 292 s.

21. M'yasoyid P.A. Psyhologichne piznannya: istoriya, logika, psyhologiya / Petro Andriyov"ch M'yasoyid. – K.: Lybid, 2016. – 560 s.

22. Noveyshiyy filosofskiy slovar / Sost. A. A. Gritsanov. – Mn. : Izd. V. M. Skakun, 1998.

23. Novikov D.A., Chhartishvili A.G. Refleksiya i upravlenie: matematicheskie modeli. – M.: Izdatelstvo fiziko-matematicheskoy literatury, 2013. – 412 s.

24. Novyyi illyustriruvannyi entsiklopedicheskii slovar / [redkol.: V. I. Borodulin, A. P. Gorkin, A. A. Gusev, N. M. Landa i dr.]. – M. : Bolshaya entsikl., 1998. – 912 s. : ill.]

25. Psyhologichna encyklopediya / avt.-uporyadnyk O. M. Stepanov. – K. : "Akademydav", 2006. – 424 s.

26. Psyhologiya vchynku: shlyaxy tvorchosti V.A. Romencya: zb. st. / uporyad. P.A. M'yasoyid; vidp. red. A.V. Furman. – K.: Lybid, 2012. – 296 s.

27. Romenezh V.A. Vchynok i postannyya kanonichnoyi psyhologiyi // Lyudyna. Sub'yekt. Vchynok. Filosofskopsyhologichni studiyi / Za red. V.O. Tatenka. – K.: Lybid, 2006. – S. 11–36.

28. Romenezh V.A. Istoriya psyhologiyi XX stolittya. – K.: Vyshha shkola, 1978. – 440 s.

29. Romenezh V.A. Istoriya psyhologiyi XX stolittya: navch. posib. / V.A. Romenezh", I.P. Manoxa. – K.: Lybid, 2017. – 1240 s.

30. Systema suchasnyx metodologij: [xrestomatiya u 4-x tomakh] / uporyad., vidp. red., perekl. A.V. Furman. –

Ternopil: TNEU, 2015. – Т.1. – 314 s.; Т.2. – 344 s.; Т.3. – 400 s.; Т.4. – 388 s.

31. Smolyan G. Refleksivnoe upravlenie – tehnologiya prinyatiya manipulyativnykh resheniy // Trudy instituta sistemnogo analiza RAN : zhurnal. – 2013. – Т. 63, #2 – S. 54-61.

32. Styopin V.S. Teoreticheskoe znanie: struktura, istoricheskaya evolyutsiya : [monografiya] / Vyacheslav SemYonovich Styopin. – M.: Press-traditsiya, 2000. – 744 s.

33. Tytarenko T.M. Vchynok ekzystentsiyi // Osnovy psixologiyi: Pidruchnyk / Za red. O.V. Kyrychuka, A.V. Romencya. – 4-e vyd., stereotyp. – K.: Lybid, 1999. – S. 556–573.

34. Tlumachnyy slovnyk ukrayinskoyi movy: Ponad 12 500 slov (blyzko 40 000 sliv) / Za red. d-ra filologichnykh nauk, prof. V. S. Kalashnyka. – X.: Prapor. 2002. – 992 s.

35. Uznadze D. N. Psihologicheskie issledovaniya / D. N. Uznadze. – M. : Nauka, 1966. – 450 s.

36. Filosofskiy entsiklopedicheskyy slovar/Gl. redaktsiya: L. F. Ilichev, P. N. Fedoseev, S. M. Kovalev, V. G. Panov – M.: Sov. Entsiklopediya, 1983. – 840 s.

37. Fopel K. Effektivnyy vorkshop. Dinamicheskoe obuchenie / K.Fopel; per. s nem. – M.: Genezis, 2003. – 368 s.

38. Fopel K. Splochnost i tolerantnost v gruppe. Psihologicheskie igry i uprazhneniya. Per. s nem. – M.: Genezis, 2002. – 336 s.

39. Furman A. V., Shandruk S. K. Sutnist gry yak uchynennya: [monografiya] / Anatolij Vasylovych Furman, Sergij Kostyantynovych Shandruk. – Ternopil: TNEU, 2014. – 120 s.

40. Furman A. V., Shandruk S. K. Organizacijno-diyalnisni igry u vyshhij shkoli: monografiya / Anatolij Vasylovych Furman, Sergij Kostyantynovych Shandruk. – Ternopil: TNEU, 2014. – 272 s.

41. Furman A. : Teoretychna model gry yak uchynennya. Nauka i osvita, #5, 2014. S. 95-104.

42. Furman A.V. Ideya i zmist profesijnogo metodologuvannya: [monografiya] / Anatolij Vasylovych Furman. – Ternopil: TNEU, 2016. – 378 s.

43. Furman A. Modulno-rozvyvalnyj orgprostr metodologuvannya: argumenty rozshyrennya / Anatolij V. Furman // Psixologiya i suspilstvo. – 2017. – #1. – S. 34–49.

44. Furman A.V. Modulno-rozvyvalne navchannya: pryncypy, umovy, zabezpechennya : [monografiya] / Anatolij Vasylovych Furman. – K.: Pravda Yaroslavychiv, 1997. – 340 s.

45. Furman A.V. Osvitni scenariyi u systemi modulno-rozvyvalnogo navchannya : [nauk. vyd.]/ A.V. Furman. – Ternopil: NDI MEVO, 2009. – 40 s.

46. Furman A.V. Vstup do teorii osvithnoyi diyalnosti : [kurs lekciy]/ A.V. Furman. – Ternopil: IESO, 2006. – 86 s.

47. Furman A.V. Teoriya osvithnoyi diyalnosti yak metasytema / Anatolij V. Furman // Psixologiya i suspilstvo. – 2001. – #3. – S. 105–144; 2002. – #3–4. – S. 20–58.

48. Furman A.V. Osvitni scenariyi: sutnist, kompozyciya, pryncypy stvorennya / Anatolij V. Furman // Psixologiya i suspilstvo. – 2009. – #3. – S. 174–192.

49. Furman A.A. Psixologiya osobystosti: cinnisno-oriyentacijnyy vymir : [monografiya] / Anatolij Anatolijovych Furman. – Odesa: ONPU; Ternopil: TNEU, 2016. – 312 s.

50. Furman A. Navchalna problemna sytuaciya yak ob'yekt psixologichnogo piznannya / Anatolij Furman // Psixologiya i suspilstvo. – 2007. – #1. – S. 9–80.

51. Furman A.V. Teoriya navchalnykh problemnykh situacij: psixologo-dydaktychnyj aspekt : [monografiya] / Anatolij Vasylovych Furman. – Ternopil: Aston, 2007. – 164 s.

52. Furman A.V. Problemni situaciyi v navchanni : [kn. dlya vchytelya] / A.V. Furman. – K.: Rad. shkola, 1991. – 191 s.

53. Furman A.V. Osvitni scenariyi: sutnist, kompozyciya, pryncypy stvorennya / Anatolij V. Furman // Psixologiya i suspilstvo. – 2009. – #3. – S. 174–192.

54. Furman A.V. Modulno-rozvyvalnyj orgprostr metodologuvannya: argumenty rozshyrennya / Anatolij V. Furman // Psixologiya i suspilstvo. – 2017. – #1. – S. 34–49.

55. Xajrulin O.M. Psixologiya profesijnogo vygorannya vijskovosluzhbovciv : [monografiya] / Oleg Myxajlovych Xajrulin; za nauk. red. A.V. Furmana. – Ternopil: TNEU, 2015. – 220 s.

56. Xajrulin O. Profesijne vygorannya vijskovosluzhbovciv yak predmet psixologichnogo analizu / Oleg Xajrulin // Psixologiya i suspilstvo. – 2014. – #2. – S. 96–126.

57. Xajrulin O. Model psixologichnoyi profilaktyky profesijnogo vygorannya vijskovosluzhbovciv / Oleg Xajrulin // Psixologiya i suspilstvo. – 2014. – #3. – S. 120–143.

58. Xajrulin O.M. Igrove modelyuvannya zhyttyediyalnosti sub'yekta v umovax nevyznachenosti: teoretyko-metodologichnyy obrys / Oleg Xajrulin // Vitakulturnyj mlyn. – 2017. – Modul 19. – S. 30–51.

59. Heyzinga Y. Homo Ludens. V teni zavtrashnego dnya / Yohan Heyzinga. – M.: Progress, 1992. – 464 s.

60. Shandruk S. Teoretychna model rozvytku profesijnyx tvorchyx zdibnostej osobystosti praktychnogo psixologa / Sergij Shandruk // Psixologiya i suspilstvo. – 2015. – #4. – S. 107–121.

61. Schedrovitskiy G.P. Organizatsionno-deyatelnostnaya igra. Sbornik tekstov (2) / Iz arhiva G.P. Schedrovitskogo. T. 9 (2) M.: Nasledie MMK. 2005. – 320 s.

62. Schedrovitskiy G. P. Organizatsionno-deyatelnostnaya igra. Sbornik tekstov [tekst] (1) / Iz arhiva G. P. Schedrovitskogo. T9. (1). – M.: Nasledie MMK, 2004. – 288 s.

63. Schedrovitskiy G. P. Izbrannyye trudyi [tekst]. – M.: Shk. kult. polit., 1995. – 765 s.

64. Shhedrovyczkij G.P. Organizacijno-diyalnisna gra yak nova forma organizaciyi ta metod rozvytku kolektivnoyi myslediyalnosti / Georgij Shhedrovyczkij // Psixologiya i suspilstvo. – 2006. – #3. – S. 58–69.

65. Artur S. Reber. The penguin dictionary of psychology, Published by Penguin Group, Penguin Books Ltd. Registered Offices: Harmondsworth, Middlesex, England, 1995. – 880 p.

66. Brian C. Scott, Broadening Army Leaders for the Volatile, Uncertain, Complex and Ambiguous Environment. U.S. Army War College, 122 Forbes Avenue, Carlisle, PA 17013

67. Bennett, N. & J. Lemoine . 2014. What VUCA really means for you. Harvard Business Review, 2014 papers.ssrn.com

68. Oxford Advanced Learner's Dictionary of Current English / Oxford University Press. – Sixth edition. – Oxford, 2000. – 159 p.

69. Sari Wallden, Anne Soronen, Edutainment. From Television and Computers to Digital Television, May 2004, University of Tampere Hypermedia Laboratory <http://www.uta.fi/hyper/>.

АНОТАЦІЯ

Хайрулін Олег Михайлович.

Теоретико-психологічний аналіз змісту категорійного поняття “гра”.

Стаття присвячена проблемі визначення теоретико-методологічних підстав дослідження ігрового моделювання як способу життєдіяльності людини в умовах соціальної та особистісної невизначеності. Наведено результати семантико-психологічного аналізу поняттєвого поля “гра”. Запропоновано узагальнення специфічних ознак феномену гри, що є характерними для всіх його форм. Здійснено пошук міждисциплінарних змістовних перетинань, що мають психологічне – теоретичне і прикладне – значення для осмислення гри як основного виду діяльності суб’єкта у ситуаціях безперервної невизначеності. Окреслено програмно-дослідний контур у змістовлення цього онтофеноменального утворення як провідного виду мислення особистості. Запропоновано методологічну платформу розробки та обґрунтування гри у названому контексті упредметнення, яка охоплює теорію вчинку В.А. Роменця, концепцію професійного методологування і циклічно-вчинковий підхід А.В. Фурмана, СМД-методологію Г.П. Щедровицького, психологічні теорії учбової діяльності В.В. Давидова та освітньої діяльності А.В. Фурмана.

Ключові слова: людина, гра, суб’єкт життєдіяльності, невизначеність, світ VUCA, теорія вчинку, особистість, гра як учинення, циклічно-вчинковий підхід, СМД-методологія, організаційно-діяльнісна гра, ігрове моделювання, учбова діяльність, освітня діяльність, ед’ютейнмент.

АННОТАЦИЯ

Хайрулин Олег Михайлович.

Теоретико-психологический анализ содержания категориального понятия “игра”.

Статья посвящена проблеме определения теоретико-методологических оснований исследования игрового моделирования как способа жизнедеятельности человека в условиях социальной и личностной неопределенности. Приведены результаты семантико-психологического анализа понятийного поля “игра”. Предложено обобщение специфических признаков феномена игры, что являются характерными для всех его форм. Осуществлен поиск междисциплинарных содержательных пересечений, которые имеют психологическое – теоретическое и прикладное – значение для осмысления игры как основного вида деятельности субъекта в ситуациях непрерывной неопределенности. Очерчен программно-исследовательский контур наполнения содержанием этого онтофеноменального образования как ведущего вида мышления личности. Предложена

методологическая платформа разработки и обоснования игры в названном контексте опредмечивания, которая охватывает теорию поступка В.А. Роменца, концепцию профессионального методологизирования и циклически-поступковый подход А.В. Фурмана, СМД-методологию Г.П. Щедровицкого, психологические теории учебной деятельности В.В. Давыдова и образовательной деятельности А.В. Фурмана.

Ключевые слова: человек, игра, субъект жизнедеятельности, неопределенность, мир VUCA, теория поступка, личность, игра как поступание, циклически-поступковый подход, СМД-методология, организационно-деятельностная игра, игровое моделирование, учебная деятельность, образовательная деятельность, ед’ютейнмент.

ANNOTATION

Khairulin Oleh.

Theoretical-psychological analysis of the content of the categorical concept “game”.

The article is devoted to the problem of determination the theoretical-methodological grounds of research of game modeling as a way of human activity in conditions of social and personal uncertainty. The results of semantic-psychological analysis of the concept field “game” are presented. A generalization of the specific features of the phenomenon of the game, which is characteristic of all its forms, is proposed. The search for interdisciplinary content crossings which has psychological – theoretical and applied – significance for comprehension the game as the main type of activity of the subject in situations of continuous uncertainty is carried out. Program-research contour of giving the content meaning of this ontophenomenal formation as a leading kind of think activity of the personality is outlined. The methodological platform for the development and substantiation of the game in the given context which encompasses the theory of the deed of V. A. Romenets, the concept of professional methodologization and the cyclic-behavioral approach of A. V. Furman, STA-methodology (system think activity methodology) of H. P. Shchedrovitsky, psychological theories of educational activity of V. V. Davydov and educational activity of A. V. Furman is proposed.

Key words: human, game, subject of life activity, uncertainty, world of VUCA, theory of the deed, personality, game as an action, cyclical-behavioral approach, STA-methodology, organizational-activity game, game modeling, studying activity, educational activity, edutainment.

Рецензенти:

**д. психол. н., проф. Фурман А.В.,
д. психол. н., проф. Шандрук С.К.**

Надійшла до редакції 30.06.2017.

Підписана до друку 19.07.2017.

Бібліографічний опис для цитування:

Хайрулін О. Теоретико-психологічний аналіз змісту категорійного поняття “гра” / Олег Хайрулін // Психологія і суспільство. – 2017. – №3. – С. 32–50.

МАЙБУТНЄ ПРОЕКТИВНИХ МЕТОДИК: РЕФЛЕКСІЯ ПРИХОВАНИХ МОЖЛИВОСТЕЙ

Юрій МАКСИМЕНКО, Анатолій А. ФУРМАН

УДК 159.964.21 : 159.937.51

Yuriy Maksymenko, Anatoliy A. Furman
**THE FUTURE OF PROJECTIVE METHODICS:
REFLECTION OF HIDDEN POSSIBILITIES**

У ситуації із теоретичною психодіагностикою сьогодні у багатьох професійних психологів складається враження, що в цій важливій царині розвитку психологічної думки нічого не змінилося за останні два десятиліття. Проте це не зовсім так, адже мають місце певні позитивні зрушення як у сфері нарощування евристичного потенціалу комп'ютерної діагностики (див. [6]), так і розвивальної, проблемно-ситуаційної. До того ж десять років тому А.В. Фурманом обґрунтована система методологічно вивірених і головне діалектично взаємозалежних базових концептів психологічної діагностики (див. детально [13; 14]).

Актуальність теми дослідження та постановка проблеми. Проективні методи дослідження особистості – одна з найбільш складних і суперечливих сфер психологічної діагностики. Це стосується практично всіх аспектів їх застосування: від конструювання, адаптації й апробації до їх системного використання й інтерпретації отриманих результатів. Концептуальною засадою цього класу методів у рамках холистичної психології є суб'єктивний простір бажань, думок, ідей та переживань людини, що утворює її сутнісну (глибинно-вершинну) характеристику, а відтак постає у психопроєктивних процедурах засобом пізнання структури, самоорганізації і розвиткового функціонування її особистісного світу.

Проективні методи, як відомо, виникли на підґрунті науково-психологічного фундаментального узагальнення складових індивідуальності (особистісних конструктів) при дослід-

женні різноманітних проявів її психіки у ричищі глибинної психології. Віховими особливостями утвердження цих методик як важливого діагностичного інструментарію є відносна довільність їх завдань та значний обсяг і розмаїття можливих відповідей. Усім їм притаманний психологічний детермінізм, який стверджує, що в реакціях і словах людини немає нічого випадкового. Очевидно, що підґрунтям для розробки проєктивних тестів слугували доробки В. Вундта і Ф. Гальтона, котрі вперше використали у своїй практиці *метод вільних асоціацій*. Революційні ж ідеї експериментального вивчення особистості з допомогою проєктивної емпірики оприявнились німецьким психологом Германом Роршахом (1884–1922) у 1921 з виходом у світ праці “Психодіагностика”, що вперше вводила це поняття в науковий обіг, пропонуючи новий напрям розпізнавання індивідуально-психологічних особливостей людини, названий “плямами Роршаха” (див. [9]).

Питання про застосування проєктивних тестів на сьогодні залишається дискусійним. Та у зв'язку з нагальною потребою прикладних соціономічних досліджень особистості, вони є широко вживаним інструментарієм багатьох сегментів професійної психологічної діяльності. Воднораз нині не повною мірою, тобто не завжди зважено й коректно, використовуюється весь ресурсний потенціал наявних проєктивних методів вивчення особливостей людської психіки. До того ж досить складним питанням психодіагностики залишається їх

адаптація та подальша якісна інтерпретація оптимальних емпіричних даних.

Мета і завдання дослідження. Науково-психологічний аналіз атрибутивних складових особистості, пов'язаний з виявленням їх глибинної сутності, із з'ясуванням принципів та механізмів усистемлення її суб'єктивних поглядів про об'єктивну реальність як про рефлексивне відображення-творення дійсності в індивідуальній свідомості. В уявленнях про світ і своє місце в ньому особа закономірно орієнтується на персоніфіковані патерни, шаблони і цінності, що психопроєктивно актуалізують її мислєдіяльність на шляху до осмислення власного буття й у підсумку дають змогу осягнути ступінь самосприйняття нею себе і світу з допомогою проєктивних технік, які сприяють віднаходженню й осмисленню мотивів конкретної діяльності та глибинних внутрішніх передумов учинення, котрі первинно мають інстинктивний, неусвідомлюваний характер.

Мета пошуку: обґрунтування доцільності застосування холистичного підходу в аналітичному форматі співвідношення латеральної організації особистості та особливостей функціональної асиметрії людського мозку як евристичного розумінневого апарату із визначення особистісного профілю респондентів, здобутого з допомогою проєктивних методів психодіагностичного обстеження.

Завдання дослідження: визначити роль і місце проєктивних методів у психодіагностичному обстеженні особистості; охарактеризувати особливості психічної активності суб'єкта життєдіяльності з позицій глибинної психології з урахуванням психопроєктивного сприйняття людиною явищ навколишньої дійсності та відповідних реакцій на них особистісно значущими патернами вчинення; аргументувати значущість кольору та форми в інтерпретації-поясненні вибору респондентами стимульного матеріалу, застосовуваного у процесі використання психологом проєктивних методів дослідження.

Виклад основного матеріалу. Проєктивні методики, як відомо, становлять спеціальну техніку емпіричного вивчення психологічних особливостей особистості, які найменш доступні безпосередньому спостереженню або опитуванню. Термін "проєктивні" був уперше використаний Л. Франком у 1939 році для об'єднання вже відомих на той час, але дещо

різновекторних методичних прийомів, таких як асоціативний тест К.Г. Юнга, тест Г. Роршаха, тематичний аперцептивний тест Г. Мюррея і К. Морган (ТАТ) та інших. Виділивши деякі формальні ознаки, властиві більшості проєктивних методик, Л. Франк створив першу їх класифікацію, що, з урахуванням здобутків сучасної психологічної науки, вирізняє наступні їх підвиди: 1) конститутивні – передбачають структурування, оформлення зовнішніх стимулів у цілісну осмислену картину (тест Г. Роршаха, незавершені речення, незакінчені малюнки); 2) конструктивні – зорієнтовані на створення осмисленого цілого з увагою до деталей (конструктори, "Селище" Н. Артуса, "Тест світу" М. Ловенфельда); 3) інтерпретаційні, що базуються на тлумаченні певних внутрішніх стимулів респондента (тест тематичної аперцепції – ТАТ, малюнковий аперцептивний тест – МАТ); 4) катартичні – засновані на символ-драматичному програванні значущих життєвих ситуацій (методики Г.-К. Лейнера, техніки Дж. Морено); 5) експресивні – орієнтовані на особливості інтерпретації специфіки графічного і колірного оформлення респондентом малюнків ("Дім-Дерево-Людина", "Неіснуюча тварина" та ін.); 6) імпресивні – ґрунтуються на вивченні результатів вибору стимульного матеріалу ("Колірний тест" М. Люшера, методика Л. Сонді); 7) адитивні – засновані на завершенні розпочатого речення, розповіді або оповіді (методики "Завершення речення", "Завершення історії"); 8) семантичні – виявляють ставлення людини до досліджуваного об'єкта як значущого чи індіферентного ("Семантичний диференціал", "Техніка репертуарних решіток Дж. Келлі") [1].

Особливості проєктивного підходу як специфічної форми розпізнання людського єства, дозволяють отримати структурно-кількісну інформацію про носієні системи значень об'єктних категорійних ознак і тим самим проникнути в індивідуальний, суб'єктивний і навіть суто особистісний світ людини. Ця унікальність зумовлюється воістину невичерпними можливостями проєктивного методу, що підтверджується як цілковитою достатністю його діагностичних можливостей, так і тим домінантним положенням, яке проєктивні методики займають у психодіагностиці. Аналіз робіт з досліджуваної проблематики вказує на тісний супідрядний зв'язок більшості проєктивних методик (ORT – Object relation tech-

піке – Техніка об'єктних відношень, Л. Сонді, Г. Цуллінгера й ін.) з тестом Г. Роршаха. Але традиційно при побудові кореляційних зв'язків увага дослідників приділяється лише математично значущим співвідношенням і не повно враховується інтерпретаційний потенціал *кольору* та *форми*, котрі постають найдієвішим стимулом у поясненні природи людських пріоритетів у ситуаціях вибору й невизначеності. При тому величезному обсязі інформації, яка закладена в колірно- і формосприйнятті респондентом стимульного матеріалу, відносно невисока вагомість одержуваних діагностичних результатів свідчить про недостатню розробленість теоретичного і практико-технічного підґрунтя компетентного використання проєктивних методик [8].

Методика Г. Роршаха, скажімо, являє собою набір з 10 таблиць-стимулів із симетричними слабоструктурованими зображеннями. Вже сама симетрична організація малюнків говорить про чітке зорієнтування їх структури на виявлення індивідуально-суб'єктивних особливостей “особистісного профілю” респондента (див. [2; 3; 9]). І це закономірно, адже генетично сконструйовані риси-якості людини у своїй природній даності вимагають від неї виділення з навколишнього простору *кольору* і *форми*, що дають змогу їй ефективно розпізнавати ознаки і властивості об'єктивної реальності й оптимально взаємодіяти з довкіллям. Ця природовідповідність врахована Г. Роршахом при створенні унікального за своїми можливостями тесту, в стимульному матеріалі якого “зашифровані” універсальні фігури – коло, трикутник, квадрат, а також створене таке співвідношення кольору і форми, що слугує чіткому визначенню індивідуальної організації особистісної активності стосовно зовнішнього світу [2].

Сам механізм психічної проєкції не може бути однозначно оцінений психологом як безапеляційний особистісний патерн у реагуванні обстежуваного на стимульний матеріал. Слід враховувати, що інтеграція результатів проєктивного тестування важко формалізується завданнями методики і тому на сьогоднішньому рівні розвитку теоретико-експериментальної бази проведення досліджень значною мірою залежить від професіоналізму та інтуїції фахівця-психолога [15]. У цьому багатогранному причинно-наслідковому ланцюжку взаємодії “експериментатор – обстежуваний” виняткового значення набувають питання, пов'язані зі

стандартизацією ситуації експериментування й оцінкою отриманих результатів, адекватних цільовим настановам емпіричного пошуку. У будь-якому разі дослідження проєктивним методом зумовлює: по-перше, комплексний вплив на респондента конкретного стимульного матеріалу; по-друге, передбачає його мотивування згідно з інструкціями експериментатора як на вербальному, так і на невербальному рівні; по-третє, отримання від обстежуваного вірогідної психодіагностичної інформації на різних рівнях репрезентації, де одночасно відображені дані за системою психічних захистів і комплексів, установок і мотивів, емоційно значущих спонукань у виборі форми та кольору, що дозволяють їй указують на існування певного “особистісного профілю” респондента [7].

Акт вербалізації сприйняття наявного стимульного матеріалу є завершальним етапом інтропроєктивного процесу, що має значну тривалість у часі – до 300 мсек. Це дійство розпочинається на рівні несвідомої “надшвидкісної” обробки іконічних (ейдетичних) образів (10–20 мсек) і завершується на полюсі свідомості актом почуттєвого сприйняття суб'єктивного предметного образу, що має також і вербальний еквівалент. Природно, що на тлі цих численних, одночасно діючих і взаємоперемінних, детермінант одержання діагностично значущої інформації становить для психодіагноста складне проблемне завдання [16].

Добре відомо, що будь-який стимул для людини має певну інформаційну насиченість. Вплив енергоінформаційного потоку електромагнітного випромінювання, що відповідає базовим властивостям об'єкта (стимулу), на органи відчуття також є комплексним, адже сприйняття оперує холістично зорганізованими предметними образами, у яких й зосереджуються найсуттєвіші ознаки об'єкта в цілому. Отже, у формуванні внутрішньої інтерпретаційної моделі (аналогу об'єктивного світу) – суб'єктивного предметного образу навколишньої дійсності – беруть участь одночасно різномодальні аналізатори, котрі перешифровують (декодуєть, переформатовують) зовнішній енергоінформаційний потік відповідно до чітко структурованого внутрішньоособистісного алгоритму або психосоціального коду.

Кольору як такого у природі не існує. Однак, завдяки особливостям зорового аналізатора, що диференціює якісно-кількісні характеристики матерії у її перманентному русі,

людиною світ сприймається кольоровим. Причому кожен із нас надає перевагу якійсь одній колірній гамі, що містить не більше двох-трьох відтінків певного палітрового спектру. Приємні або неприємні відчуття, які викликані тими чи іншими барвами доквілля, можуть змінюватися з плином часу, але саме колір, якому особа надає перевагу, багато що може “розповісти” про її характер і емоційний лад. Як зазначав Й.В. Гете, колір у своїх найзагальніших елементарних проявах, незалежно від будови і форми матеріалу, на поверхні якого ми його сприймаємо впливає на душевний настрій, породжуючи радісне, естетичне світобачення на засновках краси чи огиди, яскравості чи тьмяності, тепла чи прохолоди. Для Г. Гегеля колір – символ певних ідей, категорій, вічних начал. Так, синій трактується мислителем з позицій жіночого споглядання світу, що характеризується потягом до спокою, гармонії, намаганням бути лагідним, чемним, піддатливим; червоний – чоловіче, панівне, уніфікаційне начало; зелений – індиферентність і нейтральність до життєво-просторових ситуацій. У цілому в класифікації Г. Гегеля, світлі, яскраві кольори (ідея просвітлення) символізують активність, творчість, упевненість, бадьорість, чітку життєву позицію, а темні – пасивність, поступливість, деструктивність, пригніченість. Колір як внутрішній комплексний корелят спрямованого ззовні енергоінформаційного впливу, з одного боку, визначається об’єктивними (феноменальними) параметрами цього впливу, а з іншого – сформованою у психічних структурах системою сенсорних еталонів, “програмно” підтримуваних апаратом свідомості семантичних одиниць і цілих полів. У зв’язку з інтермодальністю перцепції на емоційному рівні барв суб’єктивної реальності, які сприймаються конкретно особою, певному кольору привласнюються чіткі неспецифічні категорійні риси якості в дихотомійних вимірах буття “приємний – неприємний”, “холодний – гарячий”; “легкий – важкий” та ін., у результаті чого колірний спектр починає персонально розумітись, описуватись, трактуватись, інтерпретуватись [4].

Людині загалом властиво полярно класифікувати явища зовнішнього світу в перманентній боротьбі смаків “подобається – не подобається”, надаючи емоційного забарвлення всьому як матеріальному, так і мислимому. Емоція – це специфічна якість психіки,

пов’язана з будь-якою реакцією організму, що рангує за рівнем значущості всю без винятку доступну інформацію. Експериментально підтверджено, що емоція й колір “органічно” взаємозалежні. Тому за знайденими координатами кожної точки-емоції можна однозначно визначити її колірні характеристики. У такий спосіб психіка людини формує суб’єктивний колірно-емоційний код із його індивідуальним самісним профілем.

Сприйняття форми також досить складно організоване. Так, у корі мозку є структури орієнтаційних клітин, які поетапно, з високим ступенем точності, визначають складові обрисів предметів довколишньої дійсності, у результаті чого відбувається їх упізнання. При цьому особливість формосприйняття людиною світу полягає в незалежності просторового положення і динамічного стану сприйнятих предметів від колірної перцепції. Сприйняття форми також здійснюється відповідно до емоційно-ціннісних орієнтацій. Тож можна з достатньою вірогідністю стверджувати, що доречно ототожнювати емоції з формами і кольором, а оскільки вони еквівалентні, то існує чітко виражена суб’єктивна схильність до формування у свідомості особистості пріоритету у виборі певного формоколірного ряду, що слугує типізації (кодифікації) її конкретного індивідуального профілю. Також слушно припустити, що перекодування зовнішньої інформації здійснюється на основі внутрішньо-суб’єктивного формо-колірно-емоційного коду [8].

Щоб порозумітись з іншою людиною, крім безпосереднього спілкування за допомогою вербалізації (мовлення) власних ідей, переконань, смислів, нам треба цілісно сприймати її як партнера, враховувати її манери поведінки, стиль мислення, культурогенність взаємодії з доквіллям, що “зчитується” з допомогою візуальної психодіагностики, заснованої на формоколірній організації її зовнішності, особистих речей і предметного кола мислєдіяльного контактування [12]. Відомими методиками, що використовують колірноформні стимули, є тести М. Люшера, Г. Фрілінга, О.М. Еткінда й ін. Однак, на превеликий жаль, найбагатший потенціал зазначених методик значною мірою не використовується в сучасній психологічній роботі.

Вкажемо на той примітний факт, що два дослідники – М. Люшер і Г. Фрілінг – незалежно один від одного дійшли до побіжно схожих результатів. Методологічна подібність

для обох тестів визначається двома показниками: а) автори спробували систематизувати кольори у певну сукупність з чітким тлумаченням їхньої значущості для людини: для тесту М. Люшера [5] – 25 різних барв і відтінків, для тесту Г. Фрлінга [10] – 23 напівтони колірної спектру; б) розробники цих унікальних діагностичних методик сформуливали восьмипозиційну структуру колірних пріоритетів людини, що визначають онтопсихічну організацію її особистісного світу як суб'єкта взаємодії із природою та соціумом.

Основні кольори тесту: 1) *синій*, що символізує спокій, задоволеність собою і життям, емоційну стабільність, сумлінність у справах, душевну прихильність, гармонію; 2) *зелений*, що сигналізує про почуття впевненості, високий рівень домагань, самостійність, наполегливість, незворушність, прагнення до самовираження, успіху і влади, іноді впертість і надмірну самовпевненість; 3) *червоний*, що означає силу волі й активність у досягненні цілей, що іноді призводить до агресивності, лідерство та ініціативність, наступальні тенденції, прагнення до успіху і влади через боротьбу, надмірну збудливість і можливі девіації у поведінці; 4) *жовтий*, що вказує на активність, афіліацію (прагнення до спілкування), потяг до нового, оптимізм, експансивність, веселість, легкість, балакучість, відкритість, товаришкість, енергійність. При відсутності внутрішньо-особистісних конфліктів оптимальним результатом тестування є розташування обстежуваним основних кольорів на перших п'яти позиціях.

Додаткові кольори суголосно означають переважно негативні тенденції, пов'язані зі страхами, тривожністю, стресом та ін. *Фіолетовий* символізує егоїстичність, емоційну експресивність, уразливість, сенситивність разом з інтуїтивним розумінням ситуації, зачарованість і мрійливість, захоплення і фантазії та деяку нещирість. *Коричневий* уособлює комфорт тілесних відчуттів (гедонізм), фізичну легкість і сенсорну задоволеність, залежність від обставин, прагнення до спокою та лінь. *Чорний* характеризує потяги до ізоляції, усамітнення, до певної конфронтації зі світом, зречення і неприйняття доквілля, замкнутість, упертість, протест, ворожість, а у пограничній формі – небуття. *Сірий* символізує ситуаційну втомлюваність, емоційну індиферентність і “безбарвність”, соціальну відстороненість, свободу від зобов'язань, млявість і розслабле-

ність, невпевненість, несамостійність і пасивність.

Відмінною рисою методики Г. Фрлінга є застосування процедури унаочнення стимулів на чорному і білому полях, розділених на чотири рівні сектори (квадранти). Доцільність цієї процедури полягає у тому, що полями моделюється зоровий простір сприйняття респондентом стимульного матеріалу. При цьому вертикальна лінія визначає лінію “латерального нуля”, тобто розмежовує перцептивне поле на дві симетричні частини – ліву й праву. Горизонтальна лінія інтерпретує “нуль” за горизонталлю й розділяє поле сприйняття на дві частини – верхню і нижню. Таким чином, за порядком надходження стимульного матеріалу, провідними чинниками вибору опитуваним того чи іншого кольору будуть індивідуальні особливості сприйняття кольору й простору, зумовлені *профілем латеральної організації*: тому отримуємо ліво-праве співвідношення функцій трьох основних аналізаторних систем – мануальної, слухомовної і зорової [10].

У процесі стандартизації тестів М. Люшера і Г. Фрлінга була знайдена додаткова процедура, що дозволяє розширити можливості методик і розглядати їх у співвідносності латеральної організації особистості (ЛОО) й особливостей функціональної асиметрії мозку (ФАМ), що суголосно організують індивідуальний образ світосприйняття й діяльності – *особистісний профіль учинення* [7]. Так, якщо у центрі перетину ліній поля ці складові перервати й “сформувати” місце для візуалізації стимулів у центрі, то одержуємо можливість для дослідження не тільки упредметнених психологічних характеристик респондента, а й конкретних особливостей його зорового сприйняття. Тоді у центрі інтерпретаційного поля “звільняється” місце – “нуль-індикатор” децентрації сприйняття. Значення цього прийому досить вагоме, оскільки дозволяє колірним тестом вивчати особливості особистісного профілю. При цьому презентація (безпосереднє унаочнення) стимулів у лівій і правій половині полів спричинена особливостями латеральної ліво-правобічної організації, а уявлення стимулів у верхніх і нижніх секторах пов'язане з суб'єктивним сприйняттям фактора пріоритетності (значущості, вагомості) кольору. Розташування стимулу у центрі поля характеризує відсутність ліво-правобічних і верхньо-нижніх детермінант сприйняття,

Симетрія знаків функцій та колірних пріоритетів (за М. Люшером)

Знаки функцій	+	+	x	x		=	=	-	-
Позиція (пріоритет) кольору	1	2	3	4		5	6	7	8

себто дає підстави припустити наявність низького рівня латералізації мозку.

При формуванні восьмипозиційного впорядкування пріоритетних уподобань неминуче виявляються чинники, зумовлені особливостями індивідуальної організації профілю особистості. Зокрема, восьмиколірний варіант тесту при виборі респондентом місця певного забарвлення у загальній структурі колірної гами має явно виражений розподіл на ліву і праву частини відносно “ідеальної” середини, що проходить між четвертою і п’ятою позиціями. Тут слід зазначити той факт, що М. Люшер позначив цю “ідеальну” рівність як симетрію знаків “функцій кольору” (*табл.*).

Отже, М. Люшер охарактеризував основні мотиваційні чинники діяльності респондентів залежно від рангу або обраної позиції того чи іншого кольору: на першому місці в актуальній значущості розташовуються засоби досягнення наскрізної мети; друга визначає цільові домагання і прагнення особистості; третя і четверта відображають розуміння респондентом життєвої ситуації й характеризують спрямованість особи на певний образ дій, стиль діяльності чи вчинення; п’ята і шоста позначають індиферентне ставлення і байдужість до станів, настроїв і переживань, які притаманні обраним кольорам; сьома і восьма позиції описують негативне ставлення до кольорів, прагнення особистості придушити потреби, мотиви, настрої, пов’язані з ними [5].

Очевидно, ці знаки насправді “зміщуються” в ту чи іншу сторону. Нами відзначений також і той факт, що при дослідженні спектру колірних уподобань методом семантичного диференціалу, реальна суб’єктивна “вісь симетрії” позиційного ладу зміщена (в той чи інший бік) від “ідеальної”. Це також указує на каузальність суб’єктивного сприйняття кольору у зв’язку з індивідуальними особливостями профілю латеральної організації та функціональної асиметрії мозку [8].

Крім того, детальний аналіз оцінки виразності “конфлікту колірних пар” показав, що ступінь неузгодженості виявляється для

восьмипозиційного ряду нерівномірно й більш виражений у лівій половині спектру для першої і другої позицій, а в правій – для сьомого і восьмого положення в загальній ієрархії колірних уподобань. У цьому феномені, на наш погляд, оприявнюються такі закономірності сприйняття, як “ефект краю” (межовий, контурний ефект) і дихотомія сприйняття, котра виражається у полярній диференціації категорійних ознак предметної дійсності, здійснюваний в ідеальному форматі життя свідомості людини. Ця поляризація теж характеризується індивідуальними особливостями латеральної організації та функціональною асиметрією в роботі мозку. Аналіз закономірностей формування суб’єктивної колірної формної ієрархії самісних уподобань з концептуальних позицій внутрішньої організації індивідуальних особливостей особистісного профілю дозволить дослідникам вийти на новий звіт розуміння результатів обстеження проєктивними (передусім колірними) методиками.

ВИСНОВКИ

1. Проєктивні методи виникли з потреб клінічної практики й досі слугують витонченим інструментом розпізнання хворобливих станів людини, розуміння особливостей сприйняття і перцептивних рис-якостей особистості. Вони є достатньо дієвим інструментарієм у диференціальній діагностиці людини, її емоційних станів, поведінкових пріоритетів, інстинктивних потягів і малоусвідомлених домагань, а тому мають неабияку значущість для виявлення виразних, у тому числі й патогенних, форм і способів взаємодії особи із суб’єктивним довкіллям і природним та технічним середовищем.

2. Стимульний матеріал проєктивних методик може бути наданий респондентам для перцептивного розпізнання, або для заучування і подальшого його відтворення. Найсуттєвішою характеристикою цих психічних проєкцій є довільна організація масиву стимулів як у край невизначену за своїм характе-

ром, так і в чітко структуровану багатогранну систему, що дозволяє обстежити велику кількість обстежуваних, зібрати значний обсяг нормативної інформації, узагальнити показники у цілісну картину, визначити референтні групи, описати портрет середньостатистичного представника загалу, спрогнозувати можливі форми, стилі і засоби його взаємодії із соціумом.

3. Процедура якісної обробки результатів обстеження, здійснювана з урахуванням співвідносності латеральної організації особистості й особливостей функціональної асиметрії мозку, дає змогу сутнісно розширити можливості інтерпретаційного потенціалу проєктивних методів, що дозволяє створити на їх основі деталізований особистісний профіль респондента. Масив отриманих за допомогою проєктивних методик даних уможливило визначити шляхи подальших пошукувань, проникнути у найпотаємніші лакуни особистості, котрі важко діагностувати за традиційної моделі організації експерименту й котрі тут можна піддати зваженій психорефлексивній кількісній і якісній оцінці.

СПИСОК ВИКОРИСТАНОЇ ЛІТЕРАТУРИ

1. Акимова М.К. и др. Психологическая диагностика / под ред. М.К. Акимовой. – СПб.: Питер, 2005. – 304 с.
2. Белый Б.И. Тест Роршаха. Практика и теория / Б.И. Белый. – СПб.: Дорваль, 1992. – 200 с.
3. Бурлачук Л.Ф. Введение в проєктивную психологию / Леонид Фокич Бурлачук. – К.: Ника-Центр, 1997. – 128 с. – (Серия “Новейшая психология”; Вып. 3).
4. Измайлов Ч.А. Психофизиология цветового зрения / Ч.А. Измайлов, Е.Н. Соколов, А.М. Черноризов. – М.: Изд-во МГУ, 1989. – 206 с.
5. Люшер М. Цвет вашего характера / М. Люшер; Тайны почерка / Д. Сара; пер. с англ. – М.: Вече, Персей, АСТ, 1996. – 400 с. – (Self-Help).
6. Максименко Ю. Комп’ютерна діагностика у психології / Юрій Максименко // Психологія і суспільство. – 2007. – №4. – С. 56–72.
7. Максименко Ю.Б. Функциональная асимметрия мозга человека: метод. пос. по курсу “Нейропсихология” / Ю.Б. Максименко. – Донецк: ИП и П, 1998. – 8 с.
8. Максименко Ю.Б. Цветовая символика в экспериментально-психологических исследованиях: В помощь практическим психологам: [уч. пос.] / Ю.Б. Максименко. – Донецк: Изд-во “Эра Психологии”, 1997. – 81 с.
9. Роршах Г. Психодиагностика: методика и результаты диагностического эксперимента по исследованию восприятия (истолкование случайных образов) / Герман Роршах; пер. с нем. В.И. Николаева. – М.: Когито-Центр, 2003. – 336 с. – (Классики психологии).
10. Фрилинг Г. Человек – цвет – пространство / Г. Фрилинг, К. Ауэр; пер. с нем. – М.: Стройиздат, 1973. – 141 с.
11. Фурман А.А. Психологія особистості: ціннісно-орієнтаційний вимір: [монографія] / Анатолій Анатолійович Фурман. – Одеса: ОНПУ; Тернопіль: ТНЕУ, 2016. – 312 с.
12. Фурман А.А. Ціннісно-орієнтаційний портрет фахівця-психолога: від моделі до індивідуальних інваріантів / Анатолій А. Фурман // Психологія і суспільство. – 2012. – № 1. – С. 118–127.
13. Фурман А.В. Обґрунтування системи базових концептів психологічної діагностики / Анатолій В. Фурман // Психологія і суспільство. – 2007. – №4. – С. 39–55.
14. Фурман А.В. Психодіагностика: навч.-метод. модульний комплекс із дисципліни / Анатолій В. Фурман. – Тернопіль, 2011. – 78 с.
15. Фурман А.В. Психодіагностика особистісної адаптованості: [наук. вид.] / Анатолій В. Фурман. – Тернопіль: Економічна думка, 2000. – 198 с.
16. Хьюбел Д. Глаз, мозг, зрение / Д. Хьюбел; пер. с англ. – М.: Мир, 1990. – 239 с.

REFERENCES

1. Akimova M.K. Psihologicheskaya diagnostika / Pod red. M.K. Akimovoy. – SPb.: Piter, 2005. – 304 s.
2. Belyi B.Y. Test Rorshaha. Praktika i teoriya / B.Y. Belyi. – SPb.: Dorval, 1992. – 200 s.
3. Burlachuk L.F. Vvedeniye v proyektivnyuyu psikhologiyu / Leonid Fokich Burlachuk. – K.: Nika-Cjentr, 1997. – 128 s. – (Sjerija “Novjejschaja psikhologija”; Vyp. 3).
4. Izmaylov C.A. Psyhofiziologiya tsvetovogo zreniya / C.A. Izmaylov, E.N. Sokolov, A.M. Chernorizov. – M.: Izd-vo MGU, 1989. – 206 s.
5. Lusher M. Tsvet vashego haraktera / M. Lusher; Tainy pocherka / D. Sara. – per. s angl. – M.: Veche, Persey, AST, 1996. – 400 s. – (Self-Help).
6. Maksymenko Yu. Kompiuterna diahnostyka u psykholohii / Yurii Maksymenko // Psykholohiia i suspilstvo. – 2007. – №4. – S. 56–72.
7. Maksimenko Y.B. Tsvetovaya simbolika v eksperimentalno-psyhologicheskikh issledovaniyah: V pomosch prakticheskim psyhologam : Uchebnoye posobie. – Donetsk: Izd-vo “Era Psikhologii”, 1997. – 81 s.
8. Maksimenko Y.B. Funktsionalnaya asimmetriya mozga cheloveka. Metodicheskoe posobie po kursu “Neyropsikhologiya”. – Donetsk: IP i P, 1998. – 8 s.
9. Rorshah G. Psihodiagnostika: mjetodika i rjezultaty diagnostichjeskogo expjerimjenta po issljedovaniju vosprijatija (istolkovanije sluchajnyh obrazov) / Gjerman Rorshah; pjer. s njem. V.I. Nikolajeva. – M.: Kogito-Cjentr, 2003. – 336 s. – (Klassiki psihologii).
10. Friling H. Chelovek – tsvet – prostranstvo / H. Friling, K. Auer; per. s nem. – M.: Stroy-izdat, 1973. – 141 s.
11. Furman A.A. Psykholohiia osobystosti: tsinnisno-oriientsatsiyni vymir: [monohrafiia] / Anatolii Anatoliiovych Furman. – Odessa: ONPU; Ternopil: TNEU, 2016. – 312 s.
12. Furman A.A. Tsinnisno-oriientsatsiyni portret fahivtsia-psyhologa: vid modeli do indyvidualnyh invariantiv / A.A. Furman // Psyhologiya i suspilstvo. – 2012. – № 1. – S. 118-127.
13. Furman A.V. Obgruntuvannia systemy bazovykh kontseptiv psykholohichnoi diahnostyky / Anatolii V.

Furman // *Psykhologhiia i suspilstvo*. – 2007. – №4. – S. 39–55.

14. Furman A.V. *Psykhodiagnostyka: navch.-metod. modulnyi kompleks iz dystsypliny* / Anatolii V. Furman. – Ternopil, 2011. – 78 s.

15. Furman A.V. *Psykhodiagnostyka osobystisnoyi adaptovanosti* / A.V. Furman. – Ternopil: Ekonomichna dumka, 2000. – 198 s.

16. Hubel D. *Glaz, mozg, zrenie* / D. Hubel; per. s angl. – M.: Mir, 1990. – 239 s.

АНОТАЦІЯ

Максименко Юрій Борисович, Фурман Анатолій Анатолійович.

Майбутнє проєктивних методик: рефлексія прихованих можливостей.

У статті проаналізовано постановня проєктивних методів обстеження психічних особливостей особистості на підвалинах глибинної психології. Доведено, що суб'єктивний простір бажань, думок, ідей і переживань людини є засадничим у тлумаченні проєктивних засновків її психічної активності як суб'єкта життєдіяльності. Аргументована виняткова роль у розпізнанні людського ества *проєктивного підходу*, що слугує отриманню структурно-кількісної інформації про індивідуальні системи значень об'єктних категорійних ознак-рис особи, котрі породжують унікальний особистісний світ. Обґрунтована доцільність використання проєктивних методів обстеження у рамках системного бачення особистісного профілю, що залежить від латеральної організації внутрішнього світу конкретної особи й особливостей функціональної асиметрії людського мозку.

Ключові слова: *глибинна психологія, психодіагностика, проєктивні методи обстеження, колірні тести, латеральна організація особистості, особистісний профіль, функціональна асиметрія мозку, Г. Роршах, М. Люшер, Г. Фрілінг.*

АННОТАЦИЯ

Максименко Юрий Борисович, Фурман Анатолий Анатоліевич.

Будущее проективных методик: рефлексия скрытых возможностей.

В статье проанализировано становление проективных методов обследования психических особенностей

личности на фундаменте глубинной психологии. Доказано, что субъективное пространство желаний, мыслей, идей и переживаний человека является основополагающим в толковании проективных предпосылок его психической активности как субъекта жизнедеятельности. Аргументирована исключительно важная роль в распознании человеческой природы *проєктивного подхода*, что служит получению структурно-количественной информации об индивидуальных системах значений объектных категориальных признаков-черт человека, которые порождают уникальный личностный мир. Обоснована целесообразность использования проективных методов обследования в рамках системного видения личностного профиля, зависящего от латеральной организации внутреннего мира конкретного лица и особенностей функциональной асимметрии человеческого мозга.

Ключевые слова: *глубинная психология, психодиагностика, проективные методы обследования, цветковые тесты, латеральная организация личности, личностный профиль, функциональная асимметрия мозга, Г. Роршах, М. Люшер, Г. Фрилинг.*

ANNOTATION

Maksymenko Yurii, Furman Anatoliy A.

The future of projective methodics: reflection of hidden possibilities.

The article analyzes the development of projective methods for the examination of psychic personality traits on the foundations of deep psychology. It is proved that the subjective space of desires, thoughts, ideas and experiences of the human is fundamental in the interpretation of the projective foundations of its mental activity as a subject of life activity. The expediency of using projective methods of examination in the framework of the system vision of a personal profile, which depends on the lateral organization of the inner world of a particular person and the features of functional asymmetry of the human brain, is substantiated.

Key words: *deep psychology, psycho-diagnostic, projective methods of examination, color tests, lateral organization of personality, personality profile, functional asymmetry of the brain, G. Rorschach, M. Lüscher, H. Frie-ling.*

Надійшла до редакції 21.05.2017.

Підписана до друку 08.07.2017.

Бібліографічний опис для цитування:

Максименко Ю., Фурман А.А. Майбутнє проєктивних методик: рефлексія прихованих можливостей / Юрій Максименко, Анатолій А. Фурман // Психологія і суспільство. – 2017. – №3. – С. 51–58.

HRYHORRI SKOVORODA'S THEORY ON THE INNER VOICE AND ITS APPLICATION IN HYPNOTHERAPEUTIC REST: AN EXPLORATORY CASE STUDY APPROACH

Lynda DOLAN

УДК 141.5 : 159.962

Лінда Долан

ТЕОРІЯ ВНУТРІШНЬОГО ГОЛОСУ ГРИГОРІЯ СКОВОРОДИ ТА ЇЇ ЗАСТОСУВАННЯ В ГІПНОТЕРАПЕВТИЧНОМУ ВІДПОЧИНКУ: КЛІНІЧНИЙ ПІДХІД

Introduction

The Ukrainian philosopher, Hryhorri Skovoroda (1722-1794, 1972; 1995) proposed that ultimate happiness, health and reward depend on a human being's awareness of one's inner voice and respect and implementation thereof in one's personal goals. He emphasized that every human being is a dignified person in the Creator's eyes and is constantly guided by the inner voice or the Holy Spirit. Skovoroda's theory can be considered to be highly relevant for human beings who are searching for spiritual entities in understanding themselves.

Skovoroda referred to the inner voice in a number of different contexts. Fundamentally he referred to the inner voice as the voice of God, the voice of the Creator, the Holy Spirit. Thus he developed two core propositions. Firstly he found that the human being is a spiritual entity (Scherer, 1997). Secondly, he found that the human being is capable of being influenced by "earthly dust" (Shubin, 2012) however he viewed the inner voice, the spirit, as much more powerful than external influences.

The concept of spirituality and its relationship to the inner voice is clear in Skovoroda's theory and thus spirituality will form a key concept of this literature review.

Against this background, listening to one's inner voice can be seen to be uniquely relevant

to the role spirituality plays in hypnotherapeutic rest because it allows the patient to reflect inwardly without being influenced by any direct external source, such as, imposing suggestions, asking the patient questions or telling them what to do (Hlywa, 2013).

This forms the essence of my current study, where I have found after many years in clinical practice, that when patients are given the opportunity to listen to their own voice whether it be in quiet hypnotic rest (Hlywa, 2008; Kuriyama, 1968; Kleinhauz, 1991) or their own "inner dialogue", "reverie" or "contemplation", they can reflect and make their own decisions (Meilan, 2008).

It will be shown that an exploration of Skovoroda's theory on spirituality is a valuable and unique contribution to the field of hypnosis because hypnosis enhances human capacity to a great degree and thus enables human beings to reach within themselves for guidance in their path of life (Hlywa, 2013; Shubin, 2012).

This review will highlight the gap in the literature in the use of hypnotherapeutic rest in patient care. The idea of rest touches every human being at the very core of one's existence. This is evident in the universal phrase "Rest in Peace" that is often ascribed to those who have died and yet, it is this very experience that many people are striving to achieve in life! In 2011,

the Australian psychiatrist, Dr. Ainslie Meares, was honoured by the City of Melbourne with a memorial plaque on a bench in Fitzroy Park, with an inscription quoted by him saying: “*Sit quietly, for it is in quietness we grow*”.

Centuries earlier Hryhorri Skovoroda, had written on his own gravestone “*The world tried to catch me but failed*”. He found that the locus of the inner voice is always with every human being because the human being is the temple of God (Skovoroda, 1995). In a therapeutic context, it is proposed that the role of the therapist is to create a situation where the person can be comfortable to separate their inner voice from the earthly influences upon them, such as for example, faulty learning (Hlywa, 2004).

Motivation for literature review

The current literature review has been developed with my interest in exploring how patients in my clinical psychotherapeutic practice respond positively when they are given the opportunity to be in a complete rest without any external pressures or influences telling them how to think or what to do. This is embraced in an approach to patient care where the person is able to revise their attitude towards themselves and their environment in a neutral and confidential setting and make decisions for themselves (Hlywa, 2004).

Relevant to the literature review are the key concepts of Hryhorri Skovoroda, inner voice, hypnosis and hypnotherapeutic rest. As spirituality and psychotherapy are relevant factors influencing the inner voice in hypnotherapeutic rest, they will also be included within the scope of this literature review. A review of the literature on Skovoroda’s contribution to an understanding of the inner voice and his theory of spirituality will be elucidated. This will be followed by a review of the current thinking about the concepts of hypnosis, the inner voice, spirituality and psychotherapy in the context of health and clinical practice today. These concepts will then be defined and reviewed in regard to their significance for the current study.

Hryhorri Skovoroda

Hryhorri Skovoroda (1722-1794, 1972) dedicated his entire life to teach humanity to respect and obey their inner voice, which he found to be the Creator’s Voice, also known as the Holy Spirit (Shubin, 2012). He has written extensively on the essence of the human being and getting to know oneself. He proposed that it is

absolutely essential for the human being to understand oneself in order to understand the cosmos. He is a highly regarded Ukrainian philosopher, poet, teacher and composer. He left the materialistic world to be investigated by those who are properly trained, skilled and educated in their respective fields. However, he accentuated that the happiness of the human being will be restored with one’s knowledge and respect of oneself (Bilaniuk, 1994). He emphasized that the inner voice becomes triumphant, when the person is authentic, when they follow the path that was laid by their Creator, or when a person follows a light that leads towards one’s own harbor (Bahalii, 1992). He emphasized that such authenticity and personal fulfillment in life offers just reward to a person in the form of happiness (Hlywa, 2013).

Skovoroda found that happiness is the goal of life and is unattainable without the knowledge of happiness, which is naturally and authentically within every human being (Hlywa, 2013). He also found that the knowledge necessary for a happy life is always available to every human being, regardless of age or place where they live, or talent or social status. Skovoroda found that wisdom is the totality of knowledge that is necessary for happiness, and its main characteristic is usefulness. He found that a person’s perfect wisdom is not knowledge of everything in the world, but to know everything that is useful to them (Zakydalsky, 1994, p.239). This wisdom is easy to obtain, as it is the “invisible face and living word of the omnipresent divine nature that thunders secretly within each man” (Zakydalsky, 1994, p.240).

Skovoroda indicated that the essence of oneself is one’s spirit (Shubin, 2012). He pointed out the power and nature of the spirit and he wrote that spirituality is invisible and reveals itself in its actions (Skovoroda, 1972). Like intellect that reveals itself in human achievements and activities, Skovoroda likened the spirit to such potential natural phenomena as hurricanes, which reveals itself in the devastation as we have witnessed in nature. Thus, spirituality can be perceived as non-vectorial or lacking direction, and it is up to each individual to listen to his/her inner voice and choose the appropriate vector (Hlywa, 2013). Human beings are endowed with recognition of absolute values (which includes love and implementing this love appropriately) and therefore they have the inherent capacity to choose a vector or goal according to their

spiritual values. It is then that the person strives to become healthy, satisfied and happy in life (Hlywa, 2013).

There are several references to Skovoroda's extensive writings and findings on the inner voice and spirituality in the Ukrainian language and a number of growing translations and commentaries in the English language (Marshall & Bird, 1994). However there is very little written on the application of his theory in clinical practice.

Hlywa (1998; 2004; 2006; 2009) has researched and written extensively on the application of Skovoroda's theory on spirituality in understanding the essence of the human being and the process of psychotherapy and hypnotherapy. He has also written a detailed monograph on the application of Skovoroda's theory in the process of achieving health and happiness (Hlywa, 2013). In addition Hlywa (2008a; 2008b) demonstrated how Skovoroda's theory on the inner voice and spirituality could be applied in hypnotherapy and hypnotic rest.

Hlywa & Dolan (2016) applied Skovoroda's theory on the inner voice and spirituality in the treatment of internal trauma and have highlighted with reference to several cases, how the power of the inner voice can have such a profound influence on the human psyche, leading to internal trauma or conflict, severe physiological and psychological distress. They differentiated between external and internal trauma and showed how external trauma may not necessarily require psychotherapeutic intervention but is often able to resolve with the removal of the external stressor/s affecting the person. However the authors demonstrated how internally caused spiritual violation or trauma can be more complex, erosive and often unconscious to the patient, thus requiring skilled and concentrated effort to uncover the genesis of the trauma, exposing it and applying a healing hypno-analytical process.

Although several eminent psychologists have emphasized how the process of valuing and dignifying the person, facilitates discovery of oneself and achievement of one's task in life (Van Kaam, 1966; Jung, 1974; Rogers, 1951), Skovoroda (1972) went further and proposed that every human being is endowed equally with the Creator's gifts and the voice of the Holy Spirit. This, combined with the capacity of the human being to be in touch with their absolute values, provides the person not only with freedom but also with the obligation to make their own decisions (Hlywa, 2004).

The Inner voice

It has been known and appreciated that every human being has a conscience or inner voice (Hlywa & Dolan, 2010-2011; Kodelja, 2015). Since antiquity, this inner voice has been considered. Socrates was a philosopher of a few written words but with exemplary life that he appreciated and he led a responsible life in dialogue with himself. He, like Skovoroda, encouraged self-knowledge in everyone (Fizer, 1997). Today, Socratic dialogue has been considered in the therapeutic process (Carey & Mullan, 2004).

Jean-Jacques Rousseau (1712-1778) spoke about the inner voice, the voice of conscience, the voice of God, however this was in the context of legality and loyalty to oneself and authorities and was known as the "*natural law*" of Jean-Jacques Rousseau (Rousseau, 1992, location 585 of 2280). Significantly, Skovoroda's reference to the inner voice is within the context of the psyche or essence of the human being.

There are several references to the inner voice of the human being in the research (Harman, 1981; 1995; Hlywa & Dolan, 2016; Kodelja, 2015; Skovoroda, 1722-1794; 1995). There are also many philosophers and researchers who have contributed significantly to an understanding of the essence of the human being. Some of them highlight the importance of valuing and respecting the patient's inner experiences, without direct reference to the concept of the inner voice, however most of them have developed models according to their belief systems as to how the person should or should not live, behave, think or feel in order to improve themselves. In emphasizing a person-centred approach to care, these researchers have formulated comprehensive and useful approaches on how the human being should follow certain values and rules as prescribed by a particular model of treatment, religion or belief.

Some researchers provide their expert knowledge, based on empirical data, and suggest coping mechanisms and certain techniques for humans to follow in order to achieve healthy outcomes in their lives. Many of these researchers lay claim to basing their findings and theories on valid and reliable scientific data. Many of these researchers are world experts on the understanding of human beings and their theories and findings are acceptable treatment approaches. Such expert findings have become the source of scientific truth and in many countries, are accepted as the established and ethical base of evidenced-based medicine, which, according

to the authorities, should be adhered to when treating the human being.

For example, the medical model works with diagnosis and remediation of the problem or illness according to a specific mode of treatment to remove the symptom (Engel, 2012). Thus the patient consults an expert who tells them what is wrong with them and how to fix their problem in order to become healthy and happy.

The cognitive-behaviouristic model (Beck, 2011) implies that the patient should adopt certain thoughts, behaviours and ways of remediation of their problem by following a certain course of therapy with the goal of changing the behaviour. Contemporary behaviourist models (Hayes, Follett & Linehan, 2011) have now incorporated mindfulness meditation and acceptance therapy into their model in a way that implies that the person is told to follow certain methods given to them by the therapist or some external source (e.g. verbal scripts read to the patient, tape recordings, visualisations, mantra's and other techniques) to accept their state of mind and move through their problem.

The humanistic and existential approaches emphasize understanding the inner dynamics of the personality to find out what the patient is. For example, Carl Jung (1916/2002; 1974) divided a human being on anima and animus, shadow, unconscious, preconscious and subconscious, and collective unconscious. He maintained that the fully developed and mature human being is a conglomerate of nature and nurture, its experience and influence, and in his analytical work he looked for the factors influencing the human being.

Religious approaches to counselling suggest a certain worldview or belief system and lifestyle to follow to become happy and healthy. Adrian van Kaam (1966; 1969; 1975), although being a theologian as well as philosopher, in his scientific psychological and psychotherapeutic encounter, relied largely on data obtained through the organs of perception. He said that a person will find health and happiness when they dedicate themselves to a certain goal they value greatly and live this goal fully (van Kaam, 2011).

Harman (1981, 1995) has highlighted several problems and challenges to adopting a science of human consciousness that could transform society in a positive way when such a worldview of listening to external opinion is accepted as the treatment of choice. He proposed that each

human being has access to a "supraconscious, creative ... mind whose capabilities are ... unlimited" and he refers to this in the context of the "inner voice" or "inner knowing" of a "perennial wisdom" (pp. 7-8). He proposed that human beings could exercise their capacity to choose in a way that promotes good as opposed to bad choosing. He offered three conditions for reaching the true inner voice, namely:

...willingness to perceive differently ... a willingness to listen to no other voice ... (and) the willingness to join with others in defenseless bonding... (p. 11)

Tannous (1981) cautioned against Harman's proposal to listen to one's true inner voice with the faith and knowing that comes with reaching this creative, intuitive and unconscious mind, before it has been sufficiently probed and tested for evidence of the promised rewards. He also cautioned further that such belief in a supraconscious, creative potential could lead to negating a sense of individual responsibility and creative role and could lead people to being misled by a promise of blind faith in a "perennial wisdom" as a higher cultist personality.

The potential dangers as cautioned by Tannous and others can be avoided by embracing the spiritual entities that every human being is endowed with. Scott & Bergin (2005) emphasize this in their reference to the inner voice in the context of adopting a theistic worldview, that is, a belief in God. This is in line with Skovoroda's view, which forms the basis of the current study.

Reviewing the literature it becomes clear that most therapists who utilised a theory of personality maintain, together with Carl Rogers, the now popular view that every patient has the potentiality to know what, when and how they should and could obtain health and happiness. Here we can use as an example Milton Erickson (1967; 1980a; 1980b; 1980c), who constantly warned psychotherapists not to learn anything from him but to listen and get to know their patient. Carl Jung's (2001) attitude was similar and he openly suggested spiritual and religious vitality in reviving human beings from their misery and sickness.

However, it appears that Skovoroda is one of the unique philosophers to date who went further than most, including those mentioned above, who said that one does need to look for life wisdom anywhere but appreciate their inner voice, which he maintained to be the Holy Spirit

with which every human individual always was and is endowed by the Creator. He assured the human race of finding happiness within oneself when they are listening to their inner voice that emanates from the Creator (Hlywa, 2013; Skovoroda, 1995).

It is evident from a review of the literature that reference to the inner voice is consistently linked to the voice of the Holy Spirit, the Creator and that, which is unseen. With reference to the writings of William James (1902/1936; 2011), Scott & Bergin (2005, p.22) refer to the concept of 'spiritual' as the "invisible phenomena associated with thoughts and feelings of enlightenment, vision, harmony with truth, transcendence, and oneness with God". With this in mind it is necessary to review the literature concerning the concept of spirituality to appreciate its fundamental role in the inner voice and hypnotherapeutic rest. An appreciation of the role of spirituality in hypnotherapeutic intervention can be more fully embraced within the context of an understanding of the history of spirituality from the perspectives of philosophy and psychology.

Spirituality

Brief history of spirituality from the perspective of philosophy.

Spirituality has been acknowledged since ancient times. From the time of man's self-awareness, attempts have been made to discover the essence of the authentic nature of the human being. It has been noted that without the spirit, the human body is a decaying corpse (Hlywa, & Dolan, 2016; Skovoroda, 1972). Historically, it is noted that every philosopher investigating human nature has discovered the omnipotent factor known as soul (Aristotle, 384-322BC; Plato, 427-347 BC; Socrates, 469BC-399BC; St. Thomas Aquinas, 1225-1274; Thales of Miletus, 624-546BC).

Ancient Greek philosophers, although very proud of their body, structure and capacity, paid even greater attention to the human spirit, which became known as something very real but hidden in the universe. Ever since human being's self-awareness, man has been trying to find out the human being's motivational force (Aristotle, 1986, p.210). Ancient philosophers referred to this motivational force as that which makes the human being active. Aristotle paid attention to the "Immovable [or unmoved] mover" (Aristotle, 2007, p.282).

Humans continue to ask themselves the question: 'what am I?' Thales of Miletus (624-546BC), who found that the invisible force within man is his motivational force, supposedly advanced the first answer to this question known to philosophy and psychological science. It is invisible and powerful and acts upon the human organism as a magnetic field (Aristotle, 1986, p.26). Thales challenged human beings to get to know themselves. Most ancient philosophers were engaged in getting to know themselves and they referred to the Latin saying, "Nosce te Ipsum" (Plato, 1956, p. 77). Max Scheler (1874-1928), Immanuel Kant (1958) and especially the patristic philosophers, including St Thomas of Aquinas (1225-1274) and Rene Descartes (1596-1650), emphasized the relationship of the spirit to human behaviour (Descartes, 1972; 1980).

Hryhorii Skovoroda (1722-1794) embraced the new philosophical trend of investigating the essence of the human being. He proposed that it is absolutely essential for the human being to understand oneself in order to understand the cosmos. He indicated that the essence of oneself is one's spirit (Shubin, 2012; Skovoroda, 1972). His contemporary German philosopher, Immanuel Kant (1724-1804), supported this trend by contributing a number of outstanding ideas in the field of spirituality and psychology. He proposed that man's psyche (soul) cannot be studied by means of experimentation and that ontological faith is the way to prove the existence of God (Kant, 1958).

Like Skovoroda, the Danish philosopher, Søren Kierkegaard (1813-1855) dedicated his entire (but short) life to acquaint himself with the human spirit but he was known for his emphasis on religiosity (1972; 1974). However, it was the Dutch born German educated Catholic priest, Adrian van Kaam (1966; 1969; 1975; 2011), who proposed a real basis for the scientific approach to the study of human spirituality and formulated a detailed theory of spirituality in the psychotherapeutic process.

Van Kaam (1966) maintained that if the human being values something, they would dedicate themselves to their goal or task. He incorporated spirituality into the psychotherapy encounter by a process of discovering the dynamic power of the human being and emphasised self-discovery, which elevates the person to the status of a spiritual entity and shows the person the path of life. It is then that the person strives to become healthy, satisfied and happy in life.

Van Kaam emphasized how the process of valuing and dignifying the person, facilitates discovery of oneself and achievement of one's task in life.

Brief history of spirituality from the perspective of psychology

The concept of spirituality has been excluded from the study of human behaviour with the development of the science of psychology. The scientists of human behaviour pointed out that spirituality lacks parameters in order to be scientifically investigated. Thus, it has been left outside the margins of research. Seaward (2000, p.242) pointed to this irony and noted that "if something couldn't be measured and validated scientifically, it didn't exist, and human spirituality definitely fell into this category".

In his article on stress and human spirituality, Seaward (2000) referred to Hans Selye, who described stress in terms of "The General Adaptation Syndrome" (Selye, 1956). He commented further on how, towards the end of his career, Hans Selye's perspective of stress grew when he spoke of spiritual issues, particularly meaning and purpose in one's life and yet the mechanistic framework, which so greatly influenced the start of his career, overshadowed his most important insights on stress. This is one example of many models of human functioning, which have completely ignored the presence, and influence of the spirit. Even the World Health Organization (WHO) noted, "Health care should be in the hands of those who are fully aware of and sympathetic to the spiritual dimension" (Seaward, 2000, p. 244).

It is evident that the current view still emphasizes how humans are focused on wanting to 'see' something before they feel safe enough to alter their view of the world. The saying 'seeing is believing', is something that is particularly true of the scientific community, which is highly resistant to deviating in any way from its need to 'see' some proof before accepting any new information (Scott & Bergin, 2005). Many scientists have dismissed the suggestion that 'the Creator' may play a role in natural phenomena because they claim that 'the Creator' cannot be seen or measured. However, by relying on observation, the knowledge acquired using the scientific method is limited to only study of the physical, as opposed to the spiritual (Jung, 1954; 2001; Kant, 1958).

History of the development of the scientific method is linked to the history of science itself.

There is evidence that ancient Egyptian astronomers, mathematicians and physicians relied on observation when drawing conclusions about how things in nature worked. Greek philosophers such as Democritus (460BC–370BC) largely regarded for his atomic theory, adopted similar views and eventually the rejection of mythological explanations became an essential part of the scientific revolution. Thales of Miletus (624BC – 546BC) was the first to define general principles and put forward hypotheses. Plato (427BC–347BC), the prized student of Socrates (469BC-399BC), is credited with the development of deductive reasoning, which is an important step in the adoption of the scientific method. However, it was Aristotle (384BC–322BC), a student studying under Plato, who formalised empiricism by his announcement that universal truths could only be reached via induction (Aristotle, 1986).

Although Aristotle (1963; 1986) is regarded as the first psychologist, his predecessor, Socrates is known to have symbolically searched, on clear days, with a burning candle on the streets of Athens for a true human being. Socrates believed that the human being has alienated himself from his authentic nature. Socrates unfortunately did not leave much written work, however, his friend, Plato (1952) acknowledged that he was revising and teaching many of Socrates' thoughts. Plato (1952) contributed significantly to the discovery of the essence of the human psyche. He discovered the unconscious in the human psyche, referring to it as a wild beast in the human being that cannot be eliminated but only partially controlled.

Aristotle (1986) greatly valued knowledge, cognition and truth and paid special attention to the human soul. He wrote that no matter how important knowledge is, appreciation of the soul is much more precious. Aristotle is known as a vitalist (a notion opposite to the mechanistic views), as for him the soul was at the centre of life. According to Aristotle, the body is the vessel of all living. The soul presents the living with its core character. It has the potential and operative executive function, without which there is neither mobility nor teleological process. Therefore, the soul and body are neither contrasting nor dualistic substances. They are the aspects of one indivisible life. He wrote that the soul governs the body and when the soul is inactive, the body governs the soul. Aristotle ascribed the soul's central location to

Table 1

Examples of spirituality defined according to current and philosophical contexts

Definition of spirituality	Reference
“a search for the sacred”	Pargament (1999, p.12)
“The aspect of humanity that refers to the way individuals seek and express meaning and purpose; experience of connectedness to the moment, to self, to others, to nature and to the significant or sacred.”	Puchalski et al. (2009, p. 887)
“Distinct from all other things - namely humanism, values, morals and mental health - by its connection to that which is sacred, the transcendent - that which is outside of the self, and yet also within the self - in the Western traditions is called God, Allah, HaShem, or a Higher Power; in Eastern traditions may be called Brahman, manifestations of Brahman, Buddha, Dao, or ultimate truth/reality.”	Koenig (2012, p.3)
“a state of being attuned with God or the Divine Intelligence that governs or harmonizes the universe”	Scott & Bergin (2005, p.22)
“Personal and private as well as public and organized manifestations of a relationship to the transcendent”	Fitzpatrick (2013, p. 318)
“The essence of Spirit is Freedom... the essence of matter is Gravity. Matter is outside itself, whereas Spirit has its centre in itself” (p.20). Spirit is self-contained existence. Spirit is “the one immutably homogenous infinite – pure Identity – which in its second phase separates from itself...”	Hegel (2009, pp. 6024 & 8668)
The non-physical part of a person which is the seat of emotions and character; this regarded as surviving after the death of the body, often as a ghost; supernatural being; the prevailing or typical quality of mood... a person’s mood; courage, energy and determination; the real meaning of something as opposed to its strict verbal interpretation.”	Soanes & Stevenson (2009, p. 1391)

the heart, on the basis that diseases of the heart cause death, while psychological experiences, such as extreme joy or sorrow, may cause heart disease. He also stated that the heart is man’s first embryonic and functional organ (Aristotle, 1986).

In recent times, it has been noticed that the dynamics of the human being is a spiritual entity thus attracting the attention of many if not all researchers of the essence of the human being (Koenig, 2015). Thus a review of the literature will examine how spirituality is defined and conceptualized according to philosophical and current contexts. Spirituality will be shown to be universal and different to religiosity, which is doctrinal and specific to certain cultures and groups.

Definition of spirituality

There are a wide variety of definitions of spirituality in the literature. A reason for this could be due to the fact that an exploration of the concept of spirituality involves the process of understanding how people fulfil what they consider to be the purpose of their lives (D’Sousa & George, 2006). Additionally there does not appear to be any general agreement as to what constitutes the nature of spirituality. Some studies suggest that spirituality should be viewed within a multidimensional framework due to the wide variety of definitions and conceptualisations available (Hill et al., 2000; Spilka, 1993). Table 1 demonstrates how the term ‘spirituality’ can be defined according to current and philosophical contexts (*table 1*).

Universality of spirituality

Early and more current literature suggests that the universal nature of spirituality cannot be denied. This is revealed in the inner voice that accompanies human beings, occurs from the moment a person becomes self-aware and continues until their last breath. Such a voice is universal and emanates from the very creation of the human being (Skovoroda, 1972; 1995).

Many great thinkers have embraced the universality of spirituality. For example, Paul Tillich (1886-1965) refers to absolute faith by means of which human beings discover absolute values within themselves, given by the Creator as the Holy Spirit (Tillich, 1952). These values are spiritual, always present, *universal*, stable, inaccessible to evaluation, analysis and reification, and within the richness of every human individual (Tillich, 1962). These absolute values are central to healthy human behaviour (Hlywa, 2006).

The deeper our understanding of the spiritual nature of the human being, the more we must accept that “local culture-specific expressions of it only resonate with us because they point to universal truths and common human experiences that connect us to deeper questions about the meaning of life itself...” (Mackay, 2009, p.6). Porter (2012) shows how “spiritual moments (in therapy) include a sense of universality, or connectedness, or a deep sense of belonging in the moment” (p.17). Reference is made to Waldergrave (2000) who holds a view of “spirituality that is essentially about relationships in all cultures” (p.66) and “...a universal spirituality that acknowledges the sacredness of people’s stories, particularly in their exposure of pain” (p.155).

There is an increased awareness of spiritual issues, faith and religion both in the popular and scientific literature. There is also a divide in the beliefs and values in relation to spirituality and religion as highlighted by the many viewpoints, which have led to negative associations, especially concerning religion. Scott & Bergin (2005) highlight this resurgence and especially, more recently in the light of global events involving religious matters such as the wars between Muslims, Christians and Jews and the sexual abuse of children by clergy.

The universal nature of spirituality and its connection to ‘religiosity’ will be reviewed below. It will be shown that religiosity and spirituality could be seen to be fundamentally different; the former being specific to certain

cultures and groups whereas the latter being universal. In addition, it will be highlighted that religiosity, at times, can be viewed as an expression of spirituality (Pargament, 1999; Scott & Bergin, 2005).

Spirituality and religiosity

The concepts of spirituality and religiosity have been considered for millennia and have been used both positively and negatively. Spiritual, according to Hegel (1770-1831) and many other philosophers, is viewed as freedom, and is therefore uncontrollable by any human being (Hegel, 2009). Persecution, human suffering, acts of violence; terrorism and wars are waged in the name of religion and thus for many laypersons and scientists, spirituality is seen as good and religion as bad (Scott & Bergin, 2005).

Many people consider spirituality to be synonymous with religiosity and the words spirituality and religion are often used interchangeably (Koenig, 2012, p. 3). Some consider the two concepts as mutually exclusive, whereas others have shown that although these two concepts do not necessarily mean the same thing, they can overlap and have shared meaning and characteristics (Scott & Bergin, 2005). Best and colleagues (2015, p. 3) have proposed that spirituality should not be confused with religion, which is the way some people experience spirituality, and thus a subset of human spirituality as a whole.

Many have suggested that spirituality emanates from within the person and is known by members of the Christian faith as the Holy Spirit (Hlywa, 2013; Kierkegaard, 1972; 1974; Miller & Thoresen, 2003; Shubin, 2012; St. Thomas Aquinas, 1967; van Kaam, 1975). Thus, they have suggested that spirituality is innate and an authentic component of the human being. Spirituality can reveal itself in a person’s dedication to a style of life and personal goal (van Kaam, 1966) and is viewed by many as a God-given inner voice, voice of one’s heart, or the voice of one’s conscience (Harman, 1981; Hlywa, 2013; Hlywa & Dolan, 2014, 2016; Skovoroda, 1995).

In contrast, religion has been defined as a particular system of faith and worship (D’Souza & George, 2006). Religions are created by groups of humans, are doctrinal in their nature and external to the individual, although religions could be based on spiritual entities (Viftrup et al., 2013). Thus, in the context of the individual, some have argued that spirituality and religion

relate to some internal or external need, respectively (Koenig, McCullough, & Larson, 2001).

Many agree that religion is a doctrine – elaborated, formulated and accepted by a group of people or individuals (Koenig, 2012; Koenig, 2015). However, Scott & Bergin (2005) support those who argue that polarizing religion as an institutional activity and spirituality as a private or individual expression is an oversimplification. They agree that religious beliefs and behaviors can be very personal, private, and sacred (Pargament, 1999).

Skovoroda opposed religious dogma including bishops and priests and he emphasized the equality of all humans as being God-like and having equal access, help and counselling to the Creator. He was accused of being anti-clerical. He vehemently denied this and said he was not criticising any church, pope, bishop or Patriarch. He simply indicated that God has created every human being with the Holy Spirit and this makes all humans equal, and responsible to God. Like Socrates, centuries before, he tested his hypothesis throughout his life. He believed that hypotheses and theories are only relevant if they are proven by experience (Shubin, 2012).

History of involving spirituality in patient care

The role of spirituality in psychotherapy research and practice has grown increasingly in the last few decades (Daniels & Fitzpatrick, 2013). A review of the literature emphasises the importance of integrating spirituality as a key component in healthcare (Brïmault-Phillips, et al., 2015). However, there does not appear to be any general agreement on the essence of spirituality and its involvement in the psychotherapeutic process (Ross, Kennedy, & Macnab, 2015). Furthermore, findings suggest that the way in which spirituality is integrated into psychotherapy is not fully conceptualised or understood (Viftrup, Hvidt, & Buus, 2013).

There is global agreement that spirituality is important for patient wellbeing in a wide variety of settings and spirituality needs should be incorporated into healthcare, however the role of the physician in discussing spirituality with the patient is unclear (Best, Butow, & Olver, 2016). With respect to the researchers' important contributions in the incorporation of spirituality into the psychotherapeutic context (Brïmault-Phillips et al., 2015; Koenig, 2015; Pargament, 2013) it is evident that the use of questions such as asking the patient “whether they are a

spiritual person” (Salander, 2006) or how they incorporate spirituality into their lives (Cole & Pargament, 1999; Fitchett, Emanuel, Handzo, Boyken, & Wilkie, 2015) or how they find meaning in their lives (Breitbart, 2001; Childs, 2014; Frey, Daaleman, & Peyton, 2005) and taking a spiritual history (Puchalski & Romer, 2000) may be useful for research in a laboratory setting in order to inform practice. However, this has also shown to be contraindicated for the patient in a real therapeutic encounter (Best et al., 2015) as it can act as a suggestion (Hlywa & Dolan, 2010-11).

The role of the unconscious, spirituality and the inner voice

Studies show that unconscious processes have a powerful influence on human functioning, contributing to both health and illness (Hlywa & Dolan, 2016). The importance of the unconscious mind has been emphasised since ancient times. For example, as mentioned previously, Plato (427–347 BC) observed that the unconscious is part of the psyche of the human being. He described the unconscious mind as a wild beast within the human being, which cannot be eliminated but tamed to a certain degree (Plato, 1955).

Skovoroda (1972) referred to the unconscious as the “supraconscious” or the Holy Spirit that shines and shows a person the right way of life (Hlywa & Dolan, 2016, p.25). Moreover, later theorists such as William James (1842-1910), a highly respected philosopher, psychologist and physician, referred to the unconscious as the “extra-marginal” and the greatest discovery in the human being (James, 2011).

Sigmund Freud (1856-1939), an Austrian neurologist and founder of psychoanalysis, attributed a negative role to the unconscious, highlighting that conscious activities of the human being are minimal. Freud likened the conscious to the tip of an iceberg that is immersed below the surface of the water (Freud, 1943). In his essay titled “The Ego and the Id” published in 1923, Freud wrote about the unconscious as representing repressed thoughts, usually of a sexual nature, which played an important role in determining human behaviour (Freud, 1988).

It has been suggested that hypnosis can be used to access the unconscious mind of the human being (Spiegel & Spiegel, 2004; Wolberg, 1948; 1964). Moreover, others even go so far as to claim that the unconscious cannot be accessed

in the absence of hypnosis (Forel, 1919; Wetterstrand, 1897; 1970). Thus, hypnosis will be considered in order to appreciate the essence of the human being and their spirituality.

Hypnosis and hypnotic rest in allied health and medicine

Challenges to hypnosis and its link to spirituality

There are many challenges facing the field of hypnosis due to the fact that hypnosis is not widely understood by some people and, for some, there are certain reactions and misconceptions to hypnosis. This is due to the sensationalism and lack of understanding that has been associated with hypnosis as a mysterious or altered state and one that causes people to lose control or remain open to suggestions by external forces (Meyerson, 2014). Pintar (2010) noted that the popular imagination about hypnosis has remained largely unchanged. This is partly due to the large number of different approaches and definitions of hypnosis in the literature and the lack of understanding as to the true nature of hypnosis as a naturally occurring phenomenon (Hlywa & Dolan, 2010-2011).

In addition, there are many hypnosis researchers who, in attempting to dismiss what they perceive to be the mythical and sensationalistic ideas related to hypnosis, have emphasized the scientific applications of hypnosis within the parameters of defining science as a process where phenomena are physically observable and measurable (Theiler & Evans, 2016). Many of these researchers have likened mythical interpretations of hypnosis to definitions of spirituality that imply power or control by an external force, mystical or religious dogma (Gezundhajt, 2007). For example, in recommending that clinical hypnosis be disconnected “from historical baggage tying [it] to spirituality and exorcism”, Meyerson (2014) associates spirituality with mystical powers.

If one understands spirituality more broadly and accepts a *both/and* nonlinear approach to understanding science (Meyerson, p. 383), then spirituality can be understood as the internal invisible force within the human being that promotes the person’s life (Hlywa & Dolan, 2016). As such, spirituality has been defined as the *innate* capacity of every human being (van Kaam, 1975), a universal and authentic phenomenon (Skovoroda, 1995) and should be treated very seriously in the therapeutic encounter (Hlywa & Dolan, 2010-2011; Jung, 2001; Seaward, 2000).

Clinical utility/effectiveness and efficacy of hypnosis and hypnotic rest

Today, hypnosis is used extensively as a form of treatment as well as a research tool (Jamieson, 2007; Radovanievich, 2009). The recent literature highlights the large number of practitioners and researchers that are using hypnosis in both allied health and medicine (Flammer & Alladin, 2007; Jensen et al. 2015; Weisberg, 2008).

Studies confirm the effectiveness of hypnotherapy in the treatment of chronic pain and anxiety (Davis, 2016). There is also growing evidence to support the use of hypnosis interventions for pain and suffering management in severe chronic diseases and palliative care (Brugnoli, 2016).

There is a large body of research that validates the efficacy of hypnosis as part of the integrative treatment of many conditions that traditional medicine has found difficult to treat (Hartmann & Zimberoff, 2011). There is also evidence that in these populations hypnosis can lead not only to reduced anxiety but also specifically altered physiological parameters (Hartmann & Zimberoff, 2011). Meta-analyses points to the efficacy of medical hypnosis as a safe and effective complementary technique in somatic medicine, and that waking suggestions can be a component of effective doctor–patient communication in routine clinical situations (Häuser, Hagl, Schmirer, & Hansen, 2016).

There are far fewer current studies reported on the efficacy and effectiveness (clinical utility) of hypnotic rest despite the fact that many of the current researchers allude to the concept of hypnotic rest/sleep in their methods and discussion of results. This is evident in the many references to rest and sleep in the use of hypnotic scripts and verbal suggestions in the methodology and protocols of the research studies. For example, Brugnoli (2016), refers to the phenomenon of “sleep” in her discussion on using self-hypnosis for acute pain management in part of her verbal script for suggestive sleep: “Now I will sleep...meanwhile my pain will decrease” (p.285).

However, there are several less recent studies that report positive results and these will be discussed under hypnotic rest below.

In order to understand the process of hypnotic rest it is necessary to understand the phenomenon of hypnosis and how it is conceptualised and defined in the literature. This will be followed by a review of the applications of hypnotic rest in the literature.

Review of the history of hypnosis

Hypnosis can be considered to be one of the oldest curative methods (Brown & Fromm, 1986; Meares, 1972). The earliest recorded roots of hypnotic practices in healing have been traced way back to ancient Hindu and Egyptian practices as well as the earliest sleep temples in Greece and Rome that were dedicated to the physician-God Asclepiades, who treated pain by stroking with his hands and inducing prolonged states of sleep (Hammond, 2013).

Modern hypnosis started with the Austrian physician Franz Anton Mesmer (1734-1815), who believed that the phenomenon known as mesmerism, or animal magnetism, or fluidum was related to an invisible substance – a fluid that runs within the subject or between the subject and the therapist, that is, the hypnotist, or the “magnetizer” (Mesmer, 1980). It is generally believed, according to the literature, that James Braid (1795-1860), a Scottish surgeon, created the term hypnosis from the Greek word ‘hypnos’, meaning ‘to sleep’ as a particular state of sleep – a trance (Braid, 1843).

In the late 19th century, a French neurologist Jean Martin Charcot (1825-1893) thought hypnotism to be a special physiological state, and his contemporary Hyppotite-Marie Bernheim (1840-1919) believed it to be a psychological state of heightened suggestibility. Sigmund Freud (1943), who studied with Charcot, used hypnosis early in his career to help patients recover repressed memories. He noted that patients would relive traumatic events while under hypnosis, a process known as abreaction (Hlywa, 2008; Wolberg, 1967). Freud later replaced hypnosis with the technique of free associations.

Review of the definitions of hypnosis – research laboratories and real-life practice

There are many definitions and applications of hypnosis and to date there is not one specific theory or approach researched in evidenced based laboratories that has been accepted as the most effective (Elkins, Barabasz, Council & Spiegel, 2015; Lyn et al., 2015). Nor is there general consensus on the definition and core fundamentals of the process of hypnosis and this is evident in the changes to the APA definition of hypnosis over time (American Psychological Association, 2005; 2017).

Milton Erickson (1980), who is considered to be the father of modern hypnotherapy, differentiated between hypnosis in the context of scientific research laboratories and hypnosis in

real-life practice. He noted that the lack of general consensus on what hypnosis is relates to the large amount of research in laboratory settings, which has objectified the process of hypnosis and created many different views and definitions of hypnosis. He emphasised that hypnosis is “a special state that intensifies the therapeutic relationship and focuses the patient’s attention on a few inner realities [and] does not insure the acceptance of suggestions” (Erickson, et al., 1976, p. 19).

Hypnosis defined as inherent, enhanced potentiality

Contrary to the popular belief that hypnosis is primarily suggestion, hypnosis can also occur by “utilizing” (Erickson, 1967; Erickson, Rossi & Rossi, 1976) the person’s natural and “spontaneous enhanced potentiality” (Hlywa & Dolan, 2010). Depending on the individual’s hypnotic potential, hypnosis can occur spontaneously without the assistance of the therapist. Examples of spontaneous hypnosis include when an individual is in an absolute and highly profound state of focus or absorbed state such as a light daydream (Spiegel & Greenleaf, 2005; Spiegel & Spiegel, 1978; 2004).

Hlywa & Dolan (2010-2011) introduced a new definition of hypnosis as the:

inherent, enhanced potentiality of human beings, which spontaneously appears in human life and which is also tapped by certain procedures known as hypnotic induction (p.125).

Such a definition of the phenomenon of hypnosis became apparent to the authors as more accurately descriptive of naturally occurring hypnosis, as a result of decade’s long observation and utilization in psychotherapeutic practice. When the person is in a hypnotic state, whether it is formal or informal, their perceptions are heightened. In this heightened state, potentiality is enhanced, which can be negative (e.g. panic attack due to heightened fear) or positive (e.g. tapping into their inherent potential). In the positive state, healing is promoted due to enhanced potentiality (Hlywa & Dolan, 2010).

Defining hypnosis as “inherent, enhanced potentiality” (Hlywa & Dolan, 2010-2011, p.91) embraces the spontaneity and naturalness of the experience of hypnosis and emphasizes the Creator’s gift that the person is born with unique potential and opportunity to be in control of themselves and make decisions for themselves every moment of their lives (Hlywa, 2013; Skovoroda, 1995).

In a previous paper, Hlywa & Dolan, 2010 expressed their concerns that the official APA definition of “hypnosis” (Division 30, American Psychological Association, 2005) excluded the spiritual dimension, and showed how hypnosis could not be defined in the absence of spirituality, which they made explicit in their definition of hypnosis as the enhanced potentiality or life force inherent within the human being which appears spontaneously at birth (Hlywa & Dolan, 2010). They challenged the view that “hypnosis,” as defined by the APA Division 30(2005), would:

ever suffice to explain the essence of the phenomenon referred to as hypnosis... because, by virtue of experimental constrictions/conditions (including pre- and hypnotic induction, where the experimenters “explain”, “suggest using imagination,” implicitly or verbally), the phenomenon is contaminated by the subject’s capacity for enhanced suggestion... thus the phenomenon under investigation is not the pristine phenomenon as it naturally occurs. It is an artifact created by the subject with the experimenter, by means of which a certain capacity – but not the essence of the phenomenon – is being investigated (Hlywa & Dolan, 2010, p. 41).

In view of the above, it is interesting to note that the APA Division 30 (2014) have since revised their definition of hypnosis to apparently reflect a more “atheoretical definition” which they propose in view of the many different approaches and definitions of hypnosis in the literature to date. They define hypnosis as “a state of consciousness involving focused attention and reduced peripheral awareness characterized by an enhanced capacity for response to suggestion”.

In considering all human behaviour, it has been shown that, with the aid of the understanding of human potentiality in the hypnotic state, we can understand much more deeply the educational potentiality, achievements, endurance, will and many other human phenomena (Hlywa, 1998; 2008a; 2009). This is in addition to considering the application of hypnosis in treating psychopathological states. In other words, hypnosis helps us to understand many phenomena in human life, in its healthy and pathological state (Spiegel & Spiegel, 1978; 2004).

Researchers have proposed that hypnosis, especially in children until the age of about 12-14 years, is a daily occurrence, which plays a

tremendous role in structuring the foundation of the personality of the human being (London, 1962; Morgan & Hilgard, 1973). The person in hypnosis adopts, uncritically, any suggestions emanating from some unknown internal or external forces. The unconscious elements in human behaviour that are acquired from unknown stimuli could be discovered more easily in the hypnotherapeutic process because it has been shown that the royal road to the unconscious is through hypnotic trance (Spiegel & Spiegel, 1978; 2004). This facilitates the revision of the individual towards themselves and their environment.

Hypnosis and the therapeutic relationship

Studies have shown that hypnosis is a powerful ingredient in rapidly creating the perfect psychotherapeutic relationship (Brown & Fromm, 1986; Hlywa, 2009; Spiegel & Greenleaf, 2005; Wolberg, 1964). It has been acknowledged that a positive psychotherapeutic relationship, which is usually achieved during quite a few sessions on the conscious level, is achieved within a very short space of time in the hypnotic relationship (Hlywa, 2009; Meares, 1967).

Herbert Spiegel (1914-2009) developed a clinical tool, the Hypnotic Induction Profile (HIP), to assess the patient’s capacity for the hypnotic intervention due to its short and reliable qualities (Spiegel & Spiegel, 1978; 2004). The HIP can be utilised to precipitate the therapeutic process (Hlywa, 2008b). In this profile the patient’s hypnotic capacity is measured in order to determine their capacity to benefit from the hypnotherapy. A clinician who is experienced in utilising this clinical tool is able to incorporate it naturally and spontaneously as part of the therapeutic process (Hlywa, 2008b; Spiegel, 2004).

Hypnotic rest

The restorative process of rest has been the standard medical advice to patients since antiquity, and yet, natural sleep and rest are elusive for some people and medications are often prescribed (Hlywa, 2008a). Around 5000BC, the Egyptians used “sacred sleep” for therapeutic purposes. Around 500BC in Greece, the Asklepios temples of sleep were used for healing (Kleinhauz, 1991). These temples were sacred to the Greek god physician and surgeon, Asklepios (Askitopoulou, Konsolaki, Ramoutsaki & Anastassaki, 2002).

The first recorded use of deep sleep for anaesthesia in the Holy Bible is found in the very first book of Genesis (International Bible Society, 1978) where it is written that:

God caused the man to fall into a deep sleep; and while he was sleeping, he took one of the man's ribs and closed up the place with flesh (Genesis chapter 2 verse 21, p. 3).

Earliest reported studies on hypnotic rest Prolonged hypnosis

The early scientific literature on the clinical application of prolonged hypnosis is evidenced in the work of the Swedish psychiatrist Otto Georg Wetterstrand (1897; 1970). In his clinical case studies he reported improvements in several hundreds of cases by inducing patients into a deep trance, with or without medication, and keeping them in trance for many hours and sometimes days. He reported favorable results in the treatment of several physical and mental health conditions, including insomnia, headaches, neuralgia, epilepsy, chronic vomiting, neurasthenia, chorea, stomach diseases, skin conditions, asthma, obstetrics and hysteria.

Hypnotic drugs used for prolonged rest

Historical studies also report favorable results in the use of hypnotic drugs to induce prolonged rest. In the 1920's prolonged sleep induced by sleep-inducing drugs called soporific pharmaceuticals (e.g. Somnifen; Cloetta) were used as therapy for schizophrenia with positive results in 25 to 33 percent of all cases (Windholz & Witherspoon, 1993). The therapy was indicated for what was described as psychogenic schizophrenias and contraindicated for organic conditions including paranoid schizophrenia and hebephrenia. Although some researchers reported remission in symptoms especially if the therapy was followed by psychotherapy, by the mid 1930's the use of drug-induced prolonged sleep therapy declined due to the reported dangerous side effects of the drugs, including death, in some cases.

Platonov's use of the word as a therapeutic factor in prolonged suggestive rest

Platonov (1959) recorded numerous and convincing amounts of experimental research and clinical studies confirming the effectiveness of prolonged hypnotic rest. In his experimental laboratories in Ukraine, he reported favorable results using "long-continued suggestive sleep

as an auxiliary therapeutic method" (p. 234-235). The complete rest was usually induced by special suggestion, used in more or less distressing conditions as a concluding method after each session of psychotherapy and served to enhance and consolidate the therapeutic effect obtained. It also served to restore the functions of the cortical cells. Treatment was administered at repeated sessions, several hours per day, on subsequent days, and complemented with therapeutic verbal suggestions.

Platonov (1959) differentiated between the active state of "complete rest" from the typical state of suggested sleep and drug-induced sleep. He noted that the former "involves a maximal activation of the restorative function of the cerebral cortex" (p.235). He emphasized the importance of the Russian Pavlovian School who were instrumental in researching the physiological mechanisms underlying this state of sleep. He mentioned the experimental research by Pavlov's associate, Petrov, who, in 1945, proved the superiority of suggested sleep over pharmacological sleep in treating eczema and ulcers in neurotic dogs.

Platonov (1959) confirmed Pavlov's significant experimental findings in his own observations and those of his Ukrainian colleagues. He also recorded examples of the use of protracted suggestive sleep in the work of several researchers in Ukraine laboratories, including:

- Prusenko's group method of using "protracted suggested sleep" to treat adolescent patients suffering from "increased excitability of the nervous system"
- Kashpur obtained positive results from prolonged suggested sleep in the treatment of neurotics
- Strelchuk treated dipsomaniacs using long suggested sleep
- Kopil-Levina and Tsvetkov found that long suggested sleep restored the strength of a woman in childbirth during protracted parturition and there was no need for the use of forceps
- Schilder and Kauder (in 1926) and Rottenberg (in 1928) had both applied protracted hypnotic rest in various psychosomatic conditions.

Platonov (1959, pp. 234-238) confirmed the therapeutic value of suggested rest and concluded that "long suggested sleep" is especially indicated in cases where exhausting factors affected the nervous system for a long time. For example after most distressing experiences, serious surgical operations, difficult protracted

parturition, grave somatic ailments, general fatigue and high nervous excitability. He recommended the use of protracted suggested sleep during the pre and post-operative periods. He also recommended the use of such rest in the prophylactics of hypertension, in treating ulcers, in the early stages of tuberculosis and generally in all cases where it is necessary to rapidly restore a patient's health. He added that protracted suggested sleep is one of the most important therapeutic methods used with neurotic ailments, once the basic pathogenic factors have been treated and removed by verbal suggestion.

In considering Platonov's significant contribution to research in prolonged hypnotic rest, it is important to understand the context of where he and his colleagues were working and what the State demanded at that time by physicians and psychologists. This meant that spirituality was excluded and Platonov (1959) acknowledged this in his writings. According to this physiological model, all human beings were products of genes and must be considered that way. Human beings were considered to be on the highest level of physiological development and such entities that did not have a biological basis (e.g. psyche, spirit, soul) did not exist.

In this Pavlovian era in the Soviet Union, researchers in hypnosis were acting according to the approved medical model where, according to the patient history, diagnosis was made and the patient was treated according to the medical model. Thus, Platonov (1959) emphasized that, before protracted hypnotic rest could be utilized on the patient, a detailed medical history must be taken, appropriate psychotherapy instituted on conscious and hypnotic levels, and then, if indicated, consolidation obtained with the assistance of protracted hypnotic rest. Even though that was in the 1950's in the Soviet Union, it is evident that this attitude of excluding any spiritual (nonphysical) reference is no different today in the medical model where everything must be based on what is seen, that is, on material reality, that could be observed, weighed and measured (Paxinos, 2016).

More recent studies on hypnotic rest

A review of current literature suggests that hypnotic rest has not been widely recognised in evidence-based practice. However there are a few studies published, which have utilised hypnotic rest as an effective treatment. These are outlined below.

Prolonged hypnotic rest

Hlywa (2009) detailed an outline of a successfully conducted group experience of "Prolonged Hypnotic Rest". He advised that the method of protracted hypnotic rest be utilised by experienced practitioners in psychotherapy and hypnotherapy, under the guidance of medical practitioners, as close medical monitoring is necessary in such procedures. This was necessary in a group situation where there may be a spontaneous abreaction, which could require individual attention. However, in an individual utilisation of such an approach, a skilled hypnotherapist can eliminate and/or appropriately manage the possibility of spontaneous abreaction by facilitating the person in a way that they are working towards establishing and implementing their own goal (Hlywa, 2008b).

The Japanese physician, Kazuya Kuriyama (1968) applied his method of prolonged hypnosis to various types of psychosomatic conditions. He reported his results on 27 patients and detailed 3 case studies. He described his extensive clinical and experimental procedure and found that prolonged hypnosis promotes the inherent self-recovering force and enhances the effect of the trance to an optimal level. He found that prolonged hypnosis protects the patient from external stimuli and disturbances and eliminates the tension state created by wrong learning. He noted further that the "feeling of security and satisfaction that come from the fact that the patient is treated well and *long enough*, add to more favorable results" (p. 102).

Kleinhauz (1991) demonstrated an individualized approach to using prolonged hypnosis in six patients and detailed favourable results in case reports. The treatment was based on achieving a prolonged hypnotic response, during which initial hypno-relaxation was used, together with an individualized plan that included self-hypnosis, suggestive procedures, use of metaphors and constructive imagery techniques. All six patients were treated in hospital and presented with diverse medical and psychological conditions including intractable pain.

Prolonged hypnosis and sleep Drug-induced deep sleep therapy – The Nightmare at Chelmsford

In the 1970's drug-induced deep sleep therapy was the subject of a Royal Commission of Enquiry at Chelmsford Private Hospital near Sydney (Pols, 2013). At least 24 patients died

and many others were injured, severely traumatized and in some cases, there was brain damage and suicide. This experimental treatment method described as continuous narcosis or prolonged sleep therapy was administered to over 1000 patients with diagnoses varying from depression and anxiety to schizophrenia and neurosis. The treatment was conducted over a period of 15 years (1963-1979) by a psychiatrist, Harry Bailey and his colleagues. Patients were placed in a drug-induced deep sleep for up to two weeks while electro-shock therapy was administered at regular intervals. Various complications, including pneumonia, dehydration, bedsores and vomiting, were also reported.

Kratochvíl (1970a; 1970b; Kratochvíl & Macdonald, 2011) researched prolonged hypnosis in the waking state and compared it to sleep. He kept his subjects in hypnotic rest for up to a fortnight. He suggested that people in hypnosis could continue their daily work and chores and maintain their regular routine. They were instructed to maintain diaries on a daily basis so he could determine from the diaries of his patients that they were continuing with their regular activities. There were no external signs they were in trance, and the only indication he had that they were in hypnotic rest is that they would recognise one date and record this in their diary. Thus they were in the trance, maintaining regular habits, including working, sleeping, eating and social relations.

Prolonged hypnotic sleep

Meares (1972) reported his use of “prolonged hypnotic sleep” with chronically disturbed, restless, agitated and anxious psychoneurotics (p.274). The late Dr. Ainslie Meares, an Australian psychiatrist and Professor of Psychiatry at the University of Melbourne, is recognised as a world pioneer of hypnosis and published his book on the medical use of hypnosis, detailing his atavistic theory of hypnosis. He worked for thirty years as a psychiatrist and published hundreds of scientific papers in peer-reviewed journals. He used hypnosis and later, what he described as ‘stillness meditation’, extensively in the treatment of psychoneurotic, psychosomatic illnesses, cancer and stress. Although he reported positive results with hypnosis, he found that patients did not resolve deeper conflicts with symptom removal. He eventually moved away from practising formal medical hypnosis due to the success he experienced with

the nonverbal and less suggestive approaches to helping his patients with prolonged hypnotic rest. Thus he moved away from psychiatry and towards what he experienced to be the more curative aspects of healing.

Meares (1976) reported positive results for the regression of cancer in “intensive meditation” by what he described as “extreme simplicity and stillness of the mind” where he proposed that patients rest in stillness and will find their inner calm (Meares, 1982-1983, p.114). He first described his work as “mental relaxation” and then coined the phrase “mental ataraxis” meaning absence of disturbance of the mind (Meares, 1979). It cannot be denied that his depth of understanding in the principles and clinical applications of hypnosis were inherent in his unique approach to meditation. Later he adopted the terminology ‘meditative relaxation’, and as the idea of meditation generally grew in popularity within Western culture, the broader term ‘meditation’ was employed. His contribution to the field of meditation is described below.

Hypnosis and meditation

Meares used his form of intensive meditation described as stillness meditation therapy and reported positive outcomes for relief of anxiety and pain, symptoms of stress and depression, leading to a more fulfilling and rewarding life (Zwar, 1985). He described his approach to meditation as an effortless experience where people return to a natural state of being without any trying or striving. While honoring the value of traditional meditation, from a medical perspective he developed a theory that differs significantly from meditation as it is generally used.

His objective related only to assisting people in accessing simply the natural undisturbed calm within them through the facilitated therapeutic experience of stillness. His method was to place the person into hypnotic rest, by suggesting that they become comfortable and go into rest. He then left them in hypnotic rest for several hours or even days and weeks. There are no external suggestions such as use of a mantra, use of music, chanting, nor is there visualization or breathing techniques and with such an approach the mind experiences rest, reaching a point of “atavistic regression”, a more biologically primitive, mental state (Meares, 1972). This is significant as it leads to an absence of disturbance within the mind, a point where the mind does not register

discomfort or emotion of any kind. In this state of profound rest, the minds own powers of healing can be activated (Meares, 1972). He reported evidence to show that this form of meditation is much more effective than other forms in restoring the harmonious brain function that relieves stress.

Meares (1979) differentiated his approach to the more traditional meditation techniques (e.g. classical meditation as in yoga, in Zen Buddhist meditation, and in the meditation as practiced by the early Christian mystics) where the thought processes of the mind are helped by will power concentrating on some object or spiritual concept. In these approaches as is evidenced in the more current approaches to mindfulness and meditation, the mind is active and striving to attain and maintain a focus, a mantra or an ideal. For example, the meditator is taught to be constantly aware of their breathing and thus this awareness or mindfulness suggests that there is continuing activity of the mind and as such, the brain never achieves the quiet stillness which is so effective in restoring harmonious function and relieving stress.

Hypnosis and mindfulness meditation

More recently mindfulness meditation has been integrated with hypnosis in various studies (Otani, 2016; Alladin, 2014; Yapko, 2001). These approaches appear to emphasize the hypnotic factors of absorption, focus, expectancy, and suggestion as fundamental in the integration of hypnosis with mindfulness meditation.

The evidenced based approach has emphasized meditative and mindfulness techniques that encourage adherence to a mantra or a visualization, which is often externally suggested (Melbourne Academic Mindfulness Interest Group, 2006). Thus it is seen as something practical, as a coping technique or a strategy that can be easily learned as opposed to the rather mystical idea of stillness.

Contraindications for hypnosis

There are strict and ethical guidelines in the use of hypnosis, which include indications and contraindications for its use (Australian Psychological Society, 2016). This includes proper training and experience in understanding psychopathology (Spiegel & Spiegel, 2004). This also includes measuring the goals the patient wants to achieve or get rid of as an accepted code of behavior in the context of sociological, legal,

health and economic factors (Hlywa, 1998; 2004; 2008).

It has been shown that hypnosis is contraindicated in certain conditions and should be excluded in psychosis, fear of hypnosis and other objections (e.g. personal, cultural, religious, psychological), that may prevent the person from fearlessly entering the hypnotic rest (Platonov, 1959; Spiegel & Spiegel, 2004).

It is widely accepted according to standard ethical practice that the practice of hypnotherapy requires an understanding of human dynamics, health and illness (American Psychological Association, 2005; Australian Psychological Society, 2016). Thus, a comprehensive and thorough understanding of the principles of psychotherapy is essential to the sound practice of hypnotherapy and hypnotic rest.

The Psychotherapeutic process

The following review of the psychotherapeutic process will include a brief elaboration on the definition of psychotherapy. Reference to some of the more significant models of treatment will highlight how each theorist's particular approach to understanding the human being can influence the patient in the form of suggestions given to them by the therapist who is considered to be the expert in helping them find solutions to their problems. Yet, to date there is no one approach that has been considered to be more effective. A review of the common factors that are shown to be effective in achieving positive outcomes in therapy will highlight how an integrative approach to patient care embraces the importance of a consideration of the inner voice and its role in helping the person achieve health and happiness.

Definition of psychotherapy

A review of the literature highlights the large and growing number of psychotherapies. In the early 1980's at least 250 different psychotherapies were reported (Corsini & Wedding, 1989; Herink, 1980). More recently Prochaska (2014) estimated there to be over 500 therapies and today the number is expected to be even higher. However, no single definition of psychotherapy has gained universal acceptance (Prochaska & Norcross, 2014). The definition of psychotherapy used is largely dependent on the theoretical orientation, paradigm or worldview and the specific approach to psychotherapy.

Psychotherapy has been defined as a condition deliberately and skilfully created by a therapist,

where the patient is able to revise their attitude to their environment and most importantly towards them self, because, it has been shown that loyalty to one's internal voice leads to health and happiness (Hlywa, 2009; 2013; Skovoroda, 1972).

Heidegger (1962) referred to the person's environment in terms of "Umwelt" (distant environment), "Mitwelt" (close environment e.g. society, family); and "Eigenwelt" (internal environment i.e. one's own). Ivey et al. (2012) noted how psychotherapy has been usually regarded as a highly verbal process. The authors showed how silence could be utilised as a way of respecting the individual (Eigenwelt), developing a trusting relationship (Mitwelt), and working within the client's culture (Umwelt) (p.392). This process is elaborated in the current study where it is proposed that re-examining one's attitude towards oneself can be seen as one of the most important factors in psychotherapy and is enhanced with a consideration of spirituality (Hlywa, 2008a; Vontrass, 1995).

Such analysis of one's attitude to one's environment and oneself (a process on the conscious and altered conscious level) facilitates the patient to be able to make and be responsible for their decisions (Hlywa, 2009). This is reflected in the writings of the French philosopher Jean-Paul Sartre, who expressed the generally approved view that the duty of every human being is to decide for oneself. Sartre emphasised that it is only the human being who has been endowed with intellect, free will and the capacity of knowing oneself, thus capable of making decisions for oneself and being responsible for the decisions made (Sartre, 1956).

A brief overview of some significant psychotherapeutic treatment modalities

There are a number of different ways to categorize psychological therapy. For example, Prochaska & Norcross (2014) categorized the approaches as follows: cognitive and behaviour, psychoanalytic and psychodynamic, humanistic, existential, experiential, interpersonal, systemic, gender-sensitive, multicultural, constructivist, integrative and trans-theoretical. Corey's (2013) description of some common psychotherapeutic approaches is shown below in **Table 2**.

Despite the diversity of psychotherapeutic models the evidence to date suggests that there is no single psychotherapeutic approach that is more effective than another (Prochaska &

Norcross, 2014). Studies suggest that there are common ingredients pertaining to all psychotherapies regardless of their orientation (Ivey et al., 2012). These common ingredients have been shown to be associated with positive outcomes in psychotherapy and will be discussed below in relation to the role of the inner voice, spirituality and hypnotic rest as proposed in the current study.

The psychotherapeutic relationship

Psychotherapy outcome studies indicate that only a 1% variance in treatment outcomes can be attributed to different psychotherapeutic models (Wampold, 2001). This has left the critical question of what accounts for treatment effects unanswered (Pargament, Lomax, McGee, & Fang, 2014).

The psychotherapeutic relationship has been shown to be accountable for the most significant part of the variance in treatment outcomes (Horvath, Del Re, Fluckiger, & Symonds, 2011; Hubble, Duncan, Miller, & Wampold, 2010). Carl Rogers (1902-1987), a highly respected psychologist and one of the key founders of humanistic psychology, claimed that the most important ingredient in the psychotherapeutic encounter is the relationship between the therapist and the patient (Rogers, 1942).

Rogers proposed a person-centred approach to psychotherapy (Rogers, 1986). From a person-centred perspective the duty of a psychotherapist is to be neutral but involved in the experience referred to as "we-ness" (Watkins & Barabasz, 2008, p.91), when trying to understand and assist the person to revise his or her own attitude towards themselves. Therefore, not by virtue of discussion or questioning but by a process of togetherness the patient and therapist become a single entity (Hlywa, 2009; Meares, 1967).

According to Rogers (1951) the only factor promoting life is within the human being. His treatment approach called 'client-centred therapy' has gained increased popularity in the last few years due to calls for a more person-centred approach to healthcare (National Mental Health Commission, 2014; Brÿmault-Phillips et al., 2015).

Rogers suggested that the prerogative of every human being is to evaluate, decide, and implement their free will into life. Therapeutic factors such as unconditional acceptance, positive regard, genuineness, warmth and empathy underlie Rogers' approach to treatment and emphasise the importance of the authentic and accepting nature of the therapist (Rogers, 1986).

Table 2

Models of Psychotherapy in the literature (Adapted from Corey, 2013)

Definition of spirituality	Reference
“a search for the sacred”	Pargament (1999, p.12)
“The aspect of humanity that refers to the way individuals seek and express meaning and purpose; experience of connectedness to the moment, to self, to others, to nature and to the significant or sacred.”	Puchalski et al. (2009, p. 887)
“Distinct from all other things - namely humanism, values, morals and mental health - by its connection to that which is sacred, the transcendent - that which is outside of the self, and yet also within the self - in the Western traditions is called God, Allah, HaShem, or a Higher Power; in Eastern traditions may be called Brahman, manifestations of Brahman, Buddha, Dao, or ultimate truth/reality.”	Koenig (2012, p.3)
“a state of being attuned with God or the Divine Intelligence that governs or harmonizes the universe”	Scott & Bergin (2005, p.22)
“Personal and private as well as public and organized manifestations of a relationship to the transcendent”	Fitzpatrick (2013, p. 318)
“The essence of Spirit is Freedom... the essence of matter is Gravity. Matter is outside itself, whereas Spirit has its centre in itself” (p.20). Spirit is self-contained existence. Spirit is “the one immutably homogenous infinite – pure Identity – which in its second phase separates from itself...”	Hegel (2009, pp. 6024 & 8668)
The non-physical part of a person which is the seat of emotions and character; this regarded as surviving after the death of the body, often as a ghost; supernatural being; the prevailing or typical quality of mood... a person’s mood; courage, energy and determination; the real meaning of something as opposed to its strict verbal interpretation.”	Soanes & Stevenson (2009, p. 1391)

The literature on psychotherapy suggests that the therapeutic alliance and therapist attributes are important to treatment outcomes regardless of the therapist’s theoretical orientation, perhaps more so than the factors specific to different therapies (Wampold, 2007). In some studies therapeutic alliances are associated with outcomes in psychotherapy over and above diagnosis and treatment modality (Duncan, et al., 2010). The therapist’s skill in forming treatment alliances is strongly associated with positive treatment outcome – more so than are treatment variables (Wampold, 2007). This suggests that patients will be more likely to experience positive therapeutic outcomes when working

with a therapist who is skilled in establishing and maintaining working alliances.

There is also evidence that *therapist empathy* is associated with positive outcomes in psychotherapy (Duncan, et al. 2010) regardless of therapist theoretical orientation (Elliott, Bohart, Watson & Greenberg, 2011). Likewise, meta-analysis indicates that a therapist attitude of non-possessive warmth and acceptance is associated with therapeutic success (Farber & Doolin, 2011). It seems possible, then, that warm, empathic therapists, regardless of the type of therapy they provide, are likely to provide the most effective treatment.

Adopting a holistic approach

The literature highlights the move towards more holistic interventions that incorporate an integrative approach to treatment (Ivey et al., 2012). A holistic approach to treatment represents the move away from the linear and compartmentalised approach of viewing symptoms in material and cause-effect perspectives, towards the attempt to understand the person's expression of symptoms in a non-causal, non-material, yet influential and dynamic relationship (Dolan, 2000).

This is in line with the move away from the Newtonian paradigm of dualism, as expressed in the medical model, where mind and body were viewed as separate entities. This natural tendency to compartmentalise was used to facilitate an understanding of the presentation of symptoms and how to remove or cure the person of such symptoms. Moreover, it has been found that a holistic model of individual functioning treats the individual as a bio-psycho-social-spiritual entity, where spirituality is at the very core of the therapeutic process (Dolan, 2000, p.90).

Spirituality, hypnotherapy and psychotherapy – Towards integration: Bringing everything together in the inner voice

The term psychotherapy implies that we are dealing with the human psyche (Jung, 1960) and psyche in Greek is defined as “spirit or soul” (Soanes & Stevenson, 2009). Therefore the spirit or the soul can be shown to have profound central importance and relevance in psychotherapy. The importance of spirituality in patient care has already been discussed however its relevance to the psychotherapeutic process will be expanded below.

The essence of spirituality in the therapeutic process

As noted earlier spirituality can be viewed as the internal essence of the human being (Jung, 2001; van Kaam, 1966), which suggests that spirituality may be a crucial factor in psychotherapy (Hlywa & Dolan, 2010; 2011; 2016; Jung, 2001). Therefore, it is not surprising that some (e.g. Ivey et al., 2012) have recommended spirituality be integrated into the process of treatment. For example Gockel (2011) differentiated between implicit and explicit integration of spirituality into the therapy process. She claimed that the implicit integration of

spirituality informs a therapist's views, practices, and interventions. In contrast, explicit integration overtly addresses spiritual issues by asking questions in the form of taking a client's spiritual history, discussing spirituality as part of the therapy process, or by using spiritual interventions such as prayer or meditation with the client.

Findings from empirical studies suggest that the spiritual character of the therapeutic relationship is not only a key ingredient of therapeutic change, but that these “sacred qualities” can be measured systematically (Pargament et al., 2014, p. 249). However, there does not appear to be any consensus on the essence of spirituality and its involvement in the psychotherapeutic process (Seaward, 2000; Viftrup et al., 2013). Thus, given this confusion, there may be a lack of consistency in the way the phenomenon of spirituality is being incorporated into the psychotherapeutic process. If this is the case, further investigation is required.

Hlywa (2009) described how the therapeutic process is a specially created psychotherapeutic relationship, which calls for the patient to re-examine one's attitude towards the universe and most importantly, the attitude towards oneself. This process empowers the patient to be truly human and make a decision and implement it in the real life. He proposed that any intervention, which is imposed onto the patient in this process of self re-examination, could only pollute the patient's way to get to know oneself (Hlywa, 1998; 2004; 2009).

He proposed further that the psychotherapist must be thoroughly acquainted with and respect the different religious and cultural backgrounds of one's patients, because spiritual essence contains the factor of faith and faith can help the person to obtain a positive result for their therapy (Hlywa, 2013). The innate capacity of human beings to adhere to and respect human values is referred to as the collective unconscious (Jung, 1960). Without the use of questioning, it will be shown that it is possible to become acquainted with the patient's essential background by a process that Watkins & Barabasz (2008, p.91) refer to as ‘we-ness’.

Spirituality, the inner voice and symptom expression

It has been shown how the power of the inner voice in symptom expression can have such a profound influence on the human psyche, leading to internal trauma or conflict, severe physiolo-

gical and psychological distress (Hlywa & Dolan, 2016). The signs and symptoms of physical and mental illnesses can be viewed as expressions of internal trauma, resulting in vilification of spirituality (Hlywa & Dolan, 2016). Thus it may be part of the psychotherapy experience to process and gain insight into the spiritual nature and meaning of one's symptoms, and to find resolution and healing.

A number of case studies have been published in this area

For example:

1. A boy suffering from rheumatoid arthritis, undergoing treatment for severe pain, inflammation and deformity, became symptom free after revivification and abreaction process in which he revealed his severe guilt for "his involvement in the death of his younger brother" (Hlywa & Dolan, 2010-11)
2. A patient with depressed mood and PTSD (Hlywa & Dolan, 2010-11)
3. A patient who presented with anorexia nervosa and PTSD (Hlywa & Dolan, 2010)
4. A patient who presented with hysterical blindness, where a mother "was afraid of facing the death of her son" (Hlywa, 2008).

CONCLUSION

A review of Hryhorri Skovoroda's (1972) theory on the inner voice and spirituality (1972) highlights his unique contribution to understanding the essence of the human being. He went further than many other philosophers and researchers and proposed that every human being is endowed equally with the Creator's gifts and the voice of the Holy Spirit.

It has been shown how the appropriate use of psychotherapeutic phenomena, including the psychotherapeutic relationship, an understanding of the essence of the human being, hypnotic phenomena and a person-centred approach, can create the conditions within which the patient is able to acquire important insights into their own self and listen to their inner voice.

The evidence suggests that the essence or spirit of the human being is a very important consideration in the psychotherapeutic process and that incorporating spirituality promotes health and happiness. Yet, there appears to be a lack of consistency in the way the phenomenon of spirituality is being incorporated into the therapeutic process. Existing models of treatment focus on a reification of the concept of spiritua-

lity, as opposed to a seamless integration of the phenomenon into the therapeutic process.

There is even less attention given to the role of the inner voice in the therapeutic process. In addition there appears to be a gap in the understanding and application of hypnotherapeutic rest and how the therapist creates an environment where the patient is able to revise their attitude towards themselves and their environment, make decisions for themselves and be responsible for the decisions being made.

A review of the literature highlights the many approaches that have been found to be effective to assist patients improve their symptoms and lead a healthy and happy life. Most of these approaches have been acknowledged and applied as valid methods for patient care. They emphasize making suggestions to the patient to remove symptoms. Such external suggestions are based on expert knowledge or theories for facilitating health and happiness. These approaches to treatment form the acceptable and evidenced-based practices utilised by registered health practitioners. Examples of such methods include hypnotic suggestions, focussed strategies and coping mechanisms, cognitive, behavioural, systemic, humanistic and existential approaches that emphasize understanding the inner dynamics of the personality to find out what the patient is; religious approaches to counselling that suggest a certain worldview or belief system and lifestyle to follow to become happy and healthy; mindfulness and meditation and many more approaches to therapy.

Many of these theorists may very well support the 'idea' of respecting the person's inner voice however there is not much direct reference to the concept of listening to the inner voice as a central focus in treatment. This is partly due to the move away from philosophy, theology and understanding the essence of the human being towards what can be observed, measured and manipulated. It is acknowledged that the empirical research has contributed immensely to evidenced-based literature and peer-reviewed approaches to patient care. It is also acknowledged that, for many scientists and researchers, excluding the spiritual is a practical decision rooted in the methodological and conceptual assumption that things that cannot be observed, measured or reliably described relate to a different realm than science.

Whilst these approaches are valid and contribute to our knowledge base, they have been formulated to comply with research according

to the movement of 'scientific modernism', as is evident in the medical model. The pace of development in science and technology has been acknowledged in the biological and physical fields and has increased in the behavioural sciences. The literature recognises the enormous contributions to experimental science and in the area of hypnosis there is a large experimental base in the field, including in neuroscience and consciousness. So it is evident that attempts are being made to make visible, what is unseen and invisible. However this has created a conflict for clinicians who are working with applying this scientific approach to the clinical phenomena that we observe in practice (Scott & Bergin, 2005). Furthermore, there is a move away from the Newtonian paradigm of dualism, as expressed in the medical model, where mind and body are viewed as separate entities, towards a more holistic, integrative and person-centred approach to patient care.

In summary, the role of the inner voice has not been directly acknowledged in the literature and there is a gap in this crucial area in patient care. This study explores Skovoroda's contribution to the role of the inner voice and its application in hypnotherapeutic rest.

REFERENCES

- Adler, A. (1964). *Social interest: a challenge to mankind*. New York: Capricorn.
- Adler, A. (1969). *Understanding human nature*. New York: Fawcett Crest.
- Al Rubaie, T. (2002). The rehabilitation of the case-study method, *European Journal of Psychotherapy & Counselling*, 5(1), 31-47, doi:10.1080/13642530210159198
- American Psychological Association. (2005; 2014; 2017). Society of Psychological Hypnosis: Division 30—American Psychological Association. Retrieved from <http://www.apadivisions.org/division-30/about/index.aspx>
- Aristotle (1963). *Metaphysics, Logic, Physics, Psychology, Ethics, Politics, Poetics*. In *The Philosophy of Aristotle*. Translated by J.L. Creed & A.E. Wardman. New York: A Mentor Book.
- Aristotle (1976). *The Nicomachean Ethics*. Translated by J.A.K. Thomson. Middlesex: Penguin Books.
- Aristotle. (1986). *De Anima: On the Soul*. Transl. by Hugh Lawson-Tancred, London: Penguin Books. [Kindle version 1.12.4 (41014)] Retrieved from amazon.com
- Aristotle. (2007). *The Metaphysics*. Transl. by John H. McMahon, New York: Dover Publications. Retrieved from play.google.com
- Askitopoulou, H., Konsolaki, E., Ramoutsaki, I.A., & Anastassaki, M. (2002). Surgical cures under sleep induction in the Asclepieion of Epidaurus, *International Congress Series*, 1242, 11-17, Retrieved from [http://dx.doi.org/10.1016/S0531-5131\(02\)00717-3](http://dx.doi.org/10.1016/S0531-5131(02)00717-3)
- (<http://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S0531513102007173>)
- Astin, J.H., Shapiro, S.L., Eisenberg, D.M., & Forsys, K.L. (2003). Mind-Body Medicine: State of the Science, Implications for Practice, *Journal of the American Board of Family Medicine*, March–April 2003, 16 (2), 131-147 doi: 10.3122/jabfm.16.2.131
- Australian Psychological Society (APS). (2016). *Ethical guidelines on the teaching and use of hypnosis*. Retrieved from <https://www.psychology.org.au/Assets/Files/EG-Hypnosis.pdf>
- Bahalii, D. (1992). Ukrainian travelling philosopher, Hryhorii Skovoroda. Kyiv: Oriy.
- Bakker, J. I. (2010). Ontology. In A. J. Mills, G. Durepos & E. Wiebe (Eds.), *Encyclopedia of Case Study Research* (pp. 629-632). Thousand Oaks, CA: Sage Publications.
- Barabasz, A. F. & Watkins J.G. (2005). *Hypnotherapeutic Techniques 2E*, New York: Brunner–Routledge.
- Barabasz, A.F. & Barabasz, M. (2015). The New APA Definition of Hypnosis: Spontaneous Hypnosis MIA, *American Journal of Clinical Hypnosis*, 57:4, 459-463, doi:10.1080/00029157.2015.1011507
- Baxter, P., & Jack, S. (2008). Qualitative case study methodology: Study design and implementation for novice researchers. *The Qualitative Report*, 13(4), 544-559. Retrieved from <http://www.nova.edu>
- Beck J.S. (2011). *Cognitive behavior therapy: Basics and beyond* (2nd ed.). New York, NY: The Guilford Press.
- Best, M. Butow, P., & Olver, I. (2015). Do Patients want Doctors to talk about Spirituality? A Systematic Literature Review. *Patient Education and Counselling*, 98, 1320-1328. <http://dx.doi.org/10.1016/j.pec.2015.04.017>
- Bilaniuk, P.B.T. (1994). *An Introduction to the theological thought of Hryhorij Skovoroda*. In R.H. Marshall, Jr. & T.E. Bird Eds. (1994). *Hryhorij Savyrii Skovoroda: An Anthology of critical articles*. University of Alberta, Edmonton, Canada: Canadian Institute of Ukrainian Studies Press.
- Bloomberg, L. D., & Volpe, M. (2008). *Completing Your Qualitative Dissertation: A Roadmap from Beginning to End*. Thousand Oaks, CA: SAGE Publications.
- Braid, J. (1843). *Neurypnology, or the rationale of nervous sleep considered in relation to animal magnetism: Illustrated by numerous cases of its successful application in the relief and cure of disease*. London: Churchill.
- Braid, R. (2008). *Our Healing: An Empirical Study of the Interrelationship Between Therapeutic Intervention and Spiritual Intervention in a Social Work Private Practice*. (PhD Dissertation). La Trobe University.
- Breitbart, W. (2001). Spirituality and meaning in supportive care: spirituality- and meaning-centered group psychotherapy interventions in advanced cancer. *Supportive Care in Cancer*. Springer-Verlag. doi:10.1007/s005200100289
- Brimault-Phillips, S., Olson, J., Brett-MacLean, P., Puchalski, C.M. (2015). Integrating Spirituality as a Key Component of Patient Care. *Religions*, 6, 476–498; doi:10.3390/rel6020476
- Brown, D.P. & Fromm, E. (1986). *Hypnotherapy and hypnoanalysis*. Hillsdale, New Jersey: Lawrence Erlbaum Publishers.
- Brugnoli, M.P. (2016). Clinical hypnosis for palliative

- care in severe chronic diseases: a review and the procedures for relieving physical, psychological and spiritual symptoms. *Ann Palliat Med*, 5(4):280-297, doi:10.21037/apm.2016.09.04
- Campbell, L. (1997). Good and proper: considering ethics in practice research. *Australian Social Work*. 50(4), 29-36.
- Carey, T. A., & Mullan, R. J. (2004). What is Socratic questioning? *Psychotherapy: Theory, Research, Practice, Training*, 41(3), 217-226. Retrieved from <http://search.proquest.com>
- Childs, C.Y. (2014). *Exploratory Factor Analysis of the Spiritual Wellness Inventory*. PhD Dissertation. Cleveland: Cleveland State University.
- Cobb, M., Rumbold, B. & Puchalski, C.M. (2014). The future of spirituality and healthcare. In M. Cobb, C.M. Puchalski & B. Rumbold (Eds.). *Oxford Textbook of Spirituality and Healthcare*. Oxford: Oxford University Press.
- Corey, G. (2013). *Theory and Practice of Counselling and Psychotherapy*. (9th ed.). Belmont, CA: Brooks/Cole, Cengage Learning.
- Corsini, R.J. & Wedding, D. (1989). *Current Psychotherapies*. (4th ed.). Itasca, Illinois: F.E. Peacock Publishers, INC.
- Creswell, J.W. (2014). *Research design: Qualitative, Quantitative, and Mixed-Method Approaches*. Thousand Oaks, CA: Sage Publications, Inc. 4th ed. [Kindle version 1.12.4 (41014)] Retrieved from amazon.com.
- Dallos, R. & Vetere, A. (2005). *Researching Psychotherapy and Counselling*. Berkshire: Open University Press.
- Daniels, C. & Fitzpatrick, M. (2013). Integrating Spirituality into Counselling and Psychotherapy: Theoretical and Clinical Perspectives. *Canadian Journal of Counselling and Psychotherapy*. 47(3), 315-341.
- Davis, E., (2015), *Literature review of the evidence-base for the effectiveness of hypnotherapy*. Melbourne: PACFA. Retrieved from <http://www.pacfa.org.au>
- Descartes, R. (1972). Two Meditations. In J.H. Randall, J. Buchler & E.U. Shirk (eds.) *Readings in Philosophy*. New York: Barnes & Noble
- Descartes, R. (1980). *Discourse on Method and the Meditations*. London: Penguin Classics.
- Dolan, L.M. (2009). An integrated approach to the psychotherapeutic treatment of vaginismus incorporating hypnosuggestion and hypnoanalysis, *Australian Journal of Clinical & Experimental Hypnosis*, 37(1) 60–73
- Dolan, L. M. (2000). *The treatment of irritable bowel syndrome: A holistic approach*. (Master's Dissertation). Johannesburg: University of Johannesburg.
- D'Souza, R. & George, K. (2006). Spirituality, religion and psychiatry: its application to clinical practice. *Australasian Psychiatry*, 14(4), doi:10.1111/j.1440-1665.2006.02314.x
- Duncan, B.L., Miller, S.D., Wampold, B.E., & Hubble, M.A. (Eds.) (2010). *The Heart and Soul of Change: Delivering what works in Therapy*. Washington, DC, USA: American Psychological Association.
- Elkins, G.R., Barabasz, A.F., Council, J.R. & Spiegel, D. (2015). Advancing Research and Practice: The Revised APA Division 30 Definition of Hypnosis, *International Journal of Clinical and Experimental Hypnosis*, 63:1, 1-9, doi: 10.1080/00207144.2014.961870
- Elliott R, Bohart, A.C, Watson J.C. & Greenberg L.S. (2011). Empathy. *Psychotherapy*, 48:43-9.
- Engel, G. L. (2012). The need for a new medical model: A challenge for biomedicine. *Psychodynamic Psychiatry*, 40(3), 377-96. doi:<http://dx.doi.org/101521pdps2012403377>
- Erickson, M.H. (1967). *Advanced techniques of hypnosis and therapy*. New York: Grune & Stratton.
- Erickson, M.H. (1980a). Ed. Ernest Rossi. *The Nature of Hypnosis and Suggestion. The Collected Papers of Milton Erickson on Hypnosis, Volume I*. New York: Irvington Publishers, INC.
- Erickson, M.H. (1980b). Ed. Ernest Rossi. *Hypnotic Alteration of Sensory, Perceptual and Psychophysical Processes. The Collected Papers of Milton Erickson on Hypnosis, Volume II*. New York: Irvington Publishers, INC.
- Erickson, M.H. (1980c). Ed. Ernest Rossi. *Hypnotic Investigation of Psychodynamic Processes. The Collected Papers of Milton Erickson on Hypnosis, Volume III*. New York: Irvington Publishers, INC.
- Farber, B.A. & Doolin, E.M. (2011). Positive regard. *Psychotherapy*, 48: 58–64.
- Flammer, E. & Alladin, A. (2007). The Efficacy of Hypnotherapy in the Treatment of Psychosomatic Disorders: Meta-analytical Evidence, *International Journal of Clinical & Experimental Hypnosis*, 55:3, 251-274, doi:10.1080/00207140701338696
- Fizer, J. (1997). Skovoroda's and Socrates' concepts of self-cognition: A comparative view. *Journal of Ukrainian Studies*, 22(1), 65-73. Retrieved from <http://search.proquest.com>
- Forel, A. (1919). *Der Hipnotismus oder die Suggestion und die Psychotherapie*. Stuttgart: Ferdinand Enke.
- Frankl, V. E. (1984). *Man's Search for Meaning*. New York: Washington Square Press.
- Frankl, V.E. (1988). *The Will to Meaning: Foundations and Applications of Logotherapy*. New York: Meridian.
- Freud, S. & Breuer, J. (2004). *Studies in hysteria*. London: Penguin Books.
- Freud, S. (1988). *The Interpretation of dreams*. London: Penguin Books.
- Freud, S. (1943). *A General Introduction to Psychoanalysis*. New York: Garden City Publishing Company, Inc.
- Frey, B.B., Daaleman, T.P. & Peyton, V. (2005). Measuring a Dimension of Spirituality for Health Research: Validity of the Spiritual Index of Well-being. *Research in Aging*. 27(5), 556-577.
- Gezundhajt, H. (2007). An evolution of the historical origins of hypnotism prior to the twentieth century: Between spirituality and subconscious. *Contemporary Hypnosis* 24(4): 178–194. doi:10.1002/ch.341
- Gockel, A. (2011). Client Perspectives on Spirituality in the Therapeutic Relationship, *The Humanistic Psychologist*, 39:2, 154-168, doi:10.1080/08873267.2011.564959
- Hall, C.S. & Lindzey, G. (1957). *Theories of Personality*. New York: John Wiley & Sons.
- Hammond, D.C. (2013). A review of the history of hypnosis through the late 19th century. *American Journal*

of *Clinical Hypnosis*, 56, 174-191.

Harman, W.W. (1981). Rationale for Good Choosing, *Journal of Humanistic psychology*, 21(1), 5-12, Retrieved from <http://journals.sagepub.com.ezproxy.une.edu.au/doi/pdf/10.1177/002216788102100102>

Harman, W.W. (1995). Through Western Eyes, *Journal of Human Values*, 1(1), 49-65, retrieved from <http://journals.sagepub.com.ezproxy.une.edu.au/doi/abs/10.1177/097168589500100106>

Hartman, D. & Zimberoff, D. (2011). Hypnosis and Hypnotherapy in the Milieu of Integrative Medicine: Healing the Mind/Body/Spirit. *Journal of Heart-Centered Therapies*, 14(1), 41-75, Heart-Centered Therapies Association. Retrieved from <http://cdn2.hubspot.net>

Hduser W, Hagl M, Schmierer A, Hansen E. (2016). The efficacy, safety and applications of medical hypnosis—a systematic review of meta-analyses. *Dtsch Arztebl Int*, 113, 289–96. doi:10.3238/arztebl.2016.0289

Hayes, S.C., Follett, V.M. & Linehan, M.M. (2011). *Mindfulness and Acceptance: Expanding the cognitive-behavioural tradition*. New York: Guilford Press.

Hegel (2009). *The Philosophy of History*. Transl. by J. Sibree, Scotts Valley, CA: IAP. [Kindle version 1.12.4 (41014)] Retrieved from amazon.com.

Heidegger, M. (1962). *Being and Time*. Transl. by John Macquarrie & Edward Robinson, Oxford: Blackwell Publications.

Helliwell, J., Layard, R. & Sachs, J. (2015). World Happiness Report: Summary. Retrieved from http://www.council.cmu.ac.th/uploadfile/file_150604114857.pdf

Herink, R. (Ed.). (1980). *The Psychotherapy Handbook: The A to Z Guide to more than 250 different therapies in use today*. New York: New American Library.

Hlywa, E. (1998). *Pryncypy psychoterapii i hypnotherapy (Principles of psychotherapy and hypnotherapy)*. Sydney: Star Printery.

Hlywa, E. (2004). *Vstup do psychoterapii [Introduction to psychotherapy]*. Kyiv: National University, Ostroh Akademie

Hlywa, E. (2006). *Ontolohichnyj obras ludyny v tvorchosti Hryhorii Skovoroda (Ontological theory of personality based on the writings of Hryhorii Skovoroda)*. Kyiv: KMM, Ukrainian Akademie of Pedagogical Sciences.

Hlywa E. (2008a). Protracted Hypnotic Rest. *Australian Journal of Clinical and Experimental Hypnosis*, 36(1), 50-63

Hlywa, E. (2008b). Spontaneous and Induced Abreaction, *Australian Journal of Clinical & Experimental Hypnosis*, 36(2), 78-92

Hlywa, E. (2009). “Hypnosis and Client–Centred Therapy”. *Internal Security*, (1), 61-68

Hlywa, E. (2013). *Discover happiness within yourself*. Sydney: Sova Books.

Hlywa, E. & Dolan, L.M. (2010). A New Approach to the genesis of hypnosis: A gift of love and security, *Australian Journal of Clinical & Experimental Hypnosis*, 38(1) 25–43.

Hlywa, E. & Dolan, L.M. (2010-2011). Spirituality, Hypnosis and Psychotherapy: A New Perspective, *Australian Journal of Clinical & Experimental Hypnosis*, 38(2)/39(1), 111-127.

Hlywa, E. & Dolan, L.M. (2016). Hypnotherapeutic intervention into the depths of the human mind: The origins of internal trauma and its influence upon the human being. *Australian Journal of Clinical & Experimental Hypnosis*, 41(1), 17-40.

Hubble, M.A. Duncan, B.L., Miller, S.D. & Wampold, B.E. (2010). Introduction, In B.L. Duncan, S.D. Miller, B.E Wampold and M.A. Hubble, (Eds.). *The Heart and Soul of Change: Delivering what works in Therapy*. Washington, DC, USA: American Psychological Association.

International Bible Society. (1978). *The Holy Bible, New International version*. Grand Rapids, Michigan: Zondervan Bible Publishers.

Ivey, A.E., D’Andrea, M.J. & Ivey, M.B. (2012). *Theories of Counselling and Psychotherapy: A Multicultural Perspective*. Los Angeles: Sage

James, W. (2011). *The varieties of religious experience: A study in human nature*. Cambridge, MA: Harvard University Press. (Original work published in 1902). [Kindle version 1.12.4 (41014)] Retrieved from amazon.com

Jamieson, G.A. (2007). *Hypnosis and conscious states: the cognitive neuroscience perspective*. Oxford: Oxford University Press.

Jaspers, K. (1971a). From reason and existence. In H.R. Blackham (Ed.). *Reality, man and existence: Essential Works of Existentialism*. New York: Bantam Books.

Jaspers, K. (1971b). Philosophy and science. In H.R. Blackham (Ed.). *Reality, man and existence: Essential Works of Existentialism*. New York: Bantam Books.

Jensen, M.P., Adachi, T., Tomem-Pires, C., Lee, J., Osman, Z.J., & Mirom, J. (2015). Mechanisms of Hypnosis: Toward the Development of a Biopsychosocial Model, *International Journal of Clinical and Experimental Hypnosis*, 63:1, 34-75, doi:10.1080/00207144.2014.961875

Jung, C.G. (1916/2002). *Psychology of the unconscious*. (English ed. first published in 1916). Transl. By B.H. Hinkle. Mineola, New York: Dover Publications.

Jung, C.G. (1954). The development of personality. In G. Adler, M. Fordham, & H. Read (Eds.), *Collected Works* (Vol. 11, Bollongen series XX, R.F.C. Hull, Trans.). New York: Pantheon.

Jung, C.G. (1958). The Spirit of Philosophy, in W. Burnett (Ed.). *This is my philosophy*, pp.114–167, London: Allen & Unwin.

Jung, C.G. (1960). *The Structure and dynamics of the Psyche*. The collective works (Vol. 8). London: Routledge & Kegan Paul.

Jung, C. G. (1974). *Psychological reflections*. London: Routledge & Kegan Paul.

Jung, C.G. (2001). *Modern man in search of a soul*. New York: Harcourt.

Kallio, S. & Revonsuo, A. (2003). Hypnotic phenomena and altered states of consciousness: A Multilevel framework of description and explanation. *Contemporary Hypnosis*, 20(3), 111–164.

Kant, I. (1958). *Critique of Pure Reason*. New York: The Modern Library.

Kierkegaard, S. (1972). *Collection of Critical Essays*. New York: Anchor Books.

Kierkegaard, S. (1974). *Concluding unscientific postscript*. Translated by D. E Swenson. Princeton:

Princeton University.

Kleinhauz, M. (1991). Prolonged Hypnosis with Individualized Therapy. *International Journal of Clinical & Experimental Hypnosis*, 34(2) 82-92.

Kodelja, Z. (2015) The voice of conscience in Rousseau's Emile. *Ethics and Education*, 10:2, 198-208, doi:10.1080/17449642.2015.1045211

Koenig, H. (2015). Religion, Spirituality, and Health: A Review and Update. *Advances in Mind-Body Medicine*, 29,(3).

Koenig, H. G., McCullough, M. E., & Larson, D. B. (2001). *Handbook of religion and health*. New York, NY: Oxford University Press.

Kratochvíl, S. (1970a). Prolonged Hypnosis and Sleep, *American*

Journal of Clinical Hypnosis, 12:4, 254-260, doi:10.1080/00029157.1970.10402060

Kratochvíl, S. (1970b). Sleep hypnosis and waking hypnosis,

International Journal of Clinical & Experimental Hypnosis, 18(1), 25-40, doi:

10.1080/00207147008415900

Kratochvíl, S. & Macdonald, H. (1972). Sleep in Hypnosis: A Pilot EEG Study,

American Journal of Clinical Hypnosis, 15:1, 29-37,

doi:10.1080/00029157.1972.10402207

Kuriyama, K. (1968). Clinical applications of prolonged hypnosis in psychosomatic medicine. *American Journal of Clinical Hypnosis*, 11, 101-111.

Plante, T. G. (in press). Principles of incorporating spirituality into professional clinical practice. *Practice Innovations*.

London, P. (1962). Hypnosis in children: An experimental approach. *International Journal of Clinical and Experimental Hypnosis*, 10, 79-91.

Lynn, S.J., Green, J.P., Kirsch, I., Capafons, A., Lilienfeld, S.O., Laurence, J., & Montgomery, G.H. (2015). Grounding Hypnosis in Science: The "New" APA Division 30 Definition of Hypnosis as a Step Backward. *American Journal of Clinical Hypnosis*, 57: 390-401. ISSN: 0002-9157 print / 2160-0562 online

doi:10.1080/00029157.2015.1011472

Mackay, H. (2009). *The Myth of an Australian Spirituality*. St. George's Lectures, No. 16. Retrieved from https://www.perthcathedral.org/images/stories/LectureSeries_no16.pdf

Marshall Jr., R.H. & T.E. Bird, T.E. (1994) Eds. Hyrhorij Savuii Skovoroda: An Anthology of critical articles. University of Alberta, Edmonton, Canada: Canadian Institute of Ukrainian Studies Press.

Marshall, B., Cardon, P., Poddar, A., & Fontenot, R. (2013). Does Sample Size matter

in Qualitative research?: A review of qualitative interviews in IS research. *Journal of Computer Information Systems*, 54(1), 11-22, doi:10.1080/08874417.2013.11645667

Meares, A. (1967). The Space Between. *International Journal of Clinical & Experimental Hypnosis*, XV(4), 156-159.

Meares, A. (1972). *A system of medical hypnosis*. New York: Julian Press.

Meares, A. (1976). "Regression of Cancer After Intensive Meditation", *The Medical Journal of Australia*, 2, 184.

Meares, A. (1979). *The Wealth Within*. Melbourne: Hill of Content.

Meares, A. (1982-1983) A Form of Intensive Meditation Associated with the Regression of Cancer, *American Journal of Clinical Hypnosis*, 25(2-3), 114-121, doi:10.1080/00029157.1982.10404082

Mesmer, F.A. (1980). *Mesmerism: A translation of the original medical and scientific writings of F.A. Mesmer, MD*. Compiled and translated by G.J. Bloch. Los Altos, CA: William Kaufmann Inc.

Meilan, M. (2008). *Hakomi Forum* – Issue 19-20-21, Summer 2008. Retrieved from <http://www.hakomiinstitute.com/Forum/Issue19-21/3Restformatted2.pdf>

Melbourne Academic Mindfulness Interest Group (2006). Mindfulness-based psychotherapies: a review of conceptual foundations, empirical evidence and practical considerations. *Australian and New Zealand Journal of Psychiatry*, 40(4), 285-294. Retrieved from <http://web.b.ebscohost.com>

Meyerson, J. (2014). The Myth of Hypnosis: The Need for Remythification, *International Journal of Clinical and Experimental Hypnosis*, 62:3, 378-393, doi:10.1080/00207144.2014.901090

Miller, W.R. & Thoresen, C.E. (2003). Spirituality, Religion and Health: An Emerging Research Field. *American Psychologist*, 58(1), 24-35. American Psychological Association. doi:10.1037/0003-066X.58.1.24

Morgan, A.H. & Hilgard, E.R. (1973). Age differences in susceptibility to hypnosis. *International Journal of Clinical and Experimental Hypnosis*, 21, 78-85.

National Mental Health Commission (2014). *The National Review of Mental Health Programmes and Services*. Sydney: NMHC.

Pargament, K.I. (1999). The Psychology of Religion and Spirituality? Yes and no. *International Journal for the Psychology of Religion*, 9(1) 3-16. Retrieved from <http://web.b.ebscohost.com>

Pargament, K.I. (2013). (Ed.). *APA Handbook of Psychology, Religion and Spirituality: Vol.1. Context, Theory and Research*. American Psychology Association. doi:10.1037/14045-001

Paxinos, G.S. (2016). Why Psychology lost its soul: Everything comes from the brain. *APS College Paper*, December 2016, Retrieved from <http://createsend.com/t/rD69A8F31814D47772540EF23F30FEDED>

Plato. (1955). *The Republic*. (2nd ed. rev.). Transl. by D. Lee. Middlesex, England: Penguin Classics.

Plato. (1956). *Protagoras and Meno*. Transl. by W.K.C. Guthrie. London: Penguin Books.

Platonov, K. I. (1959). *The word as a physiological and therapeutic factor*. Moscow: Foreign Languages Publishing House.

Pols, H. (2013). Commentary: The Chelmsford scandal – reflection on physicians doing wrong. *Australasian Psychiatry*, 21(3), 216-219 doi:10.1177/1039856213486947

Porter, L.A. (2012). *Crafting Practice in Trauma Therapy: A dialogical and relational engagement with ethics and poetic, sacred, spiritual and unnamed moments in therapeutic relationships*. PhD Thesis. Armidale: University of New England.

Pretorius, H.G., Stuart, A.D., Dolan, L.M. & De Bruin,

- K. (2001). A holistic approach to the treatment of Irritable Bowel Syndrome. *SA Health/Gesondheid – Journal of Interdisciplinary Health Sciences*, 6(4), 37-46.
- Prochaska, J.O. & Norcross, J.C. (2014). *Systems of Psychotherapy: A Transtheoretical Analysis*. 8th ed. Stamford, CT: Cengage Learning.
- Puchalski, C.M., Ferrell, B., Virani, R.... Sulmasy, D. (2009). Improving the quality of spiritual care as a dimension of palliative care: The report of the consensus conference. *Journal of Palliative Medicine* 12, 885–904.
- Puchalski C. & Romer A.L. (2000). Taking a spiritual history allows clinicians to understand patients more fully. *Journal of Palliative Medicine* 3:129-137.
- Radovanievijh, L. (2009). The tribute of the pioneer of hypnotherapy – Franz Anton Mesmer, MD, PhD in the history of psychotherapy and medicine. *Acta Medico-Historica Adriatica*, 7(1), 49-60. Retrieved from <http://web.b.ebscohost.com>
- Rogers, C.R. (1942). *Counselling and Psychotherapy*. Cambridge, Mass: Houghton Mifflin.
- Rogers, C.R (1951). *Client-Centred Therapy*. Boston: Houghton Mifflin.
- Rogers, C.R. (1961). *On Becoming a Person*. Boston: Houghton Mifflin.
- Rogers, C.R. (1986). Carl Rogers on the development of the person-centered approach. *Person-Centered Review*, 1(3), 257-259.
- Rousseau, J.J. (1992). *Discourse on the origin of inequality*. First published in 1755. Translated by Donald A. Cress. Indiana: Hackett Publishing Company, Inc. [Kindle version 1.12.4 (41014)] Retrieved from amazon.com.
- Ruysschaert, N. (2014). The Use of Hypnosis in Therapy to Increase Happiness, *American Journal of Clinical Hypnosis*, 56:3, 269-284, doi:10.1080/00029157.2013.846845
- Sartre, J. P. (1956). *Being and Nothingness: An Essay on Phenomenological Ontology*. New York: Philosophical Library.
- Scherer, S. (1997). The narcissus: Skovoroda's "first-born son". *Journal of Ukrainian Studies*, 22(1), 51. Retrieved from <http://search.proquest.com>
- Seaward, B. L. (2000). Stress and human spirituality 2000: At the cross roads of physics and metaphysics. *Applied Psychophysiology and Biofeedback*, 25, 241–246.
- Seaward, B. L. (2015). *Managing stress: Principle and strategies for health and wellbeing*. Jones & Bartlett Learning.
- Selye, H. (1956). *The stress of life*. New York: McGraw-Hill.
- Selye, H. (1972). *Stress without distress*. New York: Lipincott.
- Shubin, D.H. (2012). *Skovoroda: The world tried to catch me, but could not. A Biography and Analysis of the Itinerant Philosopher, Scholar and Christian Humanist, Grigori Savvich Skovoroda, and a Translation of selected Writings*. USA: Shubin.
- Skovoroda, H. S. (1972). *Basic writings in two volumes*. Kyiv: Naukova Dumka
- Skovoroda, H. S. (1995). *Discover human in yourself*. Transl. by M. Kashuba, transl. of poetry by V.Voitovych, Lviv: Svit. (Григорій Сковорода; Пізнай в собі людину, 1995, Видавництво "Світ", Львів. Переклад М. Кашуба та В. Войтович.
- Skovoroda, H. (2005). A conversation among five travellers concerning life's true happiness*. *Journal of Ukrainian Studies*, 30(1), 1-45. Retrieved from <http://search.proquest.com>
- Soanes, C. & Stevenson, A. (Eds). (2009). *Concise Oxford English dictionary* (11th ed., revised). Oxford: Oxford University Press.
- Spiegel, H. & Spiegel, D. (1978). *Trance and Treatment: Clinical uses of hypnosis*. New York: Basic Books.
- Spiegel, H. & Spiegel, D. (2004). *Trance and Treatment: Clinical uses of hypnosis*. (2nd ed.). Washington DC: American Psychiatric Publishing, Inc.
- Spiegel, H. & Greenleaf, M. (2005). Commentary: Defining Hypnosis. *American Journal of Clinical Hypnosis*, 48:2-3,111-116.
- St. Thomas Aquinas. (1967). *Summa Theologia* (Vol. 19). *The Emotions*, transl. by Eric D'Arcy, London: Blackfriars.
- Theiler, S. & Evans, B. (2016). The State of Hypnosis. APS College Paper, May 2016, Retrieved from <http://cclin.createsendl.com/t/ViewEmail/r/E0F71086B89644AB2540EF23F30FEDED>
- Tillich, P. (1952). *The Courage to Be*. London: Yale University Press.
- Tillich, P. (1962). Existentialism and Psychotherapy: In H.M. Ruitenbeek (Ed.) *Psychoanalysis and Existential Philosophy*. New York: E. P. Dutton & Co.
- van Kaam, A.L. (1966). *The Art of Existential Counselling: A New Perspective in Psychotherapy*. Wilkes-Barr, Pennsylvania: Dimension Books.
- van Kaam, A.L. (1969). *Existential foundations of psychology*. New York: Image Books.
- van Kaam, A.L. (1975). *In Search of Spiritual Identity*. Denville, NJ: Dimension Books.
- van Kaam, A.L. (2011). Muto, S. (Ed.). *The Life Journey of a Joyful Man of God: The Autobiographical Memoirs of Adrian van Kaam*. Eugene, Oregon: Resource Publications.
- Viftrup, D.T., Hvidt, N.C. & Buus, N. (2013). Spiritually and Religiously Integrated Group Psychotherapy: A Systematic Literature Review, *Evidenced-Based Complimentary and Alternative Medicine*. Article ID 274625, <http://dx.doi.org/10.1155/2013/274265>
- Viljoen, H. (1989). Historical Overview of Psychological Thinking. In W.F. Meyer, C. Moore & H.G. Viljoen (Eds.). *Personality Theories from Freud to Frankl*. Johannesburg: Lexicon Publishers.
- Vontress, C. (1995). *The philosophical foundations of the existential-humanistic perspective: A personal statement*. Washington, DC: George Washington University.
- Waldegrave, C. (2000). "Just Therapy" with Families and Communities. In G. Burford, & J. Hudson (Eds.) *Family Group Conferencing, New Directions in Community-Centred Child & Family Practice*. New York: Aldine De Gruyter, pp. 153-163.
- Wampold, B.E. (2007). Psychotherapy: The humanistic (and effective) treatment. *Am. Psychol.*, 62: 855–73.
- Watkins, J.G. & Barabasz, A. (2008). *Advanced hypnotherapy*. New York: Routledge

Weisberg, M.B. (2008) 50 Years of Hypnosis in Medicine and Clinical Health Psychology: A Synthesis of Cultural Crosscurrents, *American Journal of Clinical Hypnosis*, 51:1, 13-27, doi:10.1080/00029157.2008.10401639

Wetterstrand, O. G. (1897). Hypnotism and its application to practical medicine. Translated by H.G. Peterson. New York: G. P. Putnam's sons. Retrieved from <https://catalog.hathitrust.org/Record/100761569/Home>

Wetterstrand, O.G. (1970). Practical teachings of the use of psychology in medicine. In M.M. Tinterow (1970). *Hypnotism and Its Application to Practical Medicine*, (pp. 513-543), Springfield, Illinois: Charles. C. Thomas.

Wolberg, L.R. (1964). *Hypnoanalysis*. New York: Grune & Stratton.

Wolberg, L.R. (1948). *Medical Hypnosis*. New York: Grune & Stratton.

Wolberg, L.R. (1967). *The Technique of Psychotherapy*. Part 1 and Part 2. (2nd ed.). New York: Grune & Stratton.

Wolcott, H. F. (2009). *Writing Up Qualitative Research* (3rd ed.). Thousand Oaks, CA: Sage Publications. [Kindle version 1.12.4 (41014)] Retrieved from amazon.com

Windholz, G. (1997). Retrieved from Ivan P. Pavlov: An overview of his life and psychological work

[http://www.itma.vt.edu/courses/tel/resources/windholz\(1997\)_pavlov.pdf](http://www.itma.vt.edu/courses/tel/resources/windholz(1997)_pavlov.pdf)

Yapko, M.D. (2003). *Trancework: An Introduction to the practice of clinical hypnosis* (3rd ed.). New York: Brunner-Routledge.

Yin, R.K. (2014). *Case Study Research: Designs & Methods* (5th ed.). Thousand Oaks, CA: Sage. [Kindle version 1.12.4 (41014)] Retrieved from amazon.com

Zakydalsky, T. (1994). *Skovoroda's Moral Philosophy*. In R.H. Marshall, Jr. & T.E. Bird Eds. (1994). *Hyrrhorij Savui Skovoroda: An Anthology of critical articles*. University of Alberta, Edmonton, Canada: Canadian Institute of Ukrainian Studies Press.

Zwar, D. (1985). *Doctor ahead of his times: The life of psychiatrist Dr Ainslie Meares*. Richmond, Australia: Greenhouse Publications.

АНОТАЦІЯ

Долан Лінда.

Теорія внутрішнього голосу Григорія Сковороди та її застосування в гіпнотерапевтичному відпочинку: клінічний підхід.

Український мислитель Григорій Сковорода (1722–1794) навчав, що остаточне щастя, здоров'я та винагорода залежать від усвідомлення людьми внутрішнього голосу, поваги та здійснення їх у своїх особистих цілях. Він підкреслив, що кожна особа є гідною людиною в очах Творця і постійно керується внутрішнім голосом або Святим Духом. Теорія Григорія Сковороди може вважатися надзвичайно актуальною для людей, які шукають духовних витоків у розумінні самих себе. Мислитель віднаходить внутрішній голос у низці різних контекстів. По суті він назвав внутрішній голос голосом Бога, голосом Творця, Святого Духа. Таким чином він розробив дві основні пропозиції. По-перше, з'ясував, що людина є духовною субстанцією. По-друге, відзначив, що вона здатна піддаватися впливу “земного пилу”. Однак він розглядав внут-

рішній голос, дух як набагато більш потужний, ніж зовнішні впливи. Поняття духовності та його зв'язок з внутрішнім голосом ясно подані в теорії Григорія Сковороди і, тим самим, смислова картина духовності становить ключову концепцію його теорії.

На цьому тлі, слухаючи внутрішній голос, можна сприймати як унікальну релевантність духовності, що відіграє в гіпнотерапевтичному відпочинку значну роль, тому що це дозволяє пацієнту відобразити себе зсередини, не піддаючись впливу жодного прямого зовнішнього джерела, наприклад, нав'язаних зовні рекомендацій, запитань до пацієнта або розповідей про те, що йому слід робити. Це виражає сутність даного дослідження, здійсненого після багатьох років клінічної практики, яка полягає в тому, що коли пацієнтам надають можливість почути власний голос чи то в спокійному гіпнотичному відпочинку, чи актуалізувати самісний “внутрішній діалог”, “розкаяння” або “споглядання”, вони можуть відобразити і приймати особисті рішення. Вивчення теорії Григорія Сковороди про духовність є цінним та унікальним внеском у розуміння не поле гіпнозу, адже гіпноз значною мірою підвищує спроможності людини і дозволяє людям набувати досягнень у форматі власного самопізнання, використовуючи це для керівництва особистісним розвитком на своєму життєвому шляху.

АННОТАЦІЯ

Долан Лінда.

Теорія внутрішнього голосу Григорія Сковороди та її застосування в гіпнотерапевтичному відпочинку: клінічний підхід.

Український мислитель Григорій Сковорода (1722–1794) учил, что окончательное счастье, здоровье и вознаграждение зависят от осознания людьми внутреннего голоса, уважения и осуществления их в своих личных целях. Он подчеркнул, что каждое лицо является достойным человеком в глазах Творца и постоянно руководствуется внутренним голосом или Святым Духом. Теория Григория Сковороды может считаться чрезвычайно актуальной для людей, которые ищут духовных истоков в понимании самих себя. Мыслитель отыскивает внутренний голос в ряде различных контекстов. По сути он назвал внутренний голос голосом Бога, голосом Творца, Святого Духа. Таким образом он разработал два главных предложения. Во-первых, выяснил, что человек является духовной субстанцией. Во-вторых, отметил, что человек способен подвергаться воздействию “земной пыли”. Однако он рассматривал внутренний голос, дух как гораздо более мощный, чем внешние воздействия. Понятие духовности и его связь с внутренним голосом полно представлены в теории Григория Сковороды и, тем самым, смысловая картина духовности составляет ключевую концепцию его теории.

На этом фоне, слушая внутренний голос, можно воспринимать как уникальную релевантность духовности, которая играет в гипнотерапевтическом отдыхе значительную роль, так как это позволяет пациенту отображать себя изнутри, не поддаваясь влиянию ни одного прямого внешнего источника, например, на-

в'язаних ізвне рекомендацій, питань к пацієнту или рассказов о том, что ему следует делать. Это выражает сущность данного исследования, проведенного после многих лет клинической практики, которая заключается в том, что когда пациентам дают возможность услышать собственный голос или в спокойном гипнотическом отдыхе, или актуализировать самостный "внутренний диалог", "раскаяние" или "созерцание", они могут отображать и принимать личностные решения. Изучение теории Григория Сковороды о духовности является ценным и уникальным вкладом в поле понимания природы гипноза, ведь гипноз в значительной степени повышает способности человека и позволяет людям приобретать достижения в пределах самопознания, используя это для руководства личностным развитием на своем жизненном пути.

ANNOTATION

Dolan Lynda.

Hryhorri Skovoroda's theory on the inner voice and its application in hypnotherapeutic rest: an exploratory case study approach.

The Ukrainian philosopher, Hryhorri Skovoroda proposed that ultimate happiness, health and reward depend on a human being's awareness of one's inner voice and respect and implementation thereof in one's personal goals. He emphasized that every human being is a dignified person in the Creator's eyes and is constantly guided by the inner voice or the Holy Spirit. Skovoroda's theory can be considered to be highly relevant for human beings who are searching for spiritual entities in understanding themselves. Skovoroda referred to the inner voice in a number of different contexts. Fundamentally he referred to the inner voice as the voice of God, the voice of the Creator,

the Holy Spirit. Thus he developed two core propositions. Firstly he found that the human being is a spiritual entity. Secondly, he found that the human being is capable of being influenced by "earthly dust" however he viewed the inner voice, the spirit, as much more powerful than external influences. The concept of spirituality and its relationship to the inner voice is clear in Skovoroda's theory and thus spirituality will form a key concept of this literature review.

Against this background, listening to one's inner voice can be seen to be uniquely relevant to the role spirituality plays in hypnotherapeutic rest because it allows the patient to reflect inwardly without being influenced by any direct external source, such as, imposing suggestions, asking the patient questions or telling them what to do. This forms the essence of my current study, where I have found after many years in clinical practice, that when patients are given the opportunity to listen to their own voice whether it be in quiet hypnotic rest or their own "inner dialogue", "reverie" or "contemplation", they can reflect and make their own decisions. It will be shown that an exploration of Skovoroda's theory on spirituality is a valuable and unique contribution to the field of hypnosis because hypnosis enhances human capacity to a great degree and thus enables human beings to reach within themselves for guidance in their path of life.

Рецензенти:

**д. психол. н., проф. Болтівець С.І.
д. психол. н., проф. Москалець В.П.**

Надійшла до редакції 31.08.2017.

Підписана до друку 5.09.2017

**Український переклад статті див.
на сторінці журналу в Інтернеті:
psm2000.ucoz.ua**

Бібліографічний опис для цитування:

Dolan L. Hryhorri Skovoroda's theory on the inner voice and its application in hypnotherapeutic rest: an exploratory case study approach /Lynda Dolan // Психологія і суспільство. – 2017. – №3. – С. 59–85.

ЕМОЦІЙНА РЕГУЛЯЦІЯ ПІЗНАВАЛЬНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ: КОНЦЕПЦІЯ, МЕХАНІЗМИ, УМОВИ

Олексій ЧЕБИКІН

УДК 159.942

Oleksiy Chebykin

EMOTIONAL REGULATION OF COGNITIVE ACTIVITY: CONCEPT, MECHANISMS, CONDITIONS

Актуальність теми дослідження. Розкриття потенційних можливостей емоцій людини у регуляції пізнавальної діяльності становить одне з найважливіших завдань сучасної психопедагогіки. Особливий інтерес пов'язаний з науково-методичним забезпеченням розв'язання проблеми емоційної регуляції навчальної діяльності.

Відомо, що діяльність постійно ускладнюється через безупинне зростання потоку інформації, що приводить до інтенсифікації процесу навчання, витіснення з його змісту важливих емоційних моментів. Ця тенденція негативно позначається на ставленні учнів до навчання, на їхньому психічному здоров'ї й самопочутті. На жаль, як теоретичні, так і методичні аспекти проблеми емоційної регуляції учбової діяльності у вітчизняній і зарубіжній науковій літературі висловлені недостатньо повно. Тому пропонується робота, як і низка раніше проведених нами досліджень та узагальнень (див. [56], [57], [58], [59], [60], [61], [62]) певною мірою покликані заповнити наявні прогалини у системі підготовки студентів педагогічних факультетів до емоційної регуляції учбової діяльності, що вкрай важливо для викладачів ВНЗ при читанні не тільки спецкурсів із цієї тематики, а й окремих розділів дидактики, педагогічної психології, педагогічної майстерності та інших фахових дисциплін. Напрацьований матеріал також буде корисний аспірантам, студентам та окремим педагогам, котрих цікавить проблематика емоційної регуляції пізнавальної діяльності людини.

Мета дослідження: висвітлення теоретичних підходів до розв'язання проблеми емоційної регуляції пізнавальної, у тому числі учбової, діяльності людини; **головне завдання** – це з'ясування місця та функціональної вагомості емоційної складової у різних вітчизняних і зарубіжних теоріях навчання, опис психологічних механізмів та умов указаної регуляції.

1. ЕМОЦІЙНА СКЛАДОВА У СТРУКТУРІ СИСТЕМНИХ ТЕОРІЙ НАВЧАННЯ

Питання пізнання емоційної природи людини завжди привертало увагу мислителів і, зокрема, фахівців, які розробляли різні системи і технології навчання. Тому переосмислення наявного досвіду має важливе значення для ґрунтовного розв'язання проблеми емоційної регуляції пізнавальної діяльності вмотивованої до розумової праці особистості.

Очевидно, що при аналізі даного досвіду важливо врахувати не тільки ті емоційно-мотиваційні компоненти, які автори різних теорій виділяють, а й те, як співвідносять з динамічними характеристиками розгортання процесу навчання. Період або цикл навчання, як відомо, – це не лише складна взаємозумовлена зміна тих чи інших його стадій (етапів, фаз), але й певна наступність і ритміка ситуацій, кожна з яких відображає часовий проміжок цілісного розгортання освітнього процесу. Його фазами постають самі ключові моменти, а ситуаціями – ті обставини або їх сукупність, що визначаються актуалізованими знаннями та інформацією.

Умовно основні системні теорії навчання можна об'єднати в **декілька напрямів**.

Перший, і найобширніший, охоплює роботи, у яких визнається і обґрунтовується важливість окремих емоційно-мотиваційних компонентів в учінні. Так, Я.А. Коменський, спираючись на чуттєві та раціональні ступені пізнання, виділяв у навчанні мовні і зовнішні маніпулятивно-ручні дії, заучування напам'ять і розуміння. "Ми повинні прагнути, – пише він, – щоб усе те знання, яке ми хочемо повідомити учням, було породжено їх почуттями, щоб самі предмети, будучи безпосередньо перед очима, зачіпали, приводили в рух, приковували зір і приманювали почуття, а останні, своєю чергою, – розум, і так, щоб не ми говорили учням, а самі речі". Для досягнення таких умов нами запропоновано вводити в навчання ситуації ігор, театральні сценки. Не дивлячись на фіксувальні значення відчуттів, Я.А. Коменський усе ж таки пріоритет у навчанні віддавав когнітивній складовій пізнання, закликав до помірності почуттів, указуючи, що якщо бажанням і прагненням не давати занадто великої вагомості, то тоді "й важіль, тобто розум, правильно відкриватиме і закриватиме динаміку пристрастей, де органічним наслідком повинні бути гармонія та узгодженість чеснот, себто відповідні поєднання дій і пасивних станів" (див. [26]).

Інший, не менше відомий фахівець А. Дістервег, у процесі пізнання виокремлює три стадії. На першій переважають відчуття або споглядання, на другій – пам'ять, на третій – розмірковування. Він вважав, що тільки у розвивальній побудові навчання діти набувають радісного, бадьорого відчуття й усвідомлення того, що вони дещо знають і можуть. Для збереження вразливості, жвавості і допитливості учнів, їх прагнення до чуттєвого пізнання мислитель висував вимогу проводити заняття із цікавістю і захоплює [18]. Для цих цілей, на його думку, педагог зобов'язаний використовувати ситуацію новизни, різноманітні засоби подачі знань, виявляти особисту активність, жвавість та інші якості.

Відомий педагог і психолог К.Д. Ушинський, розглядаючи закономірності процесу учіння, виділяє дві основні стадії. У першій (спостереження й отримання відомостей) здійснюється безпосереднє сприйняття явищ, їх порівняння, зіставлення, розрізнення й утворення поняття. В другій відбувається осмислене запам'ятовування на підґрунті підключення

природних мовних і знакових засобів. Виокремлені ним зовнішні відчуття "...чим сильніші, тобто чим розбірливіші наші зовнішні враження, що уможливають більшу здатність наперед розрізняти тонкі відтінки кольорів, а слух – тонкі переливи звуків, тим найрясніший матеріал дадуть вони свідомості". А ось внутрішні, себто пов'язані із пристрасною любов'ю до істини, почуття отримали в автора лише частковий розвиток у характеристичі специфічних форм переживань інтелектуальної діяльності. Тому можна тільки припускати їх значення у регуляції пізнавальної діяльності, як й у співвідношенні названих К.Д. Ушинським ігор, моментів наслідування і змагання стосовно прийомів регуляції емоційних станів учнів.

У роботах В. Лай учіння розглядалося як активний процес побудови новоутворень з елементів чуттєвого і мисленнєвого змісту за потреби задіяння зовнішніх рухів. Загалом вирішальною ланкою учіння він вважав рух і вираз [обличчя]. При цьому цілісну структуру стадії розгортання учіння подавав у вигляді сприйняття, переробки і мнемічного виразу. Вказуючи, що ставлення педагога до учнів треба оцінювати за тим, наскільки переважають у них радість і веселість, або страх і боязливність. Як контроль за цими емоціями В. Лай рекомендував спостереження за експресією і виразними рухами [30]. Підкреслюючи виняткове значення емоцій в оцінці відносин вчителя та учнів, автор, на жаль, не розкриває їх характеристику.

Ж. Піаже при виділенні фаз учіння виходить з дії операцій асиміляції та акомодатії, а також із засновків дослідницького пошуку. На думку автора, асиміляція та акомодатії здійснюються у сенсорному, наочно-образному і словесно-логічному планах. У розвиненій формі учіння здебільшого відбуватиметься так, що спочатку суб'єкт адаптується до деякого об'єкта у сенсомоторному контексті, потім в наочно-образному, а далі вже у словесно-логічному [38]. Спираючись на компоненти дослідницького пошуку, Ж. Піаже констатує фазу встановлення з'ясовних законів в емпірії (або сутностях перших порядків), фазу вибору схеми їх опису; фазу розповсюдження на "реальний" субстрат (чи модель-заступник у разі пояснення сутнісного осереддя попередніх порядків, або ілюстрацію того, як виводяться з'ясовні факти і закони). При цьому проходження кожної фази зумовлює розвиток в учнів

їхніх здібностей, де останні відіграють роль провідних у навчанні.

Когнітивна та емоційна регуляція формувальних дій в учінні, за концепцією Ж. Піаже, проходять прогресивний шлях розвитку, узгоджуючись і доповнюючи одна одну. Він розглядав емоції як фізіологічні активатори, які дають дії потрібну енергію, тому їх значення накладає на поведінку певну структуру. Фіксує на кожному етапі нерозривність афектної і когнітивної сторони, цей відомий психолог не зводить їх до одного явища. Інтелектуальний акт припускає сам по собі відому енергетичну регуляцію як внутрішню (інтерес, посилення, легкість тощо), так і зовнішню (цінність вишуканих рішень та об'єктів), на які спрямований пошук. Обидва регуляційні цикли за своєю природою афектні й зіставляються зі всіма іншими регуляційними векторами подібного типу. “Те, що у житті здоровий глузд називає “почуттям” і “розумом”, розглядаючи їх як дві “здатності”, протидіючи одна іншій, – пише автор, – суть два різновиди поведінки, одна з яких спрямована на людей, інша – на ідеї або речі”.

Відомий учений-психолог Л.С. Виготський вважав навчання основним чинником розвитку учіння з неодмінним урахуванням при його побудові “зон їх найближчого розвитку”. Емоційній сфері він приділяв особливу увагу. “Перше питання, – відзначає він, – яке виникає, коли ми говоримо про відношення мислення і мовлення до решти сторін свідомості, – це питання про зв'язок між інтелектом та афектом” [8]. Отож підкреслюється неприпустимість відриву афекту від інтелекту, спонукальної і спрямовувальної функцій мотиваційно-емоційних процесів і мислення. Водночас, аналізуючи розвиток вищих функцій психіки при взаємодії людини з об'єктами дійсності і в актах привласнення особою культурно-історичного досвіду, Лев Семенович виділив низку стадій, які можуть реалізуватися в учінні. До них передусім варто віднести вживання знаків без усвідомлення способу дії; використання зовнішніх і внутрішніх знаків. Перехід від одного рівня до іншого здійснюється в навчанні за допомогою мови (спілкування).

Концептуальна структура процесу учіння Е. Торндайка, будучи заснована на відомому принципі “стимул – реакція”, включає такі фази, як сприйняття образу (повідомлення про зв'язок) або зустріч з новою ситуацією; самотійна спроба її актуалізації чи пошук зв'язку

з адекватною реакцією; сприйняття та оцінка реальності або застосування знайденої реакції; переживання – закріплення чи отримання підкріплення. Важливий, з погляду емоційно-мотиваційних умов, в останній стадії закон готовності до учіння (напруження, потреба) і закон афекту (підкріплення вдалої реакції) [49]. Розглядаючи на кожному етапі той чи інший ланцюг ситуацій, автор підкреслює їх тісний зв'язок із пережиттям людини: “Ми не заперечуємо, що багато із психічних переживань носить дійсно характер маленьких цільних драм, замкнених у собі й виділених зі всієї сукупності існуючих одночасно дрібних зв'язків. Вони немов би порушують безперервний перебіг життя, утворюючи як би окремих вибор, що виривається в обширний потік життя”.

У цьому плані близька до вищезгаданої теорії концепція Джона Дьюї. Згідно із його поглядами, пізнання і знання є засобами подолання людиною різних труднощів і розв'язання проблем, з якими він стикається у житті. Спираючись на процеси розумових дій, мислитель обґрунтовує такі етапи: відчуття труднощі, її виявлення і визначення; висунення можливого задуму її здолання або формування гіпотези; формулювання висновків, виходячи з логічної гіпотези; подальші спостереження та експерименти, що дозволяють прийняти, відкинути гіпотезу, або ж дійти висновку, який треба враховувати в навчанні. Він підкреслює, що також важливо створювати і такі ситуації, в яких учні були б вимушені розв'язувати певні проблемні задачі, пов'язані не тільки з індивідуальними особливостями їх розвитку, але й із їхніми інтересами, що виявляються у самому процесі учіння. Спостереження й урахування останніх для вчителя має винятково велике значення. Постановка проблеми, на думку Дьюї, повинна гартувати упевненість в учнів у тому, що, розв'язуючи її, вони відкривають нові для себе знання.

О.М. Леонтьєв, розглядаючи питання навчання із діяльнісних позицій, підкреслює, що у цьому процесі “головне полягає в тому, чим для самої людини стають ті думки і знання, які ми повідомляємо, ті відчуття, котрі ми в неї виховуємо, ті прагнення, які в неї пробуджуємо”. Констатуючи залежність навчання від інтересів учнів, він, визнає, що “...залишаються нерозкритими ті відносини усередині самої діяльності дитини, які перебувають за явищем інтересу і якими природно можна керувати”. Структуру його основних етапів

учіння доречно подати так: сприйняття об'єктів і способів дій з ними; розуміння властивостей у їх схожості і відмінностях із з'ясуванням відповідних дій; виявлення дійсних властивостей об'єктів і способів дій з ними; перевірка одержаних у поясненнях або під час пошуку знань. Високу відповідальність учнів у їх пошуковій пізнавальній діяльності автор пов'язує з тими мотивами, які в них не тільки не співпадають з особистою, безпосередньою метою, але й перебувають у складному відношенні до неї (див. [31]).

Наочність дидактичного матеріалу О.М. Леонтьєв вважав найважливішим каналом регуляції пізнавальної діяльності школярів. Її ефект визначається такими умовами їхньої навчальної праці, у яких наочний матеріал "...здатний посісти структурне місце предмета безпосередньої мети дії, і тієї діяльності, яка веде до усвідомлення того, що потрібно засвоїти". При цьому автор виділяв три можливі види їх взаємовідношень, тобто коли та й інша діяльності можуть співпадати між собою, що й забезпечує пряму дієвість наочності; коли перша діяльність може підготувати собою другу, і тоді вимагається лише правильно і чітко виокремити відповідні етапи педагогічного процесу; коли та й інша діяльності можуть не бути пов'язаними між собою, у такому разі наочний матеріал даремний, а іноді може відігравати навіть роль відволікаючого чинника від наявних умов, що мають істотне значення при аналізі різних ситуацій навчання.

Авторитетний фахівець у сфері педагогічної психології Л.Б. Ітельсон залежно від функцій, які виконують учнів у тій чи іншій навчальній ситуації, виділяє такі етапи: а) сприйняття та освоєння готової інформації (дешифрування), що одержуються методами повідомлення, роз'яснення і показу; б) самостійний пошук способів виявлення і використання інформації та її застосування (саморегулювання) шляхом органічного самонавчання, реалізації методів, котрі стимулюють здивування, цікавість, інтерес, незвичність; в) організований ззовні пошук виявлення і використовування інформації завдяки методам спілкування, тобто шляхом постановки проблеми, обговорення та дискусії [23]. Зокрема, розглядаючи модель сенсорного навчання на когнітивному рівні, автор пише: "...Наукові зв'язки утворюються фактично не між самими речами та відповідними реакціями, а між їх відображеннями в нервовій системі... Якщо психічне відображення властивостей

речей і відреагованих дій мають у людини в основному форму знань, то віддзеркалення станів організму, його відношення до речей і діянь мають форму емоцій, відчуттів". Ось чому, розглядаючи причини страху і радості, задоволення й огиди, а також відповідні їм стани (реакції), слушно визначити їх вроджений характер. Научіння на цьому рівні відбувається тільки у тому разі, коли нові знання пов'язуються з тим, що приманює людину, приносить їй задоволення або радість, тобто викликає позитивні емоції. І, навпаки, при негативних емоціях відбувається відчуження.

Отож, у підході Л.Б. Ітельсона здійснюється спроба осмислити особливості емоційного підкріплення на певних стадіях розгортання навчальної діяльності.

У концепції навчання Ч. Пуписевича виокремлюється чотири фази. Перша "...зводиться до формування в учнів позитивної мотивації, яка сприяє навчанню, а деколи навіть зумовлює його кінцеві результати". Досягається це шляхом емоційного насичення дидактичного матеріалу, який учитель наперед підготував до заняття (щось подібне до вступу). Друга фаза пов'язана з викладом нового матеріалу, що забезпечується не тільки аудиторною діяльністю (лекціями, бесідами), а й самостійною роботою школярів, пов'язаною із вивченням підручника або написанням реферату. Третя – орієнтування на високі, провідні ідеї, основні факти, принципові положення; четверта фаза пов'язана із перевіркою освоєння учнями знаннями.

А. Бандура, розробляючи свого часу теорію соціального навчання як активний процес виникнення нових форм поведінки і станів раніше набутих реакцій, правил їх виконання, виділяє у структурі даного процесу три рівневих етапи: по-перше, правил-цілей, по-друге, правил-планів усіх дій і по-третє, правил виконання дій. Причому головними і взаємодієвими компонентами в обстоюваній ним теорії є увага, розуміння, запам'ятовування, моторні реакції і мотивація (остання розглядається на рівні когнітивних спонукань).

Приведений аналіз концепцій першого спрямування показує, що одні автори підкреслюють важливість різних емоціогенних ситуацій у навчанні на кшталт драматизації (Е. Торндайк) чи проблематизації або подолання труднощів (Д. Дьюї), новизни (А. Дістервег), незвичності, здивування (Л.Б. Ітельсон). Натомість інші рекомендують для регуляції

психоемоційних станів різні ігри, фрагменти театралізованих уявлень, змагання та унаочнення (Я.А. Коменський, К.Д. Ушинський), дискусії, спільну діяльність (Л.Б. Ітельсон). Треті долучають до кола специфічних емоцій навчання радість, допитливість, задоволення, страх, огиду (А. Дістервег, Л.Б. Ітельсон). Четверті визнають єдність афектних і когнітивних компонентів регуляції пізнання (Я.А. Коменський, К.Д. Ушинський, Ж. Піаже, Л.С. Виготський, А. Бандура). Крім того, функції емоцій у навчанні вбачають у посиленні процесів сприйняття та усвідомлення (К.Д. Ушинський), пов'язують їх з енергетичним посиленням (Ж. Піаже) і показником ставлення учнів до навчання (В. Лай, Л.Б. Ітельсон, Ч. Пуписевич).

Другий напрям обстоюють дослідники, котрі при побудові теорій спиралися переважно на емоційний компонент навчання як провідний, недостатньо опрацьовуючи в методичному аспекті інші компоненти. Так, пропонувався Г. Ванштейном і М. Фентіні процес учіння вибудовується з урахуванням релевантності вимог збагатити зміст навчання афектами. Перший етап такого збагачення пов'язаний з формуванням навичок використання базового змісту підручника на занятті, що емоційно забезпечується вчителем завдяки задіянню методів діагностики, засобів вимірювання успіхів учнів. Другий – спрямований на розвиток навичок аналізувати проблему, визначати причину її виникнення, виробляти альтернативу та перевіряти її доречність, оцінювати наслідки вибору. Третій – формування самісних екзистенціалів (натхнення, захоплення, любові тощо), де мовиться про цілеспрямований розвиток почуттєвої сфери, що дає змогу "...учневі досягати більш високі щаблі експресивної та вмільної передачі власного емоційного стану, відкривати шлях до внутрішнього потоку своїх відчуттів, захочувати щирість, достовірність". На завершальній стадії потрібно навчити дитину розповідати й із відчуттями описувати поведінку про те, що з ним відбувається, розуміти, як сприймають інші учні шкільне довкілля, порівнювати прояв своїх відчуттів і поведінку з реакцією навколишніх, аналізувати різні чуттєві та поведінкові реакції і їх наслідки, перевіряти альтернативи виразу почуттів, ухвалювати рішення, відкидати актуальні пережиття і види поведінки чи погоджуватися з ними. На жаль, як підкреслюють автори, у школах завданням останнього етапу надається найменше уваги. Для поси-

лення емоціогенності в навчанні пропонується надавати перевагу не тому, що викладається, а тому, як викладається, тобто широко використовувати дидактичний матеріал із соціального довкілля, у якому живуть учні, здійснювати відбір освітнього змісту з урахуванням розвитку почуттів і переживань дитини. Вчитель повинен усвідомити, що релевантність досягається успішніше, якщо цей зміст дозволяє знайти учневі відповіді на животрепетні для нього питання.

Зразком, що реалізовує положення даної концепції, може слугувати інтегрований курс Р. Монца "Що є людина?". Він передбачає ознайомлення учнів із портретами людей усіх народів і того загального, що їх об'єднує, а також освоєння основних теорій про природу людини. Підсумком повинна стати відповідь учнів на запитання "Людина – це добро чи це зло?". Пізнання проблеми "Я" слугує основою накопичення досвіду людини у пізнанні самого себе та однокласників.

У гуманістичній концепції Ч. Пітерсона емоційний компонент на стадії добування знань і вироблення основних умінь-навичок є домінуючим. Досягається це шляхом уведення системи спеціальних дидактичних ситуацій, орієнтованих перш за все на сферу відчуттів. Його співвітчизник К. Роджерс, аналізуючи ситуації вказаного класу, щонайперше виділяє серед них ті, які забезпечують прояв емоційного ставлення до подій: емпатію, довіру, трепет та ін. Коли це реально здійснюється, то навчання, на думку автора, стає життям, а учні потрапляють у часопростір розвитковості.

Третій напрям віддзеркалює авторів, які при розробці своїх теорій навчання основну увагу надають логічним компонентам. Так, Є.М. Кабанова-Меллер при описі стадій учіння (освоєння учнями пояснень учителя; закріплення прийому у процесі виконання вправ; виконання перевірочних завдань на перенесення) піддає детальному обґрунтуванню лише такі особливості дій, як узагальнення прийомів, розширення системності у здійсненні прийому, ступінь залежності від окремих умов виконання прийомів, перехід від зовнішніх дій до мисленевих, автоматизація і скорочення дій [24], [25]. Подібне зауваження слушно адресувати й теорії С. Симпсона, яка при описі основних етапів учіння переважно спирається на характер різних інтелектуальних процесів, не враховуючи при цьому емоційно-мотиваційні компоненти.

У запропонованій Р. Генгі концепції стадії учіння узгоджуються з певними моделями переробки інформації: сприйняття або отримання інформації з переведенням її у довготривалу пам'ять; пошук і зберігання інформації в пам'яті з подальшим її відтворенням; зовнішнє виконання дій і контроль.

Даючи характеристику переглянутим структурним компонентам, особливе місце нами відводиться таким умовам, як “зовнішня дія”, “внутрішні процеси”, “зовнішні реакції” і “підкріплення”. При їх описі констатуємо лише те, що зовнішні дії мають важливу роль як на початковому етапі, так і під час навчання. Внутрішні процеси слідує вказувати вище логіці інформаційної моделі. Найістотнішою, з нашого погляду, в цій теорії є мотивація кінцевого результату і факт його очікування. Можна припустити, що в даному разі очікування результату – це та необхідна емоційна умова, що пронизує всі етапи розгортання учіння. Проте нез'ясованим залишається те, як цей ефект виникає.

Безперечно, в наведених концепціях опора на розумові дії має важливе значення. Проте вагомість останнього без опрацювання мотиваційно-емоційного забезпечення є односторонньою.

До того ж роботи, у яких (В.Д. Шадріков) учіння розглядається як генезис психологічної системи діяльності, яка задається у вигляді нормативно схваленого способу. Зокрема, ця система охоплює мотиви, цілі, програми, ухвалення рішень, інформаційну модель, а також підсистему важливих якостей. Розвиток інформаційної основи діяльності містить такі рівні (етапи): а) формування закономірностей перебігу сенсорно-перцептивних механізмів, за допомогою яких здійснюється сприйняття (віддзеркалення) сигналів, що несуть професійно важливу інформацію; б) вироблення цінностей інформації для професійної діяльності; в) пізнання закономірностей поєднання окремих “інформаційних ознак у цілі образи, з урахуванням яких реалізується програмування діяльності”.

При розгляді мотивів, цілей та інших компонентів діяльності питання емоційної регуляції вищезгаданий автор спеціально не піддавав аналізу. Неопрацьованість даного питання наявне і в концепції учіння І.І. Ільєсова, котрий у його структурі виділяє два основні компоненти, співвідносячи їх із фазами будь-якого генетичного процесу. По-перше, це

з'ясування змісту знань і дій учнем. По-друге, це відпрацювання (засвоєння, закріплення) знань і дій.

Результати аналізу концепції другого і третього напрямів показують, що одна група авторів визначальним на всіх стадіях навчання обирає афектний компонент (Г. Ванштейн, М. Фентіні, Ч. Пітерсон та ін.). Його забезпечення пов'язується з підбором емоційного дидактичного матеріалу (тобто щоб він не тільки відповідав віковим особливостям учнів, а й був поєднаний із соціальними умовами їхнього життя) та особливою діяльністю педагога. Найтипівішими емоційними ефектами визнаються співпереживання, захоплення школярів з моменту отримання дидактичного матеріалу та ін.

Третя група фахівців акцентує свої роздуми на суто когнітивних компонентах навчально-пізнавальної діяльності, фактично не піддаючи аналізу афектні. Особливо яскраво це присутньо у роботах Є.М. Кабанової-Меллер, Р.Е. Генгі й ін. Вочевидь такий односторонній підхід може бути виправданий тоді, коли фахівці навмисне обмежують рівень опрацювання своєї концепції, слідує логіці поставлених завдань дослідження.

Четвертий напрям дослідників природи навчання не тільки позначив сутність окремих емоційно-мотиваційних компонентів, але й виділив деякий їх специфічний зміст відповідно до тих чи інших стадій розгортання учбової діяльності. Так, у трактуванні основних концептуальних позицій учіння С.Л. Рубінштейна емоціям відводиться виняткове положення. “Для того, щоб учні по-справжньому включилися в роботу, – пише він, – потрібно, щоб задачі, які перед ними ставляться у ході розгортання учбової діяльності, були не тільки зрозумілі, а й внутрішньо приємні, тобто щоб вони набували значущості для них і знаходили таким чином відгук й опорну точку в їхніх переживаннях”. Спираючись на принцип єдності свідомості та діяльності, а також на особливість культури пізнання з урахуванням основних фаз мислення, цей відомий мислитель у розгортанні учіння виділяє низку взаємозв'язаних етапів: первинне ознайомлення з матеріалом або його сприйняття у широкому сенсі слова; його осмислення і закріплення; оволодіння матеріалом у можливості оперувати ним у різних умовах вживання його практично (див. [45]).

С.Л. Рубінштейн вважав, що для того щоб учень успішно просувався в навчанні, у нього

повинен бути інтерес до навчання. Інтерес – це стимул, котрий діє через канал усвідомленої значущості та емоційної привабливості. Не співвідносячи його з етапами учбової діяльності, він виділяє: а) безпосередній інтерес до змісту предмету; б) інтерес до характеру розумової діяльності, який вимагає предмет; в) інтерес, який впливає з особистих схильностей до успіху засвоєння предмета; г) опосередкований інтерес до предмета у зв'язку з майбутньою практичною діяльністю. Крім інтересу, як однієї з найузагальненіших та істотних емоційно-мотиваційних характеристик в учінні, С.Л. Рубінштейн наголошував на особливостях емоційної сфери у регуляції розумової діяльності, підкреслюючи нерозривну єдність інтелекту з афектом. Співвідношення останніх автор спеціально не пов'язує з учбовою діяльністю.

П.Я. Гальперін, розглядаючи знання як утворення, похідні від дій та від їх засвоєння, аналізує у процесі учіння шість етапів, а саме: мотивація; засвоєння схеми та основи дій; виконання дії в матеріальній формі; виконання дії у гучній мові; виконання дії в мові про себе і виконання дії в думці. При аналізі змісту дій автор виокремлює низку операцій: орієнтовні, виконавчі, контрольні. Зі свого боку, орієнтовні дії він розподіляє на неповні, повні і надмірні, що відповідає трьом типам учіння [11].

Характеризуючи емоції як певну форму орієнтовної діяльності в тих чи інших проблемних ситуаціях і задачах з різними засобами їх рішення. Петро Якович указує, що “поява почуття означає різку зміну оцінки предмета, на якому зосереджується почуття, а у зв'язку з цим виникає зміна в оцінці решти предметів й, отже, ситуації в цілому. Дозрівши й оформившись, почуття стають могутнім засобом переорієнтації в буденних ситуаціях. Ця сторона почуттів становить психологічний аспект. Тим самим указується, що почуття, якщо вони виникають у пізнавальній ситуації, здійснюють прямий вплив на психічну регуляцію діяльності особи [10]. На жаль, ці питання не отримали широкого опрацювання в концепції П.Я. Гальперіна і його послідовників. Побічно питання емоційної регуляції учбової діяльності розглядаються цим дослідником при створенні мотиваційного компонента навчання. Зокрема, констатуються два рівні мотивації: внутрішній і зовнішній. Перший відображає особисту зацікавленість у засвоєнні пропонованого матеріалу, другий визначається умовами занять,

ефектом змагальності. Загалом для засвоєння учнем дій потрібний хоча б один рівень мотивації. Проведені в рамках цієї концепції дослідження під керівництвом П.Я. Гальперіна і Н.Ф. Тализіної показують, що найбільший мотиваційний ефект на розвиток інтересу здійснює третій тип навчання і соціальне положення учнів у навчальному колективі.

У концепції Д. Брунера навчання розглядається через призму зовнішньо рухомої чуттєво-образної і символічної форм відображення. В розгортанні учіння автор виділяє три стадії (акти), які протікають майже одночасно. Це отримання нової інформації, що заміщає або уточнює знання суб'єкта; обробка інформації стосовно умов нових ситуацій; перевірка адекватності вживаних способів поведінки з інформацією, що міститься у задачі. Водночас, закликаючи до оптимальності в розвитку і формуванні мотиваційно-емоційних відносин учіння, автор віддає перевагу емоціонним ситуаціям винятково інтелектуального характеру завдяки підбору логічних задач, дискусій, моделюванню драматичних мисленнєвих ситуацій. Щоб спонукати учня до подолання труднощів у навчанні, потрібно “кинути” йому виклик спробувати свої сили, примусити його викластися до межі, відкрити для нього радість досягнутого успіху у важкій роботі. Учень повинен пізнати відчуття повного поглинання роботою [6]. Д. Брунер застерігає від частого вживання наочних посібників, фільмів, які можуть виховувати пасивність у школярів. Проте, задаючись питанням, як вибудовувати систему емоціонних ситуацій у процесі розгортання навчання, він констатує, що “поки точно ми цього не знаємо”. Тому бажано, щоб головними серед них були ті, які сприяють посиленню інтересу до вивчаного матеріалу, переживанню учнями відчуття відкриття нового, переведенню того, що ми хочемо повідомити, в норму думання та ін. [5].

Концепція учіння Й. Лінгарда, будучи заснована на взаємодії мотиваційної, пізнавальної, виконавської, контрольної діяльності, охоплює фази: орієнтовний аналіз нової проблеми; вироблення інструментальної гіпотези у вигляді програми дій; перевірка виробленої програми; засвоєння методу розв'язку і перенесення його на весь клас подібних проблем [32]. Розглядаючи мотиваційно-емоційні процеси за фазами учіння, автор визначає першопочатковим станом невпевненості на першому етапі, а підвищення емоційної чутливості завдяки зво-

ротній інформації про перебіг діяльності – на другій і третій фазах. Він вважає, що наступник у ситуації учіння “...змінює під впливом зовнішніх умов і взаємозалежності від результатів власної діяльності свою поведінку і свої психологічні процеси так, щоб зліквідувати інформацією власну невпевненість і віднайти правильну відповідь або адекватно правильну поведінку”. Отож у структурі фаз учіння знаходять своє віддзеркалення різні емоціогенні ситуації, стимулюючи розвиток пізнавальної діяльності. Це – ситуації очікування, заохочення, успіху та ін.

Емоційно-мотиваційний компонент пізнавальної діяльності особистості найбільше опрацьований в останньої групи розробників концепцій учіння. Першим, хто зробив це, був І. Герберт, котрий особливу увагу приділяє аналізу різних проявів і функцій інтересу стосовно розгортання навчально-пізнавального процесу. Він указує, що у пізнанні емоційний інтерес примножить відчуття й переживання, які знаходяться у стані руху, а співчуваючий розум супроводжує їх перебіг. При цьому у процесі розгортання учіння дидактичний матеріал повинен бути:

а) на першій стадії – наочним; визначати ясність вивчуваного матеріалу, тим самим створюючи емоційний ефект у формі враження;

б) на другій стадії – пов’язаним; встановлювати зв’язок нового матеріалу із минулим досвідом, створюючи емоційний ефект у вигляді очікування;

в) на третій стадії – збудливим; орієнтувати учнів на пошук висновків, закономірностей, що породжують емоціогенний ефект ставлення до вимог;

г) на четвертій стадії – захоплювати дійсність, де шляхом застосування отриманих знань у нових умовах створюється емоціогенний ефект ставлення до дії (див. [12], [13]).

Очевидно, що основними моментами задіяння емоційної сфери в концепції І. Герберта є система різних умов, що створюються для суб’єкта навчання. Вказані умови на рівнях враження, очікування, відношення до заданих вимог стосовно дій автора детально не описуються типовими для емоцій модальностями. Виділені ним у навчанні емпірія, умовивід, естетичне відчуття, емоційне ставлення до людей і суспільства також недостатньо опрацьовані в аспекті їх співвідношення із визначеними стадіями учіння і розвитку інтересу. Водночас виділення емоціогенних ситуацій у

навчанні, їх зміна відповідно до перебігу розумової діяльності, заклик до оптимальності емоційного і раціонального є істотним внеском в осмислення проблеми емоційної регуляції пізнавальної діяльності учнів того часу.

В. Рейн, розвиваючи ідеї І. Герберта, структурну організацію учіння подає як п’ять етапів: підготовку нового матеріалу, його виклад, узгодження з раніше відомим матеріалом, узагальнення і застосування. Причому перший етап повинен сприяти активізації мислення учнів при засвоєнні ними нового матеріалу. Як емоційні чинники він рекомендує на цьому етапі використовувати бесіду, в якій би взяли активну участь усі школярі класу. На другому етапі краще всього вивчуваний матеріал подати наочно. Подальші етапи розгортання учіння за найкращих умов мотивуються ходом тих дій, які використовуються для вирішення конкретної учбової задачі.

У концепції В. Скінера емоційно-мотиваційні складники навчання ґрунтуються на тому, що прагнення до задоволення потреб слугує рушійною силою створення для учнів проблемних ситуацій. При цьому найважливішим емоціогенним чинником автор вважає відчуття успіху, що розвиває у вихованця інтерес до здобування знань. Для цього потрібно лише підібрати відповідний дидактичний матеріал, який урахував би можливості учнів. Процес розгортання учіння за В. Скінером протікає так: учень піддається впливу впорядкованої сукупності подразників (мікроінформації), на які він реагує специфічним чином, тобто констатує відповіді. Причому його реакції відразу ж позитивно чи негативно оцінюються шляхом порівняння власних відповідей з тими, що містяться у програмі, внаслідок чого він припускається мало помилок, а реакція закріплюється. У такий спосіб учень здобуває знання малими кроками. Автор вважає, що його система формує у школярів інтерес до навчання, активізує їх, забезпечує кожному можливість роботи в окремому темпі, усуває негативні емоції страху і нудьги. І справді, успіх завжди визначає пізнавальний інтерес.

Е. Стоунс у своїй концепції виділяє три основні фази в розгортанні процесу учіння. Це – планування (передактивна), виконання (взаємодії) та оцінювання [47]. Створення позитивної атмосфери в навчанні Е. Стоунс вважає найважливішим завданням вчителя. Автор справедливо відзначає, що емоційна атмосфера у класі безпосередньо пов’язана з кліматом

пізнавальним. Тому заохочення правильних дій учнів, переживання ними успіху не тільки закріплює виконання дій, а й створює сприятливі обставини для подальшого навчання: успіх породжує успіх, невдача веде до невдачі. На жаль, у сучасній школі ще спостерігається дефіцит заохочення і надлишок покарання, унаслідок чого не тільки в явній, але і в прихованій формі. Учений рекомендує низку умов, яких учитель повинен дотримуватися для підтримки хорошої емоційної атмосфери на занятті. Зокрема, в першій (передактивній) фазі, що охоплює аналіз з'ясування характеру вирішуваної задачі та потрібних для цього вмінь, він рекомендує здійснювати аналіз так, щоб в учнів виникла впевненість у досягненні гарантованого високого успіху. Треба, крім того, використовувати зворотний зв'язок і нетрадиційні методи подачі дидактичного матеріалу. На другій фазі взаємодії він пропонує вчителю вдаватися до різних видів заохочення за кожну правильну дію учнів, організувати різні види їх спільної і самостійної роботи за будь-яку позитивну групову поведінку. Крім того, їм слушно нагадувати про ті властивості, які можуть виявитися корисними, а також підказувати в розумних межах, долучати їх до діяльності, котра формує їхню увагу. На завершальній фазі, коли перед учнем ставляться нові проблеми, вчений рекомендує проводити оцінку їх пізнавального інтересу.

У концепції Д. Кратвлю, Б. Масія, Б. Блума, заснованою на токсонормі цілей (виходячи із позицій бігевіоризму) фіксується п'ять стадій, що відображають як афектний, так і когнітивний компоненти учіння. На думку авторів, на кожній стадії навчання ці компоненти учбової діяльності достатньо взаємозв'язані між собою. Зокрема, афектні компоненти вони описують на рівні: сприйняття (усвідомленість стимулу і реакції, бажання сприймати його, довільна або вибіркова увага до нього); реакції (реагування на афектний стимул, бажання реагувати на нього, переживаючи задоволення від реагування); оцінки як ухвалення цінності (перевага тієї чи іншої цінності, перехід цінності у внутрішню структуру особи – інтеріоризація); організації (концептуалізація і систематизація цінностей); оцінки комплексу цінностей (узагальнення цілої групи цінностей та їх класифікація). Відповідно до визначених стадій обґрунтовується порівнева організація й когнітивних компонентів: знання (розуміння конкретних фактів, загальних умов; напрямів

і послідовностей; класифікацій і категорій; критеріїв, методів, принципів, теорій і структур); розуміння (трансляція, інтерпретація, екстраполювання); застосування (аналіз окремих елементів, зв'язків, організованих принципів); синтез (здійснення комунікативних функцій на будь-яких рівнях, складання плану чи схеми низки операцій, побудова абстрактних зв'язків); оцінка (розмірковування із позицій як внутрішніх доводів, так і з зовнішніх критеріїв).

В.В. Давидов виділяє у процесі формування учбової діяльності наступні стадії (див. [15], [16]). Перша характеризується освоєнням окремих учбових дій: на її основі виникає ситуативний інтерес до способу дії і формуються механізми "ухвалення окремих учбових цілей". Причому можливо тільки при безпосередній взаємодії учня з учителем. Останній ставить мету, організовує дії, здійснює контроль за ними. Друга стадія є умовами, за яких "учбові дії об'єднуються в кінцеву мету". Тут пізнавальний процес завдяки формуванню вказаних актів набуває стійкого характеру, починаючи виконувати функцію словоутворювального мотиву учбової активності. З цим пов'язаний подальший розвиток механізмів цілепокладання, що забезпечують не тільки ухвалення поставленої зовні кінцевої мети, але й самостійну її конкретизацію; так формується дія контролю та оцінки. Завершальна стадія "характеризується об'єднанням окремих актів учбової діяльності у цілісній системі: пізнавальний інтерес характеризується узагальненістю, стійкістю і вибірковою, починаючи все більше виконувати функції спонукального мотиву діяльності; у системі учбових дій одне з центральних місць займають дії з різними джерелами навчальної інформації".

В останніх двох напрямках перша група авторів сутнісно заглиблює розгляд емоційного компонента в учбовій діяльності. Прийоми доповнюються можливістю використання спеціальних логічних задач, що стимулюють пізнавальні емоції (Д. Брунер). Ставиться проблема про єдність афекту та інтелекту пізнавальної діяльності (С.Л. Рубінштейн), виділяються особливості емоцій, котрі виникають на певних етапах учіння (П.Я. Гальперін, С.Л. Рубінштейн), здійснюється спроба (І. Лінгарт) визначати адекватні емоціогенні ситуації залежно від етапів учіння (тобто на початковому етапі – стан невпевненості, на подальших – підвищеної емоційної чутливості).

Остання група розробників концепцій учіння немов би продовжує попередню, але на якісно новому рівні. Так, якщо Н. Герберт і Е. Стоунс частково висвітлюють співвідношення когнітивного та афектного компонентів згідно з етапами розгортання учіння, то В.В. Давидов описує окремі можливості їх розвитку на прикладі інтересу, а Д. Кратвлю, Б. Масія, Б. Блум вибудовують певну модель емоційних стосунків у класі.

Отже, здійснений аналіз показав, що перша й найбільш представницька група дослідників переважно обґрунтовує актуальність окремих емоційних характеристик у постадійному перебігу учіння. Натомість у концепціях другої і третьої груп авторів питання емоційної регуляції займають крайні позиції, тобто є домінуючими над іншими, або повністю ігноруються. Стосовно представників четвертої і п'ятої груп, то вони обстоюють: по-перше, концепції, у яких виділяється сутність окремих емоційних характеристик у структурі учіння; по-друге, вони здійснюють спроби осмислити характер окремих механізмів емоційних процесів при розгортанні процесу індивідуального навчання.

Вивчаючи стадії (етапи) учіння, дослідники концептуально виокремлюють їх від двох до п'яти і більше. Узагальнено всі стадії доречно звести до трьох: а) до стадії знайомства (або первинного сприйняття) з умовами учбової задачі (дидактичного матеріалу) або, так званого, етапу зіштовхування учня з учбовою ситуацією; б) до стадії розгляду і засвоєння способу розв'язання учбової задачі; в) до стадії закріплення засвоєного способу і використання його у подальшій діяльності.

Констатація вказаних стадій у цілому не суперечить принципам, що використовуються при розгляді структур учіння та узгоджується з етапними характеристиками діяльнісного підходу при аналізі навчально-пізнавального процесу. Скажімо, перший етап пов'язується з обґрунтуванням орієнтовної основи, де відбуваються початкове дослідження умов ситуації, її аналіз з урахуванням загальної мети. На середньому етапі виробляється програма і формуються проміжні цілі, а на завершальному здійснюється розвиток дій контролю та оцінки. Якщо слідувати логіці названих стадій, то на першому етапі учіння (це підкреслює більшість дослідників) провідними є моменти емоційної регуляції, пов'язані з умовами пред'явлення школяреві учбової задачі та з формуванням

початкових цілей його діяльності. Як показав аналіз, на другому (найвідповідальнішому) етапі питання емоційної регуляції в різних концепціях учіння описані недостатньо. На завершальній стадії автори поєднують емоційну регуляцію вихованців в основному з формуванням в них дій контролю та оцінки.

Більшість дослідників слушно вважає інтерес провідним у спричиненні пізнавальної діяльності учнів. При цьому здебільшого не достатньо повно враховується прояв специфічних емоцій учбової діяльності. До числа чинників, які обумовлюють ефективність регуляції цієї діяльності, вони відносять усілякі емоційно-генні ситуації (тобто проблемні ситуації, ситуації драматизації, новизни та ін.), а також певні методи дії на емоційну сферу школярів. Серед останніх найбільш часто згадуються гра, змагання, спеціальна наочність тощо. Вимоги, котрі пред'являються до педагогічної техніки вчителя більшою мірою носять повчальний, аніж науково обґрунтований характер.

Виходячи з проведеного аналізу, аргументовано виділяємо: а) групу концепцій, у яких визнається і навіть обґрунтовується важливість емоційної регуляції учбової діяльності; б) групу концепцій, у яких питання емоційної регуляції в одних випадках вважаються провідними, в інших – повністю ігноруються; в) групу концепцій, де урештєнюється спроба розкрити характер окремих механізмів емоційної регуляції в учінні.

Загалом для нас очевидно, що процес розгортання учіння можна звести до етапів (зіткнення учнів з учбовою задачею, засвоєння способу її рішення, його закріплення і використання у подальшому), які створюють сприятливі можливості для конструктивного розгляду психологічних механізмів та умов емоційної регуляції учбової діяльності.

2. ПСИХОЛОГІЧНІ МЕХАНІЗМИ ЕМОЦІЙНОЇ РЕГУЛЯЦІЇ УЧОВОЇ ДІЯЛЬНОСТІ

Різні аспекти проблеми емоційної регуляції неодноразово розглядалися багатьма фахівцями при аналізі теоретико-методологічних засад пізнання сфери почуттів людини. Водночас на рубежі століть стали з'являтися роботи, у яких вказана проблема у лоні пізнавальної діяльності є предметом як теоретичних, так і експериментальних досліджень. Їх

аналіз вказує на те, що більшість фахівців при розробці зазначеного кола питань емоційної регуляції учіння спираються на принципи і засоби діяльнісного підходу.

Важливими у структурі учбової діяльності школярів, як відомо, є: мотиваційно-оцінково-цільовий компонент, де активність учнів спонукає не примусом, а адекватними умовами її побудови відповідно до особливостей їх психічного розвитку; компонент розв'язання учбової задачі, де наступники визначають загальні способи її розв'язання стосовно широкого формату задач у даній сфері діяльності; компонент розвитку учбових дій контролю та оцінки; при цьому дії контролю – це визначення відповідності учбових дій умовам учбової задачі на засновках передбачуваних результатів, що спираються на план дій рефлексії; натомість дії оцінки – це обґрунтування повноти засвоєння загального способу розв'язання учбової задачі та відповідності результату учбових дій їх кінцевій меті; у підсумку оцінка фіксує засвоєння або незасвоєння, вказуючи на причини неуспіху і спрямовуючи вихованця на усунення недоліків.

Значний доробок в осмислення механізмів емоційної регуляції діяльності внесли дослідження Л.М. Аболіна, І.А. Васильєва, В.К. Вілюнаса, О.В. Дашкевича, Б.І. Додонова, Ю.М. Забродіна, О.К. Тихомирова, О.Я. Чебикіна та ін. У цьому аспекті перспективним для осмислення механізмів названої регуляції є положення, що стосується особливостей емоційних процесів за різної мотивованості суб'єкта життєреалізування.

Відомим є такий факт: якщо у структурі діяльності розглядати співвідношення між її мотивом і цілями, то останні можуть визначати відмінності у розвитку її компонентів. До того ж зовнішній мотив діяльності виконує функцію мети, але не співпадає з нею, оскільки не відповідає в повному обсязі пізнавального процесу. Даний мотив, мабуть, більшою мірою спрямований на кінцевий результат навчання, тобто на прагнення уникнути поганої оцінки, на зорієнтування до схвалення, авторитету та т. ін., або (у гіршому випадку) на домагання змінити діяльність. Тому супровідні це домагання емоції відображають ступінь відношення між зовнішніми мотивами та успіхом чи неуспіхом реалізації стереотипних схем дій, здійснюваних заради даного мотиву. В такій діяльності емоційний компонент природно домінує.

Більш розлогу та дієву структуру має внутрішня мотивація, котра співпадає з метою учбової діяльності. Функцію мотиву тут може виконувати предмет діяльності, організований у двох формах. По-перше, у формі результату, де, на відміну від зовнішньої мотивації, спонукачем постає сам процес діяльності, тобто ефектне формулювання (виконання) завдання, розв'язання задачі, досягнення взаємодії, співпраці з учителем, пізнання нового тощо. Тут цілі чітко спрямовані на досягнення конкретного продукту. Самими узагальненими формами виразу такої діяльності є успіх або неуспіх. Останній виконує функцію сигналізатора про адекватність чи неадекватність проміжних результатів діяльності. Тут емоції носять вибіркового характер, оскільки пов'язані з проміжним результатом діяння і мають стосунок до досягнення кінцевого продукту.

По-друге, у формі заданого продукту діяльності, де спонукає виникає від якісно-процесної мотивації її предмета як розвивальної системи, що розвивається (вирішити, щоб перейти до наступного етапу пізнання; досягти, щоб використовувати; навчитися здобувати знання; зреалізувати прагнення бути корисним та ін.). Тут має місце різноманітність цілей, що конкретизують розвиток мотиву. При цьому емоції спрямовані не тільки на проміжні результати, а й на істотні зв'язки і внутрішні закономірності предметного змісту діяльності. Функція емоцій полягає тепер головню у внутрішній сигналізації про формування таких новоутворень, які спричиняють перетворення вказаного предмета відповідно до закономірностей розвитку сталої діяльності: перша стадія пов'язана з освоєнням окремих учбових дій і характеризується ситуативним інтересом, формуванням механізмів ухвалення приватних учбових цілей, друга – із розвитком стійкого пізнавального інтересу, де відбувається смислоутворення і розкладання кінцевої мети у систему проміжних. На третій стадії виникає узагальнений вибіркового інтерес, що стає спонукальною мотивацією учбової діяльності. При цьому В.В. Репкін підкреслює, що процес формування учбової діяльності характеризується низкою специфічних перетворень. Так, на першому етапі, коли вчитель задає учням цілі діяльності, контролює її перебіг та оцінює ефективність, забезпечуючи поступово їх переведення на другий етап, менш спланований, але виконуваний під його контролем. На завершальному етапі здійснюється самостійна

постановка мети школярами у плануванні та реалізації способів досягнення мети.

В експериментальному плані спробу вивчити особливість емоційних компонентів мотивації в учбовій діяльності здійснила О.І. Павлюк. Розробивши програму занять “Навчайся вчитися”, вона досліджувала роль емоційних характеристик у вигляді набору модальностей різних емоцій на рівні учбової задачі, учбових дій (вибір способу розумової праці), прогностувального самоконтролю, операційного і підсумкового самоконтролю, самооцінки, а також зовнішнього контролю вчителя. Порівнюючи початкові та кінцеві дані діагностованих емоційних характеристик, отриманих під час експериментальних занять із курсу “Навчайся вчитися”, авторка констатує підвищення фону емоційності всіх компонентів діяльності і його позитивний вплив на особистісний розвиток школярів. У роботах О.К. Дусавицького наведені переконливі дані щодо того, що рівень тривожності дітей експериментальних класів (де навчання здійснювалося в рамках концепції учбової діяльності) нижче, ніж в учнів масових шкіл [20].

На засновках окреслених уявлень модель механізмів емоційної регуляції учбової діяльності слушно подати у вигляді кількох структурних фаз. У першій фазі емоції відображають співвідношення зовнішніх мотивів успіху або неуспіху реалізації стереотипних схем дій, здійснюваних заради цих зовнішніх мотивів. Характер емоційних проявів фіксується у переживаннях задоволення чи незадоволення. Тут же може домінувати зовнішній результативний мотив у досягненні конкретних цілей. При цьому функціонують механізми емоційного закріплення й емоційного спонування до мети. Особливості таких механізмів емоційної регуляції співвідносні з початковим етапом розгортання діяльності учіння.

У другій фазі емоції відображають відносини між внутрішніми мотивами і кінцевим результатом (продуктом). Виникаючи при цьому стани успіху й неуспіху, на відміну від задоволення, виконують функції внутрішніх оцінок у діапазоні “адекватність – неадекватність” проміжних результатів на шляху до досягнення мети. Тоді у структурі учбової діяльності школярів домінує внутрішній результативний мотив досягнення загальних цілей, а механізми емоційної регуляції виконують функцію наведення, сприяючи прояву емоцій упевненості або сумніву. Вказані ме-

ханізми найбільш співвідносні з другим етапом розгортання діяльності учіння.

У третій фазі діяльність емоцій відображає відносини між внутрішніми мотивами як якісно предметного розвиткового змісту. Вони входять у процес цілеутворення і сприяють не тільки досягненню проміжних результатів, а й реалізації істотних зв'язків, внутрішніх закономірностей проміжного змісту діяльності. Тут функція емоцій полягає, імовірно, у внутрішній сигналізації процесу формування новоутворень, котрі уможливають зміну предметів діяльності відповідно до закономірностей її розвитку. Саме у цій структурі можливе й утворення цільових підструктур, що обіймають загальні та конкретні цілі, де механізми емоційної регуляції виконують функції наведення або відчуттєвої оцінки результатів праці. Ці механізми найповніше співвідносні із завершальним етапом діяльності учіння.

Всі описані механізми не обмежуються вказаними функціями емоцій, котрих, як показав аналіз, у сучасній психології вже налічується більше двадцяти. Такі з них, як спонукальна, активізуюча, підкріплювальна та інші, також можуть домінувати на першому етапі учбової діяльності. Відображувальна, вибіркова, констатувальна та ін. – для її другого етапу, а евристична, координувальна, санкціонувальна й інші – для завершального. Таким чином, модель структури психологічних механізмів емоційної регуляції учбової діяльності доречно подати в рубрикованій формі (**табл. 1**). Очевидно, що перший її етап співвідносимо з орієнтувально-мотиваційним компонентом учбової діяльності, другий – з виконавським, третій – із рефлексивно-оцінковим. Побудова системи формальної моделі психологічних механізмів створює сприятливі можливості для виокремлення умов емоційної регуляції вказаної діяльності.

3. ПРО ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГІЧНІ УМОВИ ЕМОЦІЙНОЇ РЕГУЛЯЦІЇ УЧОВОЇ ДІЯЛЬНОСТІ

Із попереднього наукового матеріалу слідує, що емоціогенні ситуації якнайповніше дозволяють розглянути психологічні умови емоційної регуляції учбової діяльності. При цьому під емоціогенною ситуацією розуміємо ті обставини учбової діяльності, які з різною силою актуалізують емоції учнів. Така ситуація становить результат зіткнення їхніх реальних

Таблиця 1

Модель механізмів емоційної регуляції учбової діяльності школярів

Етап розгортання процесу учбової діяльності відповідно до основних її компонентів	Рівень регуляції		
	Мотиваційний	Емоційний	
		Загальний	Специфічний
1. <i>Орієнтувально-мотиваційний</i>	Домінування зовнішніх ознак результативних мотивів з виробленням конкретних цілей, спрямованих на зовні організований дидактичний матеріал	Емоційність як динамічна властивість	Первинний аналіз навчального завдання емоційно опосередковує й одержує або не одержує закріплення у свідомості учня
2. <i>Виконавський</i>	Домінування внутрішнього результативного мотиву з виробленням загальних цілей, спрямованих на факти, правила засвоєння властивостей предметів, явищ	Співвідношення емоційних і когнітивних процесів	Виникаючі нові емоції каналізують гностичні функції наведення і корекції учбових дій
3. <i>Рефлексивно-оцінковий</i>	Домінування внутрішнього мотиву. Вироблення цільових систем з урахуванням загальної і конкретної спрямованості на з'ясування суті явищ, їх походження, встановлення загальних принципів	Задіяння емоцій у перебіг гностичних процесів свідомості	Прояв евристичних функцій емоцій у творчому пошуку навчально-практичних дій

потреб і наявних в даний момент можливостей їх задоволення.

Проблема емоціогенних ситуацій у регуляції пізнавальної діяльності людини є однією з актуальних і недостатньо вивчених особливо щодо специфіки педагогічної діяльності. У психології є непрямі дані, де фіксується значення вказаних ситуацій у розвитку навчальної мотивації. Певний аналіз стану цієї проблеми висловлений П. Фресом і Ж. Піаже, котрі підкреслюють, що емоціогенна ситуація виникає при надмірній мотивації стосовно реальних можливостей особи і що її не існує як такої, хоча є загальний ефект ситуації. При цьому кожна людина на неї реагує залежно від своїх потреб та особливостей розвитку особистісної емоційності.

Цікаві дослідження виконані Х. Хекхаузеном, який вивчав роль ситуацій у поведінці та діяльності людини (див. [55]). Ситуацію він розглядав як "...актуальне оточення живої

істоти, що визначає в даний момент часу її поведінку". Виявляючи роль ситуативності у житті, автор доходить висновку, що ситуаційні детермінанти лише актуалізують поведінку, а потім особоною керує мотиваційна диспозиція. Він писав, що "...ситуаційно зумовлена поведінка залежить від інформації поточної ситуації. Тому в цій поведінці найбільш яскраво знаходять своє віддзеркалення емоції. "Почуття, – зауважував С.Л. Рубінштейн, – пов'язані переважно з ходом-перебігом діяльності".

У педагогічному процесі емоціогенні ситуації найбільш виразно розглянуті на рівні аналізу так званих проблемних навчальних ситуацій (див. [2], [35], [36], [53], [54]). Більшість фахівців, аналізуючи вказані види ситуацій, підкреслюють їх прямий зв'язок з умовами формування пошукової пізнавальної діяльності. Причому вказані ситуації розуміються різними авторами неоднозначно, наприклад,

Таблиця 2

Особливості емоціогенних ситуацій в учбовій діяльності

Етап розгортання процесу навчання	Характер зміни ситуацій	
	Провідний емоціогенний ефект	Організаційні умови досягнення
1	Новизна	Незвичність та ін.
2	Співпереживання	Драматизм та ін.
3	Напруження – розрядка	Ускладнення – заохочення

С.Л. Рубінштейн, Г.С. Костюк, О.М. Матюшкін, А.В. Брушлінський, А.В. Фурман розглядають проблемну ситуацію як можливість суб'єкта побачити і відкрити для себе нове, невідоме значення чи спосіб дії, або як утруднення в інтелектуальній діяльності; Й. Лінгарт – як орієнтовну інформацію, що дає особі вхідні дані, а М.І. Махмутов – як щось незрозуміле, невідоме, турбуюче і дивуюче.

Існують певні відмінності і в розумінні учбових ситуацій. Так, Л.Б. Ітельсон пов'язує їх з моментом, коли учень щось не знає, або не вміє [23]. Н.М. Берман, Л.С. Косманов використовують поняття ситуації для позначення певної “ланки”, відрізка учіння, у якому, на думку Б.С. Ільїна, центральним є аналіз стану процесу як способу його існування і як цілісного динамічного явища.

Нам уявляється, що систематизація та опис емоціогенних ситуацій може проводитися залежно від джерел, що їх породжують. При цьому, як указує Х. Хекхаузен, існуючі ситуаційні детермінанти слушно розділяти на внутрішні і зовнішні. До перших відносяться ті, які знаходяться зовні організму, а до других – пов'язані із самим організмом. Більшість дослідників під такими джерелами (чинниками, умовами) розуміє дії всіляких подразників, спонукачів, стимуляторів, стресорів, які не знівельовують як зовнішнього, так і внутрішнього характеру їх розвитку [55].

При систематизації навчальних проблемних і суто учбових ситуацій, іноді виходять з урахування лише характеру різних мотивів, цілей, дій без огляду на емоції, не дивлячись на очевидну присутність останніх у цих явищах. Це переконливо доводять складові та ознаки названих ситуацій, тобто мотиви, ефекти новизни, невизначеність, здивування тощо.

Виходячи з особливостей емоційного потенціалу дитячого колективу О.М. Лутошкін виді-

ляє найтипівіші емоціогенні ситуації. Зокрема, це змагальність момент успіху-неуспіху, психологічні обставини, музично-психологічні сценки, світлопсихологічні ефекти, факти новизни, перехідні ейфорійні стани та ін. [33]. Важливими також є ситуації, які описує у вивченні різних учбових задач С.М. Батракова: це – збуджені стани невизначеності, недовіри, сумніву, співпереживання [3].

Вочевидь навчальні проблемні ситуації вводяться вчителем на занятті для подачі дидактичного матеріалу з певним емоційним етикетом. Тому проблема класифікації емоціогенних ситуацій має важливе значення при розробці рекомендацій з адекватного їх моделювання в освітній діяльності. І важливими тут є особливості психічного розвитку дітей, специфіка змісту дидактичного матеріалу та закономірність розгортання процесу навчання. Якщо розглядати останні позиції, виходячи із психологічної характеристики механізмів регуляції учбової діяльності, то центральним моментом при їх моделюванні стає спрямованість емоціогенного ефекту та умови його досягнення (табл. 2).

Водночас у реальному навчальному процесі ці ефекти ситуацій можуть зсовуватися, об'єднуватися, міняти характер і спрямованість руху-розвитку. Вчитель може завчасно (при підготовці до занять) підібрати потрібний дидактичний матеріал і методи моделювання емоціогенних ефектів. Дана класифікація не позбавлена недоліків і може вдосконалюватися надалі. Аналізуючи особливості емоційної поведінки учнів також спостерігаємо наявність сув'язі мимовільних емоціогенних ситуацій, які виникають від безлічі спонтанних чинників. Вони меншою мірою пов'язані зі змістом дидактичного матеріалу. Їх причиною є, як правило, організаційні умови учбової діяльності і внутрішні стани учнів. Урахування цих

ситуацій дає змогу вчителю на мимовільному рівні вибудувати свою стратегію корегування емоцій як в окремих школярів, так і в колективу класу в цілому. Питома вага останніх ситуацій безпосередньо залежить від ефективної реалізації спонтанних дидактичних умов. Іншими словами, чим ґрунтовніше на занятті пропрацьовані і реалізовані емоціогенні ситуації, пов'язані із логікою викладу навчального матеріалу, тим менше зустрічатимуться мимовільні емоціогенні феномени відстороненого чи негативного характеру.

Ситуації першого порядку, тобто ті, які пов'язані зі змістом дидактичного матеріалу, доречно назвати основними, а ті, що виникають мимовільно і часто внаслідок організаційних і спонтанних умов, індивідуальних особливостей реагування дітей і самого вчителя, – супутніми. Зовнішні ознаки емоціогенних ситуацій, унааявлені в експресивних, вербальних та інших особливостях учнів, дозволяють педагогу підбирати оптимальні прийоми їх скерування і коректування.

Отже, в учбовій діяльності аргументовано виділяємо ситуації, які за своїм емоціогенним ефектом пов'язані, по-перше, зі змістом пропонованого на загал дидактичного матеріалу, по-друге, з організаційними умовами та індивідуальними особливостями емоційного реагування дітей і вчителя. Перші (основні) значною мірою залежать від викладу цього матеріалу на різних етапах навчання, другі (супутні) становлять результат індивідуальних спонтанних дій педагога і вихованців. Вказані ситуації потребують визначення кола найтипівіших емоцій останніх за різних умов їхньої пошукової пізнавальної активності.

СПИСОК ВИКОРИСТАНОЇ ЛІТЕРАТУРИ

1. Амонашвили Ш.А. Здравствуйте, дети! : пос. для учителей. – М., 1983. – 208 с.
2. Балл Г.А. Теория учебных задач. – М., 1990. – 183 с.
3. Батракова С.Н. Педагогические приемы эмоционального воздействия на учащихся в процессе обучения: автореф. дис. канд. пед. наук. – Ярославль, 1977. – 22 с.
4. Берман Н.М. Речевая ситуация и ситуативная направленность упражнений // Материалы научно-методической конференции по вопросам обучения иностранным языкам в высшей школе. – М., 1987. – С. 38.
5. Брунер Д. Процесс общения. – М., 1962. – 83 с.
6. Брунер Д. Психология познания. – М., 1977. – 411 с.
7. Васильев И.А., Поплужный В.Л., Тихомиров О.К. Эмоции и мышление. – М., МГУ, 1980. – 190 с.
8. Выготский Л.С. Собр. соч. в 6 томах. – М., 1982-83.
9. Габай Т.В. Учебная деятельность и ее средства. – М., 1988. – 255 с.
10. Гальперин П.Я. Введение в психологию. – М., 1976. – 149 с.
11. Гальперин П.Я. Развитие исследований по формированию умственных действий // Психол. наука. в СССР. – М., 1959. – 456 с.
12. Герберт Н.Ф. Общая педагогика: Хрестоматия по истории педагогики. – М., 1940. Т.2.
13. Герберт Н.Ф. Избранные педагогические произведения. – М., 1940. – С. 148–160, 168–179.
14. Гула З.Л. Диалектика эмоционального и рационального в морали. – Тбилиси. 1981. – 291 с.
15. Давыдов В.В. Виды обобщений в обучении. – М., 1972. – 423 с.
16. Давыдов В.В. Проблемы развивающего обучения. – М., 1986. – 240 с.
17. Дашкевич О.В. Эмоциональная регуляция деятельности в экстремальных условиях: автореф. докт. дис. – М., 1935. – 38 с.
18. Дистервег А. Руководство и образование учителей: хрестоматия по истории педагогики. Т.1. – М., 1940.
19. Додонов Б.И. Эмоции как ценность. – М., 1978. – 270 с.
20. Дусавицкий А.К. Зависимость между интересом и тревожностью в учебной деятельности // Вопросы психологии. – 1982. – №3. – С. 56-61.
21. Индик П.К. Соотношение чувственного и рационального в знаниях // Советская педагогика. 1970. – №7. – С. 70-98.
22. Ильясов И.И. Структура процесса учения. – М., 1986. – 199 с.
23. Ительсон Л.Б. Психологические основы обучения. – М., 1972. Вып. 1. – 59 с.
24. Кабанова-Меллер Е.Н. Психология формирования знаний и навыков у школьников. – М., 1962. – 376 с.
25. Кабанова-Меллер Е.Н. Формирование приемов умственной деятельности и умственного развития учащихся. – М., 1968. – 288 с.
26. Коменский Я.А. Избр. пед. соч. – М., 1955. – 651 с.
27. Конопкин О.А. Психологические механизмы регуляции деятельности. – М., 1980. – 93 с.
28. Косманов Л.С. К вопросу о ситуативно-направленном обучении иностранным языкам // Ин. язык в школе. – 1969. – №1. – 54 с.
29. Костюк Г.С. Мышление в деятельности младших школьников / под ред. Г.С. Костюка, Г.А. Балла. – К., 1981. – 160 с.
30. Лай В.Л. Школа действия: Реформа школы сообразно требованиям природы и культуры. – Пб., 1913. – С. 4-9; 58-79.
31. Леонтьев А.Н. Проблемы развития психики. – М. 1981. – 583 с.
32. Лингарт И. Процесс и структура человеческого учения. – М., 1970. – 685 с.
33. Лутошкин А.Н. Эмоциональные потенциалы коллектива. – М., 1988. – 126 с.
34. Матюшкин А.М. Классификация проблемных ситуаций // Вопросы психологии. – 1970. – №5. – С. 23–25.

35. Матюшкин А.М. Проблемные ситуации в мышлении и обучении. – М., 1972. – 208 с.

36. Махмутов М.И. Организация проблемного обучения в школе: книга для учителей. – М., 1977. – 240 с.

37. Моргун В.Ф. Типология мотивов учебной деятельности // Исследование мотивационной сферы личности / под ред. В.Г. Леонтьева. – Новосибирск, 1984. – С. 42–52.

38. Пиаже Ж. Избранные психологические труды. – М., 1966.

39. Прохоров А.О. Психические состояния и их функции. – Казань, 1994.

40. Психологические механизмы целеобразования / под ред. О.К. Тихомирова. – М., 1977. – 208 с.

41. Психология эмоций. Тексты / под ред. В.К. Вилюнаса, Ю.Б. Гипенрейтер. – М., 1984. – 286 с.

42. Рациональное и эмоциональное в морали / под ред. А.И. Титаренко, Е.Д. Дубко. – М., 1972.

43. Режовский Я. Экспериментальная психология эмоций. – М., 1979. – 392 с.

44. Репкин В.В. Формирование учебной деятельности в младшем школьном возрасте // Воспитание, обучение и психическое развитие: Тезисы докл. Всес. общества психологов. – М., 1977. – 80 с.

45. Рубинштейн С.Л. Основы общей психологии. – М., 1946. – 704 с.

46. Скаткин М.Н. Активизация познавательной деятельности учащихся в обучении. – М., 1965. – 48 с.

47. Стоунс Э. Психопедагогика. Психологическая теория и практика обучения. – М., 1984. – 472 с.

48. Тихомиров О.К. Психология мышления. – М., 1984. – 300 с.

49. Торндайк Э. Процесс учения у человека. – М., 1935. – 150 с.

50. Фетискин Н.П. Эмоциональное обеспечение учебной и трудовой деятельности. – Кострома, 1990. – 107 с.

51. Формирование интереса к учению у школьников / под ред. А.К. Марковой. – М., 1986. – 191 с.

52. Фурман А.В. Вступ до теорії освітньої діяльності: курс лекцій. – Тернопіль: НДІ МЕВО, 2006. – 86 с.

53. Фурман А.В. Модульно-розвивальне навчання: принципи, умови, забезпечення. – К.: Правда Ярославичів, 1997. – 340 с.

54. Фурман А.В. Теорія навчальних проблемних ситуацій: монографія. – Тернопіль: Астон, 2007. – 164 с.

55. Хекхаузен Ф.Х. Мотивация и деятельность. Т.2. – М., 1986. – 390 с.

56. Чебыкин А.Я. Проблема эмоциональной регуляции учебной деятельности // Вопросы психологии. – 1987. – №6. – С. 42–48.

57. Чебикін О.Я., Павлова І.Г. Становлення емоційної зрілості особистості: монографія. – Одеса: СПД Черкасов, 2009. – 230 с.

58. Чебикін О.Я. Структура, зміст та особливості емоційної регуляції пізнавальної діяльності школярів // Психологія і суспільство. – 2016. – №4. – С. 76–88.

59. Чебыкин А.Я. Теория и методика эмоциональной регуляции учебной деятельности: научно-методич. пос. – Одесса: АстроПринт, 1999. – 158 с.

60. Эмоциональная регуляция учебной и трудовой деятельности / под ред. А.Я. Чебыкина. – М., 1986. – 265 с.

61. Эмоциональная регуляция учебной деятельности / под ред. А.Я. Чебыкина. – М., 1987. – 272 с.

62. Эмоциональная регуляция учебной деятельности / под ред. А.Я. Чебыкина. – М., 1988. – 255 с.

REFERENCES

1. Amonashvili Sh.A. Zdravstvuyte, deti!: pos. dlya uchiteley. – M., 1983. – 208 s. [In Russian].

2. Ball G.A. Teoriya uchebnykh zadach. – M., 1990. – 183 s. [In Russian].

3. Batrakova S.N. Pedagogicheskoye priyemy emotsionalnogo vozdeystviya na uchashchikhsya v protsesse obucheniya: avtoref. dis.kand. ped.nauk. – Yaroslavl. 1977. – 22 s. [In Russian].

4. Berman N.M. Rechevaya situatsiya i situativnaya napravlennost uprazhneniy // Materialy nauchno-metodicheskoy konferentsii po voprosam obucheniya inostrannym yazykam v vysshey shkole. – M., 1987. – S. 38 [In Russian].

5. Bruner D. Protsess obshcheniya. – M., 1962. – 83 s. [In Russian].

6. Bruner D. Psikhologiya poznaniya. – M., 1977. – 411 s. [In Russian].

7. Vasilyev I.A., Popluzhnyy V.L., Tikhomirov O.K. Emotsii i myshleniye. – M., MGU. 1980. – 190 s. [In Russian].

8. Vygotskiy L.S. Sobr. soch. v 6 tomakh. – M., 1982–83. [In Russian].

9. Gabay T.V. Uchebnaya deyatel'nost i eye sredstva. – M., 1988. – 255 s. [In Russian].

10. Galperin P.Ya. Vvedeniye v psikhologiyu. – M., 1976. – 149 s. [In Russian].

11. Galperin P.Ya. Razvitiye issledovaniy po formirovaniyu umstvennykh deystviy // Psikholog. nauka. v SSSR. – M., 1959. – 456 s. [In Russian].

12. Gerbert N.F. Obshchaya pedagogika: Khrestomatiya po istorii pedagogiki. – M., 1940. T.2. [In Russian].

13. Gerbert N.F. Izbrannyye pedagogicheskiye proizvedeniya. – M., 1940. – S. 148–160. 168–179 [In Russian].

14. Gula Z.L. Dialektika emotsionalnogo i ratsionalnogo v morali. – Tbilisi, 1981. – 291 s. [In Russian].

15. Davydov V.V. Vidy obobshcheniy v obuchenii. – M., 1972. – 423 s. [In Russian].

16. Davydov V.V. Problemy razvivayushchego obucheniya. – M., 1986. – 240 s. [In Russian].

17. Dashkevich O.V. Emotsionalnaya regulyatsiya deyatel'nosti v ekstremalnykh usloviyakh: avtoref. dokt. dis. – M., 1935. – 38 s. [In Russian].

18. Disterveg A. Rukovodstvo i obrazovaniye uchiteley: khrestomatiya po istorii pedagogiki. T.1. – M., 1940 [In Russian].

19. Dodonov B.I. Emotsii kak tsennost. – M., 1978. – 270 s. [In Russian].

20. Dusavitskiy A.K. Zavisimost mezhdru interesom i trevozhnostyu v uchebnoy deyatel'nosti // Voprosy psikhologii. 1982. №3. – S. 56–61 [In Russian].

21. Indik P.K. Sootnosheniye chuvstvennogo i ratsionalnogo v znaniyakh // Sovetskaya pedagogika. 1970. – №7. – S. 70–98 [In Russian].

22. Iliasov I.I. Struktura protsessa ucheniya. – M., 1986.

- 199 s. [In Russian].
23. Itelson L.B. Psikhologicheskoye osnovy obucheniya. – M., 1972. Vyp. 1. – 59 s. [In Russian].
24. Kabanova-Meller E.H. Psikhologiya formirovaniya znaniy i navykov u shkolnikov. – M., 1962. – 376 s. [In Russian].
25. Kabanova-Meller E.H. Formirovaniye priyemov umstvennoy deyatelnosti i umstvennogo razvitiya uchashchikhsya. – M., 1968. – 288 s. [In Russian].
26. Komenskiy Ya.A. Izbr. ped. soch. – M., 1955. – 651 s. [In Russian].
27. Konopkin O.A. Psikhologicheskiye mekhanizmy regulyatsii deyatelnosti. – M., 1980. – 93 s. [In Russian].
28. Kosmanov L.S. K voprosu o situativno-napravlenom obuchenii inostrannym yazykam // In. yazyk v shkole. – 1969. – №1. – 54 s. [In Russian].
29. Kostyuk G.S. Myshleniye v deyatelnosti mladshikh shkolnikov / pod red. G.S. Kostyuka. G.A. Balla. – K., 1981. – 160 s. [In Russian].
30. Lay V.L. Shkola deystviya: Reforma shkoly soobrazno trebovaniyam prirody i kultury. – Pb., 1913. – S. 4–9; 58–79 [In Russian].
31. Leontyev A.N. Problemy razvitiya psikhiki. – M., 1981. – 583 s. [In Russian].
32. Lingart I. Protsess i struktura chelovecheskogo ucheniya. – M., 1970. – 685 s. [In Russian].
33. Lutoshkin A.N. Emotsionalnyye potentsialy kollektiva. – M., 1988. – 126 s. [In Russian].
34. Matyushkin A.M. Klassifikatsiya problemnykh situatsiy // Voprosy psikhologii. – 1970. – №5. – S. 23–25 [In Russian].
35. Matyushkin A.M. Problemnyye situatsii v myshlenii i obuchenii. – M., 1972. – 208 s. [In Russian].
36. Makhmutov M.I. Organizatsiya problemnogo obucheniya v shkole: kniga dlya uchiteley. – M., 1977. – 240 s. [In Russian].
37. Morgun V.F. Tipologiya motivov uchebnoy deyatelnosti // Issledovaniye motivatsionnoy sfery lichnosti / pod red. V.G. Leontyeva. – Novosibirsk. 1984. – S. 42–52 [In Russian].
38. Piazhe J. Izbrannyye psikhologicheskiye trudy. – M., 1966 [In Russian].
39. Prokhorov A.O. Psikhicheskiye sostoyaniya i ikh funktsii. – Kazan, 1994 [In Russian].
40. Psikhologicheskiye mekhanizmy tseleobrazovaniya / pod red. O.K. Tikhomirova. – M., 1977. – 208 s. [In Russian].
41. Psikhologiya emotsiy. Teksty / pod red. V.K. Vilyunasa. Yu.B. Gipenreyter. – M., 1984. – 286 s. [In Russian].
42. Ratsionalnoye i emotsionalnoye v morali / pod red. A.I. Titarenko. E.D. Dubko. – M., 1972 [In Russian].
43. Rezhovskiy Ya. Eksperimentalnaya psikhologiya emotsiy. – M., 1979. – 392 s. [In Russian].
44. Repkin V.V. Formirovaniye uchebnoy deyatelnosti v mladshem shkolnom vozraste // Vospitaniye. obucheniye i psikhicheskoye razvitiye: Tezisy dokl. Vses. obshchestva psikhologov. – M., 1977. – 80 s. [In Russian].
45. Rubinshteyn S.L. Osnovy obshchey psikhologii. – M., 1946. – 704 s. [In Russian].
46. Skatkin M.N. Aktivizatsiya poznavatelnoy deyatelnosti uchashchikhsya v obuchenii. – M., 1965. – 48 s. [In Russian].
47. Stone E. Psikhopedagogika. Psikhologicheskaya teoriya i praktika obucheniya. – M., 1984. – 472 s. [In Russian].
48. Tikhomirov O.K. Psikhologiya myshleniya. – M., 1984. – 300 s. [In Russian].
49. Torndayk E. Protsess ucheniya u cheloveka. – M., 1935. – 150 s. [In Russian].
50. Fetiskin N.P. Emotsionalnoye obespecheniye uchebnoy i trudovoy deyatelnosti. – Kostroma. 1990. – 107 s. [In Russian].
51. Formirovaniye interesa k ucheniyu u shkolnikov / pod red. A.K. Markovoy. – M., 1986. – 191 s. [In Russian].
52. Furman A.V. Vstup do teorii osvitoi diialnosti: kurs lektsii. – Ternopil: NDI MEVO, 2006. – 86 s. [In Ukrainian].
53. Furman A.V. Modulno-rozvyvalne navchannia: pryntsyipy, umovy, zabezpechennia. – K.: Pravda Yaroslavychiv, 1997. – 340 s. [In Ukrainian].
54. Furman A.V. Teoriia navchalnykh problemnykh situatsii: monohrafiia. – Ternopil: Aston, 2007. – 164 s.
55. Khekkhauzen F.Kh. Motivatsiya i deyatelnost. T.2. – M., 1986. – 390 s. [In Ukrainian].
56. Chebykin A.Ya. Problema emotsionalnoy regulyatsii uchebnoy deyatelnosti // Voprosy psikhologii. – 1987. – №6. – S. 42–48 [In Russian].
57. Chebykin O.Ia., Pavlova I.H. Stanovlennia emotsiinoi zrilosti osobystosti: monohrafiia. – Odesa: SVD Cherkasov, 2009. – 230 s. [In Ukrainian].
58. Chebykin O.Ia. Struktura, zmist ta osoblyvosti emotsiinoi rehuliatcii piznavalnoi diialnosti shkoliariv // Psykholohiia i suspilstvo. – 2016. – №4. – S. 76–88 [In Ukrainian].
59. Chebykin A.Ya. Teoriya i metodika emotsionalnoy regulyatsii uchebnoy deyatelnosti: nauchno-metodich. pos. – Odesa: AstroPrint. 1999. – 158 s. [In Russian].
60. Emotsionalnaya regulyatsiya uchebnoy i trudovoy deyatelnosti / pod red. A.Ya. Chebykina. – M., 1986. – 265 s. [In Russian].
61. Emotsionalnaya regulyatsiya uchebnoy deyatelnosti / pod red. A.Ya. Chebykina. – M., 1987. – 272 s. [In Russian].
62. Emotsionalnaya regulyatsiya uchebnoy deyatelnosti / pod red. A.Ya. Chebykina. – M., 1988. – 255 s.

АНОТАЦІЯ

Чебикін Олексій Якович.

Емоційна регуляція пізнавальної діяльності: концепція, механізми, умови.

Дослідження висвітлює теоретичні уявлення, механізми і психолого-педагогічні умови ефективної регуляції пізнавальної діяльності школярів, характеризує повноту наявності емоційної складової у системних теоріях навчання, що мають достатньо чітку логіко-структурну організацію знання про структуру, закономірності та особливості розвитку процесу учіння. Водночас запропонована модель психологічних механізмів указаної регуляції, що взаємодоповнює поетапне розгортання учбової діяльності за орієнту-

вально-мотиваційним, виконавським і рефлексивно-оцінювальним компонентами і порівняв функціонування мотиваційного та емоційного (загального і спеціального) складників регуляції. Крім того, з'ясована своєрідність феноменального оприявлення емоціогенних ситуацій на трьох рівнях діяльного перебігу учіння залежно від характеру розвиткової зміни навчальних проблемних ситуацій, а саме від домінування провідного емоціогенного ефекту й від організаційних умов його досягнення до індивідуально-психологічних особливостей перебігу вмотивованого учіння та емоційної регуляції пошукової пізнавальної активності школярів.

Ключові слова: людина, емоції, регуляція пізнавальної діяльності, навчання, учіння, навчальна проблемна ситуація, учбова діяльність, емоціогенна ситуація, емоційно-мотиваційний компонент, поетапне формування учбових дій, психологічний механізм, емоціогенний ефект.

АННОТАЦІЯ

Чебыкин Алексей Яковлевич.

Эмоциональная регуляция познавательной деятельности: концепция, механизмы, условия.

Исследование освещает теоретические представления, механизмы и психолого-педагогические условия эффективной регуляции познавательной деятельности школьников, характеризует полноту наличия эмоциональной составляющей в системных теориях обучения, что имеют достаточно четкую логико-структурную организацию знания о структуре, закономерностях и особенностях развития процесса учения. В то же время предложена модель психологических механизмов указанной регуляции, что взаимодополняет поэтапное развертывание учебной деятельности по ориентировочно-мотивационному, исполнительскому и рефлексивно-оценочному компонентам и поуровневое функционирование мотивационного и эмоционального (общего и специального) составляющих регуляции. Кроме того, выяснено своеобразие феноменального проявления емоциогенных ситуаций на трех уровнях деятельного хода учения в зависимости от характера развивающего изменения учебных проблемных ситуаций, а именно от доминирования ведущего емоциогенного эффекта и от организационных условий его достижения к индивидуально-психологичес-

ким особенностям процесса мотивированного учения и эмоциональной регуляции поисковой познавательной деятельности школьников.

Ключевые слова: человек, эмоции, регуляция познавательной деятельности, обучение, учение, обучающая проблемная ситуация, учебная деятельность, эмоциогенная ситуация, эмоционально-мотивационный компонент, поэтапное формирование учебных действий, психологический механизм, эмоциогенный эффект.

ANNOTATION

Chebykin Oleksiy.

Emotional regulation of cognitive activity: concept, mechanisms, conditions.

The research covers theoretical representations, mechanisms and psychological-pedagogical conditions of effective regulation of cognitive activity of schoolchildren, characterizes the completeness of the presence of an emotional component in system theories of learning that have sufficiently clear logical-structural organization of knowledge about the structure, patterns and peculiarities of development of the process of learning. At the same time, a model of psychological mechanisms of the mentioned regulation is proposed, which is complementary to the step by step deployment of educational activity by orientation-motivational, executive and reflexive-evaluation components and staged functioning of the motivational and emotional (general and special) components of regulation. In addition, the peculiarity of the phenomenal presentation of emotiogenic situations on the three levels of the active course of study is determined, depending on the nature of the developmental change of educational problem situations, namely on the domination of the leading emotiogenic effect and on the organizational conditions of its achievement to the individual-psychological peculiarities of the course of motivated learning and emotional regulation of the search cognitive activity of schoolchildren.

Key words: human, emotions, regulation of cognitive activity, teaching, learning, educational problem situation, educational activity, emotiogenic situation, emotional and motivational component, phased formation of educational actions, psychological mechanism, emotiogenic effect.

**Надійшла до редакції 12.01.2017.
Прийнята до публікації 11.04.2017.**

Бібліографічний опис для цитування:

Чебикін О. Емоційна регуляція пізнавальної діяльності: концепція, механізми, умови / Олексій Чебикін // Психологія і суспільство. – 2017. – №3. – С. 86–103.

СУТНІСНІ АСПЕКТИ РОЗВИТКУ СУВЕРЕННИХ МОРАЛЬНИХ ЦІННОСТЕЙ ОСОБИСТОСТІ

Валентина ПЕДОРЕНКО

УДК 378.015.31 : 17.022.1

Valentyna Pedorenko
**ESSENTIAL ASPECTS OF THE DEVELOPMENT
OF THE SOVEREIGN MORAL VALUES OF THE PERSONALITY**

Постановка проблеми. Суспільство очікує від психологічної служби, практикуючих психологів реальної допомоги у вирішенні конфліктів, у знятті соціально-психологічного напруження, а також у сприянні розвитку морально-ціннісної сфери особистості, в якій тенденційно відбулися в останні десятиліття певні деформації. В Етичному кодексі психолога одним із основних принципів його діяльності прописано принцип доброзичливого і безоціночного ставлення до клієнта, що вимагає від фахівця-психолога наявності таких загальносуспільних моральних якостей, як розуміння, толерантність, повага, стриманість, відповідальність та ін. Принцип добровільності передбачає актуалізацію в навколишніх суто духовно-моральних цінностей, а саме свободи і відповідальності, конфіденційності, коли реалізується повага до клієнта, – взаємодовіру, вірність слову, гуманність міжособистих стосунків тощо. Цими та іншими моральними цінностями самісно має володіти психолог, виявляючи доброзичливість, повагу, щирість, чесність, чуйність, терпимість.

Водночас психолог фахово вправі мати також суверенні моральні цінності (далі СМЦ), тобто сформовані на особистісному рівні окремі автономні якості, які сприяють його успішній професійній діяльності. Вони повинні цілеспрямовано формуватися у процесі професійної підготовки у ВНЗ та інтегрувати як індивідуальні відмінності, залежно від вроджених особливостей, так і бути результативним утворенням соціалізації окремих рис особистості.

Аналіз останніх досліджень. Д.О. Леонт'єв запропонував кілька підходів до визначення поняття цінностей: цінності – це: а) вироблені суспільною свідомістю ідеали; б) предметне втілення цих ідеалів у діях конкретних людей і в) мотиваційні структури особистості, які спонукають її до предметного втілення у поведінку суспільних ціннісних ідеалів. Ці три форми, на думку науковця, переходять одна в одну: суспільні ідеали привласнюються особою і починають спонукати її до активності. Внаслідок цього відбувається предметне втілення окремих ідеальних моделей у діяльності особистості. Застосовані у діяльності цінності стають основою для життєформування суспільних ідеалів. Даний процес відбувається безперервно за принципом спіралі. Водночас наголошується, що існують так звані загальнолюдські цінності, які регулюють людські вчинки, поведінку, навколо яких вибудовуються вищі, особистісні цінності, котрі почасти організуються як самісний феномен, як персоніфіковане ставлення людини до загальних моральних цінностей, їх прийняття чи заперечення [7]. Відтак є підстави стверджувати про трансформацію вказаних цінностей в автономні, тобто СМЦ психолога.

Моральні цінності, на думку І.Д. Беґа, є найвищими життєвими вартостями, які зумовлюють решту цінностей суспільства – політичних, ідеологічних, економічних. Причому “одним із основних чинників формування особистісних цінностей вважається свідомо інтелектуальна робота людини, спрямована на більш глибоке і широке відображення дійс-

ності, а не внутрішньо спонтанне розгортання певних динамічних тенденцій” [1, с. 18].

У сучасних психологічних дослідженнях моральні цінності визначаються як власне людські, особистісні еталони відображення дійсності, детерміновані орієнтацією пізнання і діяльності особи на загальнолюдські вартості, в основі яких перебуває ідеал вільного, різностороннього і гармонійного розвитку людини як члена суспільства і як неповторної особистості [3; 5; 9; 12]. Таке теоретичне осмислення моральних цінностей найбільш повно відображає життя людини в умовах її соціокультурного повсякдення, орієнтує на виявлення ціннісно-сислової регуляції діяльності, особистісного і професійного зростання, дозволяє співвіднести її поведінку з вибором певної ціннісної домінанти.

Екзистенційна гілка розвитку психології зосереджує дослідницьку увагу на актуалізації особистісних ціннісно-сислових утворень і стверджує, що моральним чи аморальним буде рішення, залежить від усієї попередньої історії і досвіду людини, від її моральних ідеалів, які закладалися в дитинстві. У цьому контексті В. Франкл розглядав потребу в самоактуалізації як пікове переживання трансцендентних цінностей [13].

Метою статті є обґрунтування суверенних моральних цінностей як стійких мотиваційних утворень, які відображають світоглядний аспект людського повсякдення, визначають стратегію формування готовності психолога до професійної діяльності.

Виклад основного матеріалу. Існуванню особливого виду особистісних цінностей знаходимо підтвердження в науковому доробку багатьох учених. Так, А. Адлер наголошував на унікальності ціннісної системи особистості, в Е. Фромма мовиться про екзистенційні потреби; Е. Еріксон підкреслював значущість процесу автономії у становленні морального “Я” та формуванні власної системи моральних цінностей; Д.О. Леонтьєв, І.Д. Бех виокремлювали серед особистісних цінностей вищі, де перший називав їх смисложиттєвими орієнтаціями [7; 10], другий усвідомленими узагальненими самовартісними смисловими утвореннями особистості [1, с. 10]; у В. Франкла це власна ціннісна система, відсутність у людини якої спричинює “екзистенційний вакуум”, який виявляється станом нудьги і є причиною “екзистенційних неврозів” [13, с. 116]; М. Рокич розглядав особистісні цінності

як найбільш значущі для людини залежно від її потреб [15]; З.С. Карпенко серед форм репрезентації цінностей виділяє особистісні як стійку мотиваційну структуру особистості, що є внутрішніми носіями соціальної регуляції [6]; А.А. Фурман досліджує ціннісно-орієнтаційну сферу особистості як взаємодоповнення вартісно-орієнтувального, нормативно-регуляційного, суспільно-морального і духовно-естетичного компонентів [14]. Однак до цього часу науковцями не виокремлювались СМЦ в окремий їх вид.

Психологічна суверенність – відносно нове поняття у психології. С.І. Болтівець розглядає суверенність як психологічну незалежність і самостійність особистості, яка передбачає глибоке пізнання нею дійсності, соціального довкілля. Передумовою усвідомлення особистістю суверенності є кристалізація “Я”, зрілість емоційно-психологічних ставлень до світу, розвиток самосвідомості [2, с. 257].

У більшості словників, енциклопедіях суверенність особистості як окремий психологічний термін не виділяється. Здебільшого ж суверенність визначається як здатність до самостійності, незалежності у своїх діях, учинках і стосується переважно державного устрою країни. Стосовно особистості, то в енциклопедичних і довідкових джерелах цей термін не виділяється. Тому висновуємо, суверенність особистості – це суто психологічне поняття, яке фіксує певну самостійність, незалежність особистості, що формується на підґрунті зрілості її емоційно-психологічного ставлення до світу, відображає розвиненість самосвідомості.

Існує велика імовірність того, що суверенність розвивається в онтогенезі через якісні зміни особистісних меж, пов’язаних з аспектами фізичного, соціального, психічного та духовного благополуччя людини, описує якість її міжособистісних і сімейних стосунків. Саме суверенність уможлиблює створення й усвідомлення особою власного, відмінного від інших способу життя, дає змогу не розпошитися у світі, а гармонійно існувати як повноцінна тілесна й психоекзистенційна субстанція [10].

Науковцем С.К. Нартовою-Бочавер обґрунтовано концепцію психологічної суверенності (див. [10]), що знаходить відображення у таких положеннях:

1. Еволюційне і соціальне призначення психологічної суверенності полягає в забезпеченні саморегуляції під дією зовнішніх подраз-

ників; завдяки суверенності особистість адаптується, розвивається, а діяльність її стає більш продуктивною.

2. Суверенність особистості встановлюється відповідно до різних змін психологічного простору (тіла, території, особистих речей, звичок, соціальних зв'язків, цінностей).

3. Внутрішня суверенність має на меті зберегти і підвищити рівень свого розвиткового функціонування як особистісна автономність.

4. Психологічна суверенність залежить від об'єктивних суспільних умов життя людини, підтримується різними формами активності її суб'єктної активності і тому пов'язана з індивідуально-особистісними особливостями [10, с. 79–80].

Характерною особливістю юнацького віку є орієнтація молоді на майбутнє, що стимулює її до активності, до особистісного розвитку і самовдосконалення, створює загальний позитивний настрій. Формування СМЦ впливає на визначення спрямованості особистості, на формування її світогляду. Крім того, психологічна суверенність ціннісної системи особистості багато в чому зумовлена суверенністю її персонального простору.

Формування СМЦ відбувається поетапно, де кожен етап пов'язаний із особливостями розвитку людини на кожному віковому періоді. Л. Колберг виокремив стадії оволодіння особою моральними нормами: першою стадією є період, коли дитина поводить себе слухняно, щоб уникнути покарання, на наступній стадії вона керується егоїстичними переконаннями взаємної вигоди (проявляє слухняність в обмін на певні заохочення). Третя стадія морального розвитку пов'язана із наслідуванням моделі “гарної дитини” і бажанням отримати схвалення від навколишніх та уникнути сорому чи осуду. На наступній стадії юна особа налаштована на підтримку встановленого порядку, фіксованих правил і справедливості. П'ята стадія відзначається формуванням її автономності моралі, коли відбувається усвідомлення відносності та умовності моральних правил і здійснюється перенос морального рішення всередину особистості (що характерно для раннього юнацького віку). Саме тому, на нашу думку, студенти-психологи є сенситивними до формування СМЦ. Важливим на даному етапі є логічне обґрунтування користі від встановлених моральних правил. На наступній стадії відбувається формування стійких моральних принципів, дотримання яких забезпечується власним сумлінням незалежно від зовнішніх

обставин і переконань. І на сьомій, вищій стадії моральні цінності стають наслідком більш загальних філософських постулатів, а тому її досягають тільки окремі особистості. При цьому на переконання Л. Колберга, розвиток моралі як у дитини, так і у дорослого, є спонтанним [11].

Із наведеного для нас важливо підкреслити, що на певному періоді життєдіяльності людини моральні цінності набувають якісно нових змін, стають глибоко усвідомленими, обґрунтованими, базуються на власних переконаннях і принципах. Вищим рівнем розвитку особистісних цінностей є той етап, коли особистість орієнтована на власну систему моральних цінностей, яку сама виплекала і яку самісно приймає усвідомлено. Хоча очевидно, що така суверенна ціннісна система буде життєздатною у разі її узгодженості із загальнолюдськими моральними вартостями. До того ж перехід до вищого рівня моральних канонів ускладнюється суперечливістю базових інструментальних цінностей не тільки в межах особистості, а й суспільства в цілому. Тому важливим у формуванні СМЦ є самовизначеність особистості, її самостійність і відповідальність у побудові свого життя, власного професіоналізму як фахівця-психолога [11].

За функціонуванням і місцем у структурі мотивації Д.О. Леонт'єв, підтримуючи концептуальні погляди А. Маслоу і Л. Колберга, відносить вищі особистісні цінності до стійких мотиваційних утворень або до джерел мотивації [7]. Мотивуюча дія таких цінностей не обмежується певним видом діяльності, ситуацією, вони співвідносяться з життєдіяльністю людини в цілому і наділені високим ступенем стабільності. Тому зміну в ціннісно-смісловій сфері особистості завжди становлять кризову подію.

Для того щоб зовнішні ціннісно-нормативні системи стали суверенними, тобто зафункціювали як внутрішні регулятори поведінки, особистість має їх прийняти та осмислити. Водночас і свідоме наслідування суспільно схвалених цінностей є достатньо значущим у формуванні персональної ціннісної системи. Усвідомлені та свідомо реалізовані цінності стають справжніми регуляторами тільки тоді, коли з уявних трансформуються у реально пережиті, що глибоко вкорінились в особистості, невіддільні від її “Я”. Тим більше, що складовою її індивідуального життя є її приватне повсякдення як поле для самовираження власних цінностей і ціннісних орієнтацій. А

це всі виміри і форми ковітальності, де людина виявляє свою суверенність: любов, подружнє життя, дозвілля, родинні стосунки та ін. Врешті-решт особистим життям є створений людиною світ, у якому вона відокремлюється від інших і водночас пов'язує себе з іншими стосовно своїх бажань, вимог, пристрастей тощо [4, с. 57].

Особливої уваги потребує сфера інтимного життя людини. Особистість, будучи суверенною істотою, прагне до збереження суто персонального життя, у якому відображені прояви її утаємниченого "Я". Здебільшого сама людина вирішує, кого впускати в цю сферу її буття, чим її заповнити, утверджуючи вільне волевиявлення, яке не шкодить іншим людям. Втручання в інтимне життя особистості, як відомо, є неприпустимим. І кожен з нас охороняє цю форму свого існування, а суспільство накладає через форми права та обов'язку табу на посягання будь-кого на інтимне, сокровенне. Це, власне, і є проявом гуманізму, демократії, визначення прав і свобод людини. Також існує ще одна форма життя – потаємна, в якій відображено такі аспекти повсякдення, які людина не відкриває сторонньому спостерігачеві, а інколи навіть і сама собі відкривати боїться [4, с. 57].

Отже, прояви СМЦ особистості можливі у формах індивідуального особистого або інтимного життя, тоді як у суспільному просторі вона повинна керуватися і реально керується загальноприйнятими цінностями, підлаштовуючи свою поведінку загальним суспільним нормам. Однак СМЦ не мають суперечити цим установленим нормам. У зв'язку з цим В.М. Доній вказує на співіснування в мотиваційній сфері особистості декларованої та реальної системи цінностей. Декларовані цінності – це ті, які є особливо поширеними і схваленими суспільством. З метою досягти високого статусу, поваги, людина обирає не ті цінності, які відповідають її особистісним переконанням, а певні суспільно схвалені стереотиши. Натомість реальними цінностями є ті, які справді існують у структурі особистості, які слушно співвіднести зі СМЦ і які вимагають адекватного усвідомлення (мовиться перш за все про уподобання, пріоритети, настановлення, слідування вимогам моди тощо).

На перший погляд, може здатися, що СМЦ можуть бути наявними лише в людини, яка вже досягнула високого рівня особистісного розвитку. Але це не так, оскільки моральні особистісні переконання, як правило, вини-

кають у ранньому юнацькому віці, а остаточно формуються у періоді пізньої юності, молодості. Більше того, початкові засади їх розвитку сягають раннього дитинства. Адже перші етичні настанови, норми і правила поведінки дитина привласнює вже в дошкільному віці.

К. Юнг зазначав, що "тільки те суспільство може вважатись життєтвірним і довговічним, яке вміє зберігати свій внутрішній зв'язок і свої колективні цінності при можливо більшій свободі індивіда. А оскільки індивід є не тільки одинична істота, але допускає і колективне ставлення до свого існування, то процес індивідуалізації веде не до роз'єднання, а до більш колективного зв'язку" [4]. Відтак індивід і соціум не протиставлені один одному, а знаходяться у стані доповненості: повага до цінностей і погляд окремої людини зміцнюють суспільство в цілому, а примусова підміна суверенних цінностей колективними призводить до протесту проти суспільства і до його руйнування. Депривація цінностей, зокрема, виявляється в тому, що близькі не тільки не розділяють, а й не поважають характерних для особистості цінностей, вважають їх несуттєвими.

Очевидно, що низький рівень внутрішньосімейної толерантності до ідеології членів сім'ї супроводжується психологічними травмами, відсутністю наступності традицій, конфліктами між батьками і дітьми. Нездатність юні захистити власну ідеологію часто приводить до її некритичності стосовно світоглядних систем інших людей і, як наслідок, неспроможності вибудувувати захисні бар'єри перед ідеологічним вторгненням і конфліктністю. Якщо суверенність фізичного тіла, території, особистих речей – це базові умови виживання людини як індивіда, то суверенність цінностей уможливають її самотрансценденцію, самореалізацію як особистості (див. [10; 13; 14]).

Отже, здатність людини обстоювати суверенність власних цінностей забезпечуватиме: а) її екзистенційну впевненість (свободу, осмисленість, цінності власного повсякдення); б) творче ставлення до власного життя; в) критичність до ідеологічних впливів; г) особистісну відповідальність. Водночас формування СМЦ тісно пов'язане із розвитком духовності особистості. Адже духовні цінності стосуються не об'єктивних (у тому числі й тілесних), а нематеріальних психічних станів і процесів. З плином часу духовні цінності не втрачають свого значення, згуртовуючи й гуманізуючи велику кількість людей, а тому є вічними. І не дивно,

що власні моральні цінності людина завжди співвідносить із духовними (до прикладу, віру, надію, любов, милосердя із співчуттям, толерантністю, оптимізмом, гуманізмом та ін.).

Цінність життя, як стверджував Г. Сковорода, залежить від того, чи знайшла людина власну, внутрішню точку опори, відкрила багатства свого внутрішнього світу. Саме на виявлення, плекання, примноження власних духовно-моральних цінностей спрямоване розумне, одухотворене життя. Найвищими цінностями для людини тут є саме життя як цінність, здоров'я як цінність, свобода як цінність, які відображають духовний рівень буттєвої екзистенції особистості (В. Франкл [13], М. Боришевський [3], М. Савчин [12], О. Матласевич [9], Н. Жигайло [5] та ін.). СМЦ студентської молоді наповнені традиційним моральним змістом й обертаються навколо центральної цінності – “бути щасливим” [4, с. 159].

Поняття “цінності життя”, “цінності здоров'я” посідають центральне місце, становлять висхідний пункт серед всіх світоглядних суперечностей, оцінок. Найістотнішою особливістю суспільного та індивідуального життя є його розгортання у соціокультурному часопросторі, створення культури у межах безперервного історичного процесу. Тоді постає питання пріоритетності цінностей – або культури, або життя, що задає ті чи інші орієнтири у вигляді установок, переконань і самих цінностей. Проте, спираючись тільки на зовнішні авторитети, людина не може набути справжньої свободи, повноцінно самореалізуватись, тим більше, коли її авторитети відходять на задній план. Тому вона має сама стати авторитетом для себе, який зростає на підґрунті внутрішньої автономії, хоча й не досягає свавілля у поведінці і вчинках. В. Франкл виокремив способи, за допомогою яких людина може зробити власне життя осмисленим: 1) це те, що вона дає світу (творчість та її результати); 2) те, що бере від світу (систему цінностей); 3) позиції, які вона обирає відносно того, що не має можливості змінити, а спроможна тільки оцінити (див. [13]).

Групою вчених (В.М. Доній, Г.М. Несен, Л.В. Сохань, І.Г. Єрмаков) наголошується на тому, що важливо навчити молоде покоління відчувати смак життя, який, крім природної основи (життєва сила, здоров'я та ін.), має і психологічну складову: оптимізм, почуття гумору, доброта, щирість, які характеризують сферу СМЦ. Спроба розвинути почуття гумо-

ру та побачити речі зі смішного боку – це трюк, вважав В. Франкл, який особа засвоює, оволодіваючи мистецтвом жити [13, с. 59]. Смак до життя – це відчуття радості буття, переживання стану щастя. Зрозуміло, що в сучасних соціально-економічних умовах суспільства складно знайти привід для радості, глибокого переживання екзистенції щастя, адже багато чого у повсякденні кожного залежить від обставин, хоча значною мірою це стан і продукт роздумів самої людини, її ставлення до того, що з нею відбувається. Для того щоб відчувати смак життя потрібно бути “духовно зрячою” особистістю, тобто не пропустити моменти радісні, щасливі. У будь-якому разі оптимістичне сприйняття життя великою мірою залежить від самої людини, будучи актом психологічного зараження самої себе. А переживає цей стан, вона внутрішньо дистанціюючись від негативних моментів свого життя [4, с. 71].

М.В. Савчин вважає, що зберегти такий емоційно піднесений стан людині допомагає молитва, читання Святого письма і творів святих отців, регулярне дотримання посту. Тоді віра укріплюється, а для глибоко віруючої людини немає нічого неможливого, бо “непохитна віра творить великі чудеса у житті, готує її до духовного бачення незбагненої краси світу”. Така непохитна віра одухотворює повсякдення людини, надає йому найвищого сенсу [12, с. 120]. Раніше до цього А. Маслов стверджував, що життя людини неможливо зрозуміти, не беручи до уваги найвищі прагнення. Самоактуалізація, прагнення до здоров'я, пошуки ідентичності й автономності, тяжіння до прекрасного (та інші способи вираження прагнення до вершин самовдосконалення) підкреслюють унікальність особистості, наявність саморегулювального потенціалу й ефективного функціонування, що забезпечує оптимістичний погляд на людство взагалі [8]. Цей відомий психолог, заперечуючи, що людина є продуктом спадкових факторів або впливу навколишнього середовища, підкреслював думку, що кожен із нас несе відповідальність за те, яким урешті-решт став. У цьому процесі важливою є людська свобода в розумінні поведінки, у виборі реакцій в конкретній ситуації, яка надає життю цілеспрямованості і змістовності. Певне ставлення людини до подій, які з нею відбуваються, їх осенсовування – переконливий прояв внутрішньої свободи особи. На переконання В. Франкла, навіть будучи в ув'язненні, або страждаючи

від невиліковної хвороби, людина має право вибору – зберегти власні моральні цінності і знайти більш глибокий сенс своїх страждань чи забути про них і втратити будь-який сенс свого існування. Однак важливо, щоб свобода була поєднана з відповідальністю, тільки тоді вона не переродиться у свавілля [13, с. 80–83].

Аналіз наукових досліджень з піднятої теми дав змогу виділити **функції суверенних моральних цінностей**:

1) *трансцендентна*: СМЦ сприяють усвідомленню людиною свого призначення у світі, осмисленню сенсу власного життя;

2) *відображувальна*: СМЦ відображають стійке ставлення людини до світу, є узагальненим досвідом соціальної групи, які асимілюються в структуру особистості, мінімально залежать від ситуативних факторів, з допомогою цих цінностей вона відчуває свою приналежність до соціального цілого;

3) *адаптивна*: наявність СМЦ сприяє соціально-психологічній адаптованості людини до дійсності, орієнтації в подіях, що відбуваються в суспільстві;

4) *мобілізаційна*: у складних життєвих обставинах СМЦ допомагають людині долати життєві труднощі, негаразди, проблеми морального вибору тощо;

5) *захисна*: міцність сформованих СМЦ дає людині переживання суверенності власного Я, почуття впевненості, безпеки, довіри до світу, оскільки власні моральні цінності є певними “фільтрами”, через які проходить тільки та інформація, яка не руйнує структуру особистості;

6) *експресивна*: СМЦ сприяють зовнішньому самовираженню і самоствердженню особистості, розкриваючи її своєрідність, неповторність, унікальність;

7) *пізнавальна*: СМЦ стимулюють формування спрямованості особистості на пошук інформації, потрібні для самопізнання, підтримки внутрішньої цілісності і життєвої самореалізації особистості;

8) *гармонізаційна*: СМЦ сприяють збалансуванню психічних процесів, станів, забезпечують їх узгодження з часом і застосування до умов діяльності, до відшукання гармонії зі світом.

На основі проведеного нами теоретико-експериментального аналізу проблеми, висновуємо, що особистість зі стійкими СМЦ характеризується такими особливостями:

– має високий рівень суб’єктивного контролю над подіями повсякденного життя, вважаючи, що більшість важливих подій є ре-

зультатом її власних дій, відчуваючи особистісну відповідальність за перебіг власного повсякдення;

– керується у житті власними цілями, переконаннями, установками, вільна у своїх виборах, не схильна піддаватись зовнішнім впливам (за С.К. Нартовою-Бочавер – це “зсередини спрямована особистість”);

– здатна до суб’єкт-суб’єктного (полілогічного) спілкування, швидкого встановлення глибоких емоційних контактів з близькими людьми;

– має адекватну самооцінку: відчуває емоційний комфорт у будь-яких ситуаціях, знає свої позитивні сторони характеру, здатна приймати себе такою, яка вона є насправді, тобто є особистістю, котра йде шляхом самоактуалізації (за А. Маслоу, Г.О. Баллом).

ВИСНОВКИ

Суверенні моральні цінності – це стійкі, особистісно значущі, смисложиттєві моральні утворення (взірці, поняття, установки), що уможливають здійснення людиною самооцінки власного життя та буденність інших. У психолога, зокрема, це такі вартості: відповідальність за життя іншої людини; чуйність, толерантність, доброзичливість до клієнта; вміння добирати морально обґрунтовані способи і методи корекційної роботи; здатність обстоювати власну честь, гідність, чітко розуміти свої громадянські права, свободи та обов’язки; готовність відстоювати власні незалежні моральні позиції, переконання, ідеї; адекватне розуміння сенсу професійної діяльності в контексті життєдіяльності; компетентність діяти за велінням совісті незалежно від зовнішніх обставин та ін.

Вочевидь вивчення вказаних типів СМЦ буде предметом наших подальших досліджень.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Бех І.Д. Особистісно зорієнтоване виховання: науково-метод. посіб. / І.Д. Бех. – К.: ІЗМН, 1998. – 204 с.
2. Болтівець С.І., Слободяник Н.В., Чепань М.-Л.А. Українська психологічна термінологія: словник-довідник / С.І. Болтівець, Н.В. Слободяник, М.-Л.А. Чепань. – К.: ДП “Інформаційно-аналітичне агентство”, 2010. – 302 с.
3. Боришевський М.Й. Виховання духовності особистості: навчально-методичний посібник / [М.Й. Боришевський, Л.І. Пилипенко, О.І. Пенькова та ін.]; за заг. ред. М.Й. Боришевського. – Кіровоград: Імекс-

ЛТД, 2013. – 104 с.

4. *Доній В.М., Несен Г.М., Сохань Л.В.* Мистецтво життєтворчості особистості: Наук.-метод. посібник: У 2 ч. / В.М. Доній, Г.М. Несен, Л.В. Сохань та ін. – К., 1997. – Ч. 1: Теорія і технологія життєтворчості. – 392 с.

5. *Жигайло Н. І.* Психологія духовного становлення особистості майбутнього фахівця: [монографія] / Н.І. Жигайло. – Львів: Видавничий центр Львівського національного університету імені Івана Франка, 2008. – 336 с.

6. *Карпенко З.С.* Ціннісні виміри індивідуальної свідомості / З.С. Карпенко // *Методологічні і теоретичні проблеми психології: хрестоматія / упорядн. З.С. Карпенко, І.М. Гоян.* – Івано-Франківськ: Плай, 2000. – 128 с.

7. *Леонтьев Д.А.* Психология свободы: к постановке проблемы самодетерминации личности / Д.А. Леонтьев // *Психологический журнал.* – Том 21, №1. – 2000. – С.3–11.

8. *Маслоу А.* Мотивация и личность / Пер. А.М. Татлыбаевой. – СПб.: Евразия, 1999. – 479 с.

9. *Матласевич О.В.* Християнські цінності як основа психологічної практики: Наукові записки. Серія “Психологія і педагогіка” Випуск 25 / О.В. Матласевич. – Острог, Національний університет “Острозька академія”, 2013. – С. 96–100.

10. *Нартова-Бочавер С.К.* Психологическое пространство личности: [монографія] / С.К. Нартова-Бочавер. – М.: Прометей, 2005. – 312 с.

11. *Пауер Ф.К.* Подход Лоуренса Кольберга к нравственному воспитанию / Ф. Пауер, Э.Хиггинс, Л. Кольберг // *Психологический журнал.* – 1992. – Т.13. – №3. – С.175–182.

12. *Савчин М.В.* Духовна парадигма психології: [монографія] / Мирослав Савчин. – К.: Академвидав, 2013. – 252 с.

13. *Франкл В.* Людина в пошуках справжнього сенсу. Психолог у концтаборі / Віктор Франкл. – Харків, 2016. – 160 с.

14. *Фурман А.А.* Психология личности: ценностно-ориентационный вимір: [монографія] / А.А. Фурман. – Одеса: ОНПУ; Тернопіль: ТНЕУ, 2016. – 312 с.

15. *Rokeach M.* The Nature of Human Values. – N.Y., 1973.

REFERENCES

1. *Bech I.D.* Personally Oriented Education: Scientific Method. manual / I.D. Bech – K.: IZMN, 1998. – 204 p.

2. *Boltivets SI, Slobodyanyk N.V., Chera M.-L.A.* Ukrainian Psychological Terminology: dictionary-directory / S.I. Boltivets, N.V. Slobodyanyk, M.-L.A. Chap – K.: State Enterprise “Information and Analytical Agency”, 2010. – 302 p.

3. *Boryshevsky M.Y.* Raising the spirituality of the individual: a teaching manual / [M.J. Borishevsky, L.I. Pilipenko, O.I. Penkov and others.]; per community Ed. M.Y. Boryshevsky – Kirovograd: Imex-LTD, 2013. – 104 p.

4. *Donii V.M., Nesen G.M., Sokhan L.V.* The Art of Life Creativity Personality: Science. Method. manual: 2 hours / V.M. Donii, G.M. Nesen, L.V. Sokhan and others – K., 1997. – Part 1: Theory and Technology of Life Creativity. – 392 p.

5. *Zhigailo N.I.* Psychology of the spiritual formation of the personality of the future specialist: [monograph] / N.I. Zhigailo – Lviv: Publishing Center of the Ivan Franko National University of Lviv, 2008. – 336 p.

6. *Karpenko Z.S.* Valuable measurements of individual consciousness / Z.S. Karpenko // *Methodological and theoretical problems of psychology: textbook / routine.* Z.S. Karpenko, I.M. Goian – Ivano-Frankivsk: Play, 2000. – 128 p.

7. *Leontiev D.A.* The Psychology of Freedom: The Problem of Self-Determination of Personality / D.A. Leontiev // *Psychological journal.* – Volume 21, No. 1. – 2000. – p.3-11.

8. *Maslow A.* Motivation and personality / Per. AM Tatlybayeva – SPb.: Eurasia, 1999. – 479 p.

9. *Matlasevich O.V.* Christian values as the basis of psychological practice: Scientific notes. Series “Psychology and Pedagogy” Issue 25 / O.V. Matlasevich – Ostrog, National University of Ostroh Academy, 2013. – P. 96-100.

10. *Nartova-Bochaver S.K.* Psychological space of personality: [monograph] / S.K. Nartova Bochaver. – M.: Prometheus, 2005. – 312 p.

11. *Power F.K.* Lawrence Colberg’s Approach to Moral Education / F. P. Power, E. Higgins, L. Kolberg // *Psychological Journal.* – 1992 – Т.13. – №3. – p.175-182.

12. *Savchin M.V.* Spiritual paradigm of psychology: [monograph] / Myroslav Savchin. – K.: Akademvidav, 2013. – 252 p.

13. *Frankl V.* Man in search of true meaning. Psychologist at the concentration camp / Victor Frankl. – Kharkiv, 2016. – 160 p.

14. *Furman A.A.* Psychology of personality: value-orientation dimension: [monograph] / A.A. Furman – Odessa: ONPU; Ternopil: TNEU, 2016 – 312 p.

15. *Rokeach M.* The Nature of Human Values. N.Y., 1973.

АНОТАЦІЯ

Педоренко Валентина Миколаївна.

Сутнісні аспекти розвитку суверенних моральних цінностей особистості.

У статті, на основі детального аналізу досліджень представників різних напрямів психології, аргументована можливість виділення та існування суверенних моральних цінностей особистості як стійких, самісно значущих, смисложиттєвих моральних утворень (взірці, поняття, установки), що дають змогу самій людині оцінювати перебіг власного життя та повсякдення інших людей. Водночас розкрито зміст цих цінностей, проаналізовано наукові дослідження з проблеми їх формування у періоді юності, обґрунтована їх значущість для майбутнього психолога в контексті його професійної підготовки. Крім того, виокремлено низку функцій СМЦ: трансцендентна, відображувальна, адаптивна, мобілізуюча, захисна, експресивна, пізнавальна, гармонізаційна та розкрито їх психологічний зміст.

Ключові слова: особистість, цінності, майбутній психолог, духовні цінності, смисложиттєві цінності, психологічна суверенність, формування суверенних моральних цінностей.

АННОТАЦІЯ

Педоренко Валентина Николаевна.

Сущностные аспекты развития суверенных нравственных ценностей личности.

В статье, на основании детального анализа исследований представителей различных направлений психологии, аргументирована возможность выделения и существования суверенных нравственных ценностей личности как устойчивых, самостно значимых, смысло-жизненных нравственных образований (образцы, понятия, установки), которые дают возможность самому человеку оценивать течение собственной жизни и повседневности других людей. Вместе с тем раскрыто содержание этих ценностей, проанализированы научные исследования проблемы их формирования в период юности, обоснована их значимость для будущего психолога в контексте его профессиональной подготовки. Кроме того, выделено ряд функций СНЦ: трансцендентная, отображающая, адаптивная, мобилизующая, защитная, экспрессивная, познавательная, гармонизационная и раскрыто их психологическое содержание.

Ключевые слова: личность, ценности, будущий психолог, духовные ценности, смысло-жизненные ценности, психологическая суверенность, формирование суверенных нравственных ценностей.

ANNOTATION

Pedorenko Valentyna.

Essential aspects of the development of the sovereign moral values of the personality.

A nuanced analysis of a large number of researches between different areas of psychology in the article are made and on the basis the sovereign moral values as steady, personally meaningful, life-purpose moral formation (samples, concepts, installations) that allows a person to

self-concept their own life and the lives of others are separated.

The importance of sovereign moral values for the personality in general and for future psychologists in the context of the exercise of their professional training: contribute to the formation of the existential confidence (freedom of meaningfulness, values of their own existence), creative attitude to one's own life, criticality to ideological influences, personal responsibility is analyzed.

Based on the analysis of scientific papers of D. Leontyev, V. Frankl, M. Savchyn, S. Nartova-Bochaver and others, the features of sovereign moral values: the transcendental, displayable, adaptive, protective, physical, expressive, cognitive, harmonization are highlighted and the content is revealed.

Analysis of the significant amount of scientific research on the problems of formation the value system in the period of youth gave the possibility to separate the types of sovereign moral values of the psychologist: responsibility for the life of another person; sensitivity, tolerance, kindness to the client; the ability to choose morally grounded methods and methods of correction; ability to defend their own honor, dignity, clearly understand their civil rights, freedom and responsibilities; readiness to protect its own independent moral position, beliefs, ideas; the ability to understand the meaning of professional work in the context of life; ability to act honestly, independent of the external circumstances etc.

Keywords: personality, values, future psychologist, intellectual values, life-purpose values, psychological sovereignty, formation of sovereign moral values.

Рецензенти:

**д. психол. н., проф. Карпенко З.С.,
д. психол. н., проф. Фурман А.В.**

Надійшла до редакції 13.05.2017.

Підписано до друку 17.07.2017.

Бібліографічний опис для цитування:

Педоренко В. Сутнісні аспекти розвитку суверенних моральних цінностей особистості / Валентина Педоренко // Психологія і суспільство. – 2017. – №3. – С. 104–111.

ПОНЯТТЄВО-КАТЕГОРІЙНЕ ПОЛЕ І НАУКОВІ ПІДХОДИ ДО РОЗУМІННЯ ВЗАЄМОДІЇ У ПСИХОЛОГІЇ

Андрій ГІРНЯК

УДК 159.92

Andriy Girniak CONCEPTUALLY-CATEGORICAL FIELD AND SCIENTIFIC APPROACHES TO UNDERSTANDING THE INTERACTION IN PSYCHOLOGY

Актуальність дослідження. Унормовані соціальні взаємини слугують основним шляхом та засобом задоволення усіх *груп потреб*, за А. Маслоу (від сексуальних і потреб у захисті, через потреби причетності та соціального визнання до задоволення інформаційних і духовних потреб), кожної особистості. Крім того, афіліація (від англ. *affiliation* – *з'єднання, зв'язок*), що виявляється у прагненні мати друзів, взаємодіяти з навколишніми, створювати емоційно значущі стосунки, надавати підтримку і приймати її від інших є доволі значущою мотивацією для кожної особистості [1, с. 54]. Відтак людина як “істота соціальна”, котра інтегрована у певне соціокультурне довкілля здатна *соціалізуватися та самореалізуватися* лише у поліаспектній та багаторівневій системі соціальних взаємодій, суб'єкту тканину якої становить *конвенція* (взаємодомовленість) усупільнених індивідів. Хоча соціальні взаємини мають об'єктивний характер, проте, відображаючись у внутрішньому світі суб'єктів життєдіяльності, вони набувають особистісної смислової мозаїки, що оприявнюється в індивідуальних мотивах, емоціях, почуттях, інтенціях, учинках тощо.

У постіндустріальному суспільстві провідним є настановлення на сприяння узгодженій взаємодії між особами, малими групами, спільнотами та людством у цілому. Істотною соціально-психологічною перепоною для цих гуманних намірів є те, що впродовж багатьох віків представники *Ното sapiens* навчались об'єднуватись головно на основі протиставлення (“вони – ми”, “свій – чужий”), а тепер

потрібно напрацьовувати “механізми неконфронтаційної солідарності” [2, с. 8] й практично опанувати “принципами толерантності”.

Вкрай актуальною для посттоталітарного суспільства (у т.ч. й українського) є імплементація у різні сфери суспільного життя діалогічних форм взаємодії. Адже радянська школа насамперед дбала про формування конформних, тобто охочих пристосовуватися, легко керованих особистостей, які були б слухняними “гвинтиками” великої державної машини.

Нині ж мовиться про становлення інтелектуально розвиненої, просоціальної, духовно збагаченої особистості, яка керується гуманістичними цінностями, спричинюється культурними, соціальними і психодуховними чинниками. Виняткова роль поміж них належить *системі взаємодії суб'єктів освітнього впливу* (сім'я, навчальний заклад, референтна група) з окремою людиною, зокрема з її установками, ціннісними орієнтаціями, матеріальними потребами, ментальним досвідом, характерологічними особливостями та ін.

Аналіз останніх досліджень і публікацій з даної проблеми. *Феномен соціальної взаємодії* є предметом багатьох наукових розвідок вітчизняних і зарубіжних філософів, соціологів, психологів та освітян. Зокрема з різних теоретико-методологічних позицій досліджено категорійно-понятійне поле піднятої проблематики (Г.М. Андреева, М.С. Каган, В.М. М'ясищев та ін.), особливості взаємодії в контексті активності особистості (К.О. Абульханова-Славська, Д.Б. Ельконін, Г.С. Костюк, В.О. Татенко та ін.), процеси взаємодії в діяльності

людини та перетворення індивідуальних дій на цілісну систему сумісних дій (А.І. Донцов, Б.Ф. Ломов, М.М. Обозов та ін.), закономірності впливу групи на індивідуальну діяльність людини (В.П. Казміренко, А.В. Петровський, Я.О. Пономарьов, В.С. Мухіна та ін.), психологічні передумови міжсуб'єктної взаємодії (Г.О. Ковальов, К. Роджерс та ін.), взаємодію як форму суб'єкт-суб'єктних взаємин (С.С. Аверінцев, Л.К. Гребенкіна, А.Л. Журавльов, Б.Ф. Ломов, О.М. Матюшкін, В.П. Панюшкін, Е. Фромм, А.У. Хараш, Г.А. Цукерман та ін.), психологічні засади взаємодії як форми спілкування (І.Д. Бех, О.О. Бодальов, О.М. Леонтьєв, В.О. Моляко, В.П. Москалець, Р.С. Немов, Т.Д. Щербан та ін.), проблеми взаєморозуміння та діалогічної взаємодії (В.В. Андрієвська, Г.О. Балл, Г.Я. Буш, Л.В. Загуліна, Ю.М. Лотман, А. Маслов, Р. Мей, К. Роджерс, В.А. Семиченко, Т.О. Флоренська та ін.), структура і технології педагогічної та освітньої взаємодії (О.В. Киричук, А.В. Фурман та ін.), підготовка майбутніх фахівців до професійної взаємодії (І.С. Булах, Л.В. Долинська, Г.С. Костюк, В.О. Сластьонін, С.К. Шандрук та ін.), підготовка викладача до педагогічної взаємодії (Л.В. Байбородова, Л.К. Велитченко, А.О. Вербицький, В.Я. Ляудіс, О.В. Матвієнко, О.Є. Фурман та ін.), конфліктні ситуації та конструктивна взаємодія в освітньому процесі (Ю.О. Костюшко, М.М. Рibaкова та ін.). Також наявні наукові розвідки, що присвячені окремим видам взаємодії: соціальній (М. Вебер, О. Хайрулін та ін.), інформаційній (В.В. Кириченко, Т.В. Чаплі та ін.), педагогічній (Ю.К. Бабанський, С.Л. Єфремов, О.І. Мещеряков та ін.), соціально-політичній (М.Ф. Головатий, Дж. Мід та ін.), міжкультурній (Д.Т. Асланова, М. Я. Данилевський та ін.).

Теоретико-методологічною основою дослідження є:

а) *вітакультурна парадигма освіти* та програма фундаментального соціально-психологічного експерименту з упровадження модульно-розвивальної системи в освітніх закладах України (Я.М. Бугерко, М.І. Дробноход, В. О. Комісаров, Л.З. Ребуха, І.С. Ревасевич, А.В. Фурман, О.Є. Фурман (Гуменюк), С.К. Шандрук);

б) *теорія вчинку* В.А. Роменця в контексті інтеракційно-феноменологічної візії психологічних витоків колективної суб'єктності та новітні наукові дискурси, що розширюють русло вчинкового підходу (В.О. Васютинсь-

кий, М. С. Гусельцева, І. В. Данилюк, П. А. М'ясоїд, В. О. Татенко, Т. М. Титаренко);

в) *раціогуманістичний підхід* у психології, котрий покликаний подолати абсолютизацію раціоналізму шляхом апелювання до гармонійного інтелекту (мудрості), ознаками якого є усунення змістових і просторово-часових обмежень у сприйнятті світу, творча налаштованість на зняття суперечностей і прилученість до вершинних культурних цінностей (Г. О. Балл, С. І. Болтівець, А. Маслов, В. В. Рибалка, К. Роджерс, Е. Фромм);

г) *тематизми діяльнісного підходу*, представники котрого розглядають взаємодію та активність як вихідне підґрунтя філософсько-методологічного аналізу співвідношення діяльності і психіки, діяльності і свідомості, дії та образу, а діяльність суб'єкта тлумачать як специфічну активність, що охоплює як зовнішні, так і внутрішні процеси (А. В. Брушлинський, Л. С. Виготський, В. В. Давидов, Л. В. Занков, М. С. Каган, О. Р. Лурія, С. Л. Рубінштейн);

ґ) *ідеї системного підходу*, в контексті якого людина пізнається у системі її соціальних відносин як частина соціосистеми, а розвивальна взаємодія розглядається як цілісний психосоціальний процес, складовими якого є суб'єктні акти-впливи, що диференціюються на похідні елементарні компоненти (П.К. Анохін, В.П. Казміренко, О.В. Киричук, Г.О. Ковальов, Б.Ф. Ломов);

д) *концепти та система теоретичних положень комунікативно-діяльнісного підходу*, згідно з яким особистість розглядається як продукт і результат спілкування з іншими людьми. Власне метою діалогу (інтра-, чи інтерсуб'єктного) як особливої форми партнерської взаємодії є не критика, а досягнення порозуміння та спільного просування до більш гармонійного стану всіх суб'єктів-учасників (колективних чи індивідуальних) паритетної взаємодії (І.Д. Бех, Є.П. Ільїн, Б.Ф. Ломов, В.О. Моляко, Р.С. Немов, В.А. Семиченко).

Відтак мовиться про міждисциплінарність піднятої наукової проблематики, що охоплює аспекти педагогічної та вікової психології, соціальної психології, конфліктології, психології управління та психологічної герменевтики.

Мета дослідження – розробка поняттєво-категорійного апарату піднятої проблематики із виходом на систематику різновидів міжсуб'єктної взаємодії як соціально-психологічного феномену.

Сутнісний зміст і виклад основного матеріалу дослідження. У сучасній науковій літературі поряд з поняттям “взаємодія”, застосовується низка споріднених термінів, таких як “взаємозв’язок”, “взаємовплив”, “взаємовідносини”, “взаємообмін”, “співробітництво”, “партнерство”, “інтерація”, “комунікація”, котрі інколи не виправдано застосовуються як синонімічні або й, більше того, підміняються один одним. Розглянемо сутнісне змістове наповнення базових дефініцій, які окреслюють серцевинний значеннєво-смисловий контур відповідних понять.

Взаємозв’язок – філософська категорія, що відображає закономірні взаємовідношення різних предметів, явищ, подій, взаємозумовлення компонентів дійсності у процесі руху й розвитку матеріального, соціального й духовного світів. Загальний взаємозв’язок речей, феноменів і фактів, який утілюється у їх взаємодії, взаємоспричиненні, взаємопереходах становить атрибутивну характеристику субстанційної єдності світу [3, с. 282].

Взаємини міжособистісні – суб’єктивні зв’язки і стосунки між людьми, які виникають за умов спільного проживання чи виконання сумісної діяльності та виявляють готовність, спроможність і компетентність осіб до певного типу дій, стилю поведінки і способу життя. Також у процесі становлення і розвитку вказаних взаємин формується система міжособистісних установок, орієнтацій, соціальних сподівань, котрі зумовлені ступенем розвитку соціальної групи, рівнем згуртованості її членів і змістом виконуваної ними діяльності. Чим вищий щабель розвитку групи, тим складнішою і більш ієрархізованою стає структура міжособистісних взаємин. Такі альтруїстичні взаємини, як дружба, любов, братерство найкраще розвиваються у життєдіяльності згуртованого колективу за умов відповідальної взаємодії між людьми [4, с. 52].

Інтерація (від лат. *inter* – серед, *activus* – діючий) – безпосередня міжособистісна взаємодія (головно “обмін символами”), найважливішою ознакою котрої є здатність людини приймати на себе роль іншої особи чи групи осіб [5].

Взаємовплив – обопільна дія двох чи декількох явищ, котра спричиняє у кожному з них певні зміни й ґрунтується на взаємодії [6]. Скажімо, міжособистісний вплив – це процес і водночас результат зміни однією людиною почуттів, стану, поведінки, установок, намірів, уявлень, оціночних суджень іншої

особи. Однак, на відміну від взаємодії, вплив може бути цілеспрямованим (переконавання, навіювання та ін.) і нецілеспрямованим (наслідування, зараження та ін.), агресивним (психологічний тиск, терор тощо) і гуманним [7, с. 5].

Категорія “взаємодія” у науковій літературі є доволі багатозначною і тлумачиться різними авторами як: а) спосіб організації буття, б) діалектична єдність боротьби і сприяння, в) універсальна форма розвитку об’єктивного світу, г) засіб пізнання, д) знаряддя дії, е) особливий тип відносин між об’єктами [8], є) форма взаємозв’язку між явищами [3, с. 282], ж) процес впливу суб’єктів один на одного [4, с. 52–53], з) погоджена дія між ким-, чим-небудь [9, с. 85], и) регулярні дії суб’єктів, що спрямовані один на одного [10], к) універсальна властивість усього існуючого світу речей і явищ у їх взаємній зміні, впливові одного на інших [11, с. 72] та ін.

За С. М. Смірновим, поняття про взаємозв’язок сутнісно пов’язане із стійким аспектом взаємодії об’єктів чи явищ, а *категорія взаємодії* перш за все вказує на мінливість явищ дійсності [12, с. 157]. В. М. М’ясищев зазначав, що хоча й існує тісний зв’язок між процесами взаємодії людей та їх взаємостосунками, проте ці поняття не тотожні. Взаємини є внутрішньоособистісною основою взаємодії, а остання – реалізацією чи наслідком і вираженням перших [8].

Як межова філософська категорія *взаємодія* тлумачиться як універсальна форма розвитку об’єктивного світу, що визначає існування і структурну організацію будь-якої матеріальної чи ідеальної системи. Відтак вона є основою кожної системи та умовою встановлення різноманітних зв’язків і відносин між об’єктами (чи компонентами), включаючи причинно-наслідкові, каузальні. Також взаємодія розгортається із певною швидкістю у конкретному часопросторі й супроводжується обміном полікованою інформацією [3, с. 282].

Саме життя можна розглядати як процес особливої взаємодії особливим чином організованих субстанцій. Відтак в умовах взаємодії живих істот (передусім людей), завжди наявна активність її учасників, яка може бути як ініціальною (суб’єкт дії) так і реактивною (суб’єкт реакції, відреагування). Відтак взаємодія охоплює як суб’єкт-суб’єктні, так і суб’єкт-об’єктні відносини й потенційно виникає як функція діяльності (предметно спрямованої активності), поведінки (пасивного взаємозв’язку) чи суб’єктного (активаційного)

зреалізування людини. У процесі суб'єкт-суб'єктних відносин відбуваються співроздуми, співучасть, співпереживання учасників, які у змісті й способі взаємодії утверджують свою суб'єктність, обстоюють особистість і виявляють індивідуальність [8].

Отож *взаємодія* як філософська категорія означає процеси прямого чи опосередкованого впливу об'єктів (суб'єктів) один на одного, їхнє взаємоспричинення, у тому числі й взаємозв'язок соціальних явищ, причому як у масштабах суспільства, так і на рівні функціонування його окремих соціальних інститутів, спільнот, груп та суб'єктів життєдіяння. Тому вона інтегрує усі види психосоціальних процесів, а також індивідуальних спонукань, діяльності (пізнання, виховання, працю, спілкування тощо) і переживань [4, с. 52–53].

Загалом атрибутивними *ознаками-характеристиками* взаємодії є: а) активність (дії, котрі здійснюються особами стосовно одна одної), б) взаємність (співвідношення персональних цілей співдіячів та організації їх досягнення); в) усвідомленість і адекватність (урахування контексту, в якому відбувається взаємодія, вибір позицій взаємодії та “сценаріїв” поведінки у певній ситуації, що дозволяють досягти власних цілей), порозуміння (рефлексія цілей учасників взаємодії, власного досвіду, здібностей і можливостей партнера, у тому числі точність та об'єктивність відображення його особистості).

Соціальна взаємодія – це система взаємозумовлених соціальних дій, пов'язаних циклічною причинною залежністю, за якої дії одного суб'єкта (індивіда, групи, спільноти) є водночас причиною та наслідком відповідних дій інших [13, с. 118]. Пітирим Сорокін слушно розглядав соціальну взаємодію як взаємний обмін колективним досвідом (уявленнями, образами, взірцями тощо), внаслідок якого виникає культура. І справді, на соціетальному рівні соціальна взаємодія постає як соціокультурний процес, котрий забезпечує передачу колективного досвіду від одного покоління до наступного [14, с. 526].

Міжособистісну взаємодію як сукупність зв'язків і взаємовпливів, що утворюються у спільній (сумісній) діяльності людей, доречно аналізувати у двох аспектах: широкому розумінні – як особистий контакт двох і більше людей, що спричиняє взаємні зміни у їхній поведінці, діяльності, ставленнях і настановах, думках і почуттях; та у вузькому – як систему взаємодетермінованих індивідуальних дій, де

поведінка кожного з учасників є одночасно стимулом і реакцією на поведінку інших. При цьому взаємні дії можуть здійснюватися у чотирьох формах: співдії (взаємодопомоги), бездії, псевдо- чи квазідії або протидії [8].

Педагогічна взаємодія – явище взаємозв'язку педагога та вихованців у навчально-виховному процесі, що реалізується через сумісні дії і характеризується їх особистісним взаємовпливом. Зазначена взаємодія завжди має предметно-діяльнісний характер, що зумовлений метою (соціалізація юні), структурою та організацією освітнього процесу. Особливими ознаками вказаної взаємодії є цілепокладання, планування досягнень бажаного результату та опосередкування довірливим спілкуванням. Порівняно із взаємодією формування педагогічних взаємин є менш керованим процесом, хоча усталені взаємостосунки сприяють або перешкоджають перебігу спільної навчальної діяльності [7].

Модульно-розвивальна взаємодія – науково спроектована, психомистецьки втілена та оргтехнологічно здійснювана інноваційно-психологічна співактивність учасників освітнього процесу, спрямована на добування, опрацювання, перетворення і самотворення спільного матеріального чи нематеріального (процес, стан, образ тощо) об'єкта пізнання-конструювання відповідно до особистих завдань вітакультурного розвитку (як цілісної системи знань, умінь, норм, цінностей) кожного учасника як суб'єкта, особистості, індивідуальності та універсуму.

Соціальна активність індивіда упредметнюється у різних формах соціальних зв'язків (*табл. 1*). При цьому самі *соціальні зв'язки* розглядаються нами як система особливих взаємодетермінацій суб'єктів життєдіяльності, котрі згуртовують останніх у різні соціальні спільноти і зумовлюють їх колективне співіснування. До структури цих зв'язків належать суб'єкти зв'язку (індивіди, групи, спільноти), предмет зв'язку (з приводу чого він здійснюється); механізм свідомого регулювання взаємин між суб'єктами (“правила гри”) [15, с. 198].

Для досягнення методологічної чіткості понятійно-категорійного аналізу пропонуємо найбільш коректне застосування означених термінів на прикладі конкретної ситуації: виникає короткочасний і стихійний *акт* громадської непокори як гостра емоційна *реакція* на протиправні *дії* влади; шляхом *контактування* у соціальних мережах люди співкоординують свою протестну *ді-*

Таблиця 1

Різновиди форм соціальних зв'язків суб'єктів психосоціальної системи

Форми організації психосоціальної активності	Психологічна характеристика та сутнісні ознаки основних форм психосоціальної активності як стану й джерела встановлення і підтримання значущих зв'язків із світом/ноосферою та динамічної умови власного саморуху і розвитку особистості
Контактування	поверхневий, короткотривалий, позбавлений системи споріднених дій акт, що формовтілюється за допомогою культурно та історично закріплених вербальних чи невербальних засобів задля сигналізації, а не повноцінної передачі змісту інформації [16] (наприклад, оплата товару касиру в магазині, пред'явлення квитка водію у транспорті тощо)
Дія	найпростіший (зовнішній/предметний чи внутрішній/розумовий) акт, здійснюваний для досягнення безпосередньої ближньої мети (задоволення власних інтересів і потреб) у певній соціокультурній ситуації; у соціальному вимірі переважно становить частково усвідомлену, цілеспрямовану та орієнтовану на інших осіб поведінку (дійсну чи очікувану); може спрямовуватися як на іншу людину / групу, так і на фізичний об'єкт, і не мати зворотної реакції, а відтак оприявнюється через систему активних рухів, пасивне невтручання чи покірне прийняття [17]
Реакція	рефлекторна / стереотипна дія, котра виникає як відповідь на певний вплив; найчастіше досліджується рефлекторна реакція на подразник/стимул, захисна психологічна реакція, неадекватна хвороблива реакція, спонтанна емоційна реакція, уповільнена / загальмована реакція, ланцюгова реакція і т.п.
Діяльність	система доцільних дій та операцій, спрямованих на досягнення поставлених цілей, у якій людина реалізує своє ставлення до світу, людей, предметів, явищ і до самої себе; на відміну від поведінки, є свідомою, предметно спрямованою активністю, котра структурно охоплює чотири блоки: спонукально-ціннісний (мотиви, цілі); прогностично-проективний (прогнозування, вибір, планування); виконавчо-реалізувальний (способи, засоби); оцінково-порівняльний (аналіз результатів і рефлексія процесу їхнього досягнення) [18, С. 718-719]. Основними видами діяльності є гра, навчання, праця та спілкування
Поведінка	зовнішній прояв (форма) діяльності людини, реакція на соціальне середовище чи на дію іншої людини у повсякденній життєдіяльності; водночас це напрацьовані суспільством способи взаємодії з об'єктами, відповідно до їх функцій у людській діяльності (їсти виделкою, спати на ліжку тощо) (А. В. Петровський); отож поведінка – це організована визначеним чином діяльність, що забезпечує зв'язок людини із зовнішнім довкіллям [19, с. 96]

Продовження табл. 1

Форми організації психосоціальної активності	Психологічна характеристика та сутнісні ознаки основних форм психосоціальної активності як стану й джерела встановлення і підтримання значущих зв'язків із світом/ноосферою та динамічної умови власного саморуху і розвитку особистості
Взаємодія	процес обміну діями між суб'єктами життєактивності, що спричиняє зворотну реакцію (зв'язок); система взаємозумовлених соціальних дій, пов'язаних циклічною причинною залежністю, за якої дії одного суб'єкта є водночас причиною і наслідком відповідних дій інших суб'єктів [13, с. 50]. Структура та механізм соціальної взаємодії охоплюють: а) суб'єктів взаємодії; б) зміни, спричинені їхніми діями; в) вплив цих змін на інших людей; г) реакцію осіб, на котрих спрямовувалася дія [20, с. 199]
Взаємини та відносини	<i>Взаємини</i> (стосунки) – особистісні зв'язки між людьми: особисті, родинні, стосунки між чоловіком і жінкою, між дорослими і дітьми між самими дітьми тощо. <i>Відносини</i> – переважно суспільні зв'язки (між країнами, організаціями тощо): економічні, ринкові, політичні, суспільні, міжнародні, дипломатичні, громадські, сімейні, правові відносини та інші [21]
Взаємодія вплив	феномен взаємного обміну думками, почуттями, вчинками, що спричинює у суб'єктів взаємодії зміну поведінки, установок та оцінок й, зазвичай, супроводжується процесом їх уподібнення; основними механізмами взаємодія вплив є переконання, навіювання, конформність та імітація [22, с. 464-466]
Вчинок	Фундаментальна психоформа поведінки, яка характеризує суб'єктивно-діяльнісний аспект життєактивності особистості й усвідомлюється нею як суспільний акт і специфічна форма ставлення до норм суспільної моралі та навколишнього довкілля (окремої людини чи суспільства в цілому). Структурно вчинок охоплює чотири компоненти (ситуацію, мотивацію, дію та післядію) (за В. А. Роменцем) [23, с. 59] й вирізняється чотирма властивостями: аксіологічністю, відповідальністю, єдністю і співбуттєвістю (за М. М. Бахтінім) [24]

яльність. Таким чином узвичаєна **поведінка** пересічних людей набуває ознак оціночно-вольового громадянського **вчинку**. Закономірно, що суспільні **відносини** між інститутом офіційної влади та інститутами громадянського суспільства загострюються. Інколи навіть у межах однієї родини погіршуються міжособистісні **взаємини** внаслідок кардинально різних поглядів її членів на актуальну соціальну ситуацію. Для налагодження діалогічної **взаємодії** конфліктуючі сторони домовляються про створення переговорної групи. У

ході організованих дебатів здійснюється **взаємодія вплив** конкуруючих сторін з метою досягнення своїх цілей та реалізації інтересів.

Отож категорія взаємодії дає змогу уникнути спрощених варіантів пояснення будь-якої системи, оскільки є основною передумовою процесів її виникнення, функціонування і розвитку. Адже без взаємодії компонентів (елементів, складових, етапів, фаз, стадій, періодів тощо) система нездатна існувати. Тому взаємодія – це така форма зв'язку, за котрої складові певної системи не лише

змінюють свою просторову дислокацію, а й перманентно трансформуються самі, зумовлюючи загальну зміну цілісного механізму.

У цьому сенсі не становить винятку й освітній процес у вищій школі, у системі якого відбувається щораз обширніший взаємовплив викладача і студента, долучення юні до знань, культури, опрацьованого людством досвіду загалом, а також збагачення особистісного потенціалу, людської суб'єктивності, соціального і духовного життя кожного наступника. Тому однією з ключових проблем, котра має виняткову роль у взаємозбагаченні теоретичної і практичної складових суспільного буття, є визначення психологічних закономірностей, різновидів, форм, методів, механізмів, засобів і способів психологічного впливу на індивідуальному, груповому та масовому рівнях суб'єктної організації повсякдення людей [25, с. 59–60].

Обґрунтування законів і практичних методів організації психологічного впливу уможливить проєктивне підвищення ефективності міжособистісних взаємин (перш за все ділового і неформального спілкування) у найскладнішій сфері – “людина – людина”. Водночас це сприятиме гуманізації взаємостосунків у системах освіти та громадянського виховання майбутніх фахівців.

Висвітливо сутнісні характеристики-параметри найбільш відомих теорій, наукових підходів і концепцій як форм організації наукового знання, у межах котрих відбувається науковий дискурс піднятої нами проблематики (*табл. 2*).

Критичний аналіз психологічних і педагогічних джерел показує, що змістові і методичні аспекти навчально-виховного процесу та освітньої діяльності викладача значним чином досліджені. Однак це твердження не стосується соціально-психологічного пізнання освітньої взаємодії, під час якої розгортається сумісна робота осіб за окремим сценарієм: спільність інтересів і прагнень педагога і студента дає змогу досягнути взаєморозуміння між ними; взаємодія різносуб'єктних мотивів, цілей, установок, ціннісних орієнтацій відображає динаміку психосоціального розвитку особистості; все це передбачає формування не лише особистого, а й індивідуального (глибоко персоніфікованого) контактування, який надає кожному можливість виходити за межі власних потенцій, реалізувати себе в іншому й водночас усвідомлювати свою унікальність, характерологічні відмінності між партнерами [25, с. 60].

ВИСНОВКИ

1. Спрощений підхід до тлумачення *природи педагогічної взаємодії* як впливу наставника на особистість школяра, негативно позначився на практиці освітньої і суто виховної роботи. Нині є об'єктивна потреба змінити характер взаємин між викладачем і студентом, здолати авторитарний стиль міжсуб'єктних стосунків. Тому за останні роки у психологічній науці відбулися зміни, пов'язані з відмовою від підходу до людини як до “пасивного реактора”. Перевагу набув інший погляд, за якого основу її природи становить активність і вибірковість у процесі відображення зовнішнього впливу. Також проблема розвитку психології освітньої взаємодії та її вчинкового характеру є стрижневою у визначенні соціально-психологічних механізмів стимуляції активності особистості і студентського колективу.

2. Загалом сьогодні існує нагальна потреба у процесі наукового пізнання розглядати педагогічну взаємодію як системне утворення, що являє собою єдність трьох сторін: а) притаманних їй зовнішніх просторовості та очевидності; б) внутрішньої структурної побудови взаємовпливів з урахуванням внеску кожного з компонентів у формування цілісних психічних властивостей; в) метасистемності її розвивальної ситуації, що виявляється у різних формах взаємо- і самоактивності людини [25, с. 62].

3. Генеральна лінія змін у внутрішньому світі особистості проходить через її конкретну *взаємодію* з актуальною життєвою – ігровою, трудовою, навчальною чи будь-якою іншою – ситуацією. Саме всепроникливі впливи плинних ситуацій зумовлюють змінні чи сукупні мікрорухи у сферах розвитку особистості [35, с. 77]. У психологічному плані відкрита взаємодія різних рівнів психічної саморегуляції (усвідомленого й неусвідомленого) і стан інтрадіалогу стимулюють розвиток полілогу зовнішнього. Це стає можливим за умови внутрішньої свободи всіх сил і потенцій, котрим наділена особистість, і водночас дає поштовх для розгортання процесів її саморозвитку, творчого зростання і духовного самовдосконалення.

4. У психосоціальній природі розвивальної взаємодії відображається парадокс наукового пізнання: суть цілого можна виявити, тільки з'ясувавши сутність його частин (елементів, компонентів), хоча їх неможливо глибоко пізнати поза його розумінням. Це – основна ідея

Таблиця 2

Зміст соціальної взаємодії у різних формах організації наукового знання

Теорії, підходи та їх засновники	Сутнісний зміст основних положень
Теорія символічного інтеракціонізму / Джордж Мід	Поведінка людей стосовно одних до інших чи до предметів навколишнього світу зумовлюється тим значенням, яке вони їм приписують; тому вплив людини на іншу особу не є безпосереднім, а опосередковується символами, їх інтерпретацією учасниками взаємодії; схематично цей зв'язок подається так: «Я – соціальна ситуація – символічна інтерпретація ситуації – інша людина» [10; 26, с. 80]
Теорія соціальної дії / Макс Вебер	Елементами одиничної дії є діяч (суб'єкт); інша сторона (об'єкт); норми, за якими організовується взаємодія; цінності, яких дотримуються усі учасники; ситуація, у якій відбувається дія [10]; до ознак соціальної дії належать: 1) суб'єктивна мотивація суб'єкта дії; 2) орієнтація на минулу, поточну чи очікувану реакцію інших; на сьогодні обґрунтовані такі типи соціальної дії: 1) <i>цілераціональна</i> (характеризуються чітким розумінням, що хоче людина, якими засобами це досягатиметься, які будуть наслідки); 2) <i>ціннісно-раціональна</i> (пов'язана з вірою суб'єкта у самодостатню цінність певної поведінки, незалежно від її успіху); 3) <i>традиційна дія</i> (стереотипна поведінка за взірцем, що не потребує перевірки на істинність); 4) <i>афективна</i> (емоційна реакція без осмисленого цілепокладання) [17]
Теорія соціального обміну / Джордж Хоманс	Соціальна взаємодія розуміється як складна система обмінів, зумовлена способами врівноваження винагород і затрат; поведінка людини визначається тим, чи винагороджувалися і як саме винагороджувалися її вчинки в минулому; при цьому обстоюються такі принципи взаємодії: 1) чим частіше винагороджується певний тип поведінки, тим частіше він повторюватиметься; 2) якщо винагорода залежить від певних умов, то людина намагається їх відтворити; 3) якщо винагорода велика, людина готова затратити більше зусиль для її отримання; 4) коли потреби близькі до насичення, то людина докладає менше зусиль для їх задоволення [27]
Теорія трансактного аналізу / Ерік Берн	Розглядається взаємодія через динаміку міжособистісних позицій партнерів, позначених як Дитина («Хочу»), Батько («Потрібно»), Дорослий (синтез «Хочу» і «Потрібно»); їх взаємодія є ефективною, якщо трансакції збігаються [10]. Зазначені позиції не пов'язані з відповідною соціальною роллю, а є психологічним визначенням певної стратегії у взаємодії в кожен момент часу, а відтак можуть змінюватися разом із психологічним станом суб'єкта [26, с. 89]
Психоаналітична теорія / Зигмунд Фройд	Міжособистісна взаємодія зумовлюється переважно уявленнями, засвоєними в ранньому дитинстві, і психологічними травмами, які були пережиті у цей період життя; тому в процесі взаємодії люди просто здебільшого актуалізують і відтворюють дитячий досвід. Привабливість взаємодії у групі (особливо в неформальній) зумовлена почуттям відданості і покірності лідерам, які ототожнюються з могутніми істотами, яких у дитинстві уособлювали наші батьки [11, с. 74]

Теорії, підходи та їх засновники	Сутнісний зміст основних положень
Теорія керування враженнями (соціальної драматургії) / Ервінг Гоффман	Розглядається реальна соціальна взаємодія неначе театральна вистава, а люди, мов актори виконують ролі у певній конкретній ситуації; актор за допомогою символічних засобів прагне створювати і підтримувати сприятливі враження про себе в інших осіб для регулювання їхньої взаємозалежної поведінки (особливо зворотної реакції) [20, с. 201]; відтак суб'єкт зацікавлений своїми діями створювати потрібні ситуації, щоб домогтися потрібного йому враження, під впливом якого інші будуть добровільно робити те, що відповідає його особистим задумам [11, с. 74]
Теорія соціальної комунікації / Юрген Габермас	У контексті океану суспільних комунікативних зв'язків існують такі типи соціальних дій: <i>стратегічна</i> (її учасники ставляться до інших осіб як до засобів чи перешкод на шляху до мети); <i>нормативна</i> (метою її учасників є досягнення взаємовигідних експектацій, здійснюваних шляхом підпорядкування своєї поведінки цінностям і нормам); <i>драматургічна</i> (її мета – вибіркоче самовираження індивідуальності); <i>комунікативна</i> (укладання угоди між учасниками взаємодії для досягнення конкретних результатів у певній ситуації) [27]
Теорія соціокультурної динаміки / Питирим Сорокін	Соціальна взаємодія є взаємним обміном колективним досвідом, унаслідок якого виникає культура; така взаємодія постає у вигляді соціокультурного процесу, під час якого передається колективний досвід між поколіннями [20, с. 201]; у підґрунті вказаної перебуває соціальна нерівність у суспільстві. Існують такі типи соціальної взаємодії: <i>організовано-антагоністичний</i> , що базується на примушуванні; <i>організовано-солідарний</i> , що заснований на добровільному членстві; <i>організовано-змішаний</i> – що частково керований примусом, а частково – добровільною підтримкою усталеної системи взаємостосунків і цінностей [13, с. 52]
Етнометодологія / Гарольд Гарфінкель	Досліджуються способи інтерпретації та впорядкування довколишнього світу індивідами у ситуаціях повсякденних взаємодій; вони виявляють «фонові очікування», що означають буденне життя і є загальновідомими та імпліцитними (бачаться, та не помічаються); люди використовують їх як загальну схему сприйняття та інтерпретації світу, а також для стандартизації і типізації буденної взаємодії. Члени суспільства послуговуються спільними, ординарними етнометодами для описування власної та чужої діяльностей, а також для пошуку загальноприйнятих правил взаємодії, які надають поведінці узвичаєного характеру [26, с. 341-342]
Модель діадичної взаємодії / Джон Тібо, Герольд Келлі	Суть взаємодії у діаді зводиться до п'яти положень: 1) будь-яка міжособистісна інтеракція є взаємодією, реальним обміном поведінковими реакціями за певної ситуації; 2) взаємодія більш вірогідно продовжуватиметься і позитивно оцінюватиметься учасниками, якщо вони усвідомлюють її вигоди; 3) для з'ясування результату взаємодії співставляється сума винагород і витрат; 4) взаємодія продовжуватиметься, якщо винагорода учасників перевищуватиме витрати; 5) процес отримання вигоди ускладнюється можливістю учасників впливати один на одного, тобто контролювати винагороди і затрати [10]

Продовження табл. 2

Теорії, підходи та їх засновники	Сутнісний зміст основних положень
Діалектичний підхід / Георг Гегель	Взаємодія узасаднює закон «єдності та боротьби протилежностей» і розглядається як процес, за якого головно внаслідок явища «притягування і відштовхування», відбувається перетворення речей та явищ; у контексті сутнісної характеристики розвитку окремо підкреслюється, що джерелом усякого руху є протиріччя як система взаємодії між протилежностями [8]
Концепція соціальної еволюції / Роберт Парк	Суспільство – найважливіший складник соціальної взаємодії, що сприяє руйнуванню чи зміцненню соціальних зв'язків; обґрунтовано чотири види соціальної взаємодії: конкуренцію, пристосування, соціальний конфлікт та асиміляцію [27]; зокрема, конкуренція як рушійна сила розвитку взаємодії людей може набувати форми конфлікту, внаслідок чого люди вимушені пристосовуватися до нової ситуації; коли це відбувається, то конфлікт згасає, а процес завершується асиміляцією, яка спричинює глибоку трансформацію під впливом тісної взаємодії [13, с. 51]
Бігевіористський (поведінковий) підхід / Джон Уотсон, Беррес Скіннер	У межах цього підходу психіка зводиться до різних форм поведінки, яка описується з допомогою понять «стимул» (зовнішня спонукка) і «реакція» (відповідь організму на стимул). Стверджується, що поведінка людини переважно безпосередньо зумовлюється підкріпленнями (покаранням і винагородою) з оточуючого середовища; тому детермінованість поведінки особистості слід розуміти у термінах інтеракцій «поведінка – оточення»; при цьому соціальна поведінка є двох типів: респондентна (відповідь на знайомий стимул), оперантна (визначається і контролюється майбутнім результатом) [26, с. 64-65]
Діяльнісний піхід / Сергій Рубінштейн	Ключовим у діяльнісному підході є поняття активності, котра становить конституювальну характеристику людської діяльності, що виражає її здатність до саморозвитку через ініціювання суб'єктом цілеспрямованих продуктивних (перетворювальних дійсність) предметних дій; згідно з принципом <i>єдності свідомості і діяльності</i> , свідомість не керує діяльністю ззовні, а утворює з нею єдність, будучи її передумовою і результатом; суб'єкт і об'єкт (людина і світ) у процесі діяльності переходять один в один: об'єкт – у суб'єктивний образ, а образ – у результати діяльності; тому суб'єкт у своїх діяннях не тільки оприявнюється і проявляється, а й твориться, визначається і саморозвивається [28, с. 72-73]
Системно-діяльнісний підхід / Джон Дьюї, О.М. Леонтьєв	Передбачає системну організацію цілісного освітнього процесу як єдності різних видів діяльності студентів (навчальної, науково-дослідної, навчально-професійної, дозвіллевої і т.п.), спрямованих на досягнення головної освітньої мети – на розвиток особистості дитини на основі <i>розвитку універсальних навчальних дій</i> ; система останніх утворює ключову компетенцію – уміння самостійно вчитися і самовдосконалюватися; за цих обставин «клас-аудиторія» перетворюється на «клас-лабораторію», де студенти оволодівають соціокультурним досвідом шляхом активного дослідного пізнання навколишньої дійсності

Теорії, підходи та їх засновники	Сутнісний зміст основних положень
Комуникативно-діяльнісний / Михайло Бахтін	Спілкування розглядається як спосіб реалізації суспільних відносин, окремий вид діяльності, де фіксуються суб'єкт-суб'єктні зв'язки та чиниться формувальний вплив на особистість. Комуникативна спрямованість навчання активізує формування всіх видів мовленнєвої діяльності: слухання, говоріння, читання, письмо. Цей підхід реалізується завдяки застосуванню методів і прийомів роботи, що уможливають спільну пізнавальну діяльність студентів: взаємонавчання, робота у парах, взаємоконтроль, бесіда, дискусія та ін. Відтак живе мовлення є основним каналом соціальної поведінки людини і займає важливе місце у її комуникативно-пізнавальній діяльності [29; 30]
Діалогічний підхід / Володимир Біблер, Георгій Балл	Провідним є діалогічний спосіб розвитку будь-якої ідеї та діалогічна стратегія діянь у міжособових взаєминах. Зазначені дні переосмислюються як аспекти взаємодії партнерів, причому кожний з них постає повноправним суб'єктом. Метою діалогів (інтра-, чи інтерсуб'єктних) є не критика сама по собі, а партнерська взаємодія, що сприяє спільному просуванню до більш гармонійного стану системи, котра охоплює як усіх учасників взаємодії, так і кожного зокрема [31, с. 13, 170]
Вчинковий підхід / Володимир Роменець, Віталій Татенко	Вчинок починається і проявляється у ситуаційних відносинах, які водночас залежать від поведінки людини. Освоєння ситуації включає мотиваційний аспект, що стає внутрішньою рушійною силою вчинку. На основі цього здійснюється перехід до вчинкової дії [32, с. 87]. Своєю чергою, післядія, як пережиття особистої реакції на вчинок, постає ситуацією, що зумовлює виникнення у людини спонуки до подальшої дії.
Суб'єкт-суб'єктний підхід / Чарльз Кулі, Флоріан Знанецький, Григорій Ващенко, Іван Бех	Підхід у навчанні, що базується на гнучкому зворотному зв'язку у системах «викладач – студент» і «студент – студент», емпатійному діалогічному спілкуванні, активному співробітництві та співтворчості суб'єктів взаємодії й паритетному розподілі їхньої відповідальності за одержані освітні результати. Педагог є організатором «саморуху» студента від нижчих до вищих рівнів самовдосконалення й допомагає йому у «вивільненні» власних інтересів і реалізації своїх ініціатив. Суб'єктність студента головно проявляється у здатності чинити перетворювальні дії щодо себе і довколишнього світу, бути стратегом власного саморозвитку, виражати критичне ставлення до форм взаємодії і здійснювати самостійний вибір у системі соціальних взаємин
Системний підхід / Мойсей Каган, Борис Ломов, В'ячеслав Казміренко	Реальний спосіб існування людини полягає у тому, що вона є задіяною у різні системи відносин, зв'язок котрих відбувається на особистісному рівні. Особистість та її психіка не є набором окремих ставлень, процесів і функцій. «Усі ці зовнішні і внутрішні змісти в особистості перестають бути набором ізольованих частин, а, включаючись у складні системи зв'язків, утворюють тим самим нові змісти і відповідні їм механізми, котрі характеризують цілісність людської особистості і цілісність її психіки» [33, с. 10-11]

Теорії, підходи та їх засновники	Сутнісний зміст основних положень
Циклічно-вчинковий підхід / Анатолій В. Фурман	Модульно-розвивальна взаємодія розглядається як повний функціональний цикл освітнього метапроцесу, котрий охоплює чотири періоди (інформаційно-пізнавальний, нормативно-регуляційний, ціннісно-рефлексивний, психодуховний) та вісім похідних етапів; колективна пізнавальна творчість за цих обставин розгортається як повний функціональний цикл освітнянської творчості, котрий ієрархічно зорганізовує чотири періоди (пізнання новації, проектування нововведення, впровадження інновації, моніторинг змін) і вісім етапів (ініціювання, дослідження, моделювання, продукування, апробування, обґрунтування, розповсюдження, експертування); відтак колективне наукове пізнання постає як спільний повновагомий акт творчості у певному науковому напрямку навчально-дослідницької діяльності і водночас як самотворення кожного його учасника у ролі мислителя-особистості [34, с. 76-78]

системного підходу до аналізу цього феномену як цілісного соціально-психологічного процесу, складовими якого є суб'єктні активності. Встановлено, що в кожному такому елементарному акті гіпотетично наявні принаймні шість компонентів: 1) педагогічна задача; 2) соціально-комунікативна активність взаємостимулюючих сторін; 3) цінності, які обстоює кожен із учасників взаємодії; 4) норми, за якими організуються взаємини; 5) соціально-психологічна ситуація; 6) результат педагогічної взаємодії [36, с. 7]. До того ж розвиток педагогічної взаємодії проходить кілька закономірних стадій – від просторового контакту, через психічний і соціальний взаємовплив особистостей, до педагогічно організованого, що ґрунтується на тих повноваженнях, які учитель одержує від суспільства разом із дорученням виконати громадянське замовлення – сформувати культурну, ментально зорієнтовану й активну людину-професіонала-громадянина.

5. У цьому контексті однією з найперспективніших освітніх технологій гуманізації національної освіти є *модульно-розвивальна система навчання*, яка концептуально ґрунтується на паритетній проблемно-діалогічній формі взаємовідношень між викладачем і студентом. Епіцентром навчального процесу тут стає не зміст предмета чи дисципліни, а взаємодія викладача і групи студентів, нова виховна етика, яка передбачає домінування психокультурного змісту їхньої власної пози-

ції, збільшення питомої ваги особистісного спілкування, творчої пошукової активності, мислительне моделювання життєвих ситуацій – ситуацій світоглядного чи морального вибору тощо [25, с. 67]. Така різномірівнева суб'єктивна активність відіграє важливу роль у внутрішній мотивації освітньої діяльності студентів, що дає змогу регулювати розвиток мотиваційних рис їхньої особистості, тобто пробуджує в кожного наснажене бажання компетентно навчати й ефективно навчатися.

Зазначене дослідження не вичерпує всіх аспектів піднятої проблематики, а відтак предметом подальших наукових розвідок стане параметрично-критеріальне розмежування різних форм організації психосоціальної активності людини та систематика різновидів розвивальної взаємодії учасників освітнього процесу сучасного ВНЗ.

СПИСОК ВИКОРИСТАНОЇ ЛІТЕРАТУРИ

1. Большой психологический словарь / [сост. и общ. ред. Б. Мещеряков и др.] – СПб. : ПРАЙМ-ЕВРОЗНАК, 2003. – 672 с. – (Проект “Психологическая энциклопедия”).
2. Балл Г. О. Орієнтири сучасного гуманізму (в суспільній, освітній, психологічній сферах) / Г. О. Балл. – К. – Рівне: Видавець Олег Зень, 2007. – 172 с.
3. Український радянський енциклопедичний словник : в 3-х т. / [редкол. : ... А. В. Кудрицький (відп. ред.) та ін.]. – 2-е вид. – К. : Голов. ред. УРЕ, 1986. – Т. 1: А – Калібр. – 1986. – 752 с.
4. Психологічна енциклопедія / [авт.-упоряд.

- Степанов О. М.]. – К. : Академвидав, 2006. – 424 с. – (Енциклопедія ерудита).
5. Інтеракція : (матеріал з Вікіпедії – вільної енциклопедії) [Електронний ресурс] – Режим доступу до стат. : <https://uk.wikipedia.org/wiki/%D0%86%D0%BD%D1%82%D0%B5%D1%80%D0%B0%D0%BA%D1%86%D1%96%D1%8F>
6. Взаємовплив : (матеріал з словника літературознавчих термінів) [Електронний ресурс] – Режим доступу до стат. : <http://www.ukrlit.vn.ua/info/dict/1fdys.html>
7. *Матвієнко О. В.* Теоретичні аспекти забезпечення педагогічної взаємодії у навчально-виховному процесі школи / О. В. Матвієнко // Наукові записки Тернопільського національного педагогічного університету імені Володимира Гнатюка. Серія : Педагогіка. – 2010. – № 3. – С. 3-8.
8. *Кожушко С.* Взаємодія як філософське й психологічне поняття / Світлана Кожушко // Український науковий журнал “Освіта регіону”. – 2013. – №4. – С. 261.
9. Великий тлумачний словник сучасної української мови / [уклад. і голов. ред. В. Т. Бусел]. – К. ; Ірпінь : ВТФ “Перун”, 2003. – 1440 с.
10. *Орбан-Лембрик Л. Е.* Соціальна психологія : [навч. посібн.] / Л. Е. Орбан-Лембрик. – К. : Академвидав, 2005. – 448 с. [Електронний ресурс] – Режим доступу до стат. : http://pidruchniki.com/1534122039128/psihologiya/mizhosobistisna_vzayemodiya
11. *Філоненко М. М.* Психологія спілкування : [підручник] / М. М. Філоненко. – К. : Центр учбової літератури, 2008. – 224 с.
12. *Корнилова Т. В.* Методологические основы психологии : [учебник] / Т. В. Корнилова, С. Д. Смиронов. – СПб. : Питер, 2009. – 320 с.
13. *Осипова Н. П.* Соціологія: [підручник] / Н. П. Осипова, В. Д. Воднік, Г. П. Клімова та ін.; за ред. Н. П. Осипової. – К. : Юрінком Інтер, 2003. – 336 с.
14. *Сорокин П. А.* Человек. Цивилизация. Общество / Общ. ред., сост. и предисл. А.Ю. Согомонов: Пер. с англ. – М.: Политиздат, 1992. – 543 с.
15. *Фурман А. В.* Педагогіка як сфера мислєдїяльності : [наук. видання] / А. В. Фурман. – Тернопіль : ВЦ НДІ МЕВО, 2010. – 24 с.
16. Контакт : (матеріал з національної психологічної енциклопедії) [Електронний ресурс] – Режим доступу до стат. : <https://vocabulary.ru/termin/kontakt.html>
17. Соціальна дія : (матеріал з Вікіпедії – вільної енциклопедії) [Електронний ресурс] – Режим доступу до стат. : https://uk.wikipedia.org/wiki/%D0%A1%D0%BE%D1%86%D1%96%D0%B0%D0%BB%D1%8C%D0%BD%D0%B0_%D0%B4%D1%96%D1%8F
18. *Варій М. Й.* Загальна психологія : [підручник для студентів ВНЗ] / М. Й. Варій. – [3-є вид.]. – К. : Центр учбової літератури, 2009. – 1007 с.
19. *Вітенко І. С.* Основи психології. – Видання друге, перероблене і доповнене / І. С. Вітенко, Т. І. Вітенко. – Вінниця : Нова книга, 2008. – 256 с.
20. *Вербець В. В.* Соціологія: [навч. посібн.] / В. В. Вербець, О. А. Субот, Т. А. Христюк. – К.: КОНДОР, 2009. – 550 с.
21. Відносини, стосунки, взаємини, відношення, ставлення : (матеріал з сайту мова ДНК нації) [Електронний ресурс] – Режим доступу до стат. : <https://ukr-mova.in.ua/blog/vidnosunu,-stosunku,-vzajemunu,-vidnoshennya,-stavlennya>
22. *Трофімов Ю. Л.* Психологія : [підручник] / Ю. Л. Трофімов, В. В. Рибалка, П. А. Гончарук та ін.; за ред. Ю. Л. Трофімова. – 5-те вид., стереотип. – К. : Либідь, 2005. – 560 с.
23. Психологія вчинку: Шляхами творчості В. А. Роменця: зб. ст. / упоряд. П. А. М'ясоїд; відп. ред. А. В. Фурман. – К. : Либідь, 2012. – 296 с.
24. *Фурман А.* Короткий психологічний словник / упорядник проф. Анатолій Фурман. – Тернопіль: ІЕСО, 2001. – С. 8-9.
25. *Гуменюк (Фурман) О. Є.* Модульно-розвивальна система як об'єкт соціально-психологічного аналізу [Текст] : дис... канд. психол. наук: 19.00.05 / Гуменюк Оксана Євстахіївна ; Державна академія керівних кадрів освіти АПН України. – К., 1999. – 185 с.
26. *Москаленко В. В.* Психологія соціального впливу: [навч. посібн.] / В. В. Москаленко. – К.: Центр учбової літератури, 2007. – 448 с.
27. Соціологія: [підручник] / за ред. В. Г. Городяненка. – К.: ВЦ “Академія”, 2008. – 544 с. [Електронний ресурс] – Режим доступу до стат. : <http://readbookz.com/book/195/7397.html>
28. *Нуркова, В. В.* Общая психология : [учебник для вузов] / В. В. Нуркова, Н. Б. Березанская. – 3-е изд., перераб. и доп. – М. : Издательство Юрайт, 2013. – 604 с. – (Серия : Бакалавр и магистр. Академический курс).
29. Специфіка комунікативно-діяльностного підходу навчання іноземних мов : (матеріал з сайту Сучасні підходи та інноваційні тенденції у викладанні іноземних мов) [Електронний ресурс] – Режим доступу до стат. : <http://interconf.fl.kpi.ua/node/1175>
30. Діяльнісний підхід до навчання (комунікативний аспект) : (матеріал з електронної бібліотеки book.net) [Електронний ресурс] – Режим доступу до стат. : <http://book.net/index.php?p=achapter&bid=6704&chapter=1>
31. *Балл Г. А.* Психология в раиоигуманистической перспективе: [избранные работы] / Георгий Алексеевич Балл. – К. : Изд-во Основа, 2006. – 408 с.
32. *Кириленко Т.* Володимир Роменець про зміст переживань у процесі самопізнання особистості / Таїса Кириленко // Психологія і суспільство. – 2016. – №2. – С. 84-89.
33. *Непомнящая Н. И.* Опыт системного исследования психики ребенка / Н. И. Непомнящая. – М. : Педагогика, 1975. – 230 с.
34. *Фурман А. В.* Парадигма як предмет методологічної рефлексії / Анатолій В. Фурман // Психологія і суспільство. – 2013. – № 3. – С. 72-85.
35. *Фурман А. В.* Модульно-розвивальне навчання: принципи, умови, забезпечення : [монографія] / Анатолій В. Фурман. – К.: Правда Ярославичів, 1997. – 340 с.
36. *Киричук О. В.* Проблеми психології педагогічної взаємодії / О. В. Киричук // Психологія: респ. наук. зб. / відп. ред. О. В. Киричук. – К.: Освіта, 1991. – Вип. 37. – С. 3-12.

REFERENCES

1. Bolshoi psikhologicheskii slovar / [sost. i obshch. red. B. Meshcheriakov i dr.] – SPb. : PRAIM-EVROZNAK, 2003. – 672 s. – (Proekt “Psikhologicheskaja entsiklopedija”).
2. Ball Gh. O. Orientyry suchasnogo ghumanizmu (v suspilnij, osvıtnij, psikhologichnij sferakh) / Gh. O. Ball. – K. – Rivne: Vydavec Olegh Zenj, 2007. – 172 s.
3. Ukrajsnjkyj radjansjkyj encyklopedychnyj slovnyk : v 3-kh t. / [redkol. : ... A. V. Kudryckij (vidp. red.) ta in.]. – 2-ghe vyd. – K. : Gholov. red. URE, 1986– . – T. 1: A – Kalibr. – 1986. – 752 s.
4. Psikhologichna encyklopedija / [avt.-uporjad. Stepanov O. M.]. – K. : Akademvydav, 2006. – 424 s. – (Encyklopedija erudyta).
5. Interakcija : (material z Vikipediji – viljnoji encyklopediji) [Elektronnyj resurs] – Rezhym dostupu do stat. : https://uk.wikipedia.org/wiki/%D0%A1%D0%BE%D1%86%D1%96%D0%B0%D0%BB%D1%8C%D0%BD%D0%B0_%D0%B4%D1%96%D1%8F
6. Vzajemovplyv : (material z slovnyka literaturo-navchykh terminiv) [Elektronnyj resurs] – Rezhym dostupu do stat. : <http://www.ukrlit.vn.ua/info/dict/1fdys.html>
7. Matvijenko O. V. Teoretychni aspekty zabezpechnnja pedagogichnoji vzajemodiji u navchaljno-vykhovnomu procesi shkoly / O. V. Matvijenko // Naukovi zapysky Ternopiljskogo nacionalnogho pedagogichnogho universytetu imeni Volodymyra Ghnatjuka. Serija : Pedagoghika. – 2010. – # 3. – S. 3-8.
8. Kozhushko S. Vzajemodija jak filosofsjke j psikhologichne ponjattja / Svitlana Kozhushko // Ukrajsnjkyj naukovyj zhurnal “Osvita rehionu”. – 2013. – # 4. – S. 261.
9. Velykyj tlumachnyj slovnyk suchasnoji ukrajsnjkoji movy / [uklad. i gholov. red. V. T. Busel]. – K. ; Irpinj : VTF “Perun”, 2003. – 1440 s.
10. Orban-Lembryk L. E. Socialjna psikhologhija : [navch. posibn.] / L. E. Orban-Lembryk. – K. : Akademvydav, 2005. – 448 s. [Elektronnyj resurs] – Rezhym dostupu do stat. : http://pidruchniki.com/1534122039128/psihologiya/mizhosobistisna_vzajemodiya
11. Filonenko M. M. Psikhologhija spilkuvannja : [pidruchnyk] / M. M. Filonenko. – K. : Centr uchbovoji literatury, 2008. – 224 s.
12. Kornilova T. V. Metodologicheskie osnovy psikhologii / T. V. Kornilova, S. D. Smironov. – SPb. : Piter, 2009. – 320 s.
13. Osypova N. P. Sociologhija: [pidruchnyk] / N. P. Osypova, V. D. Vodnik, Gh. P. Klimova ta in.; za red. N. P. Osypovoi. — K.: Jurinkom Inter, 2003. — 336 s.
14. Sorokin P. A. Chelovek. Tsvivilizatsiia. Obshchestvo / Obshch. red., sost. i predisl. A. Iu. Sogomonov: Per. s angl. – M.: Politizdat, 1992. – 543 s.
15. Furman A. V. Pedagoghika jak sfera mysle-dijalnosti : [nauk. vydannja] / A. V. Furman. – Ternopilj : VC NDI MEVO, 2010. – 24 s.
16. Kontakt : (material z nacionaljnoji psikhologichnoji encyklopediji) [Elektronnyj resurs] – Rezhym dostupu do stat. : <https://vocabulary.ru/termin/kontakt.html>
17. Socialjna dija : (material z Vikipediji ? viljnoji encyklopediji) [Elektronnyj resurs] ? Rezhym dostupu do stat. : https://uk.wikipedia.org/wiki/%D0%A1%D0%BE%D1%86%D1%96%D0%B0%D0%BB%D1%8C%D0%BD%D0%B0_%D0%B4%D1%96%D1%8F
18. Varij M. J. Zagaljna psikhologhija : [pidruchnyk dlja studentiv VNZ] / M. J. Varij, – [3-tje vyd.]. – K. : Centr uchbovoji literatury, 2009. – 1007 s.
19. Vitenko I. S. Osnovy psikhologhiji. – Vydannja drughe, pereroblene i dopovnene / I. S. Vitenko, T. I. Vitenko. – Vinnycja : Nova knygha, 2008. – 256 s.
20. Verbecj V. V. Sociologhija: [navch. posibn.] / V. V. Verbecj, O. A. Subot, T. A. Khrystjuk. – K.: KONDOR, 2009. – 550 s.
21. Vidnosyny, stosunky, vzajemyny, vidnoshennja, stavlennja : (material z sajtu mova DNK naciji) [Elektronnyj resurs] – Rezhym dostupu do stat. : <https://ukr-mova.in.ua/blog/vidnosunu,-stosunku,-vzaemunu,-vidnoshennja,-stavlennja>
22. Trofimov Ju. L. Psikhologhija : [pidruchnyk] / Ju. L. Trofimov, V. V. Rybalka, P. A. Ghoncharuk ta in.; za red. Ju. L. Trofimova. – 5-te vyd., stereotyp. – K. : Lybidj, 2005. – 560 s.
23. Psikhologhija vchynku: Shljakhmy tvorchosti V. A. Romencja: zb. st. / uporjad. P. A. Mjasojid; vidp. red. A. V. Furman. – K. : Lybidj, 2012. – 296 s.
24. Furman A. Korotkyj psikhologichnyj slovnyk / uporjadnyk prof. Anatolij Furman. – Ternopilj: IESO, 2001. – S. 8-9.
25. Ghumenjuk (Furman) O. Je. Moduljno-rozvyvaljna systema jak objekt socialjno-psikhologichnogho analizu [Tekst] : dys... kand. psikhol. nauk: 19.00.05 / Ghumenjuk Oksana Jevstakhijivna ; Derzhavna akademija kerivnykh kadriv osvity APN Ukrajinj. – K., 1999. – 185 s.
26. Moskalenko V. V. Psikhologhija socialnogho vplyvu: [navch. posibn.] / V. V. Moskalenko. – K.: Centr uchbovoji literatury, 2007. – 448 s.
27. Sociologhija: [pidruchnyk] / Za red. V. Gh. Ghorodjanenka. – K.: VC “Akademija”, 2008. – 544 s. [Elektronnyj resurs] – Rezhym dostupu do stat. : <http://readbookz.com/book/195/7397.html>
28. Nurkova, V. V. Obshchaja psikhologhiia : [uchebnik dlja vuzov] / V. V. Nurkova, N. B. Berezanskaia. – 3-e izd., pererab. i dop. – M. : Izdatelstvo Iurait, 2013. – 604 s. – (Seriiia : Bakalavr i magistr. Akademicheskii kurs).
29. Specyfika komunikatyvno-dijalnisnogho pidkhotu navchannja inozemnykh mov : (material z sajtu Suchasni pidkhody ta innovacijni tendenciji u vykladanni inozemnykh mov) [Elektronnyj resurs] – Rezhym dostupu do stat. : <http://interconf.fl.kpi.ua/node/1175>
30. Dijalnisnyj pidkhid do navchannja (komunikatyvnyj aspekt) : (material z elektronnoji biblioteki book.net) [Elektronnyj resurs] ? Rezhym dostupu do stat. : <http://book.net/index.php?p=achapter&bid=6704&chapter=1>
31. Ball G. A. Psikhologhiia v ratsiogumanisticheskoi perspektive: [izbrannye raboty] / Georgii Alekseevich Ball. – K. : Izd-vo Osnova, 2006. – 408 s.
32. Kyrylenko T. Volodymyr Romencj pro zmist perezhuvanij u procesi samopiznannja osobystosti / Tajisa Kyrylenko // Psikhologhija i suspiljstvo. – 2016. – #2. – S. 84-89.

33. Nepomniashchaia N. I. Opyt sistemnogo issledovaniia psikhiki rebenka / N. I. Nepomniashchaia. – M. : Pedagogika, 1975. – 230 s.

34. Furman A. V. Paradyghma jak predmet metodologichnoji refleksiji / Anatolij V. Furman // Psykhologhija i suspiljstvo. – 2013. – # 3. – S. 72-85.

35. Furman A. V. Moduljno-rozvyvaljne navchannja: pryncypy, umovy, zabezpechennja : [monoghrafija] / Anatolij V. Furman. – K.: Pravda Jaroslavychiv, 1997. – 340 s.

36. Kyrychuk O. V. Problemy psykhologhiji pedagoghichnoji vzajemodiji / O. V. Kyrychuk // Psykhologhija: resp. nauk. zb. / vidp. red. O. V. Kyrychuk. – K.: Osvita, 1991. – Vyp. 37. – S. 3–12.

АНОТАЦІЯ

Гірняк Андрій Несторович.

Поняттєво-категорійне поле і наукові підходи до розуміння взаємодії у психології.

У статті розглянуто сутнісне змістове наповнення базових дефініцій, які окреслюють серцевинний значеннєво-смысловий контур основних *понять* – “взаємозв’язок”, “взаємини міжособистісні”, “інтеракція”, “взаємовплив”, “соціальний зв’язок”, “взаємодія” – у контексті методологічного аналізу піднятої проблематики; диференційовано та здійснено логіко-порівняльне зіставлення основних *різновидів міжсуб’єктної взаємодії* (соціальна, міжособистісна, педагогічна, модульно-розвивальна); теоретично виокремлено *атрибутивні ознаки-характеристики* взаємодії й критеріально розмежовано основні *форми організації* психосоціальної активності людини (контактування, дія, реакція, діяльність, поведінка, взаємодія, взаємовплив, учинок, взаємини, відносини), а також висвітлено *сутнісні характеристики-параметри* найбільш відомих теорій, наукових підходів і концепцій як базових форм організації наукового знання, у межах яких відбувається науковий дискурс феномену взаємодії у сучасній теоретичній та емпіричній психології.

Ключові слова: соціальна взаємодія, психорозвивальна взаємодія, модульно-розвивальна взаємодія, міжособистісні взаємини, дія, діяльність, контактування, поведінка, учинок.

АННОТАЦИЯ

Гирняк Андрей Несторович.

Понятийно-категориальное поле и научные подходы к пониманию взаимодействия в психологии.

В статье рассмотрено сущностное содержательное наполнение базовых дефиниций, которые определяют сердцевинный значение-смысловой контур основных *понятий* – “взаимосвязь”, “отношения межличностные”, “интеракция”, “взаимовлияние”, “социальная связь”, “взаимодействие” – в контексте методологического анализа поднятой проблематики; дифференци-

рованно и осуществлено логико-сравнительное сопоставление основных *разновидностей межсубъектного взаимодействия* (социальное, межличностное, педагогическое, модульно-развивающее); теоретически выделены *атрибутивные признаки-характеристики* взаимодействия и критеріально разграничены основные *формы* организации психосоциальной активности человека (контактирование, действие, реакция, деятельность, поведение, взаимодействие, взаимовлияние, поступок, взаимоотношения, отношения), а также освещены *сущностные характеристики-параметры* наиболее известных теорий, научных подходов и концепций как базовых форм организации научного знания, в рамках которых происходит научный дискурс феномена взаимодействия в современной теоретической и эмпирической психологии.

Ключевые слова: социальное взаимодействие, психоразвивающее взаимодействие, модульно-развивающее взаимодействие, межличностные отношения, действие, деятельность, контактирование, поведение, поступок.

ANNOTATION

Girniak Andriy.

Conceptually-categorical field and scientific approaches to understanding the interaction in psychology.

The article deals with the essential content filling of the basic definitions, which outline the core semantic-meaning contour of the basic concepts – “interconnection”, “interpersonal relationships”, “interaction”, “mutual influence”, “social connection”, “interaction” – in the context of the methodological analysis of the raised problem; differentiated and carried out logical and comparative juxtaposition of the main varieties of interpersonal interaction (social, interpersonal, pedagogical, modular-developmental); theoretically singled out attributive features-characteristics of interaction and the criteria are distinguished the main forms of organization of human psychosocial activity (contact, action, reaction, activity, behavior, interaction, mutual influence, the deed, relationships, relations) and also are highlighted the essential characteristics-parameters of the most well-known theories, scientific approaches and concepts as basic forms of organization of scientific knowledge, within which there is a scientific discourse of the phenomenon of interaction in contemporary theoretical and empirical psychology.

Key words: social interaction, psycho-developmental interaction, module-development interaction, interpersonal relationships, action, activity, contact, behavior, the deed.

Рецензенти:

д. психол. н., проф. Москалець В.П.,
д. психол. н., проф. Шандрук С.К.

Надійшла до редакції 3.05.2017.

Підписана до друку 1.09.2017.

Бібліографічний опис для цитування:

Гірняк А. Поняттєво-категорійне поле і наукові підходи до розуміння взаємодії у психології/ Андрій Гірняк // Психологія і суспільство. – 2017. – №3. – С. 112–126.

Запрошуємо до обговорення

КОМУ, ЯК І ЧИМ СЛУЖИТЬ УКРАЇНСЬКИЙ ПСИХОЛОГ?

ВСТУПНЕ СЛОВО ДО ПРОЕКТУ ПОЛОЖЕННЯ ПРО СОЦІАЛЬНО-ПСИХОЛОГІЧНУ СЛУЖБУ НАВЧАЛЬНИХ ЗАКЛАДІВ СИСТЕМИ ОСВІТИ УКРАЇНИ

Сергій БОЛТІВЕЦЬ

УДК 159.9

Serhiy Boltivets WHO, HOW AND WHAT DOES THE UKRAINIAN PSYCHOLOGIST SERVE?

Перше, власне українське, Положення про психологічну службу створювалось у 1992 році, коли дух омріяних змін освітньої системи України був вивільнений самоликвідацією СРСР. Реформа освіти, ініційована, а точніше дозволена в Кремлі новим на той час генеральним секретарем ЦК КПРС Костянтином Черненком у середині 80-х, не дала МНО тодішньої УРСР жодного права приймати будь-яке самостійне, а отже незалежне від згоди Москви рішення. Розроблене з моєї ініціативи Положення про навчання дітей, які мають виражені особливості свого психічного функціонування, а відтак і розвитку, зокрема суміжні психоневрологічні захворювання різної генези, було перекладено російською мовою і направлено МНО УРСР для розгляду до Москви. Я періодично цікавився в начальника управління загальної середньої освіти П.Н. Ніколюка про реакцію Москви. Павло Нестерович піднімав стомлені очі догори і незмінно відповідав урочистою фразою з двох слів: “Москва мовчить”. Однак усе ж завдяки розумінню працівниками апарату МНО УРСР М.Ф. Репою, Н.П. Чернецькою, В.І. Назаренком та багатьма іншими українськими керівниками народної освіти важливості проблеми, вже з 1986–1987 років відповідним міністерським листом, оскільки Україна була позбавлена права видавати нормативні документи, ввелись індивідуальні корекційні заняття, але

тільки в загальноосвітніх школах для дітей із суміжними психоневрологічними захворюваннями санаторного (оздоровчого) типу. Взаємодія між загальноосвітніми школами, а такими були всі, крім спеціальних, призначених для дітей із психофізичними вадами, покладалась на МНО, яке фактично займалось розподілом дітей між ЗОШ і школами санаторного типу, в яких діти з супутніми психоневрологічними захворюваннями обов’язково підлягали інтернуванню. Перевага інтернатних закладів полягала в тому, що ними зреалізовувалася можливість створення спеціалізованих за показаннями умов оздоровлення – гідротерапії, залів ритміки, лікувальної фізкультури, індивідуальних корекційних занять, санаторного харчування, режимів дня, дозування не тільки навчальних, а й добових навантажень у повсякденному життєвому функціонуванні дитини. Ганджем – тотальність, тобто загальність усієї організації життя, в якій індивідуальні бажання та їх прояви закономірно поглиналися бажаннями й поривання більшої частини в кожній дитячій групі й фактично всіх дитячих груп освітнього закладу, а також заміна різновікового осередку сім’ї двоєвіковим: ровесників і дорослого персоналу. Генеза виникнення і розгортання психоневрологічних розладів дітей не дозволяє ні мені, ані будь-кому іншому однозначно й категорично висунути присуд щодо ролі сім’ї і контактів з її

членами за умов інтернування до оздоровчого загальноосвітнього навчального закладу цілодобового перебування, як і санаторію та лікарні. В кожній індивідуальній ситуації це може бути полегшення від принижень, знущань, побоїв і кримінального використання дитини, заподіяння шкоди її здоров'я і розвитку, а в інших персоніфікованих обставинах, навпаки, нездатність з багатьох причин розвивати дитину, приділяти їй увагу і здійснювати піклування про неї, забезпечувати інколи навіть край необхідним для життя – харчувати, одягати, попереджати ризиковані заняття та захоплення з її однолітками і старшими, часто небезпечними особами. В будь-якому разі природна потреба дитини виростати у рідній сім'ї депривується насамперед самою сім'єю, а провина за це перекладається на заклад цілодобового утримання, його персонал, хоч і тут усе залежить від того, хто оцінює ситуацію. Відомий український психолог Г.С. Костюк, як відомо, ніколи ні з ким не сперечався, навпаки, погоджувався з усіма твердженнями: “Так-то воно так з одного боку, – незмінно казав Григорій Силівич. – Але от з іншого...”

За своєю функцією МНО УРСР діяло як служба направлення дітей за їхніми індивідуальними показаннями до оздоровчих і спеціальних закладів загальної середньої освіти, спираючись на результати обстежень фахівців – психіатрів і педагогів. Індивідуально у цих закладах здійснювали психологічну і педагогічну корекцію психофізіологічних станів дітей лікарі-психіатри, раніше – психоневрологи, інструктори ЛФК (лікувальної фізкультури) і гідротерапії, ритміки, вихователі з досвідом проведення індивідуальних корекційних занять, логопеди.

Україна до 1991 року сповна використала мінімальні можливості для реалізації свого потенціалу в колоніальному статусі об'єкта, контрольованого з Москви, що засвідчила остання перед самоліквідацією СРСР Всесоюзна конференція працівників освіти всіх союзних республік у м. Железноводську. Кабінети Держкомітету СРСР з освіти у Москві були порожні, крім кабінету його останнього голови Геннадія Ягодіна і заступників. Працівники його апарату натхненно прощались з нами, представниками республік: ми вже не були в їхній юрисдикції, бо московський апарат поспішав зайняти нові кабінети в міністерстві освіти РФ. Тим часом мої положення, показання щодо організації психологічної, пе-

дагогічної і медичної роботи з дітьми, що страждають на перехідні суміжні психоневрологічні захворювання, котрі представлялись МНО УРСР на чолі з керівником делегації українського міністерства народної освіти П.Н. Ніколюком, від руки (за відсутності друкарських машинок), взялись переписувати собі представники Латвії, Литви і Білорусі. Дивлячись на це напружене заняття, а часу було обмаль, представник Казахстану зауважив, що для їхніх шкіл достатньо половини ставки медсестри і це вирішує будь-які проблеми, а начальник управління освітою у Москві знизав плечима: “У нас все давно вирішено – ми розподілили дітей за трьома типами: тубінфіковані, нервові й ослаблені” – “А ослаблені – це які? Це такий діагноз?” – зацікавився я. – “Як які? Ослаблені і є ослаблені”, – більше самому собі, ніж мені сказав начальник і пішов до більш привабливих для нього осіб з керівництва освітою СРСР, які тепер керуватимуть ним з міністерства освіти РФ.

Весь цей потенціал, створений у роботі з різними категоріями дітей, що страждали від психогенної тоталітарної системи освіти, послужив основою для написання у селищі Ворзель біля Києва, разом з Анатолієм Фурманом, Віктором Клименком і Павлом Горностаєм, першого положення про психологічну службу України, поданого до Міністерства освіти вже юридично незалежної України, що його очолював тоді Петро Таланчук (див. проект у ж. Рідна школа. – 1992. – № 11. – С. 35–40). Це перше положення встановлювало, що в школах, дитсадках та інших закладах освіти вводиться посада психолога, а сенсом його роботи є індивідуальний розвій таланту дитини, з'ясування психофізіологічних задатків її здібностей, аргументоване заохочення й середовищне стимулювання їх багатосферного розвитку.

Поява нової спеціальності й утворення функціонального поля шкільного психокolleктиву потребувала видимих підтверджень цієї роботи тоді, коли тільки було розпочато підготовку психологів для закладів освіти на базі Київського університету імені Тараса Шевченка – дипломованих психологів для кваліфікованої роботи у закладах освіти на початку 1990-х, чого в Україні не було.

Цей запит часу найперше відобразив тогочасні уявлення тодішніх керівників системи освіти про психолога, який набув цей фах через втрату вчительських годин російської

мови і літератури або з іншого предмета, котрого треба завантажити такою роботою, виконання якої найлегше перевірити. По-друге, видимість роботи – насущна потреба осередку, який чинним законодавством і нормативними документами поіменованій педагогічним колективом. Психолог, з одного боку, належить до педагогів, але за новим фахом змушений грати цілком відмінну роль, яка в індивідуальному виконанні стає неочевидною для інших учителів, педагогів, до яких належать усі члени педколективу. Цим самим психолог опинився у ролі чужого серед своїх, але й не свого серед своїх, які мають такі ж проблеми, і, більше того, виявили виражену захисну поведінку шляхом виходу за межі педагогічних колективів, ініціюючи і масово створюючи для себе захисні осередки поза життям школи. Цю міграцію від невдач теоретично вивченого психологічного невміння можна побачити у формі спеціальних центрів для біженців із освітніх закладів, які так і називаються – психологічні центри, центри практичної (тобто діяльної) психології, які вже самою цією захисною назвою обороняються від припущень щодо їх бездіяльності (непрактичності). Але зовнішня атрибуція не рятує від внутрішньої всередині кожного самозахисного центру для колишніх психологів. Тим більше, що здебільшого за посадами колишні психологи – не психологи, а методисти, завідувачі, директори над методистами психологів. Здавалось, якщо для психологів шкіл або інших закладів освіти потрібні окремі начальники, крім загального шкільного керівництва, то це мало бути державною справою. Проте державними справами відають службовці, до яких належать і посадові особи місцевого самоврядування, що свідчить про одне: психологічні центри, як і для колишніх психологів, самоправно привласнюють собі не передбачені чинним законодавством адміністративно-розпорядчі функції. Запитується: “За рахунок яких грошей (посад)?” Звісно, за рахунок коштів на освіту, отожд-бо того персоналу, який повинен працювати з дітьми, а не з самими собою. Подібне досить ґрунтовно описано в період створення і функціонування педологічної служби у школах СРСР на початку 30-х років ХХ ст. Наслідком нормотворення 90-х ХХ – 10-х ХХІ століть стало *узвичаєння трьох небезпечних тенденцій*:

1. Підміна індивідуального прийому дітей психологом його публічними виступами, ко-

лективними вправліннями (тренінги), копіюванням педагогічних форм роботи освітнього закладу, заміною вчителів і вихователів, що призводить до вторинності його ролі, яка зрештою стає зайвою, а потім загалом непотрібною.

2. Заміна індивідуального спілкування з дитиною написанням документації, яка не потрібна самому психологу. Мотивом складання психологічної документації, передбаченою чинним положенням, інструктивними та методичними листами, є страх психолога перед перевіркою колишнім психологом на посаді методиста, директора, начальника, завідувача психологічного центру з-поза освітнього закладу. Шкода цієї не потрібної і не властивої психологу роботи полягає у його моральному розкладанні, коли він вимушений писати звіти для звіту, для перевірки, якими власне підміняється реальність, створюється бажана атрибуція коштом уваги до дітей, заради якої й обґрунтовувались та створювались посади психологів шкіл та інших закладів освіти.

3. Тотальна відсутність розуміння самим психологом засобів об’єктивізації психофізіологічного статусу дітей, перебігу особливостей їхнього психофізіологічного розвитку, що унеможливує реалізацію будь-яких надійних відмінностей у результатах його роботи. А саме ці відмінності найбільш цінні – індивідуальне самоздійснення конкретної дитини визначає ту неповторність, завдяки якій вона перетворює здобуте нею завдяки учителю знання в усвідомлення значення цього, відтепер уже особистісного знання для себе. Крім того, введення посади психолога ініціювалось й обґрунтовувалось нами з метою виконання ним найважливішої функції збереження дитячого життя і здоров’я, оскільки психіка є найчутливішою його сторожею. Психофізіологічна об’єктивізація обстежень дітей забезпечує найбільш раннє виявлення несприятливої індивідуальної змінюваності станів дитячого здоров’я, що дає змогу вчасно привертати увагу дітей і батьків або осіб, котрі їх замінюють, до об’єктивних даних про ці зміни і, вдаючись до лікарської допомоги, попередити розвиток багатьох захворювань.

Таким чином, основна спрямованість розробленого нами Положення (див. *далі*) полягає у трьох основних настановленнях українському психологові:

1. Дійте індивідуально, компенсуючи тим самим величезний дефіцит індивідуальної уваги дитини до самої себе в руйнівному для

персональної неповторності психогенному середовищі мас, груп і колективних взаємовпливів.

2. Не пишiть нічого, а дійте, тому що ви не маєте права марнувати найцінніше, чим є ваша індивідуальна увага до дитини, будьте на стороні справи, а не на формальному боці обліку виконаних робіт і писання звітів. Тільки для того, щоб записати ім'я дитини потрібно щонайменше 8–10 секунд. Але найчастіше саме те визначальне, що відбулося за цей відтинок секунд інколи людина пам'ятає все своє подальше життя?

3. Обстежуйте об'єктивно, користуйтеся найточнішими психологічними апаратами. Здобуйте ті показники, які важливо знати самій дитині, щоб об'єктивно знати себе, і контролюйте їхню змінюваність, адже будь-яка зміна психофізіологічного стану – це психологічне попередження про можливе захворювання.

Розроблене нами разом з гуртом найкращих у своїй царині спеціалістів, а серед них – досвідчені психологи і психофізіологи, лікарі-психіатри, соціальні педагоги, Положення містить багато важливих і продуктивних *настанов*, які, набуваючи усталеності в трудовому повсякденні психологів, призведуть до системно-функціонального постання в навчальних закладах України однієї з найкращих психологічних служб серед країн Європи. Передусім найкращої за наслідками своєї роботи, а не за електронними чи паперовими звітами місцевим методистам та їх начальникам. Для того щоб якнайбільше психологів, соціальних педагогів, керівників закладів та органів освіти, у тому числі і тих, хто має усвідомлений намір забезпечити психологічні кабінети очолюваних ними освітніх закладів, спеціалізованою психологічною апаратурою, ми публікуємо цей документ у фаховому психологічному журналі “Психологія і суспільство”, який належить до низки найкращих європейських періодичних видань із психології та гуманітаристики.

Проведення громадського обговорення нової редакції “Положення про соціально-психологічну службу навчальних закладів системи освіти України” негайно після його подання до МОН України було запропоновано на офіційному сайті Клініки активної терапії особливих станів, як це передбачено наказом чинного Міністерства від 02.03.2017 р. № 334 “Про унормування діяльності психологічної служби системи освіти”. Через кілька днів після опри-

люднення Клінікою активної терапії особливих станів тексту нами було враховано побажання припинити доступ читачів до цього тексту, оскільки обговорення забезпечує Державна наукова установа “Інститут модернізації змісту освіти”, залучаючи зацікавлені структурні підрозділи МОН України, місцеві органи управління освітою та обласні інститути післядипломної педагогічної освіти (вдосконалення вчителів).

Наукове керівництво, координацію і безпосереднє розроблення нової редакції “Положення про психологічну і соціально-педагогічну службу навчальних закладів системи освіти України” здійснено мною як керівником реабілітаційних програм Клініки активної терапії особливих станів. До речі, виступаючи перед психологами м. Києва на зустрічі зі мною, яка була організована Департаментом освіти і науки, молоді та спорту Київської міської державної адміністрації, я одним реченням торкнувся питання оновлення Положення про психологічну службу й отримав шквал запитань і пропозицій:

1. *Для кого психолог пише і заповнює придумані для нього форми? Хто їх читає, якщо це нормативно заперечує Етичний кодекс? Робота психолога - це заповнення документів, для яких діти не мають ніякого значення? І справді я задумався над тією великою шкодою, завданою чинними інструкціями про документацію психологів, учинену вочевидь особами, які самі ніколи не працювали психологами.*

2. *Чому при 40-годинному робочому тижні психолога окремі директори вимагають фізичної присутності психолога на робочому місці, незважаючи на те, що він 20 год. не веде прийом, а має готуватись до нього. Чи продуктивно це? Безперечно, ні. 20 прийомних годин – це досить велике навантаження, що перевищує 18 вчительських годин при тому, що їх інтенсивність не менша, а інколи значно більша. Думаю, варто нам це врахувати.*

3. *Чому психологи одержують нижчу заробітну плату, ніж педагоги, адже освітньо-кваліфікаційні рівні в них однакові? Я не знав про це. Це, безперечно, кричуща несправедливість, для усунення якої я підготую відповідне обґрунтування (нещодавно зробив подібне для Мінсоцполітики).*

4. Окремі питання психологів-практиків стосуються незадовільної якості рекомендованих Міносвіти і науки методик: методики для дорослих приписуються дітям, часто реко-

мендовані гірші за nereкомендовані, до того ж ніхто не цікавиться, як вони сприймаються дітьми; компліятивність методик із російських джерел, коли оригінал спотворено, та ін.

Керівництво Департаменту освіти і науки, молоді та спорту Київської міської державної адміністрації просило мене взятись за проведення циклічного семінару на базі столичного Будинку вчителя для психологів Києва, які мають багато запитань і проблем. Однак я обтяжений клубком інших обов'язків, тому мені складно буде приділити належну увагу такій значній кількості фахівців Києва. Тоді мені запропоновано, що Департамент сформує меншу групу з найкращих психологів усіх районів Києва, наприклад, по три особи з кожного району, щоб я погодився на роботу із семінарською групою в кількості 30 київських психологів, включаючи відповідний центр ун-ту Бориса Грінченка, а потім ці психологи ділитимуться здобутим у своїх районах. Я сказав, що мені треба подумати, як краще це зробити, бо важливим для них є клінічні бази, особливо – індивідуальна робота з пацієнтами, з особами, які їй дійсно потребують, а не тільки Будинку вчителя. Тому я обіцяв продумати, а також долучити до участі в них, можливо, й психологів інших країн, які приїздять до мене в Київ для різних стажувань на моїй базі та співпрацюють зі мною, як ось психологи з поліції Польщі, клінічні психологи з Батумі (Грузія), Канади, Клініки сімейної терапії м. Сіднею (Австралія) та інших країн. Загалом я пообіцяв психологам Києва і керівництву Департаменту освіти і науки, молоді та спорту Київської міської державної адміністрації врахувати ці їхні побажання.

Водночас, працюючи багато років психологом, керівником психологічних реабілітаційних програм Клініки активної терапії особливих станів, яка реалізує одні з найкращих у Європі стандарти, я справді майже нічого не писав. Єдине, що я міг собі дозволити за власною ініціативою, що не викликало заперечення у керівництва Клініки – записати до свого особистого блокноту ім'я пацієнта, дату і те, що мені треба для поточної роботи, наприклад, порівняння даних ЧСС, систолічного і діастолічного тиску, наявності аритмії до і після сеансу і, якщо це мені потрібно, певні деталі, які повідомляє пацієнт при суворій умові Клініки, обумовленій кількома контрактними документами, укладеній зі мною з моїм підписом, що ці записи не будуть винесені

мною за межі Клініки і ніяким чином повідомлені жодній іншій особі, крім пацієнта або його рідних (представників).

Навпаки, всі потрібні для прийому і виконання призначеної мною реабілітаційної програми інформації надає мені спеціальна медична сестра та помічники психолога, закріплені за кожним пацієнтом, яких, залежно від складності стану, може бути один або два й, крім цього, чергові фельдшери, які працюють по 12 годин, змінюючи один одного, цілодобово.

Іншими словами, не психолог готує, а психологу готують і надають інформації за його запитом. Стандартно в усій формі (хоч записи у приймальному відділенні ведуться окремо) фіксується ім'я (ні в якому разі не прізвище!), причина звернення за допомогою, інколи вже надана лікарями-спеціалістами локальна допомога. За призначенням психолога – повне апаратурне психофізіологічне обстеження нідерландськими апаратами “НЕКСУС-10” МАРК-2 у трьох формах на мій вибір: “Висновок” (роздруковане, одна сторінка), повне обстеження в кольорових гістограмах (роздруковане, як правило, 9–12 сторінок з підписом медсестри, яка його проводила), або електронна версія на екран мого комп'ютера (для мене), або на екран кабінету психолога (для демонстрації і моїх порад пацієнтові). Це власне вся документація.

Приємно констатувати, що до мене почали надходити листи від психологів навчальних закладів, один з яких, найбільш характерний, я дозволю собі навести тут повністю:

Шановний Сергію Івановичу!

Зміни – це завжди добре.

Особлива подяка за скорочення тижневого навантаження. Ми працюємо зараз 40 годин на тиждень.

Ще мене хвилює питання кількості штатних одиниць практичних психологів у навчальному закладі. В попередньому Положенні передбачено один психолог на 700 і більше учнів. Оскільки в нашій школі 1400 учнів, то працювати вкрай важко.

Звичайно, буде дуже добре, якщо в арсеналі психолога будуть технічні засоби. Але для ефективного їх застосування, на мою думку, потрібно передбачити хоча б короткотермінові курси.

І періодичні видання нам також дуже потрібні. Без нової інформації нам не обійтись. А ще треба модернізувати курсову перепідготовку. Можливо, це був би курс семінарів з актуальних тем сучасності і щоб отримані сертифікати зараховувались, як години прослуханих лекцій.

На моє переконання, потрібно більш чітко прописати посадові обов'язки практичного психолога, соціального педагога, помічника психолога та помічника

соціального педагога. А про педагогів-організаторів узагалі не зрозуміло. Нині вони підпорядковуються заступнику директора з виховної роботи і виконують його доручення.

І ще хочу зазначити таке. Я щойно зіткнулась із питанням виходу на пенсію за вислугою років. У 1993 році я була прийнята на посаду психолога. Оскільки у переліку посад для виходу на пенсію за вислугою років зазначена посада “практичний психолог”, то я маю працювати до 60 років. Чи буде зараховуватись стаж для отримання пільгової пенсії працівнику, який працюватиме на посаді помічника психолога?

Ще хотілось би роз’яснень стосовно напрямків роботи психолога. І далі, відносно наявності в нього печатки. Коли вона буде – зросте його відповідальність за надану інформацію. І сприйматись будуть вагоміше його поради та рекомендації. Мабуть і норми щодо його одягу будуть доцільними.

Величезна Вам, С. І., подяка за таку кропітку роботу. Завтра перечитаю Положення ще раз. Можливо, виникнуть ще думки.

Вам удачі під час обговорення.

*З повагою,
Ковальчук Лариса Ростиславівна,
практичний психолог
Хмельницького ліцею №17.*

20 квітня 2017 року в залі засідань колегії МОН України відбулось перше засідання робочої групи з розробки Положення, на якому було представлено узагальнені пропозиції, внесені членами робочої групи, що

представляють вказане Міністерство, Клініку активної терапії особливих станів, Державну наукову установу “Інститут модернізації змісту освіти”, Державний інститут сімейної та молодіжної політики України, комунальний ВНЗ “Харківська академія неперервної освіти”, інститути післядипломної педагогічної освіти Хмельницької, Полтавської, Черкаської, Івано-Франківської, Донецької областей, м. Києва, Радомишльський методкабінет Житомирської області, ЗОШ I–III ступенів №19 м. Житомира.

У 19-му модулі методологічного альманаху “Вітакультурний млин” (2017. – С. 74–84) ми, з одного боку, пропонуємо читачам ознайомитись з повним текстом створеного нами нормативного документу, з іншого – просимо висловити свої побажання щодо подальшого вдосконалення роботи психологів навчальних закладів, а з цим – і доповнення й уточнення змісту цього Положення. В будь-якому разі його змістове наповнення, опрацьоване багатьма найкращими фахівцями у різних сферах і галузях, об’єднаних турботою про поліпшення ефективності психологічної служби системи національної освіти, є важливим як для майбутнього використання його засадничих ідей та принципів, так і для практичного впровадження їх у життя в найближчі роки.

**Надійшла до редакції 2.09.2017.
Підписана до друку 7.09.2017.**

Бібліографічний опис для цитування:

Болтівець С. Кому, як і чим служить український психолог? / Сергій Болтівець // Психологія і суспільство. – 2017. – №3. – С. 127–132.

ДО СУТНОСТІ УКРАЇНСЬКОЇ НАЦІОНАЛЬНОЇ ІДЕЇ

Мирослав САВЧИН

Досвід підготовки монографій “Психологія відповідальної поведінки”, “Духовний потенціал людини”, “Методологія психології”, “Духовна парадигма психології”, “Здатності особистості” дозволив узагальнити деякі думки про болочу суспільну проблему – українську національну ідею (УНІ).

По-перше, її має сформулювати визнаний сучасний національний авторитет, тобто той, хто є лідером і совістю української політичної нації.

По-друге, вона має бути сформульована у метафоричній формі, яка визначатиме рух української політичної нації у полі найголовніших смислів та цілей, у просторі та часі; ця метафора – серце, розум, воля діянь кожного українця, а не пустослів'ю (наприклад, метафора Л. Кравчука “Маємо те, що маємо”, яка, навпаки, присипає серце, розум і волю, або метафора Л. Кучми “Україна не Росія”, яка те ж не несе високого творчого потенціалу для українських громадян, бо зорієнтована на протиставлення).

По-третє, врахувавши, що прийняття національною свідомістю та свідомістю громадян національної ідеї є тривалим процесом, навіть враховуючи можливості сучасних засобів комунікації, вона має бути постійно артикульована та відтворювана у всіх сферах життя (в засобах інформації, відтворювана у владі, в системі освіти, політиці, охороні здоров'я, мистецтві, спорті та ін.).

По-четверте, в національній ідеї має бути закладена ідея про автентичну природу людини в єдності духу, душі і тіла та модель здорового суспільства, при чому, не обов'язково все наслідувати, а самостійно створювати.

По-п'яте, громадянське суспільство та влада системно втілюють у життя національну ідею.

Слід врахувати, що національна ідея помирає в міжособистій боротьбі її авторів за пріоритети, через некритичне сприйняття ворожих і злотивних ідей, через прагнення до влади як засобу збагачення, егоїстичне політичне самоствердження, просто з причини особистісного егоїзму представників еліти тощо.

Видається, що у змістовому плані національна ідея стосується таких *цілей* та *завдань*:

1) формування нової системи влади та забезпечення її ефективного функціонування, добір та формування патріотичної бюрократії; сучасна влада функціонує дуже неефективно (інших епітетів не буду використовувати). Її постійно, методично та системно слід перезавантажувати (і не тільки через механізм виборів та перевиборів), контролювати і контролювати, стимулювати і стимулювати, підтримувати і підтримувати, допомагати і допомагати, розвивати і розвивати.

2) побудова повноцінної функціонуючої національної держави, яка забезпечує якісний добробут, здоров'я і розвиток громадян, оборону країни, розвиток науки, освіти, охорони здоров'я, культури, спорту, активно підтримує національні таланти тощо;

3) зміцнення національної безпеки (військової, економічної, інформаційної, політичної та інших видів безпеки);

4) побудова громадянського суспільства, яке реалізує національну ідею, вибудовує національну державу та національну політику;

5) розвиток національної свідомості та самосвідомості громадян;

6) реалізація духовної концепції функціонування та розвитку суспільства, основою якої є врахування автентичної природи людини в єдності духу, душі та тіла;

7) підготовка української нації до співжиття з іншими націями у сучасному глобалізованому та гостро конкурентному світі; здобуття високого статусу, лідируючих позицій та позитивного іміджу українського народу та української держави на міжнародній арені;

8) оволодіння громадянами конструктивними національними якостями (наприклад, робити все якісно, культивувати здорову конкуренцію, взаємна підтримка тощо) і звільнення від деструктивних (свідомо називати не буду);

9) виховання української еліти, яка постає з дитинства, і не в першому поколінні, знатиме свою історичну місію в українській справі, а громадянське суспільство докладає активних зусиль для зростання нових українських лідерів (як це робить бджолина сім'я, яка замінює стару матку) та оберігає їх від нападу злих ворожих сил і створює їм умови для патріотичної діяльності;

10) лідери нації займаються постійним стратегуванням, метою якого є визначення, довизначення та перевизначення в нових умовах цілей і пріоритетів прогресивного розвитку українського суспільства та вираження національним авторитетом цих цілей для суспільної свідомості засобами політики, науки, мистецтва, спорту тощо;

11) реалізація стратегії інноваційності в розвитку суспільства та окремих його сфер; використання досвіду цивілізованих народів у побудові національного життя, суспільства і національної держави та активне пропагування власного досвіду розвитку суспільства;

Зазначені змістові складові національної ідеї реалізуються стратегічно, синергійно, якісно та одночасно. Вимолімо в Бога, заслужимо, попросимо вже у світі суших національних авторитетів, щоб виконували це. А кожен із нас системно, цілеспрямовано та постійно діятиме.

З повагою, надією на вдосконалення, якісне формулювання та втілення УНІ – доктор психологічних наук, професор, Мирослав Савчин.

23.01.2017 року, м. Дрогобич.

https://www.facebook.com/permalink.php?story_fbid=274519476301074&id=100012290712471

ВІДІЙШОВ У ВІЧНІСТЬ ЄВГЕН ГЛИВА



6 серпня 2017 року на 92-му році життя відійшов у вічність доктор Євген Глива – видатний гіпнотерапевт і психотерапевт Австралії українського походження, величний борець за волю і життя українського народу. Він вічно стоятиме у когорті найвидатніших психологів світу, які упродовж другої половини ХХ століття збагатили й поглибили уявлення людства про власні психічні можливості, оскільки є творцем добротного клінічно перевіреної теорії гіпнозу і гіпнотерапії.

Народився Євген Леонідович 5 грудня 1925 року в селі Носів на Тернопіллі, у 1973 році здобув ступінь магістра психології в Українському Вільному Університеті (м. Мюнхен, ФРН), захистивши дослідження “Психотерапія в Західному Світі та в СРСР”. Докторський ступінь із психології йому було присуджено у 1974 році за дисертацію “Проблеми особистості у світлі модерної психотерапії та несвідомого”. Починаючи із 1975 року, Євген Глива провадить власну гіпнотерапевтичну практику і на її прикладі викладає психотерапію та гіпнотерапію для лікарів і психологів Австралії, Нової Зеландії, Малайзії, Південної Кореї та інших країн. На цих дворічних лікарсько-психологічних курсах Австралійського Товариства Гіпнозу доктор Глива оприлюднює результати своїх гіпнологічних досліджень, котрі публікує в англійськомовних фахових наукових виданнях та видає окремими книгами (“Феномени гіпнозу та їх використання у процесі гіпнотерапії”, “Техніка і принципи індукції та поглиблення трансу”, “Принципи гіпносугестії та автогіпнозу” та ін.).

Як член ОУН в роки Другої світової війни Євген Глива обороняв мирне населення від німецького пограбування та брав участь у збройному визволенні молодих людей, насильно відібраних німецькими окупантами для вивезення на невольничу працю до Німеччини. Був ув’язнений гестапо і відчув жах Краківської тюрми “Мантелюпіх”, концтаборів “Гросрозен”, “Маутгаузен”, “Амштеттен” та “Ебензее”. Тричі розстріл патріота з неосяжних земним розумом причин не був виконаний. На запитання *Віктора Франкла* щодо причин цього факту свого часу Євген Глива відповів, що сам не знає, чому смертний вирок йому не було виконано у тюрмах та концтаборах і що жити хотів і хоче жити нині для України. Глива виконав завдання захопити німецьку військову радіостанцію, але під час її вивезення був заарештований і засуджений німецьким військово-польовим судом до страти. “Я мав щастя, – писав він у книзі “Принципи психотерапії і гіпнотерапії” (Сідней: Лев, 1998. – С. 91), перебуваючи в ізолюваному бункері очікувати

виконання присудженого мені вироку смерті, тому можу власним досвідом підтвердити, що людина саме в таких умовах найбільше веде “сама із собою діалог” у пошуках правди...”. З концтабору “Ебензеє” був визволений разом з іншими полоненими американськими військами. Вийшовши на волю, за його визнанням “навіть без власної шкіри”, включився в діяльність ОУН як член Екзекютиви у розвідувальному відділі ОУН, що поширювалась на американську зону Австрії. Цей розвідвідділ протидіяв московській агентурі у виловлюванні нею людей і насильницькому вивезенні їх до СРСР. Одержав доручення створити розвідувальну службу Антибільшовицького Блоку Народів, який керував інтернаціональною розвідкою у боротьбі проти московського поневолення. У 1946 році Ярослав Стецько покликав розвідника Євгена Гливу для створення розвідки Антибільшовицького Блоку Народів і цього ж року ним була організована Розвідувальна служба АБН, яка почала активно діяти в Західній Європі.

У 1976 році на трьохрічних загальних зборах Міжнародного товариства клінічного та експериментального гіпнозу та психосоматичної медицини Євген Глива вніс резолюцію про виключення СРСР з членства цієї організації з огляду на факт, що Інститут Сербського застосовує психологічні методи для боротьби із релігійними, національними та іншими почуттями людей. Ця резолюція, незважаючи на протест голови делегації СРСР, головного лікаря Інституту Сербського, була прийнята. Її текст опублікований в австралійській газеті “Вільна Думка”, в офіційній Ліги Українських Політичних в’язнів “Шлях перемоги” та інших виданнях.

Виявлену всесвітню шану докторові Євгенові Гливі, а також розуміння всесвітнього значення його доробку, виявилось у тому, щоб найкраще віддати шану людяності визначному науковому і громадському діячеві України, Австралії і світу так само, як свою людяність гіпнотерапевт і психотерапевт Євген Глива сповна віддав людям, визначивши на століття шляхи відновлення їхнього здоров’я, а часто і життя, й відтак відкриття кожною особистістю психодуховної завіси власного людського щастя.

ПРОЩАЛЬНЕ СЛОВО НОРМАНА РИСА

У 1980 році я познайомився з американським психотерапевтом Юджином Джендліном, коли він був членом групи клінічних психологів, які сформувалися для отримання медичних знижок на психологічні послуги. Ця організація дещо вийшла за рамки основних організацій, які презентують клінічних психологів, і я думаю, що це приваблює Євгена Гливу, який, як я тоді ще не знав, був не чужим для політичних організацій. Протягом багатьох років ми продовжували нашу ділову участь, і було багато дискусій про психотерапевтичні стратегії, гіпноз, тематичні дослідження, філософію та інші питання.

Євген Глива мав винятково ґрунтовний академічний досвід із двома ступенями доктора наук, включаючи доктора психології Інституту академічних досліджень у Києві. Він також був членом Академії педагогічних наук України, опублікував п’ять книг та багато статей із психологічних дисциплін. На нього сильно вплинув філософ Григорій Сковорода, який жив в Україні у 1700-х роках і був відомим філософом, учителем, поетом, композитором і, як Юджин Джендлін, був індивідуалістом. Євген Глива, як і Григорій Сковорода, говорив про важливість знання себе. Він багато вклав коштів у допомогу іншим і, як видатний український філософ, вірив у святість життя, що виникає внаслідок добродієвства для інших.

Євген багато говорив про важливість толерантності. Він був філософом, який прагнув досягнути правду і водночас визнавав і поважав цінності інших. Він був людиною, котра глибоко розмірковувала про соціальні та політичні питання; глибоко прийняв доктрину плюралізму, що

виявлялося через толерантність і прийняття поглядів навколишніх. Це не означає, що у доктора Євгена Гливи не було твердих вірувань у те, яке суспільство повинно бути в Україні і як ця впливова Європейська держава буде діяти та працювати краще, якщо б була вільна від агресивного тиску сусідньої країни. Він провів багато часу з Організацією Українських Націоналістів. Ті з вас присутні, які знали його довше, ніж я, будуть більш поінформовані про його тривалий інтерес до цієї організації.

Його віра у спроможність людей робити свій власний вільний вибір була чітко виражена у його переконаннях, що психотерапевт не контролює свого пацієнта, а просто забезпечує його екзистенцію для того, щоб випробувати і відкривати для себе речі. Хорошим прикладом тому була його стратегія гіпнотерапії та гіпнотичної індукції. Він розглядав це як недиференційоване вчення, у якому пацієнт може вибрати, як слідкувати за словами терапевта та дозволити собі увійти в гіпнотичний стан.

Я бачив доктора Євгена Гливу за тиждень до смерті, і я вірю, що пан Євген спокійний за те, що йому вдалось здійснити в земному світі. Доктор Глива більше не з нами, але справа, яку він створив, є з нами і буде жити далі.

Прощаюсь, пане Євгене!

НОРМАН РИС
(Norman Rees),

координатор тренінгів та навичок програми професійної психології психологічної клініки Університету Маккуорі, м. Сідней, Австралія

НАШІ АВТОРИ

Юрій Кузнецов – доктор філологічних наук, професор, академік Національної академії педагогічних наук України, Заслужений працівник освіти України, провідний науковий співробітник Інституту літератури імені Тараса Шевченка НАН України, член редакційної ради і постійний автор журналу “Психологія і суспільство”, м. Київ.

yubkuznetsov@gmail.com

Олег Хайрулін – кандидат психологічних наук, старший науковий співробітник гуманітарного інституту Національного університету оборони України імені Івана Черняхівського, науковий кореспондент НДІ методології та освітології Тернопільського національного економічного університету, член редакційної колегії журналу “Психологія і суспільство”, генерал-майор запасу, м. Київ.

oleg_hairulin@ukr.net

Юрій Максименко – доктор психологічних наук, професор, професор кафедри загальної і диференціальної психології Південноукраїнського національного педагогічного університету імені К.Д. Ушинського, член редакційної колегії і постійний автор журналу “Психологія і суспільство”, м. Одеса.

Анатолій А. Фурман – кандидат психологічних наук, доцент, старший науковий співробітник НДІ методології та освітології Тернопільського національного економічного університету, доцент кафедри соціальної роботи та кадрового менеджменту Одеського національного політехнічного університету, член редакційної колегії журналу “Психологія і суспільство”, м. Одеса.

foorman@meta.ua

Лінда Долан – клінічний психолог Клініки сімейної медицини міста Сідней, магістр психології Університету Йоганнесбургу (Південно-Африканська Республіка), кандидат на здобуття ступеня доктора філософії PhD, Сіднейський університет, м. Сідней (Австралія).

lyndolan@bigpond.com

Олексій Чебикін – доктор психологічних наук, професор, академік Національної академії педагогічних наук України, Заслужений діяч науки й техніки України, ректор Південноукраїнського національного педагогічного університету імені Костянтина Ушинського, головний редактор журналу “Наука і освіта”, член редакційної ради і постійний автор журналу “Психологія і суспільство”, м. Одеса.

pdpu@pdpu.edu.ua

Валентина Педоренко – здобувач Національного університету “Острозька академія”, асистент кафедри психології та соціальної роботи Вінницького державного педагогічного університету імені Михайла Коцюбинського, м. Вінниця.

pedorenkova@ukr.net

Андрій Гіряк – кандидат психологічних наук, доцент, доцент кафедри психології та соціальної роботи Тернопільського національного економічного університету, заступник голови ГО “Інтелектуальний штаб громадянського суспільства”, заступник головного редактора журналу “Психологія і суспільство”, м. Тернопіль.

a.hirmiak@tneu.edu.ua

ORCID: 0000-0003-3854-4866

ResearcherID: I-8130-2017

Сергій Болтівець – доктор психологічних наук, професор, керівник реабілітаційних програм Клініки активної терапії особливих станів, голова Українського товариства гіпнозу, заступник головного редактора і постійний автор журналу “Психологія і суспільство”, м. Київ.

boltivetssergij@i.ua

Мирослав Савчин – доктор психологічних наук, професор, завідувач кафедри психології Дрогобицького державного педагогічного університету імені Івана Франка, член редакційної колегії і постійний автор журналу “Психологія і суспільство”, м. Дрогобич.


msavchun@gmail.com

ШАНОВНІ КОЛЕГИ!

Не забудьте передплатити журнал «Психологія і суспільство» на 2018 рік.

Вартість передплати у 2018 році:

**1 номер – 138 грн. 14 к. (+ 5 грн. 60 к. – послуги)
на рік (2 спарені номери) – 276 грн. 28 к. (+ 8 грн. 60 к. – послуги)**

ф. П-1			А Б О Н Е М Е Н Т									
			На <input type="text" value="21985"/> журнал	<input type="text" value="21985"/>								
	(індекс видання)											
	ПСИХОЛОГІЯ І СУСПІЛЬСТВО											
	(найменування видання)		Кількість комплектів	1								
	на 2018 рік по місяцях											
	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12
	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X
	Куди: _____ (поштовий індекс)				_____ (адреса)							
	Кому: _____ (прізвище, ініціали)											
ДОСТАВНА КАРТКА-ДОРУЧЕННЯ												
		На <input type="text" value="21985"/> журнал	<input type="text" value="21985"/>									
		(індекс видання)										
ПСИХОЛОГІЯ І СУСПІЛЬСТВО												
(найменування видання)												
Вартість	передплати		276 грн. 28 коп.		Кількість комплектів	1						
	переадресування		_____ грн. _____ коп.									
на 2018 рік по місяцях												
1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	
X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	
поштовий індекс			місто _____									
			село _____									
код вулиці			область _____									
			район _____									
			вулиця _____									
буд.	корп.	кв.	Прізвище, ініціали _____									

“ПСИХОЛОГИЯ И ОБЩЕСТВО”

Украинский теоретико-методологический социогуманитарный журнал

ISSN 1810-2131

Учредитель и издатель: Тернопольский национальный экономический университет
 Соиздатели: Институт социальной и политической психологии НАПН Украины,
 Факультет психологии Киевского национального университета
 имени Тараса Шевченко



Председатель редакционного совета — Андрей Крисоватый

Шеф-редактор — Владимир Мовчан

Главный редактор — Анатолий В. Фурман

Заместители главного редактора — Сергей Болтвицев, Оксана Фурман, Андрей Гирняк

Заместитель главного редактора (ответственный за выпуск) — Юрий Москаль

Заведующая редакцией (ответственный секретарь) — Надежда Колисник

Редакционная коллегия:

Ярослава Бугерко, Лариса Журавлёва, Елена Завгородняя, Вячеслав Казмиренко, Зиновия Карпенко,
 Виталий Климчук, Светлана Кузикова, Юрий Максименко, Виктор Москалец, Пётр Мясоед, Виталий Панок,
 Валентина Подшивалкина, Алексей Полунин, Евгений Потапчук, Ирина Ревасевич, Мирослав Савчин,
 Александр Самойлов, Александр Санников, Виталий Татенко, Михаил Томчук, Анатолий А. Фурман,
 Олег Хайрулин, Сергей Шандрук, Ольга Шаюк, Наталия Шевченко, Татьяна Шербан, Вадим Ямницкий,
 Светлана Яланская, Тамара Яценко (Украина), Марина Гусельцева, Елена Старовойтенко (РФ),
 Владимир Янчук (Беларусь), Игорь Раку (Молдова), Роман Трач (США), Бэрри Моррис (Канада),
Евген Глыва (Австралия)

Редакционный совет:

Виль Бакиров, Евгений Головаха, Иван Данилюк (заместитель председателя), Владимир Евтух,
 Николай Жульинский, Владимир Ильин, Анатолий Конверский, Юрий Кузнецов, Михаил Лучко,
 Владимир Мельник, Виктор Огневюк, Игорь Пасичнык, Мирослав Попович, Виктор Рыбаченко,
 Ольга Санникова, Николай Слюсаревский (заместитель председателя), Максим Стриха, Евгений Сулима,
 Алексей Чебыкин, Юрий Яковенко (заместитель председателя)

Адрес редакции:

46009, Украина, г. Тернополь, ул. Львовская, 9, к. 5,

тел.: (097) 442-75-95; (0352) 47-50-50 (вн.) 15-179

e-mail: anatoliy_furman@yahoo.com, a.furman@tneu.edu.ua <http://pis.tneu.edu.ua>, psm2000.ucoz.ua

Рег. свид.: Серия KB № 15617-4089 ПР от 2009.25.12 ISSN: 1810-2131 (print) Подписной индекс — 21985

“PSYCHOLOGY & SOCIETY”

Ukrainian scientific magazine

Founder and publisher: Ternopil National Economic University

Co-publisher: Institute of social and political psychology of NAPS of Ukraine,
Faculty of psychology Taras Shevchenko national university of Kyiv

Chairman of editorial advice: Krysovatyi Andriy

Chief editor: Movchan Volodymyr

Editor: Furman Anatoliy V.

Co-editors: Doltivets Serhiy, Humeniuk Oksana, Girmiak Andriy

Co-editor — Executive editor: Moskal' Yuriy

Executive secretary: Kolisnyk Nadiya

Editorial board:

Buherko Jaroslava, Zhuravlyova Larysa, Zavorodnya Olena, Kazmirenko Vyacheslav, Karpenko Zinoviya,
 Klymchuk Vitaliy, Kuzikova Svitlana, Maksymenko Yuriy, Moskalets' Viktor, Myasoyid Petro, Panok Vitaliy,
 Podshyvalkina Valentyna, Polunin Oleksiy, Potapchuk Yevhen, Revasevych Iryna, Savchyn Myroslav, Samoylov
 Oleksandr, Sannikov Oleksandr, Tatenko Vitaliy, Tomchuk Mykhaylo, Furman Anatoliy A., Khayrulin Oleh,
 Shandruk Serhiy, Shayuk Olha, Shevchenko Nataliya, Shcherban Tetiana, Yamnytskyi Vadym, Yalanska Svitlana,
 Yatsenko Tamara (Ukraine), Guseltseva Marina, Starovoytenko Yelena (Russia), Yanchuk Uladzimir (Belarus),
 Racu Igor (Moldova), Tratch Roman (USA), Morris Barry (Canada), Hlywa Eugene (Australia)

Editorial council:

Bakirov Vil', Holovakha Yevhen, Danyiuk Ivan (Vice-chairman), Yevtukh Volodymyr, Zhulyns'kyi Mykola,
 Ilyin Volodymyr, Konverskyi Anatoliy, Kuznetsov Yuriy, Luchko Mykhaylo, Melnyk Volodymyr, Ohnevnyuk Viktor,
 Pasichnyk Ihor, Popovych Myroslav, Rybachenko Viktor, Sannikova Olha, Sliusarevs'kyi Mykola (Vice-chairman),
 Strikha Maksym, Sulima Yevgen, Chebykin Oleksiy, Yakovenko Yuriy (Vice-chairman)

Adress:

9 Lvivska Street, 5, Ternopil, 46009, Ukraine call: +38-097-442-75-95;

e-mail: anatoliy_furman@yahoo.com, a.furman@tneu.edu.ua <http://pis.tneu.edu.ua>, psm.ucoz.ua (in english)

Registration: KV # 15617-4089 PR 2009.25.12 ISSN: 1810-2131 (print) Subscription index: 21985