



НАЦІОНАЛЬНИЙ УНІВЕРСИТЕТ  
"ОСТРОЗЬКА АКАДЕМІЯ"

# НАУКОВІ ЗАПИСКИ

Серія "Психологія і педагогіка"

---

Випуск 12

Тематичний випуск:  
"Сучасні дослідження когнітивної  
психології"

Острого – 2009

**УДК:** 001.8 + 159.9 + 37  
**ББК:** 74 + 88

*Друкується за ухвалою вченої ради  
Національного університету “Острозька академія”  
Протокол №6 від 29 січня 2009 року.*

*Друкується згідно з Постановою ВАК України від 8. 09. 99 р. № 01 – 05/9*

**Редколегія випуску:**

**Пасічник І. Д.**, доктор психологічних наук (відповідальний редактор).

**Жуковський В. М.**, доктор педагогічних наук.

**Хом’як І.М.**, доктор педагогічних наук.

**Максименко С. Д.**, доктор психологічних наук.

**Москалець В. П.**, доктор психологічних наук.

**Савчин М. В.**, доктор психологічних наук.

**Лісова С. В.**, доктор педагогічних наук.

**Дем’янчук А. С.**, доктор педагогічних наук.

**Нісімчук А. С.**, доктор педагогічних наук.

**Вербець В. В.**, доктор педагогічних наук.

**Шугай М. А.**, кандидат психологічних наук (заст. відп. редактора).

**Матласевич О. В.**, кандидат психологічних наук.

**Рецензенти:**

**Засєкіна Л.В.**, доктор психологічних наук, професор, завідувач кафедри загальної та соціальної психології ВНУ імені Лесі Українки.

**Павелків Р.В.**, доктор психологічних наук, професор, завідувач кафедри вікової та педагогічної психології РДГУ, директор Інституту психології і педагогіки.

**Наукові записки. Серія “Психологія і педагогіка”.** Тематичний випуск: “Сучасні дослідження когнітивної психології”. – Острог: Вид-во Національного університету “Острозька академія”, 2009. – Вип. 12. – 244 с.

У збірнику висвітлені актуальні проблеми, пошуки і знахідки в різних сферах теорії і практики психолого-педагогічної науки.

Зміст збірника торкається багатьох питань загального та спеціального характеру.

Рекомендовано науковцям, викладачам, учителям, методистам, студентам та всім, хто зацікавлений в освітніх проблемах.

In the collection of articles the actual problems, searches and achievements in different spheres of theory and practice of psychology and pedagogics are illuminated.

The contents of the volume deals with many common and special issues.

It is recommended for scientists, lectures, teachers, methodologists, students and other people, who are interested in educational problems.

**ISBN 966-7631-15-X**

© *Видавництво Національного університету  
“Острозька академія”, 2009*

© *Кафедра психолого-педагогічних дисциплін НаУ ОА, 2009*

Максименко С.Д., Пасічник І.Д.

## СТАН ТА ПЕРСПЕКТИВИ КОГНІТИВНОЇ ПСИХОЛОГІЇ В УКРАЇНІ

*У статті розглядаються сучасні дослідження в галузі когнітивної психології в Україні. Аналізується проблематика досліджень Інституту психології ім. Г.С.Костюка та науково-дослідної лабораторії когнітивної психології Національного університету “Острозька академія”. Автори вказують на те, що сучасні дослідження повинні концентруватись навколо пам’яті й мислення, зокрема – згадування (пригадування) намірів і “візуальне мислення”.*

*The article is devoted to investigation of the main aspects of cognitive psychology in Ukraine. The main issues of the Institute of Psychology after G.S.Kostiuk and the laboratory of cognitive psychology of the National University of Ostroh Academy are analysed. The authors shift their attention onto the notions of memory and thinking process, specifically it is mentioned about memorizing of intentions and visual thinking.*

Розвиток вітчизняної когнітивної психології сьогодні потребує, на наш погляд, не лише прикладних розробок, а й досліджень фундаментального плану, зокрема спрямованих на теоретико-методологічне осмислення психологічної практики, розробку системи категорій і понять когнітивної психології, теоретичних концепцій, які слід покласти в основу конкретно-практичної роботи і т. д. У цьому зв’язку видаються доцільними систематизація й аналіз основних сучасних напрямків психологічних теорій, у контексті яких існує й розвивається когнітивна психологія в Україні.

Перш за все слід відзначити координацію досліджень у галузі когнітивної психології відповідною лабораторією в Інституті психології ім. Г.С. Костюка, яку очолює відомий фахівець, визнаний вчений, член-кореспондент Академії педагогічних наук, професор Чепелева Н.В. Коло питань,

які досліджуються лабораторією, далеко виходять за межі офіційної її тематики, а саме теоретико-методологічних проблем психологічної герменевтики. Наприклад, в лабораторії обговорювались і координувались дослідження індивідуально-психологічних особливостей когнітивно-стильових характеристик навчальної діяльності студентів, присвячених розвитку уявлень про когнітивні стилі та їх місця в пізнавальній діяльності особистості як фактора, що зумовлює специфіку впливу на успішність навчальної діяльності. У цьому ракурсі досліджувались когнітивні стилі особистості як чинники процесу розуміння тексту, де виявлено специфіку зв'язку в індивідуальних когнітивно-стильових характеристиках у контексті мисленнєвої діяльності, проблеми розуміння та його зв'язку з когнітивними стилями.

Окремі дослідження виконуються на перетині когнітивної психології та філософії. Тут слід відзначити когнітивні засади конституювання соціальної реальності, де зроблено спробу в рамках соціально-філософського аналізу об'єднати феноменологію, психологію, соціологію, етнологію, культурологію для аналізу когнітивних засад дій суб'єкта і дослідити їх вплив на соціальні процеси і явища. Аналізуються процеси конституювання соціальної реальності когнітивними здібностями суб'єкта – від сприйняття і первинної інтерпретації навколишньої дійсності до формування і функціонування мікросоціальних утворень: інститутів, спільнот, ідеологічних і ціннісних систем. Цікавими є дослідження у названому контексті, що присвячені системним проявам когнітивності в еволюції науки, де виявлені трансформації системних проявів когнітивного в еволюції науки, розкрито значення когнітивної складової у поступальному характері цієї еволюції, сучасних механізмах трансгресії сфери знань, пов'язаних із формуванням нових суспільних стратегій.

Звичайно, найбільші досягнення лабораторії когнітивної психології Інституту психології ім. Г.С. Костюка в теренах психологічної герменевтики. Науковцями вивчається психологічний аспект загальної герменевтичної проблематики, тобто проблеми розуміння та інтерпретації реальності, у тому числі психічної реальності людини, її особистого досвіду, що зафіксований у різного роду текстах, з'ясовуються психологічні механізми розуміння та інтерпретації вербальних та невербальних повідомлень, їх залежність від особис-

тісних характеристик людини.

Відзначимо також окремі дослідження в галузі когнітивної соціальної психології, де наголошується на ключовій важливості чинника індивідуальної активності у проходженні процесу соціалізації, адже індивід є творцем соціального простору, ненормованого в момент свого становлення. Нормативні моделі, які засвоює індивід в процесі соціалізації, змінюються через їх смислову інтерпретацію ще до того, як він застосує їх у певних ситуаціях. Соціалізація є двостороннім процесом, включає в себе, з одного боку, присвоєння індивідом соціального досвіду, а з іншого – процес активного відтворення цієї системи індивідом за рахунок його діяльності, включення в соціальне середовище.

Вагомого значення в сучасних дослідженнях когнітивної психології набирає феномен креативності, адже особливе значення для соціальної компетентності має вміння творчої людини поставити себе на місце іншого. Креативність допомагає зрозуміти переживання іншої людини. Емоційна емпатія, базуючись на механізмах проєкції та навіювання, неможлива без вміння креативно підійти до будь-якої ситуації, що пов'язано з необхідністю співпереживання іншій людині. Високий рівень інтелектуальних процесів порівняння, аналогії, синтезу, аналізу є характеристикою креативних здібностей. Тому когнітивна емпатія, ґрунтуючись на вказаних процесах, теж неможлива без креативного підходу. І, звичайно, не обходиться без креативності предикативна емпатія, яка проявляється як здібність передбачити ефективні реакції іншого в конкретних ситуаціях.

Несправедливо було б не відзначити фундаментальні дослідження в галузі інтелекту, що координуються завідувача лабораторії нових інформаційних технологій навчання Інституту психології ім. Г.С. Костюка доктором психологічних наук, професором М.Л. Смульсон. Викликають значний інтерес дослідження ментальних моделей як внутрішнього психологічного механізму інтерпретаційного процесу та результату суб'єктивного відображення й інтерпретації власного досвіду або досвіду групи, популяції, суспільства, продукту діяльності інтегрованого інтелекту.

Звичайно, що в короткому огляді неможливо охопити всю розрізненість досліджень, які опосередковано або безпосередньо стосуються когнітивної психології в Україні.

Однак ми глибоко усвідомлюємо, що концентрація цих досліджень має стосуватися, в першу чергу, психічних процесів і таких "найбільш когнітивних" серед них, як пам'ять і мислення. Акцентуючи увагу саме на цьому, ми виділяємо такі недосліджені характеристики, як: згадування намірів як особлива форма пам'яті та співвідношення усвідомлюваних і неусвідомлюваних дій в процесі мислення.

Пам'ять людини і пов'язані з нею процеси є добре вивченими сферами як традиційної, так і когнітивної психології. Насьогодні день проведено велику кількість експериментальних досліджень і отримано багато цікавих результатів. Однак і до сьогодні залишається особлива форма пам'яті – виконання або невиконання повних дій в майбутньому, яке в класичній психології визначається як згадування (пригадування) намірів. Справді, забування намірів має відрізнятися від забування певного змісту, тобто певних вражень чи знань. Адже якщо при звичному функціонуванні пам'яті люди основні зусилля спрямовують на запам'ятовування означеного змісту, то у випадку запам'ятовування намірів цього вже не достатньо. Визначення цієї особливої форми пам'яті, окрім теоретичного значення, має ще і практичну цінність в таких галузях, як виробництво, педагогічна практика, транспорт, медицина та інші.

Стосовно другої, виокремленої нами проблеми, то слід відзначити, що всі форми психічного відображення людини, в тому числі і мислення, реалізуються з допомогою двох видів дій, усвідомлюваних суб'єктом і неусвідомлюваних ним. Ці дії становлять в структурі психічної діяльності різні рівні – рівень свідомого відображення і рівень неусвідомленої психічної активності. У зв'язку з цим усвідомлені, вербалізовані, логічні компоненти мислення іноді протиставляються його продуктивним, інтуїтивним, сенсорним процесам, адже на певних стадіях мислительного процесу більш продуктивними виявляються дії із зоровими образами, що несуть на собі відбиток реальності й дозволяють проникнути в природу речей, на відміну від дій із символами, що несуть на собі відбиток умовностей. Значення мови тут є засобом фіксації проміжних результатів мислительної діяльності. Зорові образи розглядаються як вищі компоненти мислительної діяльності, тому що вони визначають структурні еквіваленти усіх характеристик об'єктів, подій, відношень, подаючи форми в дво- і тривимірному просторі на відміну

від одновимірної послідовності вербальної мови. З метою виділення як головного компонента в змісті мислинневої діяльності її перцептивної основи – дій із зоровими образами – використовується новий термін “візуальне мислення”. Однак проблема полягає в тому, які саме чинники лежать в основі набуття візуальними формами певного смислового навантаження. Чи можемо пояснити цей процес тільки роботою із зоровими образами, а чи в цей процес включаються чинники іншого роду і що саме вони дозволяють диференціювати сприймання і наочні форми мислення?

Про позитивні тенденції в галузі когнітивної психології в Україні свідчить і той факт, що в Національному університеті “Острозька академія” зусиллями кафедри психології створено науково-дослідну лабораторію когнітивної психології, яку очолює доктор психології Стокгольмського університету Джонсон Фредрік Ульф. Тематика досліджень, що проводиться під його безпосереднім керівництвом, стосується дослідження метапам'яті, особливостей процесу вивчення нового матеріалу, оцінок вивченого і т.д. Науково-дослідна лабораторія когнітивної психології НаУОА наразі реалізовує декілька експериментальних досліджень у зазначеному напрямку. Такі ж експерименти проводяться паралельно і студентами університету Упсала, що дасть можливість здійснити деякі крос-культурні зрізи. В самому широкому сенсі планується, що в межах лабораторії будуть проводитись експериментальні дослідження того, яким чином людина організовує інформацію про дійсність та використовує її для регуляції своєї життєдіяльності.

Викликають значний інтерес дослідження, присвячені когнітивним стилям у структурі особистісних характеристик. Зокрема досліджується проблема когнітивних регуляторів навчально-професійної діяльності студентів й, зокрема, когнітивних стилів як стабільних індивідуально-своєрідних способів прийому та переробки інформації у контексті професійної Я-концепції.

Ми вітаємо учасників першої міжнародної конференції з когнітивної психології та вихід у науковий простір першого збірника наукових праць, присвяченого когнітивній психології. Це хороший засів на ниві психологічної української науки, а також стимульний поступ до творчого використання власного ціннісно-культурного та інтелектуального потенціалу.

Чепелева Н.В.

## РОЗУМІННЯ ТА ІНТЕРПРЕТАЦІЯ ОСОБИСТОГО ДОСВІДУ У КОНТЕКСТІ ПСИХОЛОГІЧНОЇ ГЕРМЕНЕВТИКИ

*Психологічна герменевтика розглядається у статті як напрям досліджень, що має вивчати психологічний аспект загальної герменевтичної проблематики, тобто проблеми розуміння та інтерпретації реальності, у тому числі психічної реальності людини, її особистого досвіду, що зафіксований у різного роду текстах, з'ясувати психологічні механізми розуміння та інтерпретації вербальних та невербальних повідомлень, їх залежність від особистісних характеристик людини. Вказано на те, що розуміння та інтерпретація соціокультурного й особистого досвіду, закарбування результатів цих процесів у текстовій (нарративній) формі відкриває психологічний простір для розвитку особистості, формування її персональної, соціальної та культурної ідентичності.*

*Psychological hermeneutics is viewed in the article as a research trend that has to study a psychological aspect of general hermeneutic problems, that is the problems of understanding and interpretation of reality, including psychic reality of a person, of his or her personal experience, which is recorded in various texts; to clarify psychological mechanisms of understanding and interpretation of verbal and non-verbal messages, their dependence on characteristic features of human personality. The author indicates that understanding and interpretation of socio-cultural and personal experience, and imprinting of the results of the afore-mentioned processes in text (narrative) form open psychological space for the development of a personality, formation of its personal, social and cultural identity.*

Когнітивна психологія – одна з найпоширеніших галузей сучасної психологічної науки, яка активно розвивається впродовж останніх десятиліть. У сферу її інтересів входять



такі фундаментальні проблеми, як дослідження процесу пізнання, способів та форм організації індивідуального досвіду особистості, осмислення та розуміння нею навколишньої дійсності. Когнітивні фактори відіграють велику роль в соціальній, віковій та педагогічній психології, а також у прикладних галузях досліджень (клінічній, практичній, організаційній тощо). Як здійснюється переробка інформації, яку отримує людина, як вона розв'язує ті чи інші задачі, якими будуть темп та глибина ефектів навчання, способи осмислення тих чи інших подій, великою мірою залежить від особливостей організації, будови та характеру розвитку індивідуального досвіду людини.

Одним з провідних когнітивних процесів є процес розуміння, який охоплює всі сфери діяльності людини – навчання, спілкування, осмислення себе та навколишнього світу тощо. Проблема розуміння в останній час стає однією з центральних проблем не лише психології, а усіх гуманітарних наук. Вона привертає увагу спеціалістів з теорії пізнання, логіки та методології науки, дослідників в галузі соціології, естетики, історії та філології. Пов'язане це передусім з тим, що сучасна культура все частіше має справу з ситуаціями, коли виникає необхідність в розумінні, яке все більше усвідомлюється як важливіший факт духовного життя особистості. Сам характер сучасних процесів комунікації, інтерпретації, тлумачення різного роду повідомлень висуває на перший план необхідність розробки загальної теорії розуміння.

Дослідження проблематики розуміння має досить давню традицію і в психологічній науці. Однак нез'ясованими залишилися багато питань стосовно психологічних механізмів розуміння, його зв'язків з іншими психічними процесами, передусім мисленням та мовленням, психологічних та інших чинників, що зумовлюють цей процес. Майже не розробленим є особистісний аспект розуміння, значимість якого все більше усвідомлюються дослідниками, що розробляють дану проблематику. Насамперед це стосується особливостей розуміння та інтерпретації особистістю власного досвіду та навколишньої дійсності, з'ясування механізмів та чинників даного явища, його впливу на поведінку та розвиток особистості.

Проблемами розуміння, інтерпретації та пояснення різних повідомлень займається герменевтика, яка протягом довгої історії свого розвитку напрацювала цілу низку правил, прийомів методів тлумачення текстів різних типів. Основним її завданням є побудова теорії та загальних правил інтерпретації і розуміння текстів. Причому предметом дослідження герменевтики є не лише аналіз логіко-граматичної структури тексту, а й особистісний аспект розуміння та інтерпретації, тобто з'ясування намірів, мотивації, цілей та прагнень автора тексту, використання особистого досвіду суб'єкта у процесах розуміння та інтерпретації.

Психологічна герменевтика розглядається нами як напрям досліджень, що має вивчати психологічний аспект загальної герменевтичної проблематики, тобто проблеми розуміння та інтерпретації реальності, у тому числі психічної реальності людини, її особистого досвіду, що зафіксований у різного роду текстах, з'ясовувати психологічні механізми розуміння та інтерпретації вербальних та невербальних повідомлень, їх залежність від особистісних характеристик людини.

Сучасна психологічна герменевтика спирається на методологічні положення конструктивізму, які стосуються ідеї про репрезентацію людині світу, навколишнього, реальності у цілому лише через призму культурних схем, зразків, моделей тощо. До них передусім належить мова як засіб конструювання “дійсності другого порядку”. Остання створюється шляхом приписування смислів, значень або цінностей відповідній дійсності першого порядку [3]. Крім ідей конструктивізму психологічна герменевтика базується на положеннях постмодернізму про інтерпретацію життя як тексту, який може запозичатися із культурних зразків, породжуватися суб'єктом, переписуватися, переформулюватися протягом усього життя.

Отже, психологічна герменевтика – галузь, що досліджує особливості розуміння та інтерпретації особистого досвіду за допомогою текстових структур.

Ключовими поняттями психологічної герменевтики є поняття “розуміння”, “інтерпретація”, “текст” та “досвід”, у визначенні яких й досі немає одностайної думки.

**Розуміння** тлумачиться нами як процес засвоєння та

породження смислів, основними характеристиками якого є відновлення смислу (концепту) вихідного повідомлення та синтез нового смислу, що здійснюється в результаті взаємодії, зіткнення смислу, який був закладений в текст його автором, і смислового поля суб'єкта, що сприймає дане повідомлення.

Таким чином, розуміння може відбуватися на двох рівнях: значеннєвому, основною характеристикою якого є відновлення смислу, закладеного у текст його автором, та смисловому, який можна розглядати як процес трансформації змісту вихідного тексту в іншу знаково-смислову систему, тобто його переосмислення реципієнтом.

Основною характеристикою розуміння на значеннєвому рівні є процес відтворення смислу тексту шляхом активної переробки матеріалу, його згортання, компресії. В результаті відтворюється смислова структура вихідного повідомлення, що є основною метою розуміння на цьому рівні. Основними механізмами значеннєвого розуміння є когнітивні операції, передусім структурування та переструктурування текстової інформації, її стиснення та семантичне зважування.

Однак, як показують численні дослідження, розуміння досить рідко відновлює саме той смисл, який був закладений у текст його автором. Викликано це передусім тим, що будь-який текст має потенційну множину смислів, яка, в свою чергу, зумовлена контекстуальним багатством вихідного повідомлення, тобто наявністю великої кількості смислових шарів, кожний з яких відсилає реципієнта до відповідного контексту. І завдання людини, що сприймає текст – віднайти ті “смислові ключі”, які їй дозволяють їй відтворити його концепт.

Причому справа ускладнюється тим, що контекстуальні системи автора і реципієнта можуть не збігатися або ж перетинатися лише частково. В першому випадку відбувається те, що отримало назву “накидання смислу на текст” (Х.-Г. Гадамер), яке, в свою чергу, призводить до віднайдення у повідомленні деякого змісту, відсутнього у самому тексті.

Більш поширеною є друга ситуація, яка передбачає частковий збіг контекстуальних систем учасників комунікативного процесу, що дає змогу реципієнтові будувати власний “зустрічний текст”, який базується на смисловій основі ви-

хідного повідомлення, але доповнює її власним осмисленням проблем, що викладаються. В даному випадку очевидно, що мова йде про інше розуміння – не про процес, який відтворює зміст тексту, його смислову структуру, а про його осмислення, що проявляється у зіткненні смислів автора та реципієнта. Це, в свою чергу, призводить до породження, синтезу нового смислу. Таке розуміння, на відміну від значеннєвого, ми будемо називати смисловим, або інтерпретацією.

**Інтерпретація** є механізмом смислового збагачення тексту, що здійснюється завдяки зануренню у контекст – особистісний, діяльнісний, культурний. Саме він і задає ті чи інші інтерпретаційні рамки (або схеми), котрі, з одного боку, обмежують смисловий простір тексту, дозволяючи відкинути несуттєві смисли, з іншого – розширюють його, збагачуючи новим розумінням змісту повідомлення, сприяючи тим самим породженню, синтезу нових смислів. Такими інтерпретаційними схемами можуть бути наявні у культури зразки, що були присвоєні реципієнтом, увійшли у його смислову сферу, знання, досвід взаємодії з іншими текстами тощо.

Таким чином, інтерпретаційні схеми є по суті тими рамками, які обмежують особистий контекст реципієнта і задають межі "зустрічному тексту", тобто тексту, котрий він будує, спираючись на свої знання, смисли, культурні зразки, власний досвід діяльності. Інакше кажучи, характерне для семіотики тлумачення тексту як засобу інтерпретації дійсності, а також інших творів може бути, на нашу думку, застосовано й в психологічних дослідженнях. На жаль, нам поки що не відомі засоби, які дозволяють об'єктивувати цей суб'єктивний текст інтерпретації; про його характер ми можемо судити лише опосередковано, аналізуючи результати розуміння повідомлення.

Ще одним ключовим поняттям психологічної герменевтики є поняття тексту, на характеристиці якого зупинимося докладніше.

Зазначимо, що **текст** тлумачиться нами в широкому семіотичному сенсі – і як текст, представлений у письмових джерелах, і як повідомлення, що породжується клієнтом у психотерапевтичному процесі, і як текст, який творить людина у внутрішньому діалозі, намагаючись осмислити,

зрозуміти себе, свій досвід, власні проблеми. Таким чином, текст виступає засобом інтерпретації не лише навколишньої дійсності, але й іншої людини, а крім того, одним з провідних засобів саморозуміння.

Ми розглядаємо текст як модель реальної міжособистісної взаємодії учасників комунікативного процесу, діалогу двох суб'єктів стосовно тих чи інших проблем. Саме повідомлення при цьому виступає не просто як автономна система знакових елементів, а як підсистема більш складної системи мовної комунікації. Тобто, в тексті закладено, з одного боку, мету та комунікативний намір автора повідомлення, з іншого – програму роботи реципієнта з ним. При цьому ми приймаємо характерну для сучасного постструктуралізму ідею про те, що не лише свідомість особистості можна уподібнити деякій сумі текстів, а й дії людини, події її життя.

Текст розглядається нами також як засіб організації, осмислення та упорядкування особистого досвіду, змістом якого є не лише концепти, що відображають розуміння та інтерпретацію людиною дійсності та самої себе, але й світ внутрішніх переживань, світ її індивідуально-авторського ставлення до дійсності. Тобто переживання може стати текстом, і такого роду трансформація дивним чином полегшує переживання [6]. Особливого значення здатність тексту упорядковувати дійсність набуває в процесі аутокомунікації. Як зазначає Ю.М. Лотман, “текст в каналі “Я” – “Я” має тенденцію обростати індивідуальними значеннями і отримує функцію організатора неупорядкованих асоціацій, що накопичуються у свідомості особистості. Він перебудовує ту особистість, що включена у процес ауто комунікації” [7]. Тобто текст є не лише важливим засобом саморозуміння, але й саморозвитку особистості.

Як правило, така функція тексту виявляється особливо яскраво, коли він набуває вигляду наративу, тобто тексту-оповідання. І тут можна згадати слова Л. Вітгенштейна про те, що смисли приймають форму, порядок і зв'язність тільки коли їх оповідають. Про це йде мова й в концепції американського літературознавця Ф. Джеймсона про наратив як особливу епістемологічну форму, що організує специфічні форми нашого емпіричного сприйняття. Суть його концепції полягає у тому, що навколишнє, яке сприймається, може

бути освоєне людською свідомістю тільки за допомогою оповідної фікції, вигадки; інакше кажучи, світ стає доступним людині лише у вигляді історій, оповідей про нього [5]. Можна також послатися на Х. Ортегу-і-Гасетта, котрий вважав, що для того, щоб зрозуміти дещо людське, чи то індивідуальне, чи колективне, слід оповісти історію, зазначаючи навіть, що людині притаманна не природа, а історія [8].

Отже, можна говорити про оповідальний модус людського життя як специфічної для людської свідомості моделі оформлення життєвого досвіду. Інакше кажучи, коли щось повідомляється про певну життєву подію, наприклад, ускладнення, конфлікт, намір, страх тощо, зазвичай це набуває форми наративу. Повідомлення будується у формі історії, яка розповідається за певними правилами. Тобто, відповідаючи на запитання, яким чином люди намагаються усвідомити власний досвід, як вони оформлюють при цьому власні інтенції, сподівання та страхи, як долають утруднення, суперечності та конфлікти, ми повинні відповісти – оповідаючи історії [1].

Наратив можна визначити як замкнену завершену структуру, що включає такі характеристики, як послідовність і завершеність дій, події, що змінюють одна одну і розміщені у хронологічному або ж іншому, підпорядкованому якійсь єдиній логіці, порядку, оцінки найбільш значимих подій, афективне ставлення до них оповідача. Він являє собою трансформацію неупорядкованих життєвих подій у певну послідовність, вибудовану, виходячи з загальної життєвої концепції оповідача, його особистісного міфу, що визначає внутрішню логіку породжуваного тексту.

Ми виходимо з того, що текст, передусім текст оповідальний (наратив), організує, структурує та артикулює життєвий досвід людини. Як зазначав П.Рікер, тільки у тій чи іншій формі оповідання – оповідання на тему повсякденного життя, історичного оповідання – життя набуває єдності і може бути розказане [10], а значить, додамо від себе, і представлено, як собі, так й іншим. Інакше кажучи, намагаючись осмислити власний досвід, оповісти про нього іншому, ми накладаємо на нього ті чи інші наративні структури, що виступають у вигляді відповідних інтерпретаційних рамок.

Культурні історії визначають форму наших індивідуаль-

них наративів. Люди усвідомлюють власне життя через історії – як через культурні, так й через особисті наративи, котрі вони будують на базі культурних зразків. Інакше кажучи, до якої культури ми б не належали, її наративи впливають на нас, спонукаючи приписувати певне значення деяким життєвим подіям й ставитися до інших обставин як до досить незначних. Кожна подія, що запам'яталася, набуває форму історії, яка поряд з іншими історіями складає життєвий наратив. Тобто можна стверджувати, що життєвий наратив – це певною мірою і є наше життя.

Саме залежність від культурних конвенцій, на думку Дж. Брунера, дозволяє визначити культуру оповідача, притаманні йому домінуючі теорії “можливих життів”. По суті, один із найбільш важливих способів охарактеризувати культуру, зазначає дослідник, – це охарактеризувати пропоновані нею наративні моделі опису перебігу життя. У набір інструментів будь-якої культури входить не лише запас канонічних життєвих історій, а й формальні елементи, що підлягають комбінуванню – канонічні позиції та обставини, з яких її члени можуть конструювати свої власні життєописи. Культурно зумовлені когнітивні та лінгвістичні процеси, які регулюють акт оповіді про власне життя, стають здатними структурувати перцептивний досвід, організовувати пам'ять, сегментувати і наділяти метою самі життєві події, Врешті-решт ми стаємо тими автобіографічними наративами, за допомогою яких ми оповідаємо про власне життя. Але завдяки культурній зумовленості даного процесу ми також стаємо варіантами канонічних форм, що існують в культурі [2].

Таким чином, наративні моделі структурування життєвого досвіду стають життєвими моделями, згідно яких конструюються не лише оповіді, а й вчинки людей.

Можна припустити, що здатність інтерпретувати реальність за допомогою наративних структур є невід'ємною сутністю особистості, а використання специфічних наративних способів осмислення світу виступає як основний засіб осмислення власного життя або певної життєвої ситуації і, більш того, як особлива форма існування людини, як властивий лише їй модус буття.

Розумінню себе сприяє не лише усвідомлення та прийняття власної “історії”, але й засвоєння, а іноді й присво-

ення "історії" іншого. Причому така історія, тобто інші тексти, історія, що була почута, спостереження за іншими та створення спостерігачем їх історії, а також осмислення та присвоєння історії героїв літературних та інших художніх творів слугують не лише засобом саморозуміння, а й саморозвитку, самопроекування. Як зазначав П.Рікер, "розуміти себе означає розуміти себе перед текстом та сприймати з нього стан деякого "Я", що відрізняється від мене, що лише приступив до читання" [10]. Тобто не лише світ породжує текст, а й текст породжує світ, а значить й людину в ньому.

Ще одним ключовим поняттям психологічної герменевтики є поняття досвіду, який розуміє та інтерпретує людина у процесі усього життя. Особистий *досвід* задається тими чи іншими життєвими ситуаціями, характером поведінки людини в них, особливостями взаємодії з іншими тощо. Однак для того, щоб він був інтегрований особистістю, перетворений у структури її свідомості, цей досвід має бути осмислений та проінтерпретований, тобто тим чи іншим чином структурований особистістю. Інакше кажучи, особистісний досвід, на відміну від особистого, який зароджується у життєвих ситуаціях і спирається на зовнішні події, має семіотичну природу, що виражається в текстуальній структурі, яка або накладається на реальність, стає її відображенням, або ж твориться разом з цією реальністю, зливаючись з нею. Останній погляд є характерним для постмодернізму, який не розрізняє реальність і текст, вважаючи, що будь-яка людська (культурно зумовлена) реальність має текстуальний характер.

Одиницею особистісного досвіду є смисл, котрий "згортає" подію, виступаючи для суб'єкта опорою у розумінні себе та пред'явленні власної позиції іншому. При цьому якість вираження досвіду залежить від того, наскільки людям доступні інтерпретаційні ресурси, здатні забезпечити так звані "рамки зрозумілості", дещо, що пов'язує та узгоджує події життя [4]. На наш погляд, згадані рамки зрозумілості є по суті інтерпретаційними рамками, які задають межі інтерпретації реальності, дозволяючи надати сенс тій чи іншій події. Ці рамки, як вже зазначалося нами раніше [14], найчастіше задаються культурою. Їх засвоєння забезпечує те, що можна назвати інтерпретативною компетенцією особистості. У зв'язку з цим виникає питання про характеристики особис-



тості залежно від наявності в неї інтерпретаційних ресурсів. Однак ця проблема потребує окремого дослідження.

Отже, формуючись у взаємодії людини зі світом, особистісний досвід являє собою організовану і цілісну структуру, вихідний матеріал для якого надають реальні життєві події. Його можна розглядати як осмислення та впорядкування плинних подій, які зароджуються в тих чи інших життєвих ситуаціях, і будучи означені, осмислені та проінтерпретовані, трансформуються у досвід особистості. При цьому основне значення для людини мають не самі події, а той сенс, який вона вкладає в ті чи інші ситуативні смислові єдності, котрі виникають на основі переживання та осмислення життєвої ситуації. Ці значення та смисли фіксуються у текстах або інших когнітивних структурах, котрі людина мов би накладає на свій досвід, намагаючись осмислити і зрозуміти його.

Таким чином, найбільш розповсюдженими культурними схемами об'єктивування особистого досвіду є оповідальні (нарративні) схеми, які ми засвоюємо з дитинства, а потім починаємо створювати самостійно. Як зазначають Й. Брокмейер та Р. Харре, ми не отримуємо спеціальних інструкцій як оповідати історії. Ми просто звикаємо до широкого репертуару сюжетних ліній, тобто ми врастаємо у культурний канон нарративних моделей. Цей процес нарративної та дискурсивної "освіти" починається тоді, коли діти починають говорити та слухати історії [1].

Іншими словами, нарратив є досить гнучкою моделлю, яка дозволяє нам осмислювати реальність, пристосовуючись до неї, оскільки він сам є частиною цієї реальності. Він діє як відкрита та здатна до змін дослідницька рамка, що дозволяє нам наблизитися до меж реальності, що вічно змінюється та вічно відтворюється [1]. Крім того, нарратив надає узгодженості та впорядкованості людському досвіду, а також змінює цю впорядкованість, коли досвід або його осмислення змінюються.

Однією із ключових проблем психологічної герменевтики є визначення психологічних механізмів розуміння та інтерпретації особистого досвіду. При визначенні цих механізмів ми спиралися на сформульоване вище положення про структурування досвіду, тобто конструювання у свідомості людини когнітивної моделі реальності, яку вона сприймає, в якій діє. При цьому ми вважаємо, що найбільш розповсю-

дженою моделлю є модель текстова. Як вже зазначалося, цей текст, точніше текстова структура, є тим фреймом, рамкою, що дозволяє організовувати й впорядковувати особистий досвід, трансформуючи його у досвід особистості. Виходячи з цього, можна припустити, що основними механізмами розуміння та інтерпретації особистого досвіду є семіотичний та комунікативний. Тут ми спираємося на Ю.М. Лотмана, який зазначав, що функціонування тексту забезпечують саме ці механізми. Перший кодує відомості про зовнішню дійсність, другий – пов'язує структури мовної семантики з реальними умовами комунікативного акту. Дією семіотичного механізму зумовлюється семантична структура тексту, дією комунікативного – його осмисленість [12].

Семіотичний механізм дозволяє нам означувати реальність, накладаючи на неї ті чи інші когнітивні структури, організуючи та концептуалізуючи її. Як зазначає В.П. Руднев, семіотичне пронизує повсякденний життєвий досвід людини, тобто їй у повсякденному житті необхідна постійна семіотична регуляція поведінки, десеміотизація рівноцінна руйнуванню особистості та культури [11]. Можна припустити, що семіотичний механізм забезпечує значеннєве розуміння, тобто позначення реальності на рівні денотатів (що відбувається).

Основною складовою семіотичного механізму розуміння та інтерпретації особистого досвіду є його концептуалізація, яка виявляється у спробах накласти на реальні життєві ситуації, події ті або інші когнітивні структури (наприклад, концепти, схеми, сценарії тощо) або створити власні життєві "теорії", концепції, які потім, в свою чергу, виступають у ролі інтерпретаційних рамок, через які здійснюється осмислення життєвого досвіду. Причому ці концепції можуть створюватися самою особистістю, а можуть запозичуватися із соціуму у вигляді тих чи інших культурних соціальних зразків. Як тут не згадати психоаналіз, що став концептуальною схемою для осмислення особистого досвіду цілих поколінь.

Комунікативний механізм, на відміну від семіотичного, спрямований на Іншого, в тому числі на внутрішнього Іншого. В результаті дії цього механізму реальність конструюється в наративній формі, тобто формі, що дозволяє оповісти про своє розуміння реальності Іншому. При цьому будується на-

ративний текст інтерпретації, який може діяти, як і у випадку семіотизації, на продуктивному та репродуктивному рівнях. І в тому, й в іншому випадку відбувається конструювання наративу. Однак при продуктивній інтерпретації будується власний оригінальний наратив, у випадку ж репродуктивної інтерпретації реальність конструюється із вже відомих особистості наративів або ж вбудовується у них.

Деякі дослідники виділяють три способи розуміння будь-якого об'єкта:

1. Теоретичний – об'єкти розуміються у якості випадку або прикладу загальної теорії.

2. Категоріальний – зрозуміти об'єкт значить визначити, до якого типу об'єктів він належить, яка система понять а ргіогі надає форми досвіду, котрий без неї залишався би хатичним.

3. Конфігуруючий спосіб, для якого характерним є вміщення елементів у єдиний та конкретний комплекс відношень. Цей тип розуміння притаманний оповідальній діяльності [9]. Тут, по суті, йде мова про дію виділених раніше механізмів розуміння життєвого досвіду. І якщо перші два способи розуміння (теоретичний та категоріальний) можна співвіднести з дією семіотичного механізму, то останній – комунікативного, основною характеристикою якого є перетворення досвіду у форму оповідання, тобто наративізація. Іншими словами, у цьому випадку ми вміщуємо події, що осмислюються, у певним чином організовану оповідну структуру (нاراتив), яка дозволяє нам впорядкувати зовнішні події у вигляді наративної структури.

Отже, людина, намагаючись осмислити, описати свій досвід, шукає підходящий сюжет, який міг би впорядкувати описувані події, наприклад, літературний, історичний, архетипічний, міфологічний тощо, тобто сюжет, зафіксований тими чи іншими засобами в культурі. Цей сюжет, точніше, наративна структура, відіграє роль наративних рамок, котрі людина накладає на дійсність, що осмислюється. Як зазначає У. Еко, ми намагаємося нав'язати реальному світові наративні схеми, позичені з літературних творів, тому що фіктивний, вигаданий світ, що постає у них, дає нам відчуття затишку та передбачуваності. Інакше кажучи, ми приречені інтерпретувати життя так, мов би воно було вигадкою, і

сприймати літературні твори як реальне життя [13]. Таким чином, ще одним механізмом розуміння та інтерпретації особистого досвіду є наративізація, тобто трансформація того, що відбувається з нами, у наративні структури, які виступають у якості інтерпретаційних рамок, котрі людина накладає на дійсність, яка осмислюється.

Однак, крім вже вказаних механізмів, розуміння особистого досвіду може здійснюватися і з допомогою досеміотичного, донаративного механізмів. Про донаративну структуру досвіду говорив П. Рікер, зазначаючи, що існує ряд ситуацій (до них, наприклад, належить ситуація психоаналізу або ситуація "вплутування в історію"), які змушують нас визнати за досвідом як таким початкову наративність. При цьому вона не витікає з проєціювання літератури на життя, а є істинним вираженням потреби в оповіді. Залишаючись у межах повсякденності, ми схильні бачити у послідовному зв'язку епізодів нашого життя ще не повідані історії, які просять, щоб їх розповіли, історії, які служать опорним пунктом оповідання [9]. Інакше кажучи, мова йде про потенційні історії, які й є складовими донаративного досвіду. Однак ми вважаємо, що основною складовою досеміотичного досвіду є міфологічна складова, тобто особистий міф, і, відповідно, одним з механізмів розуміння даного досвіду є міфологічний механізм.

Кожен з розглянутих вище механізмів, виконуючи смислоутворювальну функцію у життєдіяльності особистості, великою мірою зумовлює її розуміння оточуючого світу та свого місця в ньому.

Таким чином, здатність розуміти та інтерпретувати реальність є невід'ємною сутністю особистості, а використання специфічних оповідальних (наративних) способів усвідомлення світу виступає як основний засіб осмислення власного життя або певної життєвої ситуації і, більш того, як особлива форма існування людини, як властивий лише їй модус буття. Розуміння та інтерпретація соціокультурного й особистого досвіду, закарбування результатів цих процесів у текстовій (наративній) формі відкриває психологічний простір для розвитку особистості, формування її персональної, соціальної та культурної ідентичності.

## Література

1. Брокмейер Й., Харре Р. Нарратив: проблемы и обещания одной альтернативной парадигмы // Вопросы философии. – 2000. – №3.
2. Брунер Дж. Жизнь как нарратив // Постнеклассическая психология. – 2005. – № 1(2).
3. Ватцлавик П. Конструктивизм и психотерапия // Вопросы психологии. – 2001. – №5.
4. Жорняк Е. Нарративная психотерапия: от дебатов к диалогу // Московский психотерапевтический журнал. – 2001. – № 3.
5. Ильин И.П. Постмодернизм от истоков до конца столетия: эволюция научного мифа. – М., 1998.
6. Лобок А.М. Диалог с Л.С. Выготским по поводу письменной речи // Вопросы психологии. – 1996. – № 6.
7. Лотман Ю.М. Внутри мыслящих миров. Человек – текст – семиосфера – история. – М.: Языки русской литературы, 1999.
8. Ортега-и-Гассет Х. История как система // Ортега-и-Гассет Х. Избранные труды. – М., 1997.
9. Рикер П. Время и рассказ. – Т. 1. Интрига и исторический рассказ. – М; СПб., 1998.
10. Рикер П. Герменевтика. Этика. Политика. – М., 1995.
11. Руднев В.П. Прочь от реальности: Исследования по философии текста II. – М.: Аграф, 2000.
12. Текст как явление культуры. – Новосибирск: Наука, 1989.
13. Усманова А.Р. Умберто Эко: парадоксы интерпретации. – Мн.: Профилей, 2000.
14. Чепелева Н.В. Нарратив как средство интерпретации личного опыта. // Психологія на перетині тисячоліть. – К.: Гнозис, 1999.

Фредрік Джонсон

## ВИКОРИСТАННЯ МЕТОДУ БАГАТОФАКТОРНОГО ШКАЛЮВАННЯ У ДОСЛІДЖЕННІ ОСНОВНОГО ПРИНЦИПУ СУДЖЕНЬ ПРО ЛЕГКІСТЬ ВИВЧЕННЯ

*Перед вивченням матеріалу важливо спершу оцінити його складність, висловити так звані судження про легкість вивчення (ЛВ). Процедура багатofакторного шкалювання (БФШ) була використана з метою дослідження основного принципу ЛВ суджень для 24 іменників, що, на думку автора, є новизною дослідження. До того ж, судження про оцінку вивченого (СОВ) супроводжувалися тестом довільного згадування. Аналіз БФШ вказує на те, що ЛВ судження про іменники базуються на кількох показниках (факторах), а саме довжина слова, частота та конкретність. Більш того, значення конкретності іменників, згідно з оцінкою незалежної групи, співвідносилися як з СОВ, так і показником конкретності, отриманого після аналізу БФШ. Це вказує на те, що ЛВ та СОВ деякою мірою базуються на однакових показниках. Результати подані, зважаючи на наявну літературу.*

*Before studying a material it may be important to first assess the difficulty of it, so called Ease of Learning (EOL) judgments. A multidimensional scaling (MDS) procedure was used to investigate the underlying basis of EOL judgments for 24 nouns, which to the authors' knowledge has not been done before. In addition, Judgments of Learning (JOL) followed by a free recall test was performed. The MDS analysis indicate that EOL judgments for the nouns are based on multiple cues (dimensions), namely word length, frequency, and concreteness. Moreover, the concreteness values of the nouns, as judged by an independent group, were correlated with both the JOLs and the concreteness dimension from the MDS analysis. This indicates that EOLs and JOLs to some extent are based on the same cues. The results are discussed in relation to the available literature.*

Коли люди готуються до іспиту, вони можуть спершу висловити судження про складність матеріалу перед його вивченням (судження про легкість вивчення (ЛВ) і також постійно покращувати свій поточний стан вивчення протягом і після навчання (судження про оцінку вивченого (СОВ)). Точність початкових суджень стосовно того, наскільки легко чи важко можна вивчити матеріал чи частину матеріалу, може бути вирішальною для стратегічного розподілу часу вивчення та для прийняття рішення стосовно того, який матеріал вчити першим чи останнім (див. Son & Kornell, 2008, for a review). Більшість сучасних досліджень метамови зосереджували свою увагу на судженнях метамови, таких як, наприклад, відчуття знайомості (ВЗ) (e.g., Hart, 1965; Koriat & Levy-Sadot, 2001)), явище “на кінчику язика” (Schwartz, 2002) чи судження про вивчення (СВ; Nelson & Dunlosky, 1991), в той час як лише деякі науковці дослідили судження про легкість вивчення (ЛВ), на чому, власне, і фокусує свою увагу дана стаття. СОВ, що безпосередньо співвідносяться з ЛВ, є судженнями того, наскільки добре щось буде вивчено та наскільки продуктивним буде процес запам’ятовування. Натомість ЛВ є судженнями того, наскільки легко чи важко щось буде вивчено, іншими словами, судження висловлюється до того, як відбувається процес вивчення. Нелсон та Наренс (1994, ст. 16) дали детальніше визначення і стверджували, що ЛВ “висловлюються перед оволодінням, значною мірою логічно виведені, і стосуються одиниць, які ще не були вивчені. Ці судження є передбаченнями стосовно того, що буде легко/важко вчитися, або які одиниці будуть найлегшими /.../, або які стратегії полегшать вивчення”.

Чому деякі слова оцінюються як більш запам’ятовувані чи як ті, що легше запам’ятовуються, ніж інші? Більшість дослідників метапам’яті припускають, що люди висловлюють свої судження про легкість запам’ятовування (тобто ЛВ судження), СОВ чи будь-яке судження пам’яті, яке базується на одному чи декількох показниках, а також те, що судження є дедуктивними за своєю природою (Koriat, 1997). Враховуючи таку логіку, судження будуть настільки ж пов’язані з фактичним статусом пам’яті чи майбутньою роботою пам’яті, як показник чи показники, що використовуються у виведенні суджень. Окрім того, доведено, що

основний принцип суджень метамови ймовірно є багатофакторним (Leonesio & Nelson, 1990), іншими словами, включеним є більш ніж один показник, і різні види суджень можуть відноситися до різних показників, очевидно частково показники наявні в певному поверхневому контексті (проте див. Jang & Nelson, 2005, з приводу СВ).

Щодо СОВ, Коріат (1997; див. також Sikström & Jönsson, 2005) запропонував структуру використання показників. Він поділив показники, що використовуються у виведенні СОВ на три групи, а саме зовнішні, внутрішні та мнемонічні показники. На думку Коріат, внутрішні показники сприймаються задля виявлення апріорної легкості одиниць або складності вивчення (ступінь асоціативного відношення між асоційованими парами). Зовнішні показники, з іншого боку, є показниками, які пов'язані або з умовою вивчення (кількість одиниць, які треба запам'ятати), або є такими, що пов'язані з операціями кодування того, хто вчить (рівень обробки). Коріат стверджував, що внутрішні та зовнішні фактори можуть безпосередньо впливати на СОВ, проте ці показники можуть також впливати на СОВ опосередковано через їхній вплив на те, що він називає мнемонічними показниками. На думку Коріат, мнемонічні показники є показниками, які повідомляють студентам, якою мірою одиниця запам'яталась та буде згадана в майбутньому. Коріат виділяє декілька мнемонічних показників у своїй статті (доступність підходящої інформації, легкість відтворення, знайомість показника). Проте Коріат досліджує лише миттєві СОВ. Нещодавно вийшла післямова до праці Коріат (1997), що також включала відкладені СОВ. Коріат та Ма'аян (2005) показали, що СОВ негативно співвідносяться з вільністю відтворення, іншими словами, чим швидше пам'ять відтворюється, тим вищим є СОВ для тієї пам'яті. Це співвідношення було набагато тіснішим для відкладених, а не миттєвих СОВ. Їхнє відкриття стосовно того, що сила СОВ тісно пов'язана зі спробою відтворення, не суперечить твердженням інших дослідників (Nelson & Dunlosky, 1991; Sikström & Jönsson, 2005). Стосовно суджень ЛВ, Коріат (1997) розмірковував так: через те, що вони виводяться до того, як відбувається справжнє вивчення, вони в першу чергу мають базуватися на внутрішніх показниках. В нашому дослідженні ми попередньо стандар-



тизували слова, використані на основі цих двох показників, а саме довжині слова та частоті використання у шведській мові.

Типовим підходом для виявлення структури основних метамовних суджень є гіпотеза, яка полягає в тому, що один чи два потенційні показники експериментально змінюють, і досліджується взаємодія між ними та судженнями. Припускають, що високий ступінь взаємодії означає, що конкретний показник пов'язаний з певним судженням і ймовірно формує частину основного принципу судження. Очевидно, проблемою стосовно цього підходу є те, що єдині досліджені показники є тими, які були експериментально підроблені дослідником. Ми будемо використовувати підхід, що більш базується на даних, а саме багатофакторне шкалювання (БФШ).

Аргументація стосовно використання підходу БФШ у нашому дослідженні схожа на те, як перевага чи сумісність використовуються у створенні рішень БФШ. У даному експерименті учасники не висловлювали судження про загальну сумісність як таку чи загальну перевагу слів, натомість вони порівнювали слова відносно своїх ЛВ, що є сумісністю слів щодо того, наскільки легко вони сприймаються з метою вивчення. Тим самим чином, що й попарні порівняння, переваги одиниць можуть висвітлити показники, які є основою переваги, наприклад, веб дизайну (e.g., Schenkman & Jönsson, 2000), або попарна сумісність оцінки одиниць може показати фактори, які лежать в основі сприйнятої сумісності одиниць, дане дослідження використовує лише ЛВ судження, щоб показати фактори, відповідальні за сприйняту легкість, з якою можна вивчити ці одиниці.

Головною метою даної статті є основний принцип ЛВ суджень у контексті вербального вивчення. Підхід багатофакторного шкалювання використовується для дослідження кількості факторів, що лежать в основі ЛВ, а також подається інтерпретація досліджених факторів. Основним завданням є розгляд взаємодій між ЛВ, факторами аналізу БФШ та згадуванням. З цією метою експеримент також включає СОВ та тест довільного згадування. Оскільки БФШ не використовувалося раніше, ми також прагнули оцінити, наскільки вдалим воно виявилось для такого виду дослідження.

## Методика дослідження

### Учасники

В експерименті взяло участь 14 учасників чоловічої статі, середній вік яких становить 25,35 років (стандартне відхилення 7,22; розмах 17-59). Для учасників жіночої статі середній вік становив 23,47 років (стандартне відхилення 2,96; діапазон розсіювання 19-30), а для чоловіків – 27,64 роки (стандартне відхилення 9,97; діапазон розсіювання 19-59). Учасниками експерименту стали студенти університету Uppsala, які склали заліки з курсу.

### Матеріал дослідження

Матеріалом служили 24 іменники шведської мови, згруповані на основі частоти їх вживання в шведських новинах [Allen, 1972]. Іменники відрізнялися і за довжиною (слів). Слова було поділено на 3 категорії, до кожної з яких входило 8 слів (500-1000, 200-300 і менше, ніж 10 слів на 10000 слів). Для етапу ЛВ було використано комп'ютерну програму Visual Basic, за допомогою якої було представлено стимули та опрацьовано реакції (відповіді). В дослідженні було використано комп'ютер Dell Optiplex 740 із 17-ти дюймовим TFT екраном. Для етапу ЛВ та вільного згадування було використано папір та олівці. Уривок із кінофільму "Шрек-3", тривалістю 5 хв 2 сек. було використано як відволікаюча діяльність між етапом ЛВ та етапом відтворення.

### Процедура

Кожен учасник тестувався індивідуально. Експеримент складався з чотирьох окремих фаз: 1) *фаза ЛВ*, під час якої учасник робив попарні порівняння легкості вивчення усіх слів; 2) *фаза СВ*, під час якої учасник робив судження про свою впевненість запам'ятовування слів у пізнішому тесті пам'яті, яке базувалося на природному навчанні, що відбувалося під час етапу СВ; 3) *відволікаюча діяльність* між фазою СВ і пізнішим тестом пам'яті та 4) *фаза вільного згадування*, під час якої перевірялася пам'ять на слова. Процедура викладена більш детально нижче.

*Фаза ЛВ.* Передусім учасника запрошували та садили за парту перед комп'ютером. Експериментатор вводив номер учасника, стать і вік в комп'ютерну програму, після чого учасник читав інструкції на екрані комп'ютера. Потім учасник робив три пробні завдання, після яких експеримента-

тор відповідав на будь-які запитання стосовно процедури. Тоді розпочинався власне експеримент. Метою кожного завдання було висловити судження про те, яке з двох слів буде легшим для вивчення за 7-бальною біполярною порядковою шкалою (-3, -2, -1, 0, 1, 2, 3) з нейтральною оцінкою посередині. Одне слово показувалося з лівого боку екрана, а інше – з правого. Нуль означав, що обидва слова були однаково легкими для вивчення. Числа по лівий бік від нуля означали, що слово, показане зліва, буде легшим, і, навпаки – щодо значень шкали по правий бік від нуля. Учасник відповідав, натискаючи відповідну клавішу на шкалі оцінювання на екрані. Програма представила усі можливі комбінації пар слів, показуючи їх окремо по одному і лише один раз для кожної іншої комбінації, у змішаному порядку, іншому для кожного учасника (Всього 276 порівнянь).

Крім того, слова показували зліва направо в довільному порядку кожному учаснику, але кожна окрема комбінація з'являлася лише раз зліва-направо або справа-наліво. В кожному завданні судження робили, натискаючи відповідне значення на шкалі оцінювання клавішею мишки, за тим йшло натискання клавіші ОК, яка була розташована під шкалою, щоб розпочати наступне завдання. Програма записувала час від демонстрації двох слів у кожному завданні до натискання певного значення шкали. Якщо значення шкали було натиснуте неправильно, учасник міг просто натиснути на нове значення шкали, і час від демонстрації до натискання нового значення заново записувався програмою. Весь етап тривав у середньому 11 хв та 7 сек (стандартне відхилення 3 хв 8 сек), включаючи інструкції. Кожне завдання тривало в середньому 2.93 сек (стандартне відхилення 89 сек).

*СОВ фаза.* Фаза СОВ починалася відразу після закінчення фази ЛВ. Учаснику давали олівець і листок відповідей. На цьому листку була СОВ шкала, інструкції та 24 слова. Учасник отримував інструкції: "Для кожного слова Ви повинні висловити судження, наскільки Ви впевнені, що зможете його пригадати на тестуванні пам'яті через декілька хвилин". Учаснику також говорили, що йому не слід повторювати пари слів, а просто визначити ймовірність пригадування цього слова на наступному тесті. Судження робили на порядковій шкалі від 1 (дуже невпевнений) до 7 (цілком

впевнений). Кожен учасник отримав інший довільний список слів. Експериментатор виділив 5 хвилин на виконання цього завдання, включаючи інструкції.

*Відволікаюча діяльність.* Відразу після фази СОВ експериментатор показував уривки з Шрека-3 як відволікаючу діяльність між фазою СОВ та фазою тестуванням пам'яті. Учаснику пояснювали, що він мусить переглядати фільм уважно для майбутніх тестів. Відео тривало ~5 хв і було показано двічі підряд. Таким чином, відволікаюча діяльність тривала приблизно 5 хв.

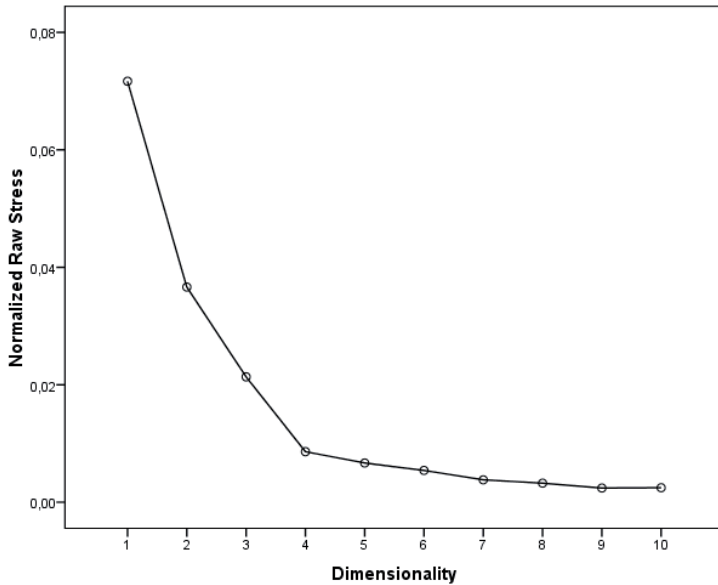
*Фаза довільного згадування.* Відразу після відволікаючої діяльності учасник отримував листок та завдання: за 2 хв написати на ньому якнайбільше слів з попередніх етапів. Через дві хвилини експериментатор завершував тест пам'яті, збирав листки з відповідями, запитував учасника про враження від експерименту та дякував йому за участь.

### **Результати та обговорення**

В аналізі використовувався рівень альфа .05. Міру впливу визначено коефіцієнтом  $d$  (Cohen) для  $t$ -тестів. Весь кореляційний аналіз включає попередньо стандартизовані значення частоти, ці значення були перетворені в логоритмічну шкалу (Log 10).

*Аналіз даних про ЛВ судження за багатфакторним шкалюванням.*

*Аналіз.* Спочатку дані оцінки були змінені з біполярного (від -3 до 0 до +3) до одновимірного формату (0-3), щоб продемонструвати чітку різницю та відповідати вимогам програми PROXSCAL. Матриця тристоронньої несумісності була створена з даних про ЛВ і введена в модуль SPSS 16.0 програми PROXSCAL. Дані розцінювалися як порядкові з опцією "незалежні/взаємопов'язані спостереження". Неоднорідний зміст свідчив про те, що використаний метод стосовно 3-4 показників був оптимальним (Рисунок 1). чотирифакторний метод представлений на Рис. 2 і 3. Рівень стресу був низьким (нормальний показник стресу = .009; S-стрес = .02) для 4-факторного методу і розподіл складених для (D.A.F.) .99 показував відповідність між даними та вибраним методом.



**Рисунок 1. Неоднорідний зміст нормального показника стресу як функція кількості показників, від 1 до 10-факторного методу**

*Інтерпретація.* Як бачимо на Рисунок 2, сформовано 2 чітких кластери: Один кластер з довгими словами вгорі справа і один великий кластер з коротшими словами, які були переміщені вліво в перший кластер. Діагональна вісь від нижнього зліва до правого верхнього кута Рис. 2 демонструє цей показник, який розцінюють як довжину слова (кількість літер).

Інший показник маркований як частота і зображений з іншою діагональною віссю, яка починається з нижнього правого кута Рис. 2 (низька частота). Третій показник інтерпретується як конкретність (абстрактно-конкретні іменники), що зображено на Рис. 3. Він співвідноситься відносно добре з віссю маркованою “Показник 3” на Рис. 3, але ймовірно діагональна лінія з верхнього лівого (абстрактного) до нижнього правого кута буде дещо кращою.

*Валідність показників.* Інтерпретацію показника довжини слова легко підтвердити візуально. Порядковий рівень

співвідношення Спірмена між фактичною довжиною слова і цим показником був вищим  $r_{\text{rho}}(24) = .84, p = .000$ . Це також підтвердилося тоді, коли натомість аналізували кількість складів  $r_{\text{rho}}(24) = .79, p = .000$ . Інтерпретація частоти була також підтверджена, коли попередньо стандартизована частота надійно співвідносилася з цим показником  $r_{\text{rho}}(24) = .66, p = .000$ . Щоб підтвердити конкретність показника, який інтерпретується, ми залучили 9 учасників з факультету психології Стокгольмського університету. Їм пропонувалося анкетування з 24 словами, надрукованими заздалегідь, завдання полягало у розміщенні слів на шкалі, подібній до шкали Лайкерта від найабстрактніших (1) до найконкретніших (5). Вісь позначена "Показник 3" на Рис. 3 достовірно співвідноситься з цим оцінюванням  $r_{\text{rho}}(24) = .60, p = .002$ . Варто зауважити, що цей показник також чіткий, якщо використовується поділ на роди та чіткий граматичний поділ (Рис. 3).

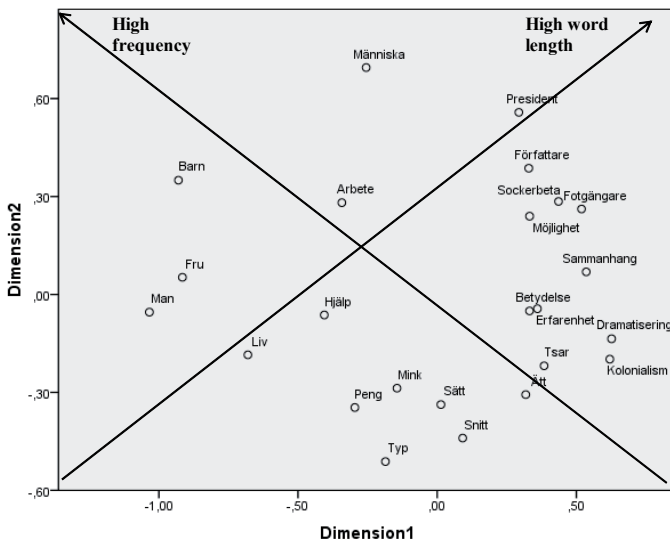


Рисунок 2

Отримані в результаті проведеного PROXSCAL аналізу дані щодо перших двох показників. Вони інтерпретовані як довжина слова та частота слова відповідно

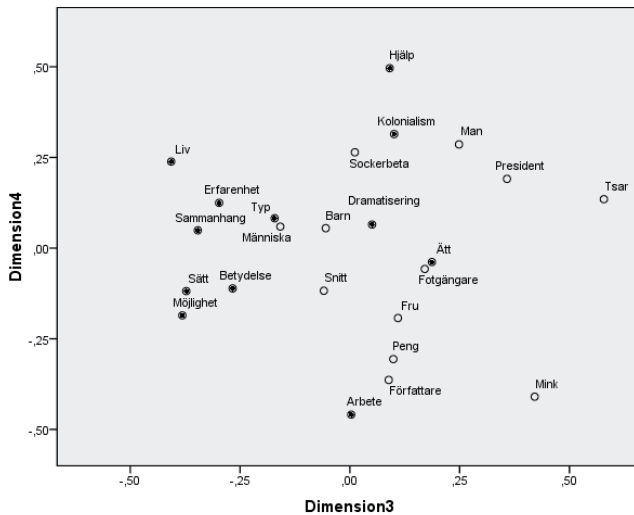


Рисунок 3

Отримані в результаті проведеного PROXSCAL аналізу дані щодо третього та четвертого показників, внесено у графік (див. Рис.3). Вісь “показник” інтерпретується як точність. Графік дає можливість простежити чіткий граматичний поділ іменників на конкретні (на рис. 3 замальовані крапочками) та абстрактні (не замальовані крапочками). Четвертий показник до уваги не брався.

*Наскільки легкість вивчення (ЛВ) та судження про оцінку вивченого (СОВ) залежать від однакових показників?*

Однією із цілей нашого дослідження була спроба простежити, наскільки ЛВ та СОВ залежать від одних і тих самих показників. З метою встановлення зв'язку між згаданими показниками та СОВ нами було проведено кореляційний аналіз. СОВ характеризується наявністю значущого кореляційного зв'язку як з третім показником багатofакторного шкалування (конкретністю)  $r(24)=0,52, p=0,009$  та ступенем конкретності  $r(24)=0,72, p=0,000$ . Показник СОВ не має значущої кореляції ані з дійсною довжиною слова  $r(24)=0,30$ , ані з показником довжини слова  $r(24)=0,60, p=0,002$ . Результати кореляційного зв'язку між СОВ із показником час-

тотності вживання  $r(24)=0,52$ ,  $p=0,009$  не співвідносяться із кореляційним зв'язком СОВ та попередньо встановленою частотністю.

*Взаємозв'язок між ЛВ, СОВ та згадуванням (відтворенням)*

Гама співвідношення Гудмана Крускал (Nelson, 1994) між СОВ і згадуванням була підрахована у кожного учасника, що було статично достовірно тільки для 7 з 31 учасника за умови, що  $p < .05$ . В пересічних учасників середнє значення гамми складало:  $G = .21$  ( $SD = .38$ ). Один пробний t-тест показав, що t статично не дорівнював 0,  $t(30) = 3.00$ ,  $p = .005$ . Результати співвідносяться з літературою, яка показала, що миттєві СОВ мають низьку предикативну валідність (Nelson & Dunlosky, 1991), особливо в порівняні з відкладеними СОВ. Хоча дані СОВ не можуть бути визначені як миттєві, вони є натомість відкладеними (вони висловлюються згодом після демонстрації слів). У цьому випадку, коли всі слова показані для висловлення судження і таким чином повторно надходять до короткотривалої пам'яті перед тим, як учасники можуть спробувати їх відтворити, можна говорити про співвіднесеність з попередніми дослідженнями асоційованих пар (Dunlosky & Nelson, 1992), в якому запізнілий ефект судження про вивчення (Nelson & Dunlosky, 1991) характерне тим випадкам, коли перше із слів, що належать до пари, демонструється одночасно із висловленням судження, а не випадкам, коли демонструються обидва слова.

У літературі побутує думка, що останнє ефективно впливає на діагностику відтворення з довготривалої пам'яті. За умови, коли таке відтворення здійснює деякий вплив, передбачена достовірність судження про вивчення порівнюється із миттєвого СОВ.

Зважаючи на той факт, що дослідження не містить інформації щодо типових суджень про легкість вивчення кожного окремого слова, нами обраховано цінність ЛС, шляхом вирахування середнього показника шкальної значущості даного слова у його відношенні до інших слів цієї ж групи ( $n=23$ ). Пізніше ми обрахували показник гамма-кореляції між обрахованими показниками ЛВ та СОВ кожного окремого досліджуваного. В процесі проведення t-тесту було виявлено, що гамма-кореляція була зменшена ( $G=0,44$ ,  $SD=0,25$ ), однак показник відрізнявся від 0,  $t(30)=$



7,04,  $p=0,000$ . Показник такого зв'язку між ЛВ та СОВ є значущим ( $p<0,5$ ) для більшої частини групи (22 з 31 учасників). Такий зв'язок викликає інтерес, оскільки вказує на той факт, що два судження базуються на спільній основі та підтверджують наявність часткового зв'язку між показниками ЛВ та СОВ, що було виявлено шляхом застосування багатofакторного шкалювання.

#### *Чи існує залежність ЛВ від кількості повторень?*

Проведене нами дослідження дає можливість робити припущення щодо чутливості суджень про легкість вивчення від кількості повторень одиниці. Хоча багатofакторний аналіз не дає такої інформації, можна застосувати аналіз сили ЛВ як функції пробної позиції. Кореляція між пробними позиціями (від 1 до 276 спроб та незалежні спроби зі словами, які порівнювалися) та середній показник судження ЛВ учасників за кожен спробу  $r(276) = -0,48$ ,  $p=0,000$ . Іншими словами, чим пізніше було зроблено судження про легкість вивчення, тим подібнішими були слова в сполученнях. Після здійснення 28 спроб кожної категорії (наприклад, категорія 1: спроба 1-28, категорія 2: спроби 29-56 тощо; 10 категорій загалом) кореляція між показниками спроб категорій та середнім показником ЛВ становила  $r(10) = -0,81$ ,  $p=0,004$ . Таке твердження відповідає висловленій вище думці, що частота пов'язана із ЛВ. Загалом, судження про легкість вивчення залежать від частоти повторювань, які здійснюються перед проведенням тестування та кількості повторень у процесі проведення експерименту.

#### **Основна частина**

В нашому дослідженні ми вдалися до застосування методу багатofакторного шкалювання з метою виявлення основного принципу судження про легкість вивчення. Ми дійшли висновку, що такий метод є адекватним у вивченні цієї проблеми. Більше того, отримані нами результати вказують на те, що учасники експерименту використовують численні фактори при висловленні судження про легкість вивчення окремих іменників. В результаті проведеного дослідження ми виділили 3 з 4-х критеріїв: частота вживання в шведській мові, довжина слова та ступінь конкретизації. Свідченням правильності сформованих нами критеріїв є дані попередніх досліджень, проведених Mazzoni, Carroldi та Vecchi (1997; див.

також Guttentag & Carroll, 1998), які досліджували судження про легкість запам'ятовування іменників – назв товарів бакалійного магазину. Вченими було доведено, що показник легкості вивчення є найвищим для найбільш частотних та найбільш споживаних одиниць товару і найнижчими для рідше споживаних одиниць, що співвідноситься із показником частоти, який використовується нами в нашому дослідженні. Критерій конкретності, уявної цінності є діагностичними індикаторами здатності окремих слів до запам'ятовування. Було встановлено, що окремі слова, використані на позначення конкретних об'єктів, запам'ятовуються легше, ніж слова, які позначають абстрактні поняття. Пригадування залежить, як було встановлено, від довжини слова: короткі слова запам'ятовуються краще, ніж довгі. Усі ці дані є вагомими для обрахування показників суджень про легкість вивчення. Не було виявлено інших змінних, які б впливали на судження про ЛВ, наприклад, невідомо, чи впливає на показник вимовлення слова та швидкість сприймання. Частота та довжина слів були попередньо виділені в нашому емпіричному дослідженні, що підтверджує припущення про показники суджень, які є найбільш суттєвими.

Leonesio та Nelson статистично довели, що дуже низький показник гамма-кореляції (0,19) між ЛВ перед процесом вивчення та СОВ опрацьованих (вивчених) пар слів, дійшовши висновку, що вони залежать від різних аспектів пам'яті. В процесі проведення дослідження ми використовували різні показники. Беручи до уваги факт наявності зв'язку між факторами та ЛВ, значущий показник кореляції між обрахованими ЛВ та СОВ, можна дійти висновку, що існує зв'язок між судженнями, однак сила зв'язку є неоднозначною і може варіювати.

Для пар слів ступінь залежності між словами визначається можливістю передбачення легкості їх відтворення (Arbuckle & Cuddy, 1969; Rabinowitz, Ackerman, Craik & Hinchley, 1982) та пов'язане із судженнями як ЛВ, так і СОВ (Dunlosky & Matvey, 2001). Для подальшого вивчення згаданого питання та інших типів аналізу успішним може вважатися застосування процедури багатofакторного шкалювання як на парах слів, так і на інших видах стимулів.

## Література

1. Allén, S. (1972). Tiotusen i topp. Ordfrekvenser i tidningstext. Stockholm : Almqvist & Wiksell.
2. Arbuckle, T. Y., & Cuddy, L. L. (1969). Discrimination of item strength at time of presentation. *Journal of Experimental Psychology*, 81, 126-131.
3. Begg, I., Duft, S., Lalonde, P., Melnick, R., & Sanvito, J. (1989). Memory predictions are based on ease of processing. *Journal of Memory and Language*, 28, 610-632.
4. Dunlosky, J., & Matvey, G. (2001). Empirical analysis of the intrinsic-extrinsic distinction of judgments of learning (JOLs): Effects of relatedness and serial position on JOLs. *Journal of Experimental Psychology: Learning*, 27, 1180-1191.
5. Dunlosky, J., & Nelson, T. O. (1992). Importance of the kind of cue for judgments of learning (JOL) and the delayed-JOL effect. *Memory & Cognition*. Special Issue: Memory and cognition applied. 20, 374-380.
6. Guttentag, R., & Carroll, D. (1998). Memorability judgements for high- and low-frequency words. *Memory & Cognition*. 26, 951-958.
7. Hart, J. T. (1965). Memory and the feeling-of-knowing experience. *Journal of Educational Psychology*. 56, 208-216.
8. Hulme, C., Neath, I., Stuart, G., Shostak, L., Surprenant, A. M., & Brown, G. D. A. (2006). The distinctiveness of the word-length effect. *Journal of Experimental Psychology: Learning, Memory, and Cognition*, 32, 586-94.
9. Jang, Y., & Nelson, T. O. (2005). How Many Dimensions Underlie Judgments of Learning and Recall? Evidence From State-Trace Methodology. *Journal of Experimental Psychology: General*, 134, 308-326.
10. Koriat, A. (1997). Monitoring one's own knowledge during study: A cue-utilization approach to judgments of learning. *Journal of Experimental Psychology: General*, 126, 349-370.
11. Koriat, A., & Levy-Sadot, R. (2001). The combined contributions of the cue-familiarity and accessibility heuristics to feelings of knowing. *Journal of Experimental Psychology: Learning*, 27, 34-53.
12. Koriat, A., & Ma'ayan, H. (2005). The effects of encoding fluency and retrieval fluency on judgments of learning. *Journal of Memory and Language*. Special Issue: Metamemory, 52, 478-492.
13. Leonesio, R. J., & Nelson, T. O. (1990). Do different metamemory judgments tap the same underlying aspects of memory? *Journal of experimental psychology*. Learning, memory, and cognition, 16, 464-470.

14. Mazzoni, G., Cornoldi, C., Tomat, L., & Vecchi, T. (1997). Remembering the grocery shopping list: A study on metacognitive biases. *Applied Cognitive Psychology*, 11, 253-267.
15. Nelson, T. O. 1. (1984). A comparison of current measures of the accuracy of feeling-of-knowing predictions. *Psychological Bulletin*, 95, 109-133.
16. Nelson, T. O., & Dunlosky, J. (1991). When people's judgments of learning (JOLs) are extremely accurate at predicting subsequent recall: The "delayed-JOL effect". *Psychological Science*, 2, 267-270.
17. Nelson, T. O., & Narens, L. I. (1994) Why Investigate Metacognition? In J. Metcalfe and A. P. Shimamura (Eds.) *Metacognition* (pp. 1-26). Cambridge, Mass.: The MIT Press.
18. Schenkman, B. N., & Jönsson, F. U. (2000). Aesthetics and preferences of web pages. *Behaviour & Information Technology*, 19, 367-377.
19. Schwartz, B. L. (2002). *Tip-of-the-tongue states: Phenomenology, mechanism, and lexical retrieval*. Mahwah, NJ, US: Lawrence Erlbaum Associates Publishers.
20. Sikström, S., & Jönsson, F. U. (2005). A Model for Stochastic Drift in Memory Strength to Account for Judgments of Learning. *Psychological Review*, 112, 932-950.
21. Son, L. K., & Kornell, N. (2008). Research on the allocation of study time: Key studies from 1890 to the present (and beyond). In J. Dunlosky & R. A. Bjork (Eds.), *A handbook of memory and metamemory* (pp. 333-351). Hillsdale, NJ: Psychology Press.
22. Underwood, B. J. 1. (1966). Individual and group predictions of item difficulty for free learning. *Journal of Experimental Psychology*, 71, 673-679.

**Додаток 1.** Таблиця шведських слів, їх англомовного перекладу та частоти (Allén, 1972), довжини слова та значення конкретності (1 = дуже абстрактне слово; 5 = дуже конкретне слово) для цих слів.

| Swedish word  | English translation | Frequency | Number of letters | Concreteness |
|---------------|---------------------|-----------|-------------------|--------------|
| Arbete        | Work                | 512       | 6                 | 3,22         |
| Barn          | Child               | 518       | 4                 | 4,78         |
| Betydelse     | Meaning             | 225       | 9                 | 1,56         |
| Dramatisering | Dramatization       | 7         | 13                | 2,44         |
| Erfarenhet    | Experience          | 201       | 10                | 2,22         |
| Fotgängare    | Pedestrian          | 7         | 10                | 4,67         |
| Fru           | Wife                | 223       | 3                 | 3,89         |
| Författare    | Writer              | 536       | 10                | 3,78         |
| Hjälp         | Help                | 238       | 5                 | 2,00         |
| Kolonialism   | Colonialism         | 7         | 11                | 2,33         |
| Liv           | Life                | 560       | 3                 | 2,44         |
| Man           | Man                 | 593       | 3                 | 3,67         |
| Mink          | Mink                | 7         | 4                 | 4,78         |
| Människa      | Human               | 844       | 8                 | 4,00         |
| Möjlighet     | Possibility         | 523       | 9                 | 1,78         |
| Peng          | Coin                | 206       | 4                 | 4,56         |
| President     | President           | 205       | 9                 | 4,00         |
| Sammanhang    | Connection          | 245       | 10                | 1,78         |
| Snitt         | Cut                 | 7         | 5                 | 2,78         |
| Socketbeta    | Sugar beet          | 7         | 10                | 4,67         |
| Sätt          | Manner              | 832       | 4                 | 1,78         |
| Tsar          | Tsar                | 7         | 4                 | 3,89         |
| Typ           | Type                | 204       | 3                 | 2,11         |
| Ätt           | Dynasty             | 7         | 3                 | 2,67         |

Смольсон М.Л.

## ІНТЕЛЕКТ І МЕНТАЛЬНІ МОДЕЛІ СВІТУ

*Ментальні моделі світу розглянуто в статті як парадигми, як інтерпретаційні схеми (фільтри), як згорнуті ментальні структури, як репрезентанти ригідності або гнучкості у конституюванні світу, як ментальне підґрунтя розпізнавання образів. Показано, що ментальні моделі є продуктом діяльності інтегрованого інтелекту і психологічним механізмом інтерпретаційного процесу.*

*The article views mental models of the world as paradigms, as interpretation schemes (filters), as folded mental structures, as representatives of rigidity or flexibility in the process of constituting the world, as mental basis for image recognition. It is shown that mental models are the product of integrated intellect's activity and psychological mechanism of interpretation process.*

Провідними функціями інтелекту, які конституюють його активність, суб'єктність і створювальні можливості, є, відповідно до нашої концепції, відображувальна, ціннісно-орієнтувальна і прогностично-перетворювальна [12]. Відображувальна функція інтелекту забезпечує побудову системи ментальних моделей світу, відбиту в архітектурі когнітивної системи. Тому суб'єктивний характер відображення можна тлумачити як джерело особистісної своєрідності інтелекту, який конструє, творить свій власний світ. Через особистісну своєрідність відображення пов'язано з ціннісно-орієнтувальною функцією інтелекту, а через активність і гнучкість – з його прогностично-перетворювальною функцією. Ціннісно-орієнтувальна функція інтелекту об'єднує функцію орієнтування в довкіллі і функцію ціннісного структурування дійсності, тому її можна назвати і регулятивною, або смисловою. Інтелектуальна діяльність (інтелектуальна дія) відбувається на орієнтувальній осно-

ві, має орієнтувальну частину і забезпечує орієнтувальний компонент будь-якої практичної дії, інакше кажучи, орієнтувальну функцію інтелекту.

Прогностично-перетворювальна функція інтелекту відповідає за два взаємопов'язані аспекти – прогнозування і перетворення. Інтелектуальне прогнозування ґрунтується на відповідній функції мислення. Мислення, як відомо, не тільки забезпечує процес прогнозування, але само є прогнозуванням. При цьому суб'єкт перетворюючого мислення несе відповідальність за перетворення та їх наслідки, супутні зміни тощо. Через прогностично-перетворювальну інтелектуальну функцію може бути проаналізоване співвідношення інтелекту і творчості, творчої та інтелектуальної діяльностей. Саме ця функція забезпечує породження ряду провідних складових в структурі творчості, зокрема, нових для суб'єкта цілей, конструювання нових предметних світів. Однак безпосереднього переходу від інтелекту до творчості немає, творчість є особистісним дериватом інтелекту.

Уміння сприймати, обробляти, фільтрувати, засвоювати і використовувати інформацію різної модальності, перетворювати її на знання і далі – на засоби розв'язування задач (професійних, особистісних та ін.) є надзвичайно важливим інтелектуальним умінням сучасної людини. Для цього потрібні адекватні розуміння та інтерпретація (в тому числі контекстів, неявних смислів, помилок), розвинені мова і мовлення, пам'ять й увага. Принциповим моментом для успішної інтелектуальної самореалізації є розвиток рефлексії, вміння змінювати рефлексивну позицію, виходити за рефлексивні межі ситуації, а також наявність репертуару інтелектуальних стратегій [14], які ми тлумачимо як дієву складову ментальних моделей.

Сучасні концепції безперервного прижиттєвого (life-span) розвитку, тобто розвитку, який відбувається протягом усього життя, стверджують, що будь-якому процесу розвитку є властивою внутрішня динаміка набутого і втраченого [1; 2; 8; 9]. Відповідно до цієї концепції, інтелектуальний розвиток відбувається все життя і є багатовимірним, однак функціонування інтелекту змінюється – плинний (операційно-динамічний) інтелект поступово перетворюється на кристалізований (предметно-змістовний). Операційно-

динамічний інтелект пов'язаний з вихідною організацією переробки інформації і розв'язування задач, а предметно-змістовний – з функціонуванням операційно-динамічного в контексті нових знань і життєвих ситуацій. Тому процес успішної інтелектуальної самореалізації, розвитку та ампліфікації інтелекту є неможливим без поступового набуття мудрості, яку ми за Р. Стернбергом [13], П. Балтесом [2] і М.О.Холодною [16] визначаємо як систему неявних поведірних знань, комплексних гнучких ментальних моделей або систем розпізнавання образів [4], об'єднаних у варіативну і гнучку метаментальну модель.

Ментальна модель у такому контексті розглядається як продукт роботи коаліційованого інтелекту, в якому активно і продуктивно задіяні як когнітивні, так і метакогнітивні його складові, а також всі три основні функції – відображувальна, ціннісно-орієнтувальна, прогностично-перетворювальна. Ми вважаємо, що вона є відрефлексованим конгломератом образу та концепту (когніції), ширшим за образ і концепт, оскільки при цьому поєднанні виникає нова якість. Ментальні моделі світу (розумові моделі) фіксують зміст і рівень розуміння людиною себе, інших та довкілля, вони тісно пов'язані зі знаннями та переконаннями особистості, з інтелектуальною обробкою (відображенням, усвідомленням, закарбуванням та інтерпретацією) особистого досвіду. Тому ментальні моделі можна до деякої міри вважати стійкою інтелектуальною ознакою особистості, хоча вони і змінюються в онтогенезі, в кризових життєвих ситуаціях тощо. Серйозне перетворення системи ментальних моделей фахівці тлумачать як ознаку особистісного зростання.

З іншого боку, ментальні моделі світу є внутрішнім психологічним механізмом інтерпретаційного процесу, а розуміння світу та відповідні дії визначаються, як відомо, не самими подіями, а їх інтерпретаціями або, інакше, інтерпретаційними схемами [10; 11]. Тому наші індивідуальні або групові ментальні моделі (результат суб'єктивного відображення та інтерпретації власного досвіду або досвіду групи, популяції, суспільства) конструюють (конституують) наш світ, при чому не абстрактно, а абсолютно конкретно, безпосередньо втручаючись в питання життя і смерті.

Найбільш яскравим прикладом з останнього минуло-



го фахівці вважають події 11 вересня 2001 року [15]. Конгресом США було проведено розслідування того, що саме і яким спецслужбам було відомо перед подіями. З'ясувалося, що була відома інформація щодо підготовки терористичного акта з використанням літака (літаків), орієнтовної дати теракту і навіть щодо потенційних учасників. Однак ця інформація фільтрувалась (ми б сказали, інтерпретувалась) через наявні ментальні моделі щодо тероризму загалом і тому не викликала відповідних антитерористичних дій. Ці ментальні моделі чинили принциповий вплив на всіх етапах розгортання трагічних подій. По-перше, молоді “нормальні” представники середнього класу не відповідали розповсюдженій ментальній моделі терориста. Саме тому вони могли без перешкод вивчати льотну справу, збирати інформацію про авіаперельоти будь-якого змісту і не викликали жодної підозри, інакше кажучи, не було жодної спроби реінтерпретації у період до терактів. По-друге, відомим на той момент був розповсюджений план захоплення літаків терористами. Вони брали пілотів і пасажирів у заручники, улітали за кордон і звідти повідомляли про свої вимоги. Вважалося, що за таких умов найбезпечніше для пілотів і пасажирів і найефективніше для антитерористичних операцій – не чинити жодного опору. Таку, в даному випадку абсолютно неефективну, модель і реалізували пілоти і пасажирів трьох захоплених літаків.

Однак існує міф про четвертий літак, який летів на Капітолій. Пасажирів якимось чином одержали інформацію про події з Всесвітнім Центром торгівлі, зрозуміли, що це не “звичайний” терористичний акт, і миттєво перетворили власні ментальні моделі, тобто реінтерпретували події. Далі вони діяли відповідно до нового (адекватного) бачення ситуації, нової ментальної моделі світу, намагалися зупинити терористів, внаслідок чого літак не досяг мети і розбився в західній частині штату Пенсильванія. Це може бути переконливим свідченням вирішального місця *ментальної моделі як інтерпретаційного фільтру* в ефективності дій.

На сьогодні існує багато підходів до розгляду поняття *ментальна модель світу* [4; 5; 6; 11; 13; 15; 16; 17; 18]. Вважається, що першим, хто ще у 1943 році писав про ментальні моделі як про психологічні репрезентації реальних, гіпоте-

тичних та уявних ситуацій, був шотландський психолог К.Крейк. Пізніша його праця визначає ментальні моделі як "глибоко вкорінені передбачення, узагальнення або навіть картини та образи, які впливають на наше розуміння світу і поведінки" (цит. за [15, с. 249]).

Розуміння *ментальної моделі світу*, в свою чергу, пов'язано з загальнонауковим розумінням поняття *моделі*. Так, наприклад, всі виділені Н.Мулудом [7] характеристики моделі як загальнонаукового поняття (семіотичне підґрунтя моделі, задіяність різних пізнавальних процесів в її побудові, інструментальна і прагматична функції, динамічність та операціональність, які виявляються в процесі перетворення, конститууючий характер, проспективність та постійний пошук смислу в процесі моделювання) видаються нам принциповими також і для визначення та аналізу ментальної моделі світу (більш докладно див. [11]).

Своєю чергою, заслуговує на увагу тлумачення поняття моделі в контексті ментального моделювання [3]. М. Вартовський розглядає проблему моделювання взагалі і світу зокрема надзвичайно широко. Одним з принципово важливих, як на нашу думку, аспектів тут є аналіз моделі як способу дії, тобто акцент на дієвості створеної моделі, її прогностичності та відповідних можливостях.

Наші уявлення про майбутнє, наша винахідливість, творчість, вільне мислення, за Вартовським, обмежені вже створеною ментальною моделлю світу. Однак динамічність цієї моделі, її прогностична цінність (моделі планування і досягнення цілей) дає можливість створювати уявлення про довготривале майбутнє (часова координата є, як ми уже неодноразово вказували, провідним складником ментальної моделі світу [11]).

Для М. Вартофського є принциповим указати на помилковість поглядів на майбутнє як на "іграшку уяви", "фантастичне життя неадекватно зрозумілого сучасного". Адже саме "*прототип орієнтованої в майбутнє дії*, в якому майбутнє уявляється чимось більшим, ніж сліпа неухильність процесу слідування часу, і включає в себе певні передбачувані цілі як зміст цього прототипу", він і називає *моделлю* [3, с. 124]. Під моделлю він має на увазі не просто певну сутність, а скоріше спосіб дії, який представляє цю сутність. В цьому

смислі моделі – це і втілення цілей, і в той же час інструменти здійснення цих цілей.

Для витлумачення в цих поняттях не просто певної ментальної моделі, а *ментальної моделі світу*, надзвичайно важливим є введене М. Вартофським поняття модельної дії. При розгляді модельної дії мається на увазі, що вона виступає як нормативний прототип, функції якого не просто описові, але й імперативні. Ми маємо дію або спосіб дії, який може бути раціонально і універсально відтворені. Отже, модельна дія – більш ніж дія, вона також і *заклик до дії*.

І ще одна властивість моделей за Вартофським. Моделі спеціально створюються як репрезентаційні артефакти і тому мають рефлексивну та метакогнітивну функцію, тобто служать тим знаряддям, завдяки якому свідомість стає самосвідомістю. Тут під самосвідомістю розуміється не просто усвідомлення себе, а скоріш усвідомлення власної діяльності, “когнітивне присвоєння світу”, яке суттєво опосередковується репрезентацією [там само, с.15].

Отже, сумуємо внесок філософського розуміння поняття “модель” М.Вартофським до аналізу ментальної моделі світу. *Модель є репрезентаційним артефактом*, який організує людську діяльність (модельна дія, модель як спосіб дії, заклик до дії) та людську самосвідомість, рефлексивні процеси. Крім того, моделі цілеспрямовані та нормативні. Дуже важливим у цьому контексті нам видається також розгортання дієвості моделі в часі та просторі, адже *модель розглядається як прототип спрямованої у майбутнє дії*.

Не викликає сумнівів також наявність глибинного зв'язку між ментальною моделлю світу і мовою (мовленням) або, ширше, семіотичними засобами усвідомлення та опису світу. Так, Т.В. Цивьян розглядає мову як універсальний код моделі світу. Відповідно, мова формує модель світу і формується нею, вона одночасно є її суб'єктом і об'єктом [17]. В такому контексті ментальну модель автор визначає як “скорочене і спрощене відображення усїєї суми уявлень про світ в даній традиції, які взяті в їх системному та операційному аспекті” [там само, с. 5]. Поняття “світ” при цьому розуміють як людину і середовище в їх взаємодії, або як результат переробки інформації про середовище і людину.

Принциповим моментом є те, що ментальна модель ре-

алізується як сполучення різних семіотичних втілень, причому всі вони скоординовані між собою і утворюють єдину універсальну систему, якій підпорядковані.

Вивчаючи архетипічну, або, інакше, міфологічну ментальну модель, Т.В.Цивьян розглядає її як орієнтовану на опис основних параметрів всесвіту: часово-просторових, причинних, етичних, кількісних, семантичних та персонажних. Способом опису є система бінарних опозицій з 10-20 пар протилежних ознак, які мають, відповідно, позитивні і негативні значення. Якщо йдеться про структуру простору, прикладом таких бінарних опозицій є: верх – низ, небо – земля, правий – лівий та ін; про структуру часу: день – ніч, літо – зима тощо. Кольори, природа, культура, соціальні категорії та інше теж відображаються в ментальних семіотичних структурах на основі наборів двоїчних ознак. Відповідно, конструюються універсальні знакові комплекси, за допомогою яких засвоюється світ. Всі ліві і праві частини опозицій утворюють єдності, співвідношення між якими може бути описано за допомогою більш загальних опозицій: щастя – нещастя, життя – смерть.

Звернімо увагу на те, що в цій концепції ментальної моделі суб'єкт конструює не сам світ (середовище), як у більшості постмодерністських підходів, а універсальні знакові комплекси, за допомогою яких цей світ засвоюється і транслюється. Універсальні знакові комплекси ментальної моделі реалізуються в різних кодових системах (кольоровий, числовий, музичний коди тощо). Цей складний конгломерат на семантичному рівні є єдиним, оскільки описує той самий об'єкт – світ з точки зору того ж самого суб'єкта – людини. Тому можливим є "переклад" з однієї семіотичної системи на іншу.

Однак саме мова розглядається як *метамова ментальної моделі*. Наступні властивості мови забезпечують їй виключне місце в системі кодів ментальної моделі:

- мова і тільки мова може описати ММ у всій її сукупності і з будь-яким ступенем докладності;
- мова може описати не тільки власну ММ, але й будь-яку чужу;
- мова є посередником при переході з одного кода ММ на інший [17, с. 32].

Без допомоги мови наші уявлення про ментальну модель взагалі, про власну ментальну модель і тим більше про чужі моделі, як образно каже автор, “зависають у повітрі”, тобто не можуть бути адекватно відрефлексовані і, відповідно, трансльовані.

Отже, не тільки психологічний, а й лінгвістичний підхід теж дає можливість відчувати суб’єктивний характер ментальної моделі, її залежність від семіотичної системи, якій надається перевага, специфіки мови і мовлення, чіткості або розмитості усвідомлення бінарних опозицій, децентраційних складових інтелекту. Останній чинник є принциповим, оскільки навіть автор описаного підходу визнає, що при всій практичності і необхідності засобів – опозицій вони недостатні для того, щоб виразити сенс життя, сенс світу, які потребують для свого опису і існування засобів, які “переборюють і навіть спростовують детермінованість” [там само, с. 6]. Відповідно, провідним шляхом переборення детермінованості є позначення об’єкта через *інше*, а визначення ставлення до нього – через ставлення *значущого іншого*.

Проаналізовані вище підходи переконливо свідчать про роль складників та функцій інтелекту (репрезентаційної, децентраційної, смислової, прогностичної функцій, рефлексії та інших метакогніцій тощо) у побудові ментальної моделі світу [11; 12].

Крім того, наявність у людини ментальної моделі світу є принциповим доказом її дієвості та дієздатності, навіть при зовнішній пасивності та можливо навіть певній неадекватності. Так, М. Епштейн у полемічній статті “Безумство як екстаз та доктрина” [19] вводить поняття так званого доктринального безумства – не як відсутності розуму, а певного післярозумового стану (“безумство ... так відноситься до розуму, як мовчання до мовлення... ділить з ним інтенціональну оберненість свідомості на щось...” [19, с. 165] ). Однаково “безрозумною” є як ригідна, негнучка ментальна модель, так і модель дуже сильно викривлена, збочена. При цьому контроль за кривизною ментальної моделі, її відхиленням від об’єктивної дійсності автор покладає на рефлексію (він називає цей процес “самокритикою чистого розуму”). Ця відносно нова функція рефлексії видається нам дуже цікавою, однак визначення такого рівня адекватності, як на

нашу думку, теж є відносним. Критерій співпадіння, скажімо, з точкою зору інших не витримує критики з позиції децентрації. В той же час очевидно, що вихідними даними для побудови ментальної моделі світу виступають безумовно об’єктивні характеристики останнього, однак сприйняті та перетворені через суб’єктивні, специфічні параметри когнітивної та метакогнітивної сфер особистості, а також точки зору (ментальні моделі) значущих інших.

Уінд зі співавторами [15] пропонують досить цікаву аналогію між поняттями *ментальна модель* і *парадигма* за Куном [21]. Кун вважав, як відомо, що наука часто робить не еволюйні, а революційні скачки до нового світогляду, що зумовлено різкою зміною наукових парадигм. Айзенк вважає парадигмою теоретичну модель, з якою погоджується більшість працівників даної галузі і яка включає узгоджені методи дослідження, прийняті норми доведення і спростування і процедури експериментальної перевірки. Такі моделі і методи розробляються в сучасних наукових книгах, саме їх навчають студентів, вони утворюють основу емпіричних досліджень. Парадигми завжди містять аномалії, і основна частина наукових зусиль періоду “нормальної науки” спрямована на те, щоб вирішувати проблеми, що їх утворюють аномалії, у поняттях самої моделі. Там, де це виявляється неможливим, де аномалії накопичуються, відбуваються наукові революції, що висувають інші парадигми [20]. Однак парадигма може бути для вченого джерелом нових пошуків, коли усвідомлюється неадекватність парадигми в тому вигляді, в якому вона спочатку формулювалася і приймалася, її грубість, незадовільність її прогностичної сили, обмеженість її сфери охоплення. Коли вчені погоджуються з парадигмою, вони не приймають ще остаточного продукту, скоріше вони погоджуються прийняти її як підставу для майбутньої роботи і погоджуються розглядати як переборні її дефекти. Парадигми потребують “очищення і перетворення” нормальною наукою, вони використовуються для розвитку подальших засобів розв’язування проблем і тим самим розширяють обсяг процедур і наукової компетентності

Отже, *парадигма* – це зразок або модель, який має інтерпретувати (пояснити) те, що ми намагаємося зрозуміти, особливо коли йдеться про інтелектуальну діяльність [15, с. 90].

Наукові парадигми, за Куном та його однодумцями, не можуть співіснувати, вони обов'язково замінюють одна – одну, нова – стару, і тому їх зміна являє собою вулицю “з одностороннім рухом”. Однак це не зовсім вірно, тому що ментальні моделі мають мирно співіснувати, утворюючи певну узагальнену ментальну метамодель (інструментарій моделей), підсистеми якої дають можливість подивитися на проблеми з різних точок зору. Кожна ментальна модель виступає при цьому своєрідним інтерпретаційним фільтром, через який однакові проблеми виглядають по-різному.

Згорнуті ментальні моделі, тобто інтерпретаційні фільтри, на думку багатьох фахівців, є підґрунтям нашої інтуїції [15; 16]. На інтуїції будується процес попередньої селекції варіантів (не має значення, усвідомлений чи ні), хоча остаточне рішення може бути обумовлено проведенням аналізом. Довіра до інтуїції надає можливість термінового прийняття рішень, однак її перевірка є також необхідною, адже середовище і ситуація можуть принципово змінитися, і минулий досвід може не спрацювати. Отже, незалежно від того, в згорнутому (інтуїція) чи розгорнуто-усвідомленому вигляді спрацьовують ментальні моделі, їх ригідність, негнучкість заважають асиміляції та опрацюванню нового досвіду, а також реінтерпретації досвіду старого, і, відповідно, особистісному розвитку. У той же час гнучкі ментальні моделі є *підґрунтям розпізнавання образів* (це здатність розпізнавати новий об'єкт або нову проблему як елемент уже знайомого класу об'єктів або проблем).

За Е. Голдбергом, вони і є основою мудрості, яку він визначає як “здатність поєднувати нове зі старим, використовувати старий досвід для розв'язування нової проблеми” [4, с. 98]. Мудрість – це найвищий рівень компетенції, тобто особливої здатності розпізнавати схожі елементи між новими і попередньо розв'язаними задачами. Останнє передбачає, що компетентна (мудра) людина має в своєму розпорядженні великий набір розумових образів, кожний з яких фіксує сутність широкого діапазону специфічних ситуацій і найефективніші дії, пов'язані з цими ситуаціями. Компетентність і мудрість, на думку Е.Голдберга, це не тільки глибока здатність проникнення у суть речей, а й.. розуміння того, яку саме дію необхідно здійснити, щоб змінити їх. Тому

як мудрість, так і компетенція ціняться за їх прескриптивні можливості. Інакше кажучи, в мудрості знаходить своє найповніше втілення прогностично-перетворювальна функція інтелекту.

Проведений аналіз дозволяє зробити певні *висновки*.

Особистий світ людини конструюють (конституують) ментальні моделі, які є результатом суб'єктивного відображення та інтерпретації власного досвіду або досвіду групи, популяції, суспільства, продуктом діяльності інтегрованого інтелекту. Вони і є внутрішнім психологічним механізмом інтерпретаційного процесу. Ментальна модель як адекватний або неадекватний інтерпретаційний фільтр відіграє вирішальну роль в ефективності рішень і дій.. Вона залежить від специфіки когніцій та метакогніцій суб'єкта, семіотичної системи, якій надається перевага, специфіки мови і мовлення, а також децентраційних складових інтелекту. Незалежно від того, в згорнутому (інтуїція) чи розгорнуто-усвідомленому вигляді спрацьовують ментальні моделі, їх ригідність та негнучкість заважають асиміляції та опрацюванню нового досвіду, а також реінтерпретації досвіду старого, і, відповідно, особистісному розвитку. В той же час гнучкі ментальні моделі, які формуються протягом життя, є підґрунтям розпізнавання образів і ментальною основою мудрості.

## Література

1. Анцыферова Л.И. Некоторые теоретические проблемы психологии личности // Психология личности – Самара: Издательский Дом "БАХРАХ", 1999. – Т.2. – С. 331–344.
2. Балтес П.Б. Всевозрастной подход в психологии развития: исследование динамики подъемов и спадов на протяжении жизни // Психология развития – СПб.: Питер, 2001. – С. 436 – 459.
3. Варгофский М. Модели. Репрезентация и научное понимание. – М.: Прогресс, 1988. – 507 с.
4. Голдберг Э. Парадокс мудрости. – М.: Поколение, 2007. – 384 с.
5. Ільїна Ю.М. СМД-тренінг по трансформації ментальних (розумових) моделей дорослих. – К.: ЦТІ, 2007. – 80 с.
6. Лапыгин Ю.Н. Системное решение проблем. – М.: Эксмо, 2008. – 336 с.
7. Мулуд Н. Анализ и смысл : Очерки семантических



предпосылок логики и эпистемологии. – М.: Прогресс, 1979. – 348 с.

8. Костюк Г.С. Навчально-виховний процес і психічний розвиток особистості. – К.: Рад. школа, 1989. – 608 с.

9. Максименко С.Д. Генетическая психология (методологическая рефлексия проблем развития в психологии). – М.: Рефлбук; К.: Ваклер, 2000. – 320 с.

10. Проблеми психологічної герменевтики. Монографія.// За ред. Н.В.Чепелевої. – К.: Міленіум, 2004. – 276 с.

11. Смутьсон М.Л. Специфіка ментальної моделі світу в старості // Наукові студії з соціальної та політичної психології. – Вип. 13 (16). – К., 2006. – С. 139 – 155.

12. Смутьсон М.Л. Психологія розвитку інтелекту. – К.: Нора-друк, 2003. – 298 с.

13. Стернберг Р. (ред). Практический интеллект. – СПб.: Питер, 2002. – 272 с.

14. Стратегії творчої діяльності: школа В.О.Моляко /За загальною редакцією В.О.Моляко. – К.: Освіта України, 2008. – 702 с.

15. Уинд Й., Крук К., Гюнтер Р. Как изменить свою жизнь и свой бизнес. Психология восприятия мира. – М.: ООО “И.Д. Вильямс”, 2008. – 272 с.

16. Холодная М.А. Психология интеллекта. Парадоксы исследования. – Москва – Томск: Изд-во Том. ун-та, 1997.

17. Цивьян Т.В. Модель мира и ее лингвистические основы. – М.: КомКнига, 2006. – 280 с.

18. Шадриков В.Д. Ментальное развитие человека. – М.: Аспект Пресс, 2007. – 284 с.

19. Эпштейн М. Безумие как экстаз и доктрина. // Nota Bene: Литературно-публицистический журнал. – № 3, Май, 2004, Иерусалим. – С. 165 – 181.

20. Eysenck H.J. Is there a paradigm in personality research? // Journal of Research in Personality. – 1983. – No.17.

21. Kuhn T.S. Second Thoughts paradigms. // In: Suppe F. (Ed.). The structure of scientific theories. – London: University of Illinois Press. – 1974.

Павелків Р.В.

## ОСОБЛИВОСТІ ДОСЛІДЖЕННЯ КОГНІТИВНИХ АСПЕКТІВ У РОЗВИТКУ МОРАЛЬНОЇ СВІДОМОСТІ МОЛОДШИХ ШКОЛЯРІВ

*У статті розкрито теоретичні та прикладні аспекти проблеми розвитку моральної свідомості у молодшому шкільному віці. Особлива увага приділяється експериментальному дослідженню прояву когнітивно-мотиваційних можливостей молодших школярів у сфері моральної свідомості (на прикладі моральних категорій обов'язку та допомоги).*

*The article deals with the theoretical and applied aspects of the junior classes. The special attention is paid to the experimental research of cognitive and motivative possibilities of the junior pupils in the sphere of moral consciousness (on the model of the obligation and categories).*

У своїй повсякденній діяльності людина стикається з різноманітними проблемами, необхідністю пізнання, розуміння та ставлення до соціальної дійсності, що визначає проблему постійного пошуку інформації. Одним із інструментів пізнання навколишнього світу виступають когнітивні здібності людини.

“Когнітивний” – термін широко розповсюджений в зарубіжній психолого-педагогічній літературі. “Когнітивний” – від латинського “cogito” – “мислю”, який відноситься до сфери пізнання тільки на основі мислення. У вітчизняній науці, зазвичай, для визначення цього поняття використовувався термін “пізнавальний”. Однак аналіз досліджень вивчення пізнавальної сфери людини показав, що на сучасному етапі психології і педагогіки все активніше використовують термін “когнітивний”. Загалом під когнітивністю прийнято розуміти сукупність процесів, які забезпечують усвідомлення та набуття знань і включають в себе відчуття,

впізнання, уявлення, образи, судження, спогади, навчання, розмірковування [4].

У психолого-педагогічній літературі спостерігається відсутність єдиного підходу в розумінні поняття “когнітивні здібності”, а відповідно, немає єдності і в термінології. В різних джерелах синонімами поняття “когнітивні здібності” є поняття: “загальні здібності”, “розумові здібності”, “ментальні здібності”, “пізнавальні здібності”, в залежності від того, яким змістом і значенням окремі автори наділяють поняття “когнітивні здібності”.

Провідна роль інформації в житті кожного індивіда і суспільства в цілому є неспростовним фактом, а тому особливостю сучасного етапу розвитку системи освіти в Україні і за рубежом є збільшення провідної ролі розумової діяльності, перехід до когнітивного суспільства, ендогенних процесів, які в майбутньому визначатимуть нові відкриття та їх впровадження у відповідні сфери життєдіяльності людини.

Отже, для успішної адаптації підростаючого покоління до життя в когнітивному суспільстві необхідний розвиток когнітивних здібностей, які є інструментом пізнання навколишнього світу, міжособистісних взаємин, соціальних та моральних норм і визначають ефективність накопичення, зберігання і перетворення інформації. Когнітивні здібності можна розглядати як базовий інтелектуальний ресурс особистості, який лежить в основі успішної, активної, продуктивної життєдіяльності людини та морального розвитку особистості.

Варто відзначити, що серед авторів спостерігається відсутність єдності поглядів стосовно сензитивного періоду розвитку когнітивних здібностей. Так, наприклад, В. М. Дружинін як на сензитивний період вказує вік в діапазоні від 2 до 40 років. Та все-таки більшість авторів (Л. І. Божович, Д. Б. Ельконін, Д. І. Фельдштейн, О.М. Леонтьєв, С. Д. Максименко, Є. В. Муссалатіна та ін.) вважає, що сензитивним періодом для розвитку когнітивних здібностей є саме молодший шкільний вік.

Крім цього, у працях багатьох авторів (Б. С. Братусь, І. В. Гордяскіна, А. А. Гусейнов, О. Г. Дробницький, Е. А. Курносикова, І. Д. Бех., І. В. Булах, П. Я. Гальперін, М. Р. Гінзбург, Л. Е. Орбан-Лембрик, С. Л. Рубінштейн, Е. В. Субботський, Н. В. Чепелева, С. Г. Якобсон та ін.) стверджується, що важ-

ливим надбанням даного періоду є інтенсивний розвиток когнітивно-мотиваційних основ психіки, що забезпечують формування нового погляду на систему морально-етичних приписів. Саме в цей період відбуваються важливі зміни в розвитку моральної свідомості та самосвідомості дітей. Від пасивного підкорення вони переходять до усвідомленого розуміння соціальної причинності, виокремлення сутності моральних норм, їх інтеріоризацію та екстеріоризацію у власній поведінці.

Мета нашого повідомлення – представлення результатів експериментального дослідження особливостей функціонування когнітивної сфери моральної свідомості молодших школярів, зокрема у процесі формування моральної позиції особистості молодшого школяра, оскільки саме в динамічному процесі становлення та розвитку структури моральної свідомості можна виділити ті фактори, що зумовлюють хід морального розвитку в молодшому шкільному віці.

З метою аналізу особливостей когнітивної сфери моральної свідомості молодших школярів дітям було запропоновано здійснити інтелектуальний пошук у процесі обмірковування сутності моральних категорій (на прикладі категорії *обов'язку* та *допомоги*) у процесі індивідуальних бесід, аналізі моральних сюжетів етичного змісту через оцінку поведінки та позицій персонажів.

Зупинимося на матеріалі індивідуальних бесід, що спрямовувалися на вивчення уявлень дітей про сферу учнівських обов'язків. Нас, перш за все, цікавило усвідомлення дітьми сутності *обов'язку* та його віднесення до певних аспектів власної поведінки і діяльності. При обробці дитячих відповідей було використано контент-аналітичну процедуру. Це забезпечило виокремлення основних сфер життєдіяльності дитини, які сприймаються нею у нормативній логіці *обов'язку*. У бесіді брали участь 34 дитини молодшого шкільного віку.

Всього у відповідях дітей було названо 27 різновидів учнівських обов'язків: поважати старших, поступатися їм місцем, не ображати молодших, захищати молодших, допомагати батькам, допомагати маленьким братам і сестрам, не обманювати, не бешкетувати, любити працю, говорити правду, приборати клас, не бігати під час перерв, не кида-

тись хлібом у їдальні, вчити уроки, добре поводитись, старанно ставитись до навчання, дотримуватись правил дорожнього руху, не спізнюватися на уроки, бережно ставитись до природи, бути зразком для всіх, бути уважним, слухняним, допомагати тим, хто не встигає, займатися спортом, виконувати доручення вчителя, бути хорошими друзями, не зраджувати один одного.

Згрупувавши описані обов'язки за змістом та підрахувавши їх частоту, ми одержали дев'ять основних груп ( Див. табл. 1).

*Таблиця 1.*  
*Уявлення молодших школярів про свої обов'язки*

| <b>№</b> | <b>Вид обов'язку</b> | <b>Кількість дітей, що виокремили обов'язок (у %)</b> |
|----------|----------------------|-------------------------------------------------------|
| 1        | допомога старшим     | 68                                                    |
| 2        | допомога молодшим    | 59                                                    |
| 3        | допомога товаришам   | 12                                                    |
| 4        | слухняність          | 29                                                    |
| 5        | повага до старших    | 9                                                     |
| 6        | зразкова поведінка   | 24                                                    |
| 7        | добре вчитися        | 44                                                    |
| 8        | працелюбність        | 25                                                    |
| 9        | чесність             | 12                                                    |

Крім вищевказаних груп, у дитячих висловлюваннях зустрічалися також одиничні висловлювання, такі як “займатися спортом”, “дотримуватись правил дорожнього руху”.

Аналіз отриманих результатів показує, що в уявленнях молодших школярів про сферу їхніх обов'язків домінує категорія “допомоги”. Зустрічаючись постійно з соціальною вимогою сприяти іншим, діти інтеріоризують цю стратегію взаємодії. При цьому, виокремлюючи обов'язок “допомагати”, діти, перш за все, адресують своє сприяння дорослим, оскільки саме вони (вчителі та батьки) є найреферентнішими партнерами, а досвід спілкування з ними – найбагатший та різносторонній. Таким чином, у свідомості молодших школярів поняття “обов'язок” і “допомога” взаємопов'язані, що чітко виявилось у процесі обговорення цього питання. Якщо об'єднати всі види допомоги, які позначалися дітьми, то, у всякому випадку, один з них (а часто відразу два чи

три) був виокремлений переважною більшістю дітей (88%).

Менш помітне місце в уявленнях дітей займає обов'язок "добре вчитися" (44%) та "працелюбність" (24 %). Незважаючи на те, що ці обов'язки постійно звучать як вимоги зі сторони вчителів та батьків, все ж не всі діти самостійно змогли виокремити їх як соціальні норми. У цьому випадку можна говорити про те, що на рівні моральної самосвідомості вони ще не дістали належного рівня присвоєння.

У цілому результати бесіди з дітьми про учнівські обов'язки свідчать про відсутність у переважної більшості дітей цілісної системи уявлень про вимоги, які ставить перед ними суспільство. Важливим є також той факт, що частина дітей (15%) взагалі не змогла назвати жодного обов'язку. Рівень усвідомлення ними соціальних приписів свідчить про необхідність проведення розвивальної роботи у цьому напрямку.

Опишемо результати бесіди з дітьми відносно категорії "допомоги". Основним завданням, яке вирішували діти, було позначення свого ставлення до категорії допомога. Молодші школярі повинні були висловити свою думку з приводу того, кому і коли варто надавати допомогу. Як показала бесіда, у свідомості дитини позиція допомоги перш за все адресована дорослому. Це ще раз вказує на основні лінії орієнтування дітей та присвоєння певних суспільних вимог. Дорослі виступають референтними партнерами по спілкуванню, вони часто стимулюють дитину до вияву допомоги на поведінковому рівні. Як наслідок, дані ідеї закріплюються і на рівні ментальних схем.

Так, у висловлюваннях дітей стосовно допомоги товаришам у навчанні, відповіді дітей у цілому були однотипними, за одним винятком. Діти розходяться у поглядах з приводу того, чи слід допомагати у навчанні тим однокласникам, які відстають через недостатню старанність чи через лінощі. Приблизники думки, що таким допомагати також необхідно, аргументують свою позицію, звертаючи увагу на те, що відсутність уваги навколишніх негативно впливає на тих, хто лінується. Навпаки, увага друзів, на їх думку, допомагає здолати лінощі: якщо допомагати "дитина зрозуміє", "треба, щоб всі добре вчилися", "це допоможе". Протилежна позиція прозвучала у висловлюваннях іншої половини дітей. Ці діти висловили негативне ставлення щодо допомоги учням, які не

стараються, мотивуючи це тим, що не буде бажаного наслідку (“толку все рівно не буде”), або тим, що вони самі винні.

Заслугують на особливу увагу судження, в яких діти акцентують на необхідності змін у позиціях невстигаючих учнів, у їх ставленні до навчання (“потрібно, щоб вони подумали”, “треба, щоб вони самі захотіли” і т.ін.).

Після обговорення питань стосовно необхідності допомоги і особливостей її надання, дітям було запропоновано обговорення сюжетів, знайомих дітям із власного та шкільного життя. Необхідно було висловити свою позицію стосовно певних ситуацій. Зазначимо, що розробка сюжетів, яка використовувалася у роботі з дітьми 7-10 річного віку, здійснювалася на основі аналізу результатів пілотажного дослідження першокласників. З цими дітьми проводилося обговорення чотирьох сюжетів етичного змісту.

Першим сюжетом, який був запропонований для декодування, стала гіпотетична ситуація, в якій розповідається про руйнівний наслідок дитячої поведінки (*Хлопчик, незважаючи на заборону дорослих, вирішив поласуватися варенням і розбив чашку, інший – випадково розбив п'ять чашок. Чия провина більша?*).

За даними Ж.Піаже та Л.Колберга відомо, що діти дошкільного віку схильні робити висновок про сутність вчинку, його доречність чи недоречність головним чином на основі його дійсних фізичних наслідків, тоді як старші діти оцінюють його з точки зору врахуванням наміру суб'єкта, його бажання-небажання заподіяти шкоду [6; 8].

В нашому дослідженні більше половини 7-річних дітей правильно проінтерпретували запропоновану ситуацію, решта – негативно оцінили поведінку обох дітей чи засудили того, хто заподіяв більшу шкоду. Дехто з першокласників не зміг виокремити власну точку зору на запропоновану ситуацію.

Діти, які правильно розв'язали задачу, тобто відповіли, що більше винна та дитина, яка розбила одну чашку, мотивували свій вибір таким чином: “Тому що п'ять чашок розбив ненавмисно, а одну чашку теж ненавмисно, але він не послухався маму”.

Діти, які визнавали більшу провину дитини, що розбила п'ять чашок, обґрунтовували свій вибір таким чином: “П'ять чашок більше, ніж одна”, “П'ять чашок коштують більше,

ніж одна", "Одна чашка – ще не страшно, а п'ять чашок – мати може посварити".

Деякі діти, декодуючи ситуації, звинувачували обох персонажів сюжету. В обґрунтуванні такого рішення вони стверджували, що "один хлопчик розбив чашки і не вибачився, а другий – також".

Таким чином, обговорення проблемних сюжетів з семирічними дітьми показало, що молодші школярі вже виявляють здатність до розуміння моральної сутності поведінки персонажів. На початку молодшого шкільного віку половина дітей правильно декодувала запропоновані сюжети.

Крім вищевказаного сюжету, дітям пропонувався також два сюжети, у яких простежувалося зіткнення двох соціальних норм: "говорити правду" та "не ябедничати" ( 1)*Учень отримав двійку, але нічого не сказав про це вдома. Про двійку розказав батькам однокласник, і вдома хлопчика покарали. Хто з дітей вчинив правильно, а хто ні?;* 2)*Під час контрольної роботи учень списав без дозволу у товариша, а той розповів про це вчителю. Як ви думаєте, хто з дітей заслуговує покарання і чому?.*

Оцінюючи ці сюжети, діти зустрілися із суперечливою ситуацією. Справа ускладнювалася тим, що вищевказані норми є різними за своєю соціально-психологічною сутністю: вони задаються і контролюються різними соціальними спільнотами. Якщо вимога "говорити правду" є вимогою дорослих (хоча і в дитячому середовищі неправда не схвалюється) і під нею розуміється перш за все "говорити правду дорослим", то "не ябедничати" є, швидше, нормою дитячої субкультури, недотримання якої звично різко осуджується.

Розв'язання цього конфлікту вимагає достатнього розвитку релятивізму морального судження чи розуміння відносного характеру моральних оцінок. Згідно з цією характеристикою моральної свідомості, маленька дитина оцінює вчинок як абсолютно хороший чи абсолютно поганий, а більш старші діти починають розуміти відносність оцінок, обумовлену тим, що деякі вчинки можуть мати для різних людей різне значення.

Якщо у попередньому віковому періоді діти, помічаючи невідповідність у поглядах, вважали, що точка зору дорослого завжди правильна, то в молодшому шкільному віці діти



усвідомлюють можливість розходження у поглядах відносно правильності-неправильності поведінки.

За даними Ж. Піаже, при розв'язанні етичних проблем більшість шестирічних дітей вважають, що мусить бути одне правильне судження, з яким би погодилися усі. Як стверджує цей психолог, до дев'яти років більшість дітей визнають, що точок зору може бути значно більше [6].

Пропонуючи дітям ці задачі, нас цікавило, чи зможуть вони за моральної оцінки ситуації абстрагуватися від авторитету дорослого (вчителя, батька), який своєю поведінкою немов би заохочував (у всякому випадку не протидівав) порушення норми "не ябедничати".

Дані ситуації були запропоновані для перевірки стійкості моральних оцінок дітей чи принципів, з яких вони виходили при оцінці ситуацій. Отримані результати показали, що більше половини дітей (58%) визнали правильною поведінкою ту, що збігається з позиціями дорослого, у той час як лише 37% дітей висловили несхвалення поведінки однолітка, що розповів дорослому негативну інформацію про свого товариша. Частина дітей не змогли висловити оціночні судження (5%).

Аналіз дитячих суджень показує, що не зважаючи на те, що аргументації деяких дітей є не завжди чіткими, молодші школярі в основному схиляються на користь нормативної поведінки у логіці стосунків з дорослим. Складається враження, що побачивши одну з ознак чесності (дитина говорить правду, та ще й дорослому), вона нібито підводить усю ситуацію під це поняття, абстрагуючись від інших особливостей ситуації (про *що* говорить правду дитина, чи не порушує вона при цьому інших норм?). Діти не бачать, що в даному випадку прояв чесності має сумнівний характер, не бачать інших можливостей розв'язання ситуації, а також можливостей іншого підходу до моральної оцінки ситуації.

Розглянемо тепер результати розв'язання дітьми аналогічної задачі, в якій іде мова про дитину, котра розповіла вчительці про те, що сусід по парті списав у неї виконання контрольної роботи.

Лише декілька дітей (7,5 %) не змогли висловити оцінні судження щодо цього сюжету. Третя частина дітей (35%) дійшли висновку, що правильно вчинив хлопчик, який розпо-

вів учительці про списування. В той час як більше половини дітей (57,5%) відповіли, що дитина, яка розповіла вчительці про списування, вчинила неправильно. Значна частина дітей обмежилась твердженням – "тому, що списувати негарно" чи взагалі не змогли аргументувати свій вибір.

Ми бачимо, що в обґрунтуваннях, які висловлювалися дітьми, наголос робиться на "соціальной небезпеці" списування, причому цю небезпеку вони бачать по-різному (від двійки, яку їм можуть поставити обом, до знань, яких не отримає той, хто списує). Якщо при розв'язанні попередньої задачі діти, які визнавали доречність розкрити правду, обґрунтовуючи його дію і вбачаючи його заслугу у тому, що він проявив чесність, то у цьому випадку аналогічна поведінка виправдується тим, що дитина, про яку йдеться, бореться таким способом зі списуванням чи з порушенням важливої шкільної норми.

Але, судячи з дитячих вербалізацій, можна робити висновок про те, що молодші школярі відчувають небажаність стратегії "нашіптування". Цінним є те, що діти робили спроби виокремити інші шляхи вирішення проблеми, ніж той, що позначений у сюжеті.

Також звертає на себе увагу те, що кількість дітей, які засудили дитину-ябеду при розв'язанні другої задачі, відрізняється від відповідних кількісних показників при вирішенні першого сюжету. Якщо у першому випадку більше половини дітей (57,5%) позитивно сприйняли розповідь, у якій було знехтувано право самостійно визначатися у своїх стосунках з батьками, то при вирішенні другого сюжету таку позицію задекларувало значно менше дітей (35%). Засудили ябеду при розв'язанні першої задачі відповідно більше третини учасників експерименту (37,5%); при розв'язанні другої задачі – більше половини (57,5%).

Таким чином, можна робити висновок про те, що частина дітей не проявила послідовності у підході до моральної оцінки щодо однотипних ситуацій. Таких дітей, що засудили ябеду в одному випадку і виправдали його у другому, виявилось близько 28%. З іншого боку, таку ж послідовність виявила значна частина дітей (38%), що засудили ябеду в обох випадках.

Чим пояснюється той факт, що при розв'язанні другої за-

дачі значно більше число дітей, ніж при розв'язанні першої, осуджують ябеду, і, природно, значно менше число дітей її виправдовують?

Можливо, це пояснюється тим, що друга ситуація, на відміну від першої, виявляється для дітей більш життєвою, тому вони чіткіше ототожнюють себе з героями розповіді і гостріше реагують на порушення норми “не ябедничати”.

В цілому результати розв'язання дітьми проблемних ситуацій засвідчили, що у значної їх частини рівень релятивізму моральних суджень недостатній, частина молодших школярів не проявили послідовності у розумінні сутності моральних норм.

Тепер опишемо результати розв'язання дітьми сюжету, у якому мова йде про корисну діяльність дитини, за якою настало несправедливе покарання (*Мама, йдучи за покупками, доручила сину (донці) приглянути за меншим братиком. Вона пояснила, що потрібно робити, якщо малюк вередуватиме. Хлопчик все виконав, як веліла мама, але коли вона повернулася додому – малюк плакав. Вирішивши, що син погано доглядав малюка, мама покарала хлопчика. Як ти вважаєш, чи винен хлопчик, чи ні?*).

Пропонуючи цей сюжет дітям для обмірковування, ми враховували ідеї Ж.Піаже щодо можливостей дітей розпізнавати сутність подібних ситуацій Як зазначав вчений, ігнорується загальний характер подій, виокремлюються лише санкції, які були використані дорослим щодо дитини. Чим менші діти, тим категоричнішою є їх оцінка та її залежність від позицій дорослого. До кінця дошкільного віку у дитячих судженнях з'являються не лише спроби аргументувати свою позицію через різноманітні атрибутивні приписування та фантазування, але й адекватна інтерпретація сюжету.

Даний аспект морального судження називається у концепціях Ж.Піаже і Л.Колберга незалежністю санкцій. Він проявляється у тому, що маленька дитина говорить, що даний вчинок поганий тому, що він призведе до покарання; дитина старшого віку вважає, що вчинок поганий тому, що він порушує правило, завдає шкоди іншим і лише з віком переходить до виокремлення сутності подій і їх адекватного аналізу [6; 8].

Запропоновану задачу правильно розв'язали більшість

учасників експерименту (70%). Всі вони стверджували, що дитина не винна, її немає за що карати, вона не зробила нічого поганого, а навпаки – "робила хорошу справу". У судженнях третини дітей (30%) простежувалася атрибуція. Школярі стверджували, що коли мама покарала дитину, то очевидно вона щось зробила неправильно, домислюючи при цьому її провину.

Фактично цей сюжет виявився найпростіший для дитячого розуміння. Ніхто з учасників обговорення не дав абсолютно неправильної відповіді ("дитина погана, оскільки була покарана"). Діти, які стверджували, що дитина винна, домислювали дії, що виправдовували таке твердження і покарання дитини.

Підсумовуючи обговорення з дітьми етичних задач, можна відзначити, що п'ята частина дітей (20%) цього віку правильно проінтерпретувала всі вище вказані сюжети. Більше половини дітей (55%) правильно розв'язали одну чи дві задачі. Найнижчі результати були виявлені у четвертій частині обстежуваних.

Таким чином, серед дітей молодшого шкільного віку виділилися групи дітей, які суттєво відрізнялися за рівнем розвитку моральних суджень. Значна частина з них стоїть на рівні, на якому, за даними Ж.Піаже, знаходяться діти дошкільного віку.

Природно, виникає питання про причини такого відставання. У пошуках таких причин ми вивчили дані про професію батьків і про успішність дітей. Щоправда, нас цікавила не стільки успішність дітей, скільки їх розумовий розвиток. Вчительці було запропоновано оцінити розумовий розвиток дітей за п'ятибальною системою. Оскільки результати цього оцінювання мало відрізнялось від середньої успішності досліджуваних, у подальшому ми обмежились використанням даних про їх успішність.

Зіставлення успішності дітей та їх інтерпретаційних можливостей показує, що між цими показниками простежується тісний кореляційний зв'язок. Рівень сформованості когнітивних структур і перш за все вербального інтелекту позначається як на здатності дітей розпізнавати причинно-наслідкові зв'язки моральних сюжетів, так і успішно оволодівати навчальною програмою школи.

Наші спостереження показали також, що рівень розуміння етичних сюжетів, вміння тлумачити їх з точки зору міжособистісних процесів значною мірою пов'язаний з типом сімейного виховання, і перш за все з рівнем інтелектуального навантаження професійної діяльності батьків. Дані про професію батьків показали, що в групі дітей, які правильно розв'язали задачі, батьки лише однієї дитини не займаються розумовою працею. Батьки всіх інших дітей займаються науковою роботою, працюють інженерами, лікарями тощо. У той час як у групі дітей, що не змогли декодувати запропоновані етичні сюжети, більшість батьків розумовою працею не займаються. Ми розуміємо, що прямої залежності між професійною діяльністю батьків і моральною поведінкою дітей, напевне, не існує, але вплив інтелектуального компоненту життя сім'ї позитивно впливає на розвиток їх моральної свідомості.

## Література

1. Авдулова Т.П. Предпосылки формирования морального сознания в старшем дошкольном возрасте: Дисс...канд. психол. наук. – М., 2001. – 283 с.
2. Бех И.Д. Психологические основы нравственного развития личности: Дисс... д-ра психол. наук: 19.00.07 / НИИ психологии Украины. – К., 1992. – 320 с.
3. Волчек Г.А. Фазовая динамика ведущих психических функций в первой половине младшего школьного возраста // Возрастная и пед. психология. Эмпирические исследования: Сб. науч. тр. молодых ученых. – Минск, 1998. – Вып.1. – С. 37-40.
4. Дружинин В.Н. Когнитивные способности: структура, диагностика, развитие. – М.: ПерСе; СПб.: Иматон – М., 2001.
5. Никитина Н.В. Педагогические средства мотивации нравственных поступков младших школьников в образовательном процессе: Дис ...канд. пед. наук. – Омск, 2001. – 224 с.
6. Пиаже Ж. Избранные психологические труды. – М.: Международная педагогическая академия, 1994. – 690 с.
7. Плотникова Ю.Е. Формирование действия оказания помощи у младших школьников. Дисс.. канд. психол. наук, – М., – 1998 – 216 с.
8. Kohlberg L. Essays on moral development. Vol. 2: The psychology of moral development. San-Francisco: Harper & Row. 1984.

Засекіна Л.В.

## ПСИХОЛОГІЯ ЗНАЧЕННЯ: ВІДБИТТЯ ДІЯЛЬНІСНОГО ПІДХОДУ У КОГНІТИВНІЙ ПАРАДИГМІ

*У статті висвітлено основні ідеї когнітивно-діяльнісного підходу до теоретичного і експериментального вивчення значення слова. З позиції цього підходу значення розглядається як складний когнітивний процес, що втілюється в культурно-історичне та індивідуальне надбання особистості. Результати експериментального вивчення свідчать про наявність відмінностей у часі реакції досліджуваних при пред'явленні різних видів значень в умовах моно- та білінгвізму.*

*Psychology of meaning: reflection of activity approach in cognitive paradigm. The main ideas of cognitive-activity approach to theoretical and experimental investigation of word-meaning is highlighted in the article. From this perspective meaning is complex cognitive process, which can be considered as cultural-historical and individual possession of personality. The results of experimental investigation show the differences in reaction time of subjects for different kinds of word meaning in the conditions of mono- and bilingualism.*

З моменту заснування першої лабораторії з когнітивної психології у Гарварді пройшло майже півстоліття, що водночас не змінило загальну стратегію когнітивних досліджень, спрямованих на вивчення процесу обробки інформації та утворення індивідуальних знань. Протягом другої половини ХХ століття спостерігався перехід від чистого когнітивізму, що ґрунтувався на комп'ютерній метафорі, через чистий конекціонізм, що за основу увібрав нейронну будову мозку, до гібридних моделей – символічної обробки інформації на основі відповідного фізіологічного субстрату. Досвід стажу-

вання у психолінгвістичній лабораторії “Мовлення, мова, мозок” при Кембриджському університеті засвідчив виникнення та бурхливий розвиток нового напрямку когнітивної науки – нейроїміджингу, який охоплює вивчення мозкових структур, що беруть участь у сприйманні, розумінні та породженні символічної (як вербальної, так і невербальної інформації). Фактично нейроїміджинг відкриває широку мережу нових експериментальних досліджень у когнітивній науці, які слугують основою і для виокремлення нового напрямку – нейрокогнітивної психології.

Результати вивчення досвіду роботи британських колег дали змогу виокремити провідні напрями досліджень і власної лабораторії нейропсихології та психолінгвістики, що функціонує при кафедрі загальної та соціальної психології Волинського національного університету імені Лесі Українки. До цих напрямів належать нейропсихологічні та психолінгвістичні дослідження мовленнєвої діяльності пацієнтів після інсульту з різним ступенем ураження головного мозку, онтогенезу дитячого мовлення, зокрема дітей дошкільного та шкільного віку із синдромом гіперактивності та розсіявання уваги, специфіки мовленнєвої діяльності в умовах рецептивного, репродуктивного та продуктивного білінгвізму, когнітивної сфери особистості шляхом вивчення її мовлення. Нейропсихологічні дослідження проводяться на базі неврологічного відділення Луцької обласної лікарні із використанням клінічної картини пацієнтів із результатами електроенцефалограми та магнітноядерної томографії.

У межах функціонування лабораторії важливим вважаємо вироблення методологічних основ дослідження, які вбиратимуть здобутки як вітчизняної психології, так і зарубіжної. Передусім, мова йде про вищий філософський рівень, рівень загальнонаукових і конкретно наукових принципів, які зазвичай нівелюються у зарубіжних дослідженнях, що компенсується чітким дотриманням останнього рівня – конкретних методів і технік дослідження. У вітчизняних дослідженнях ситуація часто зберігається абсолютно протилежна – із яскраво збереженими першими рівнями наукової методології, водночас дифузно розсіяними експериментальними методами у суміші теоретичних узагальнень.

Таким чином, до **завдань нашого дослідження** належать

виокремлення основних теоретичних як філософських, так і власне психологічних підходів до дослідження різних аспектів мовлення особистості та на цій основі вироблення чіткої процедури експериментального вивчення. У цій праці зупинимось на комплексному вивченні категорії значення слова, оскільки саме ця категорія виявляє не лише зближення, а й широкий перетин і влиття діяльнісного підходу як провідної характеристики вітчизняної психології у когнітивну парадигму, що обіймає значну кількість зарубіжних експериментальних досліджень.

Категорія значення слова є наскрізною одиницею у культурно-історичній теорії Л.С. Виготського [1]. Саме значення слова здатне, на думку вченого, пролити світло на взаємозв'язок мислення і мовлення, оскільки є необхідним складником як першого, так і другого психічного процесу. Ґрунтовне продовження теорія значення отримала з боку іншого провідного вченого – О.М. Леонт'єва, який вважав категорію значення молярною одиницею свідомості як вищого рівня психічного життя людини [5]. У наших попередніх дослідженнях була зроблена спроба розглянути категорію значення у двох вимірах: як одиницю когнітивної сфери особистості, що визначає ступінь сформованості різних структур представлення знань – фреймів, скриптів, сценаріїв, схемат, а також як одиницю культурно-історичного надбання особистості в ході її життєздійснення у сукупності архетипного (універсального для людини як родової істоти) та національно-культурного компонентів [3; 4]. При такому підході проглядається наскрізний зв'язок когнітивного і діяльнісного підходів до вивчення значення слова, що іменується нами як когнітивно-діяльнісний підхід. Розглянемо провідні аспекти цього підходу більш докладно.

Тракування значення як сукупності інтеріоризованих дій у контексті цілісної життєдіяльності особистості добре узгоджується із розумінням значення як процесу Л.С. Виготським, адже значення – це єдність спілкування і узагальнення [1]. За О.М. Леонт'євим, значення породжується великою кількістю пов'язаних між собою процесів, засобами яких встановлюється відповідність між словоформою і соціально визначеним значенням та образом світу як сукупністю когнітивного і афективного досвіду [5]. Інакше кажучи, об'єкт, виражений



словом, завжди споглядається пристрасним суб'єктом, що супроводжується конкретною ситуацією, попереднім досвідом, а відтак, мережею асоціацій і емоційними переживаннями. Цим зумовлено уведення поняття “особистісного смислу”, що виражає, з одного боку, суспільну свідомість, а з іншого – індивідуальну свідомість, становлення якої відбувається в ході життєздійснення окремої особистості.

О.О. Залевська зазначає, що на сучасному етапі важливої ролі набуває не визначення значення як такого, а встановлення репрезентації значень, які розглядаються як надбання людини і можуть мати як модально специфічний (зоровий, слуховий і т.д.), так і амодальний характер – у вигляді схем, символів [2]. Інакше кажучи, поступово відбувається перехід від розгляду значення у контексті мовленнєвої діяльності особистості до контексту когнітивних процесів і когнітивної обробки інформації. При цьому важливого значення набуває “поліфонія форм репрезентації значень у індивіда”, яка повинна не постулюватися ззовні, а виходити із конкретного національно-культурного простору та виявляти себе через використання адекватних завданням дослідження експериментальних засобів [2, с.98].

Важливим є збереження провідної тези діяльнісного підходу про те, що будь-яке психічне утворення чи конструкт супроводжується провідною діяльністю активного суб'єкта. З цього погляду актуальним постає вивчення динаміки видів значення в онтогенезі. В.П. Серкін зробив спробу розглянути фази функціональної генези значень у процесі діяльності через визначення провідної діяльності, специфіки її дій та операцій: сенсорний слід, сліди переживань, пережиті маніпуляції, функціональні комплекси, операціональні і предметні значення [6, с.39].

У контексті когнітивного підходу заслуговує на увагу праця Дж. Факоньєра “Ментальний простір”. Вчений зазначає, що значення – це концептуальний перетин, що у свою чергу, є загальним когнітивним процесом, який пов'язаний з усіма когнітивними операціями. На думку науковця, навіть найпростіші значення, які використовуються у повсякденному житті, не є простими “за ними стоять найскладніші когнітивні операції, які не можуть бути передані безпосередньо мовними формами” [8, с. 71]. Відтак, мова як сис-

тема знаків не є гарантом для встановлення цих операцій, успішність встановлення значення полягає в ефективному його зануренні у конкретний контекст мовлення людини як носія культурного простору. При оволодінні мовленням дитина опановує не просто мовну одиницю, а увесь процес концептуального перетину, що й дає змогу їй інтеріоризувати значення, притаманні суспільній свідомості.

Широкий спектр досліджень у зарубіжній когнітивній психології висвітлює процес встановлення значення, головню полісемантичних понять. Дослідження Дж. Келлас поставили під сумнів теорії паралельної активації мозку та множинного доступу у встановленні значення, які надають провідної ролі ментальним репрезентаціям, утвореним протягом попереднього досвіду. На думку вченого, визначальним є не попередній досвід, який зберігає ситуації використання значення, а безпосередній контекст [9].

Поширеною моделлю визначення значення є модель поетапного слухання, описана Т. Харлі [8]. В ході експерименту досліджуваним пропонуються на слух 2 послідовних речення у праве та ліве вухо, серед яких на одне просять звернути увагу, а на інше – ні. У першому реченні присутнє полісемантичне дієслово, а друге речення містить синонім, до одного із значень цього дієслова. Досліджуваним пропонувалось пара 1 і 2 або 1 і 3 речень. Наприклад,

The spy put out the torch as a signal to attack.

The spy extinguished the torch in the window.

The spy displayed the torch in the window.

Після цього досліджуваних попросили перефразувати перше речення. Результати дослідження засвідчили, що їх інтерпретація повністю визначається змістом 2 або 3 речення, на яке вони не звертали увагу, що у свою чергу, вказує на паралельну активізацію усіх значень полісемантичного слова. Водночас, вибір необхідного значення зумовлюється конкретним контекстом.

Таким чином, з позиції діяльнісного підходу значення – це засіб психічного відображення і узагальнення дійсності, яке утворюється в ході життєздійснення особистості як активного суб'єкта діяльності та є молярною одиницею її свідомості; з позиції когнітивного підходу – значення це складний когнітивний процес, що ґрунтується на усіх когні-

тивних операціях – абстрагування, категоризації, концептуального перетину та зумовлюється модально специфічними і амодальними ознаками – символічними, схемними, семантичними, пропозиціональними тощо.

З урахуванням викладеного вище доцільним вважаємо інтегративний когнітивно-діяльнісний підхід до дослідження значення слова, який надасть можливість розглядати значення як культурно-історичне й індивідуальне надбання особистості у межах цілісної системи пізнання. До основних тез когнітивно-діяльнісного підходу в дослідженні значення, на нашу думку, належать такі положення.

1. Значення розглядаються не просто як сукупність екстеріорізованих та інтеріорізованих дій, а як сукупність ментальних репрезентацій, символів, стратегій, які ці дії породжують.

2. Культура формує особистість, відтак, значення – це сукупність культурно-історичного та особистісного надбання людини, що виражає її відношення до фізичного і соціального світу.

3. Динаміка значень у процесі генези особистості віддзеркалює особливості її когнітивного, емоційного та мотиваційного розвитку.

Виходячи із основних положень когнітивно-діяльнісного підходу до дослідження значення слова, нами було розроблено процедуру його експериментального вивчення.

**Процедура експериментального вивчення значення слова.** Для експериментального вивчення було відібрано такі види значень: абстрактне, конотативне, асоціативне, ситуативне. Усі види значень ґрунтовно описані нами як на теоретичному, так і емпіричному рівнях у монографії “Структурно-функціональна організація індивідуального інтелекту” [3].

Асоціативне значення – це глибинна модель зв'язків і відношень, що ґрунтується на мовленнєво-мисленнєвій діяльності і слугує когнітивною організацією багатогранного досвіду особистості, яка відображена в асоціативній мережі конкретного поняття. Конотативне значення – це первинне, дорациональне значення, яке є універсальним для будь-якої мови і може вимірюватися за такими параметрами: сила, активність, оцінка. Ситуативне значення реалізується через включення його до конкретної життєвої ситуації. Ситуативне значення розглядається у контексті глибинних когнітив-

них структур подібно до асоціативного значення, водночас акцент у ситуативному значенні робиться на вербально оформленому компонентові цілісної ситуації, фрагментові цілісного знання про світ. Абстрактне значення зіставляється із науковим поняттям у теорії Л.С. Виготського, що розглядається як шлях від абстрактного до конкретного, який породжує усвідомлення істотних властивостей предметів чи фрагментів навколишньої дійсності, що відірвані від реальної ситуації. Відтак, до провідних характеристик абстрактного значення (наукового поняття) належать логічні зв'язки, відірваність від актуального контексту, актуалізація таких мисленневих операцій, як порівняння, аналіз через синтез, узагальнення, абстрагування, класифікація та систематизація різних фрагментів дійсності.

Діагностика різних видів значень проводилася в експериментальних умовах у психолінгвістичній лабораторії "Мовлення, мова, мозок" при Кембриджському університеті. Вибірку склали 25 осіб – британців із рідною мовою – англійською, серед них 9 осіб жіночої і 16 осіб чоловічої статі, віком від 21 до 26 років, 8 осіб – монолінгвів та 17 – білінгвів (продуктивний білінгвізм, що передбачає вільне володіння двома чи більше іноземними мовами).

Експериментальні умови створювалися з допомогою комп'ютерного забезпечення E-Prime. Досліджуваним пропонувалося 10 пар слів, кожна з яких містила слово-праймінг (priming word) і цільове слово (target word). Завдання для досліджуваних – натиснути на клавіатурі клавішу "1", якщо цільове слово є повноцінним словом за формою і значенням, і натиснути клавішу "2", якщо цільове слово є штучним словом – низкою букв без значення. Залежною змінною в експерименті вважався час реакції досліджуваних. У комп'ютерній версії було складено 25 різних таблиць, з різними парами слів, при цьому слово-праймінг у кожному пред'явленні було різним і представляло різні види значень: абстрактне, ситуативне, конотативне, асоціативне, тоді як цільове слово однакове (щоб виключити дію інших змінних, наприклад, довжину слова, що може теж впливати на час реакції). Окрім цього пропонувалися штучні слова і слова, які жодним чином не пов'язані зі словом-праймінгом. Загальний вигляд таблиці був представлений у такий спосіб.

Таблиця 1

Експериментальні параметри дослідження значення слова

| Prime-meaning<br>(Види праймінгу) | Prime-word<br>(Слово праймінг) | Target-word<br>(Цільове слово) |
|-----------------------------------|--------------------------------|--------------------------------|
| nonword                           | summer                         | jufer                          |
| abstract                          | snow                           | weather                        |
| nonword                           | paper                          | fesa                           |
| connotative                       | meat                           | strong                         |
| nonword                           | winter                         | crutl                          |
| situational                       | tree                           | rain                           |
| nonword                           | flag                           | tiger                          |
| associative                       | ball                           | basket                         |
| nonrelated                        | bottle                         | book                           |
| nonword                           | water                          | gruse                          |

Таким чином, кожна експериментальна сесія містила 5 штучних слів, 1 значення, непов'язане із праймінгом, і 4 досліджуваних нами значення – абстрактне, ситуативне, асоціативне і конотативне у 25 пред'явленнях. Ситуативні, асоціативні та конотативні значення, які закладались у комп'ютерну версію програми, на попередньому етапі встановлювалися в ході опитування студентів Кембриджу на задані слова стимули: *літо, сніг, вода, м'ясо, дерево, м'яч, папір, зима, прапор, пляшка*. Вибірку склало 52 студенти. Абстрактне значення встановлювалося через визначення поняття, наприклад, *зима – це пора року*. Ситуативне та асоціативне значення встановлювалося через процедуру вільного асоціативного експерименту. Серед асоціацій відбиралися слова з ситуативним компонентом, що їй відносилися до ситуативного значення (наприклад, *дерево-дощ*), решта вважалась асоціативним значенням слова (наприклад, *дерево-листя*). Конотативне значення визначалось з допомогою методики семантичного диференціалу, в результаті чого було відібрано найбільш виражені ознаки (2 – 3 бали за шкалою від -3 до +3) за параметрами оцінки, сили та активності, наприклад, *сніг – холодний, мокрий*.

В основну експериментального дослідження було покладено такі дві основні гіпотези: існують закономірності у часі реакції досліджуваних відповідно до різних видів значень, що представлені у слові-праймінгу; існують відмінності у часі реакції монолінгвів та білінгвів.

**Результати експериментального дослідження.** Аналіз

результатів дослідження свідчить про те, що існують показники значущого кореляційного зв'язку між часом реакції на цільове слово після праймінгу, вираженого абстрактним і ситуативним значенням ( $r=0,612$ ,  $p\leq 0,01$ ). На нашу думку, це пов'язано з тим, що ситуативне значення слова найбільшою мірою наближене до абстрактного значення, оскільки охоплює зв'язки між фрагментами цілісної ситуації фізичного та соціального світу. Отримані результати також свідчать на користь того, що встановлення значення слова, а відтак, процес ідентифікації останнього реалізується через його включення у цілісний контекст ситуації, дії, діяльності, дискурсу, що зближує завдання когнітивної психології та потенціал діяльнісного підходу до їх вирішення. Інакше кажучи, результати експериментального дослідження свідчать про доцільність використання когнітивно-діяльнісного підходу до вивчення значення слова як культурно-історичного та індивідуального надбання особистості.

Результати експериментального вивчення особливостей реакції на цільове слово (час реакції та кількість помилок) у досліджуваних відповідно до критерію білінгвізму свідчать про наявність значущих відмінностей. Кількість помилок у реакціях досліджуваних зображено у таблиці 2.

*Таблиця 2*  
*Особливості реакції досліджуваних на цільове слово*

| <b>Група досліджуваних</b> | <b>Кількість помилок</b> | <b>Кількість правильних відповідей</b> | <b>Разом</b> |
|----------------------------|--------------------------|----------------------------------------|--------------|
| Білінгви                   | 11%                      | 89%                                    | 100%         |
| Монолінгви                 | 36%                      | 64%                                    | 100%         |

Таким чином, спостерігається тенденція до більшої кількості помилок у реакціях на цільове слово у монолінгвів, що потребує глибшого дослідження функціонування значення слова в умовах різних видів білінгвізму. Одним із можливих пояснень цих відмінностей, на наш погляд, є те, що людина із білінгвальними здібностями очевидно більшою мірою здійснює довільний контроль над мовленнєвою продукцією порівняно із монолінгвами, що й зумовлює меншу кількість помилок у реакціях. Результати експерименталь-

ного вивчення також свідчать про високий кореляційний зв'язок між показниками часу реакції на конотативне значення і штучне слово у монолінгвів ( $r=0,923$ ,  $p \leq 0,001$ ), що свідчить про дораціональність, первинність цього значення, швидкість ідентифікації якого наближається до слова із відсутністю значення як такого (штучне слово).

Існують значущі відмінності у показниках часу реакції на праймінг, виражений різними значеннями, у вибірках білінгвів та монолінгвів (див. таблицю 3).

*Таблиця 3*  
*Відмінності у часі реакції на цільове слово білінгвів та монолінгвів*

| <b>Види значень</b>                             | <b>Час реакції монолінгвів (TRB)</b> | <b>Час реакції білінгвів (TRM)</b> | <b>Стандартне відхилення (<math>\sigma</math>)</b> | <b>P</b>    |
|-------------------------------------------------|--------------------------------------|------------------------------------|----------------------------------------------------|-------------|
| 1. Абстрактне                                   | 580.4167                             | 807.8333                           | 72.47589                                           | $\leq 0,05$ |
| 2. Конотативне                                  | 953.3333                             | 819.8333                           | 120.4666                                           | $\geq 0,05$ |
| 3. Ситуативне                                   | 570.0000                             | 789.7500                           | 291.7714                                           | $\leq 0,05$ |
| 4. Штучне слово                                 | 617.5333                             | 805.6500                           | 138.0328                                           | $\geq 0,05$ |
| 5. Непов'язане за значенням слово із праймінгом | 606.1000                             | 1515.6000                          | 187.9458                                           | $\leq 0,01$ |

Як видно з таблиці 3, існують значущі відмінності у показниках часу реакції монолінгвів та білінгвів після праймінгу, вираженого абстрактним і ситуативним значенням. Час реакції у цих випадках є тривалішим у білінгвів. Це, на нашу думку, пов'язано із більшою мірою абстрагуванням і узагальненням цих видів значень (порівняно із конотативним та асоціативним), що віддаляє їх від конкретної предметної співвіднесеності і потребує більших когнітивних зусиль – дій та операцій. Існують також значущі відмінності у часі реакції у білінгвів та монолінгвів на слово, не пов'язане за значенням із праймінгом, у білінгвів цей час є довшим.

Це зіставляється із показниками меншої кількості помилок (табл. 2) у реакціях білінгвів, що пояснюється нами через довільний контроль, меншу ступінь автоматизму, а відтак, довшим часом реакції на позаконтекстуальне значення.

Таким чином, результати проведеного дослідження дають змогу дійти таких **висновків**. У дослідженні категорії значення доцільним є когнітивно-діяльнісний підхід, з позиції якого значення розглядається як складний когнітивний процес, що втілюється у культурно-історичне й індивідуальне надбання особистості. Результати експериментального вивчення свідчать про наявність різних когнітивних механізмів у породженні різних видів значення, а також значущих когнітивних відмінностей у функціонуванні значення відповідно до критерію білінгвізму.

## Література

1. Выготский Л.С. Мышление и речь. – М.: Лабиринт, 2001. – 368 с.
2. Залевская А.А. Введение в психолінгвістику. – М.: Рос. гос. гуманит. ун-т, 2000. – 382 с.
3. Засекіна Л.В. Структурно-функціональна організація інтелекту: Монографія. – Острог: Вид-во Нац. ун-ту "Острозька академія", 2005. – 370 с.
4. Засекіна Л.В., Засекін С.В. Вступ до психолінгвістики. – Острог: Вид-во Нац. ун-ту "Острозька академія", 2002. – 168 с.
5. Леонтьев А.Н. Избранные психологические произведения/ Под общ. ред. В.В. Давыдова, В.П. Зинченко и др. – В 2-х томах. – Т.1. – М.: Педагогика, 1983. – 391 с.
6. Серкин В.П. Методы психосемантики: Учебное пособие. – М.: Аспект Пресс, 2004. – 207 с.
7. Brown, C.M., Hagoort, P. The Neurocognition of Language. – Oxford: Oxford University Press, 2003. – 409 p.
8. Fauconnier, G. Mental spaces. – Cambridge: Cambridge University Press, 1994. – 331 p.
9. Harley, T.A. The Psychology of Language: From Data to Theory. – New York: Psychology Press, 2008. – 602 p.
10. Kellas, G., Paul, S., Martin, M., Simpson, G.B. Contextual feature activation and meaning access // Understanding word and sentence. – North-Holland, Amsterdam, 1991. – P. 47 – 71.



Бучко В.Б.

## КОГНІТИВНИЙ ЧИННИК У РОЗВ'ЯЗУВАННІ СУДОВИХ СПОРІВ

*У статті розкрито етапи у процесі розв'язування мислительних задач, процеси, які знижують когнітивний дисонанс, висвітлено інтерперсональні оціночні механізми.*

*Автор експериментально досліджує самооцінку раціональної поведінки суддів господарських судів та сторін у конфлікті, їх відмінності, вплив фактору консультування щодо розв'язування майнових та немайнових спорів, фактору залучення сторін до процедури переговорів, посередництва та вплив цих факторів на зміну самооцінки раціональної поведінки сторін у конфлікті.*

*The article describes the stages in the process of solving the thinking tasks, processes which reduces cognitive dissonance, and shows interpersonal estimative mechanisms.*

*The author experimentally investigates self-estimation of the rational behaviour of judges of Economic Courts and parties in the conflict, their differences, influence of the factor of consulting in regard to solving of property and non-property disputes, factor of attraction of parties into the negotiation process, interposition and influence of these factors on the transformation of self-estimation of rational behaviour of the parties in the conflict.*

Розв'язування майнових та немайнових спорів судами передбачає абстрактне пізнання дійсності, яке здійснюється через призму процесів мислення та уяви. Характерною ознакою таких процесів є опосередкований характер відображення ними дійсності шляхом використання попереднього досвіду, раніше здобутих знань, міркувань, побудовою гіпотез тощо. Мислення передбачає такі розумові операції: порівняння, аналіз, синтез, абстрагування, узагальнення, класифікацію, систематизацію. Таким чином, когнітивний

фактор є рушійною силою у розв'язуванні майнових та немайнових спорів судами.

Вивченню когнітивних процесів приділяли увагу такі дослідники, як Б.М. Величківській, І.Д. Пасічник, Є.В. Гейко, С.Д. Максименко, А.М. Гірник, А.Петровський, Е.Е. Установ, В.П. Шейнов, А. Щербаков, А. Крогіус, В.Б. Силов, Н.І. Фригіна, К. Ізард, Р. Лазарус та інші.

У даній статті ми ставимо за мету проаналізувати особливості когнітивних процесів у площині розв'язування судами майнових та немайнових конфліктів, визначити фактори, які впливають на самооцінку раціональної поведінки в конфлікті сторін та суддів.

Процес розв'язування того чи іншого майнового та немайнового конфлікту починається з формулювання питання, яке треба дослідити, виходячи з конкретних умов проблемної ситуації. Формулювання питання — перший етап у процесі розв'язання завдань. Питання спору міститься в предметі та підставах позовного подання, яке суд повинен перевірити. Другий етап розв'язування розумового завдання починається з пошуку шляхів аналізу поставленого запитання та побудови гіпотези. Висування гіпотез дає сторонам та судді можливість передбачити напрями розв'язування майнових та немайнових конфліктів та можливі результати. Основним джерелом для побудови гіпотез судом є обґрунтування позовних вимог та відзив на позов, а за наявності зустрічного позову — його обґрунтування та відзив на зустрічний позов. Розв'язання розумового завдання — завершальний етап процесу, який може відбуватися по-різному: методом спроб і помилок, шляхом перевірки висунутих гіпотез, шляхом застосування аналогій тощо [6].

При розв'язуванні господарських спорів часто доводиться використовувати інтрапсихічні оціночні механізми, які можна проілюструвати процесами, що знижують когнітивний дисонанс. При розв'язуванні майнових та немайнових спорів застосовуються три основні способи зменшення рівня чи усунення дисонансу:

Зміна одного з елементів дисонансних відносин (заміна позивача, відповідача чи третю особу, відкликання судді).

Додавання нових елементів, що співвідносяться з уже наявними (залучення третіх осіб, які заявляють (не заявля-

ють) самостійних вимог на предмет спору, подання зустрічного позову, зміна предмету та підстав позову).

Зменшення значимості одного з дисонансних елементів. Після вибору однієї з двох рівноцінних альтернатив у сторін здійснюється їх перецінка, завищення оцінки обраної альтернативи та заниження оцінки відкинutoї, зокрема, якщо альтернатива запропонована опонентом.

До основних видів когнітивного дисонансу належать:

- дисонанс у результаті ухвалення рішення;
- дисонанс у результаті змущеної дії;
- дисонанс у результаті незгоди з переконаннями групи;
- дисонанс у результаті несподіваних наслідків дії [9; 12].

Інтерперсональні оціночні механізми передбачають численні прийоми, спрямовані на підтримання чи підвищення самооцінки і власної гідності. Боротьба проти негативної оцінки може бути пасивною – уникнення, або активною – дискредитація суб'єкта, який оцінює, його мотиви, цінності тощо. Часто сторони, а деколи навіть і судді, вдаються до стереотипного пізнання, використовують так званий “ефект ореолу” [1].

Сторони створюють умови для прийняття вигідних для них рішень опонентами (рефлексивне управління). Свідоме надання будь-якої неправдивої інформації є чинником для реалізації рефлексного управління шляхом формування цілі опонента, зміни уявлень та стратегії чи тактики поведінки [5, с. 36].

Наприклад, прохання відповідача надати розстрочку виконання судового рішення у зв'язку зі струнким фінансовим становищем може сприяти формуванню у позивача уявлення про фінансовий стан підприємства опонента і посприяти зменшенню чи відмови від штрафних санкцій, збитків від інфляції.

Згідно з дослідженнями К. Камерера та М. Вебера існує три ефекти в оціночних судженнях, які кожна сторона старатиметься використати для зменшення невизначеності [11].

Перший – ефект оптимальності, який покращує емоційний стан. Другий – ефект виправдання складних рішень (*justifying difficult decisions*) – підвищується привабливість прийнятого рішення та понижується привабливість відкинутих рішень.

Третій – схильність до підтвердження (*confirmation bias*) – сторона чи суддя оцінює як більш достовірну ту інформацію, яка підтверджує його думку чи прийняте ним рішення порівняно з інформацією, яка прийнята іншою стороною чи суперечить рішенню. І навіть більше, сторона за таких обставин не тільки відносно вище оцінює інформацію, а й краще запам'ятовує її [13].

Окрім того, сторони більше виявляють труднощі, коли треба оцінювати не окремі фактори, а їх систему, цілісну мережу їх взаємодії. Сторони часто не усвідомлюють, що принципово не йдучи на компроміс і не погоджуючи пропозиції опонента, вони втрачають з ним зв'язки як з контрагентом, що явно суперечить цілям сторони в господарській діяльності [4].

При вирішенні майнових та немайнових спорів сторони функціонують на логічному рівні, актуалізують певні знання і створюють модуль взаємодії. При зіткненні з неординарними обставинами логічні знання виявляються недостатніми, функціонування психологічного механізму переходить на інтуїтивний рівень. У сфері інтуїції в сторін та суддів досвід менш структурований, але достатньо багатий, особливо у суддів. Знаходження розв'язку спору на інтуїтивному рівні, як і вся діяльність, за твердженням Я.А. Пономарьова, має емоційне забарвлення. Спосіб вирішення на інтуїтивному рівні суб'єкту слід оформити як логічну модель [8].

Зустрічаючись з новими обставинами справи, сторони чи судді намагаються знайти приклади аналогічних обставин (спорів), з цією метою Вищий Господарський Суд України видає збірки узагальненої практики вирішення певних видів майнових та немайнових спорів.

Варто також зазначити, що в усному процесі на перший план виступає не так істинність чи хибність доказової інформації, як в логічних судженнях, а практична (прагматична) успішність ведення спілкування. Тому трапляється так, що повністю обдуманими можуть здатись висловлювання, які суперечливі з точки зору логічного аналізу значень [2, с. 109].

У побудові когнітивної моделі взаємодії між сторонами та судом важливе значення мають індуктивні міркування – доведення невідомого на основі окремих фактів. Окрім того,

в логіці розглядаються так звані абдуктивні міркування, які полягають у мисленні від окремого до окремого [2].

Прикладом абдукції є умовиводи за аналогією. (Врахування судьями та сторонами аналогічних спорів, постанов апеляційної та касаційної інстанцій, рекомендацій ВГСУ).

Дослідження мислительних психічних процесів показали, що мислення в сумісній діяльності протікає по-іншому, аніж в індивідуальній [7]. У сумісній діяльності сторони більше схильні до навіювання, конформізму, емоційного зараження, в індивідуальній – більшою мірою керуються мислительними процесами, аніж емоціями. Проте до ескалації емоцій сторони часто вдаються для здійснення маніпуляцій зі своїми опонентами. Як зазначає В.П. Шейнов, схема прихованого управління включає в себе такі етапи: збір інформації про особу, виявлення приманок та мішені впливу, атракцію, спонукання до дії, виграш ініціаторів впливу.

В.П. Шейнов, поряд з традиційною пірамідою потреб Маслоу, виділяє потребу в позитивних емоціях. Компліменти, пробудження приємних спогадів, обіцянки, словесне задоволення потреб мають вплив на вирішення спорів, а також установка на власну правоту, переконання що вчинені дії чи бездіяльність, які оспороюються і пов'язані з майном, не порушують прав та законних інтересів інших осіб. Установка на те, що певна форма власності повинна домінувати, може викликати когнітивний дисонанс, наприклад, коли особа віддає перевагу державній формі власності в силу свого переконання, а потрібно вирішувати спір про приватизацію державного майна. Величина когнітивного дисонансу буде прямопропорційно залежати від стійкості переконання в своїй правоті та неможливості досягти бажаного результату. Тому надзвичайно важливо для судді та інших сторін не формувати будь-яких установок. В протилежному випадку це спричиняє переконання у власній правоті дій, сприяє розширенню кола розбіжностей, ескалації емоцій і, власне, негативно позначається на процесі мислення, вибору стратегії вирішенні спору, прийнятті рішення. І якщо останнє приймається всупереч власного переконання, це може бути конфліктогеном і полягати у негативному, необґрунтованому, безпідставному ставленні до протилежної сторони чи сторін, застосування судьями штрафних санкцій, переведення

спору з предмета на особистості, або, іншими словами, зміна предмета конфлікту з "що є спір" на "хто є спір".

Процеси репрезентативного пізнання забезпечують не тільки пошук істини, але і проектування, яке в широкому змісті цього слова означає побудову своєрідних гіпотез, вдумок. У вузькому змісті проектування – це побудова образів майбутнього згідно з правилами, законами, технологіями, типовими для усіх індивідів та характерних для певних з них. Поняття, закони і правила є узагальненими знаннями. Пізнання і узагальнення зв'язків і відношень предметів та явищ навколишнього світу є однією з найбільших функцій мислення. Якісними показниками мислительної діяльності є три ієрархічні форми узагальнення: синтез, власне узагальнення і систематизація [7].

Для конструктивного вирішення майнових спорів надзвичайно важливим є ефективно оперування вищенаведеними формами узагальнення. При цьому когнітивні процеси встановлення істини відбуваються не на рівні відчуттів як при чуттєвому пізнанні, а на рівні систем образів, ідей, уявленнях у свідомості (пам'яті, мисленні, уяві), відтак, дані когнітивні процеси слід вважати репрезентативними. Експериментально доведено, що при отриманні суперечливої інформації (перевірити яку неможливо) сторони схильні приймати за більш достовірну інформацію ту, яка надійшла першою. При наявності несуперечливих фактів сторони схильні віддавати перевагу тим, які надійшли останніми [10].

На початку 2006 р. та повторно на поч. 2008 р. нами було проведено дослідження, мета якого полягала у виявленні відмінностей у самооцінці раціональної поведінки в конфлікті між судьями місцевих і апеляційних суддів господарських судів та сторонами. Визначення рівня самооцінки проводилось за тестом "Самооцінка раціональної поведінки в конфлікті".

Вибірка становить 80, з якої 40 суддів (30 суддів господарських судів першої інстанції і 10 суддів апеляційних господарських судів) та 40 сторін-юристів по справах як позивачі та відповідачі.

Для встановлення статистично значимих відмінностей використовувався бісеріальний коефіцієнт кореляції. Перша змінна  $X$  вимірювалась у дихотомічній шкалі, де 1–

суддя, 0 – сторона по справі. Друга шкала Y – це середнє арифметичне по всіх позиціях тесту щодо визначення раціональної поведінки в конфлікті.

$R_{\text{емп.біс.}}$  обраховано за допомогою програмного забезпечення для обробки статистичних результатів “Статистика + 3.5.0.” і становить 0,93. Отримане значення бісеріального коефіцієнта кореляції значне і дає підстави стверджувати наявність кореляційних зв'язків між суддями та сторонами і рівнем самооцінки раціональної поведінки в конфлікті. Значення бісеріального коефіцієнта кореляції оцінюється по величині  $T_{\phi}$  t-критерію Ст'юдента з числом степенів свободи  $k=n-2$ .

$T_{\phi}$  обраховано за допомогою формули №2; при  $k= n-2 = 80-2=78$  і становить 22,3.

По таблиці знайдено критичні значення критерію Стюдента для рівня статистичної значимості  $p \leq 0,05$   $t_{\text{кр.}} = 2$ ;  $p \leq 0,01$   $t_{\text{кр.}} = 2,66$  і  $p \leq 0,001$   $t_{\text{кр.}} = 3,29$  [3, с.313].

Отримане  $T_{\phi}=22,3$  потрапило в зону значимості на рівні 0,1%, а відтак, слід прийняти гіпотезу, згідно з якою отриманий бісеріальний коефіцієнт кореляції суттєво відрізняється від нуля, максимально наближений до одиниці. Іншими словами, виявлено наявність значних відмінностей у рівні самооцінки раціональної поведінки в конфлікті між суддями господарських суддів та сторонами у справах.

На початку 2008 р. повторно проведено емпіричне дослідження на визначення самооцінки раціональної поведінки в конфлікті між тими ж респондентами. Результати самооцінки раціональної поведінки суддів не змінилися на статистично значиму величину. Що стосується сторін, їм протягом двох років надавалась психологічна консультація щодо розв'язування конфліктів, респонденти залучались до модельованих судових процесів, навчались методам вирішення майнових та немайнових спорів шляхом посередництва та переговорів з метою відслідковувати істотні зміни кореляційних зв'язків між самооцінкою раціональної поведінки в конфлікті між суддями місцевих і апеляційних суддів господарських судів та сторонами і порівняти зміну кореляційних зв'язків з попереднім експериментом між тими ж самими респондентами.

Контрольний експеримент, проведений у 2008 р., показав

такі результати:

$R_{\text{емп.біс.}}$  обраховано за допомогою програмного забезпечення для обробки статистичних результатів "Статистика + 3.5.0." і становить 0,53. Отримане значення бісеріального коефіцієнта кореляції значно менше порівняно з даними 2006 р., однак це дає підстави стверджувати про наявність значних кореляційних зв'язків між рівнем самооцінки раціональної поведінки в конфлікті суддів і сторін.

Критичні значення критерію Ст'юдента для рівня статистичної значимості залишаються ті самі, оскільки репрезентативна вибірка не змінювалась, і становлять  $p \leq 0,05 t_{\text{кр.}} = 2$ ;  $p \leq 0,01 t_{\text{кр.}} = 2,66$  і  $p \leq 0,001 t_{\text{кр.}} = 3,29$  [3, с.313].

Отримане  $T_{\text{ф.}}$  потрапило в зону значимості на рівні 0,1% і становить 5,51, а відтак, слід прийняти гіпотезу, згідно з якою отриманий бісеріальний коефіцієнт кореляції суттєво відрізняється від нуля, знаходиться приблизно по середині між нулем та одиницею. Іншими словами, виявлено наявність значних відмінностей у рівні самооцінки раціональної поведінки в конфлікті між судьями господарських суддів та сторонами у справах. Однак відмінності значно менші, ніж в експерименті за 2006 р., що свідчить про позитивний вплив проведеної зі сторонами роботи щодо розв'язування майнових та немайнових спорів. Про цей вплив свідчить також той факт, що дослідження, проведене з контрольною групою сторін по справі (юристами як позивачами та відповідачами) на початку 2008 р., з якими не проводилась робота щодо конструктивного розв'язування майнових та немайнових спорів на відміну від експериментальної групи, не показало значних відмінностей у рівні самооцінки раціональної поведінки в конфлікті порівняно з 2006 роком.

Виходячи з результатів проведених досліджень щодо самооцінки раціональної поведінки в конфлікті, є підстави зробити такий висновок: чинник самооцінки поведінки між сторонами та судом впливає на їх взаємодію, а вона, в свою чергу, – на конструктивне вирішення майнових та немайнових спорів. Дослідження показало можливість підвищення взаємодії сторін шляхом надання консультації, проведення навчання щодо розв'язування спорів шляхом примирення та посередництва.  $R_{\text{емп.}}$  змінилося з коефіцієнта 0,93 до 0,53 завдяки дворічній співпраці з сторонами та надання кон-



сультатій щодо конструктивного вирішення майнових та немайнових спорів. Аналіз результатів справ та спостереження за поведінкою сторін у залах судових засідань дає підстави стверджувати про обрання сторонами на кінець 2008 року стратегій компромісу та взаємної співпраці частіше порівняно з початком 2006 року. За цей період спостерігалось зменшення винесення окремих ухвал щодо сторін з приводу невиконання рішень суду, частіше укладались мирові угоди, сторони частіше йшли назустріч одна одній щодо погодження строків відстрочки та розстрочки судових рішень, добровільної сплати боргу до закінчення провадження у справі, зменшилась кількість поданих респондентами-сторонами апеляційних та касаційних скарг.

Спілкування зі сторонами відбувалося безпосередньо, шляхом переписування електронною поштою, програмами "Skype", "ICQ", в окремих випадках безпосередньо перед початком судових засідань або під час перерви між засіданнями – по телефону. Основне спостереження за зміною поведінки сторін-респондентів відбувалось в залі судових засідань.

Таким чином, когнітивний чинник у розв'язуванні майнових та немайнових спорів господарськими судами проявляється у: процесах розв'язування мислительних задач, оціночних судженнях, процесах мислення у сумісній та індивідуальній діяльності, розумових операціях порівняння, аналізу, синтезу, абстрагування, узагальнення, класифікації, систематизації.

Суть когнітивного чинника полягає в тому, що він обумовлює процеси розв'язування мислительних задач, є причиною сумісної та індивідуальної розумової діяльності суддів та сторін по справах при вирішенні господарських спорів, передбачає наявність у суддів та сторін інтерперсональних оціночних механізмів, етапів у процесі розв'язування мислительних задач, впливає на процеси, які знижують когнітивний дисонанс, а при зіткненні з неординарними обставинами за умови недостатності логічних знань впливає на перехід психологічного механізму на інтуїтивний рівень.

Емпірично встановлено відмінності між сторонами та суддями щодо визначення самооцінки раціональної поведінки в конфлікті, факт статистично значимої зміни самооцінки раціональної поведінки в конфліктах сторін за два роки (поч. 2006

р. – поч. 2008 р.) та роль консультування щодо розв'язування майнових та немайнових спорів, залучення до процедури переговорів та посередництва сторін, аналіз конфліктів.

Вивчення когнітивних чинників розв'язування майнових спорів є важливим, прикладним та перспективним, однак подальші дослідження потребують врахування гендерних, мотиваційних та емоційних чинників, їх теоретико-методологічне та експериментальне обґрунтування.

## Література

1. Василюк В.Е. Психология переживания (анализ преодоления критических ситуаций). – М.: Изд-во Моск. ун-та, 1984. – 200 с.
2. Величковский Б.М. Когнитивная наука : Основы психологии познания : в 2 т. – Т. 2 / Борис М. Величковский. – М.: Смысл: Издательский центр "Академия", 2006. – 432 с.
3. Ермолаев О.Ю. Математическая статистика для психологов: Учебник / О.Ю. Ермолаев. – 3-е изд, испр. – М.: Московский психолого-социальный институт: Флинта, 2004. – 336 с., 324.
4. Когнитивная психология. Учебник для вузов / Под ред. В. Н. Дружинина, Д. В. Ушакова – М.: ПЕР СЭ, 2002 – 480 с.
5. Лефевр В. А., Смолян Г. Л. Алгебра конфликта. – М.: ИЗДАТЕЛЬСТВО "ЗНАНИЕ", 1968. – 64 с.
6. Максименко С. Д., Солов'єнко В. О. Загальна психологія: Навч. посібник. – К.: МАУП, 2000. – 256 с.
7. Пасічник І.Д. Практичне мислення і конфлікт (теоретико-методологічні аспекти) // Наукові записки. Серія "Психологія і педагогіка". – Острого: Вид-во Національного університету "Острозька академія", 2007. – Вип. 9. – 608 с., 11.
8. Пономарев Я.А. Психология творчества. – М.: Педагогика, 1976. – С. 200.
9. Розов В. І. Адаптивні антистресові психотехнології: Навч. посібн. – К.: Кондор, 2005.– 276 с.
10. Шейнов В.П. Скрытое управление человеком (Психология манипулирования) / В.П.Шейнов. – М.: ООО "Издательство АСТ", Мн.: Харвест, 2006. – 816 с.
11. Carerer C, Weber M. Recent developments in modeling preferences: uncertainty and ambiguity//J. Risk Uncertain. N.Y. 1992. Vol. 5. P. 325-370.
12. Conflict, decision and dissonance. / Ed. by L.Festinger. – Standford: Standford univ. press, 1967. – 163 p.
13. Koriat A., Lichtenstein S., Fischhoff B. Reasons for confidence // J. Exp. Psychol.: Human Learning and Memory. 1980. Vol. 6. P.

Гандзілевська Г.Б.

## РОЛЬ КОГНІТИВНИХ ТЕХНІК У ПРОЦЕСІ САМОРЕАЛІЗАЦІЇ ОСОБИСТОСТІ

*У статті розглянуто особливості процесу самореалізації особистості, а саме безпосередню залежність його позитивної динаміки від застосування когнітивних технік. Робота з когніціями стимулює особистість до самопізнання – когнітивної основи самореалізації, тому заснований на рефлексії процес самопізнання розглянутий як спонукальна сила самореалізації особистості, що передбачає оцінку навколишніх та власне задоволення від поставленої мети.*

*The article is devoted to the peculiarities of the process of self-realization namely the dependence between the positive dynamics and the usage of cognitive techniques. The work with cognitions makes the person study itself, which is the basis of cognitive studies. The reflection, which is based on cognition, is regarded as a trigger power of self cognition that predicts the assessment of the surrounding and the satisfaction of the set goal.*

Проблема особистісної самореалізації належить до перспективних напрямків психолого-педагогічного аналізу соціальної поведінки людини. Це пов'язано з тим, що суспільство на даному етапі розвитку потребує якісно нової, незалежної, впевненої в собі, активної особистості. На даний час ця проблема є предметом вивчення декількох галузей знань: педагогічної та вікової психології, психології особистості, практичної психології, загальної педагогіки, філософії та ін. Особливої уваги заслуговує розгляд проблеми особистісної самореалізації з позиції когнітивної психології. Саме діяльний, активно сприймаючий і продукуючий інформацію суб'єкт, який сам визначає стратегію власного життя, розглядається у рамках когнітивного підходу. Тому метою когнітивно-поведінкової терапії є сформування зді-

бності до адекватних дій, до набуття навиків самоконтролю. Ці завдання є досить важливими для активізації процесу самореалізації особистості і потребують розв'язання. Проте, незважаючи на велику кількість праць, присвячених питанням, пов'язаним із роботою когніцій, недостатньо розкритою є проблема значущості когнітивних технік у процесі стимулювання самореалізації особистості. А тому метою цієї статті є теоретично обґрунтувати роль когнітивних технік у процесі самореалізації особистості. Завдання – вирізнити складові самореалізації особистості, що мають вплив на позитивну динаміку цього процесу; простежити важливість роботи з когніціями для стимулювання особистісної самореалізації.

Аналіз попередніх досліджень та виклад основного матеріалу. Розвиток психологічної науки підсилює актуальність питань самореалізації особистості, зокрема вивчення стимулюючих чинників цього процесу. В зазначеному аспекті особлива увага надається когнітивним технікам як способу самопізнання та корекції неадекватної поведінки.

Про роль когніцій у терапевтичному процесі неодноразово наголошував у своїх працях американський психолог, автор теорії особистісних конструктів Дж. Келлі. Основою його "теорії фіксованих ролей" є концепція особистісних конструктів, стверджує дослідниця проблем психотерапії Г. Шавердян. Згідно з цією теорією, моделювання нових ролей з оптимальними способами поведінки, які, в свою чергу, є сприятливими для процесу самореалізації особистості, в ході терапії звільняє індивіда від запропонованої нової моделі і позбуває наміру повернутися до минулої [11]. Кожна особистість для Дж. Келлі є дослідником, яка створює для себе образ навколишнього світу за допомогою певних категоріальних шкал або особистісних конструктів, властивих саме їй. На основі цього образу і відбувається реалізація певних дій. А тому можна зробити висновок, що для особистості створюються сприятливі умови для рефлексивного погляду на власний спосіб життя. На основі цього індивід презентує свої актуалізовані можливості відповідно до нової мети та очікувань інших.

Відповідно до теоретичного аналізу психологічної літератури рефлексія є умовою та результатом самореалізації особистості. Можемо константувати, що когнітивна терапія,

в якій прослідковується цей аспект, відповідно стимулює заснований на рефлексії процес самопізнання, який, в свою чергу, спонукає вибір шляхів реалізації своєї сутності. Самовизначення, яке супроводжує процес створення моделі нової ролі індивіда, активізує його прагнення до самопрезентації, що передбачає знову ж таки критичну оцінку. Активізація теоретичного матеріалу дозволяє вважати когнітивною основою самореалізації самопізнання. А тому використання приймів когнітивної терапії значно стимулюватиме процес самопізнання, що в свою чергу впливатиме і на процес особистісної самореалізації.

Теоретичний аналіз проблеми самореалізації особистості дає підстави стверджувати про відсутність усталеної дефініції цього феномену. Однак активізація досліджень у сфері самореалізації особистості дала змогу визначити її основним чинником мотиви, які спрямують особистість до певної мети, досягнення якої передбачає оцінку результатів у спосіб переживання почуття задоволення і особистісного щастя. Крім того встановлено, що у забезпеченні процесу особистісної самореалізації важливу роль відіграють мотиви, які актуалізують внутрішній потенціал особистості (самоактуалізація), сприяють вибору релевантної соціальної ролі, що є необхідною умовою людського співжиття (самовизначення особистості), а також потреби і прагнення оприлюднити власні успіхи і отримати оцінку власних результатів навколишніми (самопрезентація особистості) [2]. А тому вищезазвані процеси визначаються нами як етапи самореалізації особистості, умовою і результатами якої є рефлексія. Таким чином, під психологічною самореалізацією особистості ми розуміємо заснований на рефлексії процес самопізнання, спонукальною силою якого є вибір цілей і шляхів реалізації своєї сутності, самовизначення і прагнення до самопрезентації, що передбачає оцінку на рівні переживання внутрішньої свободи, гармонії і задоволення від досягнення поставленої мети.

Мотиви, емоційні реакції, власне і поведінка опосередковані когніціями. Цей постулат є провідним у працях одного із фундаторів когнітивної терапії А. Бека [12]. Змінивши когніції, зазначає професор Г. Шавердян, ми тим самим змінюємо вказані аспекти [11]. Взагалі когнітивна терапія, аналізує сучасний психолог І. Малкіна-Пих, заснована на теорії, згідно

з якою поведінка індивіда визначається його думками про себе і його роллю у суспільстві [4]. А тому важливість роботи з когніціями для процесу самореалізації очевидна, оскільки самопрезентація, що є складовою самореалізації, передбачає як власну оцінку на рівні внутрішньої гармонії, так і задоволення навколишніх. Крім того, психолог зазначає, що дезадаптивна поведінка обумовлена закоренілими стереотипами, які можуть призвести до когнітивних спотворень або помилок мислення. Когнітивна терапія орієнтована на корекцію подібних когнітивних спотворень і до відповідних поведінкових установок [4, 378]. Взагалі емоційний стан дискомфорту, який виникає, коли в людини одночасно є деякі установки або знання, що не узгоджуються між собою, або якщо виникає конфлікт переконань і зовнішньої поведінки, називають когнітивним дисонансом [7]. Тому завдання терапевта полягає в тому, щоб пробудити в індивіда інтерес до дослідження негативних переконань. Терапевт вказує на факти, які суперечать висновкам, і створюючи таким чином когнітивний дисонанс, стимулює клієнта переглянути свою позицію [4].

Професор психології Д. Маєрс зазначає, що наші соціальні переконання і судження мають велике значення, оскільки впливають на наші почуття і дії. Отже, вони можуть створити нашу дійсність. Коли наші ідеї змушують нас іти по тому шляху, де вони не можуть не підтвердитись, вони стають пророками самореалізації особистості. Тому соціальне сприйняття мимоволі впливає на соціальну дійсність, як і очікування на поведінку людей. Феномен "біхевіоральне підтвердження" є типом самореалізуючих пророцтв, за посередництвом яких соціальне очікування змушує людей діяти так, що їх поведінка стимулює інших підтверджувати ці очікування. Наші переконання стосовно самих себе теж можуть бути самореалізуючими. Так, люди часто реалізують прогнози, які стосуються власної поведінки [3, 143-147].

Базові функціональні структури життя людини утворюються з її Я і світу. З цього випливає, що утвердження людиною життя є утвердженням її індивідуальності, особистості, її Я, яке здійснюється через її співучасть у процесах, справах світу. Людина не може утверджувати себе поза світом, в якому живе, поза співучастю в житті, діяльності груп, до яких належить [5, 174-175]. У даному ракурсі важлива думка ще

одного фундатора когнітивної терапії А. Елліса. Дослідник наголошує на важливості прийняти себе таким, яким ти є, а не таким, яким уявляєш [13]. Професор Г. Шавердян стверджує, що в даній терапії, особливо в раціонально-емотивній терапії А. Елліса, простежується вплив К. Хорні – не просто допомога в усвідомленні свого внутрішнього діалогу, а свобода від неадекватних вимог до себе [11, 160]. Взагалі самореалізацію особистості американський психолог пов'язує із самоаналізом, наголошуючи на важливості здатності долати труднощі і не розгублюватись без сторонньої допомоги, що пробуджує почуття впевненості у своїх силах. “Спроби конструктивного самоаналізу можуть мати велике значення в першу чергу для самої людини. Вони дають їй можливість самореалізації, під якою я розумію не тільки розвиток будь-яких особистих талентів, які у неї, можливо, приховані і ніяк не використовуються, але і, що ще більше важливо, розвиток її потенційних можливостей як сильної та цілісної людської істоти, вільної від згубних внутрішніх примусів” [10, 325]. “Знайти самому стежку в горах – не те саме, що пройти шляхом, який вказаний” [10, 338]. Крім того, К.Хорні зазначала, що велика розбіжність між реальним та ідеальним Я нерідко веде до депресії, обумовленої недосяжністю ідеалу. Тому адекватна самооцінка є умовою самореалізації особистості. Неузгодженість уявлень про себе і реальну життєву ситуацію спричиняє дисгармонію, внутрішньо-особистісний конфлікт. Коли з'являється така неузгодженість, то зростає рівень тривожності. Тим самим особистість стає невпевненою, що, в свою чергу, гальмує успіх у самореалізації – мету цього процесу.

Згідно з цим, можна зробити висновок, що, досягаючи внутрішньої гармонії шляхом наближення Я-ідеального до Я-реального, ми тим самим стимулюємо особу до її самореалізації. У зв'язку з цим підкреслюємо важливість пізнання сутності свого Я, оцінки особистістю самої себе, своїх якостей, життєвих можливостей, ставлення інших до себе.

Взагалі проблемі самопізнання людини і пізнання її становища у світі великого значення надавали гуманісти у часи Відродження. Фактично самореалізація особистості, а саме можливість активної реалізації індивіда у земному житті як самостійна проблема і виділились під впливом гуманістич-

них ідей цієї епохи. Слід зазначити у цьому ракурсі праці українських мислителів, у яких процес особистісної самореалізації пов'язано з активністю людини власне у самопізнанні та земному самоствердженні. Український просвітник, філософ та педагог Г.Сковорода, розглядаючи розвиток людини, підкреслював індивідуальну духовну природу особистості, її незведеність до якихось загальних цінностей та інтересів. "Щаслив, кто сопряг сродную себѣ // частную должность с общею. Сія есть истинная жизнь. И теперь можно разуметь слѣдующее. Сократово слово: "Иные на то живут, чтоб ѣсть и пить, а я пью и ѣм на то, чтоб жить" [9, 120]. Г. Сковорода наголошував, що саме у процесі самопізнання особа розкриває свої здібності та спрямовує їх на відповідну діяльність. "Справся ж сам с собою. Узнай себе. Внемли себѣ и послушай господа своего. Есть в тебѣ царь // твой, отец и наставник. Воньми себѣ, сыщи его и послушай его. Он один знает, что тебѣ сродное, сіесть полезное. Сам он и поведет к сему, зажжет охоту, закуражит к труду, увѣнчает концем и благословеніем главу твою" [9, 418]. У філософії Г.Сковороди розв'язання проблеми самопізнання особистості пов'язане з його концепцією "сродної праці", тобто воно спрямоване у нього на зовнішню, земну самореалізацію людини, як залежність від того, що Бог дав для неї. Так, акцентуючи увагу на активності людини у самопізнанні, на пошуку власного щастя в любові до праці, філософ вбачає самореалізацію особистості у визначенні свого покликання, відповідно до настанов Господа.

Особистісна самореалізація є особливим предметом досліджень у гуманістичній психології. Здобутки практичної психології свідчать, що відчуття щастя людини тісно пов'язане з потребою бути самою собою. Першим кроком на цьому шляху є самопізнання. Розвиваючи ідеї представників персоналістичних напрямків А. Маслоу, який в певній мірі завершив процес пошуку категоріального означення проблеми самоактуалізації, К. Роджерс (представник цього ж напрямку) виділив таке співвідношення, що відображає структуру особистості, яка прагне самоактуалізації: усвідомлення, адекватність, активність [8]. Так, К. Роджерс використовує Я-концепцію як механізм, що контролює поведінку індивіда, скеровує її активність.

Отже, самореалізація особистості безпосередньо зале-



жить від Я-концепції. Неадекватне самосприйняття може гальмувати цей процес, оскільки негативна установка на себе створює несприятливі умови для формування Я-концепції, і навпаки, в разі позитивної установки формується сприятлива Я-концепція (самореалізуюче пророцтво).

Таким чином, першим кроком до самопізнання як когнітивної основи процесу самореалізації є розуміння особистістю важливості мислення у цьому процесі. Підтвердженням цього аспекту дослідження є формула АВС. Техніка заповнення пробілу [4; 11] (техніка запозичена у А. Елліса і дещо спрощена) полягає у заповненні проміжку між двома когніціями А і С в структурі АВС, де А – активізуючий стимул, тобто все, що обумовлює процес реагування в цілому; С – емоції, поведінка, тобто наслідок А; В – мислення, установки, переконання, наші уявлення про висновки, які ми робимо щодо А, прогалина у свідомості. Для того, щоб побудувати правильну формулу (А – В – С), необхідно сформулювати середню складову в даному судженні. Так, використовуючи вправу “Якщо зміниться В, то зміниться і С” (техніка “Мислення і емоції”) [4, 380], терапевт спонукає індивіда сконцентруватись на емоціях, викликаних різними думками (В). Відповідний аналіз демонструє варіанти реакцій (С) на одну і ту ж подію (А). У свою чергу приклади, які створив клієнт, будуть власною стимулюючою силою, що активізує індивіда задуматись над мотивами своєї поведінки, а найголовніше, над мотивами, які стимулюють успішну самопрезентацію, як результат вибору (самовизначення) тих чи інших роздумів, переконань, установок. Всі ці процеси є складовими і стимулюючими процесами особистісної самореалізації. Так, самопізнання сприяє актуалізації внутрішніх механізмів особистості (самоактуалізація), вибору оптимальних шляхів реалізації своєї сутності (самовизначення), оприлюдненню власних успіхів у тій чи іншій сфері, отримавши оцінку своїх досягнень навколишніми (самопрезентація). Тобто вміле керування формулою АВС сприяє в першу чергу рефлексії, на якій засновані вищезазнані процеси і власне самореалізація. Адже рефлексія виступає, як один з пояснювальних принципів організації та розвитку психіки людини і насамперед, найвищої її форми – самосвідомості. У межах філософських досліджень, зазначає сучасний психолог Н. Пеньковська, поняття рефлексії фактично

і розглядається, передусім, як акт пізнання індивідом самого себе, що базується на спостереженні за власним внутрішнім світом, своєю поведінкою та діяльністю [6]. Для пізнання особистості у когнітивній терапії часто використовуються техніки "Маркування теми" [11, 157]. Ця техніка допомагає із всього матеріалу, зібраного про індивіда, вирізнити центральну, яка хвилює особистість і в свою чергу блокує процес самореалізації. Після маркування теми терапевт допомагає повернутися до причинно-наслідкових зв'язків внутрішньо-автоматичних думок і коректує їх. Автоматичні думки ("роzmова про себе") мають вплив на емоційно-вольову сферу особистості [11]. В свою чергу автоматичні думки обумовлюють процес самореалізації особистості. Адже емоційний комфорт, оптимістичний настрій сприяє створенню ситуації успіху для особистості в обраній сфері самореалізації, так як і вольові особливості особистості є чинником успішної діяльності, а отже, і самореалізації особистості.

Професор Г. Шавердян зазначає, що дуже важливо показати нереалістичність автоматичної думки і стимулювати індивіда взяти участь у формуванні реальності. І в цьому аспекті важлива техніка дистанціювання. Терапевт стимулює прийняти певну когніцію не як факт, а як гіпотезу, що сприяє віддистанціюванню від когніції, а далі після перевірки реальності заперечує гіпотезу [11, 158]. Ця техніка допомагає індивіду фіксувати автоматичні думки і в подальшому апробувати різні можливі варіанти для визначення оптимальної альтернативної установки на позитивний результат.

Сучасний психолог Ж. Вірна, досліджуючи професіоналізацію психолога, визначає її залежність від мотивації досягнення успіху особистості, позитивного уявлення про власний образ, її когнітивної позиції щодо успіху або неуспіху та ін. [1, 133]. А тому для успішної реалізації мети процесу самореалізації особистості важливо довести ірраціональність суджень, які перечать мотивації досягнення успіху в тій чи іншій сфері. Після цього слід поступово трансформувати їх у раціональні. Тоді індивід набуває впевненості, емпатійності, здатності до самоуправління, що є досить важливим для особистісної самореалізації. Найголовніше, допомогти індивіду зрозуміти основні свої переконання, а саме важливість їх на даний момент. В іншому випадку допомогти йому

усвідомити зміну. В цьому допоможе така техніка, як “Вживання і переконання” [4, 404]. Шукати причини подій у зовнішньому середовищі, відшукуючи стимули, які сприяли негативним подіям, тобто переробляти усі внутрішні причини у зовнішні – техніка “Деперсоналізація Я” [4, 400]. Ця техніка допомагає у визначенні зовнішніх і внутрішніх причин подій, які відбуваються з індивідом і мають безпосередній вплив на успіх його діяльності, а отже, гальмує чи стимулює її процес самореалізації.

В цілому слід зазначити, що когнітивна терапія ефективна лише тоді, коли терапевт працює над правильними центральними переконаннями. Цьому сприяє техніка “Визначення центральних переконань” [4, 389]. У стимулюванні процесу самореалізації особистості важливо використовувати і техніку “Визначення Я-концепції” [4, 383]. Незважаючи на те, що існує велика кількість достатньо ефективних способів вимірювання Я-концепції, когнітивний терапевт досліджує її за допомогою списку В, який склав сам індивід. Техніка допомагає знайти позитивні і негативні валентності, які індивід проявляє в кожному із власних суджень. У свою чергу це демонструє певну Я-концепцію, установку – негативну чи позитивну Я-валентність.

Звичайно, перелік когнітивних технік можна продовжувати. І всі вони будуть стимулюючими для процесу самореалізації особистості. Однак, слід відзначити, що найважливішим у процесі роботи з когніціями є те, що особистість, усвідомивши важливість мислення, а найголовніше, навчившись виправляти його помилки, закоренілі стереотипи, які спричиняють її дезадаптивну поведінку, активізує та приводить у стан актуалізації саме ті когніції, які є сприятливими для процесу самореалізації особистості.

Таким чином, з’ясовано, що в основі особистісної самореалізації лежать суперечності між внутрішньою позицією та системою вимог суспільства. При аналізі процесу самореалізації актуальними стають засновані на рефлексії процеси самоактуалізації, самовизначення та самопрезентації особистості, які визначаються в дослідженні етапами особистісної самореалізації. Активізація та послідовність вищезазначених процесів сприяє успішності особистості в самореалізації. Крім того, у дослідженні відзначено, що заснований на

рефлексії процес самореалізації спрямований на відчуття задоволення від самопізнання. У свою чергу використання когнітивних технік у процесі самореалізації особистості стимулює даний процес, оскільки за допомогою роботи з когніціями індивід формує здібності до адекватної самооцінки та поведінки відповідно до трьох етапів самореалізації: самоактуалізації, самовизначення та самопрезентації.

## Література

1. Вірна Ж. П. Мотиваційно-сміслова регуляція у професіоналізації психолога: Монографія. – Луцьк: РВВ "Вежа" Волин. держ. ун-ту імені Лесі Українки, 2003. – 320 с.: Бібліогр. С. 299-319.
2. Зарицька В. В. Формування здатності до самореалізації. Програма для старшокласника / Укл. В. В. Зарицька. – Запоріжжя: Час, 2004. – 24 с.
3. Майерс Д. Социальная психология. – Питер: ЗАО Издательство, 1999. – 688 с.
4. Малкина-Пых И. Г. Психология поведения жертвы. – М.: Изд-во Эксмо, 2006. – 1008 с.: ил. – (Справочник практического психолога).
5. Москалец В. П. Психология религии. Посібник. – К.: Академ-видав, 2004. – 240 с.
6. Пеньковська Н. М. Рефлексія як новоутворення молодшого шкільного віку (теоретичний аспект проблеми) // Оновлення змісту, форм та методів навчання і виховання: Збірник наукових праць. – Рівне: РДГУ, 2002. – Вип. 23. – С. 13-16.
7. Подоляк Л. Г., Юрченко В.І. Психология вищої школи: навчальний посібник для магістрів і аспірантів. – К.: ТОВ "Філ-студія", 2006. – 320 с.
8. Роджерс К. К групповой психотерапии / Пер. с англ. – М.: Гиль-Эстель, 1993. – 224 с.
9. Сковорода Г. Розмова про істинне щастя. – Харків: Прапор, 2002. – 280 с.
10. Хорни К. Самоанализ. Психология женщины. Новые пути в психоанализе. – СПб.: Питер, 2002. – 480 с.
11. Шавердян Г.М. Основы психотерапии. – СПб.: Питер, 2007. – 208 с.: ил. – (Серия "Учебное пособие").
12. Beck A. Cognitive Theraphy and Emotional Disorders.– N. Y, 1979.
13. Ellis A. overview of the clinical theory of rational-emotive therapy. In: Nelson-Jones R. Six Key Approaches To Counselling & Theraphy, 2000.

Жорник О.Є.

## МОДЕЛЮВАННЯ РОЗПОДІЛУ УВАГИ

*Розглядаються питання зіставлення різних підходів до аналізу структури та функціонування уваги. Подані оригінальні методики дослідження розподілу уваги. На основі власних емпіричних досліджень сформульовані пропозиції щодо вдосконалення наявних моделей уваги. Зроблені висновки про необхідність впровадження рівневого виміру в наявні модельні уявлення про атенційний процес.*

*Questions of comparing different approaches to analysing structure and functioning of attention are being discussed here. Author has shown originally desined splitting of attention research method. Basing on his own empirical researches author forms the propositions about improving of existing models of attention. He makes the conclusions about the necessity of introducing level dimension to the existing model conception about attention process.*

При створенні сучасних моделей уваги, на наш погляд, недостатньо відтворюються закономірності протікання та взаємодії процесів її розподілу та переключання. Існує проблема повноти та динамізму цього відтворення.

Метою статті є аналіз наявних моделей уваги, зокрема представленості розподілу уваги у цих моделях та виділення необхідних складових повної моделі уваги, а також зіставлення отриманих експериментальних даних з різними моделями уваги.

Відображення в моделях закономірностей та динаміки перебігу процесу уваги є важливим для вирішення багатьох задач як загально теоретичного, так і практичного плану. Відомо, що більшість сучасних професій пов'язані з розподілом уваги. Тому такі задачі, як управління транспортними засобами, робота з інтерфейсом різноманітних приладів і

пристроїв тощо потребують модельних уявлень, про які йде мова.

Структурно-інформаційні моделі вивчали роль уваги у перцептивній діяльності людини. У цих моделях увага розглядається як інструмент для виділення необхідної інформації із загального інформаційного потоку. Загальна модель сприйняття обов'язково вміщувала інформаційні канали (аналізатори різних чуттєвих органів, через які проходила інформація, нервові шляхи, які йдуть від рецепторних органів, наприклад, вуха або ока) і фільтри (механізм фільтрації виконувався увагою) [3].

Різні автори по-різному зображали процес переробки інформації: відрізнялася і кількість каналів, і їх призначення, і місце розташування фільтра, і структурні компоненти системи переробки інформації.

Першу цілісну модель уваги розробив Дональд Бродбент. За його теорією, окремий інформаційний канал переробляє тільки інформацію з чітко означеною характеристикою (наприклад, фізичними якостями). Ці канали мають обмежену пропускну здатність (близько 10 біт на секунду). Усі навколишні інформаційні повідомлення потрапляють у різні канали і починають паралельно оброблятися. Цей нетривалий сенсорний аналіз спрямований на виділення фізичних ознак. Далі фільтр відбирає одне повідомлення, яке відповідає заданим фізичним характеристикам. Всі інші повідомлення затримуються блоком тимчасового зберігання. Через дві секунди ці повідомлення або видаляються назавсім, або пройдуть ще раз переробку сенсорного аналізу (за умови виникнення нового запиту на іншу фізичну характеристику і в разі успішної переробки першого повідомлення). За Бродбентом, розподіл уваги між двома повідомленнями неможливий, а можливе лише швидке коливання фільтра між двома каналами.

Трайзман доповнила модель Бродбента іншим зображенням роботи фільтра і семантичним словником. На фільтрі повідомлення розподіляються на релевантні і нерелевантні за тими ж фізичними ознаками. Але Трайзман вважала, що нерелевантні повідомлення не блокуються зовсім, а проходять далі, хоч і з меншою інтенсивністю. Далі усі повідомлення потрапляють у семантичний словник, де переробляються

змістовно. Змістовно цілісна інформація може знаходитися як в одному каналі, так і в різних. Різниця в тому, що у першому випадку вона буде перероблена швидше і з меншою кількістю помилок. Трайзман також підкреслювала, що переробка в одному каналі проходить у суворій послідовності, тобто можливе одночасне сприймання різних фізичних ознак (різних модальностей), але одночасне сприймання однієї фізичної ознаки різних предметів неможливе. З цієї точки зору розподілити увагу можна на різні стимули, які надходять до різних аналізаторів (одночасно сприймати і візуальні, і слухові, і кінестетичні й інші стимули). Розподілити увагу в середині однієї модальності на одну фізичну ознаку в різних інформаційних повідомленнях не можна.

Д. і Дж. Дойчі вважали, що виявлення релевантного повідомлення відбувається у будь-якому випадку, оскільки семантичні характеристики релевантного повідомлення визначені. Вони вважали, що інформація з усіх каналів одночасно обробляється, тож можливо розподіляти увагу між різними каналами.

Активаційні моделі ототожнювали увагу із загальною активацією організму. У випадку пасивного сприйняття інформації можливий розподіл уваги на різні види діяльності. Активне включення суб'єкта у задачу призводить до концентрації його уваги на даній задачі.

Економічні моделі пропонують розглядати увагу, як певні гіпотетичні можливості або обмежені ресурси з переробки інформації, що надходить ззовні [1]. Суб'єкт, в свою чергу, здібний вкладати свої енергетичні ресурси у виконання певних задач. Канеман підкреслює, що сумарний запит до уваги з боку низки одночасно діючих структур може бути задовільнений повністю лише в обмеженому обсязі. Негативні ефекти (віддалені і ближні) можуть мати як недостатнє, так і надмірне використання потужності уваги. Тож до системи переробки інформації повинен бути підключений певний механізм, до функцій якого належить ефективно й економічно використання обмежених ресурсів розумового зусилля, спрямованих на досягнення мети. Кількість зусилля, яка витрачається на виконання задачі, залежить від складності самої задачі, а не від волі суб'єкта.

Нами було проведено експериментальне дослідження,

направлене на виявлення умов, за яких можливе переключання уваги [2].

Ми використали такі методики: оцінка розподілу уваги в простій сенсомоторній задачі і оцінка розподілу уваги в складній сенсомоторній задачі для вивчення вікових і статевих особливостей уваги на двох групах випробуваних; комп'ютерна методика вивчення характеристик уваги в умовах сумісного реагування на два стимули і комп'ютерна методика вивчення сумісного дискретного слідування за двома рухомими об'єктами для вивчення статевих відмінностей уваги в групі студентів.

Для виявлення властивостей уваги при виконанні простої сенсомоторної задачі використовується спеціальне пристосування — набірне поле (дерев'яна дощечка 220 x 130 x 25 мм) з численними отворами для паличок-вкладок. Круглі отвори в дощечці мають діаметр 6 мм. Зліва і праворуч від середини дощечки в три ряди розташовані по 42 отвори (3 x 14). Вкладками — їх 80 штук — є палички діаметром 5 мм і завдовжки 40 мм з невеликою рукояткою. Для робіт потрібний також секундомір.

Друга методика відрізнялася від попередньої вищими вимогами до маніпулятивних дій і складнішою інструкцією випробовуваному. По-перше, оснащення експерименту відрізнялося складнішими елементами для вкладання. Замість паличок-вкладками були використані прямокутні асиметричні модулі. Їх установка на набірному полі могла мати різну просторову орієнтацію залежно від умов. Само набірне поле (їх було два) має також іншу конструкцію. Це були пластмасові пластини з направляючими пазами на всю їх довжину.

Для виявлення властивостей уваги при виконанні складної сенсомоторної задачі використовуються два набірні поля (пластмасові пластини 215 x 116 x 17 мм) з десятьма паралельними пазами на поверхні уздовж довгої грані для установки модулів-вкладок. Вкладками — їх 50 штук — є паралелограми (36 x 17 x 15 мм) з невеликою рукояткою, зрушеною від центру модуля до одного з країв. Для встановлення на набірному полі модулі мають виступи, що входять в пази. Робота випробовуваного зводиться до установки 25 модулів на пластині при дотриманні заданої експериментатором орієнтації (рукояткою до себе або від себе). Для робіт



також потрібний секундомір. Результати заносяться у форму для запису експериментальних даних.

В обох описаних методиках експериментатор враховує час, витрачений на вставляння всіх вкладок, і заносить ці дані в протокол.

Комп'ютерна методика вивчення характеристик уваги в умовах сумісного реагування на два стимули має інтерфейс діалогового вікна, яке розташовується у центрі екрану.

У віконці на одному рівні розміщені два горизонтальні прямокутники завдовжки 11 см, завширшки 1,5 см. Кожний прямокутник відповідає правій або лівій зоні поля зору. Зміни стану правого прямокутника треба фіксувати правою рукою, відповідно зміни лівого – лівою. Прямокутники розбиті на дві половини (праву і ліву) вертикальною рисою. Кожна з половин прямокутника містить п'ять місць, на кожному з котрих може знаходитися мітка-стимул. Випробуваному за допомогою двох клавіш для кожної руки треба фіксувати положення мітки-стимулу відносно до розділяючої вертикальної риски – праворуч чи ліворуч.

Під прямокутниками знаходяться індикатори, які за допомогою зміни кольору сигналізують про правильність ідентифікації випробуваним положенням мітки-стимулу. Мітка-стимул має червоний колір. Такий самий колір має індикатор у випадку правильної ідентифікації положення мітки-стимулу відносно розділяючої риски. Вільні місця для мітки-стимулу позначені контрастним світло-зеленим кольором. Такий колір має індикатор у випадку неправильної ідентифікації положення мітки-стимулу.

Перед випробуванням стає завдання реєструвати зміну положення мітки-стимулу відносно розділяючої вертикальної риски протягом 50 пред'явлень. Зміна положення мітки-стимулу відносно розділюючої вертикальної риски відбувається у довільному порядку.

Комп'ютерна методика вивчення сумісного дискретного слідування за двома рухомими об'єктами має схожий з попередньою методикою інтерфейс діалогового вікна. Програма задає довільне положення двох об'єктів-стимулів, розташованих один проти іншого на однаковому рівні. Об'єкти-стимули можуть рухатися праворуч або ліворуч незалежно один від одного. Під кожним об'єктом-стимулом

знаходиться мітка, також червоного кольору, яку необхідно сумістити з положенням відповідного об'єкта-стимула, фіксує у такий спосіб його положення. Рух мітки керується за допомогою заданих клавіш комп'ютерної клавіатури, аналогічних тим, що були у попередній методиці.

Результати оцінки реагування в мілісекундах заносилися в електронні таблиці для подальшої обробки. Зокрема обчислювалось середнє, дисперсія, кількість помилок та коефіцієнт розподілу уваги  $K_p$ . Його призначення – відображати здатність випробовуваних виконувати поєднані ручні дії одночасно двома руками. Це – здатність розподіляти увагу між нескладними ручними операціями. Якщо такий розподіл повністю був відсутній, то швидкість виконання поєднаних сумісних операцій ( $t_c$ ) була не вища ніж при виконанні двох половинних навантажень правою та лівою рукою ( $t_n$  та  $t_d$ ). В цьому випадку коефіцієнт розподілу уваги  $K_p = t_c / (t_n + t_d)$  дорівнював приблизно одиниці. Якщо ж випробовуваний двома руками справлявся із завданням набагато швидше (у межах до 2 разів), то коефіцієнт координації досягав значення 0,5.

Тож, усі показники  $K_p$  у діапазоні від 0,5 до 1, ми розглядали як випадок розподілу уваги, а показники  $K_p$ , які перевищували 1 – як переключання уваги, оскільки у цьому випадку для випробовуваного більш прийнятним є почергове виконання завдання кожною рукою окремо.

Проведене нами емпіричне дослідження на вибірці випробовуваних школярів та студентів показало, що розподіл уваги між двома виконуваними діями можливий, але за умови відносної простоти завдання і досягнення достатнього індивідуального рівня розвитку атенційних властивостей. Коли завдання є об'єктивно складним (потребує ускладненої координації сумісних рухів), розподіл уваги є неможливим. У цьому випадку увага випробовуваного функціонує в режимі переключання [2].

Наше спостереження свідчить про те, що розподіл та переключання відбувається не лише між завданнями та діями одного рівня, але й між окремими рівнями побудови дії. Таким чином, фокус нашої уваги знаходиться (рухається) не лише між окремими однорядними об'єктами, а і площині побудови нашої діяльності. Це схоже на те, як захоплений

вчений-фанат є нерозбірливим у побутових дрібницях, у закоханої дівчини все валиться з рук і таке інше.

Таким чином, аналіз наших результатів свідчить про те, що найбільш показовою є ресурсна модель Канемана. Але вона потребує уточнення, оскільки ресурс розподіляється не тільки між сумісними завданнями, але і між різними рівнями побудови дії. Рівні планування можуть поглинати енергетичний ресурс рівнів виконання, і тоді відбудеться розподіл нервово-психічного ресурсу по вертикалі. Захопленість широкомасштабними аспектами планування не дозволяє слідкувати за деталями елементарних дій.

## Література

1. Дормашев Ю.Б., Романов В.Я. Психология внимания/ Послесловие проф.В.Зинченко. – Изд. 2-е, пер. и испр. – М.: Тривиола, 1999.
2. Жорник О.Є., Заїка Є.В. Статевікові особливості розподілу і переключання уваги у сенсомоторних задачах різного рівня складності і змісту// Вісник Харк. нац. ун-ту ім.В.Н.Каразіна. Серія: Психологія. – 2008. – № 807. – С.131-135.
3. Суворов Н.Ф., Таиров О.П. Психофизиологические механизмы избирательного внимания. – Наука, 1985.

Каламаж Р.В.

## Я-КОНЦЕПЦІЯ В КОНТЕКСТІ КОГНІТИВНИХ СТИЛІВ

*У статті обґрунтовується доцільність вивчення професійної Я-концепції з позиції когнітивних стилів – складових метакогнітивного рівня індивідуальності людини. Такий підхід дає можливість вирішувати проблему недостатньої представленості в психологічних дослідженнях Я-концепції індивідуальних відмінностей в її структурі та формуванні.*

*Аналізуються напрацювання зарубіжних та вітчизняних дослідників стосовно зв'язків КС з характеристиками особистості та її самосвідомості. Наводяться результати власного емпіричного дослідження.*

*The article proves the expediency of studying professional I-conception from the viewpoint of cognitive styles which are the components of meta-cognitive level of human individuality. The above-mentioned approach provides an opportunity to solve the problem of insufficient representation of individual differences in structure and formation of I-conception in psychological studies of the latter.*

*The achievements of foreign and domestic researchers are analyzed in accordance with the relations that exist between CS (cognitive styles) and characteristics of personality and its self-consciousness. The results of author's empirical research are also provided in the article.*

Аналіз літератури, присвяченої формуванню професійної Я-концепції фахівців, показує, що в наукових дослідженнях переважає виявлення загальних закономірностей формування та функціонування Я-концепції, у той час як індивідуальні відмінності стосовно цього феномена вивчені недостатньо. Разом з тим Я-концепція надто складне і специфічне психічне утворення, для більш повного розуміння

якого, на нашу думку, слід враховувати не тільки загальноприйняті підструктури: когнітивну, емоційно-ціннісну, поведінкову, а й виділити підструктуру, найбільш релевантну індивідуальності людини.

Скажімо, одним із показників розвинутої самосвідомості вважається когнітивна складність та диференційованість образу “Я”. Цей показник переважно розуміється як системність, цілісність, глибина та повнота якостей “Я”, що входять в образ “Я”, наявність своєрідних нюансів, напівтонів. Так, одні люди можуть вважати, що вони володіють невеликою кількістю важливих якостей, кожна з яких релевантна якійсь значній сфері їх соціального життя. Інші сприймають себе з точки зору великої кількості якостей, в різному ступені релевантних різним сферам життєдіяльності. Логічно вважати, що складність та диференційованість образу Я сприяє більшій адаптивності людини в складних, конфліктних чи стресових ситуаціях. Дослідження американського вченого Лайнвілла продемонстрували, що когнітивна складність слугує “буфером”, який захищає від згубного впливу стресових життєвих обставин. Однак подальші дослідження не довели однозначного зв’язку між складністю Я та психічним досвідом. Швидше, навпаки, були отримані суперечливі дані. Було з’ясовано, що загальна складність чи диференційованість Я-концепції може складатися з показників позитивної та негативної складності. Люди з більш складними негативними уявленнями про себе виявилися більш схильними до депресії. В інших дослідженнях (Donohue, Robins, Roberts, & John, 1993) були отримані дані швидше про негативний, ніж позитивний вплив високодиференційованої Я-концепції (диференційована Я-концепція за критерієм інтегрованості/диференційованості уявлень людей про власні особистісні якості щодо різних соціальних ролей пов’язана з більш високим рівнем депресії та більш низьким рівнем самооцінки й міжособистісної адаптованості) [8].

Таким чином, актуальність вивчення Я-концепції з точки зору індивідуальних відмінностей очевидна. На нашу думку, методичний потенціал когнітивної психології ще недостатньо використаний у вітчизняній психологічній науці для вивчення самосвідомості людини, й зокрема професійної Я-концепції. Вважаємо, що традиційне розуміння

когнітивного компоненту Я-концепції як знань про себе, що проявляються в структурі Я-образу в контексті його множинності та багатоаспектності, не може слугувати повноцінною основою для здійснення якісного формувального впливу на розвиток Я-концепції. Останнє можливе, на нашу думку, тільки із врахуванням більш складного – метакогнітивного рівня психічної організації, оскільки "чим вищий рівень організації, тим складніший та багатогранніший взаємозв'язок зовнішнього і внутрішнього, тим більш радикальному перетворенню піддаються впливи, що йдуть ззовні, та тим гнучкішою стає реалізовувана активність". У контексті останнього не менш важливим аргументом виділення у структурі Я-концепції метакогнітивної складової є вихідна засада її функціонування як системи – прагнення до гомеостазу, досягнення внутрішньої узгодженості особистості. На наш погляд, саме вихід на метакогнітивний рівень надає системі та її ієрархічним зв'язкам не тільки більшої усталеності, змістовної наповненості компонентам, але й, що не менш важливо, більшої гнучкості.

Важливість звернення до метакогнітивного рівня Я-концепції обумовлюється й тим, що з метою адекватної адаптації у сфері професійної чи навчальної діяльності, формування індивідуального стилю діяльності суб'єкт повинен весь час звертатися до свого Я, вдосконалювати знання про себе, перш за все з метою усвідомлення тих змін, які необхідно здійснити у своїй особистості. Врахування дії метакогніції робить процес розвитку Я-концепції більш цілеспрямованим і передбачуваним. Такі метакогнітивні механізми, як когнітивні стилі, рефлексія, метапізнання забезпечують формування ієрархії інформаційних ознак (семантичних, ціннісних та інших систем), релевантних різним соціально-рольовим контекстам самопізнання, а також вибірковість цих інформаційних ознак.

Основним завданням цієї статті є звернення до проблеми когнітивних регуляторів навчально-професійної діяльності студентів й, зокрема, когнітивних стилів як стабільних індивідуально-своєрідних способів прийому та переробки інформації у контексті професійної Я-концепції.

Перш за все слід зазначити, що поняття когнітивного стилю прийшло до нас в середині минулого століття із західної

психології, яка пов'язувала стильові відмінності у першу чергу з індивідуальністю людини на противагу діяльницькому підходу у вітчизняній психології. Однак, як справедливо зазначає І. Шкуратова, різниця в підходах не заважає побудові єдиної моделі стильових характеристик індивідуальності. “Стиль діяльності і когнітивний стиль представляють собою стильові особливості індивідуальності, що розташовуються в різних площинах. Когнітивний стиль як регулятор перебігу психічних процесів повинен проявляти себе практично у всіх видах діяльності. З іншого боку, стиль діяльності не може виводитися тільки з особливостей когнітивного стилю, оскільки детермінований ще багатьма іншими факторами” [13, с. 30-31].

Важливими для дослідження професійної Я-концепції юристів вважаємо положення теорії індивідуального стилю діяльності про те, що поява стилю пов'язана із певною свободою в межах кордонів, які дозволяють людині проявляти свою індивідуальність у постановці проміжних цілей, виборі засобів для їх досягнення та реалізації самої діяльності [10]. І.Шкуратова, розвиваючи положення Мерліна, зазначає, що внутрішня та зовнішня свобода діяльності є умовою породження стилю. Зона невизначеності суб'єктивно обумовлена: там, де одна людина бачить багато рішень, інша бачить лише одне [13, с. 17]. Іншим важливим положенням є те, що стиль формується тільки за наявності позитивного ставлення до діяльності та прагнення зробити її якнайкраще [10]. Застосовуючи ці положення до аналізу юридичної діяльності, слід зазначити, що її специфікою є чітка процесуальна регламентованість, однак це не означає, що юридична діяльність не залишає її суб'єкту внутрішньої свободи для формування індивідуального стилю, обов'язковою складовою якого є когнітивний стиль.

Про те, що когнітивний стиль є важливим інтеграційним механізмом формування Я-концепції, свідчать виконуваним функції в системі індивідуальності людини.

Зокрема, за визначенням І.Шкуратової, когнітивні стилі, як і інші стильові утворення особистості, виконують такі функції:

1) *адаптаційну*, що полягає в пристосуванні індивідуальності до вимог даної діяльності та соціального середовища;

2) *компенсаторну*, оскільки їх формування будується з опорою на сильні сторони індивідуальності із врахуванням слабких сторін;

3) *системоутворюючу*, що дозволяє, з одного боку, формуватися стилю на основі тих характеристик індивідуальності, які склалися раніше, а з іншого боку, впливати на багато аспектів поведінки людини;

4) *самовираження*, що полягає в можливості індивідуальності виразити себе через унікальний спосіб виконання діяльності чи через манеру поведінки [17]. Ця функція вказує на зв'язок когнітивного стилю та індивідуального стилю діяльності.

Таким чином, функції когнітивних стилів досить сильно пов'язані із гнучкістю системи, її адаптаційними можливостями, і разом з тим їх можна розглядати в числі механізмів, які забезпечують інтеграцію системних компонентів та саморегуляцію.

З метою побудови задач дослідження професійної Я-концепції юристів у контексті когнітивно-стильового підходу проаналізуємо напрацювання, які склалися в працях зарубіжних та вітчизняних дослідників стосовно можливих зв'язків індивідуальної своєрідності отримання, переробки та інтерпретації інформації з характеристиками самосвідомості.

Виділяють чотири основних джерела стильового підходу в зарубіжній психології:

1. Гештальтпсихологічна традиція (теорія психологічної диференціації Г.Віткіна).

2. Психоаналітична традиція (теорія когнітивних контролів Дж. Клейна, Р. Гарднера, Ф. Хольцмана, Г. Шлезінгера та ін.).

3. Дослідження індивідуальних стратегій категоризації (теорія когнітивного темпу Дж.Кагана).

4. Когнітивні теорії особистості (теорія індивідуальних понятійних систем О. Харві, Д. Ханта, Х. Шродера, а також теорія персональних конструктів Дж. Келлі) [9, с.283].

Дослідниками було виділено десятки біполярних параметрів когнітивного стилю. Найбільш досліджені з них ми узагальнили у вигляді нижчеподаної таблиці.



Таблиця 1.

| Теоретичне джерело стилю           | Назва КС                                                                                                                           | Сутність стилю                                                                                                                           | Методики діагностики                                                                                                                      |
|------------------------------------|------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| 1. Гештальт-психологічна традиція  | <b>Полеза-<br/>лежність-<br/>поленеза-<br/>лежність</b>                                                                            | 1) Легкість ви-<br>членення части-<br>ни з цілого;<br>2) Тенденція до<br>інтерперсональ-<br>ної чи інтра-<br>персональної<br>орієнтації. | 1) Методика<br>“Рамка-стержень”<br>2) Методика “Кім-<br>ната, що оберта-<br>ється”<br>3) Методика<br>“Включені фігури”<br>за Готтшальдом. |
| 2. Психоаналітична традиція        | <b>Вузкий-широкий діапазон<br/>еквівалентності (у вітчизняній<br/>психології поширена назва –<br/>аналітичність-синтетичність)</b> | Схильність ви-<br>користовувати<br>або багато, або<br>мало категорій<br>при сприйнятті<br>того, що від-<br>бувається.                    | 1) Методика<br>“Вільне сорту-<br>вання об’єктів”<br>(Гарднер).                                                                            |
|                                    | <b>Ригідний<br/>-гнучкий<br/>пізнаваль-<br/>ний конт-<br/>роль</b>                                                                 | Ступінь<br>суб’єктивних<br>труднощів при<br>зміні способів<br>діяльності                                                                 | 1) Методика<br>словесно-колірної<br>інтерференції<br>Струпа<br>2) Методика віль-<br>них асоціацій                                         |
|                                    | <b>Толеран-<br/>ність до<br/>нереалі-<br/>стичного<br/>досвіду</b>                                                                 | Особливості<br>сприйняття в<br>ситуаціях не-<br>визначеності,<br>двозначності,<br>суперечливості.                                        | 1) Методика Рор-<br>шаха<br>2) Методика з<br>використанням<br>спеціальних ліній                                                           |
|                                    | <b>Згладжу-<br/>вання-за-<br/>гострю-<br/>вання</b>                                                                                | Особливості<br>збереження в<br>пам’яті ма-<br>теріалу, що<br>запам’ятався                                                                | 1) Методика<br>“Оцінка послідов-<br>ності квадратів”                                                                                      |
| 3. Теорія<br>когнітивного<br>темпу | <b>Імпуль-<br/>сивність-<br/>рефлек-<br/>сивність</b>                                                                              | Пов’язаний з<br>прийняттям<br>рішень в умовах<br>невизначеності                                                                          | 1) Методика по-<br>рівняння схо-<br>жих малюнків<br>(Д.Каган)                                                                             |

|                                                   |                                                        |                                                                                               |                                 |
|---------------------------------------------------|--------------------------------------------------------|-----------------------------------------------------------------------------------------------|---------------------------------|
| 4. Теорія<br>персональних<br>конструктів<br>Келлі | <b>Когнітив-<br/>на склад-<br/>ність-<br/>простота</b> | Оперування<br>різною кількіс-<br>тю конструктів<br>при сприйнят-<br>ті об'єкта чи<br>ситуації | Метод репертуар-<br>них решіток |
|---------------------------------------------------|--------------------------------------------------------|-----------------------------------------------------------------------------------------------|---------------------------------|

Найбільше теоретичних узагальнень та емпіричних даних стосовно особливостей самосвідомості в контексті когнітивно-стильових відмінностей знаходимо в межах теорії психологічної диференціації Г. Віткіна, сутність якої полягає в існуванні стабільних індивідуальних відмінностей в ступені артикульованості сприйняття навколишнього світу й самого себе. Більш високо артикульоване сприйняття означає як більшу деталізацію, так і кращу організацію перцептивного поля [17]. Згідно з Г. Віткіним рівень психологічної диференціації суб'єкта проявляється в чотирьох основних психологічних сферах [17,9, 16], з яких зазначимо:

– *Відчуття особистісної автономності* (або відчуття сепаратної ідентичності), що відображає зростання диференціації образу "Я" та проявляється в особливостях між-особистісної взаємодії. Зокрема, люди, залежні від поля, схильні до інтерперсональної орієнтації, тоді як незалежні – до інтраперсональної орієнтації. Г. Віткін описав три категорії поведінкових проявів відчуття сепаратної ідентичності [цит. по 17]: здатність діяти самостійно, без підтримки з боку інших за рахунок добре структурованого "Я"; перевага використання власних думок, установок і суджень в конфліктній ситуації; стабільність самооцінки та уявлення про себе в різних соціальних контекстах.

– *Спеціалізовані контролю та захисти* в психотравмуючих ситуаціях. За низького рівня психологічної диференціації переважають неспеціалізовані захисти у формі витіснення та заперечення, для яких характерні неприйняття травмуючої ситуації чи повне блокування небажаного досвіду. За високого рівня психологічної диференціації спостерігаються спеціалізовані захисти у формі інтелектуалізації, що передбачають переробку досвіду, розділення його афективних та раціональних сторін. Таким чином окремим предметом дослідження може бути виявлення особливостей та відмінностей у схильності до застосування тих чи інших психоло-

гічних захистів, здатності до рефлексії як переосмислення ситуації, до копінгових стратегій поведінки у студентів з різними когнітивними стилями.

Що стосується Я-концепції, то її диференційованість у психологічній літературі розглядається в різних аспектах. Так, виходячи з поглядів В.В. Століна, І.І. Чеснокової про рівні самосвідомості, можна стверджувати, що другий рівень самосвідомості – це є диференційована від соціуму складова, це та частина Я, що надає суб'єкту відчуття власної унікальності. Таким чином, диференціація від соціуму є важливим аспектом становлення самосвідомості. Якщо говорити про індивідуальні відмінності в характеристиці Я-концепції у названому контексті, то чітко простежується зв'язок із когнітивним стилем полезалежність-полenezалежність, оскільки він відповідає за розмежування між простором Я та зовнішнім світом й за вибір переважної орієнтації при прийнятті рішень на інших людей чи на себе. Наскільки знання про себе, свої професійні якості, здібності, еталонний образ професіонала тощо інтегровані до власного Я, наскільки вони є продуктом роботи власної самосвідомості, а не є інтроеційованими, запозиченими чи прийнятими просто на рівні знання від інших людей? Чи є відмінності між полезалежними та полenezалежними в означеному плані? З'ясування цього питання є важливим для прогнозування мотивуючої та регулюючої функції Я-концепції. Хоча зрозуміло, що не може бути однозначної, лінійної відповіді на кшталт того, що оскільки полenezалежні люди мають більш диференційовану систему уявлень про навколишній світ та про себе, то й регулююча функція Я-концепції буде реалізовуватись більш успішно. Якщо врахувати те, що юридична професія належить до типу “людина-людина”, в якій комунікація посідає провідну позицію в психологічній структурі професійної діяльності, то стає очевидним, що в комунікативній діяльності більші шанси на успіх мають саме полезалежні, які більше цікавляться чужими думками, оцінками та не схильні до дистанціювання від інших людей.

О. Деркач, Є. Селезньова говорять уже про інший рівень диференціації, яка пов'язана із злитістю суб'єкта і об'єкта в процесах самопізнання, коли людина дивиться на себе як на іншого, немовби незалежно щодо себе. Саме з уміння-

ми здійснити таку диференціацію себе як об'єкта і суб'єкта, на думку авторів, пов'язані внутрішні труднощі реалізації когнітивного компонента [2, с. 84]. У такому розумінні диференційованість професійної Я-концепції, на наш погляд, слід розглядати у зв'язку з рефлексією та метапізнанням, тобто знанням власних особливостей когнітивної діяльності. Володіючи інформацією про переваги та недоліки власного самопізнання, людина може обрати більш оптимальні стратегії для успішного оволодіння професією.

Диференційованість Я-концепції можна розглядати також в контексті когнітивної складності та структурованості образу "Я", що спонукає звернутися до такого параметру, як когнітивна складність/простота.

Серед вітчизняних досліджень когнітивних стилів слід відзначити праці М. Холодної, І. Шкуратової, І. Палея, М. Єгорової, В. Колги, С. Париліс та ін. Треба сказати, що зростає інтерес до проблематики когнітивних стилів й в українській психологічній науці. Зокрема в останні роки були захищені дисертації, в яких вивчалися: когнітивно-стильові характеристики у зв'язку з навчальною діяльністю студентів (О.Б. Напрасна); КС як чинники професійного становлення, зокрема їх зв'язок із різними сторонами самосприйняття власного професійного Я та низкою таких особистісних характеристик, як рівень самооцінки, тривожність, локус контролю, зміст мотиваційних тенденцій та професійних цілей (Л.Л. Жердецька); вплив КС на процес спілкування, зокрема вплив когнітивної складності на різні напрямки сприйняття себе та інших людей, взаємозв'язок між стильовими та змістовими характеристиками оцінки себе та інших людей (А.А. Студенікін); когнітивний стиль особистості як чинник процесу розуміння тексту (Л.І. Романовська) та ін.

Насамперед звернемо увагу на важливі методичні положення, висловлені М.Холодною стосовно місця когнітивних стильових феноменів у структурі особистості:

– когнітивні стилі розглядаються як прояв особистісної організації в цілому, а не тільки пізнавальної сфери, оскільки індивідуальні способи переробки інформації тісно пов'язані з потребами, мотивами, афектами;

– когнітивні стилі трактуються як посередники між

суб'єктом і дійсністю, оскільки прямо впливають на особливості перебігу адаптаційних поведінкових процесів [16, с. 14-15]. Автор звертає увагу на те, що практично кожен стильовий параметр на емпіричному рівні виявляється пов'язаним з тими чи іншими особистісними особливостями.

У такому ключі досліджувала когнітивні стилі як чинники професійного становлення майбутніх психологів Л.Л. Жердецька, розглядаючи когнітивний стиль як системну характеристику, “яка наскрізно пронизує всю особистісну організацію індивіда” і є “своєрідним результатом взаємодії пізнавальної і особистісної складової суб'єкта, яка безпосередньо впливає на формування способів постановки та розв'язання завдань, на прийняття рішення та цілепокладання” [5, с. 7]. Нею доведено, що когнітивно-стильові відмінності майбутніх психологів мають суттєвий вплив на формування їх “професійного Я”, а також позначаються на специфіці завоювання ними професійної діяльності.

Л.І. Романовська у своєму дисертаційному дослідженні показала поєднання акцентованості когнітивних характеристик з домінуванням певних особистісних рис, а саме з креативністю, рефлексивністю, почуттєвістю, активністю. Авторка довела, що розвиток згаданих особистісних якостей пов'язаний із когнітивними процесами розуміння тексту. Зокрема зниження крайніх проявів когнітивно-стильових особливостей виявилось пов'язане зі зростанням успішності діяльності, спрямованої на розуміння тексту [12].

На тенденцію зростання успішності навчальної діяльності при збільшенні стильової гнучкості, досягненні мобільності когнітивного стилю вказують й інші дослідники (Т.А. Гусєва, С.І. Кудінов, І. Шкуратова, М. Холодна та ін.).

А.А. Студенікін, досліджуючи вплив когнітивного стилю особистості на процес спілкування, доводить, що механізм когнітивного стилю проявляється в характеристиках образу інших людей і самого себе, впливаючи тим самим на поведінку індивіда у сфері спілкування. Ним встановлено, що відмінності в ступені диференційованості соціального світу (когнітивна простота – когнітивна складність) передбачають особливості в змістових характеристиках образів інших людей і самого себе. Показниками соціальної перцепції, що визначалися автором за допомогою Реп-тесту, виступали: середня

величина ідентифікації себе з іншими людьми, число максимальних значень ідентифікації себе з іншими людьми, розмах ідентифікації, позитивність самооцінки, середня величина позитивності оцінки інших людей [14, с.11]. Встановлено, що особи з низькою когнітивною складністю оцінюють себе й інших людей переважно в позитивному ключі, ідентифікують себе з багатьма знайомими людьми і є малотривожними. Індивіди з високою когнітивною складністю сприймають себе й інших людей менш позитивно, мало ідентифікують себе зі своїм оточенням та є високотривожні. Таким чином, застосування такого виміру, як величина позитивної оцінки себе та інших людей, дозволило виявити зв'язок між стильовими та змістовими аспектами сприйняття. Зокрема узагальнене сприйняття навколишніх (низька когнітивна складність) дозволяє виявити велику схожість між собою та іншими людьми, а це, в свою чергу, призводить до більш позитивної їх оцінки при умові достатньо високої самооцінки [там само, с.12].

Разом з тим в доступній нам літературі при достатній представленості досліджень КС відсутні експериментальні роботи, в яких розглядалась би проблема формування професійної Я-концепції юристів у взаємозв'язку із когнітивно-стильовими характеристиками під впливом фактору вузівської професіоналізації.

Як показали дослідження зарубіжних та вітчизняних дослідників, когнітивні стилі визначають багато в чому не тільки відображення зовнішньої інформації, що надходить із предметного та міжособистісного світу, а й із внутрішнього, пов'язаного із самовідчуттям та Я-концепцією. Однак проведений вище аналіз теоретичних напрацювань стосовно дослідження когнітивних стилів наводить на розуміння проблеми методичного забезпечення емпіричного дослідження Я-концепції у контексті когнітивних стилів. Як зазначають дослідники (І. Шкуратова), когнітивний стиль проявляється більше там, де є дія (реальна поведінка, об'єктивні тести), а методичний інструментарій вивчення Я-концепції заснований переважно на рефлексії (питальники). Об'єктивні показники, які характеризують ступінь прояву більшості параметрів когнітивного стилю, вираховуються за критеріями правильності виконання завдань; часу, витраченого на виконання задачі; кількості допущених помилок та їх відпо-

відними співвідношеннями.

Проведене нами емпіричне дослідження на вибірці студентів-юристів 3-го та 5-го курсів Національного університету “Острозька академія” (34 чол.) мало на меті з’ясування взаємозв’язку такого параметру когнітивного стилю, як полезалежність-поленезалежність з індивідуально-психологічними характеристиками особистості, які є показниками позитивності Я-концепції: особистісною та ситуативною тривожністю, мотивацією досягнень, емоційною стійкістю, самоконтролем, силою Я. До програми дослідження ми включили також з’ясування взаємозв’язку між параметрами когнітивного стилю та навчальною успішністю студентів-юристів. При цьому ми виходили з того, що формування професійної Я-концепції студентів не може розглядатися тільки як самодостатнє завдання, а повинне вирішуватися у контексті успішного опанування професійним навчанням та формуванням індивідуального стилю “освоєння” діяльності (термін Л. Карташевої).

Для оцінки когнітивного стилю була використана методика: тест “Включені фігури” за Готтшальдом. Для діагностики названих індивідуально-психологічних характеристик були використані: методика діагностики тривожності Спілбергера-Ханіна, опитувальник мотивації Мехрабіана, 16-факторний особистісний опитувальник Кеттелла (фактори В, С, G, Q3).

У досліджуваній вибірці кількість студентів із когнітивним стилем полезалежність-поленезалежність розподілилася таким чином: 53% – полезалежні; 47% – поленезалежні.

Математична обробка результатів дослідження проводилась за допомогою методу кореляційного аналізу за критерієм Пірсона, а також порівнювалися середні значення для груп з різними параметрами когнітивного стилю. Статистично значимих кореляцій параметру полезалежність-поленезалежність із досліджуваними індивідуально-психологічними характеристиками виявлено не було.

Порівняння кореляційних профілів полезалежних і поленезалежних студентів показало існування особливостей у взаємозв’язках між досліджуваними індивідуально-психологічними особливостями, а також навчальною успішністю. Зокрема у підгрупі полезалежних студентів були виявлені

такі статистично значущі кореляційні зв'язки:

| підгрупа ПЗ             | Ситуативна тривожність          |
|-------------------------|---------------------------------|
| Особистісна тривожність | <b>0,794</b><br>на рівні 0,006  |
|                         | Особистісна тривожність         |
| Емоційна стійкість      | <b>-0,706</b><br>на рівні 0,023 |
|                         | Мотивація досягнення            |
| Навчальна успішність    | <b>0,830</b> на рівні 0,041     |

На нашу думку, такі результати дають підстави припустити про переважання емоційного компоненту у формуванні інтеграційних зв'язків у системі Я-концепції полезалежних. Однак це припущення вимагає перевірки подальшими дослідженнями.

У кореляційному профілі полезалежних студентів утворився тільки один статистично значимий і дуже тісний кореляційний зв'язок між полезалежністю і навчальною успішністю (коефіцієнт кореляції становить 0,934 на рівні 0,002).

Перегрупування вибірки за критеріями навчальної успішності: висока, середня та нижче середнього й порівняння процентного співвідношення полезалежних та полезалежних студентів у виділених підгрупах не показало істотних відмінностей у їх представленості. Зокрема у підгрупах студентів з високою успішністю та з успішністю нижче середнього процентне співвідношення ПЗ і ПНЗ становить 50%, серед студентів з середньою успішністю трохи більше полезалежних, що не дає можливості говорити про статистично значимі відмінності. Такі результати, на нашу думку, можна пояснити тим, що полезалежні досягають однакових результатів у навчальній успішності з полезалежними за рахунок інших чинників, зокрема навчальної мотивації. Як зазначає І. Шкуратова, "вивчення будь-якого стилю бажано проводити у зв'язку із цілями і мотивацією даної діяльності та з її результативністю. Це дасть можливість простежити весь логічний ланцюг поведінки: з якими цілями – якими засобами – якого результату досягає даний суб'єкт у взаємодії з середовищем [13, с. 33]. У зв'язку з цим слід вказати, що сформована професійна Я-концепція може слугувати



сильним мотивуючим фактором до успішного опанування навчально-професійною діяльністю, а також засобом успішності за умови представленості в її структурі результатів метапізнання.

Крім того, предметом окремого дослідження може бути встановлення взаємозв'язку між різними когнітивно-стильовими профілями (поєднанням полезалежності-полenezалежності з іншими параметрами когнітивного стилю, зокрема гнучкістю-ригідністю, імпульсивністю-рефлексивністю, когнітивною простотою-когнітивною складністю тощо) та параметрами навчально-професійної діяльності. Як зазначає О.Б. Напрасна, “на діяльність людини впливає не один параметр КС, а певний комплекс, який утворює типові форми когнітивного реагування, визначаючи пізнавальну діяльність особистості, зокрема навчальну діяльність студентів. Різні параметри когнітивного стилю діють на різних рівнях переробки інформації. Зокрема такий параметр, як полезалежність – полenezалежність діє на рівні перцептивному, де здійснюється аналіз первинних неструктурованих даних, а, наприклад, гнучкість-ригідність відноситься до четвертого рівня систем інформаційної переробки, на якому формуються особистісні програми та стратегії прийняття рішення” [11, с. 6]. У зв'язку з цим слід вказати на існування точки зору стосовно розрізнення понять когнітивний стиль і когнітивні стратегії [6].

Таким чином, експериментально-психологічне дослідження професійної Я-концепції майбутніх юристів з позицій когнітивно-стильових відмінностей є досить актуальним у теоретичному та практичному сенсі у зв'язку із завданнями оптимізації підготовки фахівців-юристів. Окреслимо такі напрямки використання стильового підходу до дослідження різних аспектів професійної Я-концепції майбутніх юристів:

- виявлення взаємозв'язків параметрів стилів з образом професійного Я, характеристиками професійної самооцінки майбутніх юристів;
- виявлення зв'язків між параметрами стилів та окремими особистісними характеристиками студентів, значущими у професійному аспекті;
- з'ясування особливостей Я-концепції у студентів з різ-

ною сформованістю та мобільністю того чи іншого стилю;

- з'ясування уявлень студентів стосовно можливості професійної успішності людей з різними когнітивно-стильовими профілями в різних сферах юридичної професії;
- порівняння когнітивно-стильових характеристик студентів-юристів з когнітивно-стильовими характеристиками студентів психологів, виходячи з того, що професійне навчання психологів більш спрямоване на рефлексивність, а юристів – на нормування.

## Література

1. Барабанщиков В.А. Системность и отражение // Вопросы психологии. – 2002 р. – № 6. – С. 113 -127.
2. Деркач А.А., Селезнева Е.В. Акмеологическая культура личности: содержание, закономерности, механизмы развития. – М.: МПСИ; Воронеж: НПО "МОДЭК", 2006. – 493 с.
3. Дружинин В.Н. Когнитивные способности: структура, диагностика, развитие. – М.: Пер Се, СПб.: Иматон. – М., 2001. – 224 с.
4. Жбанкова Н.В., Лукьянченко Н.В. Особенности когнитивных стилей студентов вузов, обучающихся по двойной специальности // Психология в вузе. – 2008. – № 1. – С.25-37.
5. Жердецька Л.Л. Когнітивні стилі як чинник професійного становлення майбутніх психологів. Дис.канд.психол.наук. 19.00.07. / Прикарпатський нац-ний ун-т ім. В. Стефаника. – Івано-Франківськ, 2006. – 193 арк.
6. Засекіна Л.В. Структурно-функціональна організація інтелекту. – Острог: Вид-во Національного ун-ту "Острозька академія", 2005. – 370 с.
7. Иващенко А.В., Агапов В.С., Барышникова И.В. Я-концепция личности в отечественной психологии. – М.: МГСА, 2000. – 154 с.
8. Капрара Дж., Сервон Д. Психология личности/www.koob.ru
9. Когнитивная психология. Учебник для вузов / Под ред. В.Н. Дружинина, Д.В. Ушакова. – М.: ПЕР СЭ, 2002. – 480 с.
10. Мерлин В.С. Деятельность как опосредующее звено в связи разноуровневых свойств индивидуальности // Проблемы интегрального исследования индивидуальности/ Отв.ред.В.С. Мерлин. – Пермь, 1978. – Вып.2. – С.15-40.
11. Напрасна О.Б. Індивідуально-психологічні особливості когнітивно-стильових характеристик навчальної діяльності студентів: Автореф.дис.канд.психол.наук: 19.00.01 /КНУ ім. Т.Г. Шевченка – К., 2004. – 20 с.
12. Романовська Л.І. Когнітивний стиль особистості як чин-

ник процесу розуміння тексту: Автореф.дис.канд.психол.наук. 19.00.01 / Інститут психології ім.Г.С.Костюка АПН України. – Київ, 2005. – 21 с.

13. Стиль человека: психологический анализ /Л.Я.Дорфман, В.Н. Дружинина, К.Коростелянин, А.Либин (ред.). – М.: Смысл, 1998. – 309 с.

14. Студенікін А.А. Вплив когнітивного стилю особистості на процес спілкування: Автореф.дис.канд.психол.наук. 19.00.01 / Інститут психології ім.Г.С.Костюка АПН України. – Київ, 1999. – 19 с.

15. Холодная М.А. Когнитивные стили как проявления своеобразия индивидуального интеллекта: Учеб.пособие. – К., 1990. – 75 с.

16. Холодная М.А. Когнитивные стили. О природе индивидуального ума. 2-е изд. – СПб: Питер, 2004. – 314 с.

17. Шкуратова І.П. Когнитивний стиль и общение. – Ростов-на-Дону: Изд-во Ростовского пед.ун-та, 1994. – 156 с.

Коробко О. М.

**РОЛЬ ПСИХОЛОГІЧНОГО МЕХАНІЗМУ  
ВИПЕРЕДЖАЛЬНОГО ВІДОБРАЖЕННЯ  
У ПРОЦЕСІ ФОРМУВАННЯ НАВИЧОК  
ГОВОРІННЯ ІНОЗЕМНОЮ МОВОЮ  
(на прикладі англійської мови)**

*У статті автор розглядає дію загальнопсихологічного механізму випереджального відображення у процесі говоріння іноземною мовою та наголошує на важливості відпрацювання у процесі навчання специфічних проявів цього механізму, у реценції – імовірного прогнозування, а у продукуванні – випереджаючого синтезу.*

*In this article the author explains the operation of the generally psychological forestall reflection mechanism in the foreign language speaking process and accentuates on the importance of training the specific forms of this mechanism during the studying process, probable prognosis mechanism in reception and forestall synthesis mechanism in production.*

За умов стрімкого розширення ділових, професійних і культурних зв'язків України із зарубіжними країнами все більш популярним та необхідним стає вивчення іноземних мов, зокрема англійської як мови міжнародного спілкування. Однак студенти потребують не автоматичного отримання готової інформації, а глибокого формування навичок та закріплення умінь говоріння іноземною мовою, що може бути досягнуто лише через когнітивне навчання. Одним з найзначніших когнітивних процесів у формуванні навичок говоріння іноземною мовою є механізм випереджального відображення.

Зважаючи на важливість тієї ролі, яку відіграє механізм випереджального відображення у процесі говоріння, багато

вчених займалися дослідженням цього механізму, зокрема, М. І. Жинкін, О. О. Леонтьєв, О. Р. Лурія, В. П. Белянін, І. А. Зимня та інші.

**Мета** нашої статті – наголосити на важливості відпрацювання в студентів кожного зі специфічних проявів механізму випереджального відображення окремо за допомогою спеціальних вправ.

Говорячи про механізм випереджального відображення, слід пам'ятати, що це “двоплановий” механізм, який по-різному проявляється в рецепції та продукуванні [4; 86]. В рецепції випереджальне відображення проявляється в процесі імовірнісного прогнозування, а в продукуванні – випереджаючого синтезу, у термінах Н. І. Жинкіна.

Абсолютно всі види діяльності людини включають у себе компонент прогнозування. Коли ми говоримо про імовірнісне прогнозування у мовленні, ми маємо на увазі дії або операції при прийомі інформації, які полягають у передбаченні слів або словосполучень [6]. Отже, при сприйнятті мовлення реципієнт проявляє активність: опираючись на свій досвід (як мовленнєвий, так і немовленнєвий), він здійснює імовірнісне прогнозування, а також робить еквівалентні заміни. Така особливість сприйняття пов'язана з дією психологічного механізму імовірнісного прогнозування, який є частиною загальнопсихологічних механізмів процесу сприйняття. Дія цього механізму полягає в тому, що реципієнт чекає на інформацію, готується до неї і висуває “зустрічну” гіпотезу щодо тієї інформації, яку може отримати наступного моменту. Зрозуміло, що для того, щоб прогнозувати майбутнє, мозок повинен мати можливість не лише відображувати те, що вже існує, а й конструювати модель майбутньої ситуації. Н. А. Бернштейн стверджував, що в мозку співіснують дві категорії моделювання світу: модель минуло-теперішнього і модель майбутнього, а відрізняються вони одна від одної тим, що тоді як перша модель є однозначною і категоричною, то друга може опиратися лише на прогнозування з різною мірою вірогідності.

Імовірнісне прогнозування має величезне значення для процесу слухання. Воно обумовлює швидкість цього процесу; глибину проникнення у зміст текстів, що сприймаються; виникнення найбільш вірогідних гіпотез і наступного їх під-

твердження чи відхилення у процесі сприйняття. Слухаючи текст, студенти прогнозують: 1) якусь подію (зміст тексту), 2) конкретну лексику як засіб опису цієї події, 3) граматичні форми лексичних одиниць і цілісні структури [2; 97]. Так, наприклад, якщо студент чує, що речення починається зі слова *Why, Where* або *What*, це дає йому змогу припустити, що ціле речення буде питальним. Характер імовірнісного прогнозування обумовлюється усім минулим досвідом індивіда, зокрема лінгвістичним і комунікативним. Лінгвістичний досвід обумовлює лінгвістичну імовірність появи того чи іншого слова у тексті. Засвоюючи слова у певних сполученнях одне з одним, людина і прогнозує те сполучення, яке найчастіше мало місце у його досвіді спілкування. Саме тому в традиційній методиці навчання іноземних мов вважалося, що при навчанні слід приділяти увагу насамперед формальному прогнозуванню, тобто прогнозуванню граматичних форм, а прогнозування змісту розів'ється у студентів по мірі знайомства із змістовими зв'язками, які мають місце в іншомовних текстах.

Однак імовірнісне прогнозування може бути об'єктом усвідомлення у студентів і цілеспрямовано формуватися. Імовірнісному прогнозуванню іноземною мовою можна навчати послідовно, спочатку за матеріалами слідування картинок у їх серії, потім прогнозування кожного наступного висловлювання у тексті рідною мовою, а потім – на текстах іноземною мовою, які послідовно ускладнюються.

У процесі мовлення важливу роль також відіграє механізм випереджаючого синтезу, який є проявом загальнопсихологічного механізму випереджального відображення у продуктивних видах мовленнєвої діяльності. Дією цього механізму "створюється, насправді, цілісне об'єднання, в якому наступна ланка повинна бути попереджена випереджаючим імпульсом..." [4; 89]. Дія цього механізму поширюється на рівень фрази, змістовно закінченого висловлювання і тексту в цілому.

На рівні уявлень про психологічну природу говоріння можна виділити три основні лінії випередження у мовленнєвій послідовності: випередження 1) по лінії словесно-артикуляційної стереотипії (усередині слова); 2) по лінії лінгвістичних зобов'язань, які відносяться як до лінгвіс-

тичної імовірності сполучення слів, так і до реалізації розгортання граматичних правил, що обумовлюють глибину фрази; 3) по лінії смислових зобов'язань розкриття задуму, що виявляються на відрізках висловлювання більших, ніж речення [3; 117].

По першій лінії випередження – словесно-артикуляційній стереотипії – випереджаючий синтез проявляється в характері артикуляційних рухів та в характері інтонаційного оформлення слова. Випереджаючий синтез артикуляційних рухів у межах слова чітко виявляється у взаємовпливі та взаємопроникненні спектральних, тобто фізичних, характеристик сусідніх звуків, що обумовлюють тембр звучання. Це є наслідком їх відносно одночасної артикуляції та коартикуляції. Це положення є дуже важливим для процесу навчання фонетики іноземної мови. Воно служить поясненням того, чому при навчанні іншомовної вимови необхідно одночасно з навчанням окремого звуку вчити одразу ж складу як одиниці вимови, в якій випереджається артикуляція усіх звуків, що до нього входять, та слову як єдності складових програм.

Випереджаючий синтез на рівні словесної стереотипії проявляється також і в характері вимови переднаголосного складу слова, тобто у випередженні сильного наголошеного складу в багатоскладовому слові. Випередження також проявляється і в характері вираження окремих частин інтонаційної структури. Отже, при навчанні фонетики потрібно враховувати необхідність відпрацювання усього словесного стереотипу при послідовному відпрацюванні складів. А це ще раз доводить, що, враховуючи дію механізму випередження, необхідно відпрацьовувати склад в структурі слова.

Друга лінія випереджаючого синтезу у процесі мовлення проявляється в плані виконання лінгвістичних зобов'язань. Усі слова, що зберігаються у пам'яті людини, в її лексиконі парадигматично і синтагматично пов'язані між собою. Внаслідок існування цих зв'язків людина, промовляючи одне слово, вже обумовлює випереджаюче синтезування наступних слів. Конкретна актуалізація одного з можливих варіантів детермінується контекстом і ситуацією спілкування, в результаті чого актуалізується найімовірніша для даної ситуації спілкування вербальна реалізація. Суттєвим для розуміння цієї лінії випереджаючого синтезу є три положен-

ня: 1) на імовірність появи символу впливає його об'єктивна частота, зареєстрована у словниках; 2) частота і значимість денотату, тобто самого предмету, що визначається словом, і суб'єктивно-емоційна оцінка людиною поняття, що позначається словом, як хорошого (приємного) або поганого (неприємного); 3) суб'єктивна частотно-імовірнісна організація словника у пам'яті носія мови [3; 119]. Зрозуміло, що формування цієї лінії випереджаючого синтезу передбачає навчання не лише окремих слів іноземної мови, але і їх словосполучень. Тому вправи, які використовуються з метою встановлення змістових зв'язків на рівні речення, одночасно будуть направлені і на формування механізму випередження по лінії реалізації лінгвістичних зобов'язань.

Лінгвістичні зобов'язання також належать і до царини граматики. Наприклад, якщо студент починає своє висловлювання з визначеного артикля *The*, це означає, що він вже планує номінацію відомого або єдиного у своєму роді предмету. Отже, вибір того чи іншого артикля вже свідчить про випередження артиклем граматичних особливостей мови. Саме тому при навчанні такого явища, як артикль, викладач не може не пояснити його випереджальної функції. Так, викладач може наголосити, що артикль *a* сигналізує про те, що мова піде про іменник в однині, а артикль *the* – про визначеність слова.

Третя лінія випередження – лінія смислового зобов'язання – розгортається повною мірою на висловлюванні, яке є більшим за речення. З огляду на смислові зобов'язання те, що говориться на початку повідомлення, передбачає наступний розвиток думки. Як відзначає Н. І. Жинкін, "зв'язок речень в певній зоні може бути названим підтемою; підтеми об'єднуються в більш ширшу тематичну зону. Природно припустити, що повинно бути передбачення наступних промовляння підтем і утримання вже промовлених. Тоді і збережеться тематична єдність. Визначення підтеми як зв'язку речень не є точним, оскільки речення складається зі слів, а у темі слова ще не встановлені і кінцевий пункт смислових зобов'язань, таким чином, передбачається тим, хто говорить" [3; 120]. Оскільки смислові зобов'язання пов'язані з предметно-логічним і емоційно-оціночним планом висловлювання, то порушення цієї лінії випереджаючого синтезу



проявляється насамперед у відсутності логіки, наявності суперечностей, непослідовності та незв'язності.

Очевидним є те, що випереджальне відображення, проявляючись в кожній з трьох ліній випередження в процесі мовленнєвого продукування, реалізується і в усіх них разом взятих одночасно. Таким чином, випереджаючий синтез проявляється на всіх рівнях мовленнєвого висловлювання у процесі говоріння і кожний вид цього випередження повинен бути сформований в результаті спеціальних цілеспрямованих вправ.

Завершуючи розгляд механізму випереджального відображення та його ролі у формуванні навичок говоріння іноземною мовою, потрібно ще раз наголосити на тому, що повноцінне функціонування цього механізму має величезне значення для успішного навчання. Це обумовлює необхідність спеціального та цілеспрямованого відпрацювання викладачем кожного з проявів цього механізму, для рецепції – імовірнісного прогнозування, а для продукування – випереджаючого синтезу.

### **Література та джерела:**

1. Белянин В.П. Психолінгвістика. Учебник / В. П. Белянин. – 5-е узд. – М.: Флинта: Московский психолого-социальный институт, 2008. – 232 с.
2. Горелов И.Н., Седов К.Ф. Основы психолінгвістики. Учебное пособие. – М., 1997. – 224 с.
3. Зимняя И. А. Психологические аспекты обучения говорению на иностранном языке. Пособие для учителей сред. школы. – М.: Просвещение, 1978. – 159 с.
4. Зимняя И. А. Психология обучения иностранным языкам в школе. – М.: Просвещение, 1991. – 222 с.
5. Леонтьев А.А. Основы психолінгвістики. Учебник. – М., 1997. – 287 с.
6. [www.slovari.yandex.ru](http://www.slovari.yandex.ru)

Мельник О.Г.

## ЕМОЦІЙНИЙ ІНТЕЛЕКТ І КРИТИЧНЕ МИСЛЕННЯ

*У статті розглядається проблема емоційного інтелекту в контексті взаємної детермінації когнітивних та емоційних процесів. Піддаються критиці поширені погляди на сутність емоцій та мислення як ірраціонального та раціонального. Основою емоційного інтелекту представляється критичне мислення.*

*In this article the problem of human's emotional intelligence in the context of mutually determining of cognitive and emotional processes is studied. Widespread views on nature of emotions and thinking as irrational and rational accordingly are criticized. Critical thinking is considered as a base of emotional intelligence.*

Актуальність проблеми дослідження емоційного інтелекту полягає в тому, що, незважаючи на значну поширеність терміна “емоційний інтелект”, існує проблема в чіткому визначенні та розумінні цього поняття. Метою цієї статті є критичний аналіз наукових джерел, в яких розглядається поняття емоційного інтелекту, функціонування емоцій та мислення в свідомості людини, а також теоретичне обґрунтування критичного мислення як базової передумови розвинутого емоційного інтелекту.

На нашу думку, використання результатів “досліджень мозку” та їх інтерпретацій часто є передумовою для виникнення хибних стереотипів про функціонування емоційної та інтелектуальної сфери у свідомості людини. При цьому під сумнів ставиться не доцільність досліджень діяльності ЦНС та її зв'язку з функціонуванням психіки, що є абсурдним, а саме якість інтерпретації результатів для пояснення складних феноменів психічної реальності.

Наприклад, Д. Гоулман, досліджуючи свідомість людини за допомогою вивчення особливостей реагування підкоркових частин головного мозку і неокортексу на інформацію, що надходить із зовні, виділяє “іраціональний мозок”, підкоркові частини мозку, що відповідають, зокрема, за емоційне реагування, та “раціональний мозок”, кора головного мозку, що відповідає за осмислення емоцій. За аналогією, Гоулман вводить поняття “іраціональної та раціональної частини свідомості” [6]. Лурія (1973), Суворова (1978) експериментально довели, що права півкуля головного мозку відповідає за емоції, тоді як ліва півкуля характеризується “неемоційністю”. Однак пізніше вчені прийшли до розуміння, що обидві півкулі диференційовано беруть участь в емоційному реагуванні та осмисленні емоцій, але при цьому перша група вчених схилилась до висновку, що переважну роль в емоційному реагуванні відіграє права півкуля, друга група підтримувала положення про зв'язок правої півкулі з негативними емоціями, а лівої – з позитивними, тоді як третя група вчених відстоювала точку зору про диференційовану участь обох півкуль у здійсненні єдиного емоційного акту, з переважною роллю лівої півкулі [1, 3]. Загалом, характерним для психофізіологічних досліджень є вивчення психічних процесів, зокрема інтелектуальних та емоційних, ізольовано один від одного, що і створює передумови для стереотипу протиставлення з одного боку іраціонального, емоційного, а з іншого – раціонального, інтелектуального у свідомості людини.

Представляється, що більшість проблем, пов'язаних з використанням “досліджень мозку”, полягає в інтерпретації їх результатів. Наприклад, Дж. Ледокс показав, що при видаленні слухової і зорової кори у щурів виникає реакція страху на штучне подразнення підкоркових структур таламуса і мигдалини. Як висновок цього експерименту, Дж. Ледокс висловив думку, що більшість емоцій можуть виникати у свідомості самі по собі, не потребуючи когнітивних процесів. Припустимо, що зафіксовані фізіологічні реакції, які спостерігаються при такому подразненні, дійсно відповідають суб'єктивному відчуттю емоції страху в щура. Можливо підкоркові центри таламуса і мигдалини опрацьовують інформацію подразнення як загрозу і, як наслідок, генерують страх? Можливо є інші пояснення? Але якщо зважити на роль і

функцію страху як захисної емоції, то логічно припустити, що страху має передувати і супроводжувати його інтерпретація чогось як загрози, що власне є і підставою для страху. Страх, як і інші емоції, виник еволюційно і має виконувати певну функцію. Тому говорити, що страх не має когнітивного компоненту, представляється алогічним, адже в такому випадку втрачається його місце в цілісності та закономірності психічних процесів. Те ж можна й сказати про виникнення емоцій в результаті тілесних відчуттів. На думку Є.П. Ільїна, приємні і неприємні тілесні відчуття викликають емоційні реакції самі по собі, без когнітивних компонентів. Представляється, що негативні тілесні відчуття, біль, наприклад, викликають негативні емоції, агресію тощо, тоді як позитивні тілесні відчуття спричиняють позитивні емоції, радість, зокрема. Справа в тому, що і в такому випадку раціональна чи ірраціональна оцінка конкретних тілесних відчуттів детермінує знак і силу прояву емоції. Існують випадки, коли спортсмени під час сильних фізичних навантажень відчувають суттєвий біль у м'язах, що є природним, та в більшості випадків вони мають при цьому позитивний емоційний фон, оскільки сприймають цей біль як індикатор зусиль, що забезпечують самореалізацію, вдосконалення, розвиток тощо.

Чи є альтернативний ресурс для наукового вивчення психічних процесів людини, окрім як матеріальний субстрат психіки? Так, ми маємо доступ до майже необмеженого джерела продуктів діяльності людської свідомості. Розмаїття наукових дисциплін, таких як фізика, біологія, хімія, математика, геологія, історія, антропологія, лінгвістика, інформатика тощо. Такі результати творення людської свідомості як поеми, новели, драми, танці, релігія, соціальні системи, сім'я, культура, традиції, цей перелік можна продовжувати. Здатність людини переживати, планувати, інтерпретувати, цікавитися, формулювати гіпотези, сміятися, сперечатися, вгадувати, оцінювати, судити, проектувати, створювати моделі, формувати теорії тощо. Ось лише невелика частина продуктів людської свідомості. Відповіді на всі запитання про діяльність людської свідомості, а відтак і про закономірності діяльності інтелектуальних, емоційних та інших процесів, мають міститися в здатності людини творити такі феномени реальності, а також у самих продуктах її діяльності.

Усвідомлення всього розмаїття і складності людської діяльності є підставою для сумнівів у ефективності використання результатів “досліджень мозку” для інтерпретації функціонування самої свідомості, і окремих її аспектів. Більш ефективним представляється феноменологічний підхід у дослідженні різних аспектів свідомості.

Розглянемо, в чому виражається вище зазначений стереотип. Стереотип ототожнення емоцій та ірраціонального, мислення та раціонального і їх взаємного протиставлення часто виражається в психологічній літературі, серед психологів і особливо в популярній психології приблизно таким чином:

- конфлікт між емоціями та розумом, або конфлікт між “серцем та розумом”;

- люди, в яких розвинуте раціональне мислення і які займаються інтелектуальною діяльністю, як правило, характеризуються емоційною “холодністю”, механічністю, погано вміють виражати свої емоції, їм бракує таких бажаних якостей, як емпатія, співчуття тощо;

- емоційні люди, навпаки, характеризуються жвавістю, енергійністю, вмінням приймати і виражати почуття, “кольоровістю”, хоча раціональне мислення в них”, як правило, може бути не розвинутим [7, 8].

Такі судження створюють уявлення про емоції та інтелект як несумісні речі, замість того щоб наголошувати на їх невіддільності один від одного та взаємодетермінованості.

Так, Д. Гоулман визначає емоційний інтелект як здатність людини тлумачити власні емоції і емоції оточуючих з тим, щоб використовувати отриману інформацію для реалізації власних цілей. Між емоційним та раціональним інтелектом, як зазначає автор, кореляції не існує. Отже, як раніше було показано, автор доходить висновку, що у людини емоційна та інтелектуальна сфери часто суперечать одна одній, а також говорить про те, що людина має знаходити баланс між інтелектом та емоціями. Д. Гоулман не дає конкретних рекомендацій, як саме “збалансувати” “розум та серце”. Звернемось до раніше викладеного прикладу емоції страху. Якщо людина переживає страх, який суперечить її думкам, тоді як вона має діяти, щоб урівноважити ірраціональне та раціональне? Важко відповісти. Проте, якщо розглядати емоцію, думку та

бажання в цілісності, то можна виразити приклад саморегуляції емоцій, шляхом критичного мислення, що також буде прикладом емоційного інтелекту. Якщо людина усвідомлює, що її страх не має об'єктивних підстав, тобто в неї немає резонів вважати, що їй щось загрожує, тоді страх є ірраціональним, бо базується на ірраціональних переконаннях. В такому випадку критична оцінка має асимілювати ірраціональне переконання про реальну загрозу і, як наслідок, ліквідувати саму емоцію. З іншого боку, якщо її страх є обґрунтованим, то в такому випадку краще вживати заходів, що мотивуються емоцією, аніж задовольнятися ілюзорним почуттям безпеки. Подібне міркування можна застосовувати і до інших емоцій. Цей приклад ще раз доводить, що, приймаючи концепцію цілісності емоцій, думок та бажань за істинну, є неефективним використовувати дані "досліджень мозку" для описання функціонування свідомості.

Д. Гоулман також зазначає, що "емоційний розум є швидшим за раціональний розум". Він говорить, що емоції виникають швидше, ніж пройде мить для раціонального обміркування інформації, у цьому випадку свій висновок він базує на дослідженні, яке проводилось Дж. Ледоксом і згадувалось нами вище. Як зазначалось раніше, розглядати емоції окремо від когнітивних процесів є алогічним. Наприклад, людина не буде відчувати радість, якщо не знатиме, що у її житті щось іде так як слід. Когнітивний компонент є не тільки невід'ємною частиною емоційних переживань, а й лежить в основі якісної диференціації емоцій. Зміст думки визначає якість і силу прояву емоції. В іншому випадку всі емоції були б ідентичними. Людина тривожиться, тому що думає про проблеми в її житті, які вона не може вирішити. Людина відчуває ревність, бо гадає, що хтось володіє тим, що належить їй. Людина відчуває подив, бо усвідомлює, що інформація, яку вона сприймає, є несумісною з її певними уявленнями чи очікуваннями і т. ін.

Більше того, Д. Гоулман зазначає, що чим сильніша емоція, тим більш домінантною є вона щодо мислення, і тим більш безрезультатним стає саме мислення. Звідси виходить, що сильні емоції завжди є ірраціональними. Виходить, що неможливо бути раціонально палким відносно чогось, наприклад. Якщо мислення передбачає цілеспрямованість

та раціональність, то таке мислення не може супроводжуватись емоціями високої інтенсивності?

Чи мають емоції власний розум? Д. Гоуламан зазначає, що “емоції мають власний розум, який дозволяє їм робити оцінки незалежно від раціонального розуму”. З іншого боку, він вказує на необхідність балансування емоцій та розуму. Ця суперечність підкреслює алогічність розподілу розуму на раціональний (мислення) та емоційний.

Проблема “емоційного нападу”. Автор часто апелює до терміна “емоційний напад”, щоб показати, що людина часто немає контролю над власними емоціями. Він каже, емоційний напад трапляється тоді, коли “підкоркові центри лімбічної системи оголошують надзвичайну ситуацію, беручи під свій контроль інші частини мозку”. Звичайно такий емоційний напад трапляється до того, як “кора головного мозку, що відповідає за мислення, або раціональний розум, взагалі щось може оцінити, тобто повністю не очікувано”. Як приклад такого емоційного вибуху наводиться історія з одним наркозалежним грабіжником, який після трьох років ув'язнення був умовно звільнений. Роберт, так звали грабіжника, вирішив пограбувати черговий будинок, бо йому вкрай потрібні були гроші для своєї дружини і трирічної дочки. Він вривається в квартиру, де проживають дві молоді жінки. Коли він їх зв'язував, одна з них сказала, що запам'ятала його лице і подзвонить поліції. В божевіллі він хапає важкий предмет і б'є жінок до втрати свідомості, потім відливає водою, то в гнівові, то страхові він за допомогою кухонного ножа наносить їм численні колоті поранення, в результаті чого настає смерть. Через двадцять років по тому вбивця каже: “В той час моя голова вибухнула”, мається на увазі, що він був підконтрольним афектові. Коротше кажучи, висновок з цього прикладу такий: бувають “емоційні вибухи”, які повністю контролюють нашу поведінку. Виникає запитання: якщо в таких ситуаціях людина не контролює свою поведінку, то як вона має нести відповідальність за свою поведінку? Достатньо сказати, що “я був поглинений емоціями”, щоб зняти з себе будь-яку відповідальність. В даному випадку “емоційний вибух” є найкращим поясненням причин поведінки вбивці. Поведінка вбивці є яскравим прикладом егоцентричного і вкрай егоїстичного мислення.

Він використовував своє мислення для раціоналізації того, що вбивство було необхідним для уникнення ув'язнення. Таким чином, вбивство було результатом невинного крайнього егоцентричного мислення, за що він і має взяти на себе повну відповідальність.

Загальноприйнятим є представлення людської свідомості як такої, що має три компоненти: когнітивний, емоційний та вольовий. Когнітивний компонент передбачає такі процеси, як сприйняття інформації, її запам'ятовування, аналіз, розуміння, структурування, оцінку тощо. Емоційний компонент включає широкий спектр емоцій від радості до смутку, від ентузіазму до депресії, від страху до гніву тощо. Вольовий компонент в широкому розумінні включає в себе цілі, цінності, бажання, прагнення, драйви, волю, віру – все, що є своєрідним двигуном життєдіяльності людини. Ці три базові елементи є відмінними теоретично, в реальності ж вони взаємо проникають один в одного, завжди є супутніми та взаємо детермінуються. В будь-який момент завжди можна виділити триєдину структуру: думку, що супроводжується відповідною емоцією та мотиваційним компонентом. І хоча всі елементи цієї тріади є рівнозначними з огляду на їх роль у функціонуванні свідомості, саме мислення є ключовим до емоцій та бажань. Якщо людина хоче змінити емоцію, то їй слід ідентифікувати та змінити думку, яка приводить її до такої емоції, так само як бажання. Саме мислення людини визначає стратегії її поведінки в різних ситуаціях і детермінує її відповідне емоційне супроводження. Наприклад, я думаю, що програма тренінгу критичного мислення забезпечить ефективне засвоєння учасниками відповідних знань, вмій та навичок. Відповідно я відчуватиму певні емоції, коли проведитиму тренінг. Якщо вона працює, я відчуватиму радість, якщо ні, то розчарування. Більше того, я буду мотивований на вчинення відповідних дій: якщо програма не працює, то я буду її коригувати, наприклад. Така мотивація базується на моєму мисленні про те, що програма тренінгу може бути вдосконалена з метою кращого засвоєння учасниками матеріалу. Але якщо я буду думати, що учасники тренінгу ліниві, і що зміни в програмі не призведуть до покращення їх знань, вмій та навичок, тоді я буду задоволений моєю програмою і не буду мотивований, щоб її змінити.



В обґрунтуванні поняття “емоційний інтелект”, а також в критичному аналізі стереотипу протиставлення емоційного та раціонального доцільно спиратись на наукову базу когнітивного підходу пояснення емоційної сфери. Когнітивна теорія емоцій не є єдиною, проте вона має потужний арсенал доказів того, що когнітивні та емоційні процеси взаємо проникають та, певною мірою, взаємо детермінуються, хоча і підкреслюється ключова роль пізнавальних процесів у детермінації емоцій. Про це свідчать праці С. Шехтера, М. Арнольд, Р. Лазаруса, Н. Фрйда, А. Ортні, А. Бека, А. Елліса та ін. [1, 5].

Емоційний інтелект може бути визначений як рівень розвитку здатності людини успішно застосовувати зважені судження і обґрунтовані міркування з метою адекватної емоційної поведінки, а також її оцінки у себе та інших людей. Емоційний інтелект передбачає рівень розвитку емоційних реакцій, що базуються на раціональних переконаннях, а також чітку оцінку і розмежування неадекватних або “ірраціональних” та “раціональних” емоцій. Людина з високим рівнем емоційного інтелекту в різних ситуаціях демонструє адекватні “раціональні” емоції. Відповідно такі емоції є мотивом до розважливої соціально прийнятної поведінки.

Сукупністю ключових когнітивних структур в “емоційно розумної” людини є критичне мислення. КМ – це обґрунтоване прийняття рішень про те, які дії вчиняти і в що вірити [4]. Критичне мислення створює базу раціональності для емоційного інтелекту. Якщо, наприклад, людина чогось боїться, то це тому, що вона вірить, що їй щось загрожує, і, як наслідок, вона буде обирати відповідні стратегії поведінки – тікати чи не наступати, тощо. Якщо розглядати складові раціональної адекватної життєдіяльності, то не варто недооцінювати емоційний компонент. Для правильного раціонального міркування людина повинна мати не тільки інтелектуальну здатність, але і сильний мотив. Людина має відчувати важливість керування якісним розважливим міркуванням, а відтак і мати бажання до такого міркування.

Емоції можуть бути раціональними або ірраціональними, в залежності від переконань, на яких вони базуються і якими супроводжуються.

Чим визначається ірраціональність мислення, а відтак

емоцій, потреб і поведінки в цілому? Раціональне, критичне мислення базується на логіці, тому можна сказати, що, все алогічне є ірраціональним. Та якщо зважати на конкретні прояви ірраціональності, то можна виокремити такі як: егоцентризм, соціоцентризм, догматичне мислення у всіх можливих їх проявах.

Інформація, що крізь ірраціональні установки інтеріоризується в думки, спричиняє відповідні емоційні реакції. Наприклад, такі емоції як дратівливість, гордовитість, лють, апатія, відчуження, образа, депресія тощо, часто є прямим продуктом егоцентризму. Соціоцентризм у мисленні може детермінувати необґрунтовані упереджені емоції як негативного, так і позитивного змісту, до представників інших соціальних груп. Сприйняття інформації "на сліпу віру", що лежить в основі догматизму, створює передумови для різних стереотипів, забобонів, маніпуляцій свідомістю, а відтак породжує широкий спектр ірраціональних емоцій.

І хоча людина часто дивиться на світ крізь призму ірраціональних установок, як зазначалося раніше, вона здатна пересягнути їх, і дійти вищого розуміння власної ідентичності, сутності інших людей і світу в цілому. Людина здатна подолати власний егоцентризм, соціоцентризм чи догматизм в інтелектуальному, моральному і відповідно поведінковому розумінні. Наука і мораль існують саме завдяки здатності людини подолати власні ірраціональні інтенції.

Говорячи про свідомість людини, згадані нами її триєдині структури (інтелектуальний, емоційний і вольовий компоненти) можуть мати дві протилежні спрямованості: раціональну та ірраціональну. Відтак конфлікт раціонального та ірраціонального свідомості людини, це не суперечність емоційної та інтелектуальної сфери, або "серця та розуму", як схильні вважати деякі фахівці, а суперечності пізнавальних напрямлень людини: з одного боку: егоцентричної, соціоцентричної чи догматичної, а з іншого – критичної, раціональної. Часто можна почути такий вислів – "емоції сильніші за розум", що є не зовсім коректним. Як ми показали, насправді мають місце переконання людини, сильніші за інші, які детермінують і супроводжують відповідні за силою емоційні реакції.

#### **Висновки:**

– основною проблемою розуміння поняття "емоційний

інтелект” є поширений стереотип протиставлення емоційного (ірраціонального) та інтелектуального (раціонального), що значною мірою спричиняється інтерпретаціями психофізіологічних досліджень матеріального субстрату психіки;

– конфлікт раціонального та ірраціонального в свідомості людини виражається у суперчності критичного мислення, з одного боку, і егоцентричного, соціоцентричного та догматичного, з іншого;

– емоції можуть бути раціональними або ірраціональними, в залежності від переконань, на яких вони базуються і якими супроводжуються;

– критичне мислення є сукупністю ключових когнітивних структур в “емоційно розумної” людини;

– основним показником розвинутого емоційного інтелекту має бути зміст емоційної поведінки, яка детермінується та супроводжується критичним, раціональним мисленням;

– емоційний інтелект можна визначити як рівень розвитку здатності людини успішно застосовувати зважені судження і обґрунтовані міркування з метою адекватної емоційної поведінки, а також її оцінки у себе та інших людей;

– існує необхідність у розробці надійного та валідного психодіагностичного інструментарію для оцінки рівня розвитку емоційного інтелекту.

## Література:

1. Ильин Е. П. Эмоции и чувства. – СПб: Питер, 2001. – 752 с.
2. Путляева Л В. О функциях эмоций в мыслительных процессах // Вопросы психологии. – 1979. – С. 28.
3. Суворова В. В Некоторые особенности фоновой ЭЭГ как показатель функциональной асимметрии полушарий // Физиология человека. – 1978. – № 2. – С. 310-317.
4. Asking the right question: a guide to critical thinking / M.N. Browne, S.M. Keeley. – 3<sup>rd</sup> ed. – 1990.
5. Ellis A. Rational psychotherapy // J. of General Psychology. – 1958.
6. Goleman, D. (1995). Emotional Intelligence, New York: Bantam Books.
7. <http://psyberia.ru/mindterritory/modal04>.
8. <http://wanderer.org.ua/book/psy/jung/types/biii4.htm>.

Оксентюк Н.В.

## КОГНІТИВНИЙ АНАЛІЗ КОНЦЕПТУ ІНТЕЛІГЕНЦІЯ

*У статті здійснюється когнітивний аналіз концепту інтелігенція у структурі її ментальної моделі – вона розглядається як культурноментально-мовне утворення, що існує в інтерсуб'єктивному світі. Узагальнено концепт інтелігенція включає: ядро концепту (власне інтелігенція), самосвідомість, взаємини: інтелігенція і влада, інтелігенція і народ, просвітницький проект, патріотизм.*

*The cognitive analysis of concept intelligentsia in the structure of its mental model is carried out in the article. It is examined as cultural-mental-linguistic formation which exists in the intersubjective world. The concept intelligentsia in general includes: kernel of concept (properly intelligentsia), consciousness, mutual relations: intelligentsia and power, intelligentsia and people, enlightenment project, patriotism.*

У дослідженні питання виникнення та формування інтелігенції не можна оминати розгляду етимології концепту "інтелігент", як актуального аспекту більш достовірного висвітлення питання феномену інтелігенції. Опрацювання цього питання є важливим у світлі з'ясування значення слова, що іменує носія явища і тим самим вказує на суть і витоки інтелігенції, щодо якої ще не узгоджені однозначні висновки. Тому когнітивний аналіз концепту інтелігенція може бути корінним елементом у розв'язанні вище вказаного питання та слугувати тією ниточкою, яка приведе нас до вирішення питання похідної ідентифікації інтелігенції як явища. Власне концепт інтелігенція розглядається в роботах Кременя В.Г. [2], Філатової А.А. [4].

Основа розуміння інтелігенції ґрунтується на існуючій у свідомості "робочій моделі" об'єкта інтелігенції, тобто її

ментальній моделі. Перш ніж розпочати конкретний аналіз складного, суперечливого, але, безумовно, ключового для української культури концепту інтелігенція, слід визначитися з розумінням понять концепт та ментальна модель.

Ментальна модель – термін досить широко розповсюджений у когнітивній психології (Джонсон-Лейрд Ф., Лакофф Г., Нгуен-Ксуан А., Норман Д.Е. та ін.). Термін зазвичай використовується для позначення структур суб'єктивного досвіду, які формуються спонтанно. Моделі часто слабо усвідомлювані, важко вербалізуються, знання, що містяться в них, контекстуально опосередковані й видобуваються безпосередньо в процесі взаємодії з об'єктом. У моделі комплексно й взаємозалежно зберігається інформація про об'єкт взаємодії, параметри ситуації взаємодії, себе як діяча і наявні засоби перетворення об'єкта [1].

Ментальна модель виникає таким чином: під впливом певного стимулу мислення (метафори, аналогії, ідеї, постановки завдання, питань) активізуються нейрони мозку й виникають асоціації (навіяні уявою образи, картини). Завдяки асоціаціям формуються поняття різного рівня (концепти – вихідні поняття, конструкти – базові поняття), які потім структуруються й створюються продукти мислення (розумової діяльності, розуму), що вирішують завдання. Концепт – окреме уявлення будь-якої сторони об'єкта вивчення або його частини, властивості, виражене у вигляді первісного поняття. Ця думка визначає сутність, місце в класифікації, місце в процесі й просторі, категоризацію. Стимули мислення активізують нейрони, виникають асоціації, формується вихідне поняття, починається процес мислення. В результаті, в структурі концепту – загальний, стереотипний, відтворений зміст, що відповідає поняттю “значення слова” (сфера семантики), що відображає уявлення про предмет, явище, подію, які поділяються більшістю членів того або іншого культурного співтовариства.

У структурі концепту важливою є пара – “ментальний зміст – мовне вираження”. Суть цього співвідношення, – необов'язковість однозначної прив'язки змісту концепту до свого імені. Відсутність прямої відповідності проявляється в таких феноменах: під одним ім'ям можуть бути сконцентровані кілька ментальних змістів, або той самий зміст (згід-

но з лінгвокогнітивною термінологією такий зміст і є власне "концепт") може бути виражений під різними іменами. Концепт як певне культурнозумовлене знання про об'єкт, феномен, події завжди буде набагато глибший, складніший та більш стереоскопічний, ніж мовне значення відповідного йому імені. Концепт стає певним обрієм, не досяжним, але таким, що задає напрямок інтерпретації. Концептуальний аналіз або концептуальна інтерпретація буде складатися зі збору, класифікації й ранжирування асоціативних даних, сконцентрованих у культурі навколо даного концепту.

Концепт є динамічною, самоінтерпретуючою структурою, крім того, включеною в екзистенціальний контекст. Оскільки інтерпретуючий потенціал у кожної людини різний, концепти можуть потрапляти в індивідуальну свідомість або практично у вигляді дублікату культурних стереотипів, або настільки трансформуватися під впливом персональної смислової сітки, що здатні вступити в конфронтацію із загальноприйнятими, "розхожими" уявленнями. Вважається, що потенціал концепту тим ширший й багатший, чим ширший і багатший культурний досвід людини.

Концептуальний аналіз феномена інтелігенції — це процес, що здійснюється на декількох рівнях. На рівні професійного гуманітарного дискурсу (роботи Б. А. Успенського, Ю. С. Степанова, О. М. Камчатнова та ін.) [4] і на не професійному або повсякденному рівні (якщо розглядати поняття "концептуальний аналіз" у розширеному значенні, як будь-яке рефлексивне звернення до концепту). Такий інтерес, на наш погляд, може бути викликаний певною смисловою невизначеністю концепту, або, більш радикально, наявністю в ньому смислової лакуни, провалу.

Концепт інтелігенція — це феномен, що дивно вислизає від визначення з огляду на безліч присутніх у ньому значеннєвих відтінків. Дана стаття не претендує на те, щоб простежити феномен української інтелігенції у всьому його історичному розгорненні, і ми не ставимо перед собою завдання представити всю різноманітну значеннєву палітру, пов'язану з ним. Скоріше, наш аналіз є спробою позначити домінуючі, на нашу думку, субзначення концепту *інтелігенція*, які присутні в сучасній мовній свідомості.

В аналізований матеріал входять як устояні кліше, скон-

центровані в масовій культурі, так і сучасна публіцистика, художня й філософська література. Насамперед, спробуємо вичленувати найбільш стійкі уявлення, що поділяються більшістю носіїв культури, які можна буде назвати ядром концепту.

Інтелігенція: ядро концепту. Етимологія концепту *intelligentia* походить до латинського *intellegentia*, що можна перекласти як свідомість, розуміння в їхній вищій мірі.

Асоціативне поле, пов'язане з концептом інтелігенція, досить багатоманітне. Інтелігенція й добра, порядна, гуманна, людяна, совісна, високоморальна, гнана, і зарозуміла, боязка, жалогідна, відірвана від народу, неспроможна, брехлива, гнила й т. ін. У діяхронічному розгорненні початок формування в українській культурі концепту інтелігенція відноситься до 60-х років XIX ст., коли з'являються його перші описи й оформлюється особливий інтелігентський дискурс. Уявлення про неї спочатку було своєрідним синонімом колективної совісті і просвітництва. Згодом концепт інтелігенції стали пов'язувати з критицизмом — щодо феодальних та державних порядків і Російської, і Австро-Угорської імперії, до складу яких тоді входила Україна. На цій ниві формувалися стратегії розвитку української національної культури, виявлялася її самотність у контексті національної свідомості з перспективою утворення незалежної держави. З огляду на це інтелігенція розумілася як відносно цілісна група інтелектуально розвинених людей, об'єднаних спільною опозиційністю до існуючої влади. Інтелігент — це не лише представник інтелектуальної діяльності, а людина високої ідеї, яка присвятила себе турботам про суспільну справу, служінню правді, істині, справедливості.

Якщо повернутися до XIX ст., то слід зауважити, що саме в цей час закладається ключовий для подальшого розвитку смисловий каркас концепту, інтелігенція починає розумітися як суб'єкт історичної самосвідомості народу, як певна, історично й соціально цілком конкретна частина народу, що взяла на себе соціальну функцію суспільної самосвідомості від імені та в ім'я всього народу.

Уявлення про інтелігенцію як “совість народу”, як таку, що охороняє і тлумачить справжні етичні цінності, безумовно, є ядром у структурі концепту. При цьому моральна скла-

дова тісно пов'язана з уявленням про громадський обов'язок, заснований на месіанській ідеології. Інтелігент – це людина, що присвятила себе турботам про спільну справу, що вболіває за добробут всього народу, що жертвує особистим життям заради процвітання своєї країни. Центральними питаннями, які структурують когнітивність інтелігенції, стають споконвічні питання – “Хто винуватий?” і “Що робити?”, не менш постійною характеристикою інтелігенції є її нездатність дати відносно виразні відповіді на ці питання.

Другий базовий смисловий компонент не має вже однозначно позитивного емоційного відтінку. Він опирається на уявлення про суперечності, що пронизують свідомість вітчизняної інтелігенції, які проявляються в розбіжності інтенції й результату (“хотіли як краще, а вийшло як завжди”), бажань і компетенції (“інтелігент той, хто бажає знати, але не знає про що йому потрібно знати; той, хто бажає думати, але не знає, про що йому думати”), намірів і дій (“якщо інтелігенція діє, то не розуміє, якщо розуміє, то не діє”, “інтелігенція міркує, але не живе”). Сполучення в ядро концепту по-різному заряджених значенневих полів робить його досить проблемним, але тим самим більше притягальним для активної психолого-культурної інтерпретації. Виділення як центральних значень моральної складової й екзистенціальної суперечливості інтелігенції може бути оскаржене, оскільки структурування концепту носить частково суб'єктивний характер.

Важливим моментом для концептуального аналізу інтелігенції стає розкриття його соціальної (або асоціальної) приналежності. Питання про соціальну “прописку” української інтелігенції було актуальне із самого початку її формування. Варіанти відповіді були різними: вищий освічений шар суспільства, чиновники, представники адміністративної влади, люди вільних професій або “вільні художники”. Однак, незважаючи на розмаїття варіантів, у масовій свідомості залишилося декілька найбільш стійких значень. Серед них, мабуть, домінує уявлення про інтелігенцію як соціальну групу, що займається інтелектуальною, творчою діяльністю. Інтелігент – людина розумової праці, що працює в “світі ідей”. Поряд з констатацією “захоплення” інтелігенцією привілеїв на домінування в духовній сфері суспільства, у концепті з'являється негативно заряджене значення навмисного уни-



кання нею фізичної праці. Найбільш гостро цей смисловий відтінок актуалізувався в радянський час, коли концепти робітник та інтелігент у рамках єдиної концептосфери вибудовуються як опозиційні: робітник — працюючий, чесний, простий; у той час як інтелігент — “білоручка”, “з подвійним дном”, “далекий від народу” і т. ін.

Існує й інший досить укорінений у концепті смисл, пов'язаний із проблемою соціального статусу інтелігенції, що стверджує, що інтелігенція — це не соціальна, а ідеологічна єдність. У соціальному плані вона виявляється зовсім невловима. Інтелігенція — це один з небагатьох класів, для якого питання про своє соціальне місце залишається перманентно актуальним. Точніше буде сказати, що вона позиціює себе як асоціальну групу.

Велике значення в цьому контексті для самосвідомості інтелігенції здобуває ідеологія безпідставності. Безпідставність припускає незалежність інтелігенції як “ідейного утворення” від релігійних, політичних, соціальних і культурних корінь. Безпідставність, певною мірою, повинна стати зарокком незалежності й чистоти думки й совісті, не обтяжених устояними традиційними ціннісними системами. Прагнення до люмпенізації й маргіналізації найбільш яскраво виявилось в радянський період у феномені дисидентства. Це покоління висококультурно й інтелектуально розвинених людей, які або свідомо уникали залучення в сталі соціальні або ідеологічні структури, або опинилися викинутими самою державою на периферію громадського життя. В тактиці інтелігенції одночасно виявилися принципи структуралістської й постструктуралістської дослідницьких методик. З одного боку, утвердилося уявлення про те, що “об'єктивно” описати культуру, а головне виявити її недоліки, можна тільки ззовні (а звідси, так звана “відірваність від народу”). З іншого, як декласований або межовий елемент інтелігенція стає домінуючим джерелом смислоутворення, тому що виникнення нового смислу стає можливим тільки в ситуації лавірування між статичними дискурсами, такими як дискурс держави й дискурс народу. Безпідставність інтелігенції робить її суб'єктом інноваційного процесу в культурі. Однак, незважаючи на свою безпідставність, інтелігенція повинна містити якусь збірну крапку, що забезпечує її само-

ідентифікацію. Таким інтегруючим початком стає вже досить далекий від постструктуралізму, традиційний категоричний імператив. Інтелігент – це не соціальний, релігійний або ідеологічний статус, це характеристика людини, у якої обов’язок стає трансцендентальною структурою, первинною стосовно будь-яких інших емпіричних характеристик.

Інтелігенція в системі самоідентифікації. Явище української інтелігенції унікальне в тому розумінні, що її виникнення й розвиток її концепту є в більшості результат її власного самоопису. Інтелігенція до певної міри сама придумала інтелігенцію, закріпила за нею особливе положення, наділила священною місією, зробила себе совістю й гарантом моральності. Власне історія інтелігенції – це результат її літературної творчості, створеного нею самою міфу про особливий рід людей, стурбованих пошуком правди, які жертвують собою заради загального добра. Інтелігентом стає той, хто опанує сконструйований нею самою дискурс, чиє мислення й мова розгортається за заданими правилами інтелігентської “мовної гри”. Інтелігенція – так би мовити “самоназвана”, оскільки ні народ, ні держава не наділяли її повноваженнями бути “цвітом та гордістю нації”. При цьому в процесі самоідентифікації інтелігенції виникає досить цікавий механізм. А. Ф. Лосєв писав: “Ім’я є знаряддя розуміння. Це значить, що іменована річ раніше всього розуміє сама себе, а *потім* і *тому* – її розуміє й усяка інша річ” [3, с. 201]. У зв’язку із цим постає питання про те, хто в українській культурі, відповідно до усталених мовних і етичних норм, може назвати себе інтелігентом. Тут і проявляється певний парадокс – слово “інтелігент”, за неписаними стандартами української мови, не егоцентричне. Якось не прийнято, “не зручно” і самовпевнено говорити: “Я – інтелігент!”. Самоопис інтелігенції практично ніколи не походить від першої особи. Інтелігенція виявляється абсолютно невловимою, ефемерною сутністю, позбавленою денотата, тому її самовизначення часто здійснюється апофатично. У цьому контексті дуже показово, що часто трапляються в сучасній українській публіцистиці вираз: “ті, хто виступає від імені інтелігенції”, з якого випливає, що існує якась інтелігенція, представники якої залишаються абсолютно міфічними персонажами, а є “хтось”, хто незаконно експлуатує її ім’я. Ім’я й носій імені

втрачають один одного. Для конструювання своєї онтології інтелігенція використовує декілька прецедентних імен (наприклад, А. Сахаров або Д. Лихачов), навколо яких формуються емоційне тло концепту й за допомогою яких уже персоніфікований концепт інтелігенція вкорінюється в масовій свідомості (відбувається те, що Р. Барт назвав “онтологізацією концепту”).

Аутодеструкція в сукупності з комплексом провини породили особливий філолофсько-літературний жанр самозвинувачення. Найглибший самоаналіз, критика власної неспроможності, рефлексивне “переварювання” сформувавши стійке уявлення про інтелігенцію як продукт розпаду. “Інтелігенція — це гниття розуму” — досить типовий вираз на адресу інтелігенції борців за справедливість і народний добробут, тобто самими інтелігентами.

Інтелігенція — ставлення до влади, інтелігенція — ставлення до народу. Концепт інтелігенція завжди займав середнє положення між концептами влада й народ (саме звідси з’являються такі характеристики інтелігенції, як “прошарок”, тобто щось, що перебуває між двома основними шарами, або “посередник”). Тому система взаємин інтелігенції із владою (яку вона, як правило, викриває) і народом (совістю якого вона є) є для неї конститууючою.

В опозиції “інтелігенція — влада” проявляється одна з найважливіших значеннєвих констант концепту критичне мислення. Як відзначає більшість дослідників інтелігенції, — однією з фундаментальних ознак української інтелігенції є її принципова опозиційність до домінуючих у суспільстві систем. Інтелігенція як найбільш активна рефлексивна суспільна сила спрямована на викриття конкретних урядових структур, а іноді на принцип влади як такий. Практично із самого початку свого формування інтелігенція зайняла антидержавну позицію, її завдання — оголювати неспроможність принципів і методів державного керування. Інтелігенція стає своєрідним лакмусовим папірцем української історичної самосвідомості. Своєю присутністю в суспільній системі вона змушує владу активізуватися, бути більш демонстративною й грубою. Сталий вираз “продажна інтелігенція” як домінуючий значеннєвий компонент містить саме зв’язок інтелігенції із владними структурами або піді-

гравання центральній політичній ідеології.

Смислова пара “інтелігенція – народ” викликає ще більш емоційно заряджений пучок асоціацій. Взаємини між інтелігенцією й народом носять подвійний характер: з одного боку, “захоплення народом”, з іншого – “відірваність”, елітаризм. У семантичному полі в одному ряді з концептом народ як антитеза інтелігенції стоїть концепт міщанство, що зміщує смисловий акцент до проблеми інтелектуальної, моральної й духовної обмеженості “простого народу”. Інтелігенція виступає як “малий народ”, для якого “великий народ” стає матеріалом для реалізації своїх грандіозних задумів. Як деміург інтелігенція наділяє формою й спрямовує за своїм характером стихійні й хаотичні маси.

Ще більш претензійно звучить заклик інтелігенції стати “совістю народу”. Сама така постановка питання можлива тільки при припущенні, що сам народ не здатний до моральної рефлексії.

Інтелігенція і просвітницький проект. Інтелігенція як особливий соціокультурний феномен є безумовне породження просвітницької ідеології. Для аргументації даного положення наведемо основні постулати епохи Просвітництва: по-перше, віра в перетворення народу шляхом його виховання й освіти; по-друге, переконаність у тому, що в людських силах контролювати й спрямовувати історичний процес; по-третє, впевненість у можливості досягнення загального щастя.

Всі перераховані вище положення стають програмними для української інтелігенції, що виникла на базі європейського лібералізму. Головна функція, яку бере на себе інтелігенція – “бути освіченою й бути просвітниками для інших людей”. Найбільш яскраво просвітницька місія інтелігенції виступає на тлі характерної для української культури опозиції “прояснена еліта – темний народ”. Інтелігенція виступає як охоронець, транслятор і основний виробник національної спадщини. Її завдання – перекласти закодоване знання вибраних на мову, доступну “мовчазній більшості”, долучити маси до вищих досягнень людського генія, запропонувати особливу модель сприйняття світу, більш досконалу і розумну, розбудити політичну свідомість. Подвижницька діяльність з розвитку духовного потенціалу народу

та охорони культурних багатств звела інтелігенцію в статус основного глашатая істини.

Інша наполеглива ідея української інтелігенції – взяти до своїх рук історичний процес, спрямувати його в правильне русло. Слабкість до глобальних філософських побудов і створення грандіозних проектів майбутнього стає основною специфічною особливістю інтелігенції, не залежно від її політичної спрямованості. При цьому конструювання досконалого суспільства практично завжди здійснювалося із щирою вірою в його втілення, із твердим переконанням, заснованим на телеологічному уявленні про неминучий прогрес людської історії.

Трансцендентальна мета інтелігенції – “спорудження нематеріального храму вселюдського щастя”. У досягненні загальної гармонії інтелігенція відводить собі самій відповідальну роль. Несучи в народ “плоди освіти” і спрямовуючи його по істинному історичному шляху, вона зобов’язується, нарешті, привести суспільство до царства розуму й справедливості.

Невід’ємна частина концепту української інтелігенції – національне подвижництво і патріотизм. Обов’язок інтелігенції – бути творцем, носієм і поширювачем ідей інтелектуалізму та патріотизму у всьому багатстві цих понять. Уся історія боротьби за українську державність свідчить, що успіхів досягали тоді, коли люди інтелектуальної праці (вчителі, священики, лікарі, письменники, адміністратори, вчені) були натхнені ідеєю національного патріотизму [2]. Важливим моментом розуміння призначення української інтелігенції є те, що вона за своєю суттю не може існувати поза українською державністю. Українська інтелігенція, як спільнота людей інтелектуальної праці та духовної діяльності, попри всю свою строкатість, гострі суперечності в поглядах на різні конкретні питання буття, завжди характеризувалася високим рівнем патріотизму. Водночас брак патріотизму в певній, навіть нечисленній її частині, відразу обумовлює несприйняття народом усієї інтелігенції загалом.

## Література

1. Владимиров Илья Юрьевич. Особенности строения и функционирования ментальной модели партнера по общению.:

автореф. дис.... к. психол. н. – Ярославль, 2004. [Електронний ресурс].

2. Кремінь Василь. Освіта і інтелект: роздуми про інтелігенцію. – Дзеркало тижня. – № 10 (689) 15 – 21 березня 2008.

3. Лосев А. Ф. Имя. СПб.: Алетейя, 1997.

4. Филатова А.А. Концепт как конституирующий элемент культуры: когнитивный поход.: автореф. дис.... к. филос. н.: Ростов-на-Дону, 2007. [Електронний ресурс].

Плиска Ю.С.

## ІНТЕГРАЛЬНА ХАРАКТЕРИСТИКА ОСОБИСТОСТІ ВЧИТЕЛЯ В КОНТЕКСТІ ІНДИВІДУАЛЬНИХ СТИЛІВ

*У статті вказується на те, що саме феномен рефлексії визначає індивідуальний стиль особистості в будь-якій професії, в тому числі й в педагогічній діяльності. В ній здійснено теоретичний аналіз інтегральних характеристик вчителя в контексті проблем особистісного самопізнання.*

*The article suggests that the phenomenon of reflecting shows the individual style of the person of any profession, including teaching activity. The theoretical analyses of the integration of characteristics of the teacher in the realm of the problem of person's cognition are carried out.*

Кожна людина має знайти себе у значущій діяльності, в сутнісній праці, що допомагає їй відчутти власне призначення. Сутність самопізнання полягає в забезпеченні саморозвитку людської неповторності конкретного індивіда, його особистості, його специфічної індивідуальності. В основі будь-якого самопізнання лежить такий механізм пізнавальної діяльності людини, як рефлексія. Це є специфічна для людського способу існування форма пізнавально-орієнтувальної діяльності у світі. Саме феномен рефлексії визначає індивідуальний стиль особистості в будь-якій професії, в тому числі і в такій багатогранній діяльності, як педагогічна. У зв'язку з цим виникає необхідність нового пошуку розв'язання проблеми самопізнання вчителя, пошуку явища, в якому мислительна характеристика не завуальована конкретним змістом знань, і дозволяє досліджувати не логіку знань, а логіку індивіда. В названій статті зроблено спробу здійснити теоретичний аналіз інтегральних характеристик вчителя в контексті вищезначених проблем самопізнання.

Якість професійної підготовки значною мірою пов'язана із врахуванням індивідуально-психологічних характеристик особистості, а також специфіки професійної діяльності, її вимог до особистості професіонала. У зв'язку з цим важливо звернути увагу на роботи, в яких зроблено спробу висвітлити процес засвоєння діяльності, у тому числі, з позицій стильових відмінностей.

У психологічній науці набув значного поширення стильовий підхід до вивчення різних психічних феноменів. І хоча саме поняття стилю є не до кінця усталеним, на наш погляд, його доцільно застосувати при дослідженні професійної Я-концепції особистості. Це обумовлюється тим, що і Я-концепція, і індивідуальний стиль розглядаються як інтегральні характеристики особистості.

Агапов В.С., аналізуючи підходи до розробки концепцій особистості керівника, зазначає, що "сучасний етап вивчення особистості характеризується переходом від описових моделей до інтегральних, коли на зміну розрізненним дослідженням приходять узагальнюючі концепції особистості, з більш послідовним описом управлінського розвитку керівника і пошуком інтегральної основи його структури особистості" [1, с.16] На наш погляд, це положення є справедливим і щодо проблем професійного розвитку загалом, й педагога зокрема.

Вчені, що займалися феноменологією стилю, зазначають, що стиль займає межове положення між індивідуальністю та середовищем. З одного боку, його винахідником є людина, з іншого боку – стиль завжди виступає способом будь-якої діяльності чи активності, що перетворює середовище [6, с. 15]. Зокрема, в радянській психології найбільше розповсюдження отримала концепція індивідуального стилю діяльності В.С. Мерліна, С.А. Климова, де стиль розуміється як "обумовлена типологічними особливостями стійка система способів, яка складається у людини, що прагне до найкращого здійснення даної діяльності" [4, с. 49].

Останнім часом помітна тенденція до вивчення обумовленості стилів не стільки вимогами діяльності, як особистісними властивостями, ціннісними орієнтаціями, мотивами. Навіть намічаються такі пари: стиль життя – смисл життя; стиль діяльності – підструктури спрямованості: на себе, на



інших; стиль спілкування – мотивація зовнішня і внутрішня [6, с.286].

Таким чином у вітчизняній психології стиль, переважно, описують через стійкі та неповторні особливості виконання діяльності, які детерміновані індивідуальними властивостями різних рівнів, а також специфікою самої діяльності, в якій цей стиль формується.

Виходячи з того, що центральною функцією Я-концепції, інтегруючою всі інші, є *регулююча* (здійснює цілеспрямоване регулювання та стимулювання діяльності, пізнання, спілкування, поведінки, установок), визначимо стильові сфери її прояву, а також можливі стильові впливи на особливості Я-концепції. З цією метою проаналізуємо концепції індивідуального стилю саморегуляції (Конопкін, В.Моросанова, Є.Аронова). В сучасній психологічній літературі найбільш дослідженим є взаємозв'язок Я-концепції та стилю саморегуляції в контексті навчальної діяльності учнів та студентів, що розробляється В.Моросановою, Є.Ароновою, Конопкіним [3]. Автори виходять з того, що найважливішою загальною суб'єктивно-особистісною передумовою оволодіння професією є індивідуальні особливості системи психічного саморегулювання довільної активності, які визначають типовий для даної людини стиль регуляції своєї діяльності та поведінки. З іншого боку, дослідники звертають увагу на те, що вимоги різних професій до регуляторних особливостей людини неоднозначні й, відповідно, існують професії з різними “регуляторними профілями”. У зв'язку з цим може виникнути проблема певного рівня відповідності між “регуляторними вимогами” професії й індивідуальними стилями саморегуляції особистості. Відповідно, потрібно враховувати регуляторні вимоги з боку професії й створювати при професійному навчанні умови для формування відповідного регуляторного стилю [3].

В.Моросанова, Конопкін виділяють такі складові стилю саморегуляції:

- 1) індивідуальні особливості, пов'язані з постановкою, прийняттям та утриманням цілей (активність висування цілей, адекватність цього процесу зовнішнім та внутрішнім суб'єктивним умовам, дієвість цілей);

- 2) особливості створення моделі значимих умов діяль-

ності та виділення комплексу умов, значимих для досягнення мети;

3) особливості планування та програмування власних виконавських дій, необхідних для досягнення поставленої мети (міра деталізації виконавських дій, ступінь співвіднесення програми з об'єктивними та суб'єктивними передумовами й умовами успішного здійснення діяльності);

4) особливості контролю та оцінки результатів своєї діяльності й прийняття рішень про необхідність корекції діяльності (частота контрольних оцінок по ходу діяльності, схильність до превентивних корекцій дій при результатах, що відхиляються від ідеалу, але відповідають заданим критеріям (нормам), тенденція до завищення чи заниження суворості суб'єктивних критеріїв оцінки реальних результатів чи способів дій порівняно з нормативно заданими [3, с. 21-22].

Згідно з В.Моросановою "успішне навчання у вищих навчальних закладах висуває особливі вимоги до регуляторних аспектів навчальної діяльності студентів, серед яких планування і програмування навчальної підготовки на основі врахування значимих умов навчання, оцінка результатів своєї навчальної діяльності на основі суб'єктивно-вироблених критеріїв успішності діяльності, стійкість функціонування регуляторних процесів у психологічно складних умовах" [5, 159]. Відповідно сформованість комплексів стильових особливостей, ступінь розвитку й наявність компенсаторних відношень у ланках регуляції багато в чому визначають успішність навчальної діяльності студентів. Таким чином, "феномен стилю саморегуляції проявляється в тому, як людина планує і програмує свої дії, якою мірою вона здатна при цьому враховувати значимі для досягнення поставлених цілей умови навколишньої дійсності, яка індивідуальна розвиненість у неї процесів контролю, оцінки та корекції своїх дій, а також наскільки вона при цьому самостійна, цілеспрямована, здатна враховувати зміни зовнішніх обставин тощо. В цьому сенсі стиль саморегуляції є основою для формування індивідуальних стилів при оволодінні різними конкретними видами діяльності" [6, с. 162].

В.Моросанова пропонує визначати індивідуальний стиль як "індивідуально-типову своєрідність саморегуляції та реалізації довільної активності людини" [5, 143]. Таким чином

реакції, дії, вчинки людини у співвіднесенні з її індивідуальністю, з особливостями її професійної діяльності та життєвими обставинами набувають рис індивідуально своєрідної системи прийомів і способів реалізації активності, тобто індивідуального стилю діяльності, поведінки, пізнання, спілкування, залежно від того, яка активність вивчається [там само].

У своїх подальших дослідженнях В. Моросанова, Є. Аронова досліджували зв'язок специфіки в забезпеченні тих чи інших компонентів саморегуляції змістовною спрямованістю самосвідомості [5]. Було встановлено, що деякі показники самосвідомості прямо чи опосередковано змістовно забезпечують практично всі компоненти саморегуляції. Так, позитивне самоствавлення, орієнтація на теперішнє як показник уявлення про життєвий шлях, мотивація стійкості в досягненні мети і прагнення реалізувати свої здібності прямо чи опосередковано пов'язані з моделюванням, програмуванням, оцінкою результату, гнучкістю, самостійністю та загальним рівнем саморегуляції. З цими показниками не пов'язане тільки планування, оскільки ця функція пов'язана з орієнтацією на зовнішній порядок та негативно пов'язана з внутрішньою орієнтацією, спонтанністю, незалежністю. При цьому зазначається, що позитивне самоствавлення й особливо самоповага відіграє в успішному процесі досягнення мети більшу роль, ніж інші аспекти самосвідомості. Найтісніший зв'язок самоповаги було виявлено з ланкою моделювання. На думку автора, це може свідчити про те, що "враховуючи значимі умови, людина оцінює не тільки зовнішні, але й внутрішні умови здійснення діяльності. В цей процес активно включається образ себе, Я-концепція, різні самооціночні механізми, і це більшою мірою впливає на виділення тих чи інших значимих умов зовні. Це співвідноситься з уявленням про реальний процес реалізації довільної активності – людина спрямовує свою енергію на те, що для неї особисто є більш значимим, при цьому вона може ігнорувати чи неадекватно оцінювати реальну ситуацію" [там само, с. 12]

Виділена специфіка взаємозв'язку самосвідомості та саморегуляції дає можливість описати відмінності самосвідомості вчителя з різними індивідуальними стилями саморегуляції. Зокрема, для вчителів з розвиненим плануванням буде

характерною чіткістю, упорядкованістю самосвідомості.

Для вчителів з розвинутим моделюванням – яскравістю, емоційністю сприйняття дійсності. У вчителів з розвинутим програмуванням характеристики самосвідомості будуть схожими з характеристиками осіб з розвиненим плануванням, однак вони будуть спрямовані на реалізацію себе та підтримку позитивного самоствавлення. Вчителі з розвинутою оцінкою результату відрізняються раціональністю, продуманістю власних дій та опорою на минулий досвід. Для вчителів з розвинутою гнучкістю буде характерною продуктивна, творча спрямованість самосвідомості, розвинута контактність при внутрішньому локусі контролю. Вчителі з розвинутим процесом саморегуляції в цілому відрізняють такі аспекти самосвідомості, як впевненість у собі, раціональність, прагнення доводити почате до кінця, при цьому реалізуючи власні здібності та орієнтації на актуальний момент [5, 119].

Досліджуючи самосвідомість та саморегуляцію, В. Моросанова, А. Аронова показали відмінності в осіб з низьким та високим рівнем саморегуляції з усіх аспектів самосвідомості. Зокрема особи з високим рівнем саморегуляції:

- володіють більш позитивним ставленням до себе;
- їх уявлення про життєвий шлях відрізняються впевненістю в минулому, орієнтацією на теперішнє, стратегічністю в майбутньому;
- їх мотиваційна спрямованість полягає у високій потребі в пізнанні, лідерстві, стійкості в досягненні цілі, прагненні до самоактуалізації;
- у них рівною мірою виражені як ціннісні орієнтації на статус та управління іншими людьми, так і цінності самоактуалізації.

Таким чином особи з високим рівнем саморегуляції відрізняються високим рівнем розвитку основних аспектів самосвідомості – самоствавлення (самоповаги), мотиваційної спрямованості, уявлень про життєвий шлях та ціннісних орієнтацій [5, с.130].

Разом з тим в контексті сучасних досліджень (Ю.Куль; І.Васильєв, О.Мітіна, В.Кобанов) існує тенденція до розмежування самоконтролю та саморегуляції як двох специфічних форм самоуправління поведінкою та психічними процесами.

Саморегуляцію пов'язують із домінуванням внутрішньої мотивації, самоконтроль – із зовнішньою [2, с. 38]. Підсистема саморегуляції “забезпечує підтримання продуктивної та конструктивної активності “Я” суб'єкта, ототожнюється з цінностями та регуляторними процесами й приймає їх як свої власні (ідентифікується). При цьому регуляторний процес асимілюється у всі частини “Я”. Внутрішня мотивація та відповідна їй підсистема саморегуляції забезпечують ефективне управління своїми мотивами, високий рівень переживання компетентності, а також достатньо високу самооцінку. Суб'єкт діяльності усвідомлює свої мотиви та емоції й приймає рішення щодо своїх дій на основі їх усвідомлення. За такої організації особистісної структури поведінка людини характеризується гнучкістю та чутливістю до змін середовища [там само, с. 38-39]. І.Васильєв, О.Мітіна, В.Кобанов вважають, що “механізми саморегуляції, пов'язані з внутрішньою мотивацією, допомагають витримувати тиск негативних емоцій; ці механізми сприяють їх прийняттю в систему Я та забезпечують толерантність щодо них. Толерантна особистісна позиція щодо небажаного та неочікуваного досвіду та відповідних негативних емоцій є необхідною передумовою для гнучкої та продуктивної мислительної діяльності при вирішенні комплексних проблем” [там само, с. 41].

І навпаки, “при зовнішній мотивації управління собою здійснюється в основному в формі самоконтролю, при якому відбувається пригнічення психічних процесів та функцій, що не забезпечують виконання зовнішньої команди чи “інтродюкованої” внутрішньої самокоманди” [там само, с. 48]. При цьому в поведінці та мисленні переважають ригідність, а не гнучкість. Самоконтроль як форма управління собою не інтегрується в “Я”, тобто відділений від “Я”, він не призводить до утворення інтегрованого та цілісного “Я” і, як наслідок, створює напруження та конфлікти. Для становлення самоконтролю характерні процеси інтродюкції (робити щось із відчуття необхідності виконати очікування інших людей, бажання догодити іншим, побоювання втратити симпатію) та еґо-включеності, а не інтерналізації [там само, с. 39, 45].

Цікавим також є висновок авторів про зв'язок амотивації із такою стильовою характеристикою, як “полезалежність” [там само, с. 48].

З наведеного дослідження можна зробити висновок про важливість розвитку регулюючої функції Я-концепції, яка тісно пов'язана не тільки з мотивацією (зовнішньою чи внутрішньою), а й із стильовими характеристиками вчителя, зокрема із когнітивними стилями. Простежується такий зв'язок: когнітивний стиль толерантність-інтегрування негативних емоцій до Я-концепції – гнучкість поведінки. Природно, що перевірка такого зв'язку вимагає окремого емпіричного дослідження, й звісно, не можна говорити про лінійність такого зв'язку, однак, наведене спонукає до роздумів стосовно важливості представленості в моделі професійної Я-концепції метакогнітивного рівня, в межах якого функціонують когнітивні стилі.

В.І. Моросанова, Є.А. Аронова в контексті дослідження саморегуляції виділяють "коло тих ситуацій, в яких мотиваційна регуляція постає саме як регуляція на рівні самосвідомості". Такі ситуації, згідно з їх думкою, як правило, пов'язані з необхідністю здійснити вибір, прийняти рішення в проблемній ситуації. Автори посилаються на думку Т.В. Корнілової: "Процеси самоусвідомлення і смислоутворення розгортаються в потрібному напрямі, якщо мова йде справді про прийняття рішення, а не про зовнішню демонстрацію вибору" [5, с. 42]. На думку Д.О. Леонтьєва, "необхідною умовою побудови першопочатково неочевидних альтернатив є робота з рефлексивного усвідомлення ситуації. Відсутність чи наявність вибору пов'язано не з об'єктивними альтернативами, а з включенням рефлексії" [там само, с. 42].

З означеного можна зробити висновок про важливість представлення в моделі професійної Я-концепції рефлексії, оскільки робота вчителя тісно пов'язана з вирішенням складних, проблемних ситуацій, розв'язання яких полягає в переході від наявного (небажаного) стану в деякий бажаний (необхідне майбутнє). В даному випадку ми розглядаємо рефлексію в контексті мислительної діяльності вчителя, що пов'язана з такою важливою в професійному плані характеристикою, як гнучкість, адже саме цей компонент дає можливість вчителю бути проблемоцентричним, а не егоцентричним, розглядаючи себе в широкому соціальному контексті, визначаючи власну позицію.

## Література

1. Агапов В.С. Я-концепция как интегративная основа личности и деятельности руководителя: Учеб.-метод. пособие. – М.: МОСУ, 2000. – 30 с.
2. Васильев И.А., Митина О.В., Кобанов В.В. Влияние различных типов мотивации и самоуправления личности на продуктивность мыслительной деятельности // Психологический журнал, 2006. – Т.27. – № 4. – С. 38-49.
3. Конопкин О.А., Моросанова В.И. Стилиевые особенности саморегуляции деятельности // Вопросы психологи. – № 1989. – №5. – С.18 -26.
4. Мерлин В.С. Очерк интегрального исследования индивидуальности. – М., 1986. – 253 с.
5. Моросанова В.И. , Аронова Е.А. Самосознание и саморегуляция поведения. – М.: Изд-во “Институт психологии РАН”, 2007. – 213 с.
6. Стиль человека: психологический анализ /Л.Я.Дорфман, В.Н.Дружинина, К.Коростелянин, А.Либин (ред.). – М.: Смысл, 1998. – 309 с.

Романюк В.Л.

## ДЗЕРКАЛЬНІ НЕЙРОНИ ТА ПРОБЛЕМИ КОГНІТИВНОЇ ПСИХОФІЗІОЛОГІЇ

*У статті розглядаються перспективи теоретичних і практичних досліджень феномену дзеркальних нейронів головного мозку людини і тварин, їх когнітивний, емоційний і поведінковий потенціал із врахуванням вагомих здобутків вітчизняних і зарубіжних наукових шкіл та їх біоетичний супровід.*

*The article covers the prospects of theoretical and practical explorations on mirror neurons' phenomena of the animal and human brain. In addition, the issue takes up its cognitive, emotional and behavioral potential, taking into account the most important achievements of native and foreign scientific schools and their bioethical escort.*

Наприкінці ХХ ст. європейські науковці відкрили у структурах головного мозку людини і тварин спеціалізовані групи нейронів – дзеркальні нейрони. У 2008 р. результати наукових досліджень концепції дзеркальних нейронів були висунуті серед інших на здобуття Нобелівської премії з фізіології і медицини.

Сьогодні концепція дзеркальних нейронів включає антропологічні, нейробіологічні, психофізіологічні, неврологічні та психіатричні аспекти. Особливої уваги заслуговують структурно-функціональні зв'язки феномену дзеркальних нейронів та складових культури сучасної людини, у т.ч. проблеми альтруїзму та егоїзму, агресії та емпатії, духовності та моралі.

У зв'язку з цим основною **метою** даної роботи було визначення перспективи теоретичних і практичних досліджень концепції дзеркальних нейронів із врахуванням здобутків вітчизняних і зарубіжних наукових шкіл.



Наприкінці XIX – на початку XX ст. були сформульовані основні положення сучасної нейронної доктрини, згідно з якою нейрон є генетичною, морфологічною, функціональною, рефлекторною, поляризаційною, інформаційною та патологічною (відсутність мітозу) мікросистемою.

Нейрон як унікальна біосистема реалізує когнітивний, емоційний та поведінковий потенціал у нормі і патології через відповідні структурно-функціональні комплекси та механізми:

- функціональні центри (нейробіологія, фізіологія ВНД, психофізіологія, неврологія);

- функціональні блоки (загальна психологія, психофізіологія, клінічна психологія, психіатрія);

- функціональні системи (нейробіологія, фізіологія ВНД, психофізіологія, загальна психологія, клінічна психологія);

- сигнальні системи – першу і другу (фізіологія ВНД, психофізіологія, клінічна психологія, неврологія, психіатрія);

- зони кори великих півкуль головного мозку – рухові, сенсорні, асоціативні (нейробіологія, фізіологія ВНД, психофізіологія, загальна психологія, клінічна психологія, неврологія, психіатрія);

- архітектоніку і цитоархітектоніку великих півкуль головного мозку (нейробіологія, фізіологія ВНД, загальна психологія, психофізіологія, клінічна психологія, неврологія, психіатрія);

- функціональну асиметрію (спеціалізацію) великих півкуль головного мозку (нейробіологія, фізіологія ВНД, загальна психологія, психофізіологія, клінічна психологія, неврологія, психіатрія);

- інстинкти та безумовні рефлекси (нейробіологія, етологія, зоопсихологія, психогенетика і генетика поведінки, психоаналіз, загальна психологія);

- умовні рефлекси і динамічний стереотип, інструментальні рефлекси (нейробіологія, фізіологія ВНД, біхевіоризм, зоопсихологія, загальна психологія);

- механізми умовно-рефлекторної та поведінкової терапії, у т.ч. біоуправління або БЗЗ – біологічний зворотний зв'язок (фізіологія ВНД, біхевіоризм, клінічна психологія, неврологія, психіатрія).

У сучасній нейробиології та неврології існує морфологічна, функціональна, біохімічна і психофізіологічна класифікація нейронів. Відомий російський нейробиолог і психофізіолог Євгеній Соколов (1920-2008) запропонував основні принципи психофізіологічного дослідження: поведінка особистості (макрорівень) – дослідження активності нейронів (електрофізіологічні дослідження на тваринах) – моделювання (мікрорівень, клітинні основи поведінки) із механізмом зворотного зв'язку від мікросистем до макросистем та із врахуванням методологічних засад (нейроцитологічний рівень психофізіологічних досліджень), які були прийняті у травні 1982 р. на I Міжнародному конгресі з психофізіології (Монреаль, Канада) [6] та які підтвердив у вересні 2008 р. XIV Міжнародний конгрес з психофізіології (Санкт-Петербург, Інститут мозку людини РАН) Міжнародної організації психофізіологів (IOP) при ООН.

Окремої уваги в процесі психофізіологічних досліджень заслуговують принципи біоетики – сучасного міждисциплінарного наукового напрямку, що поширює гуманне ставлення до усіх форм життя, у т.ч. під час проведення біологічних, медичних і психологічних експериментів на різних видах тварин та впровадження біоетичних принципів у роботу навчальних і наукових закладів. Основні принципи біоетики (етики життя) були сформовані американським біохіміком і онкологом В. Поттером у 1969 р. у книзі "Біоетика: міст у майбутнє". У цілому біоетика формує основні принципи морального відношення людини і суспільства до життя, які засновані на формулі лауреата Нобелівської премії миру Альберта Швейцера: "Я є життя, яке хоче жити серед життя, яке хоче жити".

У 1996 р. в науковому журналі "Cognitive Brain Research" у статті "Премоторна кора та упізнавання моторних дій" (Premotor cortex and the recognition of motor actions) були опубліковані результати нейробиологічних досліджень італійських науковців Джакомо Різолатті (Giacomo Rizzolatti; народився в Україні, м. Київ), Лучано Фадіга (Luciano Fadiga), Леонардо Фогассі (Leonardo Fogassi), Вітторіо Галлезе (Vittorio Gallese) на приматах (макаки) із вживленням мікроелектродів у структури лобової частки кори (ділянка F 5), де вперше були виявлені дзеркальні нейрони [5]. У корі

лобової частки півкуль великого мозку розміщені перед-центральної (рухова – моторна і премоторна) і власне лобова (префронтальна) ділянки [8].

Дзеркальні нейрони (англ. – mirror neurons, італ. – neuroni specchio) – спеціалізовані нейрони головного мозку, які активізуються як при виконанні певної дії, так і при спостереженні за виконанням даних дій іншими [3]. Дзеркальні нейрони достовірно виявлені у приматів, стверджується їх наявність у людини, а також птахів (дослідження особливостей невербальної і вербальної комунікації людини і тварин). Серед науковців домінує думка, що активність дзеркальних нейронів задіяна в межах синергетичної нейронної мережі. Феномен дзеркальних нейронів реалізується в функціональній системі “головний мозок однієї істоти “читає” головний мозок іншої істоти”, у т.ч. як представників одного, так і різних видів [1].

Багато вітчизняних і зарубіжних науковців стверджують, що відкриття дзеркальних нейронів стало головною подією в нейробіології за останні десятиліття. Відомий індійський нейробіолог і нейрофізіолог Вілейанур С. Рамачандран (Vilayanur S. Ramachandran) вважає, що дзеркальні нейрони відіграють ключову роль у когнітивних процесах, у т.ч. у процесах імітації (наслідуванні) та вивченні мови. За версією журналу “Newsweek”, Вілейанур С. Рамачандран є одним із сотні найбільш творчих людей XXI ст.; відомий біолог-етолог Річард Докінз називає Вілейанура С. Рамачандрана “Марко Поло сучасної нейробіології”. Вважається, що дзеркальні нейрони можуть будувати моделі подій і дій, які спостерігають та робити прогноз на майбутнє. Дане положення реалізується в межах теорії функціональної системи Петра Анохіна (1898-1974) та її архітектоніки (аферентний синтез, прийняття рішення, акцептор результатів дії), а також концепції Наталії Бехтеревої (1924-2008) про детектор помилок та жорсткі (стабільні) і гнучкі (варіативні) ланки організації мозкових систем забезпечення процесів мислення (механізми надійності головного мозку) [6]. На думку багатьох науковців, когнітивна функція імітації відіграє вагомий роль як у біологічній, так і культурній еволюції [2].

Важливо відзначити, що ділянка F 5 у приматів, де вперше були виявлені дзеркальні нейрони, відповідає полю 44

кори головного мозку людини (домінантна вербальна ліва півкуля). Останні дослідження за допомогою методів прямої візуалізації головного мозку підтвердили наявність дзеркальних нейронів у людини. Варто відзначити, що в полях 44 і 45 лівої півкулі головного мозку людини знаходяться центри мови – зона Брока (руховий центр мови), а також зона Верніке (сенсорний центр мови), що забезпечує розвиток другої сигнальної системи, умовнорефлекторної і логічно-сміслової пам'яті, абстрактно-логічного мислення та свідомості [8].

Дані наукові факти не залишилися непоміченими і стали основою теорії, яка поєднує мову (другу сигнальну систему) та дзеркальні нейрони. Згідно з теорією, яку запропонували Джакомо Різолатті (Giacomo Rizzolatti) та Майкл Арбіб (Michael A. Arbib), членороздільна мова у первісних людей виникла не раптово в результаті випадкових макромутацій (домінуюча гіпотеза), а в результаті поступового еволюційного процесу. На початку ділянка F 5 дозволила первісним людям спілкуватися на протомові за допомогою виключно міміки, жестів і примітивних звуків. Згодом ділянка F 5 в процесі філогенезу перетворилася в центри мови – насамперед, зону Брока. Згідно з даною теорією, саме завдяки дзеркальним нейронам, які були в головному мозку *Homo sapiens*, сучасна людина змогла оволодіти мовою та створити цивілізацію і культуру [5].

Повертаючись до історії вітчизняної науки, варто відзначити, що основоположником сучасного вчення про архітекtonіку кори головного мозку є Володимир Бец (1843-1894), випускник Київського університету (1860) і завідувач кафедри анатомії Київського університету (1868-1889); у квітні 2009 р. вітчизняні науковці вшановуватимуть 175-річчя видатного нейроморфолога. Володимир Бец першим описав (1873) рухову зону кори головного мозку (на сьогодні ділянка F 5 у приматів та поля 44 і 45 у людини) та відкрив (1874) у корі великі пірамідні клітини – клітини Беца (135 років з часу відкриття) [1]. Володимир Бец висунув положення про взаємозв'язки диференціації кори та локалізацію функцій у ній. Наукові праці Володимира Беца стали необхідною передумовою об'єктивного розуміння механізмів діяльності головного мозку. Положення про взаємозв'язки структури

і функції головного мозку як матеріального субстрату психіки були успішно реалізовані видатними фізіологами Іваном Сеченовим (1829-1905; 180 років з дня народження) та Іваном Павловим (1849-1936; 160 років з дня народження), лауреатом Нобелівської премії з фізіології і медицини.

У корі лобової частки півкуль великого мозку людини виділяють десять цитоархітектонічних полів, у т.ч. поля 44 і 45. Довгі асоціативні волокна сполучають лобову частку з усіма іншими відділами кори великого мозку, таламусом, а також гіпоталамусом і лімбічною системою – емоціогенними структурами головного мозку людини і тварин [8]. Ця величезна система зв'язків забезпечує можливість інтеграції інформації із зовнішнього та внутрішнього середовища. Окремої уваги заслуговують зв'язки дзеркальних нейронів як унікальних функціональних систем головного мозку з особливостями емоційної поведінки людини і тварин. Стверджується, що саме активність дзеркальних нейронів відіграє ключову роль у здатності до емпатії. Феномен дзеркальних нейронів дозволяє пояснити такі явища, як розуміння емоцій і почуттів інших, здатність до співпереживання і співчуття, у т.ч. представників одного і різних видів. Встановлено, що дзеркальні нейрони реагують з різним ступенем активності на дії представників своєї культури та людей іншої національності, а також виховання (культурні, етичні та світоглядні відмінності на рівні дзеркальних нейронів головного мозку).

В історії науки вперше на проблему онтогенезу та філогенезу емоцій звернув увагу великий природознавець та засновник порівняльної (еволюційної) психології Чарльз Дарвін (1809-1882) у праці “Про вираження емоцій у людини і тварин” (1872) [4]. Визначаючи об'єктивні методи досліджень, Чарльз Дарвін виділив у поведінці людини і тварин виразні рухи, у т.ч. особливості міміки як компоненти емоційних реакцій і невербальної комунікації. Чарльз Дарвін сформулював основні механізми еволюції видів – природний добір, мінливість і спадковість (генетичні аспекти), а також визначив особливості інстинктивної поведінки та філогенетичні складові деградації особистості. Вітчизняні та зарубіжні науковці 12 лютого 2009 р. вшановуватимуть 200-річчя з дня народження Чарльза Дарвіна та його вагомий внесок у

розвиток природничих і гуманітарних дисциплін, наукових шкіл біології, медицини, психології і психіатрії. Англійський антрополог і психолог, основоположник еволюції Френсіс Гальтон у книзі "Спадковість генія", відзначив, що Чарльз Дарвін є нащадком київської княжни Анни Ярославни. Френсіс Гальтон пояснював мудрість англійського природознавця тим, що він походив від найрозумнішої жінки свого часу – королеви Анни, доньки Ярослава Мудрого.

Посиленої уваги науковців заслуговують положення про ймовірність морфологічних і функціональних зв'язків дзеркальних нейронів з розладами психіки і поведінки. У 2000 р. відомий нейробіолог і нейрофізіолог Вілейанур С. Рамачандран (Vilayanur S. Ramachandran) допустив, що саме порушення у діяльності дзеркальних нейронів є причиною дитячого аутизму [7]. У психіатричній практиці відомі симптоми ехопраксія (повторення рухів інших) та ехолалія (повторення слів інших), ймовірність виникнення яких пов'язані з порушенням системи контролю (управління) дзеркальних нейронів. Слід відзначити, що симптоми ехопраксії та ехолалії є характерними для шизофренії. На сьогодні вважається, що шизофренія виникає через порушення діяльності префронтальної кори головного мозку (лобові частки півкуль великого мозку).

Таким чином, враховуючи унікальність дзеркальних нейронів як функціональної системи, слід визначити такі напрями науково-теоретичної і науково-практичної діяльності фахівців природничих і гуманітарних дисциплін в цілому у руслі нейробіології і нейронаук:

- феномен дзеркальних нейронів та проблеми онтогенезу і філогенезу психіки людини і тварин;
- спадкові і набуті моделі наuczіння людини і тварин та феномен дзеркальних нейронів (неасоціативна, асоціативні, когнітивні моделі наuczіння);
- феномен дзеркальних нейронів та проблеми вербальної і невербальної комунікації людини і тварин;
- проблеми соціальної поведінки людини з відповідним емоційним супроводом та феномен дзеркальних нейронів;
- феномен дзеркальних нейронів та розлади психіки і поведінки людини і тварин;
- розробка нейробіологічних моделей діяльності та уп-

равління дзеркальних нейронів на різних рівнях головного мозку та їх втілення в когнітивних, емоційних і поведінкових функціях;

– розробка методів кількісної оцінки феномену дзеркальних нейронів: електрофізіологічні методи досліджень, методи функціональної діагностики у нормі і патології (дослідження головного мозку людини і тварин із врахуванням біоетичних принципів);

– розробка методів якісної оцінки феномену дзеркальних нейронів: методи самооцінки функціональних станів особистості, оцінка особливостей вербальної і невербальної поведінки у нормі і патології;

– розробка методів психокорекції і психотерапії особистості із врахуванням когнітивного, емоційного і поведінкового потенціалу феномену дзеркальних нейронів.

## Література

1. Биологи: Биографический справочник / Т.П. Бабий, Л.Л. Коханова, Г.Г. Костюк и др.; Отв. ред. Ф.Н. Серков. – К.: Наукова думка, 1984. – 816 с.
2. Вартбург М. Зеркальные нейроны // Знание-сила. – № 3. – 2002.
3. Галлезе В., Риццоллатти Д., Фогасси Л. Зеркальная часть мозга // В мире науки. – № 3. – 2007.
4. Дарвин Ч. О выражении эмоций у человека и животных. – СПб.: Питер, 2001. – 384 с., ил. – (Серия “Психология – классика”).
5. Козловский С. Нейроны Зазеркалья // Вокруг света. – № 10. – 2007.
6. Марютина Т.М., Ермолаев О.Ю. Введение в психофизиологию. – М.: Флинта, 2002. – 400 с.
7. Рамачандран В., Оберман Л. Разбитые зеркала: теория аутизма // В мире науки. – № 3. – 2007.
8. Чайченко Г.М., Цибенко В.О., Сокур В.Д. Фізіологія людини і тварин. – К.: Вища школа, 2003. – 463 с., іл.

Савелюк Н.М.

## ДОСЛІДЖЕННЯ СМИСЛОВИХ ЗАСАД ФУНКЦІОНУВАННЯ ГРОМАДЯНСЬКОЇ СВІДОМОСТІ УКРАЇНСЬКОГО СТУДЕНТСТВА МЕТОДОМ АСОЦІАТИВНОГО ЕКСПЕРИМЕНТУ

*У статті аналізуються результати емпіричного дослідження методом асоціативного експерименту окремих ментальних репрезентацій громадянської свідомості української студентської молоді.*

*The article presents the analysis of the results of the empirical research with the association experiment method of the single mental representations of the Ukrainian youth's civic consciousness.*

Виникнення та активний розвиток когнітивної психології у другій половині минулого століття – це відповідь гуманітарної галузі пізнання на актуальні запити суспільного розвитку. Вони пов'язані, по-перше, із процесами демократизації культурно-політичного життя у світі загалом, по-друге, із пошуками більш психологічних засад дослідження свідомості та поведінки людини, ніж за сформульованою раніше "стимул-реактивною" схемою. Адже, щоб самим своїм змістом відповідати власній же назві, психологія як наука повинна досліджувати ті "душевні логоси" (статичні та динамічні ментальні репрезентації), які опосередковують помітні сторонньому спостерігачеві впливи на суб'єкта та його відповіді на них. У протилежному ж випадку науковці і справді натикатимуться на загадково-метафоричний "чорний ящик".

Наслідок активного розвитку когнітивної психології – не тільки чимала експериментальна активність, ряд цікавих теорій, а й досить ефективні психокорекційні та психотерапевтичні техніки. Не будемо наводити численні їх приклади, а одразу ж зосередимося на конкретному проблемному аспек-



ті – на специфіці функціонування громадянської свідомості українського студентства. Адже якщо розглядати його не як об'єкт маніпулятивного впливу у бажаному для загальнодержавної ідеології напрямку, а як колективний суб'єкт, який потребує виваженого психокорекційного втручання із попереднім психодіагностичним етапом (це якраз і відповідає, власне, основоположним принципам демократизації суспільства), то неодмінно виникає потреба в експлікації його власних когнітивних утворень.

Наприклад, стверджуючи про громадянську байдужість сучасної молоді, ми часто навіть не ставимо собі питання про те, а чи й справді ефективно будуюмо відповідні комунікації із нею, пов'язані з необхідністю звертання до ментальних репрезентацій самих реципієнтів? Можливо, натомість, студентству під час навчальних занять чи виховних заходів нав'язуються чужі цінності та ще й під “чужим соусом” далеких від його реальних цінностей вербальних формулювань? І начебто спілкуючись однією мовою, ми часто не здатні “достукатися” через стереотипні, “книжні” словесні оболонки з їх часто надто абстрактними значеннями до унікальних категоріально-сміслових структур свідомості інших суб'єктів. Більше того, інколи навіть виникають реакції, зворотні щодо бажаних чи очікуваних. Тому з'ясування реальних сміслових засад функціонування громадянської свідомості нашого студентства – цілком необхідний попередній крок на шляху психологічно обґрунтованого, особистісно орієнтованого стимулювання відповідної його активності.

Таким чином, **мета роботи** – опис результатів емпіричного дослідження ментальних репрезентацій провідних понять сучасного громадянського тезаурусу, виявлених за допомогою методу асоціативного експерименту на вибірці студентської молоді з різних регіонів України.

Асоціативний експеримент належить до методик проєктивного типу, інша його назва – тест словесної асоціації. Як зазначає Л.Бурлачук, згаданий метод уперше описаний та систематизований Ф.Гальтоном у зв'язку із завданням вивчення “асоціації ідей” [1, 17]. Надалі асоціативний експеримент отримав науковий розвиток у дослідженнях Е. Крепеліна, К. Юнга, Г. Кента, О. Розанова, В. Вундта, О. Лурії, а також Д. Рапапорта зі співробітниками.

У нашому дослідженні було використано вільний асоціативний експеримент, що не передбачає будь-яких обмежень вербальних реакцій за кількістю або за певними ознаками. При встановленні міри їх типовості ми спиралися на положення В.Серкіна, який вважає, що якщо асоціація при описуванні якого-небудь стимулу використана трьома або більшою кількістю респондентів, то вона використана не випадково (хоча процедура чіткого статистичного доведення даного твердження ще не розроблена) [4, 76]. Таку ж позицію знаходимо і в науковій публікації Г.Мартиновича [2], спеціально присвяченій обговоренню процедури аналізу результатів асоціативного експерименту. Отже, надалі статистично значущою будемо вважати кожен таку вербальну реакцію, яка проявлятиметься не менше трьох разів.

Перед проведенням асоціативного експерименту також виникла проблема формулювання переліку важливих і, водночас, достатніх (з метою уникнення перевтоми респондентів) для дослідження громадянської свідомості стимулів. Щоб звузити такий список до прийнятних меж, було здійснено контент-аналіз монографій та статей найбільш відомих у вітчизняній психолого-педагогічній науці дослідників відповідної сфери [3].

Спираючись на результати контент-аналізу, у підсумку ми обрали 30 слів-стимулів: суспільство, держава, нація, Батьківщина, народ, Україна, етнос, громадянин, націоналізм, шовінізм, влада, право, рідна земля, обов'язок, сім'я, закон, природа, толерантність, політика, чужоземець, економіка, рідна мова, Конституція, патріотизм, доброта, українець, демократія, праця, справедливість, краса. Зауважимо, що даний перелік не претендує на вичерпний громадянський тезаурус і може бути доповнений іншими поняттями. Проте його розширення могло б призвести до надмірної втоми досліджуваних осіб і, як наслідок, недбалості у відповідях. Варто також зазначити, що обрані слова-стимули зачитувалися саме у згаданій послідовності, оскільки ми намагалися уникнути хронологічно спорідненого подання семантично близьких понять (наприклад, "нація" і "народ" або "закон" і "Конституція").

До дослідження була залучена вибірка студентства із західного, центрального та східного регіонів України, яка за-

галом склала 302 особи. Західний регіон репрезентований Кременецьким обласним гуманітарно-педагогічним інститутом, в якому навчається молодь з декількох різних областей (Тернопільської, Рівненської, Львівської та Хмельницької); центральний – Вінницьким державним педагогічним університетом і Кіровоградським національним технічним університетом; східний – Дніпропетровським гуманітарним університетом.

Проаналізуємо результати асоціативного експерименту у контексті виведення узагальнених показників афективного забарвлення у свідомості студентів важливих складових сучасного громадянського тезаурусу. Зважаючи на обмежені розміри доповіді, обмежимося тільки окремими з вищезазначених понять як прикладами такого аналізу, а вже після цього графічно репрезентуємо загальну смислову картину.

Найбільшу абсолютну кількість асоціацій у досліджуваних осіб викликав вербальний стимул “природа” – зафіксовано 528 вербальних реакцій. До цієї загальної суми увійшли позитивні асоціації – 27,65% (“краса”, “відпочинок, спокій”, “позитивні емоції”, “захист, охорона”, “чистота”, “життя”, “здоров’я”, “воля, свобода”, “весна”, “багатство, могутність”, “добро”, “душа”), негативні – 0,95% (“забруднення”) та нейтральні – 71,4%.

З-поміж усіх запропонованих стимулів найбільш афективно привабливою для наших респондентів виявилася “сім’я”. Серед зафіксованих 499 асоціацій позитивних – 77,76% (“батьки, мама, тато”, “дитина, діти”, “родина, рідні люди”, “любов, відданість, вірність”, “злагода, підтримка, взаєморозуміння”, “тепло, вогнище, затишок”, “я, моя”, “добробут, достаток”, “щастя, радість”, “брат, сестра”, “цінність, найважливіше”, “бабця, дід”, “життя”, “рівноправ’я”, “блакитне небо”, “зірки”, “здоров’я”, “добро”), негативних – тільки 0,8% (“проблеми, суперечки”), решта – 21,44% – нейтральних.

Серед власне громадянських понять в аспекті своєї емоційної прийнятності для досліджуваних осіб домінує “патріотизм” (381 вербальна реакція): позитивних асоціацій – 68,77% (“любов, відданість, вірність”, “Україна, Батьківщина”, “боротьба, незламність, героїство”, “гідність, самоповага”, “віра, переконання”, “воля, свобода”, “людяність, співчуття”, “я”, “повага”, “бажана риса”, “справедливість”,

"право", "благородство", "батьки", "розвиток"), нейтральних – 31,23%, а негативні асоціації взагалі відсутні. Це демонструє той факт, що смислові поля поняття "патріотизм" у свідомості сучасної української молоді не втрачають бажаної для загальнодержавної ідеології привабливої афективної насиченості.

У негативному аспекті серед усіх запропонованих стимулів лідирує "шовінізм". Його поява спричинила тільки 6,67% позитивних асоціацій ("патріотизм", "Батьківщина", "власність", "моральність", "сонце", "сміливість", "віра", "розум", "гордість"), негативних – 54,44% ("неповага, приниження, пригнічення", "зло, ненависть, неприязнь", "расизм, фашизм", "війна, боротьба", "несправедливість", "перебільшення", "обмеженість", "бідність", "тоталітаризм") і нейтральних – 38,89%.

Це ж саме стосується і "політики", яка загалом викликала 368 асоціацій. Серед них позитивних виявилось тільки 7,61% ("економіка, гроші", "справедливість, чесність", "ідеали", "розвиток", "можливість", "честь", "інтерес", "свідомість", "освіта", "добробут"), негативних – 38,04% ("обман, несправедливість, беззаконня", "сварки, суперечки, конфлікти", "хаос, плутанина, загадки", "гра, інтриги", "ворожість, жорстокість", "демагогія", "байдужість"), нейтральних – 54,35%. Як бачимо, використання відповідного вербального стимулу може спровокувати цілком негативну реакцію у нашого студентства. Тому, наприклад, якщо в якомусь з особистісних питальників є пункт на кшталт "Чи хотіли би ви брати активнішу участь у політичному житті своєї країни?", то негативну відповідь на нього не варто однозначно оцінювати як ще один індикатор громадянської пасивності респондента. Натомість реакція "ні" тут може бути просто спротивом проти чогось, скажімо, "брудного".

Очевидно, що громадянином будь-яка людина є не сама по собі, а тільки у контексті певного територіального утворення, яке і надає їй відповідну роль з певними правами та обов'язками. При його найменуванні використовують зазвичай як синоніми поняття "Батьківщина", "державна" чи "Україна". З метою виявлення найбільш емоційно привабливого із них порівнюємо виявлені за допомогою асоціативного експерименту їх смислові поля.

На слово-стимул “Батьківщина” зафіксовано 447 асоціацій. Серед них позитивних – 42,73% (“рідний край, рідна земля”, “сім’я, родина”, “любов, відданість, повага”, “патріот, патріотизм”, “незалежність, воля”, “краса”, “життя”, “гармонія”, “оберіг”, “гордість”), негативних – 0,22% (“корупція”), нейтральних – 57,05%. На “державу” – 446 вербальних реакцій, у тому числі, позитивних – 8,07% (“єдність, злагода”, “сім’я, дім”, “демократія”, “стабільність”, “добробут”, “спокій”, “велич”, “свідомість”, “цінність”, “сонце”, “турбота”), негативних – 1,57% (“безлад, метушня”, “бідність, нестача”, “холод”, “страх”) і нейтральних – 90,36%. А на вербальний стимул “Україна” – 430 реакцій, з-поміж яких позитивних – 24,19% (“моя, рідна”, “незалежність, суверенітет”, “мати, батьки, сім’я”, “ми, єдність”, “могутність, багатство”, “демократія”, “любов”, “молодість”, “надія”, “друзі”, “велич”, “гордість”, “майбутнє”), негативних – 3,72% (“занедбаність, знедоленість, слабкість”, “неволя”, “ненависть”, “обман”), нейтральних – 72,09%.

Такі результати виступають психологічним обґрунтуванням доцільності надання переваги поняттю “Батьківщина” при формулюванні тверджень чи закликів громадянського змісту. Саме воно, а не “державу” чи “Україна”, викликає найпомітніший позитивний відгук у свідомості студентства, оскільки часто асоціюється з найбільш рідним, близьким оточенням – сім’єю та родиною, тоді як два останні – більш відчужені за своїми репрезентаціями.

Власне ж ключове для нашого тезаурусу слово-стимул “громадянин” викликало 396 асоціацій. В тому числі, позитивних – 30,3% (“гордість, гідність, самосвідомість”, “я”, “патріот, патріотизм”, “права”, “законослухняність”, “незалежність, воля”, “правила, порядок”, “вірність”, “впевненість”, “сила”, “цінності”, “друг”, “ввічливість”, “дорослість”, “веселощі”, “любов”), негативних – 0,51% (“самотність”) і нейтральних – 69,19%.

Якщо розглядати усі виокремлені через попередню процедуру контент-аналізу провідні поняття громадянського тезаурусу в аспекті їх звичності для досліджуваних осіб (що позначилося на різних кількостях асоціацій), то послідовність розгляду наших вербальних стимулів повинна бути наступною (починаючи з найбільш популярних): природа,

сім'я, суспільство, Батьківщина, держава, Україна, рідна земля, громадянин, краса, влада, патріотизм, народ, Конституція, українець, нація, політика, доброта, чужоземець, право, рідна мова, закон, праця, економіка, демократія, обов'язок, справедливість, націоналізм, толерантність, етнос, шовінізм. При цьому варто зазначити, виходячи як із кількості, так і зі змісту відповідних асоціацій, що окремі поняття є маловідомими у середовищі сучасного студентства. Це стосується, насамперед, "шовінізму" та "етносу", на що необхідно звернути увагу, зокрема, викладачам відповідних циклів дисциплін.

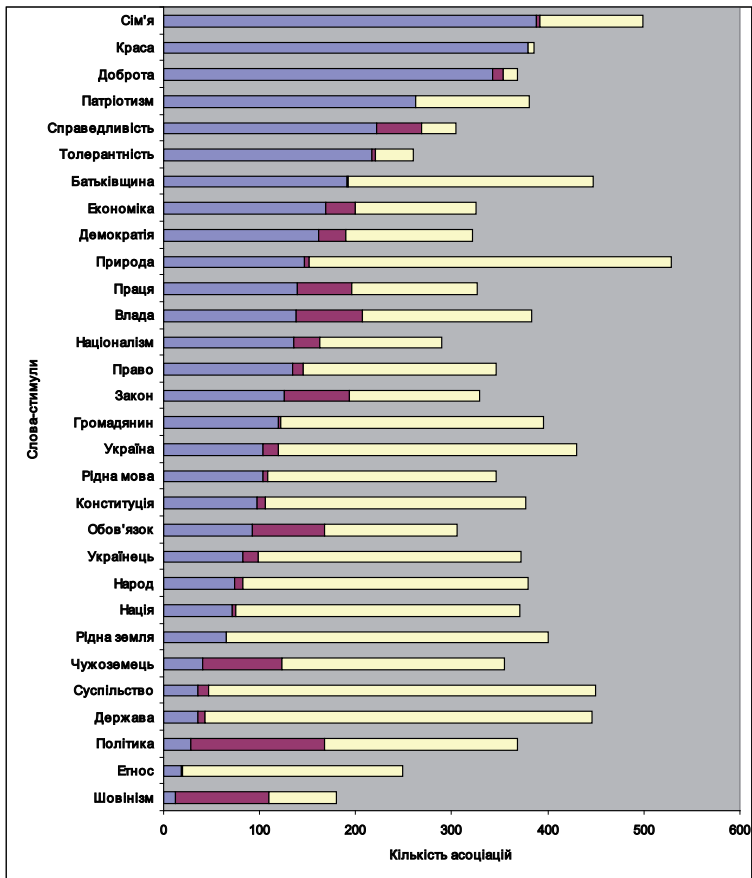


Рис. 1 "Емоційні" параметри понять громадянського тезаурусу

**Примітка.** Ліва частина стовпчиків діаграми відповідає кількості позитивних асоціацій, середня – негативних, права – нейтральних.

Може бути й інший принцип утворення ієрархії з даних понять: у зв'язку з їх емоційною прийнятністю або, навпаки, неприйнятністю для української студентської молоді. Наприклад, на мал. 1 у формі діаграми наочно відображена послідовність 30 запропонованих слів-стимулів згідно з порядком спадання кількості позитивних асоціацій і, відповідно, зростання негативних або нейтральних.

Таким чином, кількісна та якісна обробка результатів асоціативного експерименту дала змогу виокремити поняття “сім'я”, “краса”, “доброта”, “патріотизм”, “толерантність”, “Батьківщина” як найбільш емоційно привабливі для дослідженої вибірки студентів у контексті оцінювання ними реалій співіснування людей в українському суспільстві. Натомість деякі традиційні для громадянського тезаурусу категорії мають помітний негативний підтекст у свідомості респондентів. Найбільшою мірою це стосується таких вербальних стимулів, як “політика”, “шовінізм”, “чужоземець”, “обов'язок”, “закон”, “влада” і “праця”.

Тому при здійсненні цілеспрямованого впливу на громадянську свідомість студентської молоді варто спочатку спиратися не на ці поняття, а, насамперед, на “сім'ю” (у формі висловлювань “твоя країна – це твоя велика сім'я” і т.п.), “красу” (ідея, наприклад, про “величну духовну красу тієї особи, яка служить своїй рідній землі”), “доброту” (гасло “людина не може бути доброю, якщо вона така у своєму ставленні тільки до рідних чи друзів і не допомагає в міру можливості іншим своїм співгромадянам” та ін.), а також на “патріотизм”, “толерантність”, “Батьківщину”. Ці та подібні факти варто враховувати як педагогам вищої української школи, так і іншим комунікаторам, які намагаються вступити у справжній діалог зі студентством як досить критичним та унікальним у своєму світоосмисленні колективним суб'єктом.

## Література

1. Бурлачук Л.Ф., Морозов С.М. Словарь-справочник по психодиагностике. – СПб: Питер Ком, 1999. – 528 с.

2. Мартинович Г.А. Опыт комплексного исследования данных ассоциативного эксперимента // Вопросы психологии. – 1990. – № 2. – С. 93-99.

3. Психологічні закономірності розвитку громадянської свідомості та самосвідомості особистості: У 2-х т. / М.Й. Боришевський, М.І. Алексеєва, В.В. Антоненко та ін. За загальною редакцією М.Й. Боришевського. – К.: Дніпро, 2001. – Т. 1, 2.

4. Серкин В.П. Методы психосемантики: Учеб. пособие для студентов вузов. – М.: Аспект-Пресс, 2004. – 207 с.: ил., табл.



Суська О.О.

## ІНФОРМАЦІЙНА ДІЯЛЬНІСТЬ І ПРОБЛЕМИ СТАНОВЛЕННЯ ОСОБИСТОСТІ

*Динамічні зміни у поглядах, думках та інтересах молоді становлять сферу глибокої наукової зацікавленості психологів та соціологів протягом останніх років. Революційні зміни та вплив засобів масової комунікації на свідомість людини особливо сильно торкнулося молодого покоління, зокрема молоді до 25 років.*

*Особливо цей процес автимо протікає у сфері електронних мас-медіа: радіо, телебачення, та за останні роки також й Інтернету.*

*Найбільш вразлива свідомість молоді перед потужним та небезпечним впливом реклами.*

*Всі ці проблеми ми вважаємо особливо важливими ще й тому, що вони відкривають шлях для обговорення цих тем також у сфері культури, а саме впливу сукупного медіа-продукту на свідомість особистості в цілому, особливо рекламної продукції та телебачення.*

*The dynamic changing of young people views and interests has been the most interested science problem for psychologists and sociologists during last years. The revolutionary influence of mass-media turned forward consciousness simply all over population of Ukraine younger 25 years.*

*Especially, this process is the more active in the field under the influence of electronic media: radio, TV, last years – Internet also. One of the most dangerous for young people consciousness is the sphere of advertising.*

*All these problems are very important and opening the items about the Culture of consumption mass-media product, especially advertising and TV production.*

Вплив друкованих засобів масової інформації, радіо та телебачення на наше спілкування, на духовний світ людини

та його розвиток значною мірою залежить від змісту матеріалів масової комунікації, який визначається по суті умовами соціально-економічної системи. Не меншу роль в цьому процесі відіграє рівень культури споживання масової комунікації. Якщо споживання масової комунікації, особливо телебачення, перетворюється у "всезадність" продуктів масової комунікації, звісно це призводить до збіднення духовного світу людини та її спілкування. Тут треба зауважити, що багато в чому рішення проблеми "всезадності" залежить від самої людини, а також залежить від розробки й укорінення в індивідуальну свідомість, як необхідного факту, самоусвідомлення "Я"-концепції людини. Справа в тому, що остання має принципово практичне значення для самоідентифікації особи. В процесі соціалізації, тобто оволодіння індивідом сукупністю людських якостей, саморозбудови індивідом самого себе, він орієнтується на наявну в суспільстві й суспільством санкціоновану модель людини, виражену в різноманітних формах свідомості – художній, науковій, філософській. Формуючи власну "Я-концепцію", індивід так чи інакше кладе в її основу саме уявлення про "Я" взагалі, про людину як таку. Цілком справедливе твердження відомого російського психолога С.Л.Рубінштейна про те, що всі світоглядні питання, відповідь на які визначає те, як людині жити і в чому шукати сенс життя, попри всю їх невичерпну різноманітність, сходяться, в кінцевому підсумку, в одній точці, в одному питанні – про природу людини (що є людиною) і її місце в світі.

Таким чином, біля витоків формування особистості стоїть теорія (або модель людини), через яку і в якій саме суспільство репрезентує себе для індивідуального "Я", більше для самого себе. Засвоюючи певну суспільно значиму й усвідомлену позицію, індивід створює власну "Я"-концепцію, певним чином, набуває "внутрішнього співбесідника", своє "друге Я", що і є врешті-решт – безпосереднім виявом колективного, суспільного, надособового. Це стає передумовою й основою *діалогічності внутрішнього мислення*, й одночасно, засадами совісті (як моральної категорії) та похідних від неї моральних якостей.

У діалогічному мисленні, побудованому на безперервному діалозі "Я" – "друге Я" на рівні власного внутрішнього

світу людини, реалізується взаємозв'язок і взаємозумовленість особистісно-індивідуального й колективного, суспільного, особистого й загального. У “другому Я” представлене для людини усвідомлене нею ставлення до суспільства і його уявлення про власну природу. Іншими словами, “друге Я” – надособистісний світ ціннісних характеристик, що обертаються регулятивним принципом самооцінки й практичних дій. Діалогічне мислення практично долає реальну відмінність між людиною і суспільством, між індивідом і родом. Долає практично духовно, оскільки в ньому здійснюється не абсолютне протиставлення “Я” і “не-Я” як об'єкта, взаємопроникнення “Я” в “не-Я”, овласнення, привласнення його, свідоме освоєння його як “другого Я”. Тут усвідомлення “поза-Я-існуючого” відбувається не в теоретичній формі, а саме в практично-духовній, завдяки чому діалогічність мислення виступає найближчим, безпосереднім механізмом естетичного, етичного, художнього – взагалі чуттєвого освоєння суспільновизначеного. Цей механізм, отже, забезпечує формування таких глибоко особистих і суспільно-значимих якостей людини, як співчуття, співстраждання, потреба в іншому, емпатія (у широкому розумінні цього терміна); через них, у свою чергу, елементи діалогічності реалізуються зовні – в поведінку-діалог, діяльність-діалог.

Отже, шлях до гуманізації суспільства починається від гуманізації, внутрішнього “олюднення”, виховання конкретної людини, виховання такого “Я”, яке може і зобов'язане думати про всіх, відчуває зобов'язання брати на себе відповідальність, визначається достатньою долею інтернальності, а отже, й високим рівнем суб'єктивного контролю. Ніякими силовими методами – ані політичною диктатурою, ані виключно економічним стимулюванням таке “Я” створене бути не може, – а лише кропітким, продуманим, свідомим ставленням до загальнолюдських пріоритетів, що досягається тільки вихованням. І в цьому полягає найвищий гуманізм самого виховання як “виробництва людей людьми”, як єдина мета суспільного руху до більш морального, цивілізованого суспільства вищого рівня відкритості (3).

Може статися так, що індивід не знаходить відповідну модель людини. Він починає будувати свою “Я-концепцію”, виходячи нібито з самого себе. Така побудова має досить від-

носну незалежність від суспільно-значимого, тому індивід так чи інакше співвідносить себе з останнім, якщо не згідно з ним, то всупереч йому. Основою даної "Я-концепції" виступає акцентований монологізм, котрий включає наявність "другого Я", веде до формування так званих "атомістичних індивідів", що свідомо абсолютизують своє "моно-Я" у вузько егоїстичному інтересі й егоцентричній життєвій позиції. Таким чином, індивід обмежується й знелюднюється, оскільки практично заперечує себе як "тотальність суспільства", як безмежну можливість своїх універсальних виявів.

Особистісне значення формуючої ролі власної концепції людини ґрунтовно вивчається психологією і має свої витoki ще в процесі дослідження проблеми індивідуальності в італійському Відродженні – у славетного Леонардо да Вінчі, в умовних ілюзіях Кампанелли та ін.

Якщо людина – міра всіх речей, то, перш за все, вона є мірою для самої людини. І людина за всіх часів потребує такої міри, чи то у міфологічній, релігійній, художній, науковій формі, чи у формі або концепції людини. Від її конкретного змісту багато в чому залежить реальне самоусвідомлення й життєва позиція, спрямованість, мета й суспільна значимість практичної діяльності реальних людей; від цього залежить і адекватність, і дієвість виховання суспільно необхідних рис людини. Розглядаючи масову свідомість як процес втрати індивідуальності, самотності, відповідно, як нагальну необхідність "знайти людину", ми повинні закономірно прийти до визнання значущості естетичної свідомості, в межах якої щільно переплетені почуття, смаки, ідеали, цінності, переживання, і оволодіння якою відкриває людині шлях до гармонізації та досконалості.

Реалії, що пов'язані з розвитком тенденцій інформаційної сфери у постсоціалістичних країнах, примушують більш критично поставитися до відомих теорій інформаційного суспільства. Як відомо, основним постулатом цих і близьких до них теорій, зокрема "третьої хвилі" А.Тоффлера, є теза про кардинальне зростання ролі інформації у суспільному житті та перетворення її на основний стратегічних продукт, володіння і розпорядження яким забезпечує ключові позиції у сучасному світі. Не варто применшувати дійсно суттєвого значення інформаційного продукту і технологій

у розв'язанні проблем суспільного розвитку і забезпечення належного місця країни у системі міжнародних відносин. Разом з тим необхідно зазначити, що інформаційний чинник, на абсолютизації якого побудовані ці теорії, не лише не забезпечує розв'язання принципових проблем сучасного суспільства, але й в деяких, не поодиноких випадках, зокрема у напівдемократіях та країнах, що розвиваються, призводить до суттєвих деформацій суспільного розвитку. Насамкінець варто зауважити, що теорії інформаційного суспільства значним чином є продуктом пропагандистського забезпечення відповідної політики провідних країн світу, насамперед США. А їхні некритичні послідовники у постсоціалістичних країнах, часто-густо не усвідомлюючи дійсну спрямованість цих теорій, фактично виступають в ролі позаштатних пропагандистів іноземних держав та їхніх національних інтересів.

Людинотворча функція суспільної практики реалізується в дійсній соціальній системі координат з цілком певним типом людини. Сформульований відповідними інститутами суспільства, передусім інститутами влади, конкретний тип соціалізованої людини проникає у масову свідомість через ідеологію й ангажовану нею художню культуру. Але реальна соціальна місія практики діє також і безпосередньо – у самому процесі суспільного й приватного життя кожної конкретної людини.

Серед найтяжчих наслідків суспільної практики, заснованої на екстенсивному виробництві й авторитарному управлінні, – формування так званої “масовидної людини”, що відчуває себе тільки частиною маси, яка потребує керівництва. Вона підсвідомо ухиляється від самостійних вчинків і рішень, від самовідповідальності й навіть від осмислення суті й змісту запропонованих “авторитетом” дій. Така людина є об'єктом маніпулювання й не претендує на статус особистості. Для В.Войовнича анти-особистість – характерна риса “масовидної людини”, що за умов соціалістичного перетворення суспільства обертає її на суб'єкта й захисника “казармового комунізму”, в його основних характеристиках: запереченні особистості людини, заздрості й жадоби нівелювання, що відтворює певний набір й характеристик “одномірної людини” Г.Маркузе, хоч останній базувався в своїх

дослідженнях на матеріалі, специфічному для індустріального суспільства – розвинутого капіталізму, який в той час протистояв соціалістичній системі (3).

За даними соціологічних досліджень протягом 80 – 90-х років ХХ століття найбільшу глядацьку аудиторію і найширший відгук у пресі знайшли фільми "Асса" (реж. С.Соловйов), "Маленька Віра" (реж. В.Пічул), "Злодії в законі" (реж. Ю.Кара), "Інтердівчинка" (реж. П.Тодоровський). Усі вони однаково професійні, високохудожні, що й зумовило їх величезний успіх і вплив на масову свідомість, перш за все молодіжну. Названі картини присвячені представникам, так би мовити, "тіньового суспільства", за аналогією з "тіньовою економікою" – злодіями, повіями, рекетирами. Ці фільми стверджують: у потворності їх героїв винне середовище, а самі герої ніякої щонайменшої відповідальності за свої вчинки не несуть; вони лише продукт середовища, якому має бути соромно, яке повинно взяти на себе вину і відповідальність. Але ж середовище – не безлике й знеособлене. Воно складається переважно не із злодіїв, не з повій і не з рекетирів. Його формують люди, що попри всі вади залишаються людьми.

Твердження "людина – продукт середовища" набуло масового поширення й відіграє зараз достатньо вагому роль в інтерпретації дійсності в сучасній журналістиці. Ми далекі від того, щоб примітивно прямо пов'язувати вказаний стереотип у згадуваних вище творах масового мистецтва з викладами соціологічної теорії, відповідно до яких у наших підручниках трактується проблема людини. Але й ігнорувати такий зв'язок, на нашу думку, було б неправомірно. Адже і митці, і глядачі у масі своїй так чи інакше знайомі з вченням про людину, як воно подається не в теоретичних спеціалізованих дослідженнях, а перш за все – у психологічних працях, що трактують питання антропології і виховання людини.

Становлення і концептуалізація проблем естетичної свідомості постає в сучасній психології, на нашу думку, саме завдяки діяльності засобів масової комунікації, адже вони є найбільш активними популяризаторами масових видів мистецтва у найбільш широких масштабах. Незаперечними лідерами в цьому є, безумовно, телебачення і кінематограф. Там в поле зору дослідника-психолога сьогодні пови-

нна включатись й естетична свідомість, й естетичні почуття, адже естетична свідомість має власну, досить складну структуру – теорія, смак, ідеал; відповідно й естетичні почуття, переживання, судження, цінності, потреби, міра тощо, – щодо яких естетична свідомість виступає родовим поняттям. Мистецтво ж є формою, яка найадекватніше відтворює специфіку естетичної свідомості. В мистецтві свідомість митця, опредмечуючись у художньому творі, набуває форму позаособового існування і всезагальну значимість. Як духовний витвір, мистецтво може функціонувати лише через естетичну свідомість. Водночас, естетична свідомість має певну самостійність щодо естетичної діяльності, щодо мистецтва. В цьому зв'язку звернемо увагу на позицію українського естетика В.Панченко, яка розробляє естетичну проблематику і як самоцінне явище, і як компонент більш широких культуротворчих процесів. Щодо суті естетичної свідомості, то вона вважає, що ця своєрідна абстракція є насамперед особливим духовним утворенням, яке характеризує естетичне ставлення людини або суспільства до дійсності. Важливо, що В.Панченко вбачає в естетичній свідомості і форму суспільної свідомості, яка відбиває рівень естетичного освоєння світу суспільством, і особисту, індивідуальну характеристику окремої людини. Саме виокремлення естетичної свідомості як характеристики окремої людини є надзвичайно перспективним, адже це є визнання ролі індивідуального досвіду, а не традиційне “розчинення” конкретної людини в такому узагальненому явищі, як суспільство.

Вважаючи, що подальший розвиток психології особистості, соціальної психології, психологічної науки в цілому, вивчення процесу гуманізації/дегуманізації людини під впливом засобів масової комунікації не можуть обминути проблему естетичної свідомості та естетичного виховання як певної опори для запобігання дегуманізуючим наслідкам вищевказаного впливу, ми пропонуємо власне бачення шляхів концептуалізації зазначеної проблеми.

Незважаючи на нетривалий термін наукового буття проблеми, у літературі вже чітко наведені контури певних установлених тенденцій щодо визначення масової свідомості, але ще не віднайдене місце для цього поняття в системі суміжних понять психології та естетики, а також мети, завдань, шля-

хів і методів практичного виховання естетичної свідомості людини. До числа означених стійких тенденцій у вивченні проблеми слід, перш за все, віднести самі методологічні за-сади, підходи до її розгляду й аналітичного дослідження. На наш погляд, у масиві наукової літератури (переважно філософської) найбільш широко репрезентовані два підходи – загальнотеоретичний та діяльнісний, який, однак, за умови логічного довершення збігається з першим, загальнотеоретичним. Мається на увазі такий спосіб вивчення естетичної свідомості, який збігається з концепцією суспільної свідомості, що ґрунтується на теорії відображення. Згідно з цією концепцією, свідомість є відображення буття, а специфіка особливої форми свідомості визначається через вирізнення особливого предмета і специфічної форми відображення. Отже, простуючи шляхом, прокладеним загальною теорією суспільної свідомості, прагнучи узагальненого визначення естетичної свідомості, автори, котрі стоять на подібних позиціях, вбачають своє завдання у вирізненні специфічного об'єкта й особливої форми його відображення, притаманної тільки естетичній свідомості. . Оскільки мистецтво виділилося в самостійну сферу людської діяльності, то так само, як й інформаційна діяльність, його власна практика виступає як те, що підлягає теоретичному осмисленню, і тому мистецтво створює свою власну теорію, що являє собою ніби “відображення відображення”. Такою теорією мистецтва, його раціоналістичним осмисленням найвищого рівня узагальнення є естетика. Тому естетична свідомість, похідна від естетики як науки, може розглядатися сьогодні як найважливіший і невід’ємний компонент наукового світогляду, що має свій власний предмет і об’єкт – і пізнає його в поняттях і категоріях.

Відомо, що комунікативна дія притаманна насамперед життєвому світу людей. У масовій комунікації, яка організовується за правилами стратегічної дії, вона виняток. Проте, як вважає Ю.Хабермас, соціальний контроль, що виробляється засобами масової комунікації, має амбівалентний характер. Тиск ідеології чи інтересів виробництва співіснує тут з правилами конструювання мовної реальності. У сучасному світі, в якому координатором соціальних дій є гроші, мас-медіа “віддані мовному розумінню”, зберігаючи шанс ви-



зволення людини з пут споживацтва. Суттєво примножуючи комунікативні зв'язки взагалі, мас-медіа здатні працювати на підтримку раціонального суспільного дискурсу, якщо він народжується у публічній сфері. Вони транслюють його від центру до периферії і в географічному, і в соціальному сенсі.

Публічний дискурс, що його організують й транслюють мас-медіа, відкриває можливості широкого раціонального обговорення обраних з огляду на соціальну інтеграцію ціннісних пріоритетів різних соціальних груп, інститутів та організацій, надаючи масовій свідомості додаткову когнітивну основу для ціннісної ідентифікації себе та інших у глибоко структурованому соціумі. Зрозуміло, снага раціональної аргументації не є запорукою інтерналізації індивідами тих цінностей і знань, які були б необхідними для створення “Я”-концепції. Однак інформаційне збудження когнітивних пластів суспільної, корпоративної та індивідуальної свідомості є стимулом і чинником цих ціннісних змін, що особливо важливо для особистості молодої людини.

На жаль, сучасна вітчизняна преса, так само й радіо і телебачення у своїх публікаціях і передачах з різноманітної суспільної тематики менш за все орієнтовані на різні молодіжні соціальні групи (учнів шкіл і ПТУ, студентів, працюючу молодь і т. ін.). Пояснюється це невизначеністю специфіки інформаційних запитів і потреб цих груп, особливостей формування в їхній свідомості “образу демократизації\*”. Попри все, на ці категорії цілеспрямована дія, яка включає вплив суспільства на людину, який все частіше відбувається у формі контакту з інформаційним простором.

Вітчизняна теорія виховання стоїть на засадах антиніпулятивних підходів до розвитку особистості, її становлення, хоч, безумовно, враховує вплив навколишнього середовища на людину і роль самого індивіда у змінах цього середовища, в процесі здійснення яких людина створює або стверджує свою власну особистість. В цьому випадку людина може бути творцем як свого “другого я” (міжлюдських стосунків, історії), так і своєї особистості. Людина починає володарювати сама над собою, підкоряє своїй волі власні інстинкти, докладаючи необхідних, іноді вельми значущих зусиль, наприклад, коли цього вимагає справа, якій вона свідомо присвячує своє життя; долає природний страх перед

смертю, стає здатною до героїчних вчинків. Ця діяльність, спрямована на формування власної особистості, як відомо, в педагогічній психології та педагогіці називається самовихованням. Без цього неможливий процес формування і становлення особистості, без цього не може бути доцільним і сам процес виховання. Таким чином, практична діяльність людини необхідна не тільки для змін навколишнього середовища, але й й для змін самої себе, останнє вимагає від молоді людини свідомих, цілеспрямованих зусиль, а не відбувається само собою. Процес виховання, а тим більше самовиховання, не потребують дріб'язкової оцінки вихователя, яка може тільки зашкодити. Необхідно замислитись над пошуком можливостей пробудження в кожній молодій особистості власної активності, прагнення до самовдосконалення.

Процес самовиховання потребує подолання окремих суперечностей, боротьби із своїми власними недоліками та слабкостями. Самовиховання – це зовсім не самоспостереження, це активна діяльність молоді людини, спрямована на вироблення в собі позитивних якостей, відповідних до її соціальних та ціннісних орієнтацій.

Самореалізація буде проходити більш успішно, якщо молода людина, підліток, з одного боку, відчує радість від своїх хоч невеликих досягнень, що підніме в ньому відчуття власної гідності, а з іншого боку, навчиться критично ставитись до самого себе, не вибачати собі власні недоліки, не миритися з ними тощо.

Все це передбачає пізнання людиною самої себе, тверезу оцінку нею своїх сильних рис та своїх слабкостей. Самореалізація охоплює всі сфери розумового, морального та фізичного розвитку особистості, її здібності та знання, моральні і фізичні якості, смак і риси характеру (наприклад: мужність, силу волі, ін.). Безумовно, цілі самореалізації повинні збігатися з цілями виховання (3). Останнє може мати успіх лише за умови, якщо воно спонукає до руху власні сили учня, підопічного вихователя, збудить у ньому активність, прагнення самому будувати своє життя. Лише такий підхід до виховання молоді людини – не пошук провини чи її недоліків, а можливість гуманізації свідомого ставлення до себе і навколишнього середовища, попри всі негаразди кризового суспільства, попри вади повсякденного життя з його турботами

– може захистити молоду особистість від хибного шляху, гальмування і деформацій розвитку. Можливо, сьогодні потрібно говорити не тільки про гуманізуючі стратегії впливу інформаційного простору на духовність молодшої людини, що розвивається, а загалом – про розробку теорії способу життя в ХХІ столітті.

Багато років журналістів зі студентської лави привчали до думки, що завдання соціально орієнтованого спілкування полягає у впливові не на окремого індивіда, а на аудиторію слухачів, глядачів, читачів у цілому; тому вважалося не так вже й важливо, наскільки активним був би цей вплив на кожного окремо взятого члена цієї аудиторії, а суттєвим було лише те, щоб змінювати ступінь інформованості, соціальні цінності та ін. всієї аудиторії чи більшої її частини. Відомо, що соціально орієнтоване спілкування пов'язане із зовсім іншим типом особистості співрозмовника, з іншим узагальненим “образом аудиторії”.

Необхідно визнати проблему якості матеріалів, тиражованих засобами масової комунікації, першочерговою проблемою, отже, стандартизація та “рекламізація” свідомості людини, при наявному їх низькому якісному рівні, може мати незворотні наслідки. Особливо вразливою є, безумовно, психічна сфера молодшої людини. Масований тиск на неї низькоякісної продукції засобів масової комунікації (зокрема, виробництва зарубіжних фірм і компаній) деформує сам процес виховання, вносить в нього деструктивні елементи: агресивність, поверховість та штучність почуттів, неадекватність оцінок своїх вчинків, здібностей, можливостей, а також – заміну знань так званою інформацією “про знання”, високий ступінь опосередкованості якої знижує, як відомо, потенціал емпатійності. Все це найчастіше гальмує нормальний розвиток молодшої людини. Виникають збочення, ухили, перекоси свідомості, які – що найнебезпечніше – можуть стати масовим явищем.

Від збалансованості впливу соціокультурного середовища, важливою складовою якого є діяльність засобів масової комунікації, залежить психічне здоров'я та цілісність особистості. Тому на сучасному етапі стає нагальною потребою психологічне обґрунтування необхідності вдосконалення змісту і форм продукції засобів масової комунікації. Можна

підкреслити, що це має значення не тільки для молоді, як складова виховного процесу, але й для людей старшого віку, адже психічне здоров'я та гармонійність особистості – проблеми позавікові, що супроводжують все життя людини.

## **Література**

1. Інформаційна сфера як духовне явище. – К., 1999
2. Леонтьев А.А. Введение в психологию искусства. – М.: Изд-во МГУ, 1998.
3. Луман Н. Понятие общества Проблемы теоретической социологии// Под ред. Бороньева. – Вып.1. – СПб., 1994.
4. Моль А. Социодинамика культуры. – М.: Прогресс, 1973.

Харченко С.В.

## СОЦІАЛЬНИЙ ІНТЕЛЕКТ І ОСОБЛИВОСТІ СПРИЙНЯТТЯ ТА ПЕРЕРОБКИ ІНФОРМАЦІЇ

*У статті міститься теоретичний аналіз сучасних уявлень про соціальний інтелект. На пізнавальні процеси, пов'язані з розумінням соціальних об'єктів, певним чином впливають особливості відображення суб'єктом інформації. У статті аналізуються емпіричні дані щодо взаємозв'язку соціального інтелекту та способів кодування та переробки інформації.*

*The article is devoted the modern points of social intelligence. The work contains research results of peculiarities of interdependent the intelligence social and methods of code and of convert information.*

Соціальний інтелект – відносно нове і недостатньо теоретично розроблене поняття в психології. Під соціальним інтелектом розуміється певна інтегральна інтелектуальна здібність, що визначає успішність спілкування і соціальної адаптації. Вважається, що соціальний інтелект поєднує і регулює пізнавальні процеси, пов'язані з відображенням соціальних об'єктів (людини як партнера у спілкуванні, групи людей).

Кожен суб'єкт має відносно стійкі способи пізнавальної діяльності, пізнавальних стратегій, що полягають у своєрідних прийомах одержання й переробки інформації, а також прийомів її відтворення й способів контролю. Когнітивний стиль проявляється у пізнанні, поведінці, спілкуванні, професійній діяльності [5]. Крім того, люди істотно відрізняються один від одного тим, за допомогою яких репрезентативних систем переважно приймають і переробляють інформацію про своє оточення: візуально, аудіально і кінестетично. Дігитальний канал – вторинний відносно сенсорних систем. Суб'єкту, для

якого цей канал є провідним, не настільки важлива картинка, слова або тілесні відчуття – йому важливо: в тому, що він сприймає, є логіка чи ні? Йому необхідно зрозуміти й розібратися: чому це так? Навіщо це так? Як це влаштовано?

Актуальним представляється вивчення взаємозв'язку між соціальним інтелектом та особливостями сприйняття та переробки суб'єктом інформації. Це дозволить цілісно зрозуміти когнітивну діяльність суб'єкта з відображення соціального середовища. Особливе значення цієї проблематики міститься у зв'язку із питаннями профорієнтації, підвищення професійного рівня, перш за все у професіях типу "суб'єкт – суб'єкт", розробкою сучасних моделей навчально-виховного процесу тощо.

Поняття соціального інтелекту вивчається починаючи з робіт Е. Торндайка, який запропонував визначати соціальний інтелект як здатність розуміти інших і мудро, адекватно поводитися з ними [3]. Вчений у структурі соціального інтелекту виділяв два компоненти – поведінковий і когнітивний.

В сучасній психології умовно виділяють декілька моделей соціального інтелекту [6]. Відповідно до першої моделі, в основі пізнання соціальної і фізичної реальностей лежить спільний інтелектуальний механізм. Специфіка соціального пізнання визначається не особливими когнітивними операціями, а застосуванням цих операцій у процесі взаємодії з "особливими" об'єктами, тобто наділеними власною психічною активністю суб'єктами, позицію яких можна прийняти. В основі соціального пізнання лежить здатність причинно пов'язувати поведінку, що спостерігається зовні, і різні психічні стани людей.

Відповідно до другої моделі, за знання про соціальну і фізичну реальність, які можуть бути узагальнені на понятійному рівні, відповідає єдиний абстрактний інтелект. Різниця між академічним і соціальним інтелектом полягає в тому, що інтелект по-різному виявляється при вирішенні різних типів проблем.

Третя модель є, по суті, спробою опису множинних форм інтелекту. З цим пов'язано виділення різних форм неакадемічного інтелекту – практичного, соціального, емоційного. Вчені вважають, що соціальний інтелект – це особлива зді-

бність, хоча вона і входить до загальної структури інтелекту, і розглядають соціальний інтелект як окремий тип.

Найбільш вагомий внесок у розвиток поняття соціального інтелекту зробив Дж. Гілфорд. Вчений розглядав соціальний інтелект як систему інтелектуальних здібностей, незалежних від фактора загального інтелекту і пов'язаних, насамперед, із пізнанням поведінкової інформації [див. 2].

Відповідно до концепції Дж. Гілфорда, соціальний інтелект представляє систему інтелектуальних здібностей, які можуть бути описані в просторі трьох змінних: зміст, операції, результати. Дж. Гілфорд виділив одну операцію – пізнання – і зосередив свої дослідження на пізнанні поведінки.

Соціальний інтелект у дослідженнях Дж. Гілфорда значуще не корелював із розвитком загального інтелекту і просторових уявлень, здатністю до візуального розрізнення та оригінальністю мислення.

Особи з високим рівнем соціального інтелекту здатні отримувати максимум інформації про поведінку людей, розуміти мову невербального спілкування, висловлювати швидко і точні судження про людей, успішно прогнозувати їхні реакції в певних обставинах, виявляти далекоглядність у стосунках з іншими, що сприяє їх успішній соціальній адаптації (однак сам по собі рівень розвитку соціального інтелекту ще не є гарантією продуктивності соціальної поведінки) [2].

З 60-х років у психології активно починають досліджуватися соціальні уміння і комунікативна компетентність [див. 1]. Соціальний інтелект в цих роботах представлений як здатність орієнтуватися на істотні характеристики комунікативної ситуації, недоступні безпосередньому спостереженню (на психічну активність – думки, почуття, наміри; причини взаємообумовленої поведінки в міжособистісній ситуації і соціальні позиції в системі відносин), і здатність на основі цього орієнтування намічати можливі способи опосередкованого досягнення своїх або спільних цілей в умовах, коли прямі способи їх досягнення неможливі. При цьому орієнтування має на увазі не тільки раціональні умовиводи про істотні для досягнення мети характеристики комунікативної ситуації, але й емоційне сприйняття цієї ситуації.

Ю.М. Ємельянов першим у вітчизняній психології почав

використовувати поняття "соціальний інтелект", під яким розумів стійку, засновану на специфіці розумових процесів, афективного реагування і соціального досвіду, здатність розуміти самого себе, а також інших людей, їх взаємини і прогнозувати міжособистісні події. У його роботах розуміння соціального інтелекту тісно пов'язано з поняттям "соціальна сенситивність". У свою чергу, сенситивність припускає наявність емпатії – здатності учутися, емоційного резонансу з переживаннями іншого [див. 1]. Автор вважав, що онтогенетично емпатія знаходиться в основі соціального інтелекту, але з роками ця здатність тьмяніє, витісняючись символічними засобами респонсивності (вербальне вираження почуттів тощо).

Подальша розробка даної проблеми привела до опису терміна "соціальний інтелект" як здатності бачити й вловлювати складні відносини і залежності в соціальній сфері. У своїх роботах Н.І. Булка говорить, що соціальний інтелект – це особлива здатність людини, яка формується в процесі її діяльності в соціумі, у сфері спілкування і соціальної взаємодії, пов'язана з умінням творчо мислити і творчо підходити до вирішення проблемних ситуацій у спілкуванні із соціальним оточенням.

Починаючи з 90-х рр. проблема соціального інтелекту розроблялася В.Н. Куніциною [1]. Вона запропонувала таке визначення: соціальний інтелект – це глобальна здатність, що виникає на базі комплексу інтелектуальних, особистісних, комунікативних і поведінкових рис, що обумовлюють прогнозування розвитку міжособистісних ситуацій, інтерпретацію інформації і поведінки, готовність до соціальної взаємодії і прийняття рішень [1]. Соціальний інтелект допомагає людині прогнозувати розвиток міжособистісних відносин, загострює інтуїцію, передбачливість і забезпечує психологічну витривалість. Таким чином, соціальний інтелект розуміється як здатність до раціональних, розумових операцій, об'єктом яких є процеси міжособистісної взаємодії.

К. Космітські й О. Джон визначили складові, котрі вважали головними в концепції соціального інтелекту: когнітивні (оцінка перспективи, розуміння людей, знання соціальних правил, відкритість у відносинах з оточуючими) та поведінкові елементи (здатність мати справу з людьми, соціальна пристосовність, теплота в міжособистісних стосунках) [3].



Д.В. Ушаков розробив модель соціального інтелекту, відповідно до якої останній містить у собі дві складноорганізовані системи: пояснення-проорокування та соціально прийнятні обґрунтування [4]. При цьому перша виконує пристосувальну функцію і спрямованість на пізнання навколишнього соціального світу, а друга спрямована на виправдання вчинків і створення психологічного комфорту особистості у світі інших людей. За думкою вченого, соціальний інтелект має низку характерних структурних рис: континуальний характер; використання невербальної репрезентації; втрата точності соціального оцінювання при вербалізації; формування у процесі імпліцитного навчання; використання “внутрішнього” досвіду [4].

Таким чином, соціальний інтелект – це складне поняття, яке описує як когнітивні елементи, так і поведінкові. Структурно соціальний інтелект розглядається як багатокомпонентне явище. Існуючі у вітчизняній психології роботи стосуються проблеми соціального інтелекту переважно саме в аспекті комунікативної компетентності, а також описують імовірну структуру і функції соціального інтелекту [1, 4 тощо], закордонні психологи багато уваги приділяли й когнітивній складовій соціального інтелекту. Слід зазначити, що не було проведено вичерпного емпіричного дослідження взаємозв'язків соціального інтелекту зі стилями отримання та переробки інформації.

Мета роботи – дослідити вплив особливостей переробки інформації на рівень соціального інтелекту та його окремих складових в юнацькому віці.

В дослідженні взяли участь 40 осіб (юнаки та дівчата віком 18 – 19 років), що навчаються в Харківському національному університеті внутрішніх справ.

У роботі були використані такі психодіагностичні методики: методика дослідження соціального інтелекту Дж. Гілфорда, методика “Приховані фігури” (модифікована методика Л. Терстоуна), методика “Інтелектуальна лабільність”, тест Гарднера, тест БіАС, а також  $r_s$  – критерій рангової кореляції Спірмена.

Загальний рівень соціального інтелекту та окремі здібності, які входять до його складу, певним чином пов'язані з досліджуваними когнітивними стилями. Загальний рівень

соціального інтелекту позитивно пов'язаний з аналітичністю, лабільністю та полenezалежністю (див. табл. 1).

Таблиця 1.  
Особливості взаємозв'язку соціального інтелекту та когнітивних стилів,  $r_s$

| Когнітивний стиль                   | Субтести методики Дж. Гілфорда |      |        |         | Загальний рівень |
|-------------------------------------|--------------------------------|------|--------|---------|------------------|
|                                     | 1                              | 2    | 3      | 4       |                  |
| Полenezалежність – полenezалежність | 0,38*                          | 0,09 | 0,14   | 0,24    | 0,31             |
| Аналітичність – синтетичність       | 0,31                           | 0,11 | 0,33*  | - 0,04  | 0,30             |
| Лабільність – ригідність            | - 0,19                         | 0,13 | - 0,17 | - 0,33* | - 0,21           |

\* –  $p = 0,05$ .

Здатність передбачати подальші вчинки людей на основі аналізу реальних ситуацій спілкування (сімейного, ділового, дружнього), пророкувати події, ґрунтуючись на розумінні почуттів, думок, намірів учасників комунікації, вибудовувати стратегію власної поведінки для досягнення поставленої мети, орієнтуватися в невербальних реакціях учасників взаємодії і нормо-рольових правил, що регулюють поведінку людей (субтест 1), пов'язана з полenezалежністю ( $r_s = 0,38$ ,  $p = 0,05$ ) й аналітичністю ( $r_s = 0,31$ ).

Здатність швидко і правильно розуміти мовну експресію в контексті визначеної ситуації, знаходити відповідний тон спілкування з різними співрозмовниками в різних ситуаціях, виявляти рольову пластичність (субтест 3) статистично вірогідно пов'язана з аналітичністю ( $r_s = 0,33$ ,  $p = 0,05$ ).

Здібність розпізнавати структуру міжособистісних ситуацій у динаміку, аналізувати складні ситуації взаємодії людей, розуміти логіку їх розвитку, почувати зміни змісту ситуації при включенні в комунікацію різних учасників, добувати невідомі, відсутні ланки в ланцюзі взаємодій, пророкувати, як людина поведеться надалі, знаходити причини визначення поведінки (субтест 4) статистично вірогідно пов'язана з лабільністю ( $r_s = 0,33$ ,  $p = 0,05$ ).

Як свідчать дані, представлені в таблиці 1, здатність пра-

вильно оцінювати стани, почуття, наміри людей за їх невербальними проявами: мімікою, позами, жестами (субтест 2) у порівнянні з іншими здібностями, що становлять соціальний інтелект, найменше пов'язана з досліджуваними когнітивними стилями.

Таким чином, більш високий рівень соціального інтелекту, імовірно, слід очікувати в осіб з такою комбінацією когнітивних стилів: полenezалежність, аналітичність та лабільність.

Загальний рівень соціального інтелекту виявився незалежним від особливостей використання провідної репрезентативної системи. На рівень окремих складових та загального рівня соціального інтелекту не впливає інтенсивність використання візуальної та аудіальної репрезентативних систем (див. табл. 1).

Таблиця 2.  
Особливості взаємозв'язку соціального інтелекту та характеру репрезентації суб'єктом інформації,  $r_s$

| Репрезентативна система | Субтести методики Дж. Гілфорда |        |        |        | Загальний рівень |
|-------------------------|--------------------------------|--------|--------|--------|------------------|
|                         | 1                              | 2      | 3      | 4      |                  |
| Візуальна               | 0,04                           | - 0,02 | 0,00   | - 0,06 | - 0,02           |
| Аудіальна               | 0,10                           | 0,06   | - 0,13 | 0,12   | 0,04             |
| Кінестетична            | - 0,20                         | - 0,01 | 0,40*  | 0,08   | 0,04             |
| Дігитальна              | 0,05                           | - 0,02 | - 0,27 | - 0,12 | - 0,14           |

\* -  $p = 0,05$ .

Орієнтація суб'єкта в процесі сприйняття інформації на кінестетичні образи виявилася статистично вірогідно пов'язаною зі здібністю швидко і правильно розуміти мовну експресію в контексті визначеної ситуації, знаходити відповідний тон спілкування з різними співрозмовниками в різних ситуаціях, виявляти рольову пластичність (субтест 3) ( $r_s = 0,40$ ,  $p = 0,05$ ).

Використання логіки (дігитальної системи) суб'єктом у процесі сприйняття інформації не виявилася настільки негативним, як очікувалося, але слід відзначити певний негативний вплив на здібність суб'єкта швидко і правильно розуміти мовну експресію ( $r_s = - 0,27$ ).

Соціальний інтелект є багатокомпонентним когнітивним явищем, на яке певним чином впливають особливості відображення та переробки суб'єктом інформації.

Когнітивні стилі суб'єкта впливають на характер здібностей, що є складовими соціального інтелекту. Розвитку більш високого рівня соціального інтелекту сприяє така комбінація когнітивних стилів: поленезалежність, аналітичність та лабільність.

Особливості функціонування візуальної та аудіальної системи сприйняття інформації на мають істотного впливу на рівень соціального інтелекту та окремих його складових. Загальний рівень соціального інтелекту суб'єкта не пов'язаний з його провідною репрезентативною системою.

При формуванні програм розвитку соціального інтелекту слід приділяти увагу розвитку в суб'єктів гнучкості та аналітичності мислення, стійкості до зовнішнього впливу та навичкам використання кінестетичної репрезентативної системи.

## Література

1. Куницына В.Н. Межличностное общение. Учебник для вузов / В.Н. Куницына, Н.В. Казаринова, В.М. Погольша – СПб.: Питер, 2001. – 319 с. (Серия "Учебник нового века").
2. Михайлова (Алёшина) Е.С. Тест Дж.Гилфорда и М. Салливена. Диагностика социального интеллекта. Руководство пользователя / Е.С. Михайлова (Алёшина) – СПб.: ГП "Иматон", 2001 – 51 с.
3. Практический интеллект / Р. Дж. Стернберг, Дж. Б. Форсайт, Дж. Хедланд и др.; пер. с англ. К.А. Шукина, Ю.А. Буткевич. – СПб.: Питер, 2002. – 272 с. – (Серия "Мастера психологии").
4. Социальный интеллект: теория, измерения, исследования / Под ред. Д.В. Люсина, Д.В. Ушакова. – М.: ИП РАН, 2004. – 361 с.
5. Шкуратова И.П. Когнитивный стиль и общение / И.П. Скуратова – Ростов-на-Дону. – Из-во пед инст-та. – 1994. – 296 с.
6. Чеснокова О.Б. Возрастной подход к исследованию социального интеллекта у детей / Чеснокова О.Б. // Вопросы психологии. – 2005. – № 6. – С. 35– 45.

Ширяєва Т.М.

## ПСИХОЛІНГВІСТИЧНІ ОСОБЛИВОСТІ РОЗВИТКУ КОГНІТИВНОЇ СФЕРИ СТУДЕНТІВ ЗАСОБАМИ ІНОЗЕМНОЇ МОВИ

*Стаття присвячена розгляду питання розвитку пізнавальної сфери студентів в умовах оволодіння іноземною мовою. Навчання, яке у статті розглядається в контексті комунікативно-діяльнісного підходу, має безпосередній вплив не лише на формування продуктивного білінгвізму, але й на розвиток когнітивної сфери, що обумовлюється наявністю зв'язку між мовленням та когніцією.*

*Second language acquisition has been one of the central topics in cognitive science. With a critical review of the competing theories of cognition and language development, this article examines the differences between L1 and L2 acquisitional process and proposes a model of SLA process from a cognitive information-processing perspective. Thus, the developmental process of bilingual learning within classroom is believed to have influence on both bilingual acquisition and students' cognition.*

Дослідження особливостей процесу оволодіння іноземною мовою часто проводиться виходячи із принципів оволодіння рідною. Втім, біологічні та когнітивні показники оволодіння рідною та іноземною мовами доводять наявність диференціальної відмінності між згаданими процесами, що потребує детального аналізу та подальшого дослідження.

Розробляючи загальну теорію оволодіння іноземною мовою, Е. Бялсток [4] зауважила про наявність трьох підходів до розуміння процесу оволодіння, виділяючи нейролінгвістичний, лінгвістичний та психолінгвістичний. На думку вченої, перший із зазначених підходів, нейролінгвістичний, є вагомим для розуміння особливостей процесу оволодіння фонологічною системою іноземної мови, на відміну від двох

інших, які відіграють важливу роль у дослідженні принципів оволодіння синтаксичною та лексичною системами, відповідно.

Особливості перебігу процесу оволодіння іноземною мовою викликають неабиякий інтерес вчених-когнітивістів. Кожна із розроблених теорій когнітивної психології пояснює певні аспекти оволодіння іноземною мовою, втім, небагато вчених приділяли увагу питанням впливу процесу оволодіння іноземною мовою на когнітивну сферу мовця. Таким чином, **метою нашої статті** є аналіз особливостей пізнавальної сфери студентів та конструювання моделі її структурно-функціональної організації в контексті оволодіння іноземною мовою.

Розуміючи пізнання як "процес розуміння досвіду через аналіз таких процесів, як сприймання, пам'ять та мислення", Р. Оуен диференціював чотири основних теорії взаємозв'язку мовлення із пізнавальною сферою: когнітивний детермінізм, лінгвістичний детермінізм, теорія взаємозаміни та теорія незалежності [5].

Акцентуючи детальнішу увагу на кожній із зазначених теорій, можна дійти висновку, що основа підходу когнітивного детермінізму була закладена в працях Ж.Піаже, який розумів пізнавальну сферу як біологічну характеристику. Фізіологічна та пізнавальна сфери, на думку вченого, є взаємозалежними та взаємозамінними в онтогенезі, зв'язок між якими обумовлений спадково. Зміни поведінки суб'єкта є наслідком змін у вікових та соціальних умовах. Розвиток мовлення кожного окремого індивіда визначається найперше розвитком його пізнання. Таким чином, мовлення – це засіб, який використовується для вираження думок.

На відміну від когнітивного детермінізму принцип лінгвістичного детермінізму наголошує на домінантній ролі мовлення над мисленням. Прикладом такої теорії є гіпотеза Сепіра-Уорфа, основоположники якої висловили думку, що принципи концептуальної категоризації навколишнього світу частково або повністю визначаються особливостями структури та лексичної системи рідної для суб'єкта мови.

Основоположником теорії взаємозаміни вважається Л.С. Виготський, який наполягав на незалежному розвитку пізнавальної сфери та мовлення в суб'єктів у період до до-

сягнення ними двохрічного віку. На думку вченого, малюки, які ще не володіють системою мови, вільно виражають думки та інтенції, а формування лексичної системи на початковому етапі є не наслідком сформованості мнемічних процесів, а реакція на слухові та зорові стимули (подразники). По досягненню двох років і впродовж усього життя пізнавальні процеси та мовлення стають взаємозалежними та взаємодостатніми, що пояснюється використанням засобів мови для вираження думок та для вирішення когнітивних проблем. З іншого боку, мовлення дітей має градуальний характер розвитку і супроводжується віковими змінами когнітивної сфери.

Три попередніх теорії розглядають наявність деякого зв'язку між пізнавальною сферою та розвитком мови. Четверта ж теорія доводить відсутність будь-якого зв'язку між мовою та когніцією, кожна з яких функціонує на самодостатньому рівні. Відомим представником прихильників згаданої теорії є Н.Хомський, на думку якого володіння мовою є вродженою особливістю, притаманною тільки людським індивідам, таким чином засоби оволодіння мовою входять до складу загальнозапрограмованого ментального механізму, функціональність якого реалізується в процесі оволодіння мовою.

Згадуючи про наявність різниці між процесами оволодіння рідною та іноземною мовами, Е. Бялсток помітила, що саме баланс між біологічними та когнітивними властивостями розвитку є визначальною особливістю, яка відрізняє процес оволодіння рідною мовою від процесу оволодіння іноземною. В оволодінні рідною мовою визначальну роль відіграють вроджені біологічні чинники, що уможливорює поступове формування розуміння особливостей системи мови, починаючи від фонологічного, до синтаксичного та семантичного. Оволодіння іноземною мовою є за своєю суттю свідомим процесом, що пояснює наявність взаємозв'язку між мовленням засобами іноземною мовою та пізнавальною сферою.

Окрім того, у першому випадку оволодіння є результатом процесу спроб та помилок, що не обов'язково супроводжується розумінням особливостей вживання з боку суб'єкта мовленнєвої діяльності. Оволодіння іноземною мо-

вою є усвідомленим і передбачає залежність ефективності процесу оволодіння від мотивації. Поясненням наявності відмінності у когнітивному розвитку дітей (суб'єкти мовленнєвої діяльності в оволодінні рідною мовою) та дорослих (суб'єкти мовленнєвої діяльності в оволодінні іноземною мовою) можна вважати рівень сформованості їх мовної та концептуальної сфер.

Оволодіння іноземною мовою розглядається нами у контексті комунікативно-діяльнісного підходу. З позиції когнітології акцент у дослідженні робиться на визначенні стимулів, наявність яких є характерною для існування індивідів у соціумі, реалізована в актах комунікації, та може позитивно або негативно впливати на когнітивну діяльність. Досвід та потреба чи мотив безпосередньо впливають на розпізнавання сигналів, що лежить в основі сприймання як елемента трансформації сенсорної інформації до розпізнавання її інформативної природи.

У контексті конструктивістської теорії образи, що сприймаються, є конструкціями, які містять у собі сенсорні відомості та інформацію у вигляді іншої конструкції, що міститься в пам'яті. Отримана ззовні інформація у вигляді слів, фраз чи речень не має ніякого значення за умови відсутності її репрезентації через інформацію, яка зберігається у пам'яті індивіда. Співвіднесення сприйнятої інформації із збереженою має назву розпізнавання паттернів. Мовленнєва комунікація супроводжується сприйманням (розпізнаванням) звуків на базі їх ідентифікації зі звуками, яким в пам'яті мовця відповідають свої еталони. Сприймання нового повідомлення спирається на розпізнавання раніше сприйнятих і відображених в пам'яті його частин. Ідентифікація виділених диференційованих із загального об'єму об'єктів сприймання залежить від об'єму лексичного запасу студента. Недостатньо сформована лексична база може стати причиною неправильного розуміння повідомлення. Трапляються випадки, коли інформація, яка надходить у стимулах, може бути неадекватною, а її аналіз призводить до утворення неправильної конструкції, прикладом чого є нерозуміння англійської інформації на слух чи у процесі читання за умови незнання лексичних одиниць чи граматичних форм. Рівень збою диференціюється на перцептивну інтерферен-



цію (perceptual) та інтерференцію на рівні продукування мовлення, тобто процесуальну (processing) [3, 210-212]. В процесі спілкування людям характерно вербалізувати те, що вони сприймають органами відчуттів та матеріал мислительного процесу: гіпотези, вирішення завдань тощо. Зміст повідомлення є динамічним продуктом, який, відповідно до теорії УПК, розробленої М.І.Жинкіним, матеріалізується у вигляді образу [1].

Будь-який найпростіший комунікативний акт передбачає наявність принаймні трьох пізнавальних процесів: пам'яті, уваги та мислення. Пам'ять відповідає за збереження інформації (в короткотривалій чи довготривалій пам'яті) та її реактивацію за умови виникнення необхідності. Увага є засобом фокусування мовця на змісті повідомлення в процесі трансформації та допомагає в аналізі дискурсу з метою визначення моменту релевантності висловлення власної думки з метою підтримання чи завершення комунікативного акту. В протилежному випадку, немає підстав для ствердження, що мовленнєва діяльність була реалізована.

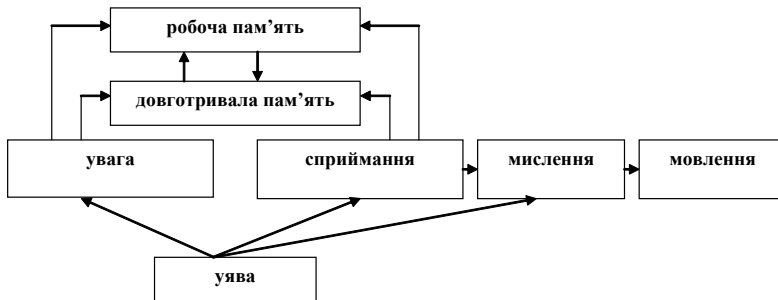
В процесі засвоєння мовленнєвого матеріалу мислення сприяє його смисловій організації, пам'ять – його фіксації. На рівні ж мовленнєвої діяльності, коли відбувається остаточне вивчення мови, мислення забезпечує збір думок, а пам'ять – трансформацію думок в адекватну їм мовленнєву форму. Н.К.Кабардов, на основі особливостей нервової системи, диференціює два типи оволодіння англійською мовою як іноземною: комунікативний та не комунікативний. Студенти першого типу характеризуються значним обсягом слухового сприймання та слухової оперативної пам'яті, великою швидкістю актуалізації знань і обробки нової інформації, маючи успіх і за умови довільного та недовільного запам'ятовування. Успіх діяльності другого типу студентів визначається мимовільним запам'ятовуванням, за умови наявності зорового підкріплення вербального матеріалу [2]. Сприймання – це психічний процес, з якого починається пізнавальна діяльність. Власне сприймання передбачає обробку та утримування в пам'яті інформації. Слухове сприйняття, як і мислення, є провідними компонентами структури іншомовних здібностей. Відтак, розвиток слуху за допомогою фонетичних вправ та текстів для слухання є

необхідною умовою розвитку інших пізнавальних процесів на всіх етапах вивчення англійської мови.

Увага в процесі оволодіння англійською мовою як іноземною характеризується сфокусованістю. Аналіз моделей уваги [3] дає змогу виявити, що фокус уваги визначається фільтром, тобто розпізнається у процесі трансформації через сенсорний регістр. Надходження інформації до сенсорного регістра супроводжується процесом розпізнавання. Вихідна інформація набуває форми, придатної для обробки в короткотривалій чи робочій пам'яті, а пізніше, після наступного кодування та трансформації, надходить до довготривалої пам'яті. Аналіз інформації відбувається задовго до звернення на неї уваги мовцем. Повідомлення розпізнається, визначається його значення, а лише потім усвідомлюється, причому обробка подразників відбувається в робочій пам'яті, яка запрограмована на визначення важливості та валідності інформації.

Загальновідомо, що пам'ять відіграє важливу роль у формуванні іншомовної компетенції. Вченими було виявлено, що студенти часто не використовують механічні прийоми запам'ятовування нових лексичних одиниць, віддаючи перевагу побудові асоціативних зв'язків на основі семантичної близькості чи відмінності, що характерне логічному виду пам'яті. Механічна ж пам'ять має каузальний характер вираження, а тому не аналізується з точки зору домінуючої у студентів-філологів. Таким чином, можна припустити, що розвиток механічної пам'яті не є передумовою ефективного оволодіння англійською мовою як іноземною. Проведені в цьому напрямку дослідження показали, що існує різниця у гнучкості мислення (широті асоціацій, легкості трансформації від однієї теми дискусії до іншої), в глибині мислення (розуміння вербальної та невербальної інформації), в продуктивності мислення (обсяг власної мовленнєвої "продукції") та в здатності до логічних роздумів у студентів з різним рівнем білінгвізму.

Таким чином, модель структурної організації пізнавальної сфери студентів у контексті оволодіння іноземною мовою має такий вигляд (схема 1):



**Схема 1. Модель структурної організації пізнавальної сфери студентів у контексті оволодіння іноземною мовою**

Зрозуміло, що ефективним можна вважати навчальний процес, зорієнтований на врахування вікових особливостей студентів, до яких належать образне мислення, мимовільне запам'ятовування, значна ситуативність мовлення, потреба в активності. Загалом, студентський вік – період складного структурування інтелекту, що є результатом сформованості розумових здібностей. Студенти вміло оперують складними мислительними операціями (аналізом, синтезом, порівнянням, узагальненням, систематизацією, абстракцією, конкретизацією), маючи доволі розвинутий понятійний апарат.

Таким чином, говорячи про себе та навколишній світ, мовець розвиває свою когнітивну сферу. Однак, різниця між особливостями в процесах оволодіння рідною та іноземною мовами виявляється ще й в різних вікових рамках, оскільки перша мова засвоюється у ранньому віці на відміну від засвоєння іноземної мови, яке найчастіше характерне дорослим мовцям із розвинутими когнітивною та мотиваційною сферами. Мислення, єдність довготривалої та оперативної пам'яті, уява, увага є компонентами інтелектуальної діяльності студента. В результаті проведених досліджень стає зрозумілим, що в основі мовленнєвої діяльності і на рідній, і на іноземній мові лежать ті ж самі механізми, які не залежать від кількості мов, якими володіє мовець. Важливим для досягнення високого результату в комунікативній компетенції є цілеспрямоване формування у студентів механізму осмислення, що не лише має позитивний результат для

оволодіння рідною мовою, але й впливає на розвиток пізнавальної сфери.

### Література

1. Жинкин Н.И. Речь как проводник информации. – М.: Наука, 1982. – 157 с.
2. Кабардов М. К. О диагностике иноязычных способностей // Психологические и психофизиологические исследования речи. – М., 1985. – С.176-202.
3. Найсер У. Познание и реальность. Смысл и принципы когнитивной психологии. – М.: Прогресс, 1981. – 232 с.
4. Albert M.L., Obler L.K. The bilingual brain. Neuropsychological and neurolinguistic aspects of bilingualism. – Academic Press: New York, San Francisco, London, 1978. – 364 p.
5. Bialystok, E. Towards an explanation of second language acquisition. – Oxford: Oxford University Press, 1994. – 478 p.
6. Owen, R. Language development. – Boston: Allyn and Bacon, 1996. – 476 p.

Шугай М.А.

## ЕТНІЧНА ІДЕНТИЧНІСТЬ І КОНСТРУЮВАННЯ МЕНТАЛЬНИХ РЕПРЕЗЕНТАЦІЙ

*У статті вказується на те, що розуміння основних властивостей української ментальності сприятиме етнічному самовираженню. Саме ментальні репрезентації розглядаються як оперативна форма ментального досвіду. Вони змінюються відповідно до зміни ситуації й інтелектуальних зусиль суб'єкту та є засобом застосування знань у визначеному аспекті дійсності й основою етнічної ідентичності.*

*The article indicates that understanding of the main peculiarities of the Ukrainian mentality will promote the process of ethnic self-expression. It is mental representations that are viewed as an operative form of mental experience. They alter according to the situation change and intellectual efforts of a subject, and they are means of knowledge employment in a certain aspect of reality and the foundation of ethnic identity.*

Тема, на якій фокусується дане теоретичне дослідження, знаходиться на пограниччі етнопсихології й культурної психології та когнітивної психології й когнітивної антропології. Як відомо, в сучасних дослідженнях “української душі” акцентується увага на таких питаннях, як: формування індивідуального характеру етнічної спільноти, котрий визначає її сильні та слабкі сторони; становлення національної самосвідомості; перенесення досліджень етнічного менталітету на площину глибинної психології, вказуючи на його глибинні детермінанти. Характерним, на нашу думку, є інтерпретація та інтенсивна драматизація “вад нашого суспільства” та негативних рис національного характеру, або ж розуміння їх та розроблення й реалізація психокорекційних, освітніх, виховних програм, з метою розвитку рис позитивних. Наше дослідження спрямоване на визначення особливостей кон-

струювання ментальних репрезентацій в процесі етнічної ідентифікації, психологічний аналіз основних властивостей українського менталітету та їх інтепретацій.

Когнітивні схеми, як "зв'язки знань", в яких закодовані складні узагальнення про наш досвід взаємодії з структурою навколишнього світу, формуються у людини в процесі її соціалізації в певному культурному середовищі і спрямовують її дії. Вони є несвідомим засобом інтерпретації подій: людина бачить зовнішній світ під певною, культурно-детермінованою точкою зору. Особистість діє відповідно до своєї культурно-детермінованої інтерпретації подій, що відбуваються в світі. Це нагадує систему етнічних констант, яка, залишаючись неусвідомленою нами, є призмою, крізь яку ми дивимося на світ, а світ, який ми бачимо, є результатом процесу трансферу (перенесення несвідомого комплексу на реальний об'єкт). І хоча когнітивні схеми поняття вужчі, ніж наші етнічні константи, оскільки і перші, і другі є похідними від культури, то наша поведінка в обох випадках є культурно детермінованою, причому в більшості випадках неусвідомлюваним нами чином [6].

Когнітивні схеми визначають не властивості об'єкту, а контексти, в яких достатньо часто мають місце об'єкти і дії, які зберігаються в пам'яті. Оскільки ментальні репрезентації, як стверджують психологи, є конструкціями, залежними від обставин, індивідуального контексту, вони є залежними від культурного контексту. Майбутнє когнітивної психології не за ізольованими системами репрезентацій, а за різними ситуаціями, задачами, контекстами, що вимагають різних репрезентацій відповідно до складності людського мислення. Задача, яка спрямовує конструювання репрезентацій, може відноситися до розряду епістемологічних (сконструювати схему зв'язків для зберігання в пам'яті, маючи на увазі її відтворення) або прагматичних (модифікувати існуючу схему зв'язків, збагатити її, переструктурувати). Продуктом такого роду репрезентації є одночасна інтерпретація цілісної ситуації і задачі, а також приписування різним елементам смислів, які зіставляються одночасно з їх дійсними семантичними значеннями і з цілісною інтерпретацією ситуації. Засоби, за допомогою яких конструюються репрезентації (або можна сказати, інтерпретації) такі, як: структура

знань, що зберігаються в пам'яті, які служать рамкою для репрезентації (інтерпретації), умовиводи, що стосуються існування об'єктів, приписування властивостей цим об'єктам, оцінювання, яке дозволяє визначити, наскільки адекватні дії поставленій задачі, і може спонукати до перегляду репрезентації (інтерпретації) [6].

Численні крос-культурні дослідження довели, що когнітивні задачі в різних культурах володіють різною цінністю в залежності від традицій і способу життя. На нашу думку, в формуванні етнічної ідентичності відіграє важливу роль конструювання ментальних репрезентацій через знання, закріпленні в нашій етнічній самосвідомості, а також, через висновки та оцінки, які виникають вже як функції етнічної ідентичності.

Л. Гумільов вказує на те, що етнос існує як енергетична система, що протиставляє себе іншим подібним системам, виходячи не зі свідомого розрахунку, а з підсвідомого відчуття взаємної спільності, що визначає протиставлення “ми — вони” і розподіл на “своїх і чужих”. Якщо територія, як поняття, не може бути постійним (мінливість кордонів, навіть утрата територій народами), якщо власна місія не завжди відчута елітою нації, то “відмінність від чужих” є, ймовірно, найяскравішою й незмінною живучою рисою кожного народу [1]. Л. Гумільов звертає увагу також на те, що “етнічне поле” створює умови для об'єднання і подальшої солідарності, найчастіше неусвідомлюваної, “енергійних особистостей”. Це первинне соціальне утворення стикається із середовищем, завдяки чому організується в певну систему, тим самим протиставляючи себе оточенню. Вказане протиставлення відбувається на підґрунті відчуття комплементарності [1]. Поняття комплементарності описує відчуття взаємної симпатії (антипатії) членів етнічної спільноти, яке і визначає поділ на “своїх” і “чужих”. Здебільшого, почуття антипатії є результатом проекції, через яку нами не приймаються саме ті риси, які ми заперечуємо в собі, або не можемо собі дозволити, через певні причини, бути саме такими.

Етнічна ідентичність, як відомо, формується у результаті інтеграції свідомих та несвідомих психічних змістів. Важливим аспектом юнгіанської теорії є постулювання компенсаторних відносин свідомого та несвідомого. Психіка як

енергетична система компонентів свідомого та несвідомого рівнів розглядається у вигляді утворення, здатного до само-регуляції. При надмірній стимуляції чи, навпаки, депривації потреб у широкому розумінні поняття – відразу ж включаються компенсаторні процеси, свідомі установки урівноважуються діаметрально протилежними несвідомими[9].

В тому, що особистість не усвідомлює в певний момент взаємодії з іншими, може бути матеріал дуже важливий для змін, наприклад за неприйняттям, а іноді й дуже негативним ставленням до того, що ми бачимо в інших.

Завдання нашого дослідження – проаналізувати, як саме етнічна ідентичність, формуючись через інтеграцію свідомих та несвідомих психічних змістів, протиставлення “ми – вони” і розподіл на “своїх і чужих”, пов’язана із своєрідними етнічними інтерпретаціями, що відображені в етнічній ментальності.

Безсумнівно, що “несвідоме як сукупність архетипів, є живою системою реакцій і диспозицій, яка невидимим, а тому найдієвішим способом визначає індивідуальне життя”[9]. Зрозуміло й те, що архетипи – це певна готовність знову і знову репродукувати ті ж самі або подібні міфологічні уявлення. Ми ж вважаємо, що саме розуміння основ розрізнення “своїх” та “чужих” за символами і знаками, почуттями симпатії та антипатії, національна саморефлексія є основою створення умов для справжнього етнічного самовираження українців. Саме ментальні репрезентації ми будемо розглядати як оперативну форму ментального досвіду, яка змінюється відповідно до зміни ситуацій і інтелектуальних зусиль суб’єкту.

За визначенням М.І. Пірен: “Етнос – це усталена спільність людей, що історично склалась на певній території і позначена спільністю мови, культури, побуту, психічного складу, єдністю етнічної самосвідомості, а також усвідомленням єдності родового походження і водночас несхожістю на інші етноси” [5]. На її думку, основу структури етносу становить система циркуляції міжпоколінневої етнокультурної інформації, канали передачі якої покладені у сфері традицій. Кожний із членів етносу водночас свідомо та несвідомо стає носієм етнічної ідентичності, дотримуючись традицій як у вузькому розумінні (в аспекті обрядовості), так і в широкому контексті (організація побуту, стиль родинних та соціальних



стосунків, професійної та індивідуальної культури тощо).

Важливим для нашого дослідження вважаємо визначення феномену етнічної ментальності, як “загальної духовної налаштованості, відносно цілісної сукупності думок, вірувань, навичок духу” у створенні картини світу і становленні єдності колективної спільноти. Саме етнічний менталітет є основою формування етнічної ідентичності. Ментальність характеризує специфічні рівні індивідуальної і колективної свідомості, у цьому сенсі вона є специфічним типом мислення. “Менталітет – це те спільне, що народжується з природних даних і соціально зумовлених компонентів та розкриває уявлення людини про життєвий світ. Саме у ментальності навички розпізнавання оточення, думки, схеми знаходять свій культурний вияв...”[4].

Менталітет – сукупність анатомо-антропологічних, генетико-психологічних та соціально-культурологічних особливостей, що формують специфічне світобачення, яке в свою чергу залежить і від механізмів рефлексивних процесів, що проявляються у усвідомленні суб’єктом основ здійснювальних предметних, мислительних та моральних дій.

Ментальність несе в собі традиційний для певного етносу образ світу, в якому імпліцитно представлені образ взірцевих міжлюдських стосунків, типовий образ “Я – члена етносу”, сценарій життя і смислобуттєва життєва філософія. Властивий для певної ментальності образ “Я” індивіда якраз і ставить типову (чи характерну) для цього етносу ієрархію смислів, засвоївши, привласнивши і модифікувавши відповідно до умов життя яку, індивід стає особистістю як певна ієрархія смислів, яка об’єднує в собі загальноетнічне, особливе для мікрогрупи та індивідуальне, властиве лише цьому індивідові. Суб’єктом вольової дії він стає на певному ступені розвитку рефлексивної духовності, коли вже є здатним породжувати дії та вчинки за власним рефлексивним міркуванням і брати на себе персональну відповідальність за зроблений вибір. Спонтанною особистістю стає тоді, коли виходить за межі регламентів у переживання цілосності світу і себе як невід’ємної його частинки; постає над парадигмою рефлексивно-концептуально-понятійної картини світу і природно вплітає свою діяльність в плин світової спонтанності.

Ментальна духовність, інтеріоризуючись в психіку окре-

мого індивіда, закладає там "базову особистість", характерну для даної спільноти, яка здійснює впорядковуюче структурування світу та регуляцію діяльності і поведінки цього індивіда у відповідності з образом світу і життєвою філософією етносу чи групи. Саме своєрідна "базова особистість" як цілісний, але не усвідомлений образ "Я", є найхарактернішим ансамблем типологічних ознак етносу чи групи. Суть цього ансамблю ознак в стабільному об'єднанні певних рис, які засвоюються окремим членом спільноти і відрізняють його від представників інших етносів [8].

Психічною основою ментального досвіду є ментальні структури. В рамках аналізу ментальних структур можна виокремити три рівні досвіду, кожний з яких має своє значення:

1. Когнітивний досвід – це ментальні структури, які забезпечують сприймання, збереження і упорядкування інформації. Їх основне призначення – оперативна обробка інформації про актуальний вплив на різних рівнях інтелектуального відображення. Когнітивний досвід представлений такими ментальними структурами, як архетипічні структури, способи кодування інформації, когнітивні схеми, семантичні структури, понятійні структури як результат інтеграції вищевказаних базових механізмів переробки інформації.

2. Метакогнітивний досвід – це ментальні структури, які відповідають за недовільну і довільну саморегуляцію процесу переробки інформації. Їх основне призначення – контроль за станом індивідуальних інтелектуальних ресурсів, а також корекція ходу інтелектуальної діяльності. Метакогнітивний досвід представлений такими ментальними структурами, як недовільний інтелектуальний контроль, довільний інтелектуальний контроль, метакогнітивна обізнаність, відкрита пізнавальна позиція.

3. Іntenціональний досвід – це ментальні структури, які лежать в основі індивідуальної вибірковості інтелектуальної активності. Їх основне призначення – участь у формуванні суб'єктивних критеріїв вибору визначеної предметної сфери, спрямування пошуку рішення, надання переваги певному джерелу отримання і формі переробки інформації. Іntenціональний досвід представлений такими ментальними структурами, як надання переваги, переконання й умонастрій [7].

Ментальна (лат. *mens* — розум, мислення) репрезентація — оперативна форма ментального досвіду; актуальний розумовий образ конкретної події, предметної ситуації, тобто суб'єктивна форма їх бачення. У сучасних дослідженнях репрезентація розглядається не тільки як форма збереження знань (у вигляді прототипу, фрейму і т. ін.), а як засіб застосування знань у визначеному аспекті дійсності. Знання людини формуються під впливом культурного середовища, в якому відбувається її соціалізація. Когнітивний розвиток відбувається через оперування репрезентаціями [6].

Виокремлюють концептуальні та тимчасові репрезентації. Зв'язки включення утворюють основу постійних знань, які представляють собою концептуальні репрезентації. Концептами прийнято називати природні категорії, які окрім пропозиціональних, включають і образні компоненти. Концептуальною організацією може описуватися функціональна структура, в якій також можна виділити базовий рівень, що характеризується двома істотними компонентами: метою дії і способом її реалізації. Зв'язки частина-ціле відповідають за тимчасові репрезентації. Прийнято як тимчасові репрезентації виділяти схеми і скрипти. Схеми описують тимчасову організацію об'єктів, скрипти — тимчасову організацію подій. По-перше, схема є чимось цілим при одночасній автономії щодо інших знань і визначається не тільки через властивості об'єкту, але й через контекст, в якому вона реалізується. По-друге, схема має узагальнений і абстрактний характер. У її структурі є вільне місце, яке можна заповнити специфічними елементами ситуації. Скрипт є щось подібне до плану дії, в якому окремі виконавські дії можуть замінювати одна одну за умови реалізації поставленої мети. В організації дій існують два аспекти: структура дії і репрезентація дії. В ході взаємодії з навколишнім середовищем організму необхідні нові складні структури дій [7].

Якщо виходити з того, що “системи репрезентацій — це теоретичні конструкти, які створюються, щоб пояснювати мислення і дії живого організму”, то поняття репрезентації є актуальним для етнопсихології. Безперечно існує зв'язок репрезентацій з конкретними життєвими завданнями, які доводиться вирішувати людині-носієві тієї або іншої культури. Дія пов'язана з репрезентаціями, які культурно обу-

мовлені, причому сама процедура дії людиною може не усвідомлюватися. Саме так можна пояснити функціональну взаємодію і функціональний конфлікт: дії людини можуть тлумачитися різними способами, підпадати під декілька різних схем, і власне раціональне пояснення людиною своїх дій може відрізнитися від їх реального значення в даній культурі, взаємодія може суб'єктивно сприйматися як конфронтація, а участь у культурному сценарії взаємодії залишатися непоміченою [6].

Як відомо, розвиток діалогу між психологією та антропологією має давню історію. Незважаючи на різноспрямованість, основні теми досліджень психологічної антропології групуються навколо центрального предмета її вивчення у розумінні М. Мід і Дж. Хонігмана, які під останнім бачали взаємодію культури й особистості, а також аналіз того, як діє, мислить (пізнає, сприймає) та емоційно реагує індивід в умовах різного культурного оточення [2].

Оскільки картина світу зазнає зміни в часі у всіх народів, то закономірно припустити, що існують механізми подібних трансформацій, і вони є не наслідком внутрішнього розвитку ментальності, не безпосередньою реакцією на зміни середовища, а пов'язані з процесами, що відбуваються усередині суспільства, яке є носієм даної картини світу. Оскільки етнічна картина світу має свої внутрішні варіації, але ці варіації рідко приводять до поступового розшарування єдиної культури, а співіснують століттями, то треба припускати, що їх підставу слід шукати у внутрішньокультурних соціальних взаємодіях. На думку ж Редфільда, необхідно бачити явища перш за все зсередини і тільки потім можливо прийти до їх розуміння в зовнішньому культурному контексті. За його визначенням, "картина світу" — це світогляд, характерний для того або іншого народу, це уявлення членів суспільства про самих себе і про свої дії, свою активність у світі. Якщо концепція "національного характеру" стосується погляду на культуру з боку зовнішнього спостерігача, то "картина світу", навпаки, вивчає погляд члена культури на зовнішній світ [12].

Концепція "картини світу" включає, перш за все, когнітивний зміст — інформацію про спосіб пізнання людьми навколишнього світу. За допомогою культурно організованого пізнання ми отримуємо інформацію про зовнішній світ.

Когніція, вважає Коул, може бути описана як взаємодія між нашою свідомістю і зовнішнім світом [11].

Когнітивна антропологія вивчає систему ментальної організації елементів культури. Пізнання світу залежить від надходження “сигналів із навколишнього світу”, які залишаються для сприймаючого суб’єкта незначущими, поки не піддадуться в його мозку процесу когніції. Зв’язки між когніціями, які виникають із когнітивної структури і різноманітності реальності, проявляються в тому, що особистісні когніції безпосередньо ґрунтуються на когнітивній структурі й опосередковано ґрунтуються на ментальній і під психологічній структурах. Існує зв’язок між “внутрішнім”, або “картиною світу”, і “зовнішнім”, або “об’єктом”, і саме цей зв’язок з екологічною інваріантністю забезпечує реальність [12].

Представники культурної психології Дж. Брунер і Р. Шведер акцентують на емерджентній природі психіки в діяльності і визнають центральну роль інтерпретації, наполягають на важливості генетичного методу. Психологічний аналіз основних властивостей ментальності стає більш ґрунтовнішим, якщо врахувати особливості сприйняття, характерні для тієї або іншої культури, взяти до уваги і статичні описи картини світу, ієрархію, що вони відображають, і структуру різних культурних парадигм.

У кожній науковій школи своя логіка розвитку, свої нюанси термінології і, врешті-решт, свої вихідні аксіоми. Проте слід здійснити спробу їх інтеграції, оскільки в її результаті виникають нові оригінальні ідеї, які в цілому для етнопсихології можуть виявитися плідними щодо дослідження етнічного менталітету, ментальних репрезентацій, етнічної картини світу і соціальної взаємодії.

Зупинимось, опираючись на вказані теоретичні дослідження, на деяких аспектах розуміння та інтерпретації основних властивостей ментальності українців.

“Українець виживає, адаптується, але не перемагає, проте у цьому світі важливо не просто бути, існувати, а бути собою” [3]. Із цих слів розпочнемо психологічний аналіз основних властивостей українського менталітету, які виокремлюють такі дослідники, як: О. Донченко, М. Жулинський, М. Костомаров, О. Кульчицький, Ю. Липа, І. Нечуй-Левицький, Ю. Романенко, Г. Сковорода, М. Шлемкевич, О. Стражний,

Д. Чижевський, М. Шлемкевич, П. Юркевич, В. Янів.

Безперечно, що в менталітеті нації є присутні діаметрально протилежні якості і, на нашу думку, їх не можна оцінювати за шкалою "добре-погано", хоча б зважаючи на різне розуміння одних і тих самих властивостей. Отже, основними властивостями українського менталітету є: інтровертність, індивідуалізм, інертність-обережність, емоційність ("кордоцентричність"), антеїзм. У таблиці 1 вказані різні інтерпретації особливостей прояву основних властивостей українського менталітету.

*Таблиця 1*  
*Особливості прояву основних властивостей*  
*української ментальності*

| Основні властивості української ментальності | Інтерпретації особливостей прояву основних властивостей української ментальності                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                    |
|----------------------------------------------|-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| Інтровертність                               | <p>Сильне відчуття власного "Я" та бажання самовиявитись;</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>– зосереджена на внутрішніх проблемах, інтересах, на власних ідеалах, культурі та цінностях;</li> <li>– орієнтування не на створення нового, а на збереження наявного;</li> <li>– прагнення бути привабливими, звертати на себе увагу, на свою внутрішню і зовнішню красу;</li> <li>– інтровертність передбачає рефлексивність, поміркованість, послідовну наполегливість, здоровий традиціоналізм та врівноваженість, меншу залежність від навколишнього середовища, бо вважається, що легше змінити себе, ніж навколишній світ, гнучкий соціальний інтелект;</li> <li>– переважно через отримання великої кількості надлишкової інформації, у стереотипних ситуаціях домінує установка на адаптацію, у проблемних – на ізоляцію;</li> <li>– інтровертивність викликає пасивність, що призводить до таких характеристик українця: "людина настрою", особа без акцентованої сили волі у реалізації задуманого тощо.</li> </ul> |

|                               |                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                           |
|-------------------------------|-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| <b>Індивідуалізм</b>          | <p>Особливість українського індивідуалізму в тому, що він не активно предметний, а сенсуалістично-споглядальний, інтроспективний — існувати для українця означає бути сприйнятим;</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>– мрійливе заглиблення у свої переживання, рефлексивне начало в українському індивідуалізмі, спрямоване на близьких, рідних, друзів, референтне коло однодумців;</li> <li>– це індивідуалізм самозамкненості, розмежування інтересів і вчинків;</li> <li>– український індивідуалізм значною мірою знаходив вияв у відчуженні від спільноти, нехтуванні ідеєю беззастережного служіння спільній справі, піднесенні особистого над національним;</li> <li>– потайний стиль існування, “анабіотична” поведінка за принципом “моя хата скраю”;</li> <li>– творчий характер українського індивідуалізму — творчий дух можливий як індивідуальна життєва позиція, особистісний, совістю здійснений вибір у відповідності до внутрішньо прийнятого ідеалу;</li> <li>– творчий індивідуалізм — це здатність і бажання перебирати на себе відповідальність за результати своєї діяльності й за життя цілого суспільства, це ініціативність, самостійність, наполегливість, уміння володіти й керувати самим собою, це особиста свобода й шанування свободи кожної людини.</li> </ul> |
| <b>Інертність-обережність</b> | <p>Мало людей серед українців, готових взяти на себе персональну відповідальність, надмірна обережність, повільність; мовчазну відвагу, скромність, обережність успадкували українці від трипільської культури;</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>– схильність потопати у мріях і віддалятися від дійсності в оте словесне повноводдя й суцільні заклики до дії на рівні інтелігенції і нерозуміння цієї потреби на рівні державному;</li> <li>– екзекутивність — уникнення наднормативності й нестандартності, добрі імітатори, наслідувачі, не сприймають стрімких змін і є носіями поміркованого традиціоналізму та консерватизму чуттєвості;</li> <li>– забування стратегічних інтересів, про зміну середовища відповідно до потреб, ніби чекають того моменту, коли відбудеться диво і невідомий чаклун помахом чарівної палички перетворить їх на щось принципово нове;</li> <li>– поширеність “соціального фаталізму”, тобто віри в автоматизм розвитку, переконання в тому, що український народ маючи багату мову, чудову пісню, територію, за умови перемоги демократії автоматично отримає українську державність і незалежність, демонструє ірраціональну віру в диво без особливих зусиль;</li> <li>– поводять себе дуже обережно, тому що залежні від оцінки інших.</li> </ul>     |

|                               |                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                |
|-------------------------------|--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| Емоційність ("кордоцентризм") | <p>Чесні, горді, сміливі, але дуже вразливі, добродушні. Відзначаються почуттєвістю, яка не спрямована на перетворення світу, бо віддають перевагу почуттям перед пізнанням і волею;</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>– почуттєвість і глибоке відчуття кривди може призвести до помсти, котра інколи переростає в страшну народну трагедію;</li> <li>– неусталеність емоційних реакцій на одні й ті ж самі стимули, емоційність є механізмом адаптації до того середовища, в якому живе, образність емоційного мислення, переконаність в чомусь залежить від його емоційної насиченості;</li> <li>– творення авторитету радше від миттєвого захоплення, ніж від холодного аналізу заслуг;</li> <li>– емоційно-естетична домінанта в повазі чутки, вигадані історії, міфи. Засобом генералізації образів виступає мистецтво, що репрезентує ідею у формі чуттєвої краси: через музику, скульптуру, архітектуру, поезію, основою світорозуміння виступає образ;</li> <li>– сугестивність, схильність жити чужим розумом;</li> <li>– українці вирізняються емоційно-почуттєвим характером, "кордоцентричністю" (провідна роль серця – умовно-образного центру емоційних явищ у психічній діяльності). Це виявляється в естетизмі народного життя й обрядовості, в артистизмі, вдачі, у прославленій пісенності, своєрідному гуморі;</li> <li>– емоційність українців визначає їх людяність – наділення вищими емоціями жалю, співчуття, милосердя, приязні, любові;</li> <li>– "Кордоцентричність" пов'язує українську психічну структуру з рефлексивними настановами, тому що почуття мають дві основні прикмети – інтенсивність, найвиразнішу в афектах, і глибину, проникання в цілу особовість і вповнювання її – найвиразніші в настроях;</li> <li>– надмірна чутливість за пропорційно слабкої волі та інтелегентності, легка запалюваність та швидке охолодження. Вразливість до дріб'язків і неувага до справді важливих речей та справ;</li> <li>– українці вірять емоційно насиченій інформації, яка викликає бажання боротьби за справедливість.</li> </ul> |
|-------------------------------|--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|



|                 |                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                |
|-----------------|--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| <b>Ангелізм</b> | <ul style="list-style-type: none"> <li>– вплив доброго, щедрого, плодючого чорнозему на підсвідомі структури психіки тих, хто живе і працює на ньому, пробуджує саме емоційну чутливість цих структур як до тепла, ласки, так і до протилежного;</li> <li>– відхиляє світосприймальні настанови від агресивної активності в напрямку ентузіастичної настанови;</li> <li>– архетип, базований на любові та повазі, на обожнюванні та святості поняття “земля”, позбавляє народ потрібної самооборони, активної позиції у боротьбі за виживання. Він формує м’яке, доброзичливе ставлення до навколишнього світу, довірливість, яка обертається незахищеністю;</li> <li>– характеризується “приземленням” інтересів;</li> <li>– асимілювавши звички та стереотипи міських жителів, вчорашній селянин з погордою дивиться на тих, хто приїхав з периферії, як на нижчу расу, зберігаючи і аналогічне ставлення до них.</li> </ul> |
|-----------------|--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|

Підсумовуючи вищевикладене, слід зазначити, що саме усвідомлення властивостей української ментальності є основою розуміння українцями себе і своєї поведінки в навколишньому світі. Якщо ми прагнемо до певних змін, то зазначимо, що вони не виникають за допомогою примусової спроби самого індивіда або іншої людини. Вони відбуваються, якщо людина знаходить час і сили бути такою, якою вона є. А. Бейссер описує парадоксальну теорію змін, яка полягає в тому, що “заперечуючи якусь особливу роль агента змін, ми робимо можливими осмислені і регулярні зміни... Зміни не відбуваються завдяки “старанню”, примушенню, переконанню або за допомогою інсайту, інтерпретації та інших аналогічних засобів. Вони з’являються швидше за все, якщо людина принаймні на мить відмовляється від того, ким би вона хотіла стати, і намагається бути тим, ким вона є. Дане припущення засноване на тому, що людина повинна стояти в якомусь одному місці і мати надійну опору, без якої рухатися далі важко або зовсім неможливо. Людина, що прагне змінитись, перебуває в конфлікті принаймні з двома “делікатними” інтрапсихічними утвореннями. Вона постійно перебуває між тим, якою вона “повинна бути”, і тим, якою вона себе вважає. Коли людина ідентифікує себе з відповідними ролями, в кожний момент часу тільки з однією з них, то з якої б ролі особистість не розпочала, незабаром вона переходить до іншої. Таким чином, ми заохочуємо її бути в сьогоденні такою, якою вона є” [10].

Етнічна ідентифікація відбувається через ототожнення особистістю себе з ролями, які стають важливими для неї через певні ментальні репрезентації. Вказані інтерпретації властивостей української ментальності свідчать про "різні полюси" їх прояву, що важливо усвідомлювати для етнічного самовираження.

Таким чином, в основі етнічної ідентичності — конструювання ментальних репрезентацій через знання, емоційно-ціннісне ставлення, що закріплено в нашій етнічній самосвідомості. Також етнічна ідентичність формується у результаті інтеграції свідомих та несвідомих психічних змістів, протиставлення "ми — вони" і розподіл на "своїх і чужих", що стає основою своєрідних етнічних інтерпретацій, що відображені в етнічній ментальності. Забезпечення основи для розрізнення "своїх" і "чужих" за символами, знаками є функцією етнічної ідентичності. Почуття антипатії до інших, яке може виникати в процесі етнічної ідентифікації, іноді є результатом проєкції, через яку ми протиставляємо себе іншим, або не любимо інших саме за ті риси, які ми не можемо прийняти в собі, або не можемо собі дозволити, через певні причини, бути саме такими.

В тому, що особистість не усвідомлює в певний момент взаємодії з іншими, може бути матеріал, дуже важливий для змін. Усвідомлення, корекція картини світу та самосприйняття за рахунок визнання та інтеграції заперечуваної раніше реальності — має терапевтичне значення.

Дії людини пов'язані з репрезентаціями, які культурно обумовлені, причому сама процедура дії особистістю може не усвідомлюватися. Більш того, маючи в голові інтенційні схеми, людина не цілком рефлексує сенс власних дій, останні вбудовані в культурний контекст, що її оточує. Існує думка, що нові системи дій можуть породжуватися "посиленням" або інформаційно-пошуковою активністю організму. Етнічній ідентифікації сприятиме осмислення основних властивостей української ментальності, що є основою створення умов для етнічного самовираження українців.

### **Література**

1. Гумилев Л.Н. География этноса в исторический период. — Л.: Наука, 1990.

2. Данилюк І. Культурна психологія як окремий напрям етнічної психології // Соціальна психологія, — № 4(30) 2008, с.88
3. Донченко О., Романенко Ю. Архетипи соціального життя і політика (Глибинні регулятиви психополітичного повсякдення): Монографія. — К.: Либідь, 2001. — 334с.
4. Культурология. XX век. Энциклопедия. Т.1. — СПб., 1998. — 447 с.
5. Пірен М.І. Етнополітичні процеси в сучасній Україні. — К., 1999 — 204 с.
6. Ришар Ж. Ментальная активность. Понимание, рассуждение, нахождение решений. М., Институт Психологии РАН, 1998.
7. Холодная М.А. Когнитивные стили. О природе индивидуального ума. — СПб.: Питер, 2004. — 384 с.
8. Храмова. Українська душа. — К., 1992.
9. Юнг К.Г. Душа и миф: шесть архетипов.- К., 1996. — 384 с.
10. Beisser A. Paradoksalnaya teoriya izmenenii. — 2000.
11. Cole M. Culture and Cognitive Science. Talk Presented to the Cognitive Science Program, U.C. Santa Barbara, — May 15 — 1997.
12. <http://ethnopsyhology.narod.ru/study/cognitanthropology/index.htm> Когнитивная антропология

Юрченко В.М.

## ПСИХІЧНІ СТАНИ В КОНТЕКСТІ ДОСЛІДЖЕННЯ КОГНІТИВНОЇ СФЕРИ ЛЮДИНИ

*У статті аналізуються психологічні погляди на проблему вивчення когнітивної сфери людини представників: асоціативної психології (В. Вундт, Г. Еббінгауз, Д. Мюллер, Т. Циген та ін.), вюрцбургської школи (О. Кюльпе, Н. Ах, К. Марбе та ін.), гештальтпсихології (В. Келер, М. Вертгеймер, К. Коффка та ін.), біхевіоризму (Дж. Уотсон, Е. Торндайк та ін.), натуралістичної психології (Ж.Піаже, А. Валлон та ін.), радянської психології (Л.С. Виготський, С.Л. Рубінштейн, О.М. Леонтьєв, П.Я. Гальперін, Г.С. Костюк та ін.). Зроблено висновок про те, що мисленнєві (когнітивні) стани є дуже мало вивченою групою психічних станів.*

*The article analyses different psychological views on the problem of human cognitive sphere researches: in gestalt psychology, in behaviorism, in soviet psychology so on. The conclusion is that not cognitive mental states have not been studied enough.*

Вивчення психологічної літератури з проблеми дослідження когнітивної сфери людини свідчить, що, як правило, психологи тлумачать природу такої вищої психічної функції, як мислення, переважно операційно, тобто через специфічні мисленнєві процеси або операції (дії). Що стосується відповідних психічних станів, то, як правило, вони спеціально не обговорюються, хоч так чи інакше приховано присутні в багатьох концепціях мислення як його суто людська складова. Така тенденція спостерігається майже у всіх психологічних школах, які обговорювали можливість або ставили за мету експериментальне вивчення розумової діяльності людини.

Так, представників асоціативної психології (В. Вундт, Г.

Еббінгауз, Д. Мюллер, Т. Циген та ін.) об'єднувало визнання асоціації головною структурною одиницею психічного, взагалі, і мислення, зокрема. Експериментальне вивчення розумової діяльності зводилось в цій школі, в основному, до вимірювання швидкості послідовних вербальних асоціацій. Але для пояснення цілеспрямованості та логічної упорядкованості ходу асоціацій в процесі мислення людини асоціаністами було висунуто поняття про персеверацію як процес закріплення асоціацій в свідомості. Згідно з відомим визначенням Г.Еббінгауза, мислення являє собою дещо середнє між нав'язливою ідеєю та запозиченням ідей, тобто між двома патологічними станами свідомості, які переживаються як неможливість довільного зрушення мислення з однієї точки (обсесивний стан) та, навпаки, неможливість довільної тривалої зупинки мислення на одній точці (маніакальний стан). Таким чином, можна зробити висновок, що і нормальний процес мислення, згідно з цим визначенням, треба розуміти як певний психічний стан.

Психологи вюрцбургської школи (О. Кюльпе, Н. Ах, К. Марбе та ін.), які вперше з більш широкого розділу психології розумової діяльності виокремили психологію мислення, на противагу асоціаністам розглядали як головну структурну одиницю мисленнєвого процесу – дію. Розпочавши перші експериментальні дослідження мислення з допомогою виключно методу систематичного самоспостереження, вони, на основі накопичених даних, зробили висновок, що мислення є акт бачення відносин (тобто усього різноманіття категоріальних синтезів), незалежних від сприймання членів цих відносин. При цьому процес розгортання мислення вони розуміли як процес бачення все нових відносин між думками, які вони розглядали як абсолютно позбавлені наочності знання, що стають все зрозумілішими для суб'єкта в процесі активного вирішення завдання.

Таким чином, згідно з концепцією вюрцбургської школи, в процесі мислення роботу суб'єкта спрямовує певне завдання, її детермінуючий вплив, що і відрізняє цей процес від загальної розумової діяльності. Але показово, що при цьому використовується поняття установки для позначення психічного стану, яке виникає у суб'єкта, який приймає завдання, і яке відіграє важливу роль у його вирішенні. Так, виходячи з ви-

значення К.Марбе (2), під установкою слід розуміти нечіткі, неясні, важкі для аналізу стани свідомості, які регулюють у відповідності до завдання відбір та динаміку змісту мислення. Тобто поняття про психічний стан установки, яке до того часу вживалось переважно у психофізиці, знайшло своє місце і в психології мислення.

Відомо, що центральним положенням гештальтпсихології було твердження, пов'язане з думкою про те, що первинним та головним змістом будь-якого психічного процесу виступають не окремі елементи, а деякі цілісні утворення – гешталти. Що стосується загальнопсихологічного уявлення про мислення представників цієї школи, яке склалося під впливом концепцій Е.Гуссерля та А.Бергсона, то воно зводиться до його інтерпретації як раптового, не підготовленого безпосередньо передуючою аналітичною діяльністю розуміння суттєвих відношень в проблемній ситуації. При цьому, за їх думкою, ці відношення вбачаються так само безпосередньо, як і безпосередньо відображаються сенсорні характеристики об'єктів.

Таким чином, в загальному уявленні психологів-гештальтистів про природу мислення не йде мова про психічний стан суб'єкта. Але знайомство з результатами експериментальних досліджень мислення вищих тварин та людини, проведених такими представниками гештальтпсихології, як В.Келер, М.Вертгеймер, К.Коффка та ін., показує, що в їх баченні механізму вирішення задачі, тобто механізму мислення, присутній психічний стан. Так, на переконання цих авторів, процес вирішення задачі полягає в тому, що під впливом певної напруги, яка виникає у людини в проблемній ситуації (тобто психічного стану), частини цієї ситуації переструктуровуються, в результаті чого починають сприйматися в новому гештальті, у нових відношеннях та визначати конкретні дії суб'єкта.

У рамках біхевіорізму (Дж.Уотсон, Е.Торндайк та ін.) уявлення про природу мислення як про процес вирішення задач склалося спочатку в результаті дослідження поведінки тварин (теорія "спроб та помилок"), а потім було перенесено і на поведінку людини, тобто було грубо натуралістичним і не містило посилань на психічний стан. Поступово в результаті численних досліджень була доведена неправильність протиставлення в людському мисленні "раптового вирішення задачі" (інсайт) та минулого досвіду, який є досвідом складної аналітико-

синтетичної діяльності (виокремлення функціональних властивостей об'єктів, встановлення співвідношення об'єктів, диференціювання властивостей об'єктів у відповідності до характеру цілі та умов діяльності тощо), яка, треба розуміти, потребує психічного стану інтелектуальної активності.

Натуралістична психологія (Ж.Піаже, А.Валлон та ін.) на противагу вюрцбургській школі, не протиставляє мислення та практичні дії людини. Так, для Ж. Піаже (17) практична предметна діяльність дитини є вихідною для розвитку її мислення і в плані змісту, і в плані структури. При цьому, слід відзначити, що мислення для нього, перш за все, є системою внутрішніх операцій (дій), які походять від зовнішніх, предметних дій, але на відміну від останніх здійснюються не з реальними об'єктами, а з образами, символами, знаками, тобто є скороченими. Розвиток мислення в онтогенезі з мисленням Піаже проходить чотири стадії (мислення сенсомоторне, дооперативне, конкретними операціями, формальними операціями), а вирішальним фактором цього розвитку він вважає дію, а не мову чи сприймання. Мисленнєві психічні стани в концепції також не аналізуються.

Вивчаючи природу мислення в програмі історико-генетичного дослідження вищих психічних функцій, Л.С. Виготський прийшов до висновків, які багато в чому суперечили концепції Ж.Піаже. На його думку, процес мислення являє собою особливий тип навички, який забезпечує створення нових комбінацій образів, понять, відносин тощо і може здійснюватися у таких двох формах, як форма практичних дій та мовленнєва форма.

Співвідношення між цими двома формами мислення було головною проблемою дослідження Л.С.Виготського, в якому можна виокремити два етапи. Перший етап (20-ті роки ХХ ст.) присвячений вивченню суто операційних компонентів мислення, які він убачав в психічних знаряддях переходу від різних форм практичних дій до мовно оформлених дій. Головним завданням другого, незакінченого, етапу історико-генетичного дослідження процесу мислення (30-ті роки) Виготський висуває вивчення взаємозв'язків між ним та емоційно-мотиваційною сферою, тобто психічними станами.

Проілюструвати це можна словами Виготського із заключних сторінок його всесвітньо відомої наукової праці "Мислення та мовлення": "Мысль – еще не последняя инстанция в этом

процессе. Сама мысль рождается не из другой мысли, а из мотивирующей сферы нашего сознания, которая охватывает наше влечение и потребности, наши интересы и побуждения, наши аффекты и эмоции. За мыслью стоит аффективная и волевая тенденция. Только она может дать ответ на последнее "почему" в анализе мышления" (3, т.2, с.357). Розпочав другий етап дослідження Виготський з праці "Учение Спинозы и Декарта о страстях в свете современной психоневрологии" (3, т.6), яка залишилась, на жаль, незакінченою.

Найбільш виразно риси психічного стану проглядають в розумінні психологічної природи мислення С.Л.Рубінштейна (4). Так, на його переконання, будь-який мисленнєвий процес, який за своєю внутрішньою будовою являє собою акт діяльності (операції аналізу, синтезу та ін.), спрямовується на вирішення певної задачі і починається з проблемної ситуації, тобто потреби щось зрозуміти. Аналізуючи психологічну природу проблемної ситуації, Рубінштейн вказує на такі її особливості, як обов'язкову наявність у суб'єкта питання, подиву, здивування, суперечність, тобто яскравих ставлень та переживань, що повністю збігається з поняттям про певний психічний стан.

Ще більшою мірою риси психічного стану спостерігаються і в аналізі Рубінштейна динаміки процесу мислення як свідомо регульованих операцій. Так, він відзначає, що з динамікою мисленнєвого процесу, по-перше, пов'язано емоційне самопочуття мислячого суб'єкта (напружене спочатку та задоволене або розслаблене наприкінці), а по-друге, – усе його психічне життя. "В частности, поскольку мышление теснейшим образом связано с практикой и исходит из потребностей и интересов человека, – зауважує Рубінштейн з цього приводу, – эмоциональные моменты чувства, выражающего в субъективной форме переживания, отношения человека к окружающему, включаются в каждый интеллектуальный процесс и своеобразно его окрашивают. Мыслит не "чистая" мысль, а живой человек, поэтому в акт мысли в той или иной мере включается и чувство" (4, с. 347).

Добре відома в психології концепція О.М. Леонтьєва (5) про принципову спільність будови зовнішньої та внутрішньої діяльності, згідно з якою в генетичному плані розумові (мисленнєві) дії та операції походять від зовнішніх через їх інтеріоризацію і, маючи однакову структуру, можуть виконуватись



як у зовнішній, так і внутрішній формі. Але при такому, на перший погляд, суто операційному уявленні про психологію розумової діяльності (мислення), Леонтьєв багато уваги приділяє її мотиваційному компоненту (особистісний сенс), вважаючи, що саме він виражає усвідомлене ставлення суб'єкта до дійсності (системоутворювальна характеристика психічного стану, – *В.Ю.*) і визначає будову та динаміку процесу мислення. П.Я.Гальперін (6) так само у своїй теорії поетапного формування розумових дій, яка маючи дуже формалізований характер, вказує на необхідність, перш за все, формування мотиву до мислення, тобто необхідного психічного стану.

Певні ознаки саме психічного стану в процесі мислення має установка і в грузинській психологічній школі (Д.М. Узнадзе, М.Л. Еліава, А.С. Прангішвілі та ін.), хоч, як правило, автори це поняття не використовують. За думкою М.Л.Еліава (7), наприклад, в процесі мислення установка виступає просто як деякий фактор, що спрямовує діяльність суб'єкта у відповідності з умовами задачі, що виникла, і цим забезпечує вибірково спрямованість розумової активності. На перший погляд у наведеному визначенні мова не йде про психічний стан, але знайомство з авторським баченням механізму мисленнєвої установки, який полягає в тому, що конкретні вимоги та умови запропонованих задач формують у суб'єкта певну установку (настроєність діяти в певному напрямку), визначаючи його поведінку та коло можливих гіпотез, спростовує це враження.

Уявлення про психологію мислення Г.С. Костюка (8), в якому робиться акцент, перш за все, на його аналітико-синтетичній природі, також демонструє риси психічного стану. Про це свідчить авторське визначення, згідно з яким у вирішенні задач мислення виступає як мотивована життєвими потребами людини активна аналітико-синтетична діяльність, спрямована на розкриття суттєвих для вирішення завдання об'єктивних зв'язків та відношень речей, як активний пошук відповідей на запитання, які виникають у людини. Але з наведеного визначення можна легко зробити висновок, що, дійсно, мислення має особистісний характер і здійснюється суб'єктом у певному психічному стані.

Слід також відзначити, що знайомство з різними психологічними дослідженнями динаміки творчого мислення свідчить про неможливість її опису без звертання до психічного стану

суб'єкта. Так, ще Г. Уоллес (9) виокремив такі чотири етапи творчого мислення, як підготовка, дозрівання, натхнення та перевірка правильності, два з яких (дозрівання, натхнення), безумовно, є психічними станами. Більш того, він вважав, що і в процесі побутового мислення людини, пов'язаного з вирішенням її повсякденних проблем, ці чотири етапи мають місце і перекривають один одного, тобто психічні стани дозрівання та натхнення розповсюджуються у нього і на цей вид мислення. Я.О. Пономарьов (10), О.К. Тихомиров (11), В.М. Аллахвердов (12) та ін. виокремлюють в процесі розв'язування творчих задач такі етапи, як підсвідоме знайдення рішення (інкубація) та раптове усвідомлення рішення (інсайт), які також мають ознаки психічного стану.

М.Д. Левітов (14) перший у радянській психології в контексті загальнопсихологічної проблеми психічних станів поставив питання і про психічні стани та розумову діяльність людини, виокремивши в ній такі два самостійних аспекти: прояв розумової діяльності в психічних станах та вплив психічних станів на розумову діяльність. При цьому слід відзначити, що розумові психічні стани у Левітова – це стани, у яких здійснюється пізнавальна діяльність, тобто це стани з активним функціонуванням уваги, пам'яті, мислення та інших пізнавальних процесів і обов'язковою участю емоцій та волі (цікавість, допитливість, здивування тощо). Тобто Левітов висловив думку, з якою не можна не погодитись і в результаті наших досліджень, що не існує "чистих" психічних станів (емоційних, вольових, мисленневих тощо), а є групи станів з домінуванням тієї чи іншої психічної активності.

Але оскільки згідно з результатами нашого системно-функціонального аналізу психічних станів різні розумові (пізнавальні) психічні стани виконують різні психічні функції (перцептивні стани – реактивне відображення; мисленневі стани – активне відображення), то і описувати їх треба окремо. З групи розумових психічних станів М.Д.Левітова до мисленневих психічних станів, тобто станів з домінуванням активного мислення, можна, виходячи з опису автора, віднести такі, як подив, здивування, внутрішня зосередженість, "професорська" неуважність, сумнів, розумове напруження, розумова розрядка, збентеження, нудьга. Серед послідовників М.Д.Левітова тільки Ю.Є.Сосновікова (15), подаючи кла-

сифікаційну схему психічних станів, виокремлює в ній групу інтелектуальних станів з подальшим поділом на окремі підгрупи згідно з окремою інтелектуальною функцією, в тому числі і мисленням (зосередженість, замисленість, міркування, пошук відповіді), але не аналізує їх.

Таким чином, мисленнєві стани можна вважати дуже мало вивченою групою психічних станів. Про це свідчить відсутність у літературі точного визначення та об'ягу поняття “мисленнєвий стан”, достатньо повного опису множини конкретних мисленнєвих станів (здійснений Левітовим аналіз можна вважати єдиною спробою). Змінити ситуацію на краще у вивченні і цієї групи психічних станів можна, на наш погляд, здійснивши їх системний опис, спробу якого ми здійснили, керуючись розробленою компонентно-структурною моделлю психічного стану (16).

## Література

1. Джемс У. Психология. М., 1991.
2. Анциферова Л.И. Интроспективный эксперимент и исследование мышления в Вюрцбургской школе // Основные направления исследований психологии мышления в капиталистических странах. – М., “Наука”, 1966.
3. Выготский Л.С. Собрание сочинений в шести томах. М., 1982.
4. Рубинштейн С.Л. Основы общей психологии. М., 1946.
5. Леонтьев А.Н. Избранные психологические произведения. В 2-х т. – М., 1983.
6. Гальперин П.Я. Психология мышления и учение о поэтапном формировании умственных действий // Исследования мышления в советской психологии. – М., 1966.
7. Элиава Н.Л. Мыслительная деятельность и установка // Исследования мышления в советской психологии. – М., “Наука”, 1966.
8. Костюк Г.С. Вопросы психологии мышления // Психологическая наука в СССР. – Т.1. – М., 1959.
9. Вудвортс Р. Экспериментальная психология. – М.: ИЛ, 1950.
10. Понамарев Я.А. Психология творческого мышления. – М.: Изд-во АПН РСФСР, 1960.
11. Тихомиров О.К. Структура мыслительной деятельности человека. – М.: МГУ, 1969.
12. Психология. Под ред. докт. психол. н., проф. А.А.Крылова.

– М., 1999.

13. Зейгарник Б.В. Патопсихология. – М.: МГУ, 1976.

14. Левитов Н.Д. О психических состояниях человека. – М., 1964.

15. Сосновикова Ю.Е. Психические состояния человека, их классификация и диагностика. – Горький, 1975.

16. Юрченко В.М. Психічні стани людини: системний опис. Рівне, 2006. – 574 с.

17. Пиаже Ж. Избранные психологические труды. – М., 1969.

*Henryk Raszkiewicz*

## **TENDENCJA NARCYSTYCZNA W ŚRODKACH PRZEKAZU: PREFERENCJE MEDIALNE A ZACHOWANIE O CECHACH NARCYZMU**

### TEORETYCZNY KONTEKST BADAŃ

Media są niezwykle ważnym elementem socjalizacji. Badanie wpływu przekazu medialnego może stanowić ciekawą sytuację testowania złożonych hipotez o osobowości i umyśle w kontekstach społecznych. Interesujące jest to, jak pewna osobowość i umysłowość o genezie społecznej obcuje z mediami. Trzeba zaznaczyć, że jeszcze przed rokiem 1970 badania nad psychologicznym i społecznym wpływem mediów były rzadkie, dotyczyły raczej oddziaływania przekazu na zmianę postaw i agresję dzieci i młodzieży. Etap współczesny rozpoczął się wraz z nowymi mediami wizualnymi: telewizją kablową, gramami wideo, gramami komputerowymi, sieciami internetowymi, rzeczywistością wirtualną. Przed trzema dekadami, jak i obecnie zarysowały się rozbieżne stanowiska. Wyłaniające się problemy wymagają przeprowadzenia solidnych analiz.

Jaki naprawdę jest wpływ mediów na psychikę? Kiedy jest on korzystny, a kiedy niekorzystny? Badania podłużne Johna C. Wrighta i in. (2001) wykazały przyczynowy wpływ programów edukacyjnych w telewizji na uczenie się umiejętności szkolnych i dojrzałość szkolną dzieci w wieku od 2 do 7 lat. Badanie Craiga Andersona i Karen Dill (2000) wykazało wzrost agresji w wyniku działania materiału eksperymentalnego, podobny do tego, który jest wywołany częstym i długotrwałym obcowaniem z mediami agresywnymi. Efekt eksperymentalny wydaje się krótkookresowy, jednak gdyby dobrze obmyślaną sytuację eksperymentalną uczynić modelem sytuacji społecznej, można uzmysłwić sobie, że powtarzanie się zachowania w przekazie medialnym w latach dzieciństwa i dorostania może utrwalić przenoszenie tego zachowania na nowe sytuacje czy nawet

narzucanie pewnych cech osobom, które tych cech nie posiadają. Najprawdopodobniej, obcowanie z wizualnym przekazem przyczynia się do kształtowania umysłu i osobowości nie bezpośrednio, lecz przez mediację nawyków obcowania z mass mediami i czynników struktury rodzinnej. Bez uwzględnienia zmiennych społecznych (rodziny) i osobowościowych długotrwały efekt treści medialnych jest wątpliwy. W sytuacjach rzeczywistych media komunikacyjne działają przez środowisko, które kształtuje osobowość. Jak stwierdza Robert McCrae (2001), "Kultura może kształtować osobowość lub osobowość może kształtować kulturę".

Współczesne środki przekazu są szczególnym elementem kultury narcystycznej i skrajnej zmienności emocjonalnej. Telewizja oferuje wzory luksusowego życia, do którego dochodzi się bez względu na środki. Konformizm, manipulacja i przemoc jest strategią, aby w takim świecie przebić się, mieć swoje. Osłabło znaczenie czynników tradycyjnej stabilizacji rodzinnej, a odpowiedzialność za wprowadzanie agresywnych działań w relacje społeczne uległa rozproszeniu (Frączek i Kirwil, 1993; Kirwil, 1990). Osamotniony młody człowiek identyfikuje się z brutalnymi bohaterami filmów, z gwiazdami estrady i sceny sportowej (Kernberg, 1975; Lasch, 2002; Lowen, 1995). W tak zwanej przez Eugene Emersona Jenningsa i Christophera Lascha (2002) "grze o sukces" wygrywa osoba obdarzona takimi cechami, jak bohaterowie "kina akcji". Przedstawiony w tego typu filmach bohater jest silny, niezależny, ma powodzenie u płci przeciwnej i często bezwzględnie dąży do założonego celu. Zwłaszcza dzieci rodziców mało wykształconych, reprezentujących niski status społeczny i do tego mało uczuciowych organizują swoje życie wokół programów telewizyjnych, kaset wideo i gier komputerowych (Barnett i Allen, 2000; Bocheńska, 2000; Braun-Gałkowska i Ulfik, 2000; Izdebska, 1996; Dill i Dill 1998; Raszkiewicz, 2007; Unsworth i Ward, 2001; Wright i inni, 2001). Inny zarzut wobec wizualnych mass mediów zasadza się na tym, że programy przeładowane agresją i złymi uczuciami nie uczą wglądu w związki międzyludzkie. W zalewie programów telewizyjnych, filmów wideo i gier komputerowych, które eksponują akcję często przeplataną agresją i seksem, dążenie do sprawiedliwości i problemy interpersonalne stają się niewidoczne albo odbierane przez młodego użytkownika jako nieważne. Takie przekazy pokazują, że można działać skutecznie, nie angażując się uczuciowo, wartości zastępując pieniędzmi, towarem, znajomościami i władzą.

We współczesnej psychoanalizie zakłada się, że narcyzm pierwotny

to naturalny stan małego dziecka, całkowicie bezradnego i zdanego na miłość matczyną, jego poczucie bycia w centrum świata, kochającego własne ciało i przeceniającego jego możliwości. “Narcyzm wtórny jest definiowany przez wycofanie do podmiotu libido, które odłączyło się od dotychczas obsadzanych obiektów świata zewnętrznego. (...) narcyzm Ja jest “narcyzmem wtórnym wycofanym z obiektów”” ((Dessuant, 2007, s. 112). Takie narcystyczne libido przeciwstawia się światu zewnętrznemu. Zgodnie z zasadą psychoanalityczną, w rozwoju człowieka libido wiąże się z obiektami – narasta tendencja libido do obsadzenia obiektualnego, gdy człowiek uczy się zasady rzeczywistości – jednakowoż narcyzm pierwotny jest obecny podczas całego życia, w wieku dorastania wzrasta w wyniku nacisku popędów. Trzeba przy tym zaznaczyć, że dla znacznej części psychoanalityków nie istnieje ani faza aobiektualna, ani narcystyczna, aczkolwiek na ogół w psychoanalizie nie kwestionuje się istnienia narcyzmu pierwotnego, a przynajmniej stanów narcystycznych (Melanie Klein), które niweluje dążenie libido do obiektu. Ponadto, jak zakładam, zdefiniowanie narcyzmu w kategoriach procesu semiotycznego (Dolto, 2002; Lacan, 1979) pozwala rozważyć środowiskowe uwarunkowania popędowej organizacji Ja. Libidalny wybór obiektu jest rodzajem oznaczenia znakowego (zob. Dessuant, 2007, s. 111 – 112). Matka i inne osoby z otoczenia dziecka wytwarzają określanie się Ja dziecka stosownie do swoich pragnień. Rozwój umysłowy nie jest tylko kwestią wejścia w fazę inteligencji symbolicznej albo semiotycznej, jak to ją już określił Jean Piaget, procesów naśladowania i mówienia, ale także kwestią rozwoju uczuciowości. Otóż, jeśli podmiot nie może określić siebie przez intelektualnie ubogie i niesatysfakcjonujące dyskursy rodzinne, znaczna część jego Ja będzie określana poza rodziną. Dominacja prostych procesów intelektualnych w wytwarzaniu wiedzy w rodzinie bez ugruntowanej tradycji intelektualnej i kultury uczuć szczególnie wystawia podmiot na nawroty narcyzmu i pierwotnego procesu emocjonalno-obrazowego w myśleniu. Przystępowaliśmy do badań z założeniem, iż to, co człowiek robi, czego się uczy, co go interesuje i także jego relacje z mediami zależą od jakości i rozwojowego poziomu relacji z obiektem. Ponadto przyjęliśmy konsekwentnie, że większa trudność symbolizacji i sublimacji występuje w pewnym układzie czynników psychospołecznych środowiska wychowawczego (takich jak tradycja intelektualna, zainteresowania, wykształcenie, ciekawa praca, zintelektualizowane więzi towarzyskie) w rodzinach o niskim potencjale rozwoju.

## HIPOTEZY BADAWCZE

W ciągu ostatnich lat w telewizjach wielu państw znaczną popularność zdobyły programy *talk show* i *reality show*. W ramówkach programów telewizyjnych pojawiło się wiele takich programów. Podobnie jak gry wideo mają cechy wspólne z innymi grami (Wood i in., 2004), również programy *talk show* i *reality show*.

W prezentowanych tutaj badaniach zapytano, czy istnieje relacja obcowania ze środkami przekazu do zachowania o cechach narcyzmu i czy jest ona znaczniejsza w przypadku częstego oglądania programów telewizyjnych typu *talk show* i *reality show*, preferowania komercyjnych stacji telewizyjnych, kina akcji, korzystania z gier komputerowych i wypożyczania kaset wideo. Założono hipotetycznie, że mniej zachowań o cechach narcyzmu przejawiają badani, którzy tylko od czasu do czasu obcują z wymienionymi środkami przekazu wizualnego, a zwłaszcza ci, którzy spośród czasopism wybierają periodyki opiniotwórcze oraz czasopisma popularnonaukowe i społeczno-kulturalne. Przyjęto także hipotezę, że studenci w porównaniu z grupami młodszymi są mniej narcystyczni w zachowaniu (Rzemek, 2002).

## METODA BADANIA

### MATERIAŁY

Kwestionariusz zachowań o cechach narcyzmu. W badaniu stosowano kwestionariusz zachowań (KZ), o których zakłada się, że posiadają proveniencję narcystyczną. W kwestionariuszu zawarto 42 takie zachowania po dojściu do jednomyślności przez badający zespół złożony z psychologa i dwóch pedagogów. Pomysły czerpano z obserwacji własnych i literatury. Nie mówimy, że zachowania zamieszczone w KZ są narcystyczne, ale że są to zachowania o cechach narcyzmu albo zachowania o typie (w stylu) narcystycznym (Johnson, 1993). Takie zachowanie, jak np. noszenie telefonu komórkowego w widocznym miejscu, oczywiście nie musi być od razu określane jako narcystyczne. Każde zachowanie może być rozmaicie umotywowane. Rozpowszechnianie pewnego zachowania może być umotywowane narcystycznie, ale po jakimś czasie taka motywacja może słabnąć, chociażby wtedy, gdy posiadanie telefonu komórkowego staje się coraz bardziej masowe. Rzeczą badań naukowych jest ustalenie, czy przejęcie wyróżnionego zachowania rzeczywiście posiada pewne uwarunkowanie osobowościowe i społeczne.



W kwestionariuszu badany miał do wyboru pięć odpowiedzi: *zdecydowanie tak, raczej tak, trudno powiedzieć, raczej nie, zdecydowanie nie*. Przewaga odpowiedzi *zdecydowanie tak* sugeruje silną tendencję do preferowania narcystycznego stylu zachowania. Przeprowadzone badania próbne i dwa badania właściwe wykazały wysoką rzetelność kwestionariusza: alfa Cronbacha = 0,85, wysokie korelacje kwestionariusza ze skalami narcyzmu oraz to, że zachowania wymienione w kwestionariuszu posiadają głębokie uwarunkowania rodzinne (Kaźmierczak, 2002; Markowska, 2000).

Ankieta upodobań medialnych. Ankieta (28 punktów) pozwala uzyskać szczegółowe dane o preferencjach jednostki dotyczących czasopism, stacji telewizyjnych i nadawanych przez nie programów, stacji i audycji radiowych, filmów kinowych i filmów wideo, gier komputerowych. Pytania dotyczą rodzaju filmu, audycji, programu, czasopisma, którą osoba badana lubi najbardziej, ulubionych stacji telewizyjnych i radiowych, częstości czytania (przeglądania) czasopism, oglądania filmów, słuchania audycji radiowych, grania w gry komputerowe, wypożyczania kaset wideo, godzin oglądania audycji telewizyjnych i słuchania radia.

**Materiał telewizyjny.** Trwające 10 minut dwa materiały zmontowano z fragmentów programu “Od przedszkola do Opola” (materiał A) i “Big Brother” (materiał B), emitowanych przez TV Polonia i TV TVN w marcu 2002.

Program “Od przedszkola do Opola” jest programem rozrywkowym, w którym dzieci w wieku przedszkolnym i wczesnoszkolnym naśladują zaproszonych do programu artystów polskiej sceny muzycznej, wykonując ich piosenki. Prowadzący przed każdą prezentacją przeprowadza krótki wywiad z dzieckiem i jego rodzicami. W wybranym fragmencie tego programu jego uczestniczka Małgosia przyjechała z siedmioosobową rodziną i “w przyszłości zostanie modelką, piosenkarką i aktorką”. Jej mama oświadczyła, że w młodości bardzo lubiła śpiewać, myślała o karierze w tym kierunku, ale jej życie “inaczej się ułożyło”. Inny uczestnik programu, siedmioletni Jakub w przyszłości zamierza zostać suwnicowym. Jest już laureatem konkursu gwary. Po występach dzieci nastąpiło głosowane publiczności przez głośne okrzyki i tupanie. Zwycięzcą okazał się Jakub. Wszystkim uczestnikom programu wręczono prezenty.

Program “Big Brother” to pierwszy *reality show* w Polsce. Tytuł nawiązuje do postaci Wielkiego Brata, przywódcy totalitarnego państwa z książki George’a Orwella “Rok 1984”. Fragmenty wybranego

materiału pochodzą z trzeciej edycji tego programu. W programie występowała kilkunastoosobowa grupa ochotników, wyłoniona podczas *castingów*, na kilka miesięcy zamknięta w odizolowanym od świata studium zwanym Domem. Dzięki kamerom umieszczonym we wszystkich pomieszczeniach widzowie mogli przez 24 godziny na dobę obserwować ich codzienne życie. Część kamer rejestrowała obraz w podczerwieni także nocą. Monitorowane było każde pomieszczenie: salon, kuchnia, sypialnie, łazienka. Podczas swego pobytu w Domu Wielkiego Brata uczestnicy mieli do wykonania różne zadania, a ich najlepsze wykonanie łączyło się z uzyskaniem przywilejów. Przegrani musieli się zadowolić skromniejszymi warunkami. Co tydzień wszyscy uczestnicy deklarowali, z którym współmieszkańcem nie chcą już dalej przebywać. Dwie osoby, które otrzymały największą ilość głosów, były "nominowane" do opuszczenia Domu. O tym, która z osób odejdzie z programu, decydowali w ciągu tygodnia widzowie za pomocą audiotele i wysyłając wiadomości sms. W końcu zostawał jeden zwycięzca, obdarowany wysoką nagrodą pieniężną.

Wybrany fragment programu "Big Brother" składa się z trzech scen. W pierwszej jedna z uczestniczek programu porusza temat swojego nieudanego związku. Mówienie doprowadza ją do płaczu. Pozostałe osoby nakłaniają dziewczynę do kontynuowania zwierzeń, stwierdzając, że dobrze jej to zrobi i że jej pomogą: "Emocji się nie ukrywa". "To jest dobre, jak się tutaj wyładowujesz". "My ci w tym pomożemy". "Każdy ma swoje słabości". "Każdy z nas musiał coś przejść, bo inaczej byśmy się tutaj nie znaleźli". "Nikt ci nie będzie miał za złe, że tobie coś nie wyszło". "Traktuj to normalnie, jako rozmowę, taką towarzyską". "Człowiek musi czasami z siebie coś wywalić". Namowy nie zdały się na nic. Dziewczyna stwierdziła: "A po co? Mi to nie pomaga wcale. Nie podoba mi się to, ujawniać, co czuję". Druga scena przedstawia moment rozpakowywania walizek przez dwie kolejne uczestniczki programu. Dziewczęta podziwiają bieliznę jednej z nich, pokazując rzeczy osobiste innym: "Od mamy dostałam"; "Teraz uważaj – pas do pończoch"; "Żeby mi facet takie coś kupił – na wejście poproszę"; "Na nogę zakłada się takie coś fajnego, proszę pana". Trzecia scena odbywa się w jacuzi. Kąpie się w nim para uczestników, Agnieszka i Łukasz. Nagle do łazienki wchodzi inny uczestnik, Irek. Śmieje się. Łukasz oświadcza przybyłemu: "Tak jakby...przerwywanych nie lubimy". Irek informuje Agnieszkę i Łukasza, iż niektórym uczestnikom nie podoba się ich zachowanie. On jest innego zdania. Po tym wychodzi. Agnieszka i Łukasz uśmiechają się

do siebie, „przybijają sobie piątkę” i znów zaczynają się całować. Po chwili Łukasz rozpina biustonosz Agnieszki. Na tym scena się urywa.

Skala ocen dwóch fragmentów programów telewizyjnych zawiera pięć kierunków odpowiedzi. Spośród niżej wymienionych określeń badany wybierał to, które najtrafniej określało jego wrażenia poznawcze, odczucia i wartości osobiste wobec dwóch prezentowanych fragmentów programów telewizyjnych: a. *oglądałem go z wielką przyjemnością, zainteresowaniem i aprobatą*. b. *był raczej ciekawy, mógł się podobać i być zaakceptowany*. c. *był mi obojętny, nie wzbudził we mnie żadnych wyraźnych emocji, mojego zainteresowania ani ocen*. d. *niezbyt mi się podobał, był niezbyt ciekawy, raczej mnie drażnił*. e. *zdecydowanie nie podobał mi się, był nudny, nieciekawym i wzbudził moją dezaprobatę*.

Zmontowany materiał telewizyjny, który podawano do oceny osobom badanym, odpowiada określonym kryteriom oceny inklinacji w środkach przekazu, którą za Christopherem Laschem określamy jako narcystyczną. Niżej wymienione kryteria opracowano na podstawie opinii znanych postaci ze środowisk twórczych<sup>1</sup>.

Kryteria szczegółowe: 1. Podglądanie dziwactw, zbrodni, gwałtów i egzekucji. 2. Naśladowanie jako kradzież wytworów intelektualnych. 3. Silenie się na efekty specjalne sprzeczne z realiami jako pogoń za tanią sensacją, fajerwerkami by olśnić. 4. Pokazywanie wojny i śmierci jako widowiska. 5. Granie uczuć jako okazywanie „modnych” ekspresji, często nachalne. 6. Dbanie o wygląd i efekt

<sup>1</sup> „Talk-show umiera”, rozmowa z Teresą Torańską, Mariuszem Szczygłem i Jackiem Żakowskim, „Gazeta Telewizyjna” (GT) 20 – 26 lipca 2001; Marek Rapacki, „Manowce moralności”, „Gazeta Wyborcza” (GW) 6 – 7 czerwca 2001; „Zakazać Amazonek”. List otwarty intelektualistów, GW 2 lipca 2001; Piotr Wojciechowski, „Tobie się uda”, „Film” grudzień 1999; „Stawiać pytania”, rozmowa z Krzysztofem Piesiewiczem, GT 4-10 stycznia 2002; Janusz Głowacki, „Wyrwało mnie z bloku”, GW 11 grudnia 2001; Barbara Skarga, „Dla Gazety”, GW 23 października 2001; Agnieszka Sztyler, „Bo we mnie jest seks”, GT 6 – 12 lipca 2001; Umberto Eco, „Plotka globalna”, GW 30 czerwca – 1 lipca 2001; Zygmunt Bauman, „Nowe czasy, nowe strachy”, GW 21 – 22 lipca 2001; Mariusz Szczygieł, „Żyrandol czy Monika?”, GT 8 – 14 czerwca 2001; Bogusław Kaczyński, „Muzykę mam w genach”, GT 8 – 14 czerwca 2001; Anna Fostakowska, „Nowa kreacja”, „Magazyn Gazety”, 8 marca 2001; Tadeusz Sobolewski, „Bronię pornografii”, GW 17 września 2001; Marek Piwowski, „Rozpoznać, okrążyć, zlikwidować”, GW 27 lipca 2001. Christopher Lasch, „Narcystyczna osobowość naszych czasów”, „Res Publica Nowa” 2002, nr 1, s. 17 – 28.

działania wytworu zamiast rzetelności intelektualnej, dramatycznej głębi i zgodności z sumieniem. 7. Oglądanie i działanie zamiast przeżywania. 8. Pokazywanie, że świat należy do młodych, silnych, pięknych, bogatych, zaradnych ("pragmatycznych"), sławnych. 9. Pochwała sprytu, chytrych, zajadłości, manipulacji, uroku sukcesu za wszelką cenę. 10. Rozpowszechnianie egoizmu: całkowitej obojętności na czyjś los, bezwzględnej walki w myśl hasła "licz tylko na siebie", żeby przetrwać wszystkich. 11. Obrazowanie życia jako gry, kamuflażu, losu obojętnego wobec innego, optymizmu typu "tobie się uda", pogardy dla miękkich uczuć, słabości i przegrywania, biedy i starości, brudu i złych zapachów, łez i potu, bólu, krwi i kalectwa. 12. Uciekanie od historii, tu i teraz za każdym razem nie ma żadnego kontekstu z przeszłości; nie liczą się ani cnoty, zasługi, ani wady, każdy zaczyna od samego początku czyli od nowej gry. 13. Wyrzekanie się prywatności; podglądanie za wiedzą nadawcy i odbiorcy przekazu, ośmieszanie, przekraczanie granicy dobrego smaku i wulgarności. 14. Uciekanie od anonimowości i szarości życia: pogoń za swoimi pięcioma minutami, za olśnieniem, pokazaniem się na oczach wszystkich, ponieważ jest się nikim w swoim życiu codziennym, ma się nieciekawą rodzinę lub nie ma się żadnej, jest się skazanym na nijakie i ogłupiające towarzystwo, nienawidzi się swojej prywatności, pustki życia bez uczuć, zrozumienia i solidarności. 15. Konsumowanie na pokaz, konsumpcja jako cel życia.

Kryteria ogólne (sumaryczne): 1. Wydarzenia społeczne i życie osobiste jako widowisko. 2. Relacje społeczne jako splot egoistycznych bezwzględnych gier. 3. Władza pieniądza i pokazowej konsumpcji. 4. Manipulacja prywatnością i zrzeczenie się prywatności. 5. Wyparcie uczuć i walka z uczuciowością.

#### UCZESTNICY I PROCEDURA BADANIA

Zbadano trzy grupy, łącznie 120 kobiet i mężczyzn, w tym uczniów gimnazjum w wieku 14 – 16 lat, uczniów liceum w wieku 16 – 18 lat, studentów uniwersytetu i politechniki w wieku 21 – 24 lat. Każda grupa liczyła 40 osób, z niewielką przewagą kobiet. Badania przeprowadzono w mieście wojewódzkim we wschodniej części Polski. Badani, bez podawania swoich nazwisk, najpierw wypełniali kwestionariusz zachowania i ankietę o upodobaniach medialnych, następnie oglądali materiał telewizyjny z kasyety wideo, po czym oceniali go na podanych skalach. Do analizy statystycznej wzięto łącznie 124 zmienne.

## WYNIKI

**Zachowanie o cechach narcyzmu w trzech grupach badawczych.**

W KZ studenci wskazali zdecydowanie mniej zachowań o cechach narcyzmu (42,85 punktów) w stosunku do licealistów (62,00) i gimnazjalistów (95,00). Wszystkie porównania w teście t – Studenta pomiędzy tymi grupami są istotne na poziomie nie mniejszym niż  $p = 0,001$ .

**Reprezentacja ocen dwóch materiałów telewizyjnych.** Zarówno fragmenty programu “Od przedszkola do Opola”, jak i programu “Big Brother” otrzymały ogółem najwięcej opinii “*był raczej ciekawy, mógł się podobać i być zaakceptowany*”: 36,66% i 32,55%. Najwięcej najbardziej pozytywnych opinii o pierwszym materiale wystąpiło w grupie studentów: 40% wobec 17,30% u gimnazjalistów i 5% u licealistów. Odnośnie do tego materiału aż 70% studentów podało dwie oceny pozytywne, a i b, wobec 44,70% takich ocen u gimnazjalistów. Tendencja odwrotna wystąpiła w ocenianiu drugiego materiału. Studenci wyrazili o nim tylko 2,50% ocen bardzo pozytywnych “*ogłądałem go z wielką przyjemnością, zainteresowaniem i aprobatą*”, wobec 27,50% takich ocen u gimnazjalistów. Studenci często (42,50%) wyrażali ocenę negatywną “*niezbyt mi się podobał, był niezbyt ciekawy i wzbudził moją dezaprobatę*”, gimnazjaliści najrzadziej (15%).

**Ocena materiałów telewizyjnych i wyniki KZ.** Istotne zależności wystąpiły w grupie najmłodszej. Gimnazjaliści, którzy pierwszy materiał ocenili jako raczej ciekawy, który mógł się podobać i być zaakceptowany, wskazali zdecydowanie mniej zachowań typu narcystycznego (50,18) niż ci, którym niezbyt się podobał (78,50) (na poziomie istotności statystycznej  $p < 0,04$ )<sup>2</sup>. Mniej takich zachowań (46,16) wskazali też ci uczniowie gimnazjum, którym niezbyt podobał się materiał B, niż ci, którzy oglądali go z wielką przyjemnością (72,09) ( $p < 0,04$ ). W grupie licealistów wystąpiły zależności na pograniczu istotności statystycznej:  $p < 0,07$  odnośnie do materiału A i  $p < 0,08$  odnośnie do materiału B. W ocenie materiału A najwyższy wynik w KZ (66,30) uzyskali ci licealiści, którzy podali neutralną ocenę c; wynik najniższy (39,00) uzyskali ci, którzy podali bardzo negatywną ocenę e. W ocenie materiału B wysoki wskaźnik zachowań o cechach narcyzmu (70,75) wystąpił u licealistów oceniających go

<sup>2</sup> Obliczenia wykonano metodą analizy wariancji ANOVA i MANOVA. Z powodu dużej ilości zmiennych, aby tekst był łatwiejszy w czytaniu, nie podaje się wysokości współczynnika F.

bardzo pozytywnie, zaś wskaźnik najniższy (43,50), podobnie jak przy ocenie materiału A, wystąpił u tych licealistów, którzy materiał B ocenili bardzo negatywnie. W grupie studenckiej nie pojawiła się zależność ocen programów telewizyjnych od wymiaru zachowania o cechach narcyzmu.

**ZwiązekzmiennychmedialnychwynikamiKZ.** U gimnazjalistów znaleziono tylko jedną zależność istotną. Zdecydowanie bardziej w stylu narcystycznym zachowywali się ci, którzy wypożyczali kasety wideo raz w tygodniu (77,22), niż ci, którzy wypożyczali kasety wideo kilka razy w roku (53,00) ( $p < 0,001$ ). Spośród licealistów natomiast z dużym prawdopodobieństwem ( $p < 0,005$ ) można powiedzieć, że ci, którzy najbardziej lubili oglądać w telewizji filmy kryminalne i sensacyjne, wskazali więcej zachowań o typie narcystycznym (63,00) w stosunku do tych, którzy nie dokonali takiego wyboru (49,74). Mniej takich zachowań (49,95) wskazali uczniowie liceum preferujący filmy obyczajowe i dokumentalne. Wysoka średnia w KZ (70,25) odnosi się też do licealistów preferujących programy na stacji telewizyjnej TV4. Na tym kanale często emituje się filmy sensacyjne i erotyczne. Istotny wynik ( $p < 0,006$ ) dotyczy również zmiennej, jaką jest preferowanie radiowych audycji muzycznych, koncertów życzeń i konkursów. Licealiści preferujący takie audycje osiągnęli znacznie wyższy wynik średni w KZ (58,10) niż ci, którzy nie okazali takiej preferencji (27,50). Licealiści, którzy na słuchaniu radia spędzali dziennie od 2 do 4 godzin, wskazali mniej zachowań typu narcystycznego (40,00) niż ci, którzy poświęcali na to mniej czasu (64,62) ( $p < 0,001$ ). Zmienną wyraźnie powiązaną ze wskazywaniem zachowań typu narcystycznego u licealistów ( $p < 0,007$ ) był brak preferencji do gazet telewizyjnych (60,58). Występowanie takiej preferencji łączył się z rzadszym wskazywaniem takich zachowań (46,00).

Studenci optujący za filmami obyczajowymi i dokumentalnymi wskazali, że rzadziej zachowują się w stylu narcystycznym (38,66) niż ci, którzy nie dokonali takiego wyboru preferencyjnego (55,40) ( $p < 0,002$ ). Zależność także o wysokiej istotności dotyczy studentów, którzy oglądali teleturnieje. Ich wynik średni w KZ (49,93) jest znacząco wyższy od wyniku tych studentów, którzy takich programów nie oglądali (38,60) ( $p < 0,007$ ). Czas spędzany przed telewizorem okazał się zmienną w istotny sposób ( $p < 0,003$ ) wpływającą na zachowanie o cechach narcystycznych wskazane przez studentów. Studenci, którzy oglądali telewizję w godzinach 16 – 20, wskazali więcej takich zachowań (54,00) niż ci (39,61), którzy oglądali

telewizję w innych porach ( $p < 0,003$ ). Istotny wynik ( $p < 0,005$ ) dotyczy także preferowania radiowych audycji sportowych. Studenci preferujący takie audycje wypadli jako bardziej narcystyczni według wskazanych zachowań (56,50) w stosunku do tych, którzy nie podali takiej preferencji (40,44) ( $p < 0,005$ ).

**Interakcje rodzaju grupy rozwojowo-edukacyjnej ze zmiennymi medialnymi przy zmiennej zależnej, jaką jest zachowanie o cechach narcyzmu.** Gimnazjaliści, którzy wypożyczyli kasety wideo raz w tygodniu, osiągnęli znacznie wyższy wynik średni w KZ (aż 77,22 punktów) od tych gimnazjalistów (37,00) i licealistów (51,77), którzy wypożyczyli kasety rzadziej niż kilka razy w roku, oraz tych studentów, którzy wypożyczyli kasety raz na miesiąc (44,25), kilka razy w roku (44,72) i rzadziej (42,35)<sup>3</sup>. Wynik tej ostatniej grupy studenckiej w KZ także jest istotnie niższy w stosunku do wyniku licealistów (69,83) i gimnazjalistów (64,33), którzy wypożyczyli kasety kilka razy w miesiącu. Ci studenci, którzy preferowali oglądanie komedii w telewizji, wskazali mniej zachowań o cechach narcyzmu (43,45) w stosunku do licealistów (57,55) i gimnazjalistów (61,05) także preferujących ten gatunek filmowy. Studentów i młodszych uczniów różnicuje na wymiarze zachowań o typie narcystycznym preferowanie programów *talk show*, *reality show* i programów rozrywkowych. Studenci wskazali istotnie mniej zachowań typu narcystycznego (44,45) niż licealiści (58,05) i gimnazjaliści (60,72) z tymi samymi preferencjami. Licealiści, którzy preferowali teleturnieje, wskazali mniej zachowań o cechach narcyzmu (47,75) niż gimnazjaliści, którzy nie mieli takiej preferencji (66,71). Studenci oglądający telewizję w godzinach 20 – 24, wskazali znacznie mniej zachowań typu narcystycznego (41,08) w porównaniu z gimnazjalistami (68,23) i licealistami (59,10), którzy również oglądali telewizję w tych godzinach. Także studenci wskazali mniej zachowań o cechach narcyzmu (44,37) w stosunku do licealistów (52,60) i gimnazjalistów (60,35), gdy chodzi o preferowanie radiowych audycji muzycznych, koncertów życzeń i konkursów.

Ciekawych danych dostarczyła analiza preferencji medialnych łącznie w trzech grupach: młodzieży młodszej, starszej i młodszych dorosłych. Daje ona wsparcie pogładowi, że głębsze zainteresowania

---

<sup>3</sup> W nawiasy wpisano średnią intensywność zachowania o cechach narcyzmu w danej grupie po zbadaniu statystycznie istotnych kontrastów między grupami na poziomie  $p < 0,05$  (test Tukeya). Dla przejrzystości tekstu nie podaje się wysokości współczynnika F.

kulturalne idą w parze z niższym narcyzmem w zachowaniu. I tak, istotny wynik ( $p = 0,0005$ ) dotyczy preferowania czasopism popularno-naukowych, ogólnopolskich wysokonakładowych dzienników, tygodników i periodyków opiniotwórczych oraz czasopism społeczno-kulturalnych. Osoby preferujące taką prasę okazały mniej zachowań o cechach narcyzmu (48,30) niż osoby nie dokonujące takiego wyboru (59,75). Jest to zależność szczególnie ważna. Następnie, osoby, które oglądały telewizję codziennie, zaprezentowały się jako bardziej narcystyczne w zachowaniu (63,50) niż te, które oglądały telewizję raz w tygodniu (52,18) lub od czasu do czasu (47,48) (wynik istotny przy  $p < 0,0001$ ). Inną zmienną wyraźnie ( $p < 0,00001$ ) wpływającą na wskazanie zachowań o cechach narcyzmu jest ilość godzin spędzanych przed telewizorem. Osoby, które spędzały przed nim od 2 do 4 godzin, wskazały znacznie więcej takich zachowań (63,11) w stosunku do tych, które poświęcały na to mniej czasu (49,78) ( $p < 0,0001$ ). Istotny wynik ( $p < 0,005$ ) dotyczy także preferowania programów na stacji telewizyjnej POLSAT. Średnia zachowań typu narcystycznego ukazanych przez tę zmienną (60,42) jest znacząco wyższa od średniej oznaczającej nie dokonanie takiego wyboru preferencyjnego (48,96). Osoby preferujące filmy obyczajowe i dokumentalne w telewizji przejawiały mniej zachowań typu narcystycznego (45,18) w stosunku do osób nie preferujących filmów tego rodzaju (63,37) (przy  $p < 0,000000$ ). Dalej, osoby, które wypożyczały kasety wideo raz w tygodniu, okazały się bardziej narcystyczne w zachowaniu (70,00) w stosunku do osób, które wypożyczały kasety kilka razy w roku (50,50) lub rzadziej (48,26) ( $p < 0,001$ ). Również korzystanie z gier komputerowych kilka razy w tygodniu ukazuje istotnie wyższą wartość w kwestionariuszu zachowań o cechach narcyzmu (63,72) aniżeli brak użytkowania gier (49,42) (przy  $p < 0,009$ ). Zmienną, która bardzo wyraźnie ( $p < 0,000006$ ) łączy się z zachowaniem o cechach narcyzmu, jest miejsce, gdzie ogląda się filmy. Ci badani, którzy oglądali filmy w kinie, wskazali mniej takich zachowań (50,06) niż ci, którzy preferowali inne miejsca z wyjątkiem własnego mieszkania (62,38). Wybranie się do kina oznacza pójście na określony film, czasami w towarzystwie; można porozmawiać o nim, wyrażać emocje, aprobatę lub dezaprobatę. A jednak młode osoby, które chodziły do kina dość często, bo kilka razy w miesiącu, zaprezentowały się jako bardziej narcystyczne według podanych zachowań (68,83) w stosunku do tych, które chodziły do kina tylko kilka razy w roku (57,12) ( $p < 0,03$ ). Wyjaśnić to można tym, że dzisiaj w polskich kinach panuje komercja, rzadko wyświetla się filmy artystyczne.



## DYSKUSJA

W podsumowaniu badań należy zauważyć, że im lepszą ocenę uczniowie gimnazjum wystawili fragmentom programu “Od przedszkola do Opolą”, tym mniej zachowań o cechach narcyzmu wskazali jako własnych. I odwrotnie, im gorzej ocenili te fragmenty programu, tym wyższa była średnia zachowań typu narcystycznego, które wskazali u siebie. Jest to zastanawiające dlatego, ponieważ konkursy dzieci bywają interpretowane jako przejaw ambicji rodziców, więc wydawać by się mogło, że takie audycje przyciągają osoby z nasilonym narcyzmem. Uzyskany rezultat wymaga naświetlenia nie tylko od strony stylu zachowania aktorów tego programu, ale także jego autorów i widzów. Badano widzów i stwierdzono, że odbiorcy w wieku dorastania ze skłonnościami do przejmowania zachowań o proweniencji narcystycznej najprawdopodobniej unikają takich programów, w których popisują się dzieci. Nie należy wykluczyć niechęci części dorastających odbiorców telewizji do bycia zabawką w rękach dorosłych i potrzeby odreagowania niegdyś doświadczonej manipulacji, którzy, jak to się zakłada w koncepcjach źródeł narcyzmu, bardziej czują się zmuszeni do poszukiwania tożsamości poza środowiskiem rodzinnym niż dorastający, których podmiotowość jest bardziej szanowana w ich najbliższym środowisku wychowawczym. Jak można przypuszczać, część dorastających, których środowisko rodzinne rozsądnie wspomaga w zdobywaniu tożsamości, patrzą przyjaźnie na występy dzieci i zabawę całej rodziny. Narcyzm dorastających odbiorców telewizji zdecydowanie przyciągnął “Big Brother” (Vanzoonen, 2001). Badani, którzy fragmenty tego programu oglądali z wielką przyjemnością, oraz ci, którzy uważali, że był raczej ciekawy, mógł się podobać i być zaakceptowany, wskazali u siebie zdecydowanie większe nasilenie zachowania nacechowanego narcystycznie niż ci, którym te fragmenty niezbyt się podobały lub zdecydowanie nie podobały. W ocenie fragmentów programu “Big Brother” stwierdza się więc tendencję odwrotną w porównaniu z oceną fragmentu programu rodzinnego. Jest to jeden z najciekawszych rezultatów tych badań.

Różnice w preferencjach medialnych pomiędzy młodzieżą zachowującą się mniej lub bardziej w stylu narcystycznym wydają się być funkcją wieku i zdobywanego wykształcenia. Najbardziej narcystyczni okazali się gimnazjaliści. Wystąpiła u nich mocna relacja oceny dwóch materiałów telewizyjnych do zachowań o cechach narcyzmu, słaba u licealistów i zanikająca u studentów. Rekordzistami

w KZ (77,22 punktów) byli gimnazjaliści wypożyczający kasety wideo raz w tygodniu. Według tego, co podaje Jadwiga Izdebska (1996, s. 226), wypożyczalnie kaset wideo w Polsce w 90% oferują filmy sensacyjno-kryminalne, horrory pełne zbrodni, kultu siły. Można powiedzieć za psychoanalitykami, że KZ bada zachowanie o cechach narcyzmu wtórnego, którego przejawy, w przypadkach normalnych, powinny stopniowo ustępować wraz z doświadczeniem i edukacją. Studenci zachowujący się bardziej typowo wymienili znacznie mniej zachowań o typie narcystycznym niż ci studenci, których upodobanie medialne przypomina upodobanie młodzieży młodszej, takie jak częste wypożyczenie kaset wideo lub oglądanie telewizji po południu. Zanikający związek ocen zaprezentowanych programów telewizyjnych z zachowaniami w stylu narcystycznym w grupach ponadgimnazjalnych wobec licznych związków preferencji medialnych i zachowań w stylu narcystycznym w trzech grupach badawczych można zinterpretować w ten sposób, że ocena programu telewizyjnego dotyczy pewnego wydarzenia medialnego, przyciąga ono ludzi o pewnych osobowościach, a innych zraża, natomiast medialne upodobania i nawyki kształtują się długo w zależności od osobowości i środowiska.

Okres późnej adolescencji wydaje się być bardzo ważny w krystalizowaniu się własnych preferencji i przyzwyczajzeń medialnych. Odbijają one tradycje środowiska, w którym rozwija się osobowość. Najwięcej istotnych zależności pomiędzy preferencjami medialnymi i zachowaniem o cechach narcyzmu wystąpiło w grupie licealnej. Zarysował się w niej podział preferencji medialnych na "niższe" i "wyższe" według stopnia narcyzmu wskazanego w zachowaniu. Preferencje "wyższe" są mało wrażliwe na narcyzm. Nie są na pokaz, albo już nie są na pokaz, stały się częścią zainteresowań osobistych i weszły do stylu życia. Chociażby upodobanie teleturniejów wiąże się u licealistów z niższym poziomem zachowań typu narcystycznego niż u gimnazjalistów, którzy takich audycji nie lubią. U studentów słabnie związek tak zwanej tutaj "wyższej" i "niższej" preferencji medialnej z narcyzmem. Studenci wskazali mniej zachowań o cechach narcyzmu w stosunku do licealistów i gimnazjalistów, gdy chodzi o preferowanie radiowych audycji muzycznych, koncertów życzeń i konkursów, lecz i ci spośród studentów, którzy lubią oglądać programy rozrywkowe, komedie<sup>4</sup>, programy *talk-show* i *reality show*, wskazali u siebie istotnie

---

<sup>4</sup>Komedia jako gatunek filmowy skierowany do szerokiej widowni kinowej, „jarmarczny”, szczególnie łatwo może być zaliczona do „niższej” kategorii artystycznej. Jednak gdy Juliusz Machulski, reżyser znanych i

mniej zachowań o cechach narcyzmu aniżeli licealiści i gimnazjaliści, którzy również lubią te programy i gatunki. W grupie studenckiej nie pojawiła się zależność ocen programów telewizyjnych od wymiaru zachowania o cechach narcyzmu, różnice w wysokości zachowań nacechowanych narcyzmem pomiędzy studentami preferującymi lub nie preferującymi jakieś medium komunikacyjne są znacznie niższe niż pomiędzy grupami młodszymi skonstrastowanymi pod względem takich preferencji. Generalnie, psychologiczna, rozwojowa relacja preferencji medialnych do zachowania typu narcystycznego nie odpowiada dzieleniu kultury (sztuki) na niską i wysoką według kategorii społecznych i artystycznych, aczkolwiek nie można powiedzieć, że nie ma z nim nic wspólnego. Zależność ocen mediów komunikacyjnych od wymiaru zachowania o cechach narcyzmu słabnie wraz ze wzrostem edukacji i doświadczenia, jednak utrzymuje się. Studenci optujący za filmami obyczajowymi i dokumentalnymi, a także oglądający telewizję w innych porach niż w godzinach 16 – 20 wskazali, że rzadziej zachowują się w stylu narcystycznym niż ci, którzy nie dokonali takich wyborów preferencyjnych. Analiza przeprowadzona łącznie w trzech badanych grupach wykazała, że wyższe potrzeby kulturalne, takie jak czytanie opiniotwórczej i społeczno-kulturalnej prasy, oglądanie filmów obyczajowych i dokumentalnych, słuchanie radia, a zarazem unikanie komercji występuje w istotnych powiązaniach z mniejszą ilością zachowań o cechach narcyzmu.

Preferowane treści medialne występują w powiązaniach z zajęciami edukacyjnymi i kulturalnymi danej osoby (Wright i in., 2001). Wyłania się hipoteza, że pozostałości nawyków medialnych z wcześniejszych okresów rozwoju i edukacji odpowiada większa częstość zachowań o typie narcystycznym. Najwyższe wskaźniki zachowań typu narcystycznego wskazanych w KZ wystąpiły u gimnazjalistów i u tej młodzieży starszej, która wypożyczała kasety wideo, natomiast najniższe wskaźniki takich zachowań wystąpiły u tych, którzy bardzo rzadko wypożyczali kasety wideo lub wcale tego nie robili. Wzrost potrzeb kulturalnych prawdopodobnie wiąże się z niższym wskaźnikiem zachowań narcystycznych; należy spodziewać się, że w

---

lubianych komedii, mówi o sobie, że nie czuje się artystą („Nie czuję się artystą”, „Gazeta Telewizyjna” 14 – 20.03.2003), nie dowierzamy mu, widzimy w nim artystę dużego formatu. Jego filmy znane są na szerokim świecie i zdobyły szereg nagród. Wybór przekazów medialnych posiada różnorodne funkcje społeczne, nie występuje pod presją jednego motywu tak u twórcy, jak odbiorcy dzieła.

rejonie kultury wysokiej zachowań narcystycznych jest znacząco mało. Trudno więc zaprzeczyć, że o ile osobowość ulega wzorom zachowań narcystycznych, jest podatna na preferowanie sztuki niższego, a nie wyższego lotu. Czy znaczyłyby to, że widoczne dążenie artysty do olśnienia audytorium, szokujące eksperymentowanie, które zapomina o priorytecie przedmiotu, oznacza obniżenie wartości sztuki, choćby nawet było nieduże? Po głębszym zastanowieniu trzeba dać odpowiedź pozytywną.

## Bibliografia

1. Anderson, C. A., Dill, K. E. (2000). Video games and aggressive thoughts, feelings, and behavior in the laboratory and in life. "Journal of Personality and Social Psychology", t. 78, s. 772 – 790.
2. Barnett, L. A., Allen, M. F. (2000). Social class, cultural repertoires, and popular culture: The case of film. "Sociological Forum", t. 15, s. 145 – 163.
3. Bocheńska, K. (2000). Wpływ agresywnego wizualnego przekazu na kształtowanie się antyspołecznych cech osobowości. Praca magisterska. Uniwersytet w Białymstoku.
4. Braun-Galkowska, M., Ulfik, I. (2000). Zabawa w zabijanie: Oddziaływanie przemocy prezentowanej w mediach na psychikę dzieci. Warszawa: Wydawnictwo Krupski i S-ka.
5. Colwell, J., Payne, J. (2000). Negative correlations of computer game play in adolescents. "British Journal of Psychology", t. 91, s. 295 – 310.
6. Dessuant P. (2007). Narcyzm. Przegląd koncepcji psychoanalitycznych. Przeł. Z. Stadnicka-Dmitriew. Gdańsk: Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne.
7. Dill, E. K., Dill, J. C. (1998). Video game violence: A review of the empirical literature. "Aggression and Violent Behavior", t. 3, s. 407 – 428.
8. Dolto F. (2002). Zrozumieć dziecko. Rozmowy o wychowaniu. Przeł. D. Ben Ghorbal i E. Pawlikowska. Warszawa: Jacek Santorski & CO Wydawnictwo.
9. Frączek, A., Kirwil, L. (1993). Życie rodzinne a agresja dzieci: badania nad niektórymi warunkami socjalizacji sprzyjającymi rozwojowi agresji. (w: ) A. Frączek, H. Zunkley (red.). Socjalizacja a agresja (s. 173 – 190). Warszawa: Instytut Psychologii Polskiej Akademii Nauk, Wyższa Szkoła Pedagogiki Społecznej im. Marii Grzegorzewskiej w Warszawie
10. Griffiths, M. (1999). Violent video games and aggression: A review of the literature. "Aggression and Violent Behavior", t. 4, s. 203 – 212.
11. Griffiths M. D., Hunt, N. (1998). Dependence on computer games by adolescents. "Psychological Reports", t. 82, s. 475 – 480.

12. Izdebska, J. (1996). Rodzina, dziecko, telewizja: Szanse wychowawcze i zagrożenia telewizji. Białystok: Trans Humana. Johnson, S. M. (1993). Humanizowanie narcystycznego stylu. Przeł. A. Czownicka. Warszawa: Jacek Santorski & CO Agencja Wydawnicza.

13. Johnson, S. M. (1998). Style charakteru. Przeł. B. Mizia. Poznań: Zysk i S-ka.

14. Kaźmierczak, M. (2002). Nabywanie i rozpowszechnianie stylu narcystycznego przez osoby z nieugruntowaną tożsamością. Praca magisterska. Uniwersytet w Białymstoku.

15. Kernberg O. F. (1975). Borderline disorders and pathological narcissism. New York: Jason Aronson, INC.

16. Kirwil, L. (1990). Psychologiczne zagadnienia odbioru telewizji. (w:) K. Jakubowicz, B. Puszczewicz (red.). Człowiek a telewizja. Warszawa: Wydawnictwo Nauczycielskiego Uniwersytetu Radiowo-Telewizyjnego.

17. Lacan J. (1979). The four fundamental concepts of psychoanalysis. Harmondsworth, Middlesex: Penguin Books. Lasch, C. (2002). Narcystyczna osobowość naszych czasów. "Res Publica Nowa", nr 1, s. 17 – 28.

18. Lowen, A. (1995). Narcyzm: zaprzeczenie prawdziwemu Ja. Przeł. P. Kołyszko. Warszawa: Jacek Santorski & CO Agencja Wydawnicza.

19. Markowska, E. (2000). Narcystyczne cechy osobowości a skryptowe zaprogramowanie wzorów uczuciowych w parach małżeńskich. Praca magisterska. Uniwersytet w Białymstoku.

20. McCrae, R. R. (2001). Trait psychology and culture: exploring intercultural comparisons. "Journal of Personality", t. 69, s. 819 – 845.

21. Raszkievicz, H. (2007). Badanie wpływu agresywnego przekazu wizualnego na młodzież w wieku dorastania. "Naukowi Zapysky", zeszyt 9, seria psychologia i pedagogika, s. 570 – 580. Ostrog, Uniwersytet Narodowy "Akademia Ostrogska".

22. Rzemek, M. (2002). Rozpowszechnienie tendencji narcystycznych w środkach przekazu. Praca magisterska. Uniwersytet w Białymstoku.

23. Unsworth, G., Ward, T. (2001). Video games and aggressive behaviour. "Australian Psychologist", t. 36, s. 184 – 192.

24. Vanzoonen, L. (2001). Desire and resistance: Big Brother and the recognition of everyday life. "Media Culture & Society", t. 23, s. 669 – 677.

25. Wood R. T. A., Gupta R., Derevensky J. L., Griffiths M. (2004). Video game playing and gambling in adolescents: common risk factors. "Journal of Child & Adolescent Substance Abuse", t. 14, s. 77 – 100.

26. Wright, J. C., Huston, A. C., Murphy, K. C., Peters, M. St., Piñon, M., Scantlin, R., Kotler, J. (2001). The relations of early television viewing to school readiness and vocabulary of children from low-income families: the early window project. "Child Development", t. 72, s. 1347 – 1366.

## STRESZCZENIE

Weryfikowano badawczo relację obcowania ze środkami przekazu do zachowania o cechach narcyzmu. Zbadano 120 uczniów gimnazjum, liceum i studentów obojga płci. Zastosowano kwestionariusz zachowań o cechach narcyzmu, ankietę upodobań medialnych oraz dwa materiały telewizyjne: fragment programu familijnego oraz fragmenty programu "Big Brother". Opracowano kryteria doboru tych materiałów odpowiadające narcystycznej inklinacji w środkach przekazu.

Silna relacja ocen programów telewizyjnych do wymiaru zachowania o cechach narcyzmu pojawiła się w grupie gimnazjalistów. W grupie studenckiej nie wystąpiła. Najwyższe natężenie zachowań o cechach narcyzmu stwierdzono u badanych z trzech grup rozwojowo-edukacyjnych, którzy często korzystali z gier komputerowych i wypożyczania kaset wideo. Najniższe natężenie tych zachowań wystąpiło u badanych preferujących czytanie opiniotwórczej i społeczno-kulturalnej prasy, oglądanie filmów obyczajowych i dokumentalnych w telewizji i słuchanie radia. Najwięcej istotnych zależności pomiędzy preferencjami medialnymi i zachowaniem o cechach narcyzmu wystąpiło w grupie licealnej. Okres późnej adolescencji wydaje się bardzo ważny w krystalizowaniu się własnych preferencji i przyzwyczajzeń medialnych. Ocena programu telewizyjnego dotyczy pewnego wydarzenia medialnego, natomiast medialne upodobania i przyzwyczajenia kształtują się długo w zależności od osobowości i środowiska.

Badanie daje wsparcie pogładowi, że głębsze zainteresowania kulturalne idą w parze z niższym narcyzmem w zachowaniu. Rozwojowa relacja preferencji medialnych do zachowania typu narcystycznego nie odpowiada w pełni dzieleniu kultury na niską i wysoką według kategorii społecznych i artystycznych. Zależność preferencji mediów komunikacyjnych od wymiaru zachowania o cechach narcyzmu słabnie wraz ze wzrostem doświadczenia i edukacji, jednak utrzymuje się.

## НАШІ АВТОРИ

### **Максименко Сергій Дмитрович,**

доктор психологічних наук, професор, директор Інституту психології ім. Г.С.Костюка, дійсний член АПН України.

### **Пасічник Ігор Демидович,**

академік Академії наук Вищої школи України, доктор психологічних наук, професор, ректор Національного університету “Острозька академія”.

### **Чепелева Наталія Василівна,**

доктор психологічних наук, професор, член-кореспондент АПН України, заступник директора з наукової роботи, зав. лабораторії когнітивної психології Інституту психології ім. Г.С. Костюка АПН України.

### **Fredrik U. Jönsson (Фредрік Джонсон)**

Department of Psychology, Stockholm University, Sweden; Department of Psychology, Uppsala University; Department of Psychology and Education, National University of Ostroh Academy, Ostroh, Ukraine.

### **Смутьсон Марина Лазарівна,**

доктор психологічних наук, професор, завідувач лабораторії нових інформаційних технологій навчання Інституту психології ім. Г.С. Костюка АПН України.

### **Павелків Роман Володимирович,**

доктор психологічних наук, професор, завідувач кафедри вікової та педагогічної психології, директор Інституту психології і педагогіки Рівненського державного гуманітарного університету.

### **Засекіна Лариса Володимирівна,**

доктор психологічних наук, професор, завідувач кафедри загальної та соціальної психології Волинського національного університету ім. Лесі Українки.

### **Бучко Василь Богданович,**

аспірант Національного університету “Острозька академія”, викладач-стажист кафедри психолого-педагогічних дисциплін.

**Гандзілевська Галина Борисівна,**

кандидат психологічних наук, старший викладач кафедри психолого-педагогічних дисциплін Національного університету "Острозька академія".

**Жорник Ольга Євгенівна,**

аспірант Харківського національного університету імені В.Н. Каразіна.

**Каламаж Руслана Володимирівна,**

кандидат психологічних наук, доцент, декан факультету політико-інформаційного менеджменту Національного університету "Острозька академія".

**Коробко Олеся Миколаївна,**

здобувач кафедри психолого-педагогічних дисциплін Національного університету "Острозька академія", асистент кафедри англійської мови для технічних та агробіологічних спеціальностей Національного університету біоресурсів і природокористування України.

**Мельник Олександр Григорович,**

психолог центру практичної психології Харківського національного університету внутрішніх справ, здобувач ХНУВС.

**Оксентюк Наталія Володимирівна,**

аспірант Національного університету "Острозька академія", асистент кафедри філософії навчання УДУВГП.

**Плиска Юрій Святославович,**

кандидат психологічних наук, професор кафедри психолого-педагогічних дисциплін Національного університету "Острозька академія".

**Романюк Володимир Леонтійович,**

кандидат психологічних наук, доцент кафедри загальної психології та психодіагностики Рівненського державного гуманітарного університету.

**Савелюк Наталія Михайлівна,**

кандидат психологічних наук, декан біологічного факультету Кременецького обласного гуманітарно-педагогічного інституту ім. Тараса Шевченка.



**Сусська Ольга Олександрівна,**

кандидат філологічних наук, професор, завідувач кафедри соціальної психології та соціальних технологій МАУП.

**Харченко Світлана В'ячеславівна,**

кандидат психологічних наук, доцент кафедри загальної психології та педагогіки ННІ ПМІСТ Харківського національного університету внутрішніх справ.

**Ширяєва Тетяна Михайлівна,**

аспірант кафедри психолого-педагогічних дисциплін Національного університету "Острозька академія".

**Шугай Марія Анатоліївна,**

кандидат психологічних наук, доцент, завідувач кафедри психолого-педагогічних дисциплін Національного університету "Острозька академія".

**Юрченко Вікторія Миколаївна,**

кандидат психологічних наук, доцент, завідувач кафедри психології Рівненського інституту слов'янознавства Київського славістичного університету.

**Henryk Raszkiewicz**

ад'юнкт кафедри освіти і культури гуманітарного факультету Варшавського природничого університету "SGGW".

## ЗМІСТ

|                                                                                                                                                                                        |     |
|----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-----|
| <b>Максименко С.Д., Пасічник І.Д.</b><br>СТАН ТА ПЕРСПЕКТИВИ КОГНІТИВНОЇ ПСИХОЛОГІЇ<br>В УКРАЇНІ.....                                                                                  | 3   |
| <b>Чепелева Н.В.</b><br>РОЗУМІННЯ ТА ІНТЕРПРЕТАЦІЯ ОСОБИСТОГО ДОСВІДУ<br>У КОНТЕКСТІ ПСИХОЛОГІЧНОЇ ГЕРМЕНЕВТИКИ.....                                                                   | 8   |
| <b>Фредрік Джонсон</b><br>ВИКОРИСТАННЯ МЕТОДУ БАГАТОФАКТОРНОГО<br>ШКАЛЮВАННЯ У ДОСЛІДЖЕННІ ОСНОВНОГО ПРИНЦИПУ<br>СУДЖЕНЬ ПРО ЛЕГКІСТЬ ВИВЧЕННЯ.....                                    | 22  |
| <b>Смульсон М.Л.</b><br>ІНТЕЛЕКТ І МЕНТАЛЬНІ МОДЕЛІ СВІТУ.....                                                                                                                         | 38  |
| <b>Павелків Р.В.</b><br>ОСОБЛИВОСТІ ДОСЛІДЖЕННЯ КОГНІТИВНИХ АСПЕКТІВ<br>У РОЗВИТКУ МОРАЛЬНОЇ СВІДОМОСТІ<br>МОЛОДШИХ ШКОЛЯРІВ.....                                                      | 50  |
| <b>Засєкіна Л.В.</b><br>ПСИХОЛОГІЯ ЗНАЧЕННЯ: ВІДБИТТЯ ДІЯЛЬНІСНОГО ПІДХОДУ<br>У КОГНІТИВНІЙ ПАРАДИГМІ.....                                                                             | 62  |
| <b>Бучко В.Б.</b><br>КОГНІТИВНИЙ ЧИННИК<br>У РОЗВ'ЯЗУВАННІ СУДОВИХ СПОРІВ.....                                                                                                         | 73  |
| <b>Гандзілевська Г.Б.</b><br>РОЛЬ КОГНІТИВНИХ ТЕХНІК<br>У ПРОЦЕСІ САМОРЕАЛІЗАЦІЇ ОСОБИСТОСТІ.....                                                                                      | 83  |
| <b>Жорник О.Є.</b><br>МОДЕЛЮВАННЯ РОЗПОДІЛУ УВАГИ.....                                                                                                                                 | 93  |
| <b>Каламаж Р.В.</b><br>Я-КОНЦЕПЦІЯ В КОНТЕКСТІ КОГНІТИВНИХ СТИЛІВ.....                                                                                                                 | 100 |
| <b>Коробко О. М.</b><br>РОЛЬ ПСИХОЛОГІЧНОГО МЕХАНІЗМУ ВИПЕРЕДЖАЛЬНОГО<br>ВІДОБРАЖЕННЯ У ПРОЦЕСІ ФОРМУВАННЯ НАВИЧОК<br>ГОВОРІННЯ ІНОЗЕМНОЮ МОВОЮ<br>(на прикладі англійської мови)..... | 116 |
| <b>Мельник О.Г.</b><br>ЕМОЦІЙНИЙ ІНТЕЛЕКТ І КРИТИЧНЕ МИСЛЕННЯ.....                                                                                                                     | 122 |
| <b>Оксентюк Н.В.</b><br>КОГНІТИВНИЙ АНАЛІЗ КОНЦЕПТУ ІНТЕЛІГЕНЦІЯ.....                                                                                                                  | 132 |

---

|                                                                                                                                                                      |            |
|----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|------------|
| <b>Плиска Ю.С.</b><br>ІНТЕГРАЛЬНА ХАРАКТЕРИСТИКА ОСОБИСТОСТІ ВЧИТЕЛЯ<br>В КОНТЕКСТІ ІНДИВІДУАЛЬНИХ СТИЛІВ.....                                                       | 143        |
| <b>Романюк В.Л.</b><br>ДЗЕРКАЛЬНІ НЕЙРОНИ ТА ПРОБЛЕМИ<br>КОГНІТИВНОЇ ПСИХОФІЗІОЛОГІЇ.....                                                                            | 152        |
| <b>Савелюк Н.М.</b><br>ДОСЛІДЖЕННЯ СМИСЛОВИХ ЗАСАД<br>ФУНКЦІОНУВАННЯ ГРОМАДЯНСЬКОЇ СВІДОМОСТІ<br>УКРАЇНСЬКОГО СТУДЕНТСТВА МЕТОДОМ<br>АСОЦІАТИВНОГО ЕКСПЕРИМЕНТУ..... | 160        |
| <b>Суська О.О.</b><br>ІНФОРМАЦІЙНА ДІЯЛЬНІСТЬ<br>І ПРОБЛЕМИ СТАНОВЛЕННЯ ОСОБИСТОСТІ.....                                                                             | 169        |
| <b>Харченко С.В.</b><br>СОЦІАЛЬНИЙ ІНТЕЛЕКТ І ОСОБЛИВОСТІ СПРИЙНЯТТЯ<br>ТА ПЕРЕРОВКИ ІНФОРМАЦІЇ.....                                                                 | 181        |
| <b>Ширяєва Т.М.</b><br>ПСИХОЛІНГВІСТИЧНІ ОСОБЛИВОСТІ РОЗВИТКУ КОГНІТИВНОЇ<br>СФЕРИ СТУДЕНТІВ ЗАСОБАМИ ІНОЗЕМНОЇ МОВИ.....                                            | 189        |
| <b>Шугай М.А.</b><br>ЕТНІЧНА ІДЕНТИЧНІСТЬ І КОНСТРУЮВАННЯ<br>МЕНТАЛЬНИХ РЕПРЕЗЕНТАЦІЙ .....                                                                          | 197        |
| <b>Юрченко В.М.</b><br>ПСИХІЧНІ СТАНИ В КОНТЕКСТІ ДОСЛІДЖЕННЯ<br>КОГНІТИВНОЇ СФЕРИ ЛЮДИНИ.....                                                                       | 212        |
| <b>Henryk Raszkievicz</b><br>TENDENCJA NARCYSTYCZNA W ŚRODKACH PRZEKAZU:<br>PREFERENCJE MEDIALNE A ZACHOWANIE<br>O SECHACH NARCYZMU .....                            | 221        |
| <b>НАШІ АВТОРИ.....</b>                                                                                                                                              | <b>239</b> |

Збірник наукових праць

**Наукові Записки**  
**Серія “Психологія і педагогіка”**

**Випуск 12**

**Головний редактор** *Пасічник І.Д.*

**Відповідальний за випуск** *Шугай М.А.*

**Упорядник** *Музичук І.А.*

**Технічний редактор** *Свинарчук Р.В.*

**Комп’ютерна верстка** *Крушинської Н.О.*

**Художнє оформлення обкладинки** *Свинарчука Р.В.*

**Коректор** *Черуха Л.А.*

*За достовірність наведених фактичних даних, цитат,  
власних імен, географічних назв та інших відомостей  
відповідають автори.*

Формат 42x30/4.

Папір офсетний. Друк різнографія.

Ум. друк. арк. 7,17. Гарнітура “PetersburgC”

Наклад 100 прим.

Видавництво Національного університету “Острозька академія”  
Україна, 35800, Рівненська обл., м. Острог, вул. Семінарська, 2.  
Свідоцтво про державну реєстрацію  
РВ №1 від 8 серпня 2000 року.