

**НАЦІОНАЛЬНА АКАДЕМІЯ ПЕДАГОГІЧНИХ НАУК УКРАЇНИ
ІНСТИТУТ ПСИХОЛОГІЇ ІМЕНІ Г. С. КОСТЮКА**



**СТАНОВЛЕННЯ ІДЕНТИЧНОСТІ
ФАХІВЦЯ**

Монографія

За редакцією В. Л. Зливкова

Київ-Кіровоград
ТОВ «Імекс-ЛТД»
2014

УДК 159.923.2-057.85/.86
ББК 88.411.9
С 76

*Рекомендовано до друку Вченою радою Інституту психології
імені Г. С. Костюка НАПН України (протокол № 5 від 2 червня 2014 р.)*

Рецензенти:

Данилюк І. В. — доктор психологічних наук, професор, декан факультету психології Київського національного університету імені Тараса Шевченка;

Москаленко В. В. — доктор філософських наук, професор, завідувач лабораторії соціальної психології Інституту психології імені Г. С. Костюка НАПН України.

С 76 **Становлення ідентичності фахівця:** [монографія] / Г. О. Балл, В. Л. Зливков, С. О. Копилов [та ін.] ; за ред. В. Л. Зливкова. — К.-Кіровоград : Імекс-ЛТД, 2014. — 260 с.
ISBN 978-966-189-341-1

У колективній монографії, написаній науковцями лабораторії методології і теорії психології Інституту психології імені Г. С. Костюка НАПН України, аналізується, у її різних вимірах, категорія професійної ідентичності. Базуючись на раціогуманістичних і діалогічних методологічних орієнтаціях, спираючись на здобутки різних напрямів психологічної науки і суміжних із нею дисциплін, автори намагаються якнайповніше розкрити проблему становлення ідентичності фахівця у сучасних умовах, що сприятиме її ефективнішому використанню у наукових дослідженнях та у різних сферах соціальної практики. Аналізується специфіка прояву цього феномену у різних професійних групах. Детально розглядаються методи формування та перетворення професійної ідентичності та особливості їх застосування в контексті цивілізаційних викликів сучасності.

Монографія адресована психологам-науковцям та практичним психологам, педагогам, соціальним працівникам, а також усім представникам професій типу «людина-людина».

УДК 159.923.2-057.85/.86
ББК 88.411.9

ISBN 978-966-189-341-1

© Інститут психології імені Г. С. Костюка
НАПН України, 2014

ЗМІСТ

Передмова (Г.О. Балл, В.Л. Зливков)	4
Розділ I. Розробка концепції становлення професійної ідентичності у контексті цивілізаційних викликів сучасності: проблеми і перспективи (В.Л. Зливков)....	10
Розділ II. Історія становлення категорії «ідентичність» у психологічній науці (Л.О. Курганська)	38
Розділ III. Актуальні проблеми дослідження ідентичності у сучасній західній психології (С.О. Лукомська, О.В. Федан)	64
Розділ IV. Діалого-культурологічні засади та механізми формування ідентичності суб'єкта професійної діяльності (С.О. Копилов).....	100
Розділ V. Етнокультурні аспекти становлення ідентичності фахівця системи освіти (Л.М. Михайлюк).....	121
Розділ VI. Психологічні аспекти переструктурування професійної ідентичності викладача мистецьких дисциплін (Т.Д. Морозовська)	144
Розділ VII. Особливості становлення професійної ідентичності вихователя дошкільного навчального закладу в умовах оновлення системи дошкільної освіти (Н.Н. Хомутиннікова)	164
Розділ VIII. Особливості становлення ідентичності психотерапевта (Н.Б. Кирпач)	196
Післямова (В.Л. Зливков)	220
Додатки.....	222
Відомості про авторів.....	259

ПЕРЕДМОВА

У назві цієї книги використано термін «ідентичність фахівця», тож, звертаючись до майбутніх читачів пропонованої праці, ми маємо передусім пояснити, у чому тут головний сенс. Ідеться про поняття «ідентичність» як вихідне щодо вказаного терміна.

У розвідці, що запропонована авторським колективом, ідентичність розглядається як широкий концепт, зміст якого перебуває під значним впливом різноманітних біологічних, психологічних, соціальних і культурних чинників. Слід зазначити, що упродовж останніх десятиріч цей концепт відіграє дедалі більшу роль у людинознавстві та суспільствознавстві. Замислимося над тим, чому це відбувається.

Почнемо зі спроби констатувати, що вказаний концепт відображає якість відношення між особою та соціальною спільнотою (великою чи малою), до якої ця особа... Хочеться сказати: «належить», але, мабуть, треба сказати: «може чи має належати». Адже річ у тім, що саме цю належність концепт «ідентичність» ставить під питання, акцентуючи її відносно мінливий суб'єктивний бік. Зазначене питання має принаймні дві сторони. По-перше, чи справді хочу я бути тим, ким маю бути, відповідно до юридичних документів (паспорта, диплома тощо) або на думку мого оточення? По-друге, якщо хочу, то чи можу? Чи здатен я виконати вимоги, які з визнання належності до певної спільноти випливають? Наприклад, до спільноти патріотів своєї країни або до спільноти професіоналів...

А тепер звернімо увагу на притаманні сучасній епосі урізноманітнення соціальних зв'язків і вельми відчутне прискорення суспільних змін у цивілізаційній (зокрема науково-технологічній), соціально-економічній, політичній, духовній сферах. За цих умов дедалі частіше зазнає змін (до речі, не завжди позитивних) набута змалку чи в юнацькому віці ідентичність. Так само стають частішими ситуації конфлікту іденти-

чностей, до яких схиляється (а при конфлікті між якими розривається) людина. Через усе це зростає суспільний інтерес до проблем ідентичності та ідентифікації (тобто набуття чи зміни ідентичності) і підвищується актуальність присвячених їм наукових досліджень. Тож не дивно, що кількість таких досліджень зростає, а їхня проблематика стає ширшою. Навіть у дуже великій за обсягом науковій праці було б важко проаналізувати всю літературу, що присвячена вивченню ідентичності. У самій лише психологічній галузі, за даними американського дослідника Дж. І. Марсія, протягом останніх 25 років було проведено понад триста ґрунтовних досліджень ідентичності.

У сучасному світі перед людиною постає подвійний виклик: вона має бути готовою і до коригування (а іноді й до істотного трансформування) своєї ідентичності там, де це є виправданим, і до її збереження, відстоювання всупереч деструктивним впливам. У цих сторонах готовності знаходять вияв творча й репродуктивна функції людської культури, як її невід'ємні атрибути, а відтак і відповідні функції особистості (котра може бути трактована як індивідуальний модус культури (див. Г. О. Балл, В. О. Медінцев). Зрозуміло, що вказана готовність забезпечується належним ступенем розвитку особистості у її ціннісно-мотиваційних, вольових, когнітивних компонентах.

З ідентичністю, з її збереженням чи вдосконаленням, нерідко із конфліктом ідентичностей, так чи інакше пов'язані чи не всі сторони особистісного функціонування. Так, буремні події останнього часу в Україні засвідчили життєву значущість процесів громадянської ідентифікації, необхідних для становлення політичної нації, і, у надзвичайних умовах, істотно прискорили ці процеси (наочно розкривши водночас багаторічні вади їх суспільного регулювання).

Разом із цим концепт ідентичності стає у пригоді і при психологічному аналізі особистого життя, зокрема кохання. Зазначається, що, «хоч якою малою є група з двох людей, усе

ж таки це теж спільнота, яка вимагає вірності й породжує власні норми» (А. О. Фрумкін.). Норми, уточнимо, які часто не узгоджуються із прийнятими у батьківських сім'ях; звідси конфлікт ідентичностей, яскраво відображений (звичайно, без вживання цього терміна) у багатьох творах світової літератури.

Безперечно, вельми значущими поняття ідентичності та ідентифікації є стосовно сфери професійної діяльності та підготовки до неї про що, власне, детально йтиметься у цій книжці. Тут відзначимо, що становлення професійної ідентичності майбутніх фахівців (будь-яких спеціальностей) відбувається нині в Україні у надзвичайно складних та нестабільних умовах: як соціально-економічних і військово-політичних, так і соціально-психологічних. Для сьогодення є характерними: злам стереотипів, руйнування традицій, невизначеність соціально-рольової структури суспільства. Усе це обмежує адаптаційні можливості людини і створює додаткові труднощі, зокрема у професійній ідентифікації.

Аналіз стану досліджень з даної проблематики дозволяє виокремити два їх головні напрями відповідно до того, чи розглядається професійна ідентичність як складова соціальної ідентичності чи як складова особистості фахівця.

У роботах першого напрямку професійна ідентичність (як це характерно для досліджень із соціальної ідентичності взагалі) постає результатом професійної, в даному разі, соціалізації членів «інгрупи» на противагу «аутгрупі» або «аутгрупам». Практично для всіх авторів, зорієнтованих на ці погляди, своєрідним «наріжним каменем» є теорія самокатегоризації Дж. Тернера, Г. Теджфела. Необхідно тут вказати також на праці Н. Л. Іванової, які ініціювали цілий «шар» досліджень, що розглядають співвідношення професійних та етнічних стереотипів як основу для формування толерантності на рівні професійного співтовариства. Професійна ідентичність постає у цих дослідженнях одним із різновидів соціальної ідентичності поряд із іншими її складовими. Не заперечуючи правомірності такого розгляду, відзначимо, що специфічні

особливості професійної ідентичності та характерні ознаки її функціонування тут не розглядаються.

Представники другого підходу поступово переходять, особливо в останнє десятиріччя, від розробки нормативних моделей діяльності професіонала до дослідження професійної свідомості та самосвідомості суб'єкта діяльності. На думку цих дослідників, неефективність традиційних процедур професійного відбору, базованих на спрощеному розумінні особистості, пояснюється браком уваги до ступеня сформованості професійної ідентичності. Адже саме уявлення про себе як про «людину в професії», розуміння своїх сильних та слабких, щодо цієї якості, рис, стимулює інтенсивне самовизначення в бік досягнення вищого рівня професійної діяльності. Це в свою чергу стимулює подальше особистісне зростання, що наповнює професійну діяльність новими смислами. За Е. В. Чорним, професійна ідентичність є, в певному розумінні, результатом успішного процесу самоактуалізації.

Користуючись результатами досліджень обох окреслених напрямів, автори цієї книжки вважають професійну ідентичність системним утворенням, формування якого відбувається на базі розгортання когнітивних, мотиваційних, ціннісних механізмів. Ключова роль у перетворенні індивіда на професіонала надається при цьому процесу його становлення як суб'єкта формування професійного шляху.

Викладеними ідеями автори книги керувались, розглядаючи під тим чи іншим кутом проблему професійної ідентичності.

У перших чотирьох розділах монографії зосереджено її теоретичне «ядро». Наступні розділи присвячено прикладним аспектам концепції становлення ідентичності професіонала.

У першому розділі «Розробка концепції становлення професійної ідентичності у контексті цивілізаційних викликів сучасності: проблеми і перспективи» (автор В. Л. Зливков) простежено історію становлення поняттєвого апарату дослідження ідентичності як такої та професійної ідентичності зокрема; проаналізовано концепції їх вивчення, що знайшли

вияв у дослідженнях різних психологічних шкіл; виокремлено, з урахуванням процесів трансформації суспільства, методологічні й теоретичні проблеми, що постали при цьому. Викладаються основи авторської концепції професійної ідентичності та окреслюються шляхи її конкретизації.

У розділі 2 «Історія становлення категорії «ідентичність» у психологічній науці» (автор Л. О. Курганська) розглянуто основні етапи дослідження ідентичності, показано проблеми та утруднення, що виникали на цьому шляху, розглянуто сучасний стан опрацювання проблеми.

У розділі 3 «Актуальні проблеми дослідження ідентичності у сучасній західній психології» (автори С. О. Лукомська, О. В. Федан) на базі здійсненого аналізу визначено сучасні основні підходи та парадигми перспективних напрямів дослідження проблеми професійної ідентичності.

У розділі 4 «Діалого-культурологічні засади та механізми формування ідентичності суб'єкта професійної діяльності» (автор С. О. Копилов) професійна ідентичність аналізується в руслі концепції діалогу культур. Особистість суб'єкта професійної діяльності розглядається як психологічна інстанція самодетермінації, покладання індивідом засад свого буття.

У розділі 5 «Етнокультурні аспекти становлення ідентичності фахівця системи освіти» (автор Л. М. Михайлюк) на основі аналізу концепцій освіти різних країн виділено такі перспективні напрямки формування ідентичності освітянина, які б враховували креативні впливи як педагогіки Заходу (Європи), так і Сходу (зокрема Японії).

У розділі 6 «Психологічні аспекти переструктурування професійної ідентичності викладача мистецьких дисциплін» (автор Т. Д. Морозовська) на основі аналізу стану даної проблеми показано перспективні напрямки зміни авторитарної парадигми на гуманістичну при наданні допомоги педагогам, які викладають мистецькі дисципліни.

Розділ 7 «Особливості становлення професійної ідентичності вихователя дошкільного навчального закладу в умовах

оновлення системи освіти» (автор Н. Н. Хомутичкіова) присвячено теоретико-емпіричному дослідженню професійної ідентичності працівників ДНЗ, викладено розроблені для них рекомендації та описано відповідну тренінгову програму.

У розділі 8 «Особливості становлення ідентичності психотерапевта» (автор Н. Б. Кирпач) розглянуто особистість шкільного психолога в процесі його самореалізації як фахівця, який надає учням психотерапевтичну допомогу. Проаналізовано проблему особистісно орієнтованої освіти у світлі окресленого збагачення психологічного супроводу школяра.

Отже, на розгляд читача пропонується робота, присвячена як теоретичним, так і практичним проблемам підготовки фахівця завтрашнього дня. Звісно, теоретико-методологічні розробки у психології не можна безпосередньо перенести в процес підготовки майбутніх фахівців. Але такі розробки та відповідні емпіричні розвідки здатні допомогти у побудові гуманістично зорієнтованих технологій системи освіти.

За науково-професійну підтримку й допомогу в роботі над монографією автори щиро вдячні керівництву Інституту психології імені Г. С. Костюка: директорів академіку С. Д. Максименку, заступнику директора академіку Н. В. Чепелєвій, вченому секретареві В. В. Турбан, а також усім колегам за співробітництво.

Автори вдячні О. В. Федан та С. О. Лукомській за компетентну допомогу в оформленні рукопису монографії.

Розділ І. РОЗРОБКА КОНЦЕПЦІЇ СТАНОВЛЕННЯ ПРОФЕСІЙНОЇ ІДЕНТИЧНОСТІ У КОНТЕКСТІ ЦИВІЛІЗАЦІЙНИХ ВИКЛИКІВ СУЧАСНОСТІ: ПРОБЛЕМИ І ПЕРСПЕКТИВИ

Сучасні соціальні, політичні, культурологічні та економічні зміни, якими просякнута сучасне суспільство, обумовлюють появу нових внутрішньоособистісних, міжособистісних та міждержавних проблем та протиріч, які потребують розв'язання.

Це обумовлено глобальною зміною цих сфер життєдіяльності, що говорить не просто про новий рівень історичного розвитку, а практично новий етап останнього, якому притаманні: нестійкість, певний хаотичний стан, невірноваженість соціального функціонування як окремої людини, так і суспільства, в якому вона існує. Зміна багатьох попередніх норм та настанов, зміна цінностей невротизує людину психологічно і на свідомому, і на підсвідомому рівні. Це обумовлює виникнення певного когнітивного дисонансу, коли з одного боку — сучасна людина прагне знайти певний прихисток, що захистить її відчуття власної цільності від соціально-економічних трансформацій суспільства, а з другого — пошуком свого «Я» у світі, що так змінився та ускладнився. Відповідно, в нових умовах функціонування суспільства відбувається реальне підвищення рівня прояву суб'єктності та суб'єктності сучасного члена соціуму.

Становлення професійної ідентичності майбутніх фахівців (будь-яких спеціальностей) відбувається в надзвичайно складних та нестабільних умовах. Як соціально-економічних та психологічних, і навіть у військових. Відповідно для сучасного сьогодення є характерною особливістю: злом стереотипів, руйнування традицій, невизначеності соціально-рольової структури суспільства, спроба деяких учасників використа-

ти сепаратистський фактор як інструмент політичного впливу тощо. Звичайно, такий соціальний вплив на нервову систему молодого людини ускладнює адаптаційні питання й ініціює можливі загострення.

На такому тлі перебіг процесу становлення професійної ідентичності, на думку А. С. Борисюка [3], що вже сам по собі обумовлений проходженням особистості через кризу, виявляється ускладненим.

Не випадково, так активно зростає інтерес і науковців, і практиків до проблеми ідентичності та ідентифікації, й постійно розширюється (та поглиблюється) проблематика дослідження вищезазначених феноменів, ролі та місця в розумінні сучасної людини як сучасника трансформаційних соціально-економічних змін.

Водночас криза ідентичності відбувається не лише на теренах СНД та країн колишнього Варшавського договору. Як нам здається, цю проблему у більш узагальненому виді сформулював американський психолог Р. Дж. Ліфтон [27]. Він стверджує, що професійна ідентичність сучасної людини апріорі не може бути стабільною. Це зумовлено такими причинами:

а) цифровою революцією в ЗМІ, коли людина навіть перебуваючи у власній державі, відповідно — у певному культурному середовищі, обов'язково, хоча і різною мірою, опиняється під впливом із-зовні (супутникове телебачення, Інтернет, мобільний зв'язок тощо);

б) глобальною соціально-політичною кризою, що виникла після розвалу СРСР та Варшавського договору та зникненням двополюсної світової системи, що призвело до кризи свідомості не тільки мешканців пострадянського простору, але і західних громадян та жителів країн так званого «третього світу», що змушені були «підлаштовуватись» під нову, достатньо аморфну «схему» світу — світ без чітко виписаного «образу ворога»;

в) виникненням у сучасної людини екологічної свідомості, що знаходить свій прояв у виникненні очікування можливо-

го «кінця світу» та появі неусвідомленого почуття провини за власну безпосередню участь у техногенній діяльності, що «створює певний фон тривожності» [20] як одну із домінуючих настанов сучасного світогляду.

Якщо ж додати до вищенаведеного переліку ще й перманентну світову фінансову кризу, то можна зробити висновок, що у людства є більш ніж достатньо причин для переживання всесвітньої кризи ідентичності.

У сучасному суспільстві структура «Я» його індивідів набуває найбільшої когнітивної складності у порівнянні із будь-якою історичною епохою. Відповідно, питання про становлення ідентичності та можливі шляхи подолання її кризи також набувають значної складності. Оскільки, чим більше Я-Образів, тим більш складно зберегти «...саму ідентичність, усвідомлення приналежності кожного із своїх Я-Образів до єдиного комплексу Я» [27, с. 105].

На думку лорда Дж. Сакса, автора книги «Чесноти відмінності. Як уникнути зіткнення цивілізацій (*The Dignity of Difference: How to Avoid the Clash of Civilizations*)», відмінність ХХІ ст. від ХХ-го в тому, що на зміну політики ідеології приходить століття політики ідентичності. У контексті постнекласичної парадигми науковий і філософський інтерес до проблеми ідентичності (особистісної, гендерної, соціальної, цивілізаційної, культурної, професійної, віртуальної, мобільної, он-лайн-ідентичності) свідчить про необхідність переосмислення фундаментальних характеристик людини (індивіда, суб'єкта, особистості) із врахуванням глобальних трансформацій у сучасному світі.

Для періоду соціальної нестабільності характерні такі явища, як злом соціальних стереотипів, зміна системи цінностей, розмивання соціально-рольової структури суспільства. Всі ці чинники зумовлюють виникнення кризи ідентичності. Особистість, зберігаючи право на свою унікальність (залишаючись соціально значущою одиницею суспільства), часто прагне до прийняття ролі, що не відповідає її власним запитам і праг-

ненням, зміщуючи акценти у бік соціальних рамок, установок і «чужих» поглядів. Таким чином, формальне прийняття особистістю загальноприйнятих у суспільстві цінностей, не може змінити світоглядну основу самої людини, а відповідно й сприяти її становленню як фахівця високого рівня, здатного адаптуватися до мінливих умов сьогодення.

Необхідно звернути увагу і на те, що у світі в останні десятиліття відбувається зміщення акцентів по відношенню до кризи ідентичності. А саме, якщо 20-30 років тому зміна професійної ідентичності досить часто призводила індивідів до переживання ними почуття дискомфорту, то в даний час виникла інша тенденція у масовій свідомості. Молодь вже в ході навчання у вузі психологічно готова до можливої зміни своєї професії у майбутньому. Відповідно, ускладнюється процес інтерналізації групових норм, цінностей, паттернів.

Типовою для сучасного етапу трансформації суспільства стає особистість професіонала, яка змінюючись створює свій внутрішній світ і норми соціальної взаємодії. Головна відмінність таких фахівців у порівнянні з їх попередниками кінця ХХ-го сторіччя — готовність до самостійної смислової інтерпретації соціальної дійсності.

Якщо ідентичність дозволяє індивідові оцінити ступінь власної належності до певної соціальної групи чи спільноти, то сам процес такого оцінювання стає можливим завдяки самоідентифікації — особистісній активності, спрямованій на усвідомлення індивідом своєї соціальної сутності, зокрема й у професійному вимірі «самоідентифікація становить психологічний механізм становлення і зміни ідентичності особистості» [8].

Сучасна філософія в багатьох працях визначає ідентичність як щось таке, що ми можемо визначити, коли порівнюємо що-небудь з ним же самим, але існуючим в інший час і в іншому місці. Ідентичність — це також те, що ми бачимо в іншому місці й іншому часі, подібне вже наявному. Можна також відзначити, що завдяки ідентичності людина порівнює

дійсний і колишній стан своєї особистості. І на підставі цього порівняння можна зробити висновок, що якщо обидві ці особистості, одна з яких безвідносно іншій існує в часі, перенести в сьогодення, то ми будемо мати два абсолютно однакових індивіда. Але дві абсолютно однакових особистості не можуть існувати в одній тілесній оболонці, і ми робимо висновок, що це та сама людина. На підставі даного міркування ми формуємо поняття ідентичності, як щось таке, що співвідноситься і що має відношення до обох цих індивідів і створює їхню нерозрізнену спільність, не дивлячись на перебування в різному часовому і просторовому стані. До даного висновку ми приходимо, виходячи з тези, що ніщо у світі не може мати два початки існування, жодний імпульс не може дати існування двом різним речам. Тому те, що мало той же початок, є тим же самим, і навпаки, що мало різні початкові імпульси, у різний час і в різних місцях, є різним.

1.1. До історії дослідження проблеми ідентичності

Ідентичність як характеристика особистості — це широка концепція, що включає в себе всі якості особистісних сполучень, обумовлена великим масивом біологічних, психологічних, соціальних і культурних факторів. Навіть у великій науковій праці було б важко проаналізувати всю літературу, що присвячена вивченню ідентичності. В одній тільки психологічній області, за даними Дж. І. Марсія [28], було проведено більш ніж 300 наукових досліджень за останні 25 років. Можна сказати, що сформувався окремий науковий напрямок — психологія ідентичності. Сьогодні поняття ідентичності в різних контекстах широко використовується й у психології, й у соціології, і у філософії (феноменологія), і в етології, і в політичній науці. З цих причин, вибір робіт, що будуть різною мірою розглянуті і процитовані, — довільний і обумовлений правом автора для найбільш показової ілюстрації поглядів дослідників на розвиток концепції ідентичності. Хоча треба відзначи-

ти, що це все-таки більше огляд психоаналітичних концепцій ідентичності. За останні тридцять років, і особливо останнім часом, у психоаналітичній парадигмі ми спостерігаємо швидке виникнення ідентичностей різного роду: ядерна ідентичність, статева ідентичність, рольова ідентичність, гендерна ідентичність тощо.

У працях, базованих на психоаналітичній парадигмі, переважають концепції ідентичності, в основі якої лежить поняття «*Ego*»-ідентичності, що має безпосереднє відношення до особистісних динамічних структур. Хто саме уперше ввів термін «ідентичність» — дотепер залишається невідомим, але в даний момент, з огляду на хронологію написання наукових праць, з визначеною часткою впевненості можна сказати, що «піонером» у вживанні терміна був З. Фройд з його терміном «перцептивна ідентичність». У своїх роботах він згадує ідентичність, як ми тепер бачимо, у кількох різних змістах. Деяким чином, можна навіть говорити про еволюцію поняття ідентичності в його працях. Уперше З. Фройд у «Тлумаченні сновидінь» (1900) вживає термін ідентичності в наступному контексті: «У пацієнта підвищений рівень чутливості; у результаті раннього досвіду і на підставі своїх несвідомих чекань він споконвічно особливу увагу звертає на усе, що сприяє повторенню і створює перцептивну ідентичність». У другому випадку вчений у більш пізніший час уживає поняття «ідентичність» в етнічному змісті. «Свідомість внутрішньої ідентичності» у З. Фрейда включає почуття гіркої гордості, збережене його гнаням, розсіяним і часто зневажуваним народом. І третє розуміння З. Фройдом ідентичності ми зустрічаємо в «Проекті наукової психології», виданому посмертно в 1950 р. Тут висловлено думку, що метою і завершенням усіх розумових процесів є досягнення стану ідентичності. Ця думка конкретизується на низці прикладів. В одному з них ідеться про те, як сприйняття пронизливого лементу іншої людини пробуджує спогади про своє власне переживання болю.

На подальший розвиток поглядів про ідентичність достатньою мірою вплинули філософські вишукування взаємин «Я» — «Інші» в екзистенціалістському руслі філософської антропології. Можна навіть сказати, що ці дослідження і заклали основу сучасного розуміння ідентичності. К. Ясперс у своїй докторській дисертації «Загальна психопатологія» описує ідентичність як одну з чотирьох формальних ознак свідомості «Я». Перша ознака, виділена К. Ясперсом, це почуття діяльності — усвідомлення себе як активної істоти, друга — усвідомлення власної єдності: «У кожний даний момент я усвідомлюю, що я єдиний». Третя — усвідомлення власної ідентичності, що означає: «Я залишаюся тим, ким був завжди»; і четверта — це усвідомлення того, що «Я відмінний від усього іншого світу». Як приклад порушеного усвідомлення власної ідентичності в часі К. Ясперс наводить поведінку хворих на шизофренію, які стверджують про своє життя до початку психозу, що це були не вони, а хтось інший.

Серед передумов формування сучасного концепту ідентичності маємо згадати ідеї представників символічного інтеракціонізму, що продовжив і поглибив Дж. Мід [29]. Він стверджував, що особистість і суспільство мають загальний генезис, і, отже, представлення про ізольоване і незалежне «Его» — це ілюзія. Особистість, з його погляду, фактично визначається соціальними умовами. Орієнтиром для «Я — концепції» є «Я — іншої людини», тобто представлення індивіда про те, що думають про нього інші. Дж. Мід першим підкреслив значення суб'єктивно інтерпретованого зворотнього зв'язку, що надходить до нас від інших людей, як головного джерела даних про власне «Я»: «Що вони про мене думають». Він запропонував це в теорії «дзеркального Я», що виникає на основі символічної взаємодії індивіда з різноманітними первинними групами, членом яких він є.

Дж. Мід вважав, що становлення людського «Я» як цілісного психічного явища є не що інше, як те, що «у середині» індивіда відбувається соціальний процес, у рамках якого вини-

кають виділені У. Джеймсом «Я» — що усвідомить (І) і Я — як об'єкт (Ме). Далі він припустив, що через засвоєння культури (як складної сукупності символів, що володіють загальними значеннями для всіх членів суспільства) людина здатна про-рокувати як поведінку іншої людини, так і те, як ця людина передбачає нашу власну поведінку. Дж. Мід припускав, що самовизначення людини як носія тієї чи іншої ролі здійснюється шляхом усвідомлення і прийняття тих уявлень, що існують в інших людей щодо цієї людини. У результаті, у свідомості людини виникає те, що вчений називав терміном *Ме*, розуміючи під цим узагальнену оцінку індивіда іншими людьми, тобто «узагальненим (генералізованим) іншим». Іншими словами, *Ме* є тим, як виглядає в очах інших «Я — як об'єкт». Дж. Мід вважав, що *Ме* створюють засвоєні людиною установки (значення і цінності), а *І* — це те, як людина як суб'єкт психічної діяльності сприймає ту частину власного «Я», що позначена як *Ме*. Сукупність *І* і *Ме*, як і в У. Джеймса, утворюють власне особистісне чи інтегральне «Я» (Self).

Ще один варіант перекладу цих понять: під терміном «І» можна розуміти імпульсне «Я», а під терміном «Ме» — рефлексійне «Я». Таким чином, «І» позначає унікальне в собі, а «Ме» — безліч очікувань, що пред'являється суспільством до людини. Дж. Мід вважає імпульсивне «І» постійним джерелом спроб ліквідувати самоконтроль індивіда. Рефлексія «Я» або «Ме» відображає «керовану» сторону особи, що засвоєна від суспільства.

Дж. Мід пояснює, як відбувається розвиток міжособистісних стосунків у дитини під час гри, коли спочатку вона грає на самоті, імітуючи інших, а потім — у груповій грі, «програє» ролі учасників уявлюваної взаємодії. Така гра дає їй можливість випробувати тип відповідної реакції, що викликається в інших його діями. Відсутність таких властивих усім установок, почуттів і дій буде сильно обмежувати спілкування дитини з іншими людьми. Програвання дитиною ролі «значущих інших» залишається саме програванням ролі, а не грою в пов-

ному розумінні цього слова, у якій передбачаються партнери, що і роблять її такою; тобто поки вона не навчиться керувати своєю поведінкою, сприймаючи себе із погляду «генералізованого іншого». У такій грі відбувається засвоєння дитиною важливих деталей взаємодії. Ці поступові зміни у формі і характері гри супроводжуються розвитком образного мислення, мови і формуванням «Я — концепції». Відбувається поступова інтеріоризація соціальних вимог, норм і моделей поведінки, що перевтілюються в індивідуальні цінності і включаються в «Я — концепцію».

Дж. Мід виділив усвідомлювану та неусвідомлювану ідентичність. Перша — базується на неусвідомлено прийнятих нормах та звичках, що надходять від соціальної групи, до якої належить особа. Друга — пов'язана із розвитком когнітивних процесів та появою рефлексії, коли людина починає аналізувати себе як особистість та власну поведінку.

Детальний опис поняття ідентичності був даний у роботах Е. Еріксона. Він представляв ідентичність як складну особову освіту, що має особисту тотожність, цілісність (відчуття і усвідомлення себе незмінним незалежно від зміни ситуації і ролі), спадкоємність свого минулого, сьогодення і майбутнього, а також — визнання певного ступеня схожості з іншими людьми при одночасному баченні своєї унікальності і пересіченості. Е. Еріксон розглядав розуміння ідентичності як процес, що відбувається в руслі не лише індивідуальної, але й суспільної культури, як процес, що встановлює синтез двох ідентичностей — соціальної і особової.

Ідентичність, з погляду Е. Еріксона, «у самому загальному вигляді збігається, звичайно, багато в чому з тим, що з багатьма дослідниками включається в поняття «я» у всіляких його формах: «Я — концепції», «Я — системи» чи «Я — досвіду» [26, с. 219]. Але ми повинні сказати і про особливості підходу вченого до вивчення ідентичності, що полягає в потрібному розумінні ідентичності як почуття, процесу і структури. Які ж співвідношення між цими трьома складовими частинами

концепту ідентичності? Потрібно позначити і простежити деякий взаємозв'язок між ними. Перше — це те, що ідентичність виникає в процесі ранніх взаємин, на базі довіри і емпатії, що виникають між дитиною і матір'ю. На цій основі і закладається почуття ідентичності особистості як суб'єктивне відчуття тотожності, безперервності і цілісності свого існування в часі і просторі і визнання цієї тотожності навколишніми «значимими іншими». Потім, протягом усього дитинства, у складній послідовності взаємно змінюють один одного внутрішньопсихічні процеси: інтроекції, ідентифікації і формування ідентичності; на основі почуття ідентичності відбувається «пробна кристалізація» ідентичності. І хоча Е. Еріксон вважав, що процес формування ідентичності продовжується все життя, до кінця дитинства досягається визначена цілісність, що містить у собі всі значущі ідентифікації, але змінені у процесі синтезу і ресинтезу «Его» в єдине і причинно пов'язане. Ця конфігурація є результатом синтезуючої функції на межі «Его» з оточенням, соціальною реальністю. Тобто ідентичність, як психічна структура, виникає в процесі взаємин, що встановлюються зі значимими іншими в період дитинства. Цей новий «гештальт» є щось більше, ніж сума його частин. Він забезпечує «вибіркове виділення значущих ідентифікацій протягом дитинства і поступову інтеграцію образів «Я» і досягає своєї кульмінації в ідентичності. Ця конфігурація, як і почуття ідентичності, в основному не усвідомлюється і містить у собі, на думку Е. Еріксона, конституціонально обумовлені властивості, идеосинкратичні потреби лібідо, гарні здібності, значущі ідентифікації, ефективні механізми захисту і послідовно прийняті ролі.

Центральним ядром особистості психолог вважав так звану «психосоціальну ідентичність». Вона базується на прийнятті особистістю цілісного образу себе в поєднанні з її соціальними зв'язками, і переживається як почуття відповідності вимогам суспільства. За Е. Еріксоном, у структуру ідентичності, поряд із природними задатками, базовими потребами, ефективними

«психологічними захистами», успішними сублімаціями, постійними ролями, входять так звані «значущі ідентифікації», які і відіграють визначальну роль у тому, з якими саме моральними цінностями та нормами поведінки індивід вважає за потрібне солідаризуватись [25; 26].

Дж. Марсія [28] розвиваючи ідеї Е. Еріксона створив свою концепцію, концентруючись на аспекті вирішення проблем становлення ідентичності. А саме, вирішення кожної, навіть незначної життєвої проблеми (підліткам) вносить певний внесок до досягнення ідентичності. На його думку, ідентичність виявляється феноменологічно через спостережувані паттерни «вирішення проблем». У міру ухвалення усе більш різноманітних рішень відносно себе і свого життя у підлітка розвивається структура ідентичності, підвищується усвідомлення своїх сильних і слабких сторін, цілеспрямованості свідомості життя. Використавши так звані «статуси ідентичності», пов'язані із способами розв'язання проблем, Дж. Марсія конкретизував теоретичну концепцію ідентичності Е. Еріксона.

А. Ватерман [31] виділяє принаймні 2 аспекти ідентичності: *процесуальний та змістовий*. У першому випадку розглядаються ті засоби, за допомогою яких людина засвоює життєві цінності, цілі, переконання. Як другий аспект А. Ватерман виділяє носіїв змісту, які впливають на формування ідентичності: професія, політичні погляди, переконання, використовувані соціально-функціональні ролі. У роботах цього автора у центрі уваги перебуває ціннісно-вольовий аспект ідентичності. Ідентичність пов'язана із наявністю чіткого самовизначення, що включає в себе: цілі, життєві цінності, які людина наслідує упродовж всього життя. А. Ватерман виділяє чотири сфери життя, найбільш значимі для формування ідентичності:

1. Вибір професії і професійного шляху;
2. Прийняття і переоцінка релігійних і моральних переконань;
3. Вироблення політичних поглядів;

4. Прийняття набору соціальних ролей, включаючи статеві ролі і очікування відносно шлюбу та батьківства.

1.2. Сучасний стан дослідження поняття «ідентичність»

Розроблена представниками когнітивної психології Г. Теджфелом та Дж. Тернером [30] теорія соціальної ідентичності включає в себе дві підсистеми: *особову ідентичність* і *соціальну ідентичність*. Перша стосується самовизначення в термінах фізичних, інтелектуальних та етичних особових рис. Друга: соціальна ідентичність складається із окремих ідентифікацій і визначається приналежністю людини до різних соціальних категорій: раси, національності, класу, статі і так далі.

Вони виділяли три етапи у становленні ідентичності. На першому — відбувається соціальна категоризація пізнання соціальної структури навколишнього світу. На другому — людина обирає собі групу, яка їй найбільше до вподоби та вивчає правила і цінності цієї групи. На третьому — у людини формується відчуття тотожності себе з цією групою, вона ідентифікується з нею. Г. Теджфел і Дж. Тернер виділили основні постулати:

- 1) індивіди прагнуть до досягнення або збереження позитивної соціальної ідентичності;
- 2) соціальні групи пов'язані із притаманною їм позитивною чи негативною оцінкою з боку суспільства, отже, соціальна ідентичність може бути позитивною або негативною;
- 3) оцінка власної групи індивідом визначається взаєминами із деякими іншими групами через соціальне порівняння ціннісно-значних якостей та характеристик. Порівняння, результатом якого стає виявлення позитивної відмінності своєї групи від чужої, породжує високий престиж; у разі негативної відмінності формується низький престиж;
- 4) позитивна соціальна ідентичність заснована на сприятливих порівняннях інгруп з декількома релевантними аутгрупами: інгрупа повинна сприйматися як позитивно відмінна від релевантних аутгруп.

У 1985 році Дж. Тернер запропонував свій варіант теорії ідентичності, яку він назвав «концепцією деперсоналізації». Деперсоналізація відноситься до процесу «самостереотипізації», завдяки якому люди себе сприймають скоріш як елементи соціальної категорії, ніж як непересічної особистості.

У ширшому плані ця версія базується на ідеї самокатегоризації, тобто когнітивного включення себе до певного класу подібних один до одного об'єктів, що є істотно відмінними від тих, які належать до іншого класу. Відповідно, для соціальної «Я — концепції» важливі принаймні три рівні самокатегоризації:

а) *вищий* рівень — категоризація себе як групової істоти, яка володіє спільними рисами, притаманними всім представникам людської сукупності;

б) *проміжний* рівень: інгрупова-аутгрупова категоризація, заснована на подібності (або відмінності) між людьми, визначеними як члени саме цих соціальних груп;

в) *нижчий* рівень — особова самокатегоризації, що заснована на відзнаці індивідом себе як непересічної особистості, яка кардинально відрізняється від інших.

Можна зробити висновок, що ці три рівні визначають людську, соціальну й особову ідентичність і ґрунтуються, відповідно, на міжвидовому, міжгруповому і міжособистісному порівнянні себе з іншими.

Постмодерна ідентичність починається з права особистості на ідентичність (свободи вибору своєї ідентичності), при цьому ідентифікаційна ініціатива зумовлена не суспільством, а самою особистістю. Постмодерна ідентичність розподіляється на фрагменти, які вписуються у життєвий світ людини. Різноманіття форм ідентифікацій людини призводить до появи так званої мережевої або переговорної ідентичності. Постмодерна ідентичність завжди короткочасна та зводиться до «примірювання» і зміни масок. Зокрема, М. Фуко пише, що ідентичність — це намагання захистити себе численними масками, при цьому сам суб'єкт виводиться за межі *cogito*

у площину онтології, соціальної антропології та герменевтики. Вибір і зміна ідентичностей, за постмодерністами, — це творча реалізація певної сучасної необхідності життя.

Послідовник М. Фуко, французький соціальний філософ М. де Сетро (M. de Certeau) стверджує, що ідентифікація — це аккультурація до норм і практичних рекомендацій у повсякденному житті, а набуття ідентичності — це реалізація лінгвістичної системи за допомогою мовлення та самоствердження у теперішньому.

Італійський психолог Д. де Грація (D. DeGrazia) пропонує розділяти чисельну й описову ідентичність. Чисельна ідентичність — це існування протягом часу однієї й тієї ж самої істоти. З погляду біологічної концепції, вона розглядається як така, що властива живій істоті і закінчується з її біологічною смертю, незважаючи на усі її зміни протягом життя. З погляду психологічної концепції, чисельна ідентичність передбачає збереження базових психічних процесів (мислення, свідомості або пам'яті про себе і своє минуле). Описова ідентичність включає уявлення людини про себе, свої цінності, автобіографічні спогади, діяльності і ролі, стосунки з іншими людьми. Про цю ідентичність йде мова при описі кризи ідентичності, — і саме вона є предметом психологічної дискусії. Виокремлення чисельної і описової ідентичності особливо важливе при обговоренні зміни і порушень ідентичності: так, багато людських страхів з приводу зміни ідентичності визначаються як страх втрати чисельної ідентичності, але реально загрожують лише описовій ідентичності. Наприклад, страх з'їхати з глузду від психічного захворювання описується хворим як страх перестати бути людиною (страх незворотно стати іншим), тоді як реально мова йде про зміни, за яких людина залишається собою.

Сьогодення характеризується онтологічною, гносеологічною та аксіологічною невизначеністю, ризикованістю, глобалізацією тощо. Потоки комунікацій, збільшення соціальної мобільності людей, міграція, суміш мов, розмивання націо-

нальних і становлення множинних ідентичностей, практика подвійного громадянства, «наднаціональність» культурних цінностей, поширення міжнародних організацій та інститутів, поява транснаціональних спільнот — це показова соціальна тенденція і соціальна ситуація розвитку сучасної людини. У. Бек вважає, що відбувається становлення космополітизації як нелінійного діалектичного процесу, у якому загальне і часткове, подібне і відмінне, локальне і глобальне повинні розумітися не як культурні антиподи, а як нерозривно пов'язані між собою, взаємодоповнюючі принципи.

1.3. Проблема професійної ідентичності

Елементами професійної ідентичності виступають потреби, інтереси, установки та інші сутнісні характеристики особистості, що реалізуються у процесі професійного шляху. Засобами досягнення професійної ідентичності стають відповідні знання і здібності, що забезпечують реалізацію активності, що спрямована на досягнення професійної ідентичності.

Зупинимось на становленні *професійної ідентичності*, під час якого відбувається ряд етапів. За Е. Еріксоном, при становленні професійної ідентичності людина проходить ті ж етапи, що й у процесі соціалізації — довіра, автономія, ініціативність, досягнення, ідентичність, інтимність, творчість, інтеграція. Для становлення професійної ідентичності важливе значення має ритуалізоване спілкування (наприклад, процедура захисту дисертацій), яка має важливе значення для «Я» всіх учасників взаємодії. Професійна ідентичність відбувається у більш-менш завершальному вигляді лише за умов взаємопогодження її основних елементів, в т.ч. домінуючого — персоналізації.

Інтегративний характер змісту професійної ідентичності обумовлює вивчення психологічних основ її розвитку як показника збереження психічного здоров'я особистості (Е. Еріксон, К. Горні); здатності до самоактуалізації (А. Мас-

лоу, Г. О. Балл); переживання емоційного стану власної особистості (Е. Фромм); засобів освоєння суспільного та власного психологічного простору (Т. М. Титаренко, Е. Еріксон).

Значна увага приділяється вивченню проблеми професійної ідентичності в процесі підготовки фахівців системи народної освіти, процесу формування та переформатування педагогів системи ДНЗ, мистецтвознавських дисциплін тощо (В. І. Маковецький, Т. Д. Морозовська, Н. Н. Хомутиннікова).

Професійна ідентичність, як зазначають Н. Л. Іванова та О. В. Конєва [9], виступає інтегративним поняттям, у якому виражається взаємозв'язок особистісних характеристик, які забезпечують орієнтацію у світі професій, що дозволяє більш повно реалізувати особистісний потенціал у професійній діяльності, а також прогнозувати можливі наслідки професійного вибору.

Можна сказати, що професійна ідентичність виступає інтегративним показником особистості, в якому синтезовано (більшою чи меншою мірою) як і реальні здатності, так і певні інтенції, що можуть розгорнутися в реальну структуру при ідеальному збігові обставин. Не випадково Л. Б. Шнейдер [23; 24] виділяє у професійній ідентичності як функціональну, так і екзистенційну відповідність людини і професії.

Аналіз стану дослідження професійної ідентичності у вітчизняній науці дозволяє всі роботи диференціювати за двома напрямками: як складова соціальної ідентичності і як складова психології професіонала.

Отже, в роботах першого напрямку, професійна ідентичність виступає як один із компонентів соціальної ідентичності. В цьому разі професійна ідентичність розглядається як результат професійної соціалізації членів «інтгрупи» і як протиставлення іншій («ауттрупі»). Практично всі автори зорієнтовані та ці погляди в ролі своєрідного «межового каменя», які впливають із теорії сомататегоризації Дж. Тернера та Г. Теджфела. В першу чергу необхідно тут вказати на роботи Н. Л. Іванової, які ініціювали цілий «шар» досліджень, які

розглядають співвідношення професійних та етнічних стереотипів як основу для формування толерантності на рівні професійного співтовариства. В той же час необхідно зазначити, що в цих роботах професійна ідентичність розглядається як один із різновидів соціальної ідентичності на рівні із іншими, що входять у соціальну ідентичність. Можна сказати, що специфічні особливості професійної ідентичності та характерні ознаки її функціонування не розглядаються.

Головні зауваження до цього підходу підкреслюють низку відмінностей професійної ідентичності від соціальної ідентичності, національної, етнічної, як такі, що визначають її зміст, особливості прояву та специфіку даного формування. Критики зауважують, що специфіка даного феномену виявляється перш за все в тому, що професійна ідентичність розглядається як частина професійного Я-особистості — продукту самосвідомості, що є психологічною категорією, яка є результатом визначення людиною своєї позиції в системі професійних взаємин.

У другій сукупності досліджень професійна ідентичність розглядається в рамках професійної придатності професіонала до виконання вимог його професійної діяльності. В цьому разі великого значення надається необхідності розробки більш точних моделей професійної придатності та моделей професійного відбору.

Представники другого підходу пропонують, особливо в останнє десятиріччя, відходити від суто розробки нормативних моделей діяльності професіонала до дослідження професійної свідомості та самосвідомості суб'єкта діяльності. Тобто неефективність формальних моделей при професійному відборі саме й обумовлюється представниками цього підходу відсутністю розгляду сформованості професійної ідентичності, оскільки тільки в цьому разі можливі зміни уявлення про себе як про «людину в професії», розуміння своїх сильних та слабких рис, що й стимулює інтенсивне самовизначення професійної діяльності в бік вищого рівня, в свою чергу призво-

дить до подальшого особистісного зростання, що знов поновлює професійну діяльність новим смисловим навантаженням. За Е. В. Чорним [22] професійна ідентичність є, в певному розуміння, результатом успішного процесу самоактуалізації.

На думку О. П. Єрмолаєвої, професійна ідентичність, звичайно у спотвореному вигляді може проявлятися під впливом професійного маргіналізму. Тобто людина, декларуючи вголос професійні цінності та норми поведінки, реально діє під впливом інших мотивів та цілей [4].

В окремий напрямок цього підходу, вірніше його різновид, можна відносити розкриття особливостей становлення майбутнього професіонала в період його професійного навчання чи в процесі перепідготовки. Тут в багатьох працях проглядається ідея єдності особистісного та професійного розвитку як у період професійного навчання, так і акмелогічного (у зрілому віці). Істинна професійна ідентичність є в певний мірі результатом самоактуалізації. Професійна ідентичність є одним із результатів професійного самовизначення, яке в свою чергу обумовлено критерієм успішності професійного становлення.

Підсумовуючи даний аналіз, абсолютно обґрунтованим є висновок, що, незважаючи на актуальність та багатоаспектність дослідження складної проблеми професійної ідентичності, необхідно відзначити фрагментарність її вивчення, еkleктизм при розгляді її структури, чинників та закономірностей становлення як у процесі навчання студента у ВНЗ, так і у зрілому віці. Саме це й робить проблему розробки концепції становлення та переформатування професійної ідентичності дещо ефермерною, а створення таких концепцій — дискусійними.

Повертаючись по підходу Е. Еріксона, який значною мірою відійшов від психоаналітичного трактування ідентичності і в своїх підсумкових студіях визначив їх як «психосоціальну», звернемо увагу саме на співвідношення особистісного та соціального аспектів професійної ідентичності. Згідно з позицією

А. С. Борисюк [3], це означає ідентичність, пов'язану із соціальним контекстом професійного розвитку. Цим підкреслюється роль соціального оточення в особистісному розвитку і реалізації діяльності.

Психосоціальний ракурс розгляду проблеми професійної ідентичності як ознаки інтегративної особистості стає ще більш актуальним після появи теорії соціальної ідентичності Г. Теджфела [30]. Соціальна ідентичність, що формується у процесі засвоєння діяльності і взаємодії, впливає на кооперацію, взаємини членів робочих груп і, як наслідок, — на професійний розвиток індивідів [30].

Професійна діяльність — важлива і складна галузь функціонування сучасної людини, виконання якої зумовлює виникнення численних цілей та рівнів ідентифікації. У теоріях соціальної та рольової ідентичності стверджується, що людина може одночасно бути членом різних груп і виконувати різні соціальні ролі, а рівень складності ідентичності залежить від суб'єктивного структурування людиною сприймання своїх професійних ролей і членства у професійних групах. На думку В. В. Caza, М. G. Wilson складність професійної ідентичності зумовлює більшу ефективність професійної діяльності та створює більше можливостей для самореалізації особистості.

При дослідженні проблем професійної ідентичності [1] акцент робиться на принципі системності і структурності психічних явищ, визначення рівнів ідентичності, що є генетично пов'язаним, дослідження специфіки формування ідентичності у процесі засвоєння й виконання професійної діяльності, аналіз складових професійної ідентичності.

У межах концепції професійного розвитку А. С. Борисюк [3] виділяє три основні аспекти розгляду професійної ідентичності: як провідну тенденцію становлення суб'єкта професійного шляху; як емоційний стан, у якому перебуває особистість на різних етапах професійного шляху (він виникає на основі ставлення особистості до себе як суб'єкта професійного шляху); як підструктуру суб'єкта професійного шляху, що реалізу-

ється у формі функціональної системи, спрямованої на досягнення певного рівня професійного розвитку. Функціональна система професійної ідентичності, за Ю.П. Поваренковим, має якості суб'єкта, що визначають зміст і спрямованість професійної ідентичності (одиниці) і забезпечують її досягнення. Елементами професійної ідентичності виступають потреби, інтереси, настанови, переконання та інші компоненти мотиваційної сфери особистості, що реалізуються у процесі професійного шляху.

Згідно з підходами В.Д. Шандрикова, функціональна система професійної ідентичності може бути розглянута на двох рівнях: операціональному та на рівні професійно значущих якостей. Основними елементами операціональної системи виступають ціль; програма дій щодо її набуття; уявлення про суб'єктивні та об'єктивні фактори, що впливають на її досягнення; реальні дії та вчинки стосовно її досягнення; контроль за рівнем професійної ідентичності; регулювання її динаміки, форми та способів досягнення цілі.

На думку О.П. Єрмалаєвої, професійна ідентичність виникає на високих рівнях оволодіння професією і є формою узгодження. Психолог вважає, що професійна ідентичність виступає своєрідним регулятором, який виконує стабілізуючу та перетворюючу функції; поєднання цих функцій і визначає розвиток професіонала. У той час як стабілізуюча функція професійної ідентичності полягає у забезпеченні необхідного рівня центризму та стійкої професійно-ментальної позиції, параметрами якої виступають: константність, адаптивність, дистантність. А перетворююча функція, пов'язана зі спрямованістю на розвиток і зміну професійної позиції, залежить від: а) діагнозу змін професійно значущих якостей і ступеня ідентифікації себе з професією; б) дистанціювання образу своєї професії від інших; в) системності або дифузності структури ідентичності.

За О.П. Єрмолаєвою, досягнути професійну ідентичність «можуть лише ті, хто має як стабілізуючу базу, так і перетворюючий потенціал» (А.С. Борисюк).

Насамперед називаються якості, що є професійно значущими для всіх без винятку соціономічних професій (вміння слухати, врівноваженість, чуйність, гуманність, доброзичливість тощо). Крім того, А.С. Борисюк звертає увагу на обов'язковість фігурування загальнолюдських позитивних якостей, таких як: розум, відповідальність, доброта, ерудованість, терплячість, уважність тощо.

Переважаюча більшість сучасних досліджень професійної ідентичності акцентують увагу на соціальній ідентичності, складовою якої є ідентичність професійна (Ashforth et al., 2008; Blader, 2007), та шляхам, за якими індивіди визначають свою приналежність до тієї чи іншої професійної групи (Ashforth & Mael, 1989; Tajfel, 1978). Похідна від символічного інтеракціонізму теорія рольової ідентифікації стверджує, що Я-концепція є функцією ієрархічно структурованих рольових ідентичностей; у свою чергу рольова ідентичність визначає місце особистості у суспільстві (Charng, Piliavin & Callero, 1988) та характеризує її очікування від виконання соціальних ролей (Stryker, 1980). Тоді як деякі ідентичності визначаються виключно як рольові або соціальні, більшість професійних ідентичностей є одночасно як рольовими, так і соціальними. Наприклад, професійна ідентичність медсестри визначається не лише її членством у певній професійній групі (соціальна ідентичність), але й її роллю як опікуна, доглядальниці (рольова ідентичність).

Моральний напрямок — професійна ідентичність позитивна тоді, коли її зміст містить моральні якості, які відрізняють «добрих» людей від «недобрих». Оцінний напрямок — професійна ідентичність позитивна тоді, коли група, до якої належить людина, позитивно оцінюється членами своєї та членами інших груп. Розвитковий напрямок — зміна ідентичності протягом часу, при цьому розрізняють прогресивний та адап-

тивний підходи. Згідно із прогресивним підходом, чим вищий рівень розвитку групи, тим вища професійна ідентичність її членів, згідно із адаптивним підходом, члени професійної групи постійно змінюють свої ідентичності задля адаптації їх до внутрішніх і зовнішніх стандартів. Структурний напрямок характеризує різні шляхи, якими індивіди намагаються організувати та структурувати свої численні ідентичності (у тому числі й професійні).

Структура ідентичності — це динамічний соціальний продукт інтериоризації ресурсів пам'яті, свідомості та інтерпретацій, які характеризують біологічний організм та впливають на процеси соціального життя людини.

Структура ідентичності, на думку Г. Брейкуелл, складається із двох рівнів: виміру змісту та виміру цінностей. Вимір змісту містить характеристики, які визначають як соціальну (соціальні ролі, статус, членство у групі), так і особистісну (цінності, настановлення, когнітивні стилі) ідентичності. Однак у моделі Г. Брейкуелл відмінності між соціальною та особистісною ідентичністю практично нівелюються. Вимір цінностей час від часу зазнає змін, оскільки зміна системи соціальних цінностей призводить до зміни цінностей особистості.

Професор філософії Гарвардського університету К. Корсгард (Ch. M. Korsgaard) виділяє в структурі ідентичності практичну, або персональну ідентичність; ідентичність, яка походить з дій; ідентичність, визначену попереднім вибором; ідентичність, яка протистоїть рослинному та тваринному існуванню; ідентичність, що відносить людину до живих істот; гуманізм як практичну ідентичність; ідентифікацію з принципами; ідентифікацію з розумом. Проте ця структура ідентичності формується як в особистості, так і у соціальних групах.

На думку В. О. Колотаєва та О. В. Улибіної [14], показниками розвитку ідентичності є рівень розвитку рефлексії та рівень самодетермінації (Ryan).

Рівень рефлексії визначає ступінь усвідомлення базисних основ ідентичності групових обмежень, можливих дій та правил поведінки можливих дій по відношенню до ідентичності. Тим самим задається тип реальності, в якій живе людина, ставлення до фахівців власної професії і тих, хто не входить в цю соціальну групу. І як висновок визначає ступінь «міцності» сформованої професії ідентичності.

Рівень самодетермінації визначає рівень автономії особистості по відношенню до соціального оточення, ототожнення з тією чи іншою групами у цьому разі розглядається як результат самостійного вибору, який може бути переглянутим при зміні обставин. Самодетермінація визначає те, наскільки суб'єкт бачить себе в ролі автора побудови ідентичності чи розглядає професійну ідентичність як задану із-зовні.

Саме результат взаємодії розвитку рефлексії та рівня самодетермінації є ставлення до «інгрупи» та «аутгрупи» як базова основа ідентичності, яка визначає міць та одночасно варіативність.

Відповідно, можна говорити про такі стадії розвитку професійної ідентичності: протоідентичність, репродуктивна, продуктивна, метапродуктивна.

На стадії протоідентичності власна професійна ідентичність ще не проблематизована і сприймається як природна незалежність до певної соціально-професійної групи, оскільки ще не відбувається порівняльний аналіз із представниками інших професійних груп.

На стадії репродуктивної ідентичності головною цінністю є належність до своєї групи: всі, хто підкоряється правилам в групі-свої «Істинність знання визначається авторитетом його носіїв» (В.О. Колотаєв). Але процес розототожнення з категоріями ідентичності вже почався, оскільки дотримання традицій розглядається як таке, що вимагає свідомих зусиль. Можна сказати, що молодий фахівець орієнтується на минуле, але одночасно він прагне його змінити, що й детермінує поступову зміну в середині його ідентичності.

Продуктивна ідентичність зарієнтована на майбутнє. Суб'єкт продуктивної ідентичності сам конструює соціальні категорії. Ідеал чомусь завжди є недосяжним, і носій ідентичності витрачає значні зусилля на те, щоб його досягти. Представники власної «інгрупи» вже не є повністю незаперечними, навіть вони можуть періодично перевірятися на відповідність ідеалу.

Кордони, що виділяють власну професійну тотожність, також вже не є сталими, а навпаки — набувають схильності до змін.

Метапродуктивна ідентичність, або за висловом того, що Р. Ліфтон [27] називає протеевською ідентичністю, характеризується саме постійною готовністю до постійних змін. Представники «аутгруп» перестають оцінюватись завжди нижче за своїх, які в свою чергу розглядаються як ситуативне утворення. Відповідно, в сучасному світі, постійно можлива зміна професійної ідентичності при переході в іншу діяльність. Носій іншої ідентичності вже може розглядатися як потенційний партнер, якого доцільно підключити для більш ефективного розв'язання завдання (Додаток 1, 2, 3).

Вихідним у цьому підході є настанова на те, що трансформація суспільства супроводжується не тільки зміною соціально-професійних ролей, але й появою нових вимог до підготовки майбутніх фахівців.

1.4. До розгляду структури концепції професійної ідентичності

Елементами професійної ідентичності: потреби, інтереси, установки, переконання та інші структурні характеристики особистості, які реалізуються в процесі становлення професіонала.

Професійна ідентичність виступає системним утворенням, а її формування відбувається на основі розгортання когнітивних, мотиваційних, ціннісних механізмів. Перетворення ін-

дивіда у професіонала розглядається як процес формування суб'єкта становлення професійного шляху.

Інтегративний характер професійної ідентичності є основою адаптації особистості у професійній сфері.

Разом із рівнем професіоналізму, навичками та уміннями в структуру професійної ідентичності входять комунікативні здібності, сформованість емоційно-вольової сфери, діалогічність, акмеологічна орієнтованість особистості, цілеспрямованість, рішучість. У структурі професійної ідентичності виділяють когнітивні, мотиваційні та ціннісні компоненти, де когнітивна складова планово об'єднується із мотиваційною, оскільки особистість професіонала має спочатку засвоїти певні норми певної професійної групи, а вже потім — реалізувати їх у взаємодії.

У ролі механізму формування професійної Я-концепції виступає професійна самоідентифікація. В той же час вона виступає як результат професійного становлення особистості-фахівця. Оскільки найбільш дієвим є ставлення людини до себе як до суб'єкта професійного вибору.

Професійне становлення, під час якого здійснюється перетворення суб'єкта навчання професії на професіонала, супроводжується зміною уявлень людини про себе як про професіонала і призводить до набуття професійної ідентичності.

Професійна ідентичність є, з одного боку, результатом засвоєння індивідом нових професійно-функціональних ролей, а з другого, необхідними вимогами до успішної професійної діяльності.

Процес становлення професійної ідентичності для фахівців різних професій має єдину логіку та структуру, але кожна спеціальність (гуманітарна, технічна) має свої особливості, специфіку формування та підсумкові результати, які й характеризують конкретну професійну ідентичність.

Отже, можна зробити висновок, що проблема професійної ідентичності представника професій соціонічного типу в епоху соціально-економічних трансформацій суспіль-

ства ще не знайшла достатнього відображення як в теорії, так і в практиці психології.

Особистісно орієнтований підхід у річизі теорій ідентичності спрямовує пошуки шляхів удосконалення професійної підготовки майбутніх фахівців, використання чинників становлення професійної ідентичності.

Реалізація акмеологічного підходу у процесі професійної підготовки майбутніх фахівців-представників соціонічних професій сприятиме формуванню гармонійної особистості професіонала, який взмозі застосувати в єдності отримані теоретичні знання, практичні уміння та навички, соціальні норми у процесі професійної взаємодії. Використання можливостей діалогічного підходу в процесі формування професійної ідентичності забезпечуватиме необхідні умови для створення діалогічного простору у майбутній професійній діяльності.

На основі проведеного аналізу стану розроблення проблеми професійної ідентичності можна виділити такі підходи у вивченні цього феномену: філософський, біхівіористський, психоаналітичний, символічний інтеракціонізм, когнітивний, екзистенціально-гуманістичний, культурологічний, соціологічний, акмеологічний, які є не взаємовиключаючими, а взаємодоповнюючими.

Література

1. Абдулаева М. М. Профессиональная идентичность личности: психосемантический подход / М. М. Абдулаева // Психологический журнал. — 2004. — Том 25, № 2. — С. 86-95.
2. Агеев В. С. Социальная идентичность личности / В. С. Агеев // Социальная психология. Хрестоматия / сост. Е. П. Белинская, О. А. Тихомандридая. — М. : Аспект-Пресс, 2000. — С. 349-356.
3. Борисюк А. С. Соціально-психологічні засади становлення професійної ідентичності майбутнього медичного психолога : дис. ... канд. психол. наук : 19.00.07 / Борисюк Алла Степанівна ; Прикарпатський ун-т ім. Василя Стефаника. — Івано-Франківськ, 2011. — 575 с.
4. Ермолаева Е. П. Профессиональная идентичность как комплексная характеристика соответствия субъекта и деятельности / Е. П. Ермолаева // Психологическое обозрение. — 1998. — № 2. — С. 35-45.
5. Завалишина Д. Н. Способы идентификации человека с профессией / Д. Н. Завалишина // Психология субъекта профессиональной деятель-

- ности / под ред. А. В. Карпова. — М. ; Ярославль : ЯрГУ, 2001. — С. 104-128.
6. Зливков В.Л. Педагогічна комунікація та ідентичність педагога : [монографія] / авт. кол. : Г.О. Балл, В.Л. Зливков, С.О. Копилов, Л.О. Курганська [та ін.] ; [за наук. ред. В.Л. Зливкова]. — К. : Педагогічна думка, 2011. — 160 с.
 7. Зливков В.Л. Проблеми ідентичності у сучасній західній соціально-конструктивістській теорії дискурсу / В.Л. Зливков, С.О. Лукомська // Науковий вісник Миколаївського державного університету ім. В.О. Сухомлинського. — Миколаїв : МНУ ім. В.О. Сухомлинського, 2012. — Т. 2, вип. 9. — С. 114-118.
 8. Зливков В.Л. Професійна ідентичність та особистість педагога : [навч. посібник] / В.Л. Зливков. — Ніжин : Видавець ПП Лисенко М.М., 2014. — 132 с.
 9. Иванова Н.Л. Профессиональная идентичность и профессиональное пространство / Н.Л. Иванова, Е.В. Конева // Мир психологи. — 2004. — № 2. — С. 148-157.
 10. Кирьянова Е. «Культурный шок», или Почему мы выбираем похожих сотрудников? / Е. Кирьянова // Управление персоналом. — 2000. — № 3. — С. 34-38.
 11. Копилов С.О. Освітній діалог культур як парадигма формування особистісної ідентичності / С.О. Копилов // Педагогічна комунікація та ідентичність педагога : [монографія] / авт. кол. : Г.О. Балл, В.Л. Зливков, С.О. Копилов, Л.О. Курганська [та ін.] ; [за наук. ред. В.Л. Зливкова]. — К. : Пед. думка, 2011. — С. 35-60.
 12. Коростеліна К.В. Структура і динаміка системи соціальної ідентичності : автореф. дис. ... д-ра психол. наук : 19.00.05 / Коростеліна Карина Валентинівна ; Ін-т психології ім. Г.С. Костюка АПН України. — К., 2003. — 28 с.
 13. Курганська Л.О. Лімінальні стани як етап становлення професійної ідентичності: до постановки проблеми / Л.О. Курганська // Горизонти освіти. — 2013. — № 3. — С. 149-155.
 14. Лебедева Н.М. Социальная идентичность на постсоветском пространстве: от поисков самоуважения к поискам смысла / Н.М. Лебедева // Психологический журнал. — 1999. — Т. 20, № 3. — С. 48-58.
 15. Лукомська С.О. Термінологічні аспекти професійної ідентичності / С.О. Лукомська, О.В. Чуйко // Науковий вісник Миколаївського державного університету імені В.О. Сухомлинського. — Миколаїв : МНУ ім. В.О. Сухомлинського, 2013. — Т.2, вип. 11. — С. 201-206. — (Серія «Психологічні науки»).
 16. Маркова А.К. Психология профессионализма / А.К. Маркова. — М. : Междунар. гуманит. фонд «Знание», 1996. — С. 43-49.
 17. Митина Л.М. Личностное и профессиональное развитие человека в новых социально-экономических условиях / Л.М. Митина // Вопросы психологии. — 1997. — № 4. — С. 28-38.

18. Морозовська Т.Д. Професійна ідентичність викладача мистецьких дисциплін в умовах трансформації суспільства / Т.Д. Морозовська // Збірка статей за матеріалами Міжнародної науково-практичної конференції «Психологічні особливості особистості в умовах трансформації суспільства» (24-25 лютого 2012 р., Україна, Донецька обл., м. Макіївка). — Макіївка : МЕГІ, 2012. — С. 132-134.
19. Райкрофт Ч. Критический словарь психоанализа / Ч. Райкрофт ; [пер. с англ.]. — СПб. : Восточно-Европейский Ин-т Психоанализа, 1995. — 288 с.
20. Труфанова Е. О. Идентичность и Я / Е. О. Труфанова // Вопросы философии. — 2008. — № 36. — С. 95-105.
21. Фонарев А. Р. Формы становления личности в процессе ее профессионализации / А. Р. Фонарев // Вопросы психологии. — 1997. — № 2. — С. 88-93.
22. Черный Е. В. Профессиональная идентичность практического психолога / Е. В. Черный // Практична психологія та соціальна робота. — 2000. — № 8. — С. 36-39.
23. Шнейдер Л. Б. Профессиональная идентичность: структура, генезис и условия становления : автореф. дис. на соиск. уч. степ. д-ра психол. наук : 19.00.13: «Психология развития, акмеология» / Л. Б. Шнейдер. — М., 2001. — 325 с.
24. Шнейдер Л. Б. Тренинг профессиональной идентичности : [руководство для преподавателей вузов и практикующих психологов] / Л. Б. Шнейдер. — М. : Изд-во Московского психолого-социального института ; Воронеж: Изд-во НПО «МОДЭК», 2008. — 208 с.
25. Ericson E. The problem of ego identity / E. Ericson, Stein M. R. (eds.) // Identify and anxiety: Survival of the person in mass society. — Glencoe: The Free Press, 1960.
26. Ericson E. Identity, youth and crises / ed. G. Tennyson, E. E. Ericson, Grand Rapids. — Michigan: Eerdmans, 1968. — 424 p.
27. Lifton R. J. The Protean Self Human Resilience in an Age of Fragmentation / R. J. Lifton. — N.-Y. : Basic Books, 1999. — 200 p.
28. Marcia J. E. Development and validation of ego identity status / J. E. Marcia // Journal of Personality and Social Psychology. — 1966. — № 3. — P. 551-558.
29. Mead G. O. Mind, self and Society: From the Standpoint of a Social Behaviorist / G. O. Mead. — Cambridge: University of Chicago Press, 1976. — 440 p.
30. Tajfel H. Social identify and intergroup relations / H. Tajfel. — Cambridge: University Press, 1982. — 612 p.
31. Waterman A. Identify development from adolescence and review / A. Waterman // Devel. Psychol. — 1982. — V. 18. — P. 13.

Розділ II. ІСТОРІЯ СТАНОВЛЕННЯ КАТЕГОРІЇ «ІДЕНТИЧНІСТЬ» У ПСИХОЛОГІЧНІЙ НАУЦІ

На сучасному етапі розвитку психологічної науки все більший інтерес як у дослідників, так і у практиків, викликає поняття «ідентичність». З огляду на таку актуальність, яка дедалі зростає в силу розвитку гуманістичної психології в Україні та світі, а також зважаючи на практичну значущість вивчення даного питання, видається цікавим та слушним звернутись до джерел формування самого поняття «ідентичність». Проте історичний шлях, який пройшло це поняття від першопочатків до сучасного трактування, все ще потребує детального висвітлення.

2.1. До історії виникнення поняття «ідентичність»

Наразі ми зупинимось на порівняльному аналізі психоаналітичної концепції З. Фрейда і психосоціальної теорії ідентичності Е. Еріксона, теоретико-методологічним підґрунтям якої і став, власне, фрейдизм.

Значення доробку З. Фрейда у становленні поняття «ідентичність» неможливо переоцінити. Притому, що вчений ніколи не давав прямого означення чи інтерпретації вживаній ним лексеми «ідентичність», з контексту стає зрозуміло, що говорить він саме про зміст поняття, сформульованого пізніше Е. Еріксоном, який називав З. Фрейда «професійним та ідейним предтечею» [4, с. 28]. Також Е. Еріксон підкреслював, що його власні ідеї є подальшим систематичним розширенням фрейдівської концепції психосексуального розвитку (у тлумаченні Е. Еріксона — психосоціального розвитку), тільки з опорою на нові дані природничих та суспільних наук. Е. Еріксон, розробляючи свою концепцію стадій розвитку людини частково спирався на фрейдівський принцип розподілу

за етапами, а також на елементи теорії структури особистості: Ід, Его та Супер-его.

У дослідженні ми будемо орієнтуватися на розуміння поняття «ідентичність», запропоноване Е. Еріксоном. Восьмистадійна схема розвитку людини та формування її ідентичності, запропонована вченим, мала за основу теорію Фрейда, згідно з якою психологічний розвиток людини поділяється на п'ять етапів. Е. Еріксон відійшов від Фрейдового акцентування на розподіл етапів згідно з динамікою сексуального розвитку і окреслив вікові межі кожної зі стадій, детально описавши кризи ідентичності, які особистість долає на кожному з них.

Підійшовши до формулювання поняття «ідентичність», Е. Еріксон апелює до виступу З. Фрейда 1926 року перед членами громади Бнай Бріт, у якому він говорить про національну гідність та «ясне усвідомлення внутрішньої ідентичності» зі своїм народом [4, с. 29], ілюструючи цим «параметри позитивного відчуття ідентичності» [4, с. 30]. Перш ніж звернутись до спадщини З. Фрейда, на підтвердження свого розуміння ідентичності як «суб'єктивного натхненного відчуття тотожності та цілісності» [4, с. 28] Е. Еріксон наводить думку У. Джеймса: «Характер людини проявляється в її розумовому чи моральному стані, коли в ній найбільш інтенсивне й глибоке відчуття власної активності та життєвої сили. В такий момент внутрішній голос каже їй: «Це і є справжній я!» [4, с. 28]. Водночас Е. Еріксон апелює до цитати з листа У. Джеймса дружині: «Джеймс вживає слово «характер», але я дозволю собі стверджувати, що він описує почуття ідентичності, і що описане ним у принципі доступне досвіду будь-якої людини» [там само, с. 28-29]. Так само вчений прочитує і доробок З. Фрейда, розширює не до кінця сформульовані тези й виводить зміст поняття з контексту, де саме поняття номінально не присутнє. Він наголошує, що у цитованому виступі З. Фрейд вживає термін «ідентичність» не випадково, а у чіткому етнопсихологічному значенні, що свідчить про формування поняття фено-

мену ідентичності. Також можна стверджувати, що саме з цього моменту вживання даного терміну можна починати відлік розвитку та становлення поняття «етнічна ідентичність».

Вказуючи на психоаналітичні витoki поняття ідентичності, Е. Еріксон у той же час визнає, що «традиційний психоаналіз не в змозі цілком досягнути ідентичність, бо він не виробив термінології, яка описує середовище. Певні прийоми психоаналітичного розмислу, прийоми розгляду середовища як «зовнішнього світу» чи «об'єктивного світу» не враховують її всеохопної реальності» [4, с. 33]. Розвиваючи психоаналітичну концепцію З. Фрейда, Е. Еріксон відтак розвиває її за рахунок висвітлення важливості соціального компонента у становленні особистісної ідентичності. Також він пояснює таким чином, чому З. Фрейд не сформулював остаточно поняття ідентичності, хоча фактично описав його у своєму науковому доробку. Е. Еріксон звертається саме до спадщини З. Фрейда, бо «однією з методологічних передумов досягнення ідентичності є психоаналіз, витончений настільки, що він може враховувати середовище; іншою передумовою є соціальна психологія, витончена в психоаналізі; у взаємодії вони вочевидь створили б нову науку, якій довелося би мати в розпорядженні свій власний історичний світогляд» [4, с. 33].

Окрім непрямого дослідження людської ідентичності, також З. Фрейд торкається у своїх працях феномену ідентифікації, даючи таке визначення поняттю: «Ідентифікація (ототожнення) — несвідомий процес, завдяки якому індивід (скажімо, дитина) поводить себе, думає та відчуває так, як це робила б інша людина, з якою вона себе ідентифікує (наприклад, мати чи батько); відіграє велику роль у формуванні особистості» [17, с. 441]. Ідентифікацію З. Фрейд зараховує до захисних механізмів. Відтак ідентифікація, навіть будучи захисним механізмом, відіграє роль чинника формування особистісної ідентичності. Однак З. Фрейд наголошує й на небезпеці зіткнення різних ідентифікацій: «Справа може дійти й до розщеплення Я, адже окремі ідентифікації завдяки протистоянню

ізолюють одна одну, й загадка випадків так званої «множинної особистості», можливо, полягає якраз у тім, що окремі ідентифікації наперемін оволодівають свідомістю» [17, с. 435]. Згідно з теорією З. Фрейда, завдяки ідентифікації формується «Супер-его», як, наприклад, у процесі ідентифікації дитини з батьком, який слугує їй своєрідною ідеальною моделлю. Слід зазначити, що в працях дослідників теорії З. Фрейда, зокрема Ф. та Р. Тайсонів, висловлюється думка, що введений З. Фрейдом у 1923 році термін «Супер-его» ним же самим вживається непослідовно, нерідко він замінює його «Его-ідеалом» [15].

Мотивами ідентифікації як несвідомого ототожнення суб'єкта з об'єктом, згідно з З. Фрейдом, постають страх втрати любові або страх перед покаранням. Відтак ідентифікація є взаємодією, визначеною біолого-психологічними аспектами, і її головною метою лишається біологічна та психологічна адаптація. Ідентифікація розглядається психологом як спроба дитини перейняти силу батька, матері чи певного лідера, мінімізувавши таким чином відчуття страху перед реальністю. Ідентифікація відображає внутрішній світ людини, її емоційні сили. Розвиток ідентифікації, згідно з З. Фрейдом, складається з двох процесів: біологічний — організм як ієрархічна організація поміж живих органічних систем у життєвому циклі та соціальний — систематизація організмів у групи, які визначені географічно, історично й культурно. Е. Еріксон наголошує на соціальному механізмі ідентифікації. Вчений виділяє ідентифікацію (інтерацію з шанованими представниками суспільства, лідерами) як одну з форм становлення ідентичності поруч із інтроекцією (вживання в образ) і, зрештою, формуванням ідентичності за рахунок інтеграції ідентифікацій у єдине ціле.

Досить рідко у доробку З. Фрейда згадується ідентичність, причому ця лексема вживається не у статусі терміна чи поняття. Зокрема, він згадує ідентичність у своїх працях, описуючи ситуації зі своєї психотерапевтичної практики. У праці «Тлумачення сновидінь» вчений, зокрема, звертається до аналізу

ідентичності сприйняття та ідентичності мислення, наголошуючи на їхній важливості в психотерапевтичному процесі [17].

У праці «Тотем і табу» З. Фройд вживає слово «ідентичність», описуючи ототожнення людьми певних племен зі своїми тотемами, досліджуючи психологічні витоки тотемізму. Феномен ідентичності людини й тотема знаходить вивчення у цій праці. Зокрема, вчений порушує питання про підстави такої ідентичності як первісної форми людської самосвідомості, розглядаючи відношення людини і тотема, який формує щільно пов'язану з ним ідентичність людини [18]. Також З. Фройд вдається до поняття «ідентичність» у праці «Проект наукової психології» (1895, за життя вченого не опублікований): «Таким чином, метою і завершенням всіх мисленнєвих процесів є досягнення стану ідентичності» [2].

Феномен ідентифікації З. Фройд описує як інструмент формування Супер-его серед захисних механізмів. Термін «захисні механізми» вчений вперше вживає у праці «Захисні нейропсихози», а також надалі в цілій низці праць, на означення боротьби Его з травмуючими думками та афектами. Захисні механізми покликані змінити ієрархію усвідомлюваних та неусвідомлюваних компонентів системи цінностей з метою знешкодження травмуючих чинників. Всі захисні механізми мають спільну властивість: вони покликані забезпечити стійкість та незмінність уявлення особистості про себе. Навіть коли механізми психологічного захисту спотворюють сприйняття реальності людиною, суть їхня полягає у збереженні психологічного здоров'я. Механізми психологічного захисту є особливою формою психологічної активності та переробки інформації з метою збереження цілісності Его.

Е. Еріксон аналізує Фройдову концепцію особистості Ід (Воно) — Его (Я) — Супер-его, та бере її за основу моделювання ідеї про три рівні ідентичності [4, с. 54-99]. Ід З. Фройд розглядав як власне біологічне підґрунтя людської поведінки, належить до несвідомої частини структури людської особис-

тості. Ід охоплює сферу інстинктів, природних потреб, рефлексорних дій і є своєрідним посередником між психікою та соматикою. Его, згідно з З. Фройдом, відповідає свідомості, самосвідомості людини, сприйняттю та оцінюванню нею себе та своєї поведінки. Супер-его постає певною надсвідомою формацією й відіграє роль «цензора» як система ідеальних уявлень про моральні цінності, норми та вимоги до поведінки. Базовим конфліктом у системі З. Фрейда є конфлікт між несвідомими спонуканими та моральним цензором Супер-его, який розв'язує Его, враховуючи «моральний кодекс» і прагнучи задовольнити потреби Ід. Відтак Его постає силою свідомості, здатною інтегрувати триєдність особистості і розв'язати породжені специфікою самої структури особистості конфлікти. Е. Еріксон формулює концепцію ідентичності, висвітлюючи розвиток Его і Супер-Его. Паралельно з фрейдівською триєдністю структури особистості Е. Еріксон формулює триєдність структури особистісної ідентичності, базуючись на трьох рівнях аналізу людської природи: індивідуальному (відповідає Ід), особистісному (відповідає Его) та соціальному (відповідає Супер-его). На першому рівні ідентичність визначається усвідомленням людини свого перебування в певній даній фізичній оболонці, в певній протяжності у часі та часово-просторових межах. Також формується усвідомлення минулого та майбутнього. Другий рівень ідентичності визначається усвідомленням людиною власної самототожності, унікальності, неповторності свого життєвого досвіду. Цей рівень є елементом ідентичності, якому притаманно те, що «усвідомлений особистістю досвід власної здатності інтегрувати всі ідентифікації з потягами libido, з розумовими здібностями, набутими в діяльності, та зі сприятливими можливостями, які пропонуються соціальними ролями» [4, с. 31]. І третій рівень ідентичності, згідно з Е. Еріксоном, є особистісним конструктом, який відображає внутрішню відповідність людини суспільним та груповим нормам, стандартам та ідеалам (чітко

простежується аналогія з фрейдівським Супер-его). Саме цю структуру Е. Еріксон виокремив як соціальну ідентичність.

Незважаючи на те, що Е. Еріксон наголошував, що він тільки розвинув психоаналітичну теорію З. Фрейда, в процесі формулювання змісту поняття ідентичності вчений суттєво скоригував та доповнив чотири позиції фрейдизму.

По-перше, Е. Еріксон поглиблює зміщення акценту з Ід на Его, до якого З. Фрейд став схилитися наприкінці своєї діяльності. В Еріксоновій концепції саме Его є самостійною структурою особистості, основою людської поведінки та діяльності, спрямованою на розвиток соціальної адаптації. На відміну від З. Фрейда, який вважав, що Его перебуває в боротьбі та вирішенні конфлікту між моральними нормами та біологічними інстинктами, Е. Еріксон наголошував, що Его взаємодіє з реальністю безпосередньо за участю пам'яті, уваги та мислення. Варто зазначити, що таке Его досягає ідентичності мислення, про яку говорив свого часу З. Фрейд [18]. Там, де у З. Фрейда йдеться про «захисні механізми», Е. Еріксон говорить про адаптивні функції, і саме в їхньому розвитку бачить позитивний результат вирішення кризи кожного етапу розвитку людини та формування її психосоціальної ідентичності.

По-друге, фрейдівське розуміння впливу батьків на формування особистості в концепції Е. Еріксона суттєво розширюється, і на перший план виходять історичні умови та культурний контекст як чинники формування Я. У працях, присвячених феномену ідентичності, Е. Еріксон наводить низку спостережень за людьми різних етнічних середовищ, культурних формацій, контекстів звичаєвого права й доводить значення історичного та культурного контекстів у формуванні та становленні ідентичності людини. «Замість того, аби приймати на віру як обов'язкову модель ірраціональної поведінки людини такі «даності», як едіпів комплекс, ми досліджуємо, як суспільний устрій визначає структуру родини; адже, як сказав наприкінці життя З. Фрейд, «супер-его» визначається

не тільки особистими якостями самих батьків, а й усім тим, що вплинуло на них: смаками й нормами суспільного класу, до якого вони належать, та їхніми національними особливостями», — відзначає Е. Еріксон [4, с. 56].

По-третє, Е. Еріксон розширив часовий проміжок виникнення травмуючих ситуацій та їхнього впливу на подальший розвиток психіки людини. Протягом усього свого професійного шляху З. Фройд наголошував на визначальності впливу дитячих переживань і травм на формування дорослої особистості й не присвячував уваги розгляду особистісного розвитку опісля генітальної фази. Натомість Е. Еріксон у своїй теорії охоплює весь життєвий континуум особистості від народження й до глибокої старості. На кожному етапу розвитку, згідно з концепцією вченого, людина має потенціал для опрацювання конфліктів і переходу на інший щабель зрілості. На будь-якій стадії людина може розвиватись або деградувати, кожен етап містить свої небезпеки, а не тільки час раннього дитинства, як на цьому наголошував З. Фройд.

І по-четверте, Е. Еріксон спростував класичний фрейдівський розподіл структури людської психіки на свідоме та несвідоме. З. Фройд у своїх працях та своїй професійній діяльності ставив за мету розкрити всі нюанси впливу несвідомих психічних процесів на особистість і знайти причини психопатологій зрілої людини в її травмах дитинства у психосексуальному контексті. Натомість Е. Еріксон звертав увагу на здатність людини долати психосоціальні труднощі, приймати виклики кожного етапу розвитку психіки і в різні проміжки часу розкривати різні якості. Відтак акцент ставиться на домінанті Его — на противагу Фрейдівському фаталізму з'являється ідея особистісних та соціальних криз, кожна з яких дає суб'єкту змогу особистісного зростання, підвищення соціальної адаптивності та компетентності. Власне кажучи, Е. Еріксон дає людству просту схему конструктивного розуміння власного життя: кожна значуща життєва проблема є викликом, котрий діагностує рівень зрілості та адаптивності особистості, також

кожен етап дає змогу вирішити невирішені конфлікти попередньої стадії, однаке дається це вже доволі важче.

Можна припустити, що Фрейдова позиція стосовно того, що функціонування зрілої особистості характеризується здатністю продуктивно працювати і підтримувати задовільні міжособистісні взаємини [27] наштовхнула Е. Еріксона розвивати схематично окреслений З. Фройдом компонент вирішальності соціальної адаптивності та соціалізованості в розвитку самоусвідомлення людини.

Ґрунтуючись на працях З. Фрейда, можна зробити висновок, що він впритул наближався до опису ідентичності як уявлення людини про власне «Я», якому властиве суб'єктивне відчуття індивідуальної самототожності та цілісності. В його працях ми почасти знаходимо першопочатки пізніше викристалізованого поняття ідентичності, котре постає в доробку З. Фрейда як частково усвідомлене, а частково несвідоме ототожнення людини себе з різноманітними категоріями — віком, роллю, групою, культурою, соціальним положенням. Базова стабільність ідентичності, яку сформулював Е. Еріксон, З. Фройдом розглядається як стабільність ступеня вираженості конфлікту між Ід та Супер-его. Відтак підтриманню стабільності та збереженню часової протяжності ідентичності сприяють описані вченим захисні механізми. Проаналізувавши психоаналітичні праці З. Фрейда, можна зробити висновок, що саме механізми психологічного захисту спрямовані на підтримання стабільності образу Я особистості, її самооцінки, а відтак, й ідентичності. З описаних механізмів такими можуть бути: витіснення зі свідомості джерел конфліктних переживань, трансформація конфліктних переживань з метою запобігання виникненню конфлікту. Можна стверджувати, що ідентичність як умову біолого-психологічної рівноваги «Я» З. Фройд ставить на вищий щабель після ідентифікації, зумовленої біолого-психологічними аспектами забезпечення адаптації людини. Ідентифікація постає в його працях як цивілізаційний чинник, а ідентичність — як психопротекторний.

Між едиповими конфліктами (психосексуальний контекст), які слугують могутньою мотиваційною силою, яка сприяє формуванню Супер-его, та конфліктами, описаних Е. Еріксоном, криз ідентичності (психосоціальний контекст) можна провести чітку структурну паралель.

Питання внеску З. Фрейда у формування терміна «ідентичність» потребує подальшого вивчення, причому це вивчення має базуватись на ретельному дослідженні оригінальних першоджерел, оскільки історія науки свідчить, що перекладні тексти нерідко можуть містити огріхи в інтерпретації вузько-спеціалізованих термінів та понять. Під час аналізу наукового доробку З. Фрейда в перекладах різних авторів дослідники стикаються, зокрема, зі змішанням понять «ідентифікація» та «ідентичність», які в різних джерелах вживаються як тотожні. Порівняльний аналіз теоретичної бази першоджерел З. Фрейда та Е. Еріксона може відкрити нові невідомі сторінки історії формування та становлення поняття «ідентичність», що може стати неоцінним внеском у розвиток сучасної вітчизняної психологічної науки.

2.2. Внесок Еріха Фромма у становлення поняття «ідентичність» у психологічній науці

Метою цього дослідження є проаналізувати науковий доробок Е. Фромма і з'ясувати особливості його трактування поняття «ідентичність» у цілісній концепції особистості, а також механізми взаємодії психологічних та соціальних чинників, зв'язок між психікою індивіда та соціальною структурою суспільства, його ризики та потенціали у процесі формування особистісної ідентичності.

Е. Фромм у своїх працях застосовує поняття «ідентичність» та «криза ідентичності». Вчений розглядає проблему становлення цілісної особистості й послуговується на її означення терміном «ідентичність». Беручи за основу ідею З. Фрейда про нарцисизм, притаманний людській натурі, Е. Фромм про-

понує погляд на історію як на процес боротьби нарцисизму з гуманізмом. Учений заперечує Фроїдове твердження про те, буцімто подолати людський нарцисизм — неможливо, й висловлює думку про те, що енергію нарцисизму можна спрямувати на все людство. Е. Фромм оперує терміном «ідентичність» у процесі розгляду проблеми становлення цілісної особистості. Кризу ідентичності, на думку вченого, спричиняє сучасне суспільство, знеосіблене й дегуманізоване, члени якого перетворились на безликі інструменти в руках бюрократичної машини. Ідентичність у науковому доробку Е. Фромма неможливо зрозуміти без його концепції потреб. Згідно з Е. Фроммом, найпотужніша мотиваційна спонuka особистості — конфлікт двох прагнень: до свободи й до безпеки. Їх у свою чергу зумовлює сам факт існування екзистенційних потреб. Учений їх виокремив п'ять: потреба у встановленні стосунків, у подоланні, у вкоріненні, в ідентичності, в системі поглядів та відданості [22].

Потреба у встановленні стосунків виявляється в тому, що людині притаманна внутрішня спонuka про когось дбати, комусь співчувати, співпереживати. В разі невдоволення цієї потреби людина набуває нарцисичних рис, переймається лише власними інтересами і неспроможна довіряти іншим. Потреба в подоланні зреалізовується в прагненні: проявляти власну творчу діяльну сутність, долати пасивність, а також в оптимальному здійсненні цього прагнення — діяльності та творчості. Неможливість задоволення даної засадничої потреби стає причиною людської деструктивності [19]. Потреба у вкоріненні є важливою потребою особистості перебувати в єдності з навколишнім світом й виникає з самого народження людини, починаючи з того, як обривається біологічний зв'язок із матір'ю. Почуття безпеки і єдності забезпечується батьківською опікою, від якої доросла людина поступово відмовляється. Ті ж, хто зберігає симбіотичні зв'язки зі своїми батьками, родиною не здатні повною мірою відчувати свою особисту цілісність та свободу. Реалізація потреби в системі поглядів та

відданості необхідна для збереження психологічного та психічного здоров'я особистості. Також особистість має потребу в об'єкті відданості, у присвяті свого життя тому, що становить для неї сенс життя.

Потреба в ідентичності є суттєвою для всіх людей, адже саме завдяки їй реалізації особистість відчуває свою унікальність та усвідомлює, хто вона є насправді. Переліченим Е. Фроммом екзистенційним потребам, і потребі в ідентичності зокрема, притаманна соціальна зумовленість: їх виявлення й задоволення не може відбуватись поза контекстом соціуму. Саме надані суспільством можливості для реалізації екзистенційних потреб формують у людини визначену структуру особистості або «основні орієнтації характеру». Е. Фромм стверджував, що кожна людина має внутрішню потребу тотожності з собою — ідентичності, завдяки якій вона відчуває свою несхожість на інших і усвідомлює, хто вона є насправді. Дослідник наголошує, що особистості з чітким усвідомленням своєї індивідуальності проявляють вищу особистісну ефективність, ніж люди з конформним стилем мислення та поведінки, які копіюють чужі моделі поведінки й не здатні досягти істинного відчуття ідентичності.

Паралельно з Е. Еріксоном Е. Фромм виводить ключову характеристику особистісної ідентичності: «людина сама постає перед нами як істота, що вічно змінюється, як процес, якому немає кінця» [19, с. 352]. В той же час учений застерігає від соціально зумовленого знеосіблення і втрати ідентичності: «Індивід живе в суспільстві, яке постачає його готовими моделями мислення та поведінки, ці стереотипи створюють у людини ілюзію сенсу життя» [19, с. 372].

Е. Фромм розуміє ідентичність особистості як структурну одиницю її цілісності й наголошує, що поняття цілісності включає в себе поняття ідентичності. Цілісність означає «готовність не порушувати своєї ідентичності жодним із можливих способів» [23, с. 81]. У бажанні досягти успіху в індустріальному суспільстві і в оречевленні людини Е. Фромм вбачає

основну загрозу особистісній ідентичності. Паралельно з ідентичністю як феноменом усвідомлюваним вчений виділяє ще й несвідому ідентичність: «...хоч деякі люди й перетворились на речі, несвідомо вони несуть у собі відчуття самототожності саме тому, що соціальним процесам не вдалось цілковито перетворити їх на речі. Можливо, ці люди, що піддались спокусі порушити свою цілісність, переживають підсвідоме почуття вини, що у свою чергу породжує певну скутість... До тих пір, коли людина не повністю мертва в психологічному сенсі, вона відчуває себе винною за те, що живе, не будучи цілісністю» [23, с. 82]. Вчений підводить до розуміння ідентичності людини як переживання, що дає змогу людині почувати себе активним центром, що організовує структуру її реальної та потенційної діяльності.

У праці «Мистецтво бути» Е. Фромм розвиває свою тезу про буттєву природу особистісної ідентичності людини: «Підсумуємо: усвідомлення, воля, практика, терпимість до страху і нового досвіду — все це необхідно для успішної трансформації людини. У певний момент енергія і спрямованість внутрішніх сил зміняться настільки, що ваше відчуття ідентичності теж зміниться. Девіз власницького способу існування «Я — те, що я маю» в результаті ваших зусиль перетвориться на «Я — те, що я роблю» (в сенсі невідчуженої діяльності) чи просто в «Я — те, що я є» [24, с. 67].

Дихотомію володіння та буття, а також трактування особистісної ідентичності через її призму Е. Фромм розглядає в праці «Бути чи мати». Орієнтацію на володіння вчений ототожнює з оречевленням людини. Володіння об'єктом дає підстави для формування обумовленої ним такої ідентичності: мовляв, особистість має достатньо сили на те, аби ним володіти. Й тут ми підходимо до ключової думки, висловленої вченим: він ставить знак рівності між психічним здоров'ям та ідентичністю людини. Наголошуючи на умовній природі ідентичності, ґрунтованій на володінні об'єктом, Е. Фромм зазначає: «Але тут має місце і зворотній зв'язок: об'єкт володіє мною, бо моє

відчуття ідентичності, тобто психічне здоров'я, ґрунтується на моєму володінні об'єктом (і якомога більшою кількістю речей). Такий спосіб існування встановлюється не за допомогою живого, продуктивного процесу між суб'єктом та об'єктом; він перетворює на речі і суб'єкт, і об'єкт» [23, с. 54]. Відтак ідентичність особистості як феномен асоціюється не з володінням, а з буттям: «Коли людина віддає перевагу тому, щоб бути, а не мати, вона не відчуває тривоги й невпевненості, породжених страхом втратити те, що маєш. Якщо Я — це те, чим я є, а не те, що я маю, ніхто не в силах загрожувати моїй безпеці й відібрати в мене відчуття ідентичності» [23, с. 117]. Ідентичності, ґрунтованій на тому, що людина надає перевагу тому, щоб бути, а не мати, нічого не може загрожувати. Кризу ідентичності Е. Фромм бачить передовсім як кризу сучасного суспільства, що виявляється в тому, що «члени цього суспільства стали безликими інструментами, відчуття ідентичності яких базується на участі в діяльності корпорацій чи інших гігантських бюрократичних організацій. Там, де немає аутентичної особистості, не може бути й відчуття ідентичності [23, с. 94]. Обґрунтовуючи необхідність творення радикально нового соціуму, у своїй концепції нової людини Е. Фромм робить акцент на відчутті ідентичності як якості структури характеру й наголошує на його іманентній природі, зумовленій чинниками не зовнішніми, соціальними, а внутрішніми. Сприяти створенню нової людини і є функцією нового суспільства, покликаного вирішити проблему кризи ідентичності.

У праці «Здорове суспільство» Е. Фромм дає визначення людини як «тварини, здатної сказати «Я» і усвідомити себе як окрему істоту» [22, с. 73]. «Відчуття тотожності розвивається в людини в процесі вивільнення її з «первинних уз», що прив'язують його до матері й до природи. Маленька дитина, яка відчуває, що вона з матір'ю — єдине ціле, ще не може сказати «я», та в неї й немає жодної потреби в цьому. Тільки після того, як дитина осягнула, що зовнішній світ — це щось відмінне від неї самої, вона приходить до усвідомлення себе як відокре-

мленої істоти. Одне з останніх слів, що їх вона вчиться застосовувати, — слово «я» стосовно самої себе» [22, с. 73]. Разом з тим Е. Фромм підкреслює, що існують «замінники істинно індивідуального відчуття тотожності», до яких він зараховує націю, релігію, клас, рід занять тощо [22, с. 75]. Формули ототожнення допомагають людині набутти відчуття ідентичності за умов її втрати чи коли істинного відчуття ідентичності ще не досягнуто. У сучасному суспільстві, на думку вченого, ідентичність підміняється соціальними ідентифікаціями — скажімо, ідентифікацією з суспільним положенням. Тут і криється небезпека: внаслідок ідентифікації з суспільним положенням відчуття ідентичності все більше зміщується до конформізму [22, с. 75]. «Замість доіндивідуалістичної кланової ідентичності розвивається нова стадна ідентичність, в якій відчуття тотожності базується на відчутті безумовної приналежності до натовпу. Нерідко одноманітність і подібність не визнаються такими, а прикриваються видимістю індивідуальності, одначе це справи не міняє» [22, с. 75].

У праці «Втеча від свободи» Е. Фромм вказує на механізм формування ідентичності особистості дитини шляхом втрати ідентифікації з іншими людьми, відділення від них. Разом з ним вчений зауважує: «Та ж ідентичність з природою, племенем, релігією дає індивідові відчуття впевненості. Він належить до якоїсь цілісної структури, він є частиною цієї структури і посідає в ній певне беззаперечне місце. Він може страждати від голоду чи пригнічення, але йому не доводиться страждати від найгіршого — від повної самотності та сумнівів» [20, с. 16].

У концепції Е. Фромма розвиток ідентичності особистості корелює з індивідуалізацією. Вчений вказує на діалектичну природу процесу індивідуалізації, який супроводжується зростанням свободи індивіда, спроможністю виражати свою сутність розвитку й міцнішання його особистості, власного «я», і під час процесу втрачається ототожнення з іншими людьми. Відтак через деідентифікацію з іншими людьми починається

процес формування особистісної ідентичності. Можуть бути крайнощі цієї деідентифікації, як-от ізоляція, що породжує зрештою тривогу та невпевненість, але цей процес може мати наслідком і формування якісно нової форми близькості із соціумом — близькості особистості зі сформованою ідентичністю, здатної «розвинути в собі внутрішню силу і творчу активність, які є передумовами цього нового типу зв'язаності зі світом» [20, с. 14]

У праці «Велич та обмеженість теорії Фрейда» Е. Фромм порушує питання природи ідентичності людини — генетичної чи соціальної, й звертає увагу на те, що досить часто з волі батьків дитина мусить редукувати свої природні схильності й генерувати ті риси, яких від неї чекає оточення. «В цій точці ми знаходимо коріння невротичного розвитку; в людини з'являється відчуття хибної ідентичності. Якщо істинна ідентичність ґрунтується на усвідомленні себе такою, якою людина була народжена, псевдоідентичність ґрунтується на типі особистості, який нам нав'язує суспільство. Тому людина в цьому разі постійно має потребу у схваленні, аби почуватися стабільно. Істинна ідентичність не потребує такого схвалення, тому що людина оцінює себе ідентично його справжній структурі особистості» [21, с. 153].

Розуміння особистісної ідентичності в розрізі фроммівської гуманістичної етики становить собою потенціал для практичних розробок у психолого-педагогічній царині. Також цікавою темою для подальших досліджень внеску Е. Фромма до історії формування та становлення поняття «ідентичність» ми вважаємо окреслення завдання порівняти концепцію психосоціальної ідентичності Е. Еріксона, який уперше ввів у науковий обіг поняття «ідентичність» та бачення феномену ідентичності Е. Фроммом. Слід зазначити, що в концепції Е. Еріксона ідентичність, як «організація життєвого досвіду в его індивідуума» [4, с. 25], розглядається — на протигагу фрейдизму — невідривно від соціального тла і ним же зумовлена. Натомість Е. Фромм іде значно далі й, відзначаючи соціальну зумовле-

ність формування особистісної ідентичності, вивчає й ризики, що криються в цій зумовленості, як-от конформна світоглядна позиція, що призводить до формування хибної ідентичності або до втрати ідентичності. Порівняння концепцій ідентичності Е. Еріксона та Е. Фромма здатне зробити суттєвий внесок у дослідження історії формування поняття «ідентичність».

2.3. До питання про становлення поняття «професійна ідентичність» у психологічній науці

Професійна ідентичність формується під час реалізації професійного розвитку людини, здійснення професійної підготовки фахівця, становлення індивіда як професіонала. Від гармонійного й успішного становлення професійної ідентичності багато в чому залежить психологічна безпека особистості й осіб, які її оточують. Тому дослідження професійної ідентичності є одним з важливих завдань сучасної психологічної науки.

Спроби наукового дослідження професійного становлення й самовизначення особистості здійснювалися ще на початку ХХ ст. Зокрема, Ф. Парсонс у 1909 році сформулював деякі принципи диференційно-діагностичного напрямку теорій професійного розвитку. Вчений вважав, що кожна людина має особливості, за якими вона найкраще відповідає одній єдиній професії; задоволення від професійної діяльності та успіхи на роботі залежать від того, наскільки індивід відповідає вимогам обраної професії; вибір професії є усвідомленим і раціональним процесом, у якому особа самостійно чи з допомогою консультанта з профорієнтації обирає найвідповіднішу галузь майбутньої професійної діяльності [36, с. 177].

У 1920-х роках дослідники відзначали, що однією з основних складових юнацького віку є пошук свого місця в житті та вибір майбутньої професії. Вивчали ці проблеми Ш. Бюлер, Е. Шпрангер, Е. Гінзберг. Останній досліджував процес вибору професії спеціально, і саме він відзначав, що професійний

пошук є тривалим і складним процесом, який включає в себе цілу низку пов'язаних між собою рішень. У процесі вибору професії більш ранні рішення надалі обмежують нові можливості, що закінчується своєрідним компромісом між внутрішніми і зовнішніми факторами. Професійний розвиток, за Е. Гінзбергом, є послідовною зміною специфічних за своєю якістю фаз (стадій) переходу від особистісних імпульсів до професійних побажань [14].

На підставі досліджень Е. Гінзберга, що отримали назву теорії компромісу з реальністю, Д. С'юпер створив власну концепцію професійного розвитку, де поєднав диференційну психологію з феноменологічними концептами. Основні положення нової теорії було сформульовано у 1950-х роках. За Д. С'юпером, у професійному розвитку людина проходить наступні стадії (фази):

- «пробудження», котре характеризується процесом ідентифікації дитини з людьми, котрі її оточують. Ця фаза включає у себе етапи «фантазії» (4-10 років, переважання дитячих потреб), «інтересів» (11-12 років, «приміряння» на себе професійних ролей), «здібностей» (13-14 років, прояви здібностей та їх співвідношення із вимогами соціуму);
- фаза «дослідження», коли відбувається реальне «програвання» різних ролей. Тут можливі етапи «експерименту» (у 15-17 років — попередній вибір професії, її випробування), «переходу» (реалізації «Я-концепції» — у 18-21 рік), «проби» (оволодіння професійною майстерністю у 22-24 роки);
- стадія «консолідації» за мету має вироблення стійкої професійної позиції;
- стадія «збереження» є переважно часом намагань зберегти набутий професійний статус (триває протягом 45-64 років життя);
- стадія «зниження» є періодом відходу від активного професійного життя [38].

Таким чином, вже у працях Д. С'юпера можна бачити цілком оформлену концепцію професійного розвитку й становлення особистості, ґрунтовану на результатах досліджень попередніх поколінь вчених. Одночасно з поняттям стадіальності Д. С'юпер увів і поняття професійної зрілості, що автор визначав як поведінку особистості, відповідну до професійних завдань, адекватних конкретному віку.

Як бачимо, працям Д. С'юпера, як і деяких інших фахівців, котрі ґрунтувалися на дослідженнях Ш. Бюлер, притаманне застосування в теорії професійного розвитку «Я-концепції». Таким чином, дослідження професійної ідентичності, відтак і становлення самого цього поняття, тісно пов'язане з вивченням ідентичності взагалі та «образу Я» («Я-концепції»).

Протягом тривалого дослідження вченими встановлено, що ідентичність є динамічною структурою, котра змінюється й формується впродовж усього людського життя. Крім того, процес зміни й формування ідентичності є нерівномірним і нелінійним. Основним чинником формування ідентичності є бажання індивіда набути певної ідентичності.

Зважаючи на набуті знання щодо професійного розвитку особистості, зокрема праці Е. Шпрангера, нову концепцію формує Д. Голланд, котрий, крім усього іншого, пов'язує з розвитком особистості ще й екологію. За висновками Д. Голланда, професійний розвиток обмежується, по-перше, визначенням індивідом власного особистісного типу, по-друге, віднайденням тієї професійної галузі, яка йому найбільше відповідає і, по-третє, вибором одного з кваліфікаційних рівнів тієї професійної галузі, згідно з рівнем інтелекту та самооцінки. Основну увагу Д. Голланд приділяв описові типів особистості [33].

Подальші дослідження поступово просувалися у напрямку зближення понять «ідентичність» і «професіоналізація особистості», все чіткіше висвітлюючи їх пов'язаність між собою. Певної уваги на взаємозв'язок типу особистості та обраної професії, як і вплив професійних характеристик на особливо-

сті характеру, звертав і К. Леонгард у своїй знаменитій праці «Акцентуйовані особистості» [11, с. 12-13].

Достатньо поширеним поглядом на професійну ідентичність є ставлення до неї, як до позитивного результату професійного самовизначення, певного показника рівня розвитку особистості як професіонала. В багатьох дослідженнях зарубіжних науковців проблематика професійної ідентичності пов'язана з процесом становлення професіонала. Зокрема, М. Аргайл ще на початку 1970-х років наголошував на прямому зв'язку ідентичності з професіоналізацією особистості. На думку вченого, саме взаємодія з колегами, іншими членами професійної спільноти, сприяє індивідові не лише об'єктивно оцінити власний рівень оволодіння професією, але й повніше засвоювати професійні стандарти [30].

Р. Фінчман і П. Родес більшої уваги надають усвідомленню професійних норм, вимог і цінностей, які відбуваються у процесі оволодіння професією. Формування професійної ідентичності, на думку дослідника, виступає як співставлення у ході професіоналізації індивідуальних особливостей та соціальних впливів, що дає змогу індивідові здійснювати професійну саморегуляцію [32]. Дж. Зонненфелд вказує, що професійна ідентичність з'являється і розвивається в процесі професійного зростання індивіда. Кар'єрне зростання супроводжується поступовим переходом від часткових ідентичностей (окремих професійних якостей) до концептуальної, більш загальної, професійної ідентичності (усвідомлення власного статусу й ролі у професійній спільноті) [37].

Для досліджень професійної ідентичності пострадянської школи, на теренах країн СНД, більш характерним є посилення на системність і структурність психічних і психологічних явищ, пошук взаємозв'язків між різними рівнями ідентичності, значна увага до вивчення формування ідентичності в процесі професійного навчання і здійснення професійної діяльності.

К. Абульханова-Славська розробила типологію ідентичності відповідно до характерних особливостей самовираження індивіда у професійній діяльності, відзначаючи важливу роль особистісної активності у самовизначенні:

- 1 тип ідентифікації — самовираження через вибір максимально близької до особистісних характеристик професії;
- 2 тип ідентифікації — самовираження через вибір професії, котра дає можливість руху щаблями професійної майстерності, зміни професійного статусу у бік підвищення — через розвиток особистості й виконання вимог і завдань професії;
- 3 тип ідентифікації — самовираження відбувається шляхом удосконалення і розвитку особистісних якостей і здібностей, професія актуалізує потенційні здібності й розкриває перспективи розвитку;
- 4 тип ідентифікації — самовираження ґрунтується на розвитку здібностей, самоконтролю, самоаналізу, планування творчої активності.

Наведена концепція є досить цікавою з погляду професійного консультування й діагностики.

Дослідники країн СНД у своїх працях здебільшого наголошують на тому, що професійна ідентичність є продуктом досить тривалого за часом процесу особистісного і професійного розвитку. Досить яскраво ця тенденція виявляється у концепції О. Єрмолаєвої. Тут автор підсумовує, що професійна ідентичність формується лише на вищих рівнях оволодіння професією і є виразником стійкого узгодження головних елементів процесу професійного розвитку. Аналізуючи різні етапи оволодіння професією та їх співвідношення з відповідними рівнями ідентичності, О. Єрмолаєва доводить, що ступінь самоідентифікації суб'єкта з професією визначає можливість реалізації перетворюючої функції ідентичності. Таким чином, професійна ідентичність є регулятором, що здійснює стабілі-

зуючу й перетворюючу функції, які разом забезпечують і самовизначення, і розвиток професіонала [6, с. 80-87].

Російськими колегами у 2010 році було проведено дослідження особливостей становлення первинної професійної ідентичності в період нормативної кризи переходу до юності. Результати дослідження дали змогу зробити такі висновки:

1. Первинною професійною ідентичністю у широкому сенсі є процес професійного розвитку, котрий характеризується зміною всіх чинників структури взаємовідносин особистості, а також результат процесу, що виявляється в усвідомленні своєї належності до певної професії та професійного співтовариства. У вузькому сенсі первинна професійна ідентичність — це психологічна готовність до майбутньої діяльності, що розглядається через інтеграцію особистісних новоутворень, частково сформованих під час попереднього кризового етапу розвитку (Я-концепція та особистісна спрямованість), і новоутворень нормативної кризи (досягнута его-ідентичність).

2. Дослідження підтвердило гіпотезу про те, що протягом переживання нормативної кризи переходу до юності, процес зміни системи особистісних відносин диктує специфічну динаміку нормативної кризи, під час якої формується психологічна готовність до первинного освоєння професії.

3. На підставі теоретичного дослідження описано модель розвитку первинної професійної ідентичності нормативної кризи переходу до юності в студентів. Ця модель складається з: характеристики соціальної ситуації розвитку (об'єктивний, суб'єктивний і рефлексивний рівні); складові первинної професійної ідентичності (ставлення до себе, як до професіонала, ставлення до обраної професії, до професійного співтовариства); фази нормативної кризи.

4. Кореляційний аналіз підтвердив модель розвитку первинної професійної ідентичності нормативної кризи переходу до юності [16, с. 80-81].

Значна частина українських психологів, як послідовників пострадянських наукових шкіл, притримуються поглядів ро-

сійських колег. Зокрема, Д. Барашева, розглядаючи проблему професійного становлення й розвитку професіонала, поділяє концепцію Є. Климова щодо класифікації стадій професійного зростання особистості [1].

З іншого боку, В. Зливков досліджує професійну ідентичність більше в руслі робіт західних фахівців, не забуваючи при цьому звертатись і до досвіду колег з країн СНД. Позицію Е. Еріксона у В. Зливкова висвітлює погодження з тим, що для становлення профієдентичності дуже важливим є так зване ритуалізоване спілкування, яке може виявлятися, наприклад, у захисті дисертації чи іспитах на професійну зрілість, допуск до самостійної професійної діяльності. Такі форми мають велике значення для всіх членів професійного співтовариства, котрі беруть у ньому участь. Водночас В. Зливков орієнтується на підхід Н. Іванової та О. Конєвої, котрі вважають, що професійна ідентичність є поняття інтегративне, яке виражає взаємозв'язок характеристик особистості, що забезпечують професійну орієнтацію, дозволяють реалізувати потенціал у професійній діяльності, передбачати потенційні результати вибору професії [9].

Таким чином, підсумовує автор, професійна ідентичність постає інтегративним показником особистості, у якому певною мірою синтезовано і реальні здатності, і певні інтенції, спроможні перетворитися (за певного збігу обставин) на реальну структуру [9].

Розглянувши наведені вище концепції й визначення, можемо підсумувати, що дослідження тем, прямо пов'язаних із професійним становленням особистості активно здійснювалося ще на початку ХХ ст. Тоді ці питання розглядалися в руслі вікової психології, як один із елементів вивчення процесу дорослішання та становлення особистості.

З появою терміна «ідентичність», пов'язаних із даним поняттям досліджень, зокрема З. Фрейда, Е. Еріксона та Е. Фромма, дослідники професіоналізації особистості поступово все частіше звертаються до поглядів цих вчених. Навіть саме сло-

восполучення «професійна ідентичність» було вжито Е. Еріксоном, але не розвинуто як самостійний предмет вивчення, втім, як і поняття «ідентичність» не було детально розроблено З. Фройдом. Однак погляд на професійну ідентичність як важливу складову самосвідомості особистості швидко став переважати в наукових колах, і почалося опрацювання вже самого концепту професійної ідентичності.

Психологи західних шкіл не надають важливого значення виокремленню саме професійної ідентичності, воліючи більше зосереджуватись на ідентичностях соціальній або психосоціальної, до яких вони відносять й ідентичність професіонала.

На теренах же пострадянських країн, вочевидь, через традиційно значну роль вивчення проблем професійної орієнтації, професійної освіти й професіоналізації загалом, вивчення професійної ідентичності пішло у руслі педагогічної психології, і призвело до більш чітко окресленого визначення як предметної сфери, так і самого поняття. Це не означає, що тема вичерпана, бо навіть у визначенні професійної ідентичності є дуже багато розбіжностей між поглядами різних дослідників. Крім того, сучасні українські й російські психологи все більше схиляються до однієї думки, що крім певних основоположних спільних рис, процес набуття професійної ідентичності представниками різних професій має багато відмінностей, що залишає значні масиви недосліджених проблем.

Література:

1. Барашева Д. Проблемы развития профессионального самосознания у студентов педагогических вузов в современных условиях [Электронный ресурс] / Д. Барашева. — Режим доступа: http://www.nbuv.gov.ua/portal/natural/vkpi/fpp/2005-1/01_barasheva.pdf.
2. Бондаренко Т. В. Феномен ідентичності та індикатори її формування у дитячому віці / Т. В. Бондаренко // Проблеми загальної та педагогічної психології : збірник наукових праць Інституту психології ім. Г. С. Костюка АПН України / За ред. С. Д. Максименка. — К., 2010. — Т. XII, ч. 1. — С. 56-63.
3. Борисюк А. С. Професійно значущі якості як складова професійної ідентичності майбутнього медичного психолога / А. С. Борисюк // Науковий вісник Миколаївського державного університету імені В. О. Сухомлинського. Психологічні науки. — 2010. — Т. 2, вип. 4. — С. 21-25.

4. Эриксон Э. Детство и общество // Э. Эриксон ; [пер. с англ. А. А. Алексеева]. — [Изд. 2-е, перераб. и дополн.]. — СПб. : ИТД «Летний сад», 2000. — 416 с.
5. Эриксон Э. Идентичность: юность и кризис / Э. Эриксон. — [2-е изд.]. — М. : Флинта; МПСИ: Прогресс, 2006. — 352 с.
6. Ермолаева Е. П. Преобразующие и идентификационные аспекты профессиогенеза / Е. П. Ермолаева // Психол. журн. — 1998. — Т. 19. — № 4. — С. 80-87.
7. Зеер Э. Ф. Модернизация профессионального образования: компетентностный подход : учеб. пособие для студ., обуч. по спец. 0305,00 — Профессиональное обучение (по отраслям) / Э. Ф. Зеер [и др.] // РАО, Московский психолого-социальный ин-т. — М. : [б.и.], 2005. — 211 с.
8. Зеер Э. Ф. Психология профессионального самоопределения в ранней юности : [учеб. пособие] / Э. Ф. Зеер, О. А. Рудей. — М. : Издательство Московского психолого-социального института ; Воронеж : Издательство НПО «МОДЭК», 2008. — 131 с.
9. Зливков В. Л. Проблема становлення професійної ідентичності особистості в епоху соціально-політичної трансформації суспільства / В. Л. Зливков // Науковий вісник Миколаївського державного університету імені В. О. Сухомлинського. Психологічні науки. — 2012. — Т. 2., вип. 8. — С. 129-136.
10. Кирьянова Е. «Культурный шок», или Почему мы выбираем похожих сотрудников? / Е. Кирьянова // Управление персоналом. — 2000. — № 3. — С. 34-38.
11. Леонгард К. Акцентуированные личности / К. Леонгард ; предисл. и ред. В. М. Блейхера ; [пер. с нем.]. — [2-е изд. стер.]. — К. : Выща школа, 1989. — С. 12-13.
12. Маркова А. К. Психология профессионализма / А. К. Маркова. — М. : Международный гуманитарный фонд «Знание», 1996. — 312 с.
13. Поваренков Ю. П. Психологическое содержание профессиональной идентичности / Ю. П. Поваренков // Сибирский психологический журнал. — 2006. — № 24. — С. 53-58.
14. Столяренко Л. Д. Педагогическая психология : [учеб. пособие для студ. вузов] / Л. Д. Столяренко. — [2-е изд., перераб., доп.]. — Ростов-на-Дону : Феникс, 2003. — 542 с.
15. Тайсон Ф. Психоаналитические теории развития / Ф. Тайсон, Р. Тайсон. — Екатеринбург : Деловая книга, 1998. — 528 с.
16. Трусова Н. В. Особенности развития первичной профессиональной идентичности в нормативном кризисе перехода к юности / Н. В. Трусова // Вестник Южно-Уральского государственного университета. Серия: Психология. — 2010. — № 27. — Вып. 10. — С. 75-81.
17. Фрейд З. Толкование сновидений / З. Фрейд ; [пер. с нем.]. — Минск : Попурри, 2003. — 573 с.
18. Фрейд З. Тотем и табу / З. Фрейд ; [пер. с нем.]. — М. : АСТ, 2006. — 254 с.

19. Фромм Э. Анатомия человеческой деструктивности / Э. Фромм ; [пер. с нем. Э. Телятниковой]. — М. : АСТ Москва, 2006. — 635 с.
20. Фромм Э. Бегство от свободы / Э. Фромм ; [пер. с англ. А. Лактионова]. — М. : АСТ Москва, 2009. — 284 с.
21. Фромм Э. Величие и ограниченность теории Фрейда / Э. Фромм. — М. : ООО «Фирма «Издательство АСТ», 2000. — 448 с.
22. Фромм Э. Здоровое общество. Догмат о Христе / Э. Фромм. — М. : АСТ: Транзиткнига, 2005. — 571 с.
23. Фромм Э. Иметь или быть / Э. Фромм. — М. : ООО «Фирма «Издательство АСТ», 2000. — 448 с.
24. Фромм Э. Искусство быть / Э. Фромм. — М. : АСТ, 2012. — 224 с.
25. Фромм Э. Пути из большого общества / Э. Фромм // Проблема человека в западной философии. — М. : Прогресс, 1988. — С. 443-482.
26. Хесле В. Кризис индивидуальной и коллективной идентичности / В. Хесле // Вопросы философии. — 1994. — № 10. — С. 113-123.
27. Хьелл Л. Теории личности / Л. Хьелл, Д. Зиглер. — СПб. : Издательство «Питер», 2008. — 608 с.
28. Шнейдер Л. Б. Личностная, гендерная и профессиональная идентичность: теория и методы диагностики / Л. Б. Шнейдер. — М. : Московский психолого-социальный институт, 2007. — 128 с.
29. Шпрангер Э. Эротика и сексуальность в юношеском возрасте (в сб. : Педология юности) / Э. Шпрангер. — М.-Л., 1931. — 120 с.
30. Argyle M. The social psychology of work / M. Argyle. — London: Allen Lane, 1972. — 291 p.
31. Bühler Ch. [Электронный ресурс]. — Режим доступа: http://www.medkolleg.de/charlotte_buehler.html.
32. Finchman R. The individual, work, and organization: behavioural studies for business and management / R. Finchman, P. Rhodes. — Oxford ; New York : Oxford University Press 1994. — 200 p.
33. Holland Y.L. Explorations of a theory of vocational choice / Y.L. Holland // J. Appl. Psychol. — 1968. — V. 52. — N 1. — Pp. 20-28.
34. Marcia J.E. Development and validation of ego-identity status / J. E. Marcia // J. of Personality. — 1966. — Vol. 29. — Pp. 551-558.
35. Peiró J. M. Work and organizational psychology: European contributions of the nineties: proceedings of the Sixth European Congress of Work and Organizational Psychology / J. M. Peiró. — Hove: Erlbaum, 1995. — 200 p.
36. Siefert K. H. Theorien der Berufswahle urn der beruflichen Entwicklung / Seifert K. H., Eckhardt H. H., Jaide W. Handbuch der Berufspsychologie. — Göttingen, 1977. — 177 p.
37. Sonnenfeld J. A. Managing career systems: channeling the flow of executive careers / J. A. Sonnenfeld. — Homewood, Ill. : Irwin, 1984. — 942 p.
38. Super D. E. Vocational development / D. E. Super. — N.-Y., 1957. — 391 p.
39. Tajfel H. The social identity theory of intergroup behavior / Tajfel H., Turner J. C., S. Worchel, W. G. Austin (eds.) // Psychology of Intergroup Relations. — Monterey, CA: Brooks-Cole 1986. — Pp. 7-24.

Розділ III. АКТУАЛЬНІ ПРОБЛЕМИ ДОСЛІДЖЕННЯ ІДЕНТИЧНОСТІ У СУЧАСНІЙ ЗАХІДНІЙ ПСИХОЛОГІЇ

Сьогодення характеризується онтологічною, гносеологічною та аксіологічною невизначеністю, ризикованістю, глобалізацією тощо. Потоки комунікацій, збільшення соціальної мобільності людей, міграція, суміш мов, розмивання національних і становлення множинних ідентичностей, практика подвійного громадянства, «наднаціональність» культурних цінностей, поширення міжнародних організацій та інститутів, поява транснаціональних спільнот — це показова соціальна тенденція і соціальна ситуація розвитку сучасної людини.

«Ідентичність» і споріднені слова в інших мовах мають довгу історію як технічні терміни Західної філософії — від стародавніх греків до сучасної аналітичної філософії. Вони використовуються для звернення до вічних філософських проблем постійності серед очевидних змін, а також єдності серед очевидної різноманітності. Дослідження ідентичності як тотожності міститься ще в діалектиці Платона, а подальший розвиток — у численних філософських дослідженнях постійності і мінливості, Я і не-Я у працях Г. Лейбніца, Дж. Локка, І. Фіхте, Ф. Шеллінга, Гегеля, В. Соловйова.

У сучасному суспільстві структура Я його індивідів набуває найбільшої когнітивної складності порівняно з будь-якою історичною епохою. Відповідно, питання про становлення ідентичності та можливі шляхи її переформатування також набувають значної складності. Оскільки чим більше Я-образів, тим складніше зберегти саму ідентичність, усвідомлення приналежності кожного зі своїх Я-образів до єдиного комплексу Я [31].

Натепер поняття ідентичності вважається одним із найпопулярніших у соціально-гуманітарних науках. Ідентичність досліджують психологи, соціологи, лінгвісти, філософи, економісти та фахівці інших суміжних галузей. Дане поняття

спочатку не мало дисциплінарних меж, визначаючи одночасно індивідуальний, соціальний, культурний і політичний феномени. При цьому множинність розумінь даної категорії велика, що інколи використовується в абсолютно протилежних значеннях. Зокрема, під ідентичністю може розумітися внутрішня індивідуальність, певне «ядро» людини, те, що робить її собою і відрізняє від оточуючих, й, одночасно, ідентичність розглядається як наша тотожність з іншими або як наша позиція у соціальному просторі (можливість бути ідентифікованим / категоризованим з погляду владних структур) [4].

Подібна різноманітність трактувань і перспектив сильно ускладнює реалізацію загальних проектів із проблем ідентичності, особливо між різними дисциплінами. Водночас суспільні трансформації в умовах і глобалізації, кидають виклик як самому поняттю «ідентичність» (що вже міцно увійшло як у науковий, так і в побутовий обіг політиків, менеджерів і медійників), так і феномену, який вони описують. Ідентичності змінюються, втрачають свою цілісність, стабільність і вкоріненість, стають пластичними, незакріпленими і множинними. Втім все одно лишається одним із найактуальніших питань дослідження, зокрема у психологічній науці.

3.1. Аналіз проблеми ідентичності у сучасній зарубіжній психології

Я-образ є інтегральною формою самосвідомості людини, що виникає на певному етапі її соціального розвитку в результаті набуття особою життєвого досвіду й досягнення певного рівня сформованості когнітивних та емоційних структур особистості. Загалом, ідентичність (англ. — «identity»; нім. — «Identität») — це центральне поняття епігенетичної концепції Е. Еріксона [29], яке нині широко використовується у психології в різних значеннях, безвідносно до даної концепції. У російськомовній психологічній літературі трактування цього поняття часто викликає труднощі, зокрема, «Тлумачний

словник російської мови» визначає ідентичність як «повний збіг або точна відповідність чому-небудь, тотожність»; іншими словами, коли мова йде про ідентичність предметів або явищ, то це, простіше кажучи, означає, що вони однакові. У психології вважається аксіомою положення про те, що не існує двох абсолютно однакових людей; навіть монозиготні близнюки (identical twins — ідентичні) при всій їх схожості відрізняються за певними індивідуальними рисами.

У сучасних психологічних дослідженнях проблеми ідентичності вказується на класифікацію різних її аспектів, яка ґрунтується на розумінні ідентичності як такої, що існує у розвитку, а видів ідентичності — як різних стадій [29] або станів розвитку ідентичності [41; 45]. Більшість дослідників, кажучи про вплив Я-концепції на поведінку, вводять поняття самопрезентації, визначаючи її як «процес повідомлення інших людей, ким ми є, або поведінковий вираз того, що ми відчуваємо на свою адресу і думаємо про себе» (R. Philipchalk). Виділяються дві найбільш загальні функції самопрезентації: захисна (зумисне створення певного враження про себе) і смислова (підтвердження своєї Я-концепції або самопізнання) (H. Prentice) [43].

Найдетальніше самопрезентація з погляду її захисної функції розглядалася орієнтації (R. Harre). Проте, на думку авторів, самопрезентація включає не тільки прагнення вразити інших, але і демонстрацію думок і почуттів (Д. Майєрс). Обговорюючи співвідношення захисної і смислової функцій самопрезентації, необхідно відзначити, що люди розрізняються за своєю схильністю до навмисного конструювання враження про себе: одні схильні весь час контролювати свою поведінку відповідно до очікувань соціального оточення, інші поведуться спонтанно, керуючись внутрішніми орієнтирами, ніж спираючись на очікування соціального оточення (H. Snyder, N. Monson).

Німецький психолог М. Борневассер [3], досліджуючи соціальну структуру, ідентифікацію та соціальні контакти,

відмічає, що соціальні групи пов'язані між собою оціночними відношеннями, які визначають статус або позицію групи у суспільстві. Під словом «статус» він має на увазі те, що група гарантує своїм членам специфічні привілеї, права, обов'язки та певні обмеження. Згідно із М. Борневассером, така соціальна структура визначає соціальну поведінку і специфічні форми взаємодії, пов'язані із межами соціальних груп, звідси — обговорення соціальних питань відбувається переважно в межах однієї групи, а інтенсивність контактів між різними групами прямо пропорційна статусній дистанції між її членами. Отже, соціальна взаємодія, як і сприймання людьми один одного, базується на оцінюванні себе та інших людей. Така оцінка, на думку М. Борневассера, відіграє вирішальну роль в ідентифікації та формуванні образу Я [3].

Спроба уникнути абсолютизації лише одного чинника генези та становлення ідентичності зроблена у дискурс-аналізі (Т. ван Дейк, Ф. Нельсон, С. Харді, Л. Філіпс, М. Йоргенсен, Е. Лакло, Ш. Муфф) в дусі тенденції зіставлення різних підходів, пошуку точок зіткнення і можливої їх інтеграції. Цей теоретико-методологічний напрям, як синтез лінгвістики, психоаналізу і марксизму, лише останнім часом знаходить своїх прихильників у справі осмислення проблем ідентичності. Його розробка ще далека від завершення, а евристичні можливості сприяють науковому розумінню проблематики ідентичності соціального суб'єкта.

Нині у дискурс-аналізі виділяють три основні напрямки: теорія дискурсу Е. Лакло, Ш. Муфф, критичний дискурс-аналіз, дискурсивна психологія. Суб'єкт набуває своєї ідентичності у дискурсивних практиках. Ідентичність, на думку Е. Лакло і Ш. Муфф, завжди утворена відповідно до принципу відносності. Тому суб'єкт завжди розщеплений, він має різні ідентичності та завжди має можливості іншої ідентифікації. Люди об'єднуються в групи у зв'язку з тим, що деякі можливості ідентифікації стають найбільш прийнятними, і тому — пріоритетними. При цьому інші варіанти ідентифікації ігноруються. Ті

соціальні групи, які потенційно є носіями інших можливих ідентифікацій, у домінуючій ідентифікації підпадають під поняття «інші». Відповідно, у процесі дискурсивної боротьби можуть утворитися ідентичності, що взаємовиключають одна одну [12].

На відміну від теорії дискурсу, критичний дискурс-аналіз наголошує на тому, що дискурс є лише одним із безлічі аспектів будь-якої соціальної практики. Дискурс не тільки конструює, але і сам цим світом конструюється. По суті, дискурси — це різні репрезентації соціального життя — частина соціальної діяльності у межах соціальної практики. Він виражається у репрезентаціях, способах життя й затвердженні ідентичності.

Третім різновидом соціально-конструктивістської теорії дискурсу є дискурсивна психологія, яка розглядає дискурс як ситуативне використання мови у повсякденній практиці спілкування.

З позиції дискурсивної психології моване є просто каналом, який описує психологічну реальність і досвід, а навпаки, суб'єктивні психологічні реальності створюються за допомогою дискурсу. Дискурс розглядається як «будівник» психологічної реальності, що проживається особистістю. Саме цей аспект дослідження психологи найбільше пов'язують із проблемою ідентичності в цілому та кризою соціальної ідентичності зокрема.

Однією із найбільш системних і всеосяжних теорій ідентичності в сучасній американській соціологічній думці визнана теорія Р. Баумайстера (R. Baumeister) [32]. Головною заслугою автора стає створення цілісної історичної перспективи становлення соціального і культурного феномена ідентичності, починаючи з епохи середньовіччя і до наших днів. На величезному історичному матеріалі соціолог виявляє соціальні, економічні, релігійні, філософські і культурні основи для появи і розвитку ідентичності як реального соціального явища, так і поняття.

Розглядаючи модель ідентичності, Р. Баумайстер виділяє її основні критерії: континуальність і відмінність. Континуальність — це єдність і цілісність буття людини у процесі перебігу часу. Вона означає, що Я такий же, як і вчора, таким же буде й завтра. Відмінність — це моє буття, відмінне від інших, несхоже на інших, кожна ідентичність має низку елементів, які відрізняють її від інших. Деякі елементи — дуже загальні, наприклад, стать; інші — конкретніші, більш індивідуальні, наприклад, здатність швидко рахувати. Інтерперсональний аспект ідентичності складається із соціальних ролей і особистої репутації (соціальної ідентичності або «персони» за К. Юнгом). Загалом, відчуття власної ідентичності, її розуміння визначає життєві цілі і завдання індивіда, допомагає визначити індивідуальний життєвий шлях і можливості самореалізації.

Французький філософ П. Рікер [22] вважає, що процес пошуку ідентичності ніколи не припиняється повністю, навіть якщо в певний момент людина відчуває повноцінну ідентичність. Через деякий час рівновага порушується, і розпочинається новий пошук: «...у зв'язку з цим поняття ідентичності нагадує математичне розуміння межі, коли всі члени послідовності (проміжні ідентичності) дещо відрізняються від числа «а» (остаточна ідентичність), але не досягають його».

Згідно з П. Рікером, між ідентичністю-тотожністю (ідентичність як такого ж самого — *idem*) та ідентичністю-індивідуальністю (ідентичність з самим собою — *ipse*) як медіатор діє «наративна ідентичність, тобто ідентичність характеру (персони), спрямована на те, щоб синтезувати гетерогенні елементи в пов'язані сюжети». Ідентичність, за П. Рікером, до певної міри виступає як функція конкретних типових ситуацій, і тому вона мінлива і ситуативна. Наративна ідентичність, будучи одночасно реальною і вигаданою, залишає місце для змін у минулому (фабула завжди може бути переглянута), а також можливостей у майбутньому. Це — відкрита ідентичність, яка робить будь-який акт індивіда осмисленим.

Російський філософ П. К. Гречко, аналізуючи ідентичність із постмодерністських перспектив, стверджує, що у модернізмі ідентичність прирівнювалася до соціалізації та інтеріоризації цінностей, норм і ідеалів суспільства. Таким чином соціальне-зовнішнє просто трансформувалося в ідеальне-внутрішнє. У постмодернізмі акцент робиться на самовиразі, самоствердженні, маніфестації власної значущості на базі зовнішніх культурних форм. Постмодернізм характеризує як негативну, саморуйнівну залежність від соціалізації, натомість культурні цінності і смисли повинні трансформуватися у неповторно індивідуальні способи осмислення й оцінювання особистісного існування [10].

Постмодерністський індивід розчиняється в процесуальності або функціональності власних дискурсивних практик, у структурах мови і мовленнєвої комунікації. Якщо модерну властивий індивідуалізм, який атомізує соціальну реальність, то постмодерне суспільство відрізняється соціальним молекуляризмом, який, з одного боку, підкреслює індивідуальність людини, автономію її волі, а з другого — зберігає та зміцнює соціальність (життєвий світ людини, який охоплює Інших людей). Інтерсуб'єктивність відносно ідентичності означає визнання в іншому його людяності, поваги до його особистості.

У контексті постмодернізму розглядає ідентичність російський філософ І. В. Довгальова [8]. На її думку, ідентичність — це послідовність психічного життя людини, її самототожність із певним визнанням зразком, що виникає у соціальних інтеракціях як різний вияв особистості. Ідентичність відображає усвідомлювані, але і нерелексивні, нераціональні механізми самовизначення. І. В. Довгальова стверджує, що у мінливому світі принципово неможлива стабільна соціальна ідентичність. «Криза ідентичності», відмирання старих і становлення нових ідентичностей супроводжують соціум, що трансформується, і є нормальним стан індивідів, які змушені змінювати свої цінності та настановлення у просторі «Я-ми-вони». Умо-

ви сучасного суспільства зумовлюють кризову ідентичність, яка виражається у проблемі збереження різних образів Я, в порушенні зв'язків між різними Я-образами [8].

Складнощі у розумінні власної ідентичності на індивідуальному і на соціокультурному рівні характерні для епохи глобалізації, при цьому американський політолог С. Хантінгтон (S. Huntington) визначає самоідентичність як «зміст себе». Він стверджує, що екстремальні соціальні ситуації можуть зруйнувати ідентичність або різко змінити її; при цьому ідентичність визначається кожною людиною самостійно, хоча і є продуктом взаємодії людини з іншими. Таким чином, ідентичності ситуативні, виявляються при потраплянні в нове середовище, до якого необхідно пристосуватися, наприклад, життя за кордоном, в інорелігійному середовищі тощо [43].

Італійський соціальний психолог Д. де Грація (D. DeGrazia) пропонує розділяти чисельну й описову ідентичність. Чисельна ідентичність — це існування протягом часу як однієї й тієї ж самої істоти. З біологічної концепції, вона розглядається як така, що властива живій істоті і закінчується з біологічною смертю, незважаючи на усіх її зміни протягом життя. З психологічної концепції, чисельна ідентичність передбачає збереження базових психічних процесів (мислення, свідомості або пам'яті про себе і своє минуле). Описова ідентичність включає уявлення людини про себе, свої цінності, автобіографічні спогади, діяльності і ролі, стосунки з іншими людьми. Про цю ідентичність йде мова при описі кризи ідентичності, — і саме вона є предметом психологічної дискусії [12].

А. Reid та К. Deaux порівнюють дві моделі структури ідентичності: сегрегаційну (D. Trafimow, H.C. Triandis & S.G. Goto), де стверджується, що соціальні ідентичності та особистісні характеристики представлені в пам'яті людини окремо одні від одних, та інтеграційну (К. Deaux), у якій соціальні ідентичності та особистісні риси співіснують в обмеженому наборі когнітивних структур. Шляхом процедури кластеризації самоописів респондентів, А. Reid і К. Deaux

показали, що особистісні характеристики є змістом соціальних ідентифікацій особистості, при цьому особистісні ознаки можуть не лише індивідуалізувати людину, але й вказувати на схожість членів соціальних інгруп [10].

Філософсько-антропологічні підходи до самоідентичності розвивалися на межі філософії з іншими галузями дослідження людини. Прикладом такого дослідження потрібно вважати аналіз самоідентичності в епоху біотехнології, здійснений П. Д. Тищенко у контексті антропології страждання. Базуючись на виділених М. Мід типах самоідентичності — постфігуративній (центр самоідентичності перебуває у минулому), конфігуративній (центр самоідентичності — у сьогоденні) і префігуративній (центр самоідентичності міститься у майбутньому) [24], вчений доповнює її ще й дисфігуративною ідентичністю, яка формується внаслідок відмови від реалізації цих трьох проектів самоідентифікації. Філософ вважає, що основою самоідентичності є екзистенційний настрій, що визначає специфічну для кожної культури орієнтацію між полюсами загрози та врятування. Для біотехнологій класичної епохи характерна лінійна налаштованість на боротьбу із небезпекою, втіленою у зовнішній природі, а порятунок вбачається у раціональному науково обґрунтованому технічному контролі над зовнішніми факторами.

3.2. Соціальна ідентичність у контексті сучасних зарубіжних психологічних досліджень

У сучасній науці активно досліджувалася тема особистісної і соціальної ідентичності, а також проблеми впливу соціального середовища на механізми ідентифікації (праці Е. Гідденса, Е. Гоффмана, І. Кона, Дж. Марсія, Дж. Міда, А. Турена, В. Ядова та ін.). Розробки психологів (А. Адлера, Л. Виготського, Е. Еріксона, В. Мухіної, С. Рубінштейна, З. Фрейда, К. Хорні, Т. Шибутані, К. Юнга та ін.) значно поглибили розуміння динаміки становлення ідентичності у процесі психічного розвитку людини. Найбільш узагальнене вираження проблематика ідентичності знайшла у філософських працях Т. Адорно, Р. Баумайстера, Т. Воропай, Н. Костенко, В. Малахова, В. Павленка, В. Федотової, Ю. Хабермаса, М. Хайдеггера, В. Хесле, М. Хоркхаймера.

У психіатрії поняття «ідентичність» спочатку з'явилося у контексті вивчення феномену «кризи ідентичності», що описує стан психічних хворих, які втратили уявлення про самих себе і послідовності подій свого життя, потім американський психоаналітик Е. Еріксон переніс його в психологію розвитку, показавши, що криза ідентичності є нормальним явищем розвитку людини [5].

У конструкціоністських моделях аналізу соціальна ідентичність одночасно виступає як форма відображення реальності і похідна процесу створення образу соціального світу. Одним із основних пояснювальних підходів є визнання конструювання реальності, що зумовлює утворення єдності групи. Соціальна ідентичність виступає тут як динамічна система конструктів, у якій зосереджені уявлення людини про себе як представника соціальних спільнот, що супроводжується оцінними і смисловими проявами (Г.М. Андрєєва, П. Бергер, Л. Р. Іонін, Дж. Келлі, Т. Лукман, Т. Р. Стефаненко). У роботах даного напрямку, згідно з Г.М. Андрєєвою [1], проблема соціальної ідентичності, як предмета соціального пізнання, спря-

мована на вивчення механізмів, за допомогою яких людина усвідомлює себе частиною тієї соціальної реальності, у якій вона живе і діє, а також усієї сукупності соціальних чинників, які зумовлюють ці процеси.

У 2002 році М. Бревер і С. Роккас запропонували нове поняття «Social Identity Complexity» (складність соціальної ідентичності) — теоретичне поняття, що позначає суб'єктивні репрезентації внутрішньогрупових стосунків індивіда серед її / його множинних групових ідентичностей. Складність соціальної ідентичності відображає рівень подібності у сприйманні людиною груп, до яких одночасно вона належить. Якщо людина сприймає як подібні різні категорії, це свідчить про наявність у неї простої соціальної ідентичності, натомість чим більше вона бачить відмінностей між інгрупами, тим більш складна її соціальна ідентичність. Членство у багатьох соціальних групах (численні соціальні ідентичності) зумовлює більшу складність соціальної ідентичності, що призводить до розвитку більш досконалої, цілісної ідентичності, яка у свою чергу сприяє відкритості людини до змін, прийняттю загальнолюдських, універсальних цінностей та розвитку толерантності до невизначеності.

Перші дослідження соціальної ідентичності стосувалися толерантності до інших расових та етнічних груп. Нині це поняття широко застосовується відносно представників різних, часто конкуруючих між собою професій (K. Gonsalkorate, A. van Dommelen). Дослідники стверджують, що фахівці із високим рівнем складності соціальної ідентичності мають широке коло професійних інтересів, позитивно ставляться до підвищення своєї кваліфікації, добре адаптуються на новому робочому місці. На відміну від них, фахівці із низьким рівнем складності соціальної ідентифікації нерідко відчують значний стрес за умов необхідності розширення своїх професійних обов'язків, більш конфліктні та менш адаптовані у професійній спільноті.

Поняття складності соціальної ідентичності відрізняється від інших підходів до розуміння того, як численні групові категоризації впливають на міжгрупові аттитюди. Наприклад, згідно із моделлю інгрупової ідентифікації (S. Gaertner, J. F. Dovidio), якщо людина залучена до різних, підпорядкованих одна одній соціальних груп, то позитивні аттитюди стосовно вищої за статусом групи поширюються на усіх її членів, тобто самокатегоризація відбувається лише для групи, вищої за статусом. Натомість у теорії складності соціальної ідентичності акцентується увага на те, що самокатегоризація здійснюється одночасно у різних групах, до яких входить людина, та не залежить від їхнього статусу та ролі у житті людини.

Зазначимо, що у зарубіжних дослідженнях 2012-2013 рр. все більшого поширення набувають поняття «складність особистісної ідентичності» (self-identity complexity), «складність соціальної ідентичності» (other-identity complexity) та «складність мультикультурної ідентичності» (multicultural-identity complexity). Науковці вважають, що складність ідентичності по суті є різнобічністю людини, різномайттям її інтересів, захоплень, паттернів поведінки тощо. Зокрема, М. Е. Martin-Adkins наголошує, що складність особистісної ідентичності — це усвідомлення людиною своїх різних, часто суперечливих властивостей і поведінкових моделей, багато в чому цей термін дотичний до поняття «когнітивної складності»; складність соціальної ідентичності — це толерантне ставлення до інших людей, повага до їхнього способу життя, особистісних якостей і звичок; натомість складність мультикультурної ідентичності набуває все більшого значення в умовах глобалізації, трансформації різних культур і суспільних практик та полягає у безоціночному, толерантному ставленні до різноманітних процесів сьогодення.

Проводячи аналогію із вітчизняним освітнім контекстом, де стверджується, що головним завданням виховання та освіти є «формування всебічної розвиненої особистості», можна сказати, що сучасна освіта спрямована на формування люди-

ни зі складною соціальною, особистісною та мультикультурною ідентичністю.

Базуючись на дослідженнях М. Бревера і С. Роккаса, G. V. Vandenhausen виділяє три рівні складності особистісної ідентичності: домінантність, компартменталізація та інтеграція.

Домінантність — найнижча форма складності ідентифікації, коли одна із ідентичностей панує над усіма іншими потенційно можливими. Строга домінантність виражається у дезадаптації, наявності численних стереотипів і упереджень, натомість ієрархічна домінантність виявляється у позитивному ставленні лише до людей із подібними домінуючими ідентичностями.

Компартменталізація є порівняно вищою із домінантністю формою ідентифікації та виникає тоді, коли численні соціальні категорії особистості існують незалежно одна від одної. При цьому вираженість різних видів ідентичностей є ситуативною та значною мірою зумовленою зовнішніми обставинами. Компартменталізація прямо протилежних ідентичностей часто виражається у внутрішньоособистісних конфліктах та когнітивних дисонансах, вирішення яких частково залежить від рівня загального розвитку особистості.

Інтеграція — це найвища форма ідентифікації, що полягає в одночасній представленості у свідомості людини різних видів ідентичностей, які безконфліктно співіснують та дозволяють людині використовувати різні, часто нестандартні, форми поведінки та мислення.

A. Reid і K. Deaux використовували поняття «соціальні ідентичності» та «особистісні риси» замість соціальної та особистісної ідентичності. Розуміння того, що соціальні репрезентації охоплюють як соціальні, так і особистісні ідентичності, призводить до актуалізації проблеми когнітивної організації елементів ідентичності в цілому.

Криза соціальної ідентичності визначається як невідповідність критеріїв самоідентифікації новому порядку речей, як розпад уявлень про те, чим є особистості і народи, ще нещодавно.

давно так легко ідентифіковані у певній традиції. Синонімом кризи ідентичності вважається маргінальність як неможливість «однозначної», «стабільної» самоідентифікації соціального суб'єкта. Необхідно використати поняття маргінальності у проясненні проблеми кризи ідентичності в умовах соціальних трансформацій. Тема кризи ідентичності претендує бути наскрізною для маргінальної свідомості, коли колишня ідентичність втрачена, а нова ще не склалася.

На думку прихильників дискурс-аналізу, у сучасному світі криза ідентичності може бути подолана тільки за посередництвом креативної діяльності, яка зрештою поглиблює рух мультикультуралізму — тенденції епохи глобальності, де неможлива тільки лише стабільна соціальна ідентичність, і тоді те, що звикли називати кризою ідентичності, виступає тут нормою.

М. Бревер (M. Brewer) узагальнила соціально-психологічні, соціологічні та політологічні підходи до проблеми ідентичності та виокремила чотири загальні види соціальної ідентичності (мультиідентичності):

1) особистісно-центровані соціальні ідентичності — позначають те, яким чином властивості групи інтерналізуються окремими її членами та стають частиною їх Я-концепції;

2) реляційні соціальні ідентичності — визначають особистість у контексті її стосунків з іншими людьми у процесі спільної групової діяльності;

3) групоцентровані соціальні ідентичності — аналогічно до колективного Я та соціальних ідентичностей, визначених М. Хоггом (M. Hogg);

4) колективні ідентичності — визначають процес, за яким члени групи хоча й не поділяють групових інтересів, але включені у соціальну взаємодію та звертають увагу на думки інших членів групи стосовно них.

М. Бревер при вивченні проблеми соціальних дилем, тобто процесу соціального вибору у важких умовах, виявила, що групова ідентифікація забезпечує основу для вирішення соціа-

льних дилем залежно від відповідності ідентичності рівням колективної взаємозалежності. До членів колективу автор відносить тих, хто має доступ до загальних ресурсів або послуг і розуміє при цьому, що персональне використання цих ресурсів впливає на можливості всіх інших членів. Внесок соціальної ідентичності в кооперацію в умовах соціальних дилем може залежати від того, чи є ефект загального категоріального членства однаковим у різних за розміром і ознаками групах.

М. Бревер і Ш. Шнейдер описують ефект соціальної ідентичності, коли люди знаходяться у конфронтації із соціальними дилемами. Внутрішньогрупове змагання припускає внутрішньогрупову кооперацію, причому більшу, ніж це зазвичай виходить у міжособистісних дилемах. Соціальна ідентифікація може допомогти зменшити тенденції деструктивної конкуренції з групами, коли ціна внутрішньогрупового зв'язку не збільшується. Повинні бути вищі за субординацією цілі, щоб індивіди прагнули до кращої кооперації.

Базуючись на принципах конструктивізму, італійський соціолог А. Мелуччі (A. Melucci) [34] одним із перших вводить поняття колективної ідентичності у соціальний аналіз і наполягає на процесуальному підході до дослідження цього феномену. Аналізуючи праці з проблеми ідентичності білоруський філософ Г. Міненков приходить до висновку, що у науковій літературі вживанням понять соціальна і групова ідентичність переважно позначають колективну ідентичність, як, наприклад, у відомій праці Р. Дженкінса (R. Jenkins) «Соціальна ідентичність» (Jenkins R., 1996: Social Identity. London: Routledge). В основі поняття «колективна ідентичність» лежать класичні соціологічні конструкти «колективна свідомість» (Е. Дюркгейм), «класова свідомість» (К. Маркс), Verstehen (М. Вебер), Gemeinschaft (Ф. Тенніс). При цьому у модернізмі вважалося, що члени колективу інтерналізують ознаки та властивості групи та набувають спільних для усіх особливостей. У постмодернізмі підкреслюється соціальне конструювання ідентичності як основи колективної самості.

За І. Штраубом (I. Straub), колектив, або «ми-ідентичність», є образом, що конструюється колективом, образом, з яким ідентифікують себе усі його члени.

А. Мелуччі називає колективною ідентичністю процес «конструювання» системи дії. Колективна ідентичність — це інтерактивний процес визначення, який здійснюється певною кількістю індивідів (або груп на складнішому рівні) і пов'язаний з орієнтаціями їхніх дії і полем можливостей обмежень, у якому ця дія відбувається. Колективна ідентичність як процес включає когнітивні визначення, пов'язані з цілями, засобами і полем дії; вона звернена до мережі активних відносин між індивідами, які взаємодіють, вступають у комунікацію, впливають один на одного, домовляються і приймають рішення; колективна ідентичність ніколи не є закінченою калькуляцією за принципом витрати-вигоди, завжди мобілізує емоції та схильна до розвитку і трансформації.

3.3. Термінологічні та методологічні аспекти аналізу професійної ідентичності у зарубіжній психології

У сучасних дослідження професійна ідентичність виділяється як основний критерій професійного розвитку особистості та провідна характеристика суб'єкта праці. На думку Ю. П. Поваренкова, виокремлення даного поняття стало можливим завдяки його диференціації від таких конструктів як професійна Я-концепція, професійні аттитюди і переконання. Втім у вітчизняній та зарубіжній психологічній науці, поняття професійної ідентичності стало використовуватися відносно нещодавно, незважаючи на те, що сенсоутворюючі мотиви професійної діяльності досліджувалися ще у радянській психології, але у контексті самосвідомості особистості.

Зазначимо, що у психологічній літературі професійна самосвідомість нерідко ототожнюється із професійною Я-концепцією, яка включає уявлення людини про себе як представника певної професійної спільноти, носія професійної культури.

Професійна Я-концепція визначає успішність трудової діяльності фахівця та містить професійно важливі якості — індивідуально-психологічні властивості та ставлення особистості до себе як до суб'єкта діяльності, до інших людей, об'єкта і предмета праці, її умовам.

Узагальнений образ професіонала є необхідною складовою формування професійної ідентичності.

Професійна діяльність важлива і складна галузь функціонування сучасної людини, виконання якої зумовлює виникнення численних цілей та рівнів ідентифікації. У теоріях соціальної та роліової ідентичності стверджується, що людина може одночасно бути членом різних груп і виконувати різні соціальні ролі, а рівень складності ідентичності залежить від суб'єктивного структурування людиною сприймання своїх професійних ролей і членства у професійних групах. На думку В. В. Саза, М. Г. Вілсона, складність професійної ідентичності зумовлює більшу ефективність професійної діяльності та створює більше можливостей для самореалізації особистості.

О. В. Прокоп'єва запропонувала класифікацію професійних Я-концепцій, яка базується на різних варіантах співвідношення професійної та загальної Я-концепції особистості: людина над своєю професією — її професійна Я-концепція близька до загальної Я-концепції; людина у своїй професії, коли загальна Я-концепція зводиться до професійної; людина окремо від своєї професії, коли в її загальній і професійній Я-концепції представлені лише окремі сторони обраного фаху.

У сучасному підході до дослідження професійної ідентичності, який представляють Л. Б. Шнейдер, Н. Л. Іванова, цей феномен розглядають як результат професійного самовизначення, що виявляється в усвідомленні себе представником певної професії і професійної спільноти, ототожненні / диференціації себе зі справою й іншими, в когнітивно-емоційно-поведінкових самоописах Я.

Е. Фромм по-новому ставить проблему професійної ідентичності, де ідентичність розуміється як єдність людини і її

діяльності: я те, що я роблю. Профідентичність у цьому контексті можна розглядати через професійну ситуацію.

А. К. Маркова звертає увагу на те, що професійна ідентичність не може зводитися до власне професіоналізму як психологічної категорії, об'єктивними ознаками якої є стан мотиваційної й операціональної сфери. Профідентичність може не збігатися з об'єктивними і суб'єктивними показниками професіоналізму. Якщо розуміти професіоналізм як вираженість мотиваційної і успішність операціональної сфер людини, то його слід включати як складову до профідентичності. Якщо ж розглядати професіоналізм у контексті особистісного самовизначення і життєвих перспектив, то поняття «професіоналізм» і «профідентичність» виявляються цілком співвідносними.

Зазначимо, що поняття професійної ідентичності практично не представлено як у російськомовних, так і в англomовних психологічних словниках.

Переважає більшість сучасних досліджень професійної ідентичності акцентують увагу на соціальній ідентичності, складовою якої є ідентичність професійна (Ashforth et al., 2008; Blader, 2007), та шляхам, за якими індивіди визначають свою приналежність до тієї чи іншої професійної групи (Ashforth & Mael, 1989; Tajfel, 1978). Похідна від символічного інтеракціонізму теорія рольової ідентифікації стверджує, що Я-концепція є функцією ієрархічно структурованих рольових ідентичностей; у свою чергу рольова ідентичність визначає місце особистості у суспільстві (Charng, Piliavin & Callero, 1988) та характеризує її очікування від виконання соціальних ролей (Stryker, 1980). Тоді як деякі ідентичності визначаються виключно як рольові або соціальні, більшість професійних ідентичностей є одночасно як рольовими, так і соціальними. Наприклад, професійна ідентичність медсестри визначається не лише її членством у певній професійній групі (соціальна ідентичність), але й її роллю як опікуна, доглядальниці (рольова ідентичність).

В українській мові існує поняття «професійна ідентичність» як прямий переклад російськомовної «профессиональной идентичности», водночас в англomовній літературі дане поняття позначається низкою різних термінів, основним з яких є *work-related identity*, яке включає також *occupational identity*, *professional identity*, *organizational identity*. Нерідко, зокрема в американських прикладних дослідженнях, вживається поняття *professional identity*, яке характеризує ідентичність, сформовану в процесі трудової діяльності людини та охоплює професійну компетентність, етику, розвиток, спеціалізацію, самосприйняття та рольову поведінку (McKenzie & Monk, 1997; Winslade, Monk & Drewery, 1996; Winslade, Crocket, Monk & Drewery, 2000). Натомість J. Winslade, аналізуючи професійну ідентичність у контексті наративного підходу, зводить її до цінностей, умінь та навичок, які набуває людина у процесі трудової діяльності. На думку R. McElhinney, M. G. Pratt, K. W. Rockmann і J. B. Kaufmann, професійна ідентичність формується у процесі прийняття професійної ролі, яке відбувається на етапі навчання у вищих навчальних закладах чи на спеціальних курсах і тренінгах. Таким чином, *professional identity* здебільшого пов'язується із професійним навчанням, набуттям знань, умінь та навичок, необхідних для виконання певної трудової діяльності.

Work-related identity, на думку Hall & Shcneider, є позаорганізаційною структурою і формується в особистості незалежно від місця її трудової діяльності. Сучасними емпіричними дослідженнями доведено, що фахівці організацій ідентифікують себе із різними численними професійними цілями, зокрема вважають себе представниками значно більшої за обсягом професійної групи, ніж такої, що склалася в конкретній організації [38]. Слід зазначити, що у західній психології формування професійної ідентичності пов'язується зі специфікою організацій, у яких працюють фахівці, зокрема, в умовах, коли професійна група становить більшість співробітників, формується один тип професійної ідентичності (наприклад, медичні

працівники у лікарнях), натомість, коли фахівці становлять меншість співробітників (електрик у поліклініці) — ідентичність останніх суттєво відрізняється [49].

Occupational identity — власне професійна ідентичність — соціальний конструкт і внутрішній психологічний процес усвідомлення особистістю себе як працівника. Vladimir B. Skorikov, Fred W. Vondracek визначають досягнення динамічної ідентичності як найбільш ефективного статусу професійної ідентичності, яка зберігається у людини протягом життя та дозволяє ефективно функціонувати у професійній діяльності, на відміну від статичної ідентичності, яка не сприяє професійній самореалізації особистості. Основною її властивістю є те, що стабільність роботи визначає стабільність особистості в цілому. Alan Brown запропонував динамічну модель формування професійної ідентичності (*occupational identity*), яка охоплює процес навчання, у тому числі й професійне, усвідомлення значення досягнень і самореалізації у професійній діяльності, постійний професійний саморозвиток у процесі взаємодії з іншими людьми. Дану галузь досліджували Charles H. Christiansen, Shanon Phelana & Elizabeth Anne Kinsella, Jesper Larsen Maersk, Vladimir B. Skorikov, Fred W. Vondracek, J. Adolesc, Melgosa J., Alan Brown, Gary Kielhofner, B. Braveman та інші психологи.

Organizational identity — організаційна ідентичність — когнітивний образ індивіда як члена організації (S. Albert, B. Ashforth and J. Dutton) [7]. Організаційну ідентичність у західній психології вивчали Albert S., Ashforth B. and Dutton J., Alvesson M. & Willmott H., Ashforth B., Harrison S. and Corley K., Cheney G. & Christensen L. T., Cheney G., Edwards, M. R. & Peccei R., Riketta M., van Knippenberg D. & Sleebos E., Mary Jo Hatch, Majken Schultz.

Власне, це колективно утворена структура, у якій члени організації визначають цілі своєї діяльності та ступінь ідентифікації з ними [47]. Складна професійна ідентичність виникає тоді, коли працівники сприймають цінності та погляди

працедавців як свої власні, але не просто приймають їх, а й свідомо поділяють та усвідомлюють їхню значущість для професійної діяльності.

Вченими доведено, що складна організаційна ідентичність базується на складній соціальній ідентичності, когнітивній складності особистості та забезпечує менший ризик виникнення симптомів емоційного вигорання, краще психологічне здоров'я і стресостійкість фахівців.

Близьким за значенням до організаційної ідентичності є ідентичність корпоративна (*corporate identity*). Корпоративна ідентичність — це відчуття приналежності до компанії, в якій працює людина, наявність ціннісного ставлення роботи в даній організації, емоційної прихильності до значущої для індивіда спільноти. Потреба в спільноті, у зв'язках з іншими людьми, в інтеграції з ними є однією із фундаментальних потреб людини. Задоволення мотивів і потреб у приналежності є провідним чинником успішного розвитку організації.

Формування корпоративної ідентичності стає можливим лише на основі міцної корпоративної культури організації, яка у свою чергу є системою норм і алгоритмів професійної поведінки, цінностей, властивих даній організації, що відображають її індивідуальність у сприйманні себе та інших.

Структуру корпоративної ідентичності складають корпоративний дизайн (логотип, уніформа, дрескод тощо), корпоративна комунікація (особливості спілкування працівників організації) та корпоративна поведінка (цінності та норми). У цьому значенні корпоративна ідентичність тісно пов'язана із візуальною ідентичністю (*visual identity*).

Останнім часом у зарубіжній психологічній літературі все більшого поширення набуває поняття «відомча ідентичність» (*departmental identity*), яке переважно використовується в контексті комунікативно-інформаційних технологій, що створюють імідж організації та окремих її членів [39].

У 2000 році Р. Peverelli запропонував нове визначення, яке базується на загальній організаційній теорії (S. Clegg,

J. R. Bailey)), та за яким корпоративна ідентичність є результатом соціальної взаємодії працівників організації, яка відбувається у специфічному, лише їй властивому контексті.

Складність ідентичності безпосередньо пов'язана із поняттям коактивації, коли декілька ідентичностей актуалізуються одночасно. Наприклад, юрист, який працює у різних юридичних організаціях, є членом різних спільнот (професійного чи громадського об'єднання, політичної партії тощо), під час виступу на конференції актуалізує різні професійні ідентичності, а його доповідь від цього стає переконливішою та ґрунтовнішою, крім того, його діяльність як адвоката є ефективнішою через поєднання ролей громадського діяча та правозахисника.

У цілому, методологічною основою дослідження ідентичності у зарубіжній психологічній науці нині є: теорія соціальної ідентичності А. Теджфела, Дж. Тернера; теорія соціальної самокатегоризації Дж. Тернера; теорія SIDE («social identity model of deindividuation effect» — «модель деіндивідуалізації з погляду соціальної ідентичності») С. Рейчера, Р. Спірса, Т. Постмеса; а також теоретичні й емпіричні положення про регулятивну функцію ідентичності Е. Еріксона, Х. Маркус, К. Горні.

Сучасними дослідженнями встановлено, що ідентичності перетинаються або змішуються, але не існують окремо одна від одної у різних галузях функціонування людини. Позитивні відношення між різними ідентичностями призводять до виникнення позитивних емоцій, вміння вирішувати проблеми, підвищення продуктивності праці. Негативна коактивація ідентичностей зумовлює виникнення міжособистісних конфліктів та зменшує ефективність людини у різних галузях діяльності. На думку М. Бревер і С. Роккас, кожна людина має одночасно 5-7 ідентичностей, які можуть бути як актуальними, так і неактуальними протягом певного проміжку часу, однак більшість життєвих ситуацій вимагають активації двох або більше ідентичностей одночасно. Тривалий час існував чіткий

розподіл сфер, де відбувається найбільш чітка поляризація ідентичностей, — це «дім» і «робота», у наш час коактивація так званих «професійних» і «непрофесійних» ідентичностей відбувається за умови їх інтегрованості, несуперечливості, коли межі між ними є доволі умовними.

Дослідження відношень між ідентичністю та виконанням соціальних ролей були поширені у США у 90-х рр. XX ст. (Burke & Reitzes, Callero, Label & Clair, Stryker & Serpe), при цьому вважалося, що ідентифікація з роллю позитивно впливає на її виконання. Зокрема, якщо виконання ролі позитивно впливає на самооцінку та створює можливості для самореалізації людини, дана роль стає найбільш значущою, а її виконання — найбільш ефективним. Наприклад, за умови більшого позитивного впливу сім'ї на особистість, сімейні ролі виконуватимуться ефективніше і навпаки. При цьому сім'я і робота виступають прямо протилежними сферами, оскільки виконання відповідних ролей вимагає від людини часу, енергії, уваги та ресурсів, які розподіляються нерівномірно, прямо пропорційно до сфери, яка приносить більше задоволення.

N. P. Rothbard вважає, що зв'язки між різними сферами функціонування людини (наприклад, сім'єю та роботою) набагато складніші, ніж це вважалося раніше, зокрема тому що це не єдині сфери діяльності людини, крім того, робота більше порушує функціонування сім'ї, ніж навпаки; так люди частіше уникають спілкування в родині задля виконання професійних обов'язків, але рідше віддають перевагу сім'ї, а не роботі. Це зумовлено насамперед тим, що професійна діяльність жорстко структурована, ніж час, проведений у сім'ї. N. P. Rothbard заперечує існування прямого зв'язку між ідентифікацією з роллю та отриманням задоволення, навпаки, на думку дослідниці, люди більше зусиль докладають для виконання неприємних для них ролей. Замість того аби уникати негативних переживань при виконанні ролі, особистість, використовуючи допінг-стратегії, долаючи стресові ситуації, намагається більше ідентифікуватися з роллю, що згодом призводить до знач-

но ефективнішого її виконання і, відповідно, продуктивності професійної діяльності.

Досліджуючи позитивну професійну ідентичність, Kreiner, Ashforth & Sluss (2006) окреслюють як працівники долають моральні, фізичні та психологічні труднощі задля знаходження позитивного сенсу своєї професійної діяльності та формування позитивного Я-образу. Аналізуючи кар'єрний розвиток (е. г., Ibarra, 1999), різноманітність діяльності (е. г., Bell & Nkomo, 2001; Roberts, 2005; Thomas & Gabarro, 1999) та професійне зростання (е. г., Carlsen, 2008; Kreiner & Sheep, 2009; Maitlis, 2009; Roberts, Dutton, Spreitzer, Heaphy & Quinn, 2005) дослідники стверджують, що позитивна професійна ідентичність формується у кар'єрному розвитку в професії, сфері діяльності та організації в цілому.

Dutton J. E., Roberts L. M., та Bednar J. виділяють 4 напрями формування позитивної професійної ідентичності: моральний (The Virtue Perspective), оціночний (The Evaluative Perspective), розвитковий (The Developmental Perspective) та структурний (The Structural Perspective).

Моральний напрямок — професійна ідентичність позитивна тоді, коли її зміст містить моральні якості, які відрізняють «добрих» людей від «недобрих». Оціночний напрямок — професійна ідентичність позитивна тоді, коли група, до якої належить людина, позитивно оцінюється членами своєї та членами інших груп. Розвитковий напрямок — зміна ідентичності протягом часу, при цьому розрізняють прогресивний та адаптивний підходи. Згідно із прогресивним підходом, чим вищий рівень розвитку групи, тим вища професійна ідентичність її членів; згідно із адаптивним підходом, члени професійної групи постійно змінюють свої ідентичності задля адаптації їх до внутрішніх і зовнішніх стандартів. Структурний напрямок характеризує різні шляхи, якими індивіди намагаються організувати та структурувати свої численні ідентичності (у тому числі й професійні).

Розвиток професійної ідентичності нелінійний, він проходить через так звані кризи ідентичності — періоди, коли виникає конфлікт між конфігурацією елементів ідентичності, що склалася на певний час, і біологічною, або соціальною, ситуацією функціонування індивіда, яка під впливом різноманітних умов певною мірою змінилася (І. І. Кранц).

Багато вчених у своїх дослідженнях звертаються до кризи ідентичності (А. Ватерман, Дж. Марсія, Е. Еріксон).

На думку Е. Еріксона, формування ідентичностей є процесом перетворення попередніх ідентифікацій у контексті запланованого майбутнього, при цьому, на думку дослідника, у сильно структурованих суспільствах із строго визначеними ролями криза ідентичності менше виражена, ніж у демократичних спільнотах.

Базуючись на філософських теоретико-методологічних засадах, В. Хесле розрізняє формальну і реальну ідентичність. Формальна ідентичність (або тотожність) є якістю кожного об'єкта, а також і таких абстракцій як числа, та передумовою послідовності будь-якої теорії про ці об'єкти. Реальна ідентичність властива лише емпіричним об'єктам та виражається у різних формах, залежно від їх онтологічного статусу. Стосовно ідентичності людини, то, на думку В. Хесле, її найважливішою особливістю є так звана синтетична єдність аперпеції (за І. Кантом), при цьому криза ідентичності виникає тоді, коли відбувається відторгнення самості власним Я, а дисгармонія між Я і соціальним Я є однією із найбільш поширених причин кризи ідентичності, зокрема професійної.

Згідно з Дж. Марсією, який виділив чотири статуси ідентичності (досягнута, передвирішена, мораторій, дифузна), періоду кризи відповідає статус «мораторію». У статусі «мораторію» людина актуально знаходиться у стані кризи вибору між альтернативами, її переваги невизначені, вона прагне до самостійного рішень стосовно своєї професійної діяльності, що нерідко призводить до конфлікту із значущими іншими та оточенням загалом.

На думку Е. Симанюк, криза професійної ідентичності — це нетривалі у часі періоди (до одного року) кардинальної перебудови професійної свідомості, діяльності та поведінки особистості, зміни вектора її професійного розвитку, що призводять до переорієнтації на нові цілі, зміни соціально-професійної позиції. Дослідниця поділяє професійно зумовлені кризи на нормативні (які супроводжують перехід від однієї стадії професійного розвитку до іншої) і ненормативні (як наслідок випадкових, передбачуваних життєвих обставин).

Нормативні професійні кризи детально описані Е. Зеєром, який виділяє кризу навчально-професійної орієнтації, ревізії та корекції професійного вибору, кризу професійних експектацій, кризу професійного становлення і професійної кар'єри, кризу нереалізованих можливостей, кризу виходу із професійного життя та кризу соціально-психологічної адекватності (після виходу на пенсію).

На думку Е. Симанюк існують два види ненормативних професійно зумовлених криз: кризи, спричинені випадковими подіями, що порушують траєкторію професійного розвитку, та кризи самоактуалізації, зумовлені наднормативною активністю особистості, коли людина відчуває обмеженість розвитку в обраній професії.

Зазначимо, що російські автори вивчають кризу ідентичності, або проблему змінюваної системи ідентифікацій, у зв'язку з радикальними змінами на всьому пострадянському просторі (Н. Лебедева, Г. Солдатова, Т. Стефаненко). У багатьох дослідженнях обговорюється глобальна ломка соціальних стереотипів, індивідуальна ідеологія перехідного періоду, дезінтеграція, зміна соціально-психологічного статусу людини і практики повсякденного звичного спілкування, неадекватність наявного досвіду соціальній ситуації.

Звертаючись до праць Е. Еріксона, можна виявити, що сам дослідник говорить про те, що поняття кризи ідентичності можна застосовувати значно ширше та у різних контекстах: «Про кризу можна говорити у багатьох випадках: у процесі

розвитку індивіда або появи нової еліти, в процесі лікування індивіда або в період важких і гострих історичних змін. Криза тепер розуміється як неминучий поворотний пункт, критичний момент, після якого розвиток повертається в ту або іншу сторону, використовуючи можливості зростання, здатність до одужання і подальшої диференціації».

Отже, конфронтація глобалізації із сформованою ідентичністю призводить до кризи ідентичності, яку окремі індивіди та спільноти в цілому можуть долати, не покладаючись на остаточність або довготривалість прийнятого рішення.

У сучасній науковій літературі, зокрема поширеній на пост-радянському просторі, зустрічаються твердження, що кризи професійної ідентичності є небезпечними, зумовлюють виникнення професійних маргіналів, які заперечують або негативно оцінюють свою колишню професійну ідентичність. Проте для сучасного західного, а також і українського та російського суспільства небезпека професійної маргіналізації втрачає актуальність.

Зміна професії, перенавчання, навіть зміна роду професійної діяльності є нині рядовим і загальноприйнятим явищем. У парадигмі суспільства знань мова йде про безперервне навчання. При цьому в умовах швидкої зміни ситуації в економіці й еластичності попиту на працівників, дедалі поширенишим стає компетентнісний підхід, коли все більшого значення набуває вміння перенавчатися, розбиратися у нестандартних професійних ситуаціях, своєчасно реагувати на зміни, творчо мислити та постійно оновлювати свої знання. Водночас хоча і професійні знання можуть впливати на формування ідентичності індивіда, але самі по собі вони більш не є константними і не забезпечують константної професійної ідентичності.

Взагалі останнім часом константна професійна ідентичність зарубіжними науковцями часто не визначається, що зумовлено не лише зникненням окремих професій і появою нових, але і вимогою до перманентної перекваліфікації і оновлення професійних знань. Втрата професійної ідентичності на су-

часному світі для багатьох обумовлена втратою робочого місця. Зростає безробіття у країнах Західної Європи, США та в Україні створює нову категорію — категорію довготривалих безробітних. Мова йде про людей, які залишаються без роботи упродовж більше як п'яти років, коли їхні шанси отримати робоче місце з часом все більше скорочуються. За таких умов для частини населення професійна ідентичність замінюється ідентичністю безробітного.

Професійну ідентифікацію через структуру поведінки безробітного розглядали Ю. Плюсін, Л. Анциферова, А. Осницький, Т. Чуйкова, В. Франкл, Е. Катульский та інші. Як феномен сучасного соціокультурного поля ідентичність безробітного або професійну маргінальність розглядають К. Левін, П. Бурдьє, В. Ільїн. Проблеми професійної маргінальної як порушення ідентичності вивчали у своїх працях такі зарубіжні вчені, як: Т. Парсонс, П. Павалко, В. Бек, В. Вордвелл, Н. Дензін, Г. Грант.

Таким чином, у контексті сучасних наукових знань маргінальність розглядається через призму адаптації до умов, що змінюються та багато в чому співвідносяться зі становищем справ на ринку зайнятості, з політичною обстановкою, з розвитком тіньової економіки, позаструктурними формами господарювання. Маргіналізація детермінує концепцію «Я» у професійній ідентичності, що є комплексом ролей і статусів, організованих адекватно соціальній системі, який включає основні елементи: професію, соціоекономічний статус, освітній рівень тощо. При цьому мотиваційним компонентом стає забезпечення неідентичного фахівця від соціального.

На думку А. Костіної, ідентичність стала глобальною для більшості населення, яке має інтернаціональні професії, країни проживання та відпочинку. Решта людства живе ще в локальних ідентичностях, розширених або зруйнованих глобалізацією. Як показує у своїх дослідженнях Т. Фрідман, в умовах глобалізації така нова форма соціальних взаємин, як аутсорсинг — виконання роботи, що замовляється Заходом,

в іншій країні, наприклад, бухгалтерських операцій Заходу або комп'ютерних програм із США в Індії, дозволяє індійцеві виходити за допомогою використання інформаційних технологій на глобальний ринок і отримувати більше, ніж він міг би у себе в країні, не виїжджаючи з Індії, не змінюючи при цьому своєї національної ідентичності, не зраджуючи звичним зразкам поведінки, харчовим пристрастям і всьому тому, що робить його вкоріненим у рідну культуру (Friedman, 2007).

Усі види ідентичностей, на думку З. Баумана, сьогодні існують виключно у процесі постійного перегляду. Формация ідентичності або її реформація стає життєвим завданням, яке ніколи не вирішується, тобто немає такого моменту життя, коли ідентичність «фінальна». Це пов'язано передусім із глобалізаційними процесами, які створюють контексти соціальних трансформацій.

Стосовно психодіагностичних методик, спрямованих на визначення професійної ідентичності, то тут існують певні термінологічні розбіжності, зокрема поширена в англomовних методика «Шкала професійної ідентичності» (Vocational Identity Scale, VIS. Додаток 1, 2), не адаптована на російську та українську мову і більше орієнтована на визначення професійних інтересів, аніж ідентичності як такої. За визначенням авторів питальника (Холланд, Daiger & Power, 1980), професійна ідентичність — це усвідомлення власних цілей, інтересів та талантів, вона відображає професійну ситуацію досліджуваного та є частиною комплексної методики *My Vocational Situation*; Holland, Gottfredson & Power, 1980. Нерідко поняття професійної ідентичності у психодіагностичних методиках зводиться до професійних переваг (Vocational Preference, Holland, 1985), орієнтованості на кар'єру (Career Concerns, Super, Thompson & Lindeman, 1988), професійної відповідності та конгруентності (Vocational correspondence & congruence, Dawis & Lofquist, 1984).

У наш час тривають розробки нових методик визначення професійної ідентичності, зокрема у 2012 році на-

був популярності питальник The Role-Based Identity Scale (Т.М. Welbourne), де професійна ідентичність (Work-related identity) розглядається у контексті виконання індивідом своїх професійних ролей. Т.М. Welbourne, D. Johnson, A. Erez, базуючись на теорії ролей і теорії соціальної ідентичності, виділяють п'ять типів професійних ролей: «фахівець», «кар'єрист», «інноватор», «член команди» і «співробітник». «Фахівець» — традиційна роль, яка характеризується якістю виконання індивідом своїх професійних обов'язків; роль «співробітника» передбачає залученість фахівця до роботи у певній організації, як системи із власними цінностями, нормами та традиціями; «кар'єрист» характеризується ступенем спрямованості індивіда на удосконалення своїх професійних та організаційних навичок; роль «члена команди» полягає у схильності фахівця до компромісів, комунікабельності і гнучкості у професійному і неформальному спілкуванні; «інноватор» у своїй діяльності віддає перевагу творчим, нестандартним ідеям, часто демонструє нешаблонні моделі поведінки, які, однак, сприяють розвитку організації як системи в цілому.

Останнім часом проблема ідентичності широко досліджується психологами різних країн у провідних вищих навчальних закладах і наукових установах світу, зокрема у Лондонському університеті (University of London) в Інституті освіти та соціальних досліджень (Institute of Education and social research) на факультеті психології та розвитку людини (Department: Psychology and Human Development) протягом 2007-2012 років досліджувалися такі проблеми, як вплив ранньої соціалізації на структуру і зміст ідентичності (David Gough), індивідуальні відмінності у сприйнятті себе підлітками різної статі (Ann Phoenix), вплив підліткового віку на становлення ідентичності у дорослості (Gary McCulloch).

На факультеті психології (Department of Psychology), створеного у 2003 році на базі Інституту психології найстарішого університету Швейцарії — Базельського університету, ідентичність вивчається у контексті когнітивної та соціальної

психології, зокрема, вченими (Alexander Grob, Jean-Jacques Jobin) було встановлено, що когнітивний розвиток суттєво впливає на формування ідентичності особистості, а власне ідентичність забезпечується процесами диференціації та інтеграції, які дозволять людині оцінити свій життєвий досвід, співвіднести його із вимогами соціуму і визначити напрямки подальшого особистісного розвитку задля успішної адаптації та самореалізації у суспільстві.

Отже, у визначенні поняття професійної ідентичності існує чимало суперечностей, не в останню чергу пов'язаних із його мультидисциплінарністю та різними підходами у вітчизняній і зарубіжній психології. Наявність численних емпіричних досліджень свідчить про актуальність та багатогранність даного поняття, а теоретичні узагальнення в подальшому сприятимуть створенню комплексної моделі формування професійної ідентичності фахівців різних видів діяльності.

Основною тенденцією модернізму було вивчення ідентичності у контексті її сталості і сформованості, коли криза ідентичності була приводом для психологічної корекції і розглядалася як тимчасове явище, що негативно впливає на загальне функціонування особистості. Натомість у постмодернізмі мова йде про динамічну ідентичність, що розвивається внаслідок подолання криз. Звідси, процес пошуку ідентичності є постійним, а сама ідентичність — мінлива і ситуативна.

У вітчизняній психології професійна ідентичність тривалий час вважалася складовою ідентичності соціальної, натомість зарубіжними дослідниками встановлено, що числені ідентичності особистості перетинаються або змішуються, але не існують окремо одна від одної в різних сферах діяльності людини.

У модернізмі тривалий час стверджувалося існування чіткого розподілу сфер, де відбувається чітка поляризація ідентичностей, зокрема, «професійних» і «непрофесійних», наприклад, відомий рольовий конфлікт жінки-дружини і жінки-керівника. У постмодернізмі вважається, що більшість

життєвих ситуацій вимагають активації двох або більше ідентичностей одночасно. Відповідно актуалізується питання про складність ідентичності, здатність особистості до безконфліктної коактивації різних видів ідентичності, зокрема й професійних, одночасно.

При цьому динамічна професійна ідентичність формується в умовах мінливого світу, де неможлива стабільна соціальна ідентичність.

У зарубіжних дослідженнях поняття професійної ідентичності є багатозначущими та визначається як професійна компетентність і спеціалізація; позаорганізаційна структура, пов'язана з численними професійними цілями; професійне становлення і самореалізація; узагальнений образ фахівця певної організаційної структури; ціннісна прихильність до значущої для індивіда спільноти.

Таке різномаяття визначень підтверджує думку про динамічність професійної ідентичності, її багатоаспектність і нестабільність. При цьому, якщо людина переживає кризу професійної ідентичності, наприклад, пов'язаної із визначенням професійних цілей, вона може відчувати сталість професійної ідентичності як узагальненого образу представника певної організації.

Отже, у сучасному визначенні професійної ідентичності існує чимало суперечностей, не в останню чергу пов'язаних з його мультидисциплінарністю та різними підходами у вітчизняній і зарубіжній психології. Наявність численних емпіричних досліджень свідчить про актуальність та багатогранність даного поняття, а теоретичні узагальнення в подальшому сприятимуть створенню комплексної моделі формування професійної ідентичності фахівців у різних галузях діяльності.

Література:

1. Белинская Е. П. Идентичность личности в условиях социальных изменений : автореф. дис. ... докт. психол. наук : 19.00.13 / Е. П. Белинская. — М. : МГУ, 2006. — 50 с.
2. Бергер П. Социальное конструирование реальности. Трактат по социологии знания / П. Бергер, Т. Лукман. — М. : «Медиум», 1995. — 120 с.
3. Борневассер М. Социальная структура, идентификация и социальный контакт / М. Борневассер // Иностранная психология. — 1993. — Т.1. — № 1. — С. 69.
4. Визгин В. П. Мишель Фуко — теоретик цивилизации знания / В. П. Визгин // Вопросы философии. — 1995. — № 4. — С. 116-126.
5. Гофман И. Ритуал взаимодействия: очерки поведения лицом к лицу / И. Гофман ; [пер. с англ. С. С. Степанов, Л. В. Трубицына] ; под ред. Н. Н. Богомоловой и Д. А. Леонтьева. — М. : Смысл, 2009. — 319 с.
6. Делёз Ж. Различие и повторение / Ж. Делез ; [пер. с фр. Н. Б. Маньковской и Э. П. Юровской]. — СПб. : Петрополис, 1998. — 106 с.
7. Деррида Ж. Письмо и различие / Ж. Деррида ; [пер. с фр. под ред. В. Лапицкого]. — СПб. : Академический проект, 2000. — 430 с.
8. Довгалёва И. В. Идентификационный дискурс о социальной ситуации человека / И. В. Довгалёва // Известия РГПУ им. А. И. Герцена. — 2010. — № 120. — С. 86-91.
9. Зеер Э. Ф. Кризисы профессионального становления личности / Э. Ф. Зеер, Э. Э. Сыманюк // Психологический журнал. — 1997. — Т. 18, № 6. — С. 35-44.
10. Зливков В. Л. Проблема становления ідентичності особистості / В. Л. Зливков / Інтегративно-особистісний підхід у психологічній науці і практиці : [монографія] / за ред. Г. О. Балла. — Кіровоград : Імекс-ЛТД, 2012. — С. 124-136.
11. Зливков В. Л. Професійна ідентичність та особистість педагога : [навч. посібник] / В. Л. Зливков. — Ніжин : Видавець ПП Лисенко М. М., 2013. — 132 с.
12. Зливков В. Л. Становлення поняття «професійної ідентичності» у вітчизняній і зарубіжній психології / В. Л. Зливков, С. О. Лукомська // Горизонти освіти. Психологія. Педагогіка. Науково-методичний журнал. — 2013. — № 3 (39). — С. 143-148.
13. Копилов С. О. Комунікативна природа професійної ідентичності як форми самоздійснення особистості / С. О. Копилов, Т. Д. Морозовська // II Міжнародна науково-практична конференція «Генеза буття особистості» (19-20 грудня 2011 року). — К. : ДП «Інформаційно-аналітичне агентство», 2011. — Т. 2. — С. 246-249.
14. Костина А. В. Кризис современной идентичности и доминирующие стратегии идентификации в границах этноса, нации, массы (начало) // Знание. Понимание. Умение. — 2009. — № 4. — С. 167-175.

15. Крылов А. Н. Корпоративная идентичность для менеджеров и маркетологов / А. Н. Крылов. — [2-е издание]. — М. : Издательство «Икар», 2004. — 226 с.
16. Курганська Л. О. Співвідношення понять «Я-концепція» та «професійна ідентичність» в сучасних психологічних дослідженнях / Л. О. Курганська // Науковий часопис НПУ ім. М. П. Драгоманова. — Серія № 12. Психологічні науки : [зб. наукових праць]. — К. : НПУ ім. Драгоманова, 2012. — № 38 (62). — С. 45-52.
17. Маркова А. К. Психология профессионализма / А. К. Маркова. — М. : Знание, 1996. — 308 с.
18. Орлова Э. А. Концепция идентичности/идентификации в социально научном знании / Э. А. Орлова // Вопросы социальной теории. — 2010. — Т. IV. — С. 87-111.
19. Павленко В. Н. Идентичность: философский и психологический анализ / В. Н. Павленко. — К. : ООО «Арт-пресс», 1999. — 466 с.
20. Поваренков Ю. П. Психологическое содержание профессиональной идентичности / Ю. П. Поваренков // Сибирский психологический журнал. — 2006. — № 24. — С. 53-58.
21. Прокопьева Е. В. К вопросу о возможностях изучения профессиональной Я-концепции / Е. В. Прокопьева // Психологический вестник РГУ. — 1998. — № 3. — С. 22-28.
22. Рикёр П. Я-сам как другой / Поль Рикёр ; [пер. с франц.]. — М. : Издательство гуманитарной литературы, 2008. — 416 с. — (Французская философия XX века).
23. Резчикова В. В. Социальные и персональные аспекты идентичности человека современного общества / В. В. Резчикова // Вестник СПбГУ. Психология. Социология. Педагогика. — Изд-во СПбГУ, 2009. Сер. 12. — Вып. 2, ч. 1. — С. 254-261.
24. Тищенко П. Д. Ответственность и риск в эпоху «другого модерна» / П. Д. Тищенко // Логос : философско-литературный журнал. — 2006. — № 4 (55). — С. 31-43.
25. Федотова Н. Н. Кризис идентичности в условиях глобализации / Н. Н. Федотова // Человек. — 2003. — № 6. — С. 12-25.
26. Хартманн Х. Эго-психология и проблема адаптации / Х. Хартманн ; [пер. с англ. В. В. Старовойтовой ; под ред. М. В. Ромашкевича]. — М. : Институт общегуманитарных исследований, 2002. — 56 с.
27. Хёсле В. Кризис индивидуальной и коллективной идентичности / В. Хёсле // Вопросы философии. — 1994. — № 10. — С. 112-123.
28. Хомутиннікова Н. Н. До проблеми професійної ідентичності вихователя дошкільного закладу / Н. Н. Хомутиннікова // Матеріали міжнародної науково-практичної конференції «Психологія в Україні та за кордоном» (м. Чернігів, 8-9 листопада 2013 р.). — Чернігів, 2013. — С. 63-69.
29. Эриксон Э. Идентичность: юность и кризис / Эрик Эриксон. — М. : Флинта: МПСИ: Прогресс, 2006. — 352 с.

30. Albert S. Organizational Identity and Identification: Charting New Waters and Building New Bridges / S. Albert // *Academy of Management Review*. — 2000. — № 25. — P. 13-18.
31. Allport G.W. The nature of prejudice: Reading (Mass.) / Allport Gordon W. — Menlo Park (Cal.): Addison-Wesley, 1992. — 120 p.
32. Baumeister R. Identity. Cultural Change and Struggle for Self / Baumeister R. — N.-Y. : Oxford, 1986. — 98 p.
33. Bodenhausen G.V. Diversity in the person, diversity in the group: Challenges of identity complexity for social perception and social interaction / G.V. Bodenhausen // *European Journal of Social Psychology*, 2010. — № 40. — Pp. 647-654.
34. Brewer M. Social identity, Distinctiveness, and in-group Homogeneity / M. Brewer // *Social Cognition*. — 1993. — № 11. — Pp. 150-164.
35. Brewer M. Social identity and social dilemmas: A double-edged sword / Brewer M., Schneider S. // *Social Identity Theory. Constructive and Critical Advances*. — N.-Y., 1990. — Pp. 169-185.
36. DeGrazia D. Enhancement technologies and human identity / D. DeGrazia // *Journal of Medicine and Philosophy*. — 2005. — № 30 (3). — Pp. 261-283.
37. Dovidio J.F. Commonality and the Complexity of «We»: Social Attitudes and Social Change / J.F. Dovidio // *Soc Psychol Rev*. — February 2009. — Vol. 13. — №. 1. — Pp. 3-20.
38. Dukerich J.M. The impact of organizational identification identity and image of the cooperative behaviors of physicians / Dukerich J. M., Golden B. R., Shortell S. M. // *Administrative Science Quarterly*. — 2002. — № 47. — Pp. 504-533.
39. Edwards M. R. Organizational identification: development and testing of a conceptually grounded measure / Edwards M. R., Peccei R. // *European Journal of Work and Organizational Psychology*. — 2007. — № 16. — Pp. 25-57.
40. Fogelson R. D. Person, self and identity. Some anthropological retrospects, circumspects and prospects / Fogelson R. D. In: B. Lee (Ed.) // *Psychosocial theories of the self*. — London: Plenum Press, 1982. — Pp. 115-132.
41. Foote N.N. Identity and interpersonal competence: a new direction in family research / Foote N. N; Cottrell L. S. — U. of Chicago P, 1955. — 300 p.
42. Gleason P. Identifying Identity: A Semantic History / P. Gleason // *Journal of American History*. — 1983. — Vol. 69. — № 4. — Pp. 910-931.
43. Huntington S. P. Who are we? The Challenges to America's National Identity / Huntington S. P. — New York: Simon & Schuster, 2004. — 400 p.
44. Kiriakidou O. Corporate identity: external reality or internal fit? Corporate Communications / Kiriakidou O., Millward L.J. // *An International Journal*. — 2000. — № 5 (1). — Pp. 49-58.
45. Marsia J. Identify in adolescence. / Marsia J. — New York: Wiley, 1980. — Pp. 159-187.

46. Melucci A. Challenging Codes: Collective Action in the Information Age / Melucci A. — Cambridge: UK: Cambridge University Press, 1996. — 202 p.
47. Pratt M.G. Constructing Professional Identity: The Role of Work and Identity Learning Cycles in the Customization of Identity among Medical Residents / Pratt M. G., Rockmann K. W., Kaufmann J. B. // The Academy of Management Journal. — Vol. 49. — № 2 (Apr., 2006). — Pp. 235-262.
48. Straub J. Personal and collective identity: A conceptual analysis / Straub J. — New York: Berghahn Books, 2002. — 190 p.
49. Wallace J.E. Organizational and professional commitment in professional and nonprofessional organization / Wallace J.E. // Administrative Science Quarterly. — 2005. — № 40. — Pp. 228-255.
50. Waterman A. Identify development from adolescence to adulthood: An extension of theory and a review of research / A. Waterman // Developmental Psychology. — 1982. — V. 18. — № 3. — Pp. 341-358.
51. Winslade J. The storying of professional development / Winslade J., Crockett K., Monk G., Drewery W. // Preparing Counsellors and Therapists: Creating constructivist and developmental programs, In G. McAuliffe & K. Eriksen (eds). — 2000. — Pp. 99-113.

Розділ 4. ДІАЛОГО-КУЛЬТУРОЛОГІЧНІ ЗАСАДИ ТА МЕХАНІЗМИ ФОРМУВАННЯ ІДЕНТИЧНОСТІ СУБ'ЄКТА ПРОФЕСІЙНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ

4.1. Діалог та культура як змістово-методологічні орієнтири дослідження ідентичності та самоідентифікації

Як слушно зазначає А. В. Тарасенко, «наразі концепт ідентичності, за всього розмаїття дослідницьких підходів, залишається одним з найбільш спірних та актуальних» для людизнавства [9]. Численність різних тлумачень цієї категорії свідчить, що феномени ідентичності та самоідентифікації, самовизначення віддавна визначені як фундаментальні риси особи, є визначальними для *сучасної* «ідеї людини» (Л. С. Виготський). Однак бракує усталених методологічних засад цілісного осягнення всіх вагомих теоретичних та емпіричних здобутків, труднощів та перспектив цієї галузі досліджень.

Інтегральне бачення ідентичності та шляхів її пізнання (і загалом предмета і методу психології) має відповідати реаліям і тенденціям сьогодення, його універсалиям (провідним регулятивним ідеям) і водночас «організовувати» у предметному і в методологічному планах продуктивні стосунки між різними підходами, концепціями тощо. Останні акцентують ті чи інші з вищезгаданих універсалій і, отже, описують не просто окремі фрагменти явища, але його «зосередження» у певній сутнісній, всезагальній властивості — *атрибуті*. Кожен з цих описів постає самодостатнім і потенційно повним «реальним визначенням», оскільки через визначальну рису окреслює спосіб «самобуття» предмета *як цілого* (щодо людини — спосіб самовизначення, самоздійснення). Така генералізація атрибута, граничне розгортання логіки його «суб'єктності» стали джерелом багатьох продуктивних психологічних напрямів і теорій. Та водночас вони є однобічними, «недостатніми»,

якщо цілком ігнорують інші атрибути — так само «всезагальні», а отже, очевидно, несумісні! Ця логічна колізія, на нашу думку, знаходить розв’язання у тих випадках в історії науки, коли коректне здійснення такої генералізації як *методологічна стратегія* (на противагу «наївному» гіпостазуванню певної сутнісної риси) підводить до «точки», де один атрибут з необхідністю переходить у «своє інше» — породжує-обґрунтовує цілком відмінний, «альтернативний» спосіб існування феномену (а відтак інший шлях його пізнання). Загалом же цей логічний парадокс виявляє реальну суперечливість, надскладність буттєвих феноменів, змушуючи згадати тлумачення Н. Бором широко знаного принципу взаємодоповняльності: «Протилежністю глибокої істини може бути інша глибока істина» [8].

Відтак предметом дослідження постають *стосунки* вищезгаданих атрибутів як автономних начал буття емпіричного об’єкта — а надто людської особи; саме їх «сперечання», граничний перехід, взаємопокладання становлять спосіб її існування (самоздійснення). Дослідження цих відносин вимагає неklasичного логіко-методологічного інструментарію; зокрема, видаються актуальними розвиток і застосування «групи логічних перетворень», окресленої В.С. Біблером: 1) логіки *початка* логіки (само- та взаємообґрунтування буття й мислення); 2) логіки *парадоксу* (взаємовиведення протилежних тверджень, понять); 3) логіки *трансдукції* (взаємоперетворення, граничного переходу логік); 4) логіки *діалогу логік* — їх рівноправного спілкування [2, с. 430-438].

За В.С. Біблером, це взаємовизначальні грані «онто-логіки» *буття в культурі*. Саме культура наразі «зсувається в епіцентр буття», постає однією з провідних онтологічних універсалій сьогодення [2]. При цьому усталюється її сутнісний взаємовизначальний зв’язок з іншим всезагальним регулятивом Новітньої доби — ідеєю *діалогу*, глибоко розробленою, зокрема, М.М. Бахтіним. У попередніх працях [5] нами обґрунтовано значущість філософської логіки культури В.С. Біблера

та гуманітарного мислення М. М. Бахтіна як методологічного підґрунтя психологічних досліджень; окреслено принципи побудови діалого-культурологічної моделі психіки й, зокрема, ідентичності особи; показано важливість такого дослідження не лише у теоретико-пізнавальному плані, але і для проектування й регулювання соціальних процесів.

Зокрема, слід визначити та конкретно описати провідні внутрішні «колізії» досліджуваного предмета — вищезгадані відносини альтернативно-доповняльних атрибутів-начал. Згідно з філософськими, соціально-гуманітарними та психологічними дослідженнями ідентичності, такою визначальною онтологічною колізією цього феномену є суперечність і взаємопокладання *унікальності* особи (тотожності «собі єдиній») та її *подібності* (тотожності) *іншим* індивідам, групам, «роду людському» й врешті-решт — як універсальної — явищам Всесвіту. За давньою філософською думкою, індивідуальне є формою втілення всезагального, універсальне ж реалізується лише в особливому та одиничному. Ідентичність індивіда іншому, вочевидь, заперечує його самототожність, покладає «неспівпадіння з собою», «внутрішню діалогічність» [1] як *сталу*, сутнісну ознаку буття людини. Отже, особова ідентичність є не так «фактом», як об'єктивною та суб'єктивною *проблемою*, «завданням» (З. Бауман), що не має «остаточного» розв'язання, вимагає *постійної* самоідентифікації. Але ж остання неможлива поза низкою актів ідентифікації з «не-Я» — глибинної, але не «останньої». Два «вектори» ідентичності і «виключають», і покладають, породжують один одного; жоден з них не можна абсолютизувати у відриві від іншого. Отже, ідентичність, самоідентифікація як сутнісна форма буття (стосунків) особи постає *парадоксом тотожності / нетотожності собі / іншому (іншим)*.

Цю суперечливу природу ідентичності бачив, зокрема, Е. Еріксон: «Ми маємо справу з процесом, «локалізованим» в осередку індивідуальної, але також і суспільної культури, з процесом, який у дійсності встановлює ідентичність цих двох

ідентичностей» [4, с. 31]. Буття суспільства і особи тут визначене як *культура* — не лише цивілізаційна система репродукування, збереження й трансляції «речей», форм стосунків, світорозуміння й діяльності, але і як царина їх *творення*. У «соціумі культури» люди є і «продуктами», і суб'єктами свого життя, авторами цілісно-унікальних (і відтак всезагально значущих) *культур* поведінки, мислення, спілкування, діяльності [2]. Їх взаємини постають як *діалогічні* — рівноправні, спрямовані на взаємоствердження, порозуміння й співпрацю носіїв різних «ідентичностей». Протиставлення ж іншим (ворожість, ігнорування), як і «розчинення» в іншій індивідуальності чи спільноті, спотворює, нищить ідентичність індивіда в усіх її аспектах — суб'єктність (автономію), «справжність» (автентичність), визначеність, цілісність та усталеність. Натомість ідеалом є «ідентичність різних ідентичностей» — рух до самототожності *через саморозтотоження* і навпаки, динаміка й закономірності якого і є предметом психології ідентичності.

Так чи так, ідентичність за Е. Еріксоном — *взаємопокладання* індивідуального та соціального «облич» людини — конкретизує парадокс її буття. Адже це реальна риса й водночас *настанова*, формування й усвідомлення якої суттєво визначає розвиток індивіда. По-друге, це не стільки «проста» самототожність *речі*, скільки єдність (неперервність, смислова єдність) *події* — низки актів співбуття, спілкування, само- та взаємовизначення різних квазісуб'єктів внутрішнього життя й поведінки. І рушієм цієї взаємодії з іншими та з собою є відчуття й осмислення вищезгаданої «базової» *несамототожності* (суперечливості, неусталеності, невизначеності), екзистенційне запитування: «Хто я є насправді?», «Ким я прагну (маю) бути?» Ця фіксація суперечливості, незбагненності власного і всезагального буття, «розуміння свого нерозуміння», сумнів, духовний пошук є інтенцією *мислення*. Прагнення ж до усталеності, визначеності свого існування та самосприйняття (образу «Я») притаманне *свідомості*, якщо розуміти останню,

за В. С. Біблером, та згідно з філософською традицією — як одночасне й взаємозумовлене переживання-«сприйняття» свого «Я» та світу як «тривало-самототожних» [11].

Саме співдія (сперечання й узгодження) свідомості та мислення становить, на нашу думку, сутність власне *особистості* — *інтегративного психологічного «апарату»* (інстанції) *самовизначення й самоздійснення індивіда*. Це «функціональний орган» покладання тотожності та її «долання» (самотрансценденції), «ідентичності різних ідентичностей» і врешті-решт *ототожнення* (сполучення) *ідентичності з неідентичністю*. Така ідентичність «другого ступеня» (порівняно з вищезгаданою «простою» самототожністю речей) — унікальна риса людини. Вона втілюється у постійних змінах, розвитку (звідси феномен вікових криз, часто слушно тлумачених як кризи ідентичності, та їх чергування з фазами відносної стабільності — переважання інтенції свідомості над настановою на мислення). У синхронічному ж плані це «амбівалентність» поведінки та внутрішнього життя, *одночасне* здійснення (сперечання та взаємопокладання) відносно автономних атрибутів — за можливого й навіть необхідного домінування одного з них як «протагоніста» — організатора внутрішніх та зовнішніх стосунків. У нашому варіанті діалогічного підходу психічне життя постає саме як взаємодія відносно автономних агентів-«голів» свідомості й думки. При цьому ці внутрішні носії різних «ідентичностей» генетично пов'язані зі світобаченням, мисленням, поведінкою реальних осіб та груп — з образами значущих партнерів по спілкуванню від самого народження. Відтак *взаємоперехід, взаємопокладання зовнішніх та внутрішніх діалогічних стосунків*, за нашою базовою гіпотезою, становить провідний механізм формування ідентичності й способів самоідентифікації.

Це відповідає ще одній думці Е. Еріксона: «...З точки зору психології, формування ідентичності передбачає процес одночасного відбиття й спостереження, процес, що перебігає на всіх рівнях психічної діяльності, завдяки якому індивід

оцінює себе з точки зору того, як інші, на його думку, оцінюють його у порівнянні з собою та в рамках значущої для них типології; водночас він оцінює їхні судження про нього з точки зору того, як він сприймає себе у порівнянні з ними та зі значущими для нього типами» [6]. Саме ця складна система взаємних «проекцій», зворотних впливів та самовизначальних актів має бути предметом моделювання, що відтак включатиме соціологічний, культурологічний аналіз тощо.

На це орієнтувався ще один творець концепції ідентичності — Дж. Г. Мід; наголошування ним соціальної природи особи, визначальної ролі самоототожнення зі значущими індивідами та спільнотами не означало нівелювання унікальності особи. Адже, за Дж. Г. Мідом, активна «інтерналізація» нею форм мислення й поведінки партнерів перетворює їх у *власні*, унікальні «сенси» [6]. На думку ж В. С. Біблера, саме «обернення» зовнішніх впливів-стимулів на внутрішні детермінанти є сенсом *культури* як форми «самостояння людини». При цьому витоком «самосвідомості та виникнення самості» Дж. Г. Мід вважає *мову* як «стимул, здатний діяти на індивіда, який говорить, тим самим чином, яким він діє на іншого». Це механізм, завдяки якому «ми пробуджуємо у собі ті відгуки, які викликаємо в інших, відтак ми перебираємо на себе настанови інших, включаючи їх у власну поведінку» [6]. Аналіз цього сполучення зовнішніх та внутрішніх реакцій на інших, яке водночас є самостимулюванням і проектуванням наступних дій, є гостро актуальним завданням. Це співвідносно з розробленою Л. С. Виготським моделлю психічного розвитку як соціокультурного процесу — з положеннями про ключову роль у ньому *знаряддя й знаку*, про інтеріоризацію культурних функцій, формування мислення через становлення внутрішнього мовлення тощо. Водночас інтеракціонізм у суттєвих моментах близький до евристичної моделі *взаємозв'язку зовнішнього та внутрішнього мовлення* за М. М. Бахтінім [1].

Водночас психологія ХХ ст. часто абсолютизувала один з «полюсів» ідентичності — тотожність іншому або самототож-

ність. Зростання ж масиву емпіричних даних, випереджаючи їх методологічне осмислення й узгодження, призвело до розмивання понять «ідентичність», «ідентифікація», до інерційного їх уживання. Однак згодом багато дослідників вважали неправомірним протиставлення *соціальної* та *персональної* ідентичності, вбачаючи у них нероздільні аспекти єдиного феномену й намагаючись описати їх взаємовизначення у «моделі зовнішньо-внутрішньої діалектики ідентифікації» (Р. Дженкінс), «коваріаційній моделі взаємовідносин соціальної та особистісної ідентичності» (Ж. Дешамп і Т. Девос) тощо [4]. Отже, сперечання та поєднання «індивідуальної і суспільної культури» є природою особистості, глибинним механізмом її самопокладання. Утім, окрім цієї внутрішньої антиномії, існують інші сутнісні суперечності феномену ідентичності й самоідентифікації особи. Зокрема, його можна розглядати як ото-тоження / розрізнення себе: 1) з *особами* та з *безособовими* феноменами («речами», їх рисами, станами, відношеннями); 2) з *чуттєво даним* та з *ідеально заданим* (в уяві, мисленні). У свою чергу становлення самототожності — формування й «реалізація» образу-ідеї себе («Я-концепції») — постає: 1) самовизначенням щодо *наявних* образів і водночас розбудовою *нових*; 2) взаємовизначальним розвитком *емпіричного* (у модусі «дійсного») та *ідеального* (у модусі можливого, бажаного, «належного») уявлення про себе.

Ці «координатні вісі» окреслюють багатомірність розвитку особи у плані формування ідентичності, можливість узгодження різних наукових підходів. Детальне моделювання цих процесів вимагає подальших розвідок; загалом формування *професійної* ідентичності постає одним із змістових напрямів і етапів розвитку спрямованості й здатності до *динамічного ототожнення з індивідами та групами, і водночас із певним способом діяльності*. Очевидно, цей процес пов'язаний з розгортанням й продуктивним розв'язанням підліткової та юнацької кризи — з вирішальним етапом особистісного розвитку. І рушійною силою становлення особи як фахівця, є, зокрема,

«спір»-сполучення *емпіричного* та *ідеального* планів уявлень про себе та обрану діяльність. При цьому «нелінійність» розвитку й перетину згаданих «вісей» вимагає розробки вищезгаданих нетрадиційних логіко-методологічних засобів опису — «діалогіки», «парадоксологіки», логіки начала, логіки «трансдукції».

4.2. Діалого-культурологічні детермінанти професійної ідентичності та самоідентифікації сучасної особи

Окреслене діалого-культурологічне розуміння ідентичності є практично значущим для розбудови продуктивних, гармонійних відносин індивіда з соціумом та з собою, зокрема у фаховій сфері. Зовнішні та внутрішні суперечності між професійним самоздійсненням індивіда та потребами, нормами, цінностями спільноти можуть розв'язуватися за умови побудови й реалізації адекватної сьогоденню моделі цих відносин. Зокрема, професійна ідентичність постає одним із провідних планів вироблення й реалізації загальних ціннісних настановлень, смисложиттєвих орієнтацій індивіда — *персональної* ідентичності. Фахове самоформування особи передбачає цю загальну орієнтацію і водночас «довизначає» або й перевизначає її. У чому ж полягає сучасний сенс професійної діяльності й ідентичності?

Сучасний розум, за В.С. Біблером, сприймає буття «так, ніби воно є витвором культури», тобто — попри одвічність, нескінченність — повсякчас *створюється* кожним суб'єктом [2]. Тож будь-яка діяльність не просто репродукує, але і *творює* — породжує, суттєво трансформує — матеріальні чи ідеальні об'єкти, способи їх вироблення, самого суб'єкта дії. Тим самим «дія в культурі» творить-втілює *цінності* та *сенси*. І її «зверненість», об'єктивно-соціальна і суб'єктивна значущість не зводиться до задоволення життєвих потреб осіб чи груп. Продукт діяльності є *витвором* — осередком «буттєвих» (за А. Маслоу) потреб та цінностей людини, чинником відтво-

рення й перетворення її існування як *цілого*, на рівні «перших засад». Це творення засобів смислового самозмінення, само-детермінації — нових «способів бути людиною» (А. В. Ахутін), — «потрібне» всім, є *всезагальною* дією (К. Маркс), а не лише ланкою мережі «сумісно-розподіленої» праці й обміну. І як породження витвору фахова діяльність є *діалогом* «автора» з «реципієнтом», з іншими творцями та «героями», а сам твір (ціннісно «навантажений» об'єкт) — знаково-символічним утворенням, *висловлюванням*. Як текст, продукт дії концептовано втілює, «зображує» певні ціннісно-смилові настанови і не просто споживається чи слугує знаряддям, але, як зазначалося, впливає на реципієнта, його стосунки з собою та з іншими. Та, на відміну від цивілізаційної взаємодії, це вплив усвідомлюваний, регульований адресатом і *взаємний* — словесний, а не суто фізично-«силовий» [1]. Тож фахова дія як «культуроорієнтована» є не просто комунікативною, але етичною — *вчинком*. Через «автономне прилучення» (М. М. Бахтін) діяча до групових та загальнолюдських цінностей, смислів, форм діяльності, мислення та спілкування суспільне індивідуалізується (осягається й реалізується особистісно-унікальним чином), індивідуальне ж універсалізується.

Отже, професіоналізм новітньої доби — не просто досконале володіння певними загальними способами дії, системою сталих навичок, але й «его-залученість» (за Г. Олпортом) до творчого *діалогу* щодо буття і самої діяльності. Це участь у «обговоренні» та «випробовуванні» різних бачень даної професії, її «одвічних» та нових проблем. Тож професійну самоідентифікацію особи можна попередньо визначити як *процес стівіднесення й «суперечки-узгодження» сутнісно відмінних індивідуальних та суспільних діяльнісних настанов*. Зокрема, це зіткнення й переплетіння новітнього бачення професійної діяльності, щойно описаного в ідеалізовано-узагальненій формі, з вельми дійовим у свідомості й практиці традиційним (новочасним) розумінням професійної діяльності передусім як

предметно-знаряддєвого перетворення матеріально-природного світу згідно з потребами людей.

Відтак становлення професійної ідентичності особи має здійснюватися як *діалог професійних культур* — всезагально людських, групових, індивідуальних. Це відповідає висунутій комунікативною філософією ідеї суспільства як «комунікативної спільноти» (К.-О. Апель), де всезагальне обговорення провідних проблем є нагальною умовою виживання й сталого розвитку. Це вимагає переорієнтації фахової освітньої підготовки, про що йтиметься надалі. Але такий діалог має розпочатися вже у ході попередньої фахової орієнтації у школі і тривати під час праці за фахом, як запорука її успішності. Отже, слід окреслити психологічний сенс трьох етапів діалого-культурологічно спрямованого формування професійної ідентичності — попередньої професійної орієнтації, спеціальної освіти та праці за фахом. Визначення відповідних психологічних новоутворень та механізмів їх формування дозволить намітити орієнтири суспільного сприяння цьому процесу, насамперед освітньої організації діалогу професійних культур.

Підлітковий та юнацький вік — доба формування провідної спрямованості особи, загального ціннісно-сміслового самовизначення щодо людей, предметного світу та себе. Отже, це вирішальний етап становлення особової ідентичності, механізмів самоідентифікації. Орієнтація на професію локалізує це самовизначення передусім в уявленні про *«справу життя»* — соціально вагому й глибинно «сродну» особі (Г.С. Сковорода). Інші плани самоідентифікації, зберігаючи самостійну значущість, до певної міри «служують» професійному самовизначенню.

За нашого підходу, шкільне осягнення світу професій є заглибленням у їх *культуротвірний* сенс як різних способів здійснення смислів та цінностей. Це відповідає попитові на креативність у всіх сферах діяльності. Осягається не так нормативний зміст та засоби певної професії, як її провідні *проблеми*, зокрема вищезгадане зіткнення-сполучення інду-

стріального «соціуму предметно-знаряддевої діяльності» та «соціуму культури», який формується. Осмислення відповідних труднощів професійного самоздійснення, посилених кризою й глобальними трансформаціями суспільства, — наріжний аспект самовизначення сучасного фахівця, формування творчої настанови.

Так само важливо, що у сучасному житті перекваліфікація та/чи праця не за профілем фахової освіти фактично є нормою. Водночас попит на високий професіоналізм у всіх сферах діяльності не зникає, а зростає. Тож поняття професійної ідентичності хоч і не втрачає сенс, як це іноді стверджують, але переосмислюється у світлі несумісних, здавалося б, вимог — усталеності й динамічності, гнучкості. *Сталою* має бути здатність «перевизначатися», свідомо й активно змінювати свою діяльність — у професії чи виходячи за її межі. Цей суспільний запит на неперервне навчання й перекваліфікацію збігається з інтенцією на буття в культурі.

Однак ті ж таки економічні умови, зокрема ринкові, «прагматизують» вибір професії, пригнічують прагнення реалізувати у ній автентично-особові цінності й смисли. Ця загроза звуження й викривлення обріїв професійного самовизначення має усвідомлюватися вже у шкільному діалозі, в активному співставленні особистих інтересів, вподобань, здібностей з різними культурними й цивілізаційними тенденціями.

Діалого-культурологічна орієнтація освіти згідно з окресленими засадами втілена у психолого-педагогічній концепції Школи діалогу культур [11]. Її стрижень — інтенсивний учбовий діалог особи зі співучнями, вчителем та — найсуттєвіше — з суб'єктами історичних, національних, соціально-групових культур, чиї способи мислення, спілкування та діяльності «зосереджені» у визначних творах. Це, зокрема, і різні тлумачення майстерності, професіоналізму, специфічні для цих культурних світів «віяла» форм діяльності. Проблема фахового мислення й дії є «всекультурною», важливою на всіх етапах освітнього діалогу, по-різному окреслюючись у математиці

і в поезії чи — в іншому «зрізі» — для середньовічного екзегета та сучасного літературознавця. Однак найважливішою вона є для раннього юнацького віку, що загалом відповідає *новочасному* циклу Школи діалогу культур. Осягнення у 7-8 або у 8-9 класах [11, с. 48-52] провідної інтенції цієї доби — на предметно-знаряддєве перетворення матеріального оточення — співзвучне з потягом молодика до *дійового* самовизначення. Культурні сенси новочасної науки, виробництва, мистецтва дозволять йому «довизначити» власну особистісну спрямованість, знайти адекватну професійну нішу її реалізації.

Отже, провідними змістовими вимірами «діалогу щодо професії» є співвіднесення різних образів певної діяльності та осмислення відносин між *різними* професіями, їх ролі у цивілізації та в культурі. При цьому до продуктивного сперечання сучасного (діалого-культурологічного) та новочасного «професійних розумів» залучаються античні, середньовічні, а також неєвропейські світобачення.

Зокрема, стикаються новочасне розуміння *предмета* дії як інертної речі, що «обробляється», і його бачення «розумом культури» як унікально-самобуттєвого «цілого», що «є певною мірою особистісним» [1] і, як таке, потребує діалогічного ставлення, *спілкування*. Речі природи та культури, весь предметний світ — поряд із необхідністю їх фізичного перетворення — постають для діяча носіями смислів, унікальних способів буття, що вимагають осягнення й відгуку. При цьому ідея суб'єкт-об'єктної взаємодії і, відповідно, досконало-вправної праці з «матеріалом» не заперечується, але втрачає домінуючу роль й переосмислюється. Тож необхідний не вибір однієї з настанов, а відтворення у думці та діяльності їх колізії, пошук сполучення.

Освітня підготовка до професійного самовизначення природно включає *дійове* опанування фахових умінь і навичок. У школі воно полягає у розв'язанні учбових задач — «експериментально-ігровому» моделюванні діяльності задля віднайдення узагальненого способу рішення. За діалого-куль-

турологічного підходу цей спосіб *самостійно* виробляється, «винаходиться»; формуються не лише усталені знання, вміння, але й «знання про незнання», «навички перетворення навичок» [11]. Ідентичність суб'єкта дії втілюється у співставленні, осмисленні її «варіантів» (і відтак різних шляхів *опанування* вмінь), у створенні й виборі способів дії та напрямів саморозвитку. Звичайно, цей вибір у шкільному віці є «пробним», попереднім, який «гальмується» у точці осмислення спектра фахових культур, загального сенсу сучасної професійної діяльності. Чітка «спеціалізація» у ці роки, завчасна цілковита ідентифікація з образом певної професії може бути ригідною, нав'язаною (за Дж. Марсія). До того ж суспільні інститути не безпосередньо «формують» особу, зокрема фахівця, а є питомим зовнішньо-комунікативним середовищем вільного та обізнаного самовизначення. Останнє ж, як визнано [4], передбачає період нормативної кризи або ж «мораторію», інтенсивних шукань, що у нормі припадає на період *професійної освіти*. Тому її діалого-культурологічна спрямованість є суттєвим чинником основних психологічних новоутворень у плані професійної ідентичності.

Осередок ідентичності особи як фахівця — професійна «Я-концепція» — є, очевидно, уявленням про *суб'єкт, процес, знаряддєві засоби та предмет* (емпіричний об'єкт та ідеальний «продукт») діяльності. Важливою є відносна автономія й *взаємовизначення* цих складових. Зокрема, узагальнена модель системи дій, властивих даній професії, передвизначає властивості діяча, його ідеальний образ як орієнтир фахового та особистісного самоформування. Але й «взірцеві» образи професіоналів впливають на уявлення про предмет, мету й засоби діяльності. Так само «матеріал», мета, знаряддєві засоби дії визначають одне одного, а «всі разом» — ідеал фахівця, що співвідноситься з «емпіричним Я». Наукове дослідження та учбове осягнення цієї логіки взаєморозвитку складових професійної Я-концепції — нагальна умова її формування та успішної діяльності.

Та передусім освіта формує *настанову й здатність* до цього проектування, внутрішньо-діалогічного покладання «мікро-соціуму» діяльності. Її концепт є передусім регулятивною моделлю стосунків особи з іншими суб'єктами буття в культурі — фахівцями своєї та інших професій, «адресатами» її дій та з «культурними постатями» — символічними образами суб'єктів світобачення, мислення й діяльності. Це, зокрема, герої та автори витворів, з якими майбутній фахівець спілкується як з носіями різних бачень професії. Такими «символічними фігурами» є й визначні фахівці минулого, ідентифікація з якими є потужним чинником професійного розвитку. Але це не так пряме наслідування, як осмислення проблем, «зосереджених» у діяльності, вчинках, долі таких осіб, як А. Ейнштейн чи Я. Корчак.

Виняткову роль у фаховій діяльності та її освітньому моделюванні має взаємодія з суб'єктами інших професій. Їх пряма чи опосередкована «кооперація» охоплює наразі весь соціально-економічний простір, і недооцінка цього збіднює ціннісно-смысловий контекст і творчий потенціал фахівця. Відтак його ідентичність включає не лише «ближні» контакти у площині «сумісно-розподіленої праці», а й *всезагальний* діалог професійно-культурних інтенцій. В ідеалі тлом професійної підготовки є самовизначення щодо *всіх* «спеціальних» способів світобачення й діяльності. Скажімо, сучасна суспільна практика, не нівелюючи відмінності «науково-технічної» та «гуманітарної» культур, вимагає їх глибокого порозуміння, взаємозбагачення.

Відтак професійне самовизначення не зводиться до цілковитого отождолення з нормами та цінностями «своєї» професійної групи й «відчуження» (термін Л. Б. Шнейдер) від інших — протиставлення ним або індиферентності. Самоствердження фахівця можливе не у жорсткій опозиції так званої «інгрупи» «аутгрупам», а у діалогічному взаємопокладанні з іншими інтенціями як взаємодоповняльними гранями людської культури. За М. М. Бахтіним, «та чи інша... думка стає

переконливо потрібною й необхідною лише у співвіднесенні з іншими (...) Лише там, де на їхніх межах народжується суттєва потреба у ній, у її творчій своєрідності, знаходить вона своє міцне обґрунтування й виправдання» [1, с. 43]. Поряд із осягненням відмінності «професійних» бачень, їх продуктивною суперечкою як невід'ємною умовою розвитку індивіда й суспільства, як ніколи важлива координація діяльностей у єдиному цивілізаційно-культурному просторі. Відтак «Я-концепція» сучасного фахівця має орієнтуватися на ціннісно-сміслові узгодження «свого» та інших способів самореалізації.

4.3. Формування ідентичності суб'єкта фахової діяльності в умовах діалого-культурологічно орієнтованої освітньої підготовки

Намічені риси професійної «Я-концепції» фахівця є лише загальним орієнтиром діалого-культурологічної професійної освіти, цілісна розбудова якої вимагає теоретичних та експериментальних досліджень. Наразі ж визначимо лише загальні засади освітнього формування професійної ідентичності та механізмів самоідентифікації. Зокрема, воно передбачає активний вибір кола значущих співрозмовників, у якому — завдяки зацікавленості в обговорюваних проблемах і один в одному — різні бачення професії інтенсивно співвідносяться, артикулюються, «ущільнюються» як цілісні *культури* фахового мислення й дії. Психологічним механізмом цього процесу є усталений взаєморозвиток, «синергія» зовнішнього та внутрішнього спілкування як джерела мисленнєво-екзистенційного напруження.

Осередком такої проблематизації на першому етапі фахової підготовки стає учбова група. Однак прийняття норм і правил діяльності, у чому часто вбачають сенс професійної самоідентифікації особи, є не достеменним їх репродукуванням, а особистісним покладанням наново [5; 7]. Відповідні соціаль-

но-групові чи всезагально-суспільні цінності, за всієї їх «сукупної» ваги, мають постати на одному щаблі з особистими, вступити з ними у рівноправні стосунки «взаємної автономної причетності» (М. М. Бахтін). Індивід прилучається до цінностей та смислів професійної спільноти *на власних умовах*, тобто водночас «прилучає» їх до своєї унікальної ідентичності, реалізує через загальне свою індивідуальність. Звісно, здійснення цієї ідеальної настанови наразі утруднене тиском соціальних стереотипів, глобально-економічних чинників тощо. Проте перебудова професійної освіти на цих засадах відповідає динамізму й плюралізму сучасного суспільства, які вимагають від фахівця, за відомим виразом К. С. Станіславського, повсякчас «змінювати себе, залишаючись собою».

Отже, професійна освіта активізує всезагальні інтенції, про які йшлося раніше, — на інтеграцію, «оцільнення» свого існування (свідомість) та на «саморозтотожнення», самозміну (мислення). Це вимагає потужної *рефлексії* [10], мисленевого самовідсторонення, погляду на себе «ззовні» — очима іншого суб'єкта — без втрати бачення «зсередини». Тож будь-яке «визначення» себе й світу — попри його значущість, нагальність — не є «остаточним». Його «долання», трансцендування є актом самодетермінації і водночас вищою мірою свободи — звільненням від себе. Ідентичність особи постає цілісністю, неперервністю, змістовою «потужністю» й спрямованістю унікальної «події співбуття» (М. М. Бахтін) з іншими, світом та собою. Ця спрямованість у юнацькому віці стає свідомою, що й знаменує виникнення власне *особистості* — внутрішньої інстанції самоформування, самотворення.

При цьому *свідомість* асимілює професійно значущі «відомості» й структурує їх у цілісну «картину» — основу діяльності, визначаючи предметний зміст мислення, яке фіксує «лакуни» й суперечності цієї картини, ставить її під граничне запитання. Це у свою чергу стимулює «розширення» й перебудову свідомості — диференціацію й реінтеграцію змістів, усталення нових форм. Ці структурні зміни можна описати як

розвиток внутрішнього діалогу «персонажів особистості», що є завданням подальших досліджень. Так чи інакше протагоністом внутрішнього спілкування на цьому етапі є «Я — проєктант самоздійснення». Ця інстанція скеровує навчання і згодом — у ході фахової діяльності — не зникає, а займає інше місце в будові особистості.

Устрій свідомості визначається активною інтеріоризацією зовнішнього спілкування, завдяки якій значущі реальні та «культурні» образи стають агентами внутрішнього життя — носіями «сміслових позицій» (М.М. Бахтін). У професійно-освітньому просторі цими співрозмовниками, природно, є співучні, викладачі й досвідчені фахівці (брак спілкування з ними — суттєва вада нинішньої освіти). Зростає, порівняно зі школою, роль культурних взірців — образів «справжніх» фахівців, які нарівні з реальними людьми відповідають запитам особи, збагачують і водночас «проблематизують» її професійну Я-концепцію [11]. Вельми суттєвим є її етичний вимір — налаштування на *вчинок* як акт вдосконалення людських стосунків. Орієнтація на діалог культур акцентує *відповідальність* професійної дії як виконання не просто норм та інструкцій, а *обов'язку* перед іншими та собою.

Поряд із вчинком, сучасна професійна діяльність, як зазначалося, орієнтована на *витвір* — на інноваційність, «винахід» (В.С. Біблер) та на досконало-«естетичну» завершеність. Саме креативність і гармонійність форми продукту-«вислову» зчиняє потужний ціннісно-смісловий вплив на «адресата». Відтак *вчинок* та *витвір* обумовлюють одне одного у єдиній спрямованості на діалогічні стосунки та культуротворення. Але ця спрямованість є і *пізнавальною* — адже етос і естетизм досягають нові аспекти буття, породжують нові запитання. У період освіти, очевидно, саме пізнання — осмислення свого співбуття зі світом в «обрії» майбутнього професійного самоздійснення — є інтегративною, домінуючою інтенцією. Але вона має бути провідною протягом усього життя й трудової діяльності особи. Загалом професійна підготовка й діяльність орієн-

товані на *взаємовизначальне* здійснення етичних, естетичних та пізнавальних цінностей. Кожна професія передбачає їх різне сполучення й ієрархію, різну «конфігурацію» мотивів та здібностей, яка формується у ході професійного становлення. Останнє є постійною внутрішньою та зовнішньою суперечкою-узгодженням як між різними ціннісними абсолютами, так і в межах кожного з них — одного «етоса» з іншим тощо.

Наведені орієнтири діалоگو-культурологічної фахової освіти не вичерпують складності цього процесу, мають конкретизуватися у ході подальшої теоретичної розробки й експериментальної апробації даної психолого-педагогічної концепції. Зокрема, варто уточнити механізми взаємозв'язку навчально-предметної дії та мовного спілкування, форми «переводу» цих актів у внутрішнє мовлення та зворотнього «озовнішнення» мисленневих моделей свого професійного розвитку й діяльності.

Вищесказане вимагає суттєвого оновлення змісту та форм фахової підготовки, модель якої нині окреслюється лише в найзагальніших рисах. Зокрема, слід переробити зміст традиційних навчальних програм у напрямі *проблематизації* — виокремлення майбутніх теоретичних та практичних «точок подиву». З них розгортатимуться особливі для кожної групи напрями спілкування, «траєкторії» навчання. Отже, програмування освітнього курсу є лише орієнтовним, оскільки він фактично будується самою групою. Що ж до форм роботи, зростатиме роль семінарських форм занять, де ґрунтовно розробляються окремі проблемні напрями й окреслюються їх взаємозв'язки. Загалом наголос, природно, припадає на інтерактивні форми взаємодії, хоча збільшення їх частки в обсязі навчальних годин — лише формальний і не головний показник усталеності та інтенсивності освітнього діалогу. Монологічні ж форми, зокрема лекційні, аж ніяк не втрачають значущості, але діалогізуються — набувають у цілому характеру рівноправного смислового обміну. Загалом, інформативний план взаємодії, як у наш час визнають науковці й освітяни,

має підпорядковуватися, інтегративно-проблемному *осмисленню* здобутих відомостей та їх *застосуванню* до конкретних учбово-професійних завдань. Це й визначає попередній відбір матеріалу учбових курсів, що має бути «інформацією до роздумів» та «до дії».

Стрижнем освітнього процесу є взаємопокладання його *комунікативно-проблемного* та *задачно-практичного* планів, зокрема «проекція» засадничих «питань для обговорення» в учбово-фахові задачі — у вироблення й «відпрацьовування» загальних способів, алгоритмів діяльності. Задача тут є не просто формою тренування, а осередком змістів певної культури — історичної, етнічної, власне предметно-фахової. «Проблемний» вимір задачі актуалізує можливість різних способів розв'язання, пошук і «прогривання» яких ледве не важливіші за тренування навичок. Однак культура *дії* також передбачає осмислено-відповідальний, рішучий *вибір* у конкретній професійній ситуації, і «жорсткість» задачі формує цю здатність до обґрунтованого й креативного рішення. Нарешті, задача часто окреслює, актуалізує проблемні аспекти професії, ще не «охоплені» теоретичним розглядом, зворотнім чином розвиваючи культуру осмислення провідних «загадок». Отже, професійна освіта є важливою сферою формування усталеного взаємовизначення *мислення* та *дії* — базового психологічного механізму самоформування й буття особистості.

У підсумку загальна *схема розгортання* освітнього діалогу професійних культур передбачає: 1) на першому етапі — усталення «точок подиву» (осередків проблемного спілкування, мислення та учбових дій), окреслення кола спілкування, зокрема символічного; 2) на основному, безпосередньо «культурологічно» спрямованому етапі професійно-освітньої підготовки — широке залучення й інтенсивне осмислення витворів культури, що стимулює й збагачує спілкування у групі; стали орієнтацію мислення й дій на культурні взірці, й відтак зростання ролі *учбових творів*; 3) у завершальний період — «зсування» мотивації учбово-творчих дій з пізнавально-

експериментального, рефлексивного «розігрування» варіантів фахової дії на її проектування й відпрацьовування у певних обраних напрямках; тож демонстрація учбових «продуктів», «обмін» ними безпосередньо моделюють фахові стосунки, впритул підводячи особу до «виходу» у світ реальної діяльності. Цей перехід з освітньої спільноти до «широкого» цивілізаційно-культурного простору професійного самоздійснення неминуче загострює кризу ідентичності, і фахова освіта має надати особі засоби продуктивного розв'язання зовнішніх та внутрішніх напружень.

Наведений стислий опис етапів діалого-культурологічної освітньої підготовки фахівця окреслює напрями подальшого теоретичного проектування та експериментальної апробації цієї моделі, що й є найближчим завданням наших досліджень. У підсумку ж висловимо переконання, що визначений у даному розділі підхід до провідних проблем формування сучасного фахівця, зокрема до становлення професійної ідентичності, є продуктивним і вартим подальшої розробки.

Література:

1. Бахтин М. М. Эстетика словесного творчества / М. М. Бахтин. — М. : Искусство, 1979. — 474 с.
2. Библер В. С. На гранях логики культуры. Книга избранных очерков / В. С. Библер. — М. : Русское феноменологическое общество, 1997. — 215 с.
3. Зливков В. Л. Становлення поняття «професійної ідентичності» у вітчизняній і зарубіжній психології / В. Л. Зливков, С. О. Лукомська // Горизонти освіти. Психологія. Педагогіка : науково-методичний журнал. — 2013. — № 3 (39). — С. 143-148.
4. Идентичность : хрестоматия / Сост. Л. Б. Шнейдер. — М. : Издательство Московского психолого-социального института ; Воронеж : Издательство МПО «МОДЭК», 2008. — 272 с.
5. Копилов С. О. Освітній діалог культур як парадигма формування особистісної ідентичності / С. О. Копилов // Педагогічна комунікація та ідентичність педагога : [монографія] / авт кол. Г. О. Балл, В. Л. Зливков, С. О. Копилов, Л. О. Курганська та ін. ; [за наук. ред. В. Л. Зливкова]. — К. : Пед. думка, 2011. — С. 35-60.
6. Мид Дж. Г. Интернализированные другие и самость [Электронный ресурс] / Дж. Г. Мид. — Режим доступа : http://polbu.ru/sociology_hrestomatia/.

7. Морозовська Т.Д. Професійна ідентичність викладача мистецьких дисциплін в умовах трансформації суспільства / Т.Д. Морозовська // Збірка статей за матеріалами Міжнародної науково-практичної конференції «Психологічні особливості особистості в умовах трансформації суспільства» (24, 25 лютого 2012 року, Україна, Донецька обл., м. Макіївка) / За заг. ред. та упоряд. В.М. Синельникова, В.Є. Луньова. — Макіївка : МЕРІ, 2012. — С. 132-134.
8. Слово о науке / Составитель, автор предисловия и введения к главам Е.С. Лихтенштейн. — М. : «Знание», 1981. — Кн. 2. — 272 с.
9. Тарасенко А.В. Формирование концепта идентичности в истории социологической науки [Электронный ресурс] / А.В. Тарасенко. — Режим доступа : <http://bibliofond.ru>.
10. Хомутиннікова Н.Н. Комунікативні очікування молодших школярів щодо вчителя в контексті становлення їхньої «Я-концепції» / Н.Н. Хомутиннікова, С.О. Мусатов // Педагогічна комунікація та ідентичність педагога : [монографія] / авт. кол. : Г.О. Балл, В.Л. Зликов, С.О. Копилов, Л.О. Курганська та ін. ; [за наук. ред. В.Л. Зликова]. — К. : Пед. думка, 2011. — С. 10-34.
11. Школа диалога культур: Идеи. Опыт. Проблемы / ред. В.С. Библер. — М. : Российская политическая энциклопедия (РОССПЭН), 1998. — 215 с.

Розділ V. ЕТНОКУЛЬТУРНІ АСПЕКТИ СТАНОВЛЕННЯ ІДЕНТИЧНОСТІ ФАХІВЦЯ СИСТЕМИ ОСВІТИ

Теоретична та емпірична розробка проблем етнокультурної ідентичності має порівняно недовгу історію і є предметом розгляду різних напрямків гуманітарного знання, перш за все, соціології, антропології, етнології, психології, філософії. У рамках етнологічного знання був закладений фундамент досліджень етнокультурної ідентичності, що з'явилися у 60-70-х рр. минулого століття і пов'язані з осмисленням етнонаціональних явищ і процесів, що згодом отримали розвиток у різних напрямках наукового аналізу. У результаті сформувалися кілька методологічних підходів до дослідження етнокультурної ідентичності. Різні підходи до інтерпретації етнонаціональних явищ і процесів представлені працями С. А. Арутюнова, Ю. В. Арутюняна, О. Бауер, Ю. В. Бромлея, Ж. де Воса, К. Гірца, М. В. Крюкова, В. Лурье, Л. Романуччі-Росс, Е. Д. Сміта, К. Хюбнера, С. М. Широкогорова та ін. Етнокультурна ідентичність тут розглядається як об'єктивна фундаментальна властивість людської природи, несхильність до змін.

У сучасній літературі існує безліч типологій і класифікацій ідентичності. Їх поділяють на «індивідуальні» і «групові», «позитивні» і «негативні», «локальні» і «надлокальні», «фундаментальні» та «релятивні». Найбільш фундаментальними визнаються расові, етнічні, національні та цивілізаційні ідентичності, пов'язані з антропологічними, мовними, культурними і релігійними відмінностями людей. Кожен індивід є носієм комплексу численних, ієрархічно пов'язаних ідентичностей, частина з яких актуалізується разом із зміною географічного, політичного та соціокультурного простору його життя. Але оскільки процедури ідентифікації здійснюються в чуттєво-емоційній та когнітивній формах, включаючи в себе уявне віднесення до «групи», зміст отриманої в акті самосвідомості

відповіді на питання: «Хто Я (Ми)?» повною мірою залежить від ціннісно-оцінних уявлень і знань про «Них».

Етнокультурні основи формування ідентичності конституюються через взаємозалежність культури та менталітету, що відображають взаємозв'язок зовнішнього і внутрішнього в єдиному процесі життєдіяльності етносу в цілому. Цілісність традиційного етнокультурного простору етносу характеризується диференціацією на рівні етнічно маркованих предметів, насамперед об'єктивувати форму культури, а також інтеграцією на рівні універсальних світоглядних категорій, що формують картину світу етносу. Відображаючи найбільш загальні способи: описи світу, моделюючи етнокультурний простір; етнічні ідентифікатори забезпечують його цілісність, знаходячи кожному компоненту культури відповідність менталітету картині світу в цілому. За таких умов особливо актуальним постає аналіз етнокультурних особливостей педагогів.

Скільки існує людство, стільки є актуальним аналіз стану навчання, взаємозв'язку суб'єктів навчання та виховання, окремих складових освітнього процесу, їх субординації у загальному освітньому циклі, їх місця в соціальній реальності, бо освіта одночасно і важливий етап в житті кожної людини, коли відбувається соціалізація особи, і безперервний процес адаптації нових та наявних поколінь до швидкоплинної дійсності, під час якого всі набувають життєво необхідні знання, навички та вміння.

Розвиток освіти тісно пов'язаний із розвитком духовної культури певного суспільства. Спочатку спільнота дорослих передає молоді власний досвід, утаємничує її щодо головних правил життя роду. Освіта має патерналістське забарвлення, бо існуюча соціальна, економічна, психологічна залежність дітей від роду заважає їм бути рівноправними суб'єктами даного процесу. На більш пізніх етапах розвитку суспільства освіта стає наслідком індивідуального вільного вибору того, хто повинен навчатися. Професійна освіта — процес, у змісті та фор-

мах якого дуже зацікавлені суспільство в цілому, певна держава як соціокультурна та політична спільність, конкретні особи, для яких освітній процес — їхнє життя (тобто педагоги).

В усіх культурах і у всіх народів праця педагогів, як правило, високо оцінювалася, однак розвиток цивілізації та освіти викликав до життя окрім державних приватні навчальні заклади, з'явився інститут репетиторства, що вилилося в появу зміни в оплаті праці вчителів. Хоча розвиток суспільств на землі завжди йшов нерівномірно: тоді, коли у більшості земель була наявна тільки усна мова, у Єгипті використовували три види писемної мови — ієрогліфи, народна мова та швидке письмо, а також існували точні науки. Особливого визнання набуло місто Олександрія, у якому була розташована наукова бібліотека. Відомо, що вона заснована на початку III століття під час правління царя Птолемея II Філадельфа. Тут жили та працювали вчені і педагоги. За оцінками сучасників, у бібліотеці зберігалось від 400 до 700 тис. папірусових свитків. Навіть якщо вказані дані перебільшені, то ця обставина не знижує значення Єгипту як великого центру світової наукової думки.

Китайська цивілізація склалася на міцній первіснообщинній основі. Піднебесна виникла та існувала за майже повної відсутності приватної власності і класової диференціації, тут навіть елементарне відокремлення індивіда від общини стало справою надто складною і відбувалося дуже повільно.

Держава була виразником інтересів правлячої верхівки на чолі з імператором, вона була власником землі і одночасно стала організатором та учасником виробництва та виробничих відносин. Тут не існувало поняття «громадянство» у західному розумінні, усі, від аристократа до слуги, були рабами одного повелителя. Панівний етнос у боротьбі за владу більше ніж у інших країнах спирався на державу і практично об'єднувався із державним апаратом, тому «чужі» не перетворювалися тут на ворогів, як на Заході, різниця між «своїми» та «чужими» швидко зникала. Існування державно-адміністративного

спосіб виробництва не виключало паралельну присутність рабовласницького і феодального способів (особливо там, де були орендні взаємини), хоча вони не стільки співіснували, скільки знаходилися у стані суперництва. Спочатку керівні пости займали родичі правлячого клану, та поступово керувати стали люди більш низького походження, які виявили відданість правителю та вміння керувати певним осередком країни.

Така побудова життя підкріплювалася і певними ідеями, усі ідеологічні, політичні, культурно-релігійні концепції були націлені на посилення соціально-інтегруючих факторів, на пошуки утопічного ідеалу із чітко вираженою головною роллю держави, суспільства, корпорації перед окремим індивідом із його почуттями, настроями й пристрастями.

Стати шляхетною людиною може кожен, включаючи й представниць жіночої статі. Щоб бути взірцем, треба розвивати у собі «жень» та «вень», постійно займатися самовдосконаленням. «Жень», як ми вже знаємо, людяність, гуманність. Поняття «вень» у часи Конфуція використовувалося для позначення літератури, культури. Так, М. І. Конрад підсумував внесок Конфуція у теорію: Вень — духовна культура, це безумовно, але саме та, яка закарбована у слові. Вень набувається під час навчання, розвивати її можна усе життя. Однак Конфуцій застерігає проти однобічного захоплення Вень, бо надто культурній людині буде важко жити серед пересічних громадян. І останнє, що притаманне шляхетній людині — принцип «хе». «Хе» надає людині самостійності у мисленні, активності, вміння вирішувати проблеми, виходячи із визнання за опонентом права на власне розуміння та судження.

У своїй педагогічній діяльності Конфуцій керувався власною теорією особистості, тому він чи не першим у світі застосовував диференційований підхід, відповідно із яким діти навчалися за різними програмами. Відмовившись від державної посади, він став вчителем понад 3000 осіб, 70 із яких стали видатними вченими. Конфуцій показав, як керувати людьми:

якщо це освічені і виховані особистості, то принцип керівництва повинен бути ліберальним і засновуватися на спогляданні, розумінні, невтручанні. Якщо ж маємо справу із недбалими працівниками, лінивими учнями, то тут треба віддавати кожному відповідно до його заслуг, можна застосовувати примус та різні види покарання.

Отже, система освіти, побудована в Китаї, була ґрунтовною гуманітарною освітою, дисципліни негуманітарні вважалися другорядними, і це зрозуміло, бо знання фізики, математики ніколи не надавало суспільних привілеїв людині. Вивчення ж старовинних текстів Конфуція, вміння писати твори та вірші, додержуватися норм та традицій забезпечувало можливість зробити кар'єру, стати багатим. Добре висвітлено педагогічні погляди Конфуція у книзі Т. В. Панфілової [11].

Держава, як похідне від суспільства, існує аби керувати людьми. Наука управління базується на «лі»: гречності, людинолюбстві, шанобливості щодо старших, безумовній покірності старшим, чесності, щирості, постійному прагненню до самовдосконалення. «Лі» (Правила) — не що інше, як вже існуючі норми поведінки в общині, що задовго до Конфуція стали традиційними у багатьох районах Китаю. Інновація вченого полягає у проголошенні положення — держава є великою сім'єю, у котрій кожен займає своє місце, відповідно до якого виконує власні ролі — обов'язки. Це положення було прийнято народом, у ньому Конфуцій заклав ідею природного переходу вікової градації у соціальну. Кожен займається своєю справою, один керує, другий обробляє землю, інший ремісник. Людьми повинні керувати живі люди, а не писані закони, вважав він. Мабуть, тому й досі у країнах конфуціанського регіону суспільна думка, заснована на традиційних нормах культури, відіграє значну роль, у той час, коли писані закони залишаються законами здебільшого на папері.

Головне у Правилах — шанобливість. Якщо виникатимуть розбіжності, то за допомогою шанобливості можна досягнути їх гармонійного «зняття». Керівники усіх рангів повинні по-

стійно зустрічатися із народом, обговорювати із ним проблеми життя, а також питання, щодо яких у майбутньому мають прийматися рішення. У випадку, коли попереднє обговорення із людьми неможливе, таке обговорення треба проводити із радниками, під час останнього головним є вільне змагання думок. Отже, вчений виступав за автократію з елементами демократії.

Особливу роль у суспільстві та державі відіграє еліта, представники якої висувуються общиною із шляхетних людей. Щоб стати керівником треба: а) мати гідність, поважати себе та інших; б) бути активним адміністратором, здатним на самостійні рішення та вчинки; в) виховувати народ, вчити його; г) бути справедливим, щоб народ довіряв адміністрації. Як бачимо, Конфуцій підніс бюрократію на нечувану височінь. Еліта мала право на вільну роботу — вона сама могла трактувати Правила та норми життя та культури, давати власне розуміння світобудови та впорядкування життя. Таке розуміння інколи суперечило розумінню імператора, тоді еліта згадувала про волю Неба. Надавши еліті право бути посередником між Небом та життям, Конфуцій суттєво обмежив владу імператора. Після такого теоретичного дозволу бюрократична еліта могла (і робила це на практиці неодноразово) здійснювати перевороти, пускати чутки, тощо. І у такий спосіб активно впливати на волю монарха, хоча вчений і закликав до покірності. Еліта та народ, не сприймаючи на віру рішення правителя, мали змогу чинити опір усім, хто був при владі.

Китайські поети, політичні діячі та мислителі жили одразу у трьох системах координат. Йдучи на службу, вони вірили, що їх завдання окультурити те, що некультурне — власний народ, варварів, наставити правителя, просвітити усіх людей. Конфуцій цікавився минулим для того, щоб у ньому знайти приклад для сьогодення. Головне вчитися і навчати, вчитися і повторювати вивчене — чи це не радість? Ідея Конфуція — існувало минуле, потім із-за дурниці людської воно було втрачене як феномен ідеального, але ми у змозі досягти мудрості

у стародавніх текстах, у яких ця мудрість дана. Отже, наше завдання — прочитати ці тексти так, щоб зрозуміти це минуле для зміни сьогодення.

Даосизм — це піклування про продовження життя, продовження лінії роду в майже медичному розумінні цього слова. Даоси були більш зв'язані із оточуючим світом, із ідеєю трансцендентного, із міфами, вважалося, що людська природа із-за власної недосконалості спотворила декотре ідеальне минуле, але виправляти його — тільки робити гірше. Тому вони внесли поняття «недіяння» — треба намагатися втручатися в життя мінімальним чином, намагатися почути ритми життя та їм підкоритися. Коли усі будуть поводитися подібним чином, тоді життя налагодиться.

Ні в конфуціанстві, ні в даосизмі не було розроблено майбутнє після смерті, тому буддизм так легко увійшов у Китай, заповнюючи порожнечу у світосприйнятті. Буддисти прийшли із готовою концепцією, де все було добре обмірковано, де була ідея подяки за праведне життя, ідея перевтілення, які, як не дивно, не конфліктували із конфуціанством. Зазначимо, траплялися часи, коли імператор видавав наказ, і буддистів виштовхували у затінок, але протягом усієї історії у Китаї була злагода між різними світосприйманнями. Отже, професія педагога — це головна професія кожного мешканця Піднебесної. Тож як відбувалося народження такого педагога-керівника, вправного освіченого урядовця?

Дитина починала навчатися із трьох років. Сім'я повинна була бути настільки багатою, щоб хлопчика, юнака, чоловіка могли вчити 30 років. Дівчатки одержували освіту тільки в аристократичних сім'ях, подібну до світської освіти в Росії XIX ст., вони були грамотні, могли читати, писати, займатися музикою. Теоретично, хазяїн після декількох років доброго врожаю міг виділити частину заробітку на освіту дитини. Однак дуже часто виникало питання — чи був готовим батько втратити пару робочих рук на такий досить довгий час.

Наприкінці навчання проходила професійна підготовка — учень йшов навчатися до вчителя, і навчався він писати твори та складати вірші. Під час навчання відбувалася індивідуальна взаємодія вчителя та учня. Визначальну роль у навчанні відігравали споглядання, копіювання, інтуїція, орієнтація на особистий приклад вчителя. Учень осягав прийоми праці вчителя, копіював його поведінку, вчився додержуватися його режиму життя та праці. Навчання тривало до тієї пори, доки вчитель не скаже, що учень вже досяг належного рівня професійної підготовки і може бути самостійним.

Наступним етапом було складання іспитів — це було дуже складно, оскільки треба було написати твір, у якому необхідно було продемонструвати знання всіх канонів із вмінням застосовувати цитати із них. Також під час іспиту потрібно було проявити вправність у складанні віршів, але головне треба було показати свою ерудицію та обізнаність.

Увійти до складу правлячої еліти було не так просто. Існувало декілька ступенів урядовців. Для того, щоб скласти іспити на найнижчу ступінь — «сюцай», пошукувачі 1 раз на рік приїздили до центру провінції, де під наглядом вищих урядовців проходили іспит. Кожен претендент наодинці і під суворим наглядом протягом 2-3 діб без книжок мав написати невелику поему, твір із приводу якоїсь історичної події, а також трактат із вільної теми. Конкурс був суворим, а квота жорстка: ступінь одержували 2-3 %, інколи 5 % пошукувачів, які окрім посади отримували право приймати участь у екзаменах на другу ступінь «цзюйжень». Тут вимоги були ще більш суворими, хоча коло питань залишалося тим самим.

Іспити для отримання третього ступеня «цзіньши» проходили у столиці раз у два-три роки. За проведенням їх слідували вищі урядовці й імператор. Успішно скласти іспити означало автоматично відкрити собі шлях до слави, багатства. Але навіть ті, хто мав 1 і 2 ступінь, мали високий престиж, хоча і займали другорозрядні посади, були в змозі здійснювати суттєвий вплив у межах свого району, мали допуск до різних дже-

рел кредитування, користувалися різними пільгами. Таким чином, китайська еліта була заможною і досить зацікавленою в усталеності державного устрою, який надавав їй вагоме місце у житті.

Отже, Конфуцій створив оригінальну цілісну глибоко продуману теорію особистості, суспільства і держави, всіляко сприяв впровадженню даної теорії у життя. Головна фігура теорії і практики, за Конфуцієм, — ерудований адміністратор, який має ґрунтовну гуманітарну підготовку навчає усіх і навчається сам. Усе своє життя він присвячує налагодженню доброзичливих стосунків між людьми, забезпеченню нормального життя у Піднебесній.

Сучасна система освіти на Заході у своїх головних рисах остаточно сформувалася в епоху Просвітництва. На цьому шляху людство ознайомилося із видатними вченими та педагогами — близько 300 років до н. е. Сократ залучав учнів до навчання та філософських роздумів, задаючи питання (цей метод відомий як діалектичний). Він часто наголошував на тому, що нічого не знає, однак його вміння задавати питання дозволило іншим навчатися шляхом самостійного формування розуміння.

Учень Сократа Платон не тільки створив філософську систему, а й залишив нам «Діалоги», що надихають людство і сьогодні. Платон підкреслював, що навчальний процес — колективна діяльність, діалог, у якому експерт і дослідник разом знаходять істину, питання, які задають вони одне одному, відкривають білі плями у судженнях; саме за допомогою діалогу розуміння проблеми зростає і стає відкритим для тих, хто навчається. Таке дослідження у поєднанні із повною освітою дає можливість виходити за межі бажань та розуму, досягати істинного знання. Платон відкрив перший університет — власну Академію поруч із Афінами у 385 р. до н. е.

Арістотеля зацікавив всебічний розвиток дитини. Гра, фізичні вправи, музика, діалоги, вивчення філософії — усе повинно бути присутнім у процесі формування тіла, душі, розу-

му. Як і Платон, він бачив, що таке формування відбувається у житті із різними акцентами у різному віці. Розумінню сприяє суміжність, послідовність, схожість та контраст. Платон показав зв'язок технології із науковими знаннями. Арістотель відкрив, що технологія — це систематичне використання знань для інтелектуальної діяльності людини. Ми є те, що ми робимо, інтелектуальна перевага — це мистецтво перемогати, сформоване під час тренувань та звички мислити.

«Хоча Середньовіччя й не запропонувало нових фундаментальних програм науки, та воно і не обмежилось пасивним засвоєнням досягнень античної науки. Середньовічна наука запропонувала цілу низку нових інтерпретацій і уточнень як у галузі математики..., так і у галузі фізики... Середньовіччя створило низку нових понять і методів дослідження, котрі, хоча й розроблялися у рамках античних програм, однак поступово руйнували їх із середини, створюючи основу для механіки нового часу» [11, с. 380-381]. Внутрішній світ людини тут інтуїтивно намагаються розглядати як всезагальне, відокремлюючи такий особливий простір як Бог. Це зачіпає і методологічний каркас науки: вона більш суб'єктивна, ніж антична, але одержує об'єктивно достовірні висновки. У чому ж виявляється даний суб'єктивізм?

Наука, як і в античності, не пов'язана з експериментом, далеко знаходиться від запитів практики (вони з'являються у новий час), залежність від богослів'я примушує включати до складу наукового мислення ірраціонально-релігійну чуттєвість. «Око алхіміка за такими речами, як меркурій, сіль, сурьма, земля вбачало дещо більше, ніж порошок, каміння. За даною матерією, як тіні виростали духовні сутності чи, навпаки, порошки і каміння були тінями цих сутностей. Тому бажаючи дослідити «солі» чи «землі» алхімік звертався за допомогою таємничих ритуалів до духовних інстанцій, відповідальних за поведінку вказаних «солей» чи «земель» [12, с. 48]. У який же спосіб середньовічна наука зберегла досягнення античності? Вона у багато чому пішла вперед у вивченні смис-

лу наукової мови, відкритті суб'єктивного характеру суджень, поставила проблему знаків та смислу, включила до науки у якості внутрішньої характеристики людину. Гуманізм середньовічної науки виявився у тому, що вона посилила антропоморфні елементи знання, підготувала визнання статусу науки як суб'єктивно-об'єктивної реальності.

У цей час розвивається «навчання для роботи», тобто професійне навчання, яке виникло у Єгипті — батьки вже не були у змозі навчати дітей самотужки, тому вони віддавали їх майстрам та ремісникам, котрі мали відповідні інструменти та навички роботи із ними. Учні жили поруч із майстрами, не одержували плати за працю, окрім коштів для їжі, оскільки одержання кваліфікації вважалося вагомою цінністю.

У Х столітті в Європі з'явилися перші школи та педагогічні заклади. Праці та методи визначних педагогів Сократа, Платона, Лао-Цзи та інших були забуті і навчання відбувалося як передача знань від вчителя до учня. Вчитель був головною фігурою такого процесу і відповідав за всі рішення, що стосувалися процесу вивчення певної дисципліни.

Ян Коменський у середині XVII століття створив нову філософію освіти — він рекомендував вчителям більше використовувати емоції та почуття дітей, аніж запам'ятовування згідно інструкції. Одним із перших написав та випустив із друку ілюстровані книжки для малечі, а також підручники для студентів латинською і рідною мовами.

Джон Локк настоював на принципах емпіризму. Після народження людський розум — чистий аркуш паперу, ми набуваємо знання, ми дискутуємо, виходячи з інформації про предмети у світі, яку наші почуття приносять нам. Ми починаємо із простих ідей, а потім збираємо їх в одну більш складну, навчаємося комбінувати усе більш складні системи із складних ідей, таким чином працюючи ми заповнюємо чистий аркуш, розвиваємося. Ази освіти ми одержуємо в дитинстві, подальше навчання арифметиці, читанню та писемній мові повинно бути поступовим та цілісним.

Герbart створив систему, що виходить із досвіду: логіка, метафізика, естетика. Навчання будується відповідно до послідовності ідей, що мають значення для індивіда, тобто Герbart розробляв теорію мотивації і дав її вчителю для практичної роботи. Усі освітянські методи та системи повинні будуватися на основі психології, тоді вони будуть ефективними. Із цією метою треба вивчати психологічні процеси пізнання, і потім вивчене класти в основу нових методів та програм навчання. Учні Герbart на основі його праць розробили метод навчання із 5 кроків:

- а) підготувати учнів до нового заняття;
- б) представити нове заняття;
- в) показати зв'язок нового заняття із вивченим матеріалом;
- г) використовувати приклади для ілюстрації головних моментів уроку;
- д) перевірити учнів, щоб побачити, чи засвоїли вони новий матеріал.

Із розвитком промисловості виник новий підхід до навчання. У 1800 році почали створюватися фабричні школи, класи яких знаходилися близько біля робочих місць і були оснащені необхідною технікою; один педагог займався із 6-10 учнями. Отже, класна кімната виступала моделлю робітничого приміщення, оскільки учнів було мало зворотній зв'язок із викладачем чи майстром був надійним та швидким. До недоліків можна віднести значну вартість таких класів, бо обладнання та техніка ставилися такі самі, як на виробництві — дублювали виробничий процес.

Кваліфіковані робітники готувалися за допомогою методів «Покажи», «Говори», «Роби», «Перевірйай». Спочатку треба створити невимушену атмосферу, перевірити, що вже знають учні. Показати процес виробництва, яким вони повинні оволодіти, звернути їхню увагу на головні моменти такого процесу. Запропонувати роботу, подивитись, як діти впоралися із завданням, як його виконали. Задавати питання, аби встано-

вити, чого діти не знають. Навчити їх обходитися без допомоги, самостійно шукати головні моменти процесу роботи, і на цьому можна закінчувати навчання.

Однак шкільне навчання розвивалося неоднаково у різних країнах та регіонах. Росія — у XVI столітті із 22 бояр, які були присутні при обранні Бориса Годунова, безграмотними були 4. Саме Годунов намагався створити світські учбові заклади, та реалізація такого задуму йому не вдалася. Перші такі заклади з'явилися тільки через століття, в часи правління Петра I. Імператор хотів відкрити в усіх містах по 2 школи — світську та духовну, в 1727 році у 100 світських школах навчалось 2 тисячі осіб, у 46 духовних — 3 тисячі осіб. У часи правління Катерини II в Росії працювало 40 училищ, де навчалися 5 тисяч школярів, у цей час у Франції було понад 300 коледжів, де навчалось понад 50 тисяч осіб. На перетині XVIII та XIX століть Росія займала одне із останніх місць у Європі за рівнем грамотності населення.

У 1781 році Франція проголосила тезу про необхідність всезагальної безплатної початкової освіти, у Великобританії у 1800 році прийнято Закон про відкриття шкіл для малюків (хоча читати та писати вміли 50% населення), у Пруссії в 1819 році прийнято Закон про обов'язкову освіту, вводилися державні санкції для батьків, діти яких не ходили до школи. В Росії учнів було у 3 рази менше, аніж шкіл у Пруссії. Конституція Пруссії 1850 року закріплювала безплатність навчання в народних школах, а вчителі таких шкіл були визнані державними службовцями. Така прогресивна шкільна система дозволила Німеччині досягти нечуваних висот у розвитку економіки. В Росії, де існувало кріпацтво, мало були зацікавлені у розвитку навіть початкової освіти. Дані 1900 року — у Великобританії грамотних 96% населення, у Франції — 80%, в Італії — 58%, в Росії — близько 30%.

У Японії після революції Майдзі створили нову систему шкільної освіти, яка спиралася на досвід США та Франції — всезагальна початкова освіта (4 роки), ціла армія вчителів-

інструкторів із США, Англії, Франції приїхали до Японії і допомагали японським дітям освоїти нову форму освіти. В 1893 році населення Японії — 41 млн осіб, 24 тисячі початкових шкіл, де працювали 60 тис. вчителів і навчалося понад 333 тис. школярів; у 1900 році понад 90% дітей ходили навчатися до початкової школи. Після закінчення Першої світової війни найбільша кількість неграмотних серед європейських держав зафіксована в Румунії, на передостанньому місці — Росія. Із 1907 року в Японії ввели всезагальну освіту терміном 6 років, у цей час в Росії тільки збиралися вводити загальну початкову освіту.

Імперська адміністрація не змогла розвинути народну освіту. Нова влада в 1919 році прийняла закон про ліквідацію безграмотності населення, де вказувалося — усе населення від 8 до 50-річного віку, яке не вміло читати та писати, було зобов'язано навчатися грамоті. В тому ж році було випущено Буквар для дорослих. І вже у 1920 році в губерніях, що контролювали більшовики, 42% населення вміло читати. Пункти ліквідації безграмотності створювалися всюди, і за 2 роки Громадянської війни в них навчалися читати 3 млн осіб.

Із 1924 по 1941 рік не зупиняється постійне зростання витрат держави на освіту. В 1937 році в СРСР здійснено перехід на всезагальну обов'язкову освіту терміном 7 років.

Після II Світової війни різко зросли і кількість, і якість радянської освіти, було ліквідовано дефіцит педагогічних кадрів, із 1958 року була введена всезагальна восьмирічна освіта, а в Японії курс обов'язкової освіти все ще складав 6 років. І якраз у році подвигу Ю. Гагаріна було повністю вирішено питання про всезагальну середню освіту в СРСР, а також вже не бракувало педагогів для забезпечення навчання у будь-якій ланці системи освіти.

Отже, була створена система освіти Заходу, яка розвивалася, відштовхуючись від парадигми «знання — сила», яка орієнтувала заклади освіти на підготовку вченого та дослідника, котрий був би у змозі самостійно освоювати навколишній

світ і вільно творити у будь-якій системі виробництва, сфері культури чи життя, згідно будь-яких зразків, враховуючи національні та загальнолюдські інтереси. Окрема увага приділялася молодому поколінню правлячої еліти — із них треба було виростити організаторів життя та діяльності народів, націй. Керівники й організатори повинні були навчитися швидко приймати рішення за гострого дефіциту інформації, брати відповідальність за свої дії, за себе та інших людей у кризові моменти. Методи підготовки тут відрізнялися від методів підготовки вчених — аскетизм, дуелі, заняття спортом у будь-яку пору року та інше, добре прислужувало і прислужує донині досягненню даної мети.

Зазначимо: існує певна різниця у тому, як дана парадигма реалізується у різних системах освіти. Так, у Великобританії створено найбільш індивідуалізовану систему навчання, паралельно культивуються колективні види спорту, виховується корпоративний дух — відданість певній партії, школі, клубу, до яких входить особа — нормальне явище у ієрархізованому суспільстві англійців. Співвідношення індивідуального і групового у освіті інших країн західної цивілізації становить приблизно 50 на 50. Більшість вищих навчальних закладів США приватні, тоді як у Канаді — державні. Якщо о 17.00 вечора життя у канадських студентських містечках стихає, то у США воно тільки розпочинається. У США існує 11 престижних вузів, куди бажають вступити більшість абітурієнтів, особливо із найзаможніших прошарків суспільства, а у Канаді такого поняття немає, тут йдуть вчитися до того вузу, який поруч із домівкою. Студенти-іноземці майже не приїждять вчитися до Канади, хоча якість освіти, що надається тут, досить високого рівня. Оплата праці професорсько-викладацького складу у Канаді набагато нижча, аніж у відповідних установах США, вистачає пропозицій про переїзд на роботу до Америки, однак канадські вчені дуже рідко згоджуються на це — від добра доброти не шукають. Перелік відмінностей можна продовжувати.

У країнах Старого Світу розповсюджена класична освіта з її виключно серйозним ставленням до мови. Ще із кінця XVIII ст. у Європі склалася тенденція підвищеної уваги до мови (принаймні до своєї) і до того, як у ній виражався, «знаходився» геній нації. Останній, згідно поглядів вчених, виконував всевітньо історичну місію. Потім у суспільній думці з'явилася тотожність понять «мова» і «нація», яка набула такого розмаху, що стала визначати уявлення нації про себе, честолюбні наміри лідерів різних країн і навіть політичні кордони на континенті. Таке ставлення не могло не відбитися і на культурі мови, і на її удосконаленні, і на мовній практиці. За численними дослідженнями у країнах Європи значно більше учнів та молоді бажають оволодіти іноземними мовами. Мабуть, не дивно, що саме тут виникли сучасні герменевтичні концепції (Гадамер, Хайдеггер та ін.), які взяли за основу положення про те, що мова є «дім буття», котрий зберігає найбільш глибокі смисли національної культури, бо завдяки мові кожна нація та соціальна група бачить дійсність у свій неповторний спосіб.

Для США та країн Нового Світу знак рівності між мовою та генієм нації був сумнівним, важко знайти власну «душу» та «буття» у мові, що запозичена із держави, з якої вони втекли, шукаючи кращої долі і пригод. І хоча англійська мова і піддається критиці як надто заформалізована педантами, все-таки вона визнана у світі як мова енергійна, акуратна, багатоманітна, чітка і красива. Англосаксонська немов одинока героїня, яка залишилася без зв'язків, без присутності тих, хто допоміг би сформуванню її генію, без освіти. Англійська, яка стала своєю і для португальця, і для італійця, і для датчанина, і для інших втікачів, перетворилася із акуратної у розхлябану пасивну мішанину, яка доповнювалася повсюдним вживанням букви «г», що створює ефект «зубного скреготу». Багато письменників та вчених стурбовані тим фактом, що у США стала дійсністю манера розмовляти неакуратно та фривольно.

Англосаксонська зазнала впливу: мови індіанців, креольських та африканських мов, латинської, яка використовується

головним чином у сфері політики та юриспруденції; набула «морського» діалекту, центрами розповсюдження яких стали райони морської торгівлі, а носіями — люди, які торгували і обслуговували навколо морські території. Та найсуттєвіший вплив на мову мало саме життя у США. Утилітарні функції мови ніде у світі не виявлялися у повному обсязі так, як це мало місце у США. Більша частина людей тут була поглинута бізнесом, а не літературою, філософією, освітою.

Дух практицизму в Америці притупив мову, стало зручним розширювати значення слова, терміна, робити їх більш непевними. Дж. Сантаяна зазначив: «Невідкладність нової атаки американців на матерію, їх бажання одержати її блага не залишає місця для блукань у рожевих хмарах; засоби повинні вести до мети найкоротшим шляхом, а символи залишатися символами».

Після II Світової війни посилилася тенденція національного орієнтування у сфері освіти. Вона викликана, по-перше, необхідністю доходити соціального консенсусу; по-друге, національне — це форма розвитку сучасної культури, яка в усі часи була по-суті, за влучним виразом Е. Фромма, поза і над економічною реалією, виражаючи саме модус «буття», а не володіння, присвоєння. Можна стверджувати, що однією із головних функцій національного у сучасному суспільстві є забезпечення способу задавання системи цінностей, у якій вищими цінностями визнано самостійність, самотутність даного народу та його держави. Тому формальні, міжнаціональні критерії економічної системи підпорядковуються пріоритетам національної свідомості, що і забезпечує інтеграцію людей у суспільстві, досягнення консенсусу у ньому, а отже, і підвищення рівня його усталеності як динамічної системи в умовах різких та глобальних змін у економіці і всьому середовищі життя людей, і, звичайно, національне є формою захисту від хвилі «американізації».

Для країн західної цивілізації притаманне критичне ставлення до життя, яке поєднано із гумором. Британський по-

літик Картер вважав суспільну думку останньою опорою для тих, хто не має власної думки; Графф стверджував, що суспільна думка схожа на химеру у старовинній фортеці: ніхто її не бачив, не знає що це таке, але усі лякають нею оточуючих; дістається усім засадам суспільства і демократичному устрою. Б. Рассел зауважував, що за демократичних умов дурні мають право голосувати, а за диктатури — керувати. Демократія добра тим, що розробила процедури на різноманітні випадки життя і показала, у який спосіб треба поводитися урядові, коли він незадоволений власним народом. Б. Брехт пояснив: такий уряд повинен розпустити свій народ і обрати собі новий.

Освіта теж майже постійно перебуває під вогнем критики, пропонується безліч рецептів поліпшення її роботи — діапазон рекомендацій надто широкий, вміщує багато варіантів, що розташувалися від однієї крайнощі до іншої: пропонується відмовитися від навчання взагалі чи створити учбові заклади військового типу із суворою дисципліною та деякими інноваціями середньовічного гатунку. І це у країнах, де здавна існувало правило, висловлене І. Кантом: «Примус, який обмежує і кінець кінцем викорінює постійну схильність до відхилення від тих чи тих правил, називається дисципліною. Дисципліну треба відрізнити від культури, яка повинна тільки постачати навички, не виштовхуючи інші, вже існуючі. Отже, для виховання таланту, який сам по собі схильний виявлятися, дисципліна має негативне, а культура... позитивне значення» [2, с. 597-598].

Наприкінці 1989 року (у США тоді налічувалося понад 100 тис. початкових і понад 25 тис. середніх державних шкіл, приватних — декілька тисяч) Національна комісія з підвищення якості освіти у доповіді президенту Бушу старшому констатувала, що рівень знань учнів державних шкіл істотно знизився. За даними дослідження, проведеного Техаським університетом, у 1982 році у США було повністю неграмотних чи малограмотних 23 млн осіб. При цьому частка неграмотних серед осіб латиноамериканського походження була у 3,5 рази,

а серед афроамериканців — у 2,75 рази більшою, ніж серед білих американців, повідомила Юманіте-діманш 13 січня 1984 року.

Реформа почалася у 1994 році. Було прийнято низку законів: «Про удосконалення американських шкіл», «Цілі 2000 року — освіта для Америки», у 1997 році — закон «Про податкові пільги на кредит», що надавався для досягнення цілей освіти, в 1998 році — закон «Про інвестиції у робочу силу», який передбачав створення центрів, у котрих можна було б одержати освіту і які б допомагали після цього у працевлаштуванні, перепідготовці людей. Причому вказані центри повинні були перебувати під постійним контролем з боку робітників. Було розроблено й інші закони та багато різноманітних програм.

Одна із головних цілей реформування — забезпечення рівних можливостей в одержанні освіти — середня освіта повинна стати загальною і обов'язковою для всіх дітей незалежно від матеріального стану сім'ї, держава фінансує середню освіту. Так, у 1997-98 навчальному році 96 % державної допомоги одержали школи, де навчаються діти із сімей із найнижчим рівнем прибутків. Однак радіти поки що рано, остання перевірка засвідчила, що знання майже 70 % учнів четвертих класів нижчі від рівня, встановленого стандартом освіти. Окрім цього, у бюджеті на 2002 р. констатувалося, що американські учні за рівнем знань у галузі математики та точних наук значно відстають від своїх іноземних ровесників. У 2002 р. на фінансування коледжів та університетів, де навчається кольорове населення та діти з іспаномовних сімей, виділено на 6,4 % більше коштів, аніж у 2001 фінансовому році; до 2005 р. планувалося збільшити фінансування на 30 %, 72,5 млн дол одержать інститути, у яких вчиться іспаномовна молодь. Допомога держави вищій освіті здійснюється через гранти й позики, основна її частка йде державним вузам. Реформи стримує те, що професія педагога залишається мало престижною. Так, наприклад, якщо із 1994 по 1998 рік середня заробітна плата фахівців із

вищою освітою зросла на 32%, то педагогів — лише приблизно на 1%. (У Росії сьогодні в середньому зарплата педагога на 1/3 нижче прожиткового мінімуму Фінансування із державного бюджету сфери освіти за останні 10 років, починаючи із 1991 р. зменшилося на 40%. В.В. Путін почав виправляти положення — до 2010 р. держава давала на потреби освіти не 3,2%, як це було у 2003 р., а 4,2% валового національного продукту, ще 2% додавали у вигляді пожертвувань представники бізнесу).

У США вчителів бракує, а у зв'язку із скороченням кількості дітей у класах державної школи (біля 20 учнів замість 28 і більше, як це було нещодавно) створюються нові класи і з'являються нові робочі місця. У 2000 році підготовлено 20 тис. нових педагогів, та цього замало; підраховано, що у найближчі 10 років Америці будуть потрібні ще близько 2 млн нових вчителів. Велика надія покладається на створені центри суспільної освіти. Із 1998 по 2000 рік 6800 таких центрів допомагали навчанню 1,2 млн дітей та дорослих, у 2001 році виділено 206 млн дол. на відкриття ще 1420 центрів у 47 штатах та на Маршаллових островах.

Трохи краще справи йдуть у сфері вищої освіти, хоча й тут є проблеми. У доповіді про економічне становище країни у 2000 році Б. Клінтон зазначав, що за даними досліджень близько третини першокурсників недостатньо підготовлені до навчання, з ними потрібно проводити додаткові заняття. Цікаву інформацію для роздумів постачають і приватні ініціативи: у лютому 2000 р. професор Д. Маккалк із Рутгерського університету опублікував дані власного дослідження, яке він провів на початку року: 68% студентів зізналися, що списують, а ще 15%, що вдаються до різних форм дрібного обману. Зрозуміло, що якість навчання тут теж треба покращувати. Суттєву допомогу вузам надають приватні особи та установи. Так, у 2001 р. Гарвардський університет одержав приватних пожертвувань на суму 7,5 млрд дол, що більше, ніж пожертвування, які надійшли до всіх університетів Канади. У США

викладачів у вузах 900 тис., студентів 3,3 тис., у коледжах та університетах понад 14 млн. Існує тенденція зростання кількості викладачів на ту саму кількість школярів та студентів. (Сьогодні у США у приватних вузах 13 викладачів на 1 студента, у державних — 15 педагогів на 1 студента).

Що стосується психологічного забезпечення процесів навчання в американській школі, то воно здійснюється, по-перше, відповідно до психоаналізу, який офіційно визнано головним засобом дослідження особистості учня. Ще за життя З. Фрейда пішла хвиля захоплення психоаналізом, чому він особисто сприяв, проголошуючи зв'язок своєї теорії із прагматизмом та позитивізмом, які більшою мірою визначали духовне життя в Америці. У 1948 році кожен другий медик та педагог у США мріяв стати психоаналітиком. Однак після 60-х років почав зростати скепсис по відношенню до фрейдизму, і вже кожен 10 медик і педагог прагнули стати психоаналітиком. Та було б невірним вважати, що психоаналіз склав свої повноваження, його позиції міцні.

Поряд із ним провідні позиції займав біхевіоризм, останнім часом на перший план виходить гуманістична психологія, піонером якої у США став А. Маслоу (у Франції його теоретичні міркування та практичні пропозиції широко запроваджувалися у сфері освіти, дуже захоплюються французи й Роджерсом. Однак оскільки вибір теоретичних пріоритетів — особиста справа вчителя, не можна сказати скільки прихильників певного психологічного напрямку існує у цій країні).

Психологи-гуманісти зосередили увагу на вивченні людського у людині. Вони не зосереджувалися на ідеї впливу підсвідомих бажань на життя особи (фрейдизм), чи на ідеї впливу зовнішніх обставин на поведінку людини (біхевіоризм), значення яких було до цього перебільшено. Самостійність, самоактуалізація, творчість — ось, що набула особистість у гуманістичній психології. Власні зусилля кожного, спрямовані на самоактуалізацію і вдосконалення суспільства йдуть поруч і допомагають одне одному. Підхід до підготовки спеціаліста

будь-якого профілю в західній культурі починається із визнання того факту, що людина не мислить повністю самостійно, а лише бере участь у мисленні соціальної групи, до якої вона належить.

Отже, стан сучасної людської цивілізації — одна з найважливіших тем дослідження всіх наук і наукових напрямків — як гуманітарних, суспільствознавчих, так і тих, які ми зазвичай називаємо природничо-технічними.

Глобалізація — це складне, багатоаспектне явище, яке впливає на всі сфери життєдіяльності суспільства, у тому числі і на національні системи освіти як з боку учня, так і з боку викладача. Тому дуже важливо гармонійне поєднання об'єктивно неминучих процесів глобалізації і формування індивідуальності, що виражає людську сутність. Так як ринок інтелектуальної власності пред'являє попит на особистість, яка постійно удосконалюється, та всебічно розвиненого фахівця, який має достатній не тільки професійний рівень, а й морально-естетичне виховання, інтелектуальну компетентність і дбайливо-ціннісне ставлення до культурних сенсів суспільства в цілому. Таким чином, результатом освітнього процесу має стати цілісний розвиток особистості, здатної гідно відповісти на складні питання і прийняти вірне рішення в будь-якій нестандартній ситуації. Вирішення певної проблеми вимагає розвитку пізнавальної діяльності, морально-естетичного виховання, творчого мислення, самоосвіти, професійної компетенції. Основною лінією розвитку громадянського суспільства в епоху глобалізації є солідаризм. Це особливо важливо в умовах загострення конкуренції, у тому числі в освітній та професійній сферах, при цьому освіта повинна сприяти не посиленню суперечностей, а зближенню позицій, погодженню спірних питань.

Література:

1. Гайденко П. П. Эволюция понятия науки / П. П. Гайденко. — М. : Наука, 1980. — 567 с.
2. Григорьева Т. П. Японская художественная традиция / Т. П. Григорьева. — М. : Наука, 1978. — 368 с.
3. Гринин Л. Е. Аналоги раннего государства: альтернативные пути эволюции / Л. Е. Гринин // Личность. Культура. Общество. — 2007. — Вып. 1 (34). — С. 149-169.
4. Дагданов Г. Б. Чань-буддизм в творчестве Ван Вэя / Г. Б. Дагданов. — Новосибирск : Сибирское отделение изд-ва Наука, 1984. — С. 4-23.
5. Запесоцкий А. С. Образование: философия, культурология, политика / А. С. Запесоцкий. — М. : Наука, 2002. — 242 с.
6. Каверина Э. Ю. Приоритеты США в области образования / Э. Ю. Каверина // США и Канада. — М. : Наука, 2002. — № 5. — С. 90-98.
7. Китай: История, культура и историография / Сост. Н. Ц. Мункуев. — М. : Наука, 1977. — 247 с.
8. Косарева Л. М. Предмет науки / Л. М. Косарева. — М. : Наука, 1977. — 160 с.
9. Кубышкин А. И. Канадский университет в структуре современного демократического общества / А. И. Кубышкин // США и Канада. — М. : Наука, 2002. — № 1. — С. 100-113.
10. Палаткина Г. В. Мультикультурное образование: современный подход к воспитанию на народных традициях / Г. В. Палаткина // Педагогика. — 2002. — № 5. — С. 41-47.
11. Панфилова Т. В. Человек в мировоззрении Востока / Т. В. Панфилова. — М. : Знание, 1991. — 64 с.
12. Переломов Л. С. Конфуций: Жизнь. Учение. Судьба / Л. С. Переломов. — М. : Наука, 1998. — 440 с.
13. Руденко В. Н. Культурологические основания целостности содержания высшего образования / В. Н. Руденко // Педагогика. — 2004. — № 1. — С. 47.
14. Семенов И. И. Афоризмы Конфуция / И. И. Семенов. — М. : Изд-во МГУ, 1987. — 303 с.
15. Ядов В. А. Символические и примордиальные солидарности (социальные идентификации личности) в условиях быстрых социальных перемен / В. А. Ядов // Проблемы теоретической социологии. — С.-Петербург : ТОО ТК «Петрополис», 1994. — С. 169-183.

Розділ VI. ПСИХОЛОГІЧНІ АСПЕКТИ ПЕРЕСТРУКТУРУВАННЯ ПРОФЕСІЙНОЇ ІДЕНТИЧНОСТІ ВИКЛАДАЧА МИСТЕЦЬКИХ ДИСЦИПЛІН

Стрімке зростання інтелектуального потенціалу і розширення науково-технічних можливостей людини у сучасному світі, на жаль, не супроводжується відповідним розвитком її гуманності, духовності та вдосконаленням емоційно-ціннісних настановлень. Як слушно зазначають автори «Маніфесту гуманної педагогіки», реалії сучасного життя часто формують у молодих людей настанови на досягнення задоволення насамперед від матеріальних благ, на облаштування власного життя хай навіть і на шкоду іншим [13]. Проте якість життя кожної конкретної людини у кожній країні і всього людства в цілому значною мірою визначається здатністю соціальних спільнот узгоджувати між собою існуючі у соціальній свідомості різні погляди, ідеї та переконання, орієнтуючись при цьому на найвищі світоглядні цінності (добро, красу, істину та любов). Виходячи з цього, можна стверджувати, що одним з актуальних завдань сьогодення є розвиток духовності і людяності молодого покоління.

У процесі освіти, виховання людини та розвитку її особистості важливу роль мають відігравати мистецькі дисципліни. Талановитий педагог образотворчого мистецтва Б. М. Неменський підкреслював, що у суспільства і школи немає більш дієвого засобу для емоційно-ціннісного, творчого і духовного розвитку людини, ніж мистецтво. «Мистецтва... настільки близькі до нашої психологічної та біологічної функції, до нашої ідентичності, що замість того, щоб ставитися до відповідних курсів як до прикраси або розкошування, ми повинні зробити їх основою освіти...», — стверджував А. Маслоу [14, с. 75]. Ще понад 50 років тому видатний композитор і педагог Д. Б. Ка-

балевський писав про позитивний вплив на духовний розвиток дітей та юнацтва музичного виховання, особливо «якщо воно знаходиться в руках талановитого і розумного педагога» [10, с. 15]. На думку Г. М. Падалки, так само, як усі без винятку діти, згідно настановам сучасної педагогіки, мають опановувати основи наук, усі вони для свого загального розвитку також потребують навчання мистецтву. Але, на жаль, розвивальний та виховний потенціал мистецьких дисциплін далеко не повністю використовується у сучасній освіті. В освітній практиці формальні наслідки навчання певних умінь та навичок ставляться вище за виховання та розвиток учнів. Незважаючи на численні реформи освіти в різних країнах, її проголошувану гуманізацію, сучасна мистецька освіта недостатньо сприяє вирішенню проблеми психічного і духовного виховання школярів. Про це свідчить наявність дитячих суїцидів, наркоманії, алкоголізму та злочинності серед дітей та підлітків. Досліджуючи рівень освіти в різних країнах, кампанія «Маккінзі» дійшла очевидного, на перший погляд, висновку: якість освіти не може бути вищою за якість працюючих у ній учителів. Відтак ключовим для вирішення вищезгаданих проблем є питання: «Хто навчає?»

У процесі педагогічної взаємодії викладач мистецьких дисциплін, діючи в межах професійних норм, реалізує власні цінності і настанови. Свідомо чи несвідомо вчитель транслює учням власні індивідуальні варіанти рольової поведінки, нові взірці активності, креативність або її відсутність, смислові настановлення, мотиви діяльності, цілі, цінності та переконання. При цьому його ставлення до своїх фахових ролей та вибір варіантів педагогічної дії визначаються особливостями його особистісної та професійної ідентичності. Ці особливості є важливими факторами орієнтації мистецької освіти на розвиток і виховання учнів. Наприклад, якщо педагог танцювального дитячого колективу вважає себе насамперед балетмейстером, то учні можуть опинитися в ролі своєрідного матеріалу для його хореографічної творчості. Такий хореограф перш

за все намагатиметься відшукати ті засоби педагогічної взаємодії, що допоможуть найкращим чином «виліпити» з дитини взірцевого виконавця хореографічного твору. У цьому випадку всі дії, думки і почуття учня, що заважатимуть втіленню у життя балетмейстерського плану, сприйматимуться учителем як зайві перешкоди, які потрібно будь-що подолати. На таких заняттях діти навчаються виконувати запропоновані танцювальні рухи, але в результаті не відбувається усвідомлення ними власних рухових імпульсів, розвитку емоційно-рухової єдності та творчого потенціалу. Якщо ж педагог-хореограф вважає себе перш за все менеджером дитячого танцювального колективу, то найважливішим для нього стає можливість ефектно показати танцювальні досягнення своїх учнів. Оскільки ж діти мають різні фізичні та психологічні особливості, то не всі вони, на думку такого керівника, здатні гідно презентувати його творчу діяльність, тому не всі допускаються до участі у престижних концертах та цікавих гастролях. Як наслідок, в учнів може відбутися переоцінка цінностей та зміщення мотивації, що є небезпечним для їхнього здоров'я та особистісного розвитку. Отже, проблема професійної ідентичності викладачів мистецьких дисциплін є важливою та актуальною для розбудови мистецької освіти і художньо-естетичного виховання дітей.

Успішне становлення професійної ідентичності викладачів мистецьких дисциплін значною мірою залежить від організації процесу їх фахової підготовки. Наприклад, відсутність попереджального вивчення психолого-педагогічних дисциплін у навчальних планах мистецьких факультетів вищих педагогічних навчальних закладів призводить, за дослідженнями В. Ф. Орлова, до того, що більшість випускників цих факультетів ідентифікують себе як фахівці в галузі мистецтва (музиканти, співаки, майстри образотворчого мистецтва тощо). Тільки 23,8% випускників вважають себе викладачами мистецьких дисциплін — вчителями музики, малювання тощо [15, с. 77].

Швидкі зміни у суспільній свідомості на початку XXI ст. вимагають від викладача мистецьких дисциплін здатності не лише до формування усталеної ідентичності, але й до її переструктурування. Ще в середині XX ст. А. Маслоу писав, що суспільству потрібні спеціалісти нового типу, яких не лякають зміни у навколишньому світі. Навпаки, замість того, щоб боротися з цими змінами, фахівці «нового типу» мають відчувати себе комфортно в умовах, що змінюються, і будуть здатними до імпровізації, «щоб впевнено й сміливо зустріти цілком непередбачувану ситуацію» [14, с. 61]. Ці думки видатного психолога-гуманіста не втратили своєї актуальності і в наш час. «Людина змінює навколишній світ швидше, ніж власну свідомість, і тому не встигає вписуватися в цей світ...» — зазначає Л. Б. Шнейдер [9, с. 3]. Чим динамічніше змінюється світ, тим більшою проблемою стає для самої себе людини, усвідомлюючи, що її ідентичність має багато причин, що не впливають з її «Я». Якщо мета, цінності та переконання вчителя перестають відповідати вимогам соціуму, що змінюється, то має місце криза професійної ідентичності цього педагога. Наслідком подолання кризи може бути переструктурування його ідентичності відповідно до нових вимог. Однак включення учителями, які мають уже досить великий педагогічний стаж, нових норм, цінностей та смислів до структури власної ідентичності, перебудова її згідно новим реаліям суспільства суттєво ускладнюється сформованими у них уявленнями про себе та учнів, про належний тип освітньої взаємодії і звичні ролі у педагогічному спілкуванні. Як зазначає І. М. Авдєєва, «як правило, ці уявлення вельми стійкі, оскільки формувалися протягом тривалого часу і є індивідуальним результатом пристосування до конкретних обставин життєдіяльності, які у повсякденному житті за своїми характеристиками є практично стабільними» [1, с. 185]. Що ж до молодих фахівців, то у ході практичної діяльності у них, як правило, здійснюється переструктурування професійної ідентичності, що сформувалася під час їх фахової підготовки у ВНЗ. При

цьому відбуваються адаптація і селекція, важливе значення у яких набуває здатність протистояти негативним і сприймати позитивні впливи професійного середовища. Це у свою чергу потребує сформованих настановлень на постійне навчання, професійне і особистісне самовдосконалення, на розвиток і актуалізацію творчого потенціалу. Але, як не прикро, консервативні впливи професійного середовища, негативна реакція колег та керівництва на спроби молодих учителів реалізувати нові цінності та смисли у своїй фаховій діяльності та їх невпевненість у власних професійних можливостях часто стають суттєвою перешкодою для становлення чи позитивного перебудування професійної ідентичності цих фахівців. Згідно з дослідженням І. М. Авдєєвої, прийняття психологічної події (усвідомлення нового смислу) як значущої є результатом зустрічі життєвого контексту особистості, яка переживає її, з життєвими контекстами «значущих інших» у внутрішньому світі особистості. Якщо «зовнішні» контексти підтримують індивідуальне рішення особистості, то на цій основі формується нова професійна ідентичність як усталене особистісне новоутворення. Коли ж консервативний зміст «зовнішніх» контекстів суперечить новим настановленням учителя, то він може відмовитися від цих настановлень, від реалізації нових смислів у подальшій педагогічній діяльності [1, с. 185-186]. Відтак засоби фасилітації становлення та перебудування професійної ідентичності вчителів і, зокрема, викладачів мистецьких дисциплін потребують подальшого дослідження та практичного впровадження у системи їх фахової підготовки та перепідготовки.

У психологічній науці і практиці існують різні уявлення про професійну ідентичність. Більшість дослідників вважають, що у процесі її становлення відбувається перехід від зовнішньої мотивації до внутрішньої. А. М. Рікель розуміє професійну ідентичність як один з видів соціальної ідентичності, що є певним результатом професійного самовизначення і передбачає володіння смислами професії. Л. Б. Шнейдер вважає,

що центральним аспектом професійної ідентичності є усвідомлення індивідом його приналежності до обраної професії та відповідної фахової спільноти. За думкою Ю. П. Поваренкова, професійна ідентичність є суб'єктивним критерієм фахового розвитку і означає прийняття особою на соціальному і психологічному рівні цінностей та норм професійного простору. Натомість Є. П. Єрмолаєва розглядає цю категорію не лише як характеристику прийняття певних цінностей, а як гармонійну ідентифікацію людини з діяльністю (інструментальна ідентичність), соціумом (зовнішня ідентичність) та собою (внутрішня ідентичність). Дослідниця висуває тезу щодо якісних змін у розвитку ідентичності, коли розвиток фахівця здійснюється, так би мовити, «над» професією, «над» суспільством та особистими інтересами. Наприклад, лікар, який має розвинену ідентичність, буде лікувати пацієнта, не думаючи про гроші, які він заробить, шукати шляхи розвитку професійних умінь та навичок та зможе адаптуватися до зміни соціальних умов (соціально-політичних цінностей, країни проживання). Отже, робить висновок А. М. Рікель, згідно цієї концепції професійна ідентичність є надсоціальною чи навіть метасоціальною [17]. При цьому, на наш погляд, розуміння професійної ідентичності як отождолення з нормами та цінностями фахового середовища вимагає подальшого уточнення. Будь-яка професійна діяльність має як нормовідповідні, так і творчі компоненти, що опосередковують та визначають одне одного. Історія культури знає багато прикладів, коли видатні діячі мистецтва або науки у своїй діяльності трансформували чи руйнували норми та цінності, наявні на той час у їхньому професійному середовищі. Згодом відхилення від загальноприйнятих норм у їхній творчості ставали новими нормами професійного простору. Згадаємо, наприклад, діяльність Коперніка, Бетховена або Дункан. «Але при цьому попередня норма не ігнорується, а слугує базою, від якої здійснюється рух, предметом дій, що спрямовані на її змінення, узагальнення або, можливо, на дискредитацію», — зазначає з цього приводу Г. О. Балл [2, с. 245].

Видатний балетмейстер ХХ ст. М. Бежар писав: «Передавати ідеї творців минулого — це означає робити як вони... Вони ніколи не копіювали. Кожен вивчав та любив своїх попередників, черпаючи в їхньому прикладі силу, щоб піти далі — не далі за інших, а далі у собі самому» [3, с. 112-113]. Таким чином, творча, наднормативна активність у свою чергу стає нормою культурної діяльності, але нормою вищого рівня. Створені митцем або групою діячів мистецтва нові художні жанри, стилі, естетичні цінності не можна вважати надсоціальними. Адже якщо вони не відповідатимуть соціальному запитові свого часу, вони не будуть прийняті людством і не стануть новим цінностями і нормами відповідного професійного простору. Відтак, визначаючи професійну ідентичність як ототожнення індивіда з нормами та цінностями фахової спільноти, важливо враховувати ієрархічну структуру системи норм професійної діяльності. Виходячи з цього, ідентичність лікаря, за прикладом О.П. Єрмолаєвої, не можна вважати надсоціальною, тому що, якісно виконуючи свої фахові обов'язки незалежно від власної вигоди, особливостей країни, де він працює, соціально-політичних настановлень у навколишньому середовищі тощо, такий лікар керується у своїй професійній діяльності найвищими, загальнолюдськими соціальними нормами, що знайшли своє відображення у клятві Гіппократа.

У процесі самоідентифікації педагог, за думкою В.Л. Зливкова, створює особистісно і суспільно значущі когнітивні конструкції, співвідносячи їх зі специфічними для професії вчителя компонентами. Відтак становлення професійної ідентичності «тісно взаємодіє з професійними стереотипами, кліше, образами, комунікативною позицією педагога та його професійними ролями» [6, с. 51]. Професійно-рольова поведінка педагога, як зазначає С.Д. Максименко, може бути настільки ригідною, що так званий рольовий шар структури особистості пригнічує виразність особистісних проявів. Це негативно впливає на розвиток особистості вчителя та його професійну майстерність, адже сутність майстерності — не лише у прави-

льному виконанні трудових операцій, а також у втіленні своєї особистості у процес та результати власної праці [12]. Згідно з поглядом К. Роджерса, для успішної діяльності в галузі гуманістично спрямованої освіти вчитель має взаємодіяти з учнями як реальна людина, якою він насправді є, а не виконувати вивчену стереотипну професійну роль. Це потребує усвідомлення педагогом власних дій, думок та відчуттів, відкриття свого справжнього «Я», а отже — згідно А. Маслоу — розвинутої ідентичності.

Ідентичність ми розуміємо у руслі екзистенційно-гуманістичного підходу як переживання індивідом ототожнення з істинним «Я», таким, яким він є насправді (своєю самістю, за Г. Дж. Мідом). Ця самість визначається і перевизначається людиною протягом всього життя і є синтезом усіх її характеристик. Індивід створює свою ідентичність у процесі спілкування з іншими людьми у межах соціального досвіду. Спочатку маленька дитина починає відчувати себе завдяки реакціям на неї інших і власним реакціям на їхню поведінку. Спершу її ідентичність здебільшого відбиває ставлення до неї значущих інших, які знаходяться поряд, взаємодіють з нею і від яких вона залежить. На наступному етапі розвитку особа включає до власної ідентичності не лише настановлення конкретних особистостей, а й існуючі у соціальному середовищі узагальнені правила, принципи, норми та цінності («узагальненого іншого», згідно Г. Дж. Міду). До структури розвиненої професійної ідентичності педагога настановлення «узагальненого іншого» входять у подвійний спосіб — по-перше, як незалежні від їх втілення у конкретних індивідах, по-друге — у тій формі, в якій вони транслюються значущими для нього членами професійної спільноти. Отже, ця структура узгоджується з певними зовнішніми нормами та цінностями і змінюється залежно від змін у соціальному середовищі.

Сучасне суспільство не пропонує єдиних раціонально обґрунтованих норм та цінностей. Індивід створює їх у процесі взаємодії з іншими людьми. Отже, ідентичність людини стає

завданням її самоформування. Згідно з поглядами фахівців з гуманістичної психології та педагогіки, професійне становлення педагога, його фахова ідентифікація є не зовнішнім шаром, а глибинним процесом особистісного розвитку. Майбутній вчитель може під час фахової підготовки ознайомитися з нормами та цінностями педагогічної спільноти, здобути навички та вміння для виконання професійних ролей. Але якщо це не змінить внутрішніх аспектів його особистості, не відчуватиметься ним, кажучи словами Олпорта, «важливим і теплим», то його професійна ідентичність ще не сформована. Формальне виконання вчителем фахових ролей, його дії в континуумі норм та цінностей професійної спільноти без усвідомлення та прийняття їхньої смислової значущості свідчать про низький розвиток його професійної ідентичності (статус передвизначеної ідентичності, за Дж. Марсія). Це, безумовно, негативно впливає на його фахову діяльність — адже адекватна педагогічна взаємодія потребує від вчителя розуміння власних цілей, можливостей і настановлень, створення і усвідомлення справжньої ідентичності.

Реакції людини на враження, отримані в ході взаємодії, її відповіді іншому, безумовно, є різними в різних ситуаціях, у різні моменти часу, але вони характерні саме для даної людини. Їх об'єднує тотожність особистості суб'єкта комунікації, його ідентичність. Отже, взаємозалежність ідентичності індивіда та процесів його взаємодії можна дещо спрощено представити у вигляді формули-схеми.

$$y = fn(x),$$

де **fn** — ідентичність особи в n-й момент часу;

x — враження, що отримує особа під час взаємодії;

y — відповідь іншому у процесі комунікації.

Спілкуючись з іншими, людина сприймає їхні думки та власні відповіді, і це змінює її, відкриваючи нові ідеї, нові можливості. При цьому оновлюється і сама людина, її усвідомлення себе, її ідентичність.

У сучасній психології переструктурування професійної ідентичності вчителя розуміється як складний динамічний нелінійний процес змін у будові особистості. Цей процес, на думку В.Л. Зливкова, включає такі етапи:

- відбір індивідом нових особистісних і суспільних цінностей та норм до структури фахової ідентичності;
- переструктурування професійної ідентичності згідно з особливостями нових елементів, що увійшли до її структури;
- визначення ним ієрархічної значущості нових елементів ідентичності у співставленні їх з уже наявними в ній цінностями та нормами.

На здатність викладача мистецької дисципліни створювати нові смисли, розвивати соціальні норми, моральні цінності у професійній діяльності, на вибір цінностей, норм та переконань з існуючих у фаховому середовищі активно впливають уже сформовані у нього аспекти професійної та особистісної ідентичності. Для того, щоб комфортно відчувати себе у фаховому середовищі в умовах трансформації суспільної свідомості і при цьому здійснювати свою педагогічну діяльність згідно особистісним цінностям, учитель має бути здатним докорінно змінювати свою особистість, мати гнучку та відкриту професійну ідентичність. Дійовим психологічним чинником позитивного переструктурування професійної ідентичності викладача мистецької дисципліни є його діалогічна позиція у фаховій діяльності. Означена позиція передбачає стійку позитивну самооцінку, довіру й позитивне ставлення до навколишнього світу та відкритість до нових суспільних цінностей та ідеалів. Все це дозволяє вчителю адекватно реагувати на соціальні зміни у навколишньому світі, зберігати самоповагу, не вдаючись до непродуктивних психологічних захистів, які відфільтровують враження, несумісні з його професійною ідентичністю. Натомість такий педагог, якщо його раніше обрана ідентичність втрачає свої привабливі риси і перестає відповідати вимогам професійної спільноти, здатен зробити

інший вибір та переструктурувати свою ідентичність згідно нових вимог соціуму.

Поряд з гнучкістю професійної ідентичності, її усталеність теж є важливою для здатності викладача мистецької дисципліни до позитивного фахового перевизначення у процесах соціальної взаємодії. За слушною думкою А.В. Казанської, неусталена ідентичність, невирішені сепараційні проблеми заважають комунікації особи з іншими людьми, оскільки близькі стосунки містять для неї загрозу повного злиття з партнерами по спілкуванню. Внутрішньо незалежна людина, навпаки, не лякається тісної міжособистісної взаємодії, завжди залишаючись собою [9]. Визначальну роль у відборі вчителем нових особистісних та соціальних норм, цінностей і зразків педагогічної дії до структури своєї ідентичності відіграють значущі ідентифікації, які вже наявні у цій структурі. Формування значущих ідентифікацій індивіда не закінчується у підлітковому віці, а може тривати протягом усього життя. Як підкреслював Е. Еріксон, успішне вирішення людиною певних проблем на одному етапі життя, що безперервно змінюється, не гарантує, що на інших його етапах не виникнуть нові проблеми і не з'являться нові рішення для старих, уже вирішених, здавалося б, проблем. Це призводить до формування нових ідентифікацій і переструктурування ідентичності.

Зміни у структурі ідентичності відбуваються у першу чергу за рахунок змін значущих ідентифікацій, які відбивають трансформацію ціннісно-сміслового поля індивіда. Фахівці мистецької освіти зазвичай підкреслюють значущість особистості педагога для професійно-особистісної самоідентифікації студентів, оскільки специфічною для мистецького навчання є безпосередня передача майстерності від учителя до учня. В.І. Петрушин зазначає, що чим значніший масштаб особистості вчителя мистецької дисципліни, тим позитивніше він впливає на розвиток особистості свого учня. При цьому, на думку В.І. Петрушина, масштаб особистості вчителя визначається «мірою його включеності у загальнолюдську

культуру, професійними знаннями та навичками, мірою людської тактовності у поведінці» [16, с. 297]. Досвідчений вчитель зазвичай передає учням своє ставлення до інших людей, до світу, до себе самого, свої принципи та настанови. Згідно гуманістичній парадигмі мистецької освіти, найбільш значущим для учня є не той педагог, який грає роль «всезнаючого майстра» та демонструє привабливу рольову маску, а той, який розкривається у педагогічній взаємодії як особистість, щиро обмінюється з учнями думками та відчуттями (коли це доречно) та висвітлює своє ставлення до мистецтва, поважаючи при цьому думку співрозмовника.

Важливим чинником формування значущих ідентифікацій викладачів мистецьких дисциплін є досвід особистого переживання мистецьких творів — найкращих взірців загальнолюдської культури. У процесі цього переживання у реципієнта виникають і закріплюються ті емоційно-естетичні реакції на пропоновані цінності та смисли, які стають основою його самовизначення й перевизначення. Згідно з В.М. Немецьким, за допомогою мистецтва відбувається сприйняття чуттєвого досвіду попередніх поколінь, досвіду розуміння та переживання життя, виховується духовність та людяність. Сприйняття та розуміння досвіду ніякою мірою не означає репродукцію смислів, настановлень та цінностей культур минулих епох, а являє собою усвідомлення, осмислення та навчання, створення власних цінностей і смислів у результаті діалогічного спілкування з цими культурами. Взірці сучасного мистецтва пропонують розмаїття суспільних цінностей сьогодення. Щоб зорієнтуватися у цьому розмаїтті, самовизначитися чи переструктурувати свою ідентичність згідно новим реаліям суспільства, вчителю мистецьких дисциплін потрібний високий рівень художнього сприйняття. Цей рівень, як пише О.П. Рудницька, «характеризується адекватним розумінням авторської «концепції світу», ідеалів краси та істини, здатністю до творчого спілкування з мистецтвом, володіння «програмою» декодування виразно-сміслових значень художньої

мови та орієнтацією на самоосмислення і корекцію власного «Я» [18, с. 118].

Вагомий вплив на формування значущих ідентифікацій можуть здійснювати образи героїв художніх творів. Як зазначає В. С. Біблер, «у кожній культурі є особлива форма естетичної і, навіть гостріше, художньої діяльності, у якій людина конкретної епохи усвідомлює власні моральнісні інтенції... обертає їх на себе, перетворює на феномен самоспрямованості» [4, с. 253]. Особливістю нашої епохи, на думку філософа, є те, що смисли різних культур усвідомлюються і реально існують не за схемою гегелівського «зняття» і не згідно ієрархії від вищого до нижчого. Кожен смисл претендує на всезагальність, і в той же час у нашій сучасній свідомості ці смисли є значущими лише у взаємодії один з одним. «...Саме у такому одночасному сполученні (на межі, як сказав би М. М. Бахтін) вони насправді здійснюються як феномен культури, як невичерпні джерела свого культурного смислу, що наново породжується і трансформується лише у відповідь на запитання та сумніви інших, так само всезагальних смислів культури, інших актуалізацій нескінченно-можливого буття», — пише В. С. Біблер [4, с. 267].

Формування та переструктурування професійної ідентичності викладача мистецької дисципліни потребує від нього рефлексії своїх педагогічних дій. Лише визначившись з основними напрямками власної активності, головними цілями та цінностями своєї професійної діяльності у контексті соціальних настановлень, особа усвідомлює, хто вона є як особистість і як фахівець, чого бажає і на що здатна, та вибудовує ієрархію елементів своєї професійної ідентичності за значущістю. Відомий представник екзистенційно-гуманістичного напрямку психолог і психотерапевт Дж. Б'юдженталь підкреслював «велику силу рефлексивного усвідомлення» як чинника формування ідентичності людини. На його думку, людина не тільки усвідомлює, але й усвідомлює сам факт свого усвідомлення. Відповідаючи на питання «Хто ти?», вона щоразу оцінювати-

ме себе по-іншому — адже те, що вона чує свою попередню відповідь, змінює характер наступної. Відтак важливим аспектом переструктурування професійної ідентичності педагога мистецьких дисциплін є аналіз ним власних почуттів, учинків, дій, постійний діалог із собою. Це потребує оволодіння трьома видами професійної рефлексії — психологічною, феноменологічною та методологічною. На думку В. Ф. Орлова, професійна самоідентифікація вчителів мистецьких дисциплін, їхня здатність створювати нові смисли фахової діяльності та усвідомлювати закономірності виховних процесів вимагають розвитку означених видів рефлексії у ході виховання в них художнього сприйняття під час професійної підготовки.

У процесі психологічної рефлексії відбувається безпосереднє усвідомлення вражень від мистецького твору — ніби життя у його просторі поряд з героями. Натомість феноменологічна рефлексія передбачає «споглядання» як форму естетичного спілкування з мистецтвом та інтенційне переживання твору. Під час споглядання відбувається об'єктивізація почуттів реципієнта, відсторонення від них, переведення почуттів у зовнішню форму. У випадку інтенційного переживання викладачем мистецької дисципліни художнього твору (спрямованості на предмет пізнання) цей твір сприймається як художньо-естетичне явище і як носій потенціалу розвитку учнів. Твір не розчиняється у почуттях та емоціях, а зберігає свою структуру у свідомості педагога, осмислюється ним, інтерпретується з метою виховання культури сприйняття, особистісного та професійного самовизначення.

У процесі розвитку художнього сприйняття майбутнього вчителя його розуміння твору мистецтва має розгортатися від першого емоційно-естетичного враження до рефлексії смислу того, що відбувається у його власній душі. Спілкування із творами мистецтва, яке відбувається у межах лише психологічної рефлексії і не несе у собі споглядання «життя думки в нас», не допомагає усвідомити перебіг процесу художнього пізнання, особливості власних емоційних реакцій і мислення,

а відтак і самоформування. Означене спілкування без належної саморефлексії, без адекватних підходів до художньо-педагогічної інтерпретації мистецтва призводить до того, що майбутній викладач мистецької дисципліни визначає своє розуміння художніх творів насамперед за загальноприйнятими оцінками та ярликами, інтелектуально не орієнтуючись у цінностях, які пропонуються. Щоб уникнути цього, працюючи зі студентами, у першу чергу треба зосереджувати увагу на їхньому власному розумінні та відчуттях, а «не вбивати їх емоційні прояви традиційним питанням: «Якими засобами виразності скористався художник?» — попереджає В. Ф. Орлов [15, с. 63].

«Розуміння мистецького твору, — пише О. П. Рудницька, — охоплює, крім констатації реального художнього факту (артефакту), намагання усвідомити його як вираження певного смислу» [18, с. 32]. Для цього необхідна особиста інтерпретація символічного значення художньої форми. Історичні та теоретичні знання про мистецтво мають сполучатися з глибокими індивідуальними пізнавальними процесами. Тільки за цієї умови формується особистісне ставлення до твору, що сприймається, виникають і закріплюються емоційні реакції, які стають основою формування бажаних якостей у суб'єкта сприйняття. Користуючись термінологією О. Ф. Лосева, О. П. Рудницька нагадує, що мистецтво потребує не знання, а розуміння. Знання, на думку дослідниці, «являє собою конструктивні абстраговані схеми», а розуміння — «емоційно забарвлену пізнавальну активність» [18, с. 32]. Саме особисте розуміння мистецьких творів сприяє смислотворчості реципієнта, побудові ним власної картини світу на основі системи опанованих та створених ним смислів і цінностей, орієнтації у своїх прагненнях та самоідентифікації. Сказане дозволяє зробити висновок, що для формування професійної ідентичності майбутніх учителів мистецьких дисциплін важливим є створення у процесі їх фахової підготовки таких педагогічних ситуацій, які дають їм особисто пережити навчальний

матеріал, сформувати, усвідомити й закріпити своє ставлення до нього, а не лише опанувати його інформаційний зміст. Про важливість уваги до суб'єктивної сфери людини писав відомий представник екзистенційно-гуманістичного напрямку психолог і психотерапевт Джеймс Б'юдженталь, застерігаючи науковців від загрози перетворювати людей на об'єкти, неживі речі, щоб їх сутність було легко описувати, передбачувати та контролювати. Дж. Б'юдженталь вважав невірним поширене тлумачення «суб'єктивного» як «помилкового». «Не лише загальноприйнята наука про людину, але і численні соціальні та культурні впливи чинять на нас тиск, щоб ми відмовилися від нашої суб'єктивності й нашої суверенності...» — зазначав вчений [5, с. 253]. Та це, на думку Дж. Б'юдженталю, неминуче призведе до відмови від потенціалу людини, до зради самої її природи. Учений стверджує, що суб'єктивне життя є плідним джерелом можливостей, і тільки частину з них ми використовуємо в нашому житті. На його переконання, переглянувши власне відчуття ідентичності і включивши до нього те суб'єктивне, що досі не усвідомлювалося, ми отримаємо доступ до більшої частини нашого потенціалу.

Стосовно ж методологічної рефлексії можна сказати, що обрання педагогічного підходу до професійної підготовки та розвитку художньо-естетичної культури учнів залежить від погляду на емоційно-смыслову природу мистецтва. У мистецтвознавстві існують різні тлумачення цього питання. Деякі автори навчально-методичних посібників пишуть, що експресивність — це внутрішня властивість художніх творів; інші ж стверджують, що емоції виникають у людини лише під час спілкування з мистецтвом. Існують думки, що у художніх творах втілюється емоційний світ митця; є також думка, що носієм емоцій є саме мистецтво. Наприклад, у галузі танцювального мистецтва у ритмопластичному танці згідно з системою Е. Жак-Далькроза вважалося, що рухи танцівників повинні відповідати окремим голосам музики, відбиваючи її структуру та емоційний зміст. Провідний теоретик танцю модерн хо-

реограф Р. Лабан, навпаки, стверджував, що художньо-виразні рухи мають бути втіленням внутрішнього життя їх творця. Представники так званого «абсолютного танцю» (перша третина XX ст.) засадничий принцип творчості вбачали у втіленні суб'єктивних переживань творця. Вони навіть стверджували, що у груповому танці кожному виконавцеві в залежності від його індивідуальності треба надати можливості розвивати власний пластичний мотив. Послідовники напряму конструктивізму вважали форму не тільки засобом виразності, а й безпосереднім змістом художнього образу. У 60-ті рр. XX ст. у танці модерн виникають нові художньо-естетичні погляди, згідно з якими танець розглядають не як образи, що несуть конкретну ідею і тому викликають певні відповідні емоції (як це прийнято у класичному танці), а як об'єкт споглядання, що має викликати у глядача вільні асоціації. Теоретико-методологічні принципи гуманістично спрямованих парадигм професійної підготовки викладачів мистецьких дисциплін передбачають плюралізм думок і вподобань, свободу вибору естетичної позиції на основі глибокого аналізу власних переживань і досвіду спілкування з творами мистецтва.

Ще одним значущим фактором відбору викладачем мистецької дисципліни нових цінностей та смислів до структури власної професійної ідентичності є його его-залученість до фахової діяльності. Згідно теорії когнітивних реакцій (Р. Петті, Дж. Качіоппо та ін.), створення переконань та зміни настановлень у людини відбуваються двома шляхами. Приймаючи нову інформацію, індивід може реагувати на змістову її сторону, якщо у нього є бажання осмислити сутність питання. Це так зване «пряме» переконання. Інший шлях реагування («непряме» переконання або евристика) — це коли людина не оцінює безпосередньо зміст інформації, когнітивно не обробляє її, а робить висновки, орієнтуючись на побічні елементи ситуації. Тип реагування значною мірою залежить від зацікавленості особи сутнісною стороною проблеми. Якщо проблема особистісно значуща для людини, то, скоріш за все,

вона намагатиметься уважно осмислити суть питання; якщо ж ні, то може насамперед звернути увагу на такі фактори, як погляд компетентного, на її думку, фахівця або кількість почутих з цього приводу позитивних та негативних відгуків. Відтак у випадку, коли педагогічна діяльність має важливий особистісний смисл для викладача мистецької дисципліни, то прийняття ним цінностей, наприклад, учителя-фасилітатора, скоріш за все, буде залежати насамперед від його розуміння значущості гуманістичного навчально-виховного процесу для учнів, а не від ставлення адміністрації або більшості вчителів школи до цього питання.

Узагальнюючи сказане, можна зробити такі висновки:

1. Оскільки мистецтво є дійовим чинником виховання духовності та людяності молодого покоління, дослідження проблем мистецької освіти і, зокрема, проблеми становлення й переструктурування професійної ідентичності викладачів мистецьких дисциплін є одним з актуальних завдань сьогодення.
2. Визначаючи професійну ідентичність як ототожнення з нормами і цінностями фахової спільноти, важливо враховувати ієрархічну структуру системи норм професійної діяльності.
3. Становлення і переструктурування професійної ідентичності викладачів мистецьких дисциплін вимагає оволодіння трьома типами професійної рефлексії — психологічною, феноменологічною та методологічною. Формування означених типів має здійснюватися під час фахової підготовки майбутніх викладачів у процесі розвитку художнього сприйняття.
4. Визначальну роль у відборі викладачем нових цінностей, норм та смислів до структури власної ідентичності відіграють значущі ідентифікації, які вже наявні у цій структурі. На формування значущих ідентифікацій викладачів мистецьких дисциплін значний вплив можуть здійснювати особистості їх педагогів у процесі фахової

підготовки та перепідготовки і соціальні норми та цінності професійного середовища, зокрема колективу, у якому вони працюють, а також досвід художнього сприйняття мистецьких творів та образи героїв цих творів.

5. Дійовим чинником позитивного переструктурування професійної ідентичності викладача мистецьких дисциплін є його діалогічна позиція, яка передбачає наявність у нього гнучкої ідентичності, відкритої до нових цінностей та смислів, і в той же час усталеної, що дозволяє вступати у тісну міжособистісну взаємодію, дотримуючись власних ціннісно-смыслових настанов.
6. Значущим фактором відбору викладачем мистецької дисципліни нових цінностей та смислів до структури професійної ідентичності є його еґо-залученість до фахової діяльності.

Література:

1. Авдеева И. Н. Смысловые установки учителя-фасилитатора: базовое содержание и пути формирования / И. Н. Авдеева // Мир психологии. — 2013. — № 3. — С. 177-190.
2. Балл Г. А. Психология в радиогуманистической перспективе: [избранные работы] / Г. А. Балл. — К.: Изд-во Основа, 2006. — 408 с.
3. Бежар М. Мгновение в жизни другого: [мемуары] / М. Бежар; [пер. с фр. Л. Зониной]. — М.: В/О Союзтеатр СТД СССР, 1989. — 260 с.
4. Библер В. С. На гранях логики культуры. Книга избранных очерков / В. С. Библер. — М.: Русское феноменологическое общество, 1997. — 215 с.
5. Бьюдженталь Дж. Ф. Т. Предательство человечности: миссия психотерапии по восстановлению нашей утраченной идентичности / Дж. Ф. Т. Бьюдженталь // Идентичность: хрестоматия / Сост. Л. Б. Шнейдер. — М.: Издательство Московского психолого-социального института; Воронеж: Издательство МПО «МОДЭК», 2008. — С. 253-256.
6. Гуманістичний потенціал педагогічної комунікації: [наук.-метод. посіб.] / С. О. Мусатов [та ін.]; ред. С. О. Мусатов // АПН України, Ін-т психології ім. Г. С. Костюка. — К.: Педагогічна думка, 2008. — 96 с.
7. Злишков В. Л. Професійна ідентичність та особистість педагога: [навч. посібник] / В. Л. Злишков. — Ніжин: Видавець ПП Лисенко М. М., 2014. — 132 с.
8. Злишков В. Л. Становлення поняття «професійної ідентичності» у вітчизняній і зарубіжній психології / В. Л. Злишков, С. О. Лукомська //

- Горизонти освіти. Психологія. Педагогіка. Науково-методичний журнал. — 2013. — № 3 (39). — С. 143-148.
9. Идентичность : [хрестоматия] / Сост. Л. Б. Шнейдер. — М. : Издательство Московского психолого-социального института ; Воронеж : Издательство МПО «МОДЭК», 2008. — 272 с.
 10. Кабалевский Д. Б. Как рассказывать детям о музыке? / Д. Б. Кабалевский. — [3-е изд., испр.]. — М. : Просвещение, 1989. — 191 с.
 11. Копилов С. О. Діалого-культурологічні детермінанти професійної ідентичності сучасної особи / С. О. Копилов // Психологія діалогу і світ людини : збірник наукових праць Кіровоградського державного педагогічного університету ім. Володимира Вінниченка / За ред. С. Д. Максименка, Г. В. Дьяконова. — Кіровоград : ФО-П Александрова М. В., 2012. — Том 2. — С. 107-119.
 12. Максименко С. Д. Психологія особистості: змістовні ознаки С. Д. Максименко / С. Д. Максименко // Гуманізація взаємин учителя та учнів — необхідна умова особистісно орієнтованої освіти : [науково-методичний збірник] / За ред. С. Д. Максименка, Г. О. Балла, М. М. Заброцького. — Житомир-Київ : ЖОІППО, 2004. — С. 3-17.
 13. Маніфест гуманної педагогіки / Ш. О. Амонашвілі, Д. М. Маллаєв, С. Л. Крук [та ін.] ; [за ред. Ш. О. Амонашвілі ; пер. з рос. В. К. Гаврилькевич] // Міжнародна асоціація громадських об'єднань «Міжнародний центр гуманної педагогіки». — Хмельницький : Всеукраїнська культурно-освітня асоціація Гуманної Педагогіки; Центр інноваційної педагогіки та психології Хмельницького національного університету, 2011. — 64 с.
 14. Маслоу А. Новые рубежи человеческой природы / Абрахам Маслоу ; [пер. с англ.]. — М. : Смысл, 1999. — 425 с.
 15. Орлов В. Ф. Професійне становлення майбутніх вчителів мистецьких дисциплін: теорія і технологія : [монографія] / Валерій Федорович Орлов; ред. І. А. Зязюна — К. : Наукова думка, 2003. — 262 с.
 16. Петрушин В. И. Музыкальная психология : [для студ. сред. и высш. муз. учеб. заведений] / В. И. Петрушин. — [2. изд., испр. и доп.]. — М. : Гуманитарный изд. центр ВЛАДОС, 1997. — 384 с.
 17. Рикель А. М. Профессиональная Я-концепция и профессиональная идентичность в структуре самосознания личности. Часть 2. Профессиональная идентичность / А. М. Рикель // Психологические исследования. — 2011. — № 3 (17).
 18. Рудницька О. П. Педагогіка: загальна та мистецька : [навч. посібник для студ. вищих навч. закладів] / О. П. Рудницька // Академія педагогічних наук України, Інститут педагогіки і психології професійної освіти АПН України. — К. : [б. в.], 2002. — 270 с.
 19. Хомутиннікова Н. Н. До проблеми професійної ідентичності вихователя дошкільного закладу / Н. Н. Хомутиннікова // Матеріали Міжнародної науково-практичної конференції «Психологія в Україні та за кордоном», м. Чернігів, 8-9 листопада 2013 р. — С. 63-69.

Розділ VII. ОСОБЛИВОСТІ СТАНОВЛЕННЯ ПРОФЕСІЙНОЇ ІДЕНТИЧНОСТІ ВИХОВАТЕЛЯ ДОШКІЛЬНОГО НАВЧАЛЬНОГО ЗАКЛАДУ В УМОВАХ ОБНОВЛЕННЯ СИСТЕМИ ДОШКІЛЬНОЇ ОСВІТИ

Особистісно-орієнтований підхід та гуманізація освіти вимагають необхідності пошуку шляхів удосконалення професійної підготовки фахівців. Успішність професійної діяльності, окрім обов'язкових професійних знань, умінь та навичок, значною мірою визначається особистісними характеристиками та професійними якостями фахівця, рівнем сформованості професійної ідентичності. Особливого значення дана проблема набуває в умовах трансформації сучасного українського суспільства. Соціально-психологічні реалії сьогодення потребують нової генерації фахівців, здатної до вольового, свідомого контролю і адекватного реагування на впливи середовища, усвідомлення своєї ролі і відповідальності за процеси міжособистісних взаємин, до набуття професійної ідентичності.

Професійна ідентичність — це інтегративне поняття, що об'єднує в собі компоненти особистісної та соціальної ідентичності, багаторівнева динамічна структура, що містить усвідомлені і неусвідомлені компоненти, складова самосвідомості, результат професійного самовизначення, характеристика особистості з погляду її професійної взаємодії з навколишнім світом, що передбачає ставлення до себе як до професіонала, ставлення до професії, ставлення до членів професійної спільноти.

Сутність сучасних наукових тенденцій розвитку питання професійної ідентичності спеціалістів педагогічного профілю полягає у здійсненні переходу від структурного вивчення особистості та її діяльності до аналізу розвивальної взаємодії її динамічних систем. Інтегративний характер змісту професій-

ної ідентичності обумовлює вивчення психологічних основ її розвитку як показника збереження психічного здоров'я особистості (В. А. Ананьєв, Е. Еріксон, О. Хорні), здатності до самоактуалізації (А. Маслоу), переживання емоційно-вольового стану власної індивідуальності (Р. Ленг, Е. Фромм), засобів освоєння суспільного та індивідуального психологічного простору (Е. Еріксон, Д. Фельдштейн), здатності до самопрезентації (Р. Тайс, Д. Хаттон), основ самовизначення (Т. М. Буякас).

Дослідженням професійної ідентичності займаються сучасні вітчизняні науковці С. Д. Максименко, Н. В. Чепелєва, В. Г. Пашок, П. Б. Шнейдер та ін., сутність власне професійної ідентичності розкривається в роботах В. Л. Зливкова, О. В. Винославської. Специфіку професійно-педагогічної підготовки і формування педагогічної культури, суб'єктності педагога досліджено у працях І. А. Зязюна, В. І. Маковецького, О. Г. Мороза та ін.

Незважаючи на актуальність та багатоаспектність дослідження професійної ідентичності, необхідно відзначити фрагментарність її вивчення, відсутність системного погляду на її структуру, передумови та закономірності становлення та змінювання як у процесі професійного навчання у вузі, так і під час криз професійного становлення у зрілому віці.

7.1. Професійна ідентичність у контексті становлення особистості фахівця

Професійна ідентичність визначається як прийняття провідних професійних ролей, цінностей та норм, наявність мотиваційних структур, котрі спонукають особистість до ефективної практичної діяльності [30, с. 68], та включає в себе співвіднесення себе з професією, створення еталонного зразка особистості професіонала, уявлення про себе як про професіонала, а також вироблення стратегії наближення до еталонної моделі та прагнення до неї [7, с. 92]. Професійна ідентичність

виявляється у прийнятті індивідом, по-перше, професійної діяльності у якості засобу, форми самореалізації, задоволення своїх потреб та інтересів, а, по-друге, себе як професіонала [33, с. 110]. Ідентифікуючи себе з певною спільнотою, особистість набуває певної системи норм, шаблонів поведінки, які виступають для неї як критерії, еталони оцінок.

Для зручності аналізу розмежуємо окремі групи дослідження професійної ідентичності у вітчизняній психології. Заздалегідь варто сказати, що виділені нами напрямки дослідження професійної ідентичності є досить умовними, і тому неправомірно протиставляти їх одне одному. Разом з тим суто в аналітичних цілях вважаємо цілком виправданим таке розмежування.

У роботах першого напрямку професійна ідентичність поряд із національною, етнічною, політичною, гендерною та ін. виступає одним із компонентів соціальної ідентичності. Здебільшого вони ґрунтуються на теорії самокатегоризації Дж. Тернера та Г. Теджфела, а тому акцент робиться на тому, що кожна із соціальних ідентичностей формується як результат членства у групі і розвивається як протиставлення іншій, зовнішній групі [2; 13; 19; 24; 34 та ін.]. Професійна ідентичність розглядається як результат професійної соціалізації.

Висувається думка, що розвиток ідентичності призводить до ієрархічної упорядкованості наявних соціальних ідентичностей з погляду їх індивідуальної переваги. Важлива увага приділяється проблемі впливу соціальної ідентичності на виникнення і розв'язання конфліктів. Підкреслюється роль спільної ідентичності у процесі формування міжгрупової толерантності, зокрема шляхом зменшення групової диференціації [16, с. 11]. Розглядається співвідношення професійних та етнічних стереотипів як основи для формування толерантності на рівні професійного співтовариства [12]. Отже, в цих роботах професійна ідентичність розглядається як один із видів соціальної ідентичності, на рівні з іншими; специфічні особливості її формування та функціонування не виділяються.

У другій групі робіт професійна ідентичність розглядається в контексті психології професіонала, його професійної придатності, в ракурсі проблем спеціаліста, обумовлених професійною діяльністю. Даний конструкт пов'язується із необхідністю побудови більш точних моделей професійної придатності та профвідбору [1; 7; 8; 26; 28 та ін.], розглядається як комплексна характеристика відповідності суб'єкта діяльності.

Останнім часом спостерігається посилення уваги дослідників до особистісних аспектів професійного становлення [6; 7; 26; 34; 36 та ін.] Це зумовлено тим, що формальні характеристики підготовки спеціаліста (наприклад, рівень освіти) часто не виправдовують себе, не завжди за ними можна зробити висновок щодо професійної придатності людини до певної професійної діяльності. Одним із ключових у наукових розвідках даної групи є поняття «професіонал». Дане поняття змінювало своє змістове наповнення у ході суспільно-історичних змін. Так, в умовах планової економіки професіоналами вважали спеціалістів, які мали відповідну кваліфікацію. У сучасних умовах під поняттям професіонал розуміється соціально компетентна, психологічно зріла особистість, що відзначається високою професійною майстерністю, яка визначає її спосіб життя, особливий професійно орієнтований світогляд, ментальність і почуття приєднання до професійної спільноти [36, с. 49]. Отже, серед ознак професіонала наявна його професійна ідентичність.

Зв'язок особистісного росту з ростом професіоналізму показано А. Р. Фонарьовим. Він вказує, що структура професійної діяльності та її зміст змінюються з особистісним ростом спеціаліста. Фахівець знаходить нові грані, сенс та форми в рамках професії, тобто перетворює її, поглиблює уявлення про неї. Перетворення професійної діяльності, її якісно новий рівень, в свою чергу, призводять до подальшого особистісного росту, що у свою чергу наповнює професійну діяльність новим смисловим навантаженням [32]. Є. В. Чорний чітко наголошує, що фундамент професіоналізму — істинна професійна

ідентичність, яка є у певному розумінні результатом успішного процесу самоактуалізації. І, можливо, навіть, що це паралельні і навіть частково співпадаючі процеси [33, с. 38].

Варто зазначити, що наявність професійної ідентичності має неоднакове значення для різних професій. Значення професійної ідентичності у структурі особистості професіонала зростає із збільшенням продуктивного, творчого начала у професійній діяльності, ролі особистісних факторів у ефективності її виконання.

Важливість дослідження проблеми професійної ідентичності спеціалістів тих професій, специфіка яких полягає у відсутності однозначного результату, а відповідно і чітких, визначених критеріїв професійної відповідності, професійної успішності, підкреслюють Ю.В. Власова, О.А. Белобрикіна [7]. У контексті професійної придатності найчастіше вивчається професійна ідентичність представників соціономічних професій, зокрема психологів [5; 6; 7; 14; 25; 27; 34 та ін.]. І певною мірою такий перекик виправданий: особистість спеціаліста в даних професіях виступає на перший план і є інструментом роботи.

Виходячи з принципу єдності свідомості та діяльності, введенного Л.С. Рубінштейном (1946), можна стверджувати, що професійна діяльність накладає певний відбиток на особистість професіонала. Зокрема зазначається, що певний професійний профіль обумовлює домінантність розвитку специфічних професійно важливих якостей, здатностей та ціннісних орієнтацій особистості [30, с. 79]. У ракурсі проблем спеціаліста, обумовлених професійною діяльністю, в низці робіт виділяється феномен професійної деформації [1; 3; 4; 7; 12; 31 та ін.], який пов'язаний і з професійною ідентичністю як негативне її загострення. Під професійною деформацією розуміють негативні зміни у психіці людини, що виникають у процесі виконання професійної діяльності в результаті гіпертрофії професійних особливостей особистості [7, с. 92]. Проявами даного феномену виступають особлива переоцінка своїх про-

фесійних підходів і цінностей, особлива професійна солідарність, нечутливість до інших соціальних позицій, виключна захопленість особистості професійною діяльністю [33, с. 52], втрата позитивного ставлення до предмета своєї діяльності [1, с. 88], загострення професійних звичок, стилю мислення та спілкування, перенесення їх на взаємодію з широким колом людей [31, с. 13], зниження самокритичності, розвиток пасивного формального ставлення до власної професійної діяльності, самовпевненість та переоцінка власного професійного досвіду [3, с. 29] тощо. Найбільше професійна деформація загрожує спеціалістам, які працюють з людьми. Хоча і в інших сферах така загроза теж є, бо завжди існує певний елемент «вживання» суб'єкта діяльності у свій об'єкт праці.

Як було показано, проблема професійної ідентичності лежить у площині багатьох теоретичних та практичних завдань психології, що стосуються, по-перше, з'ясування місця професійної ідентичності у структурі більш загальної соціальної ідентичності, по-друге, визначення того, яким чином дане утворення пов'язане із ефективним виконанням людиною трудових функцій та самовдосконалення у даній сфері, по-третє, яке місце займає професійна ідентичність у прогнозуванні професійної придатності працівників різних типів професій, а також, по-четверте, з'ясування причин та наслідків для розвитку особистості деяких форм негативного її загострення тощо.

7.2. Професійна ідентичність у структурі самосвідомості особистості

Професійна ідентичність виступає важливою характеристикою особистості і розглядається як особлива форма організації особистого досвіду, набутого у процесі засвоєння професійної діяльності. Варто наголосити на тісному взаємозв'язку професійної та особистісної ідентичності, професійна ідентич-

ність акцентує увагу на специфіці професійного шляху як сфери розвитку ідентичності.

Професійну ідентичність як компонент особистісної ідентичності, що забезпечує успішну професійну адаптацію, і як домінуючий фактор професійної кар'єри, що ґрунтується на компетентності, профпридатності, інтересі до роботи і балансі із середовищем, розглядає О.П. Єрмолаєва [8].

Професійна ідентичність має низку спільних рис із соціальною ідентичністю, зокрема, усвідомлення своєї належності до соціальної групи, особистісно значуще переживання цієї належності, пов'язане з оцінкою членства в ній, наділення себе певними психологічними ознаками групи.

На нашу думку, професійна ідентичність особистості містить поєднання особистісної та соціальної ідентичності. Йдеться про взаємну зумовленість цих двох видів ідентичності в межах самосвідомості особистості, де особистісна ідентичність забезпечує індивідуальну своєрідність — те, що відрізняє мене від інших як професійного суб'єкта, а соціальна ідентичність — те, з ким я себе ідентифікую, до кого себе відношу, які характеристики при цьому собі приписую.

Професійна ідентичність має низку відмінностей від соціальної та інших видів ідентичностей, що визначають специфіку її змісту, особливості вияву і процес формування. Специфіка даного феномену виявляється перш за все в тому, що професійна ідентичність розглядається як частина професійного Я особистості — продукту професійної самосвідомості, що є психологічною категорією, яка є результатом визначення людиною своєї позиції в системі професійних взаємин.

Професійна ідентичність виступає системним утворенням, а її формування відбувається на основі комплексу різноманітних механізмів (когнітивного, мотиваційного, ціннісного). Перетворення індивіда в професіонала розглядається як процес формування суб'єкта професійного шляху, що здатен розв'язувати комплекс проблем професійного розвитку в цілому.

Згідно з поглядами Е. Еріксона, ідентичність — результат взаємодії самоідентифікації та ідентифікації ззовні. Побудова професійної ідентичності — це створення власної моделі поведінки, що має такі властивості: 1) мінлива протягом людського життя; 2) достатньо тривала для реалізації на практиці [34].

У структурі професійної ідентичності виділяють когнітивні, мотиваційні і ціннісні компоненти. Когнітивна складова професійної ідентичності полягає у засвоєнні норм, цінностей і традицій відповідної професійної групи [9]. Жодна професійна діяльність і особистісні новоутворення в ній неможливі без когнітивної активності суб'єкта, спрямованої як на пізнання професійного світу, так і на самопізнання.

Окрім усвідомлення себе як професіонала, у процесі ідентифікації відбувається усвідомлення себе всередині професійного середовища як частини професійного простору. Цей простір включає не лише соціальне оточення — колег, не лише носіїв певних професійних норм, він містить і об'єкт праці, тобто реальність, на яку особистість спрямовує власну активність.

Професійна ідентичність, як один із провідних критеріїв становлення особистості професіонала, тісно пов'язана з такими категоріями, як професіоналізація, Я-концепція, професійне самовизначення, професійна самосвідомість, професійний статус тощо.

Головна мета досягнення почуття професійної ідентичності полягає у переході від зовнішніх джерел підкріплення і зворотнього зв'язку в професійній діяльності до внутрішніх джерел, тобто до самопідкріплення. На початковій стадії формування професійної ідентичності підтримку особистості виявляють близькі люди, друзі і зацікавлені співробітники організації. Передбачається, що в подальшому індивід зробить почуття ідентичності частиною своєї свідомості.

Механізмом формування професійної Я-концепції завдяки засвоєнню функціонально визначених професійних ролей

та динаміці оцінки себе як фахівця виступає професійна самоідентифікація. Професійна самоідентифікація розглядається як результат фахової підготовки та професійного становлення [24].

Професійне самовизначення — невід’ємна складова життєвого та особистісного самовизначення особистості, один із важливих факторів становлення і реалізації фахівця у сфері професійної діяльності. Професійне самовизначення передбачає дієве ставлення людини до себе і виконуваної діяльності, що виявляється в численних актах професійного вибору.

Методологічні основи психологічного підходу до проблеми самовизначення були закладені С.Л. Рубінштейном, який розумів самовизначення як самоідентифікацію, де внутрішні умови виступають як причини (проблема саморозвитку, саморуху, рушійні сили розвитку, джерело розвитку знаходяться у самому процесі розвитку як його внутрішні причини), а зовнішні причини виступають як умови, як обставини. Підхід, окреслений С.Л. Рубінштейном, інтенсивно розвивається у працях інших психологів, зокрема К. О. Абульханової-Славської, Л.І. Божович, А.В. Брушлинського, С.Д. Максименка, Л.Е. Орбан-Лембрик та ін.

Етапи самовизначення як ідентифікацію себе із певним способом розуміння і взаємодії з навколишнім середовищем розглядає М.С. Пряжников [29]. Серед них — самовизначення в найближчому соціальному оточенні, ідентифікація з різноманітними рольовими позиціями, самовизначення у світі ідей, цінностей, самовизначення у способах засвоєння і виконання професійної діяльності.

З позиції професійного становлення і розвитку професійного самовизначення розглядається як тривалий процес, що супроводжує увесь професійний шлях людини [3; 23]. Згідно з даним підходом, як зміст професійного самовизначення розглядають вибір конкретної професії, професійної сфери, набуття професійної ідентичності; виділення і перегляд критеріїв, норм для самооцінки відповідно до етапу розвитку. Ре-

зультати професійного самовизначення з погляду представників даного підходу може змінюватися залежно від стадії професійного розвитку.

Інтеграція загальної психології із психологією професійного розвитку виступає основою для різноманітних періодизацій професійного розвитку. Професійний розвиток особистості група авторів розглядає як інтеграцію двох процесів: розвитку особистості в онтогенезі і професіоналізації особистості з початку професійного самовизначення до завершення активної трудової діяльності.

Досить поширеними є періодизації професійного розвитку, що базуються на досягненні особистістю рівня професіоналізму. Серед таких класифікацій варто згадати класифікацію А. К. Маркової, яка вважає критеріями визначення етапів розвитку і становлення професіонала, рівня професіоналізму, а саме: допрофесіоналізм, що містить етап первинного ознайомлення з професією; професіоналізм, що містить етапи адаптації до професії; самоактуалізації у професії; вільного володіння професією у формі майстерності; суперпрофесіоналізм, що містить етапи вільного володіння професією у формі творчості, оволодіння низкою близьких професій, творчого самопроектування себе як особистості; непрофесіоналізм, що зумовлює виконання праці за професійно деформованими нормами й деформацією особистості; післяпрофесіоналізм, що зумовлює завершення професійної діяльності [23].

Становлення професійної ідентичності є, з одного боку, наслідком і результатом професійної діяльності, засвоєнням професійної ролі, проходженням через різноманітні професійні випробування, а з другого, необхідною умовою професійної успішності.

Загалом процес становлення професійної ідентичності для людей різних професій розвивається за єдиною логікою і передбачає проходження приблизно одних і тих самих стадій з більш-менш однаковим результатом для кожного з них. Поруч із цим, кожен фах, кожна спеціальність, диктує свої осо-

бливості, власну специфіку, яка закономірно відображається в особливостях формування та результуючих характеристиках професійної ідентичності.

В умовах розбудови національної системи освіти особливого значення набуває проблема формування професіоналізму сучасного педагога. Але не зважаючи на доволі значний обсяг теоретичних та експериментальних досліджень з питань розвитку професійної ідентичності, стан розроблення проблеми ідентичності вчителів перебуває на етапі аналітичного вивчення, а професійна ідентичність вихователя дошкільного закладу залишається поза увагою науковців. Неузгодженими залишаються погляди науковців на структуру професійної ідентичності спеціалістів педагогічного профілю, взаємозв'язок професійної ідентичності та ідентичності соціальної й особистісної. Очевидна актуальність вказаних проблем і їх недостатня опрацьованість зумовили необхідність у структуруванні моделі професійної ідентичності вихователя дошкільного навчального закладу.

7.3. Модель професійної ідентичності вихователя дошкільного навчального закладу

На основі аналізу теоретико-емпіричних досліджень та власних узагальнень нами виділено компоненти професійної ідентичності вихователя дошкільного навчального закладу. У створенні та обґрунтуванні структурної моделі професійної ідентичності вихователя ДНЗ ми обрали за основу системний підхід, а саме — цілісний. При цілісному підході досліджуються зв'язки не лише між частинами об'єкта, але і між частинами і цілями. Згідно з генетичними і системними підходами професійна ідентичність розглядається як цілісний феномен, що містить специфічні особливості взаємопов'язаних структурних компонентів, функціонування і динаміки.

У загальній структурі моделі професійної ідентичності вихователя ДНЗ нами виокремлено такі компоненти: особисті-

сний, когнітивний, цілісно-мотиваційний, соціальний, операційно-дієвий, адиктивно-оцінковий, досвід.

Особистісний компонент включає в себе Я-концепцію, рефлексивність, діалогічність, саморегуляцію. Більшість складових презентує професійно значущі якості фахівця вихователя дошкільного навчального закладу. Під професійно значущими якостями ми розуміємо низку важливих якостей спеціаліста, які сприяють успішному виконанню професійної діяльності, ефективному виконанню професійних завдань, особистісно-професійному зростанню, удосконаленню.

Педагогічний професіоналізм охоплює набір професійних властивостей та якостей особистості педагога, що відповідають вимогам учительської професії; володіння необхідними засобами, що забезпечують не лише педагогічний вплив на вихованця, але і взаємодію, співробітництво та співтворчість із ним, реалізуючи суб'єкт-суб'єктний підхід.

Для активного співробітництва з вихованцями педагогу необхідна мобілізація інтелекту, волі, моральних зусиль, організаторського хисту та вміння оперування засобами формування моральних, інтелектуальних і духовних засад дітей. Він повинен володіти широким арсеналом інтелектуальних, моральних та духовних засобів, що забезпечують педагогічний вплив на вихованців. До інтелектуальних засобів належить кмітливість, професійно спрямоване сприйняття, пам'ять, мислення, увага, увага, виявлення та розвиток творчих здібностей дитини. До моральних — любов до дітей, віра у їхні можливості та здібності, педагогічна справедливість, вимогливість, повага до вихованця — все, що складає основу професійної етики.

Когнітивний компонент професійної ідентичності об'єднує професійно спрямований стиль мислення та здатність до навчання, учіння. Професійно спрямований стиль мислення відображає специфіку професійної діяльності, сприяє досягненню в ній успіху. Ніяка професійна діяльність і особистісні новоутворення в ній неможливі без когнітивної активності суб'єкта, спрямованої як на пізнання професійного світу, так

і на самопізнання. Окрім усвідомлення себе як професіонала, відбувається усвідомлення себе всередині професійного середовища, як складової професійного простору.

Одним із критеріїв сформованості професійної ідентичності є максимальна відповідність сформованих в індивіда уявлень про типового представника професії та уявлень про себе як про професіонала. Невідповідність цих уявлень спричиняє внутрішній конфлікт, відчуття невдоволення собою, знижує самооцінку і перешкоджає прийняттю колективної ідентичності професійної спільноти. Крім того, принципові відмінності між уявленнями про типового представника та про себе як про професіонала можуть спричинити кризу професійного становлення і внаслідок протестних реакцій — відмову від професії. Натомість, коли два окремі уявлення прямують до тотожності, прийняття колективної ідентичності сприяє зміцненню індивідуальної професійної ідентичності і підтримує її, навіть незважаючи на окремі суперечності, фрустрації, конфлікти тощо.

Ціннісно-мотиваційний компонент представлений мотивацією вибору та оволодінням професією, мотивацією трудової діяльності, спрямованістю, професійними цінностями особистості. Як відомо, на продуктивність будь-якої діяльності значною мірою впливає характер мотивації. Внутрішня позитивна мотивація підвищує продуктивність діяльності, сприяє отриманню людиною задоволення, а негативна й зовнішня — знижують, і тоді діяльність сприймається як примус. Причому внутрішню позитивну мотивацію до самовдосконалення, професійного зростання та навчання саму по собі можна розглядати як засіб формування професійної ідентичності.

У процесі оволодіння професією фахівець засвоює систему основних ціннісних уявлень, що характеризують професійну спільноту, на основі яких розвиваються професійно значущі якості, формується професійна придатність, професійна самосвідомість, що виявляється в успішній професійній діяльності, а також задоволенні обраним шляхом. Прийняття

цінностей професійної спільноти, очікування позитивних результатів своєї діяльності розширюють компетенцію фахівця, знижують імовірність розвитку симптомів вигорання, сприяють формуванню професійної ідентичності.

Не менш значущим у структурі професійної ідентичності виступає соціальний компонент, що об'єднує в собі суб'єктивне відчуття приналежності до професійної спільноти, адаптацію до колективу, здатність до конкуренції, здатність до співробітництва, залежність/незалежність від соціальної оцінки, імідж.

Операційно-дієвий компонент реалізується через ступінь засвоєння практичних навичок та умінь, готовність до професійних випробувань, професійну діяльність. Складові операційно-дієвого компонента входять і до професійної компетенції.

Афективно-оцінковий компонент включає в себе емоційно-позитивне сприяння професії, самооцінку, самоставлення, сприйняття партнерів по комунікативній взаємодії. Емоційна чутливість зумовлює встановлення емпатійних взаємин з дитиною. Емоційна стійкість сприяє адекватному, вираженому регулюванню в низці професійних ситуацій. Самооцінка, самоставлення відображає ставлення до себе як до професіонала, професійного Я-образу.

Компонент досвід представлений у моделі життєвим та професійним досвідом, що є складовими життєвого шляху особистості.

Варто зазначити, що поділ компонентів на складові дещо умовний, оскільки одна складова може входити до кількох компонентів. Вищенаведені компоненти виявляються у ставленні до себе як до професіонала, у ставленні до професії, у ставленні до професійної спільноти. Зауважимо, що ставлення не обов'язково повинно бути лише позитивним. Це таке ставлення, що уможливорює ідентифікацію.

Подальший дослідницький інтерес являє собою дослідження динаміки становлення професійної ідентичності вихователя ДНЗ.

7.4. Досвід вивчення становлення професійної ідентичності вихователя дошкільного навчального закладу

Метою дослідження є розкриття складових та детермінант ідентичності як умови компетентності вихователя дошкільного навчального закладу.

Дослідження проводилось на базі дошкільних навчальних закладів Київської області (Васильківський район). Загальний об'єм виборки складає 60 осіб (за статевую приналежністю — жінки). З метою проведення порівняльного аналізу особливостей сформованості професійної ідентичності вихователів з різним педагогічним стажем до вибірки досліджуваних були включені групи педагогів: 1 група — зі стажем 0-7 років, 2 група — стажем від 12 до 18 років, 3 група — стажем від 22 до 35 років.

Аналіз робіт, присвячених вивченню професійної ідентичності (П. Бергер, Т. Лукман, Д. Сьюпер, Л. Тайлер та ін.), дозволив визначити методи дослідження, що можуть фіксувати характеристики професійних «Я — образів». А враховуючи те, що у структуру професійної ідентичності входять усвідомлені і неусвідомлені компоненти, необхідним елементом діагностики є підстави вважати проективний метод.

У нашому дослідженні проективний метод використовується у вигляді методики вільних описів у варіанті самозвіту, оскільки саме цей метод дає можливість прослідкувати особливості самоопису та проаналізувати продукти самосвідомості.

Учасникам дослідження пропонувалося описати себе за трьома ключовими позиціями:

- уявлення про своє ідеальне професійне «Я»;
- уявлення про своє реальне професійне «Я»;
- уявлення про якості, що несумісні з професією вихователя.

З метою вивчення видів ідентичності, що включені у структуру самосвідомості педагогів та вивчення їх змістовних характеристик було використано тест наближений до проєктивних методик дослідження особистості «Хто Я?» (М. Кун, Т. Макпартленд, 1954) [19] у варіанті обробки Л. Ф. Бурлачука, С. М. Морозова [5].

Теоретичною основою методики є концепція М. Куна, згідно основних її постулатів, сутність особистості можна визначити через відповіді на питання «Хто я такий?», звернені до самого себе. За інструкцією тесту досліджуваному пропонувалось протягом 12 хвилин дати якомога більше різних відповідей на питання «Хто Я?» Адже це питання логічно пов'язане з характеристиками власного сприйняття людиною себе, тобто з її образом «Я». Відповідаючи на це питання, людина вказує не тільки соціальні ролі, але і характеристики-визначення, з якими вона себе співвідносить, ідентифікує, тобто вона описує ті риси, які, на її думку, пов'язані з нею. Наявність у самоописах індивідуальних характеристик говорить про те, наскільки людина усвідомлює і приймає свою унікальність (показники рефлексивної, комунікативної, фізичної, матеріальної, діяльної ідентичності).

У процесі вивчення професійної ідентичності було встановлено, що структура самосвідомості педагогів включає декілька видів ідентичності: соціальну ідентичність (професійне «Я», сімейне «Я», статево-рольове «Я»), особистісну ідентичність (фізичне «Я», позитивно характеризуємо «Я», громадянську ідентичність):

- сімейна ідентичність — 24 %;
- професійна ідентичність — 25 %;
- особистісна ідентичність — 26 %;
- статево-рольова ідентичність — 16 %;
- громадянська ідентичність — 8 %;
- часткова ідентичність — 2 %.

Треба зазначити, що за результатами дослідження стрижневе місце у структурі ідентичності вихователів займає сімей-

на ідентичність (24 %), скоріш за все, це пояснюється тим, що 100 % респондентів є жінками, для яких функції виховання дітей і турбота про сім'ю є основною («я — мама, дбайлива, любляча», «чудова сестра», «дочка», «щаслива мама», «люблю свою сім'ю», «я дочка своєї мами», «кохана дружина», «хочу більше уваги приділяти своїм дітям», «хочу, щоб мої діти були найкращими», «мрію про щасливе майбутнє своїх дітей», «я жінка своєму чоловікові», «несу відповідальність за своїх дітей», «я найулюбленіша мама», «дуже люблю свого сина», «безмежно люблю і поважаю свою маму», «я — турботлива дочка», «улюблена дочка та онука», «чоловік — моя розрада, опора, найкращий друг», «я — любляча мати», «я — хазяйка дому», «хочу, щоб діти жили краще, ніж ми».

Таким чином, саме наявність батьківських рис у вихователя, котрий, багато в чому і виконує функції батьків, є професійно значущими і входять до структури професійної самосвідомості.

Статева ідентичність посідає особливе місце у самосвідомості опитаних. Частина респондентів (82 %) безпосередньо позначає свою стать: «кохана жінка», «сильна жінка», «я — жінка», «красива приваблива жінка», «жінка — любляча і любима», «я кохаю і кохана».

Частина опитаних (18 %) вказує на свою статеву приналежність опосередковано за допомогою соціальних ролей, закінчення слів: «приваблива», «розумна», «освічена». Наявність і прямого, і непрямого емоційно-позитивного позначення статі говорить про достатню сформованість позитивної статевої ідентичності. Вони підкреслюють прийняття своєї привабливості як представника статі, що характерне для всіх опитаних (100 %). Усвідомлення своєї гендерної приналежності та позитивне ставлення до своєї статі входить до змісту професійної самосвідомості вихователів і є необхідною особистісною якістю для успішної професійної діяльності саме в системі дошкільної освіти. Адже у всіх педагогів можна виділити виражену гендерну специфіку, пов'язану з пріоритетністю саме жіночих якостей при

роботі з дітьми (бажання працювати з дітьми, любов до дітей, задоволення, що отримується від педагогічної діяльності).

Досвід вивчення ідентичності вихователя дошкільного навчального закладу дозволяє виділити особистісну ідентичність, яка займає значне місце у структурі самосвідомості опитаних нами (26% висловлювань). Тобто вихователі ідентифікують себе як особистість, усвідомлюють та приймають особливості прояву свого «Я» у почуттях, діях.

В особистісних ідентифікаційних характеристиках опитаних значне місце займає сфера інтимно-особистісних відносин. Вони ідентифікують себе через членство групи друзів: «я добрий друг», «люблю друзів», «намагаюсь бути потрібною», «у мене вірні друзі», «люблю товариство добрих, веселих людей», «люблю свій колектив», «люблю своїх друзів», «ціную своїх друзів», «люблю людей». Також опитані позитивно оцінюють свою здатність до взаємодії з людьми: «люблю спілкуватися з людьми», «вмію знайти спільну мову з людьми», «я комунікабельна», «намагаюсь бути душею компанії» тощо (з матеріалів опитування). Висловлювання опитаних свідчать про їх розвинуту комунікабельність. За даними досліджень, комунікабельність педагога є значним потенціалом, який визначає тривалість здійснення цієї соціальної ролі та є здатністю зберігати професійність навіть в умовах, що сприяють професійному вигоранню. Комунікативна активність вихователя розповсюджується не тільки на дітей, адже, крім спілкування з дітьми, вихователю, відповідно до його професійних функцій і завдань, доводиться також спілкуватися з їхніми батьками та родичами, помічником вихователя, фахівцями іншого профілю, адміністрацією ДНЗ тощо.

Професійна самосвідомість у структурі ідентичності педагогів представлена у 82% всіх опитаних. Вона складає 23% у загальній структурі ідентичності: вагомість її варіює у залежності від педагогічного стажу: у групі вихователів зі стажем від 0 до 7 років профідентичність складає 19%; в групі вихователів зі стажем 12-20 років — 25%, у групі зі стажем 20-35 років

— 31 %. Респонденти ідентифікують себе як професіоналів: «я педагог», «щаслива людина, тому що маю роботу, яку люблю — вихователя», «працюю у садочку», «людина, яка виховує, навчає, несе відповідальність за дітей у садочку», «Я — вихователь», «я люблю свою роботу», «хочу віддаватись роботі», «мені подобається моя професія», «я сумлінний працівник», «на роботі я завжди самовіддана» (з матеріалів дослідження).

Професійна ідентичність, за нашим припущенням, може виступати як семантична близькість конструктів «Я як фахівець» (уявлення про те, який я професіонал), «Ідеальний вихователь» (ідеальний образ), «Вихователь-невдаха» (негативний образ). Виходячи з цього, учасникам дослідження пропонувалось описати себе за трьома ключовими позиціями:

- уявлення про своє реальне професійне «Я»;
- уявлення про своє ідеальне професійне «Я»;
- уявлення про якості, які несумісні з професією вихователя.

Ідеальне професійне «Я» — це зразок, ідеал, яким повинен бути професіонал. Він упорядковується і диференціюється засвоєнням професійних нормативів і стереотипів. Це комплекс гіпотетичних уявлень про типового представника даної професії, гідного називатися професіоналом.

У результаті аналізу одержаних даних виділено та проаналізовано найбільш значущі якості ідеального вихователя. Приводимо їх у відповідності із займаними позиціями та їх вагою:

1. Добрий, людяний, лояльний — 91 %
2. Вихований, інтелігентний, делікатний — 73 %
3. Інтелектуально розвинутий, розумний, допитливий, освічений — 73 %
4. Комунікабельний — 64 %
5. Чесний, справедливий — 54 %
6. Врівноважений, спокійний, адекватний — 45 %
7. Творча особистість — 45 %
8. Вимогливий, послідовний, організований — 36 %

9. Турботливий, дбайливий — 27%
10. Розуміє настрій та внутрішній світ дитини, вміє встановити контакт з дітьми — 27%
11. Любить свою роботу — 18%
12. Трудолюбивий — 18%
13. Впевнений, поважаю себе — 18%
14. Гнучкий у підборі виховних впливів — 9%
15. Красивий — 18%
16. Вміє зацікавити дітей — 9%
17. З почуттям гумору — 9%
18. Енергійний, жвавий — 9%
19. Артистичний — 9%
20. Сильний — 9%
21. Молодий — 9%
22. Оптиміст — 9%

Отже, позиція «Ідеальний вихователь» характеризується досліджуваними через якості, що притаманні, на думку респондентів, професіоналові, і включають в себе як власне особистісні характеристики, так і професійно значущі якості. Їх комплекс складає образ ідеального вихователя для даної групи опитаних. Як бачимо, найбільш значущими для представників усіх груп опитаних є характеристики, що відображують альтруїстичні цінності, традиційно домінуючих для фахівців соціономічних професій, які є водночас і відображенням певних особистісних рис та установок, і сутністю професії, і мотиватором до активної професійної діяльності, що знаходить вияв у зростаючій професійності суджень вихователів-майстрів про сутність специфіки, пов'язаній з даним профілем діяльності.

Уточнює і доповнює образ ідеального вихователя образ «Вихователя — невдахи». Для того, щоб відповісти собі на запитання «Яким я повинен бути? Ким я повинен бути? Яким я є? Ким я є?» необхідно також знайти відповідь на запитання «Яким я не повинен (не можу) бути? Яким я не є? Ким я не є?»

Позиція «Професіонал — невдаха» характеризується досліджуваними через якості, що ідентифікуються ними як неприпустимі для професії вихователя. Вони складають комплекс рис особистості та поведінки, що є забороненими у професії. На рівні Я-концепції це усвідомлюється як рефлексивно обґрунтовані обмеження на власні професійні дії. За даними обмеженнями приховується не лише локус контролю, професійна відповідальність, але і можливість для професійного самовдосконалення. Наводимо комплекс забороненої поведінки вихователя для даної групи опитаних у відповідності із займаними позиціями:

1. Злий, мстивий — 98 %
2. Інтелектуально обмежений, неграмотний, неосвічений, тупий — 98 %
3. Не любить дітей — 81 %
4. Не вміє організувати ні себе, ні дітей — 73 %
5. Неврівноважений, нестриманий, нервовий — 64 %
6. Черствий, байдужий — 36 %
7. Корисний, любить гроші — 36 %
8. Невпевнений — 36 %
9. Має завищену самооцінку — 36 %
10. Несправедливий — 18 %
11. Невихований — 18 %
12. Неуважний — 16 %
13. Невимогливий — 16 %
14. Погано розвинута інтуїція — 16 %
15. Здатний підняти на дитину руку — 16 %

Роль «Я — професіонал» характеризується опитаними низкою професійно значущих та загальнолюдських якостей, загалом «психологічний портрет» є цілком позитивним. Більшість якостей, з якими ідентифікують себе опитані, притаманні ідеальному вихователю. Розглянемо уявлення про себе як професіонала вихователів з різним педагогічним стажем роботи.

Вихователі із педагогічним стажем від 0 до 7 років.

Вихователі даної групи ідентифікують себе з основними характеристиками ідеального вихователя: «люблю дітей», «добра», «комунікабельна», «творча», «люблю свою роботу». Професійна ідентичність педагогів представлена в основному позитивними особистісними характеристиками, що наближує їх образ «Я — професіонал» до образу «Я — ідеальна». Негативні якості, наприклад, «сором'язлива», «нерішуча», «не маю досвіду, тому в багатьох речах я недосвідчена» займають лише 2% в ідентифікаційних характеристиках, що свідчить про недостатньо адекватну оцінку себе як професіонала, завищену самооцінку опитаних.

Значне місце у структурі ідентичності вихователів даної групи займає матеріальна перспектива, яка включає бажання покращення свого добробуту: «хочу одержувати більше грошей за свій труд», «хочу жити в достатку».

Позитивним є прагнення більшості опитаних цієї групи до саморозвитку: «люблю пізнавати щось нове», «хочу стати більш досконалою», «ризикуючи іду впевнено до мети», «постійно працюю над вдосконаленням свого фахового рівня». Таку позитивну мотивацію до навчання, самовдосконалення саму по собі можна розглядати як формування професійної ідентичності.

Отже, професійну ідентичність педагогів даної групи можна характеризувати як відкриту нестабільну ідентичність. Для них характерна відкритість до нового в собі та оточенні, схильність до самозмін. Такі люди ще не остаточно самовизначились у професійному плані, не цілком відчують цілісність своєї особистості, ймовірно, що вони перебувають у пошуку, триває процес формування нової ідентичності на тлі існуючої.

Вихователі із педагогічним стажем від 12 до 18 років.

Позиція «Я — професіонал» характеризується педагогами даної групи низкою професійно значущих та загальнолюдських якостей. Вихователі позиціонують себе з основними якостями ідеального вихователя, надаючи особливого значення вмінню вихователя встановлювати взаєморозуміння з дітьми,

їхніми батьками, його відповідальності, справедливості, чесності. Рівень диференційованості ідентичності високий, що свідчить про розвинуту рефлексію опитаних. Серед негативно оцінюваних якостей — «не завжди відповідальна», «занадто самокритична», «сором'язлива», «нервова», «не завжди врівноважена», «не повністю досконала». Співвідношення позитивних та негативних оцінок себе свідчить про адекватність самооцінки опитаних та високий рівень самооцінки більшості представників даної групи, що передбачає впевненість у собі, високий рівень соціальної компетентності і самоконтролю. Аналіз використаних респондентами якостей для характеристики ролі «Я — професіонал» дозволяє зробити висновок про достатній рівень критичності та реалістичності в оцінці вихователями себе теперішнього, бажання ідентифікувати себе з еталоном, образом ідеального вихователя. Так, важливо, що вихователі, ідентифікуючи себе з еталоном, образом ідеального вихователя, висувають завдання, напрямки свого професійного та особистісного саморозвитку: «хочу бути розумнішою», «хочу розвиватися», «намагаюсь бути справедливою», «хочу бути більш досконалою у професії», «сподіваюсь стати більш розкомплексованою», «намагаюсь бути хорошою вихователькою», «сподіваюсь стати більш адекватною», «намагаюсь, щоб кожне заняття з дітьми було їм цікаве, несло щось нове».

Майже всі (96 %) педагоги говорять про задоволеність своєю професією: «мені подобається моя професія», «я люблю свою роботу», «люблю свій колектив», «я щаслива», «я хочу віддаватись роботі».

В ідентифікаційних характеристиках опитаних представлена потреба в отриманні нових знань, прагнення змінюватись, розвиватись: «хочу стати більш досконалою», «хочу розвиватися», «хочу бути краще», «хочу частіше відвідувати оперу, театри, концерти». Перспективна ідентичність опитаних включає бажання покращення свого добробуту:

«хочу жити в достатку», «хочу одержувати більше грошей за свій труд».

Прагнення до самовдосконалення та професійного зростання свідчить про відкритість ідентичності вихователів даної групи.

Вихователі із педагогічним стажем від 22 до 35 років.

За співвідношенням соціальних ролей та індивідуальних характеристик у самоописах педагогів даної групи можна говорити, що опитані мають чітке уявлення про свої соціальні ролі і приймають свої індивідуальні характеристики. Структура ідентичності представників даної групи найбільш диференційована у порівнянні з групами вихователів, які мають менший педагогічний стаж роботи, що свідчить про високий рівень усвідомленості себе та рівень розвитку рефлексії.

Педагоги-«майстри» позитивно сприймають себе, добре усвідомлюють особисті потреби, можливості, професійні інтереси та цінності, мають чітко окреслені професійний і життєвий плани, прагнуть досягти ідеального образу професійного «Я».

Ціннісна прихильність педагогів даної групи до своєї професійної спільноти, задоволеність своєю роботою та життям загалом, що є одним із показників розвитку професійної ідентичності, знаходить вияв у таких ідентифікаціях: «люблю свою роботу», «люблю свій колектив», «мені подобається моя професія, «люблю життя», «щаслива».

Ідентифікаційні характеристики професіоналів даної групи супроводжує почуття професійної ідентичності, яке переживається як позитивне ставлення індивіда до професії, як бажання працювати в даних умовах і за даною спеціальністю, як прагнення до оптимального виконання професійної діяльності. Впевненість, яку отримує фахівець, відчуваючи власну ефективність, дозволяє йому більш гармонійно ідентифікувати себе як професіонала, відчувати свою причетність до професійної спільноти через її підтримку та позитивну оцінку.

Досвідчені педагоги прагнуть ідентифікуватися з еталонами професійно привабливих образів: здатністю до співробітництва, альтруїзму, великодушності: «чуйна до людського горя людина», «люблю людей», «живу для когось», «намагаюсь бути потрібною людям», «люблю допомогати», «безкорисна», «хороший порадник».

Інтегрованою метою проведення тренінгу «Подорож у пошуках професійної ідентичності» є сприяння оптимізації становлення професійної ідентичності вихователя ДНЗ.

Завдання тренінгу умовно можна поділити на 3 групи:

- завдання самодослідження, самодіагностики та усвідомлення;
- завдання формування, навчання та тренування;
- завдання перевірки, експериментування та самооцінювання.

Перша група об'єднує в собі завдання, які спрямовані на самодослідження учасниками власних уявлень про професію, професійно значущі якості особистості, шляхи професійного самовдосконалення та розвитку, а також рівня сформованості професійної ідентичності та її характеру. Передбачаються також процедури самодіагностики і самоаналізу з метою глибшого усвідомлення власної причетності до професії, особистісних характеристик — вимогам професії.

Друга група завдань включає в себе різноманітні тренінгові акції, вправи, ігри та ін., що покликані формувати професійну ідентичність через навчання та тренування професійно важливих умінь та навичок, розвиток уявлень про власне місце у професійній площині, відпрацювання навичок функціонування в ній розв'язання гіпотетичних рольових конфліктів тощо.

Третя група завдань забезпечує можливості для перевірки у безпечному форматі (рольові ігри, процедури самооцінювання та сприймання зворотнього зв'язку інших учасників групи) ступеня розвитку власної професійної ідентичності,

лояльності до професії, готовності до практичного функціонування у професійній ролі.

Програма тренінгу «Подорож у пошуках професійної ідентичності» загалом та її завдання зокрема співвідносяться із психодіагностичними, психокорекційними процесами, із процесом професійної підготовки, із психотерапією, самовдосконаленням та готовністю до професійної діяльності.

Ведучим данного соціально-психологічного тренінгу може бути професійний психолог із досвідом практичної роботи за фахом і проведення тренінгів.

Функції ведучого: організаційна, мотивуюча, інформаційна, стимулююча, корекційна.

Очікувані результати: очікуються, що участь у тренінговій групі оптимізує й стимулює процес становлення професійної ідентичності.

Зміст програми соціально-психологічного тренінгу «Подорож у пошуках професійної ідентичності».

Заняття № 1

Мета: знайомство учасників; створити психологічні умови для ефективної роботи тренінгової групи, сприятливу емоційну атмосферу прийняття і довіри у спілкуванні; ознайомити учасників з основними принципами тренінгу та правилами роботи групи, ввести групові норми; ознайомити учасників з програмою занять, зорієнтувати на обрану тематику; залучити до активної участі в роботі тренінгової групи.

Зміст заняття: вступ, введення тренінгових імен, знайомство, «Життєве кредо», «Балакучий м'яч», «Познайомтесь — вихователь», завершальне слово тренера.

Заняття № 2

Мета: ввести поняття «професійна ідентичність»; розкрити важливість формування професійної ідентичності, взаємозв'язок професійної ідентичності та кар'єрного успіху; мотивувати учасників тренінгу до цілеспрямованої роботи задля успішного віднайдення професійної ідентичності.

Зміст заняття: привітання учасників, мозковий штурм на тему «Що таке професійна ідентичність»; теоретичний блок, «Поняття кар'єри», «Казковий герой».

Заняття №3

Мета: створити умови для аналізу існуючого в суспільній свідомості та окремо у самосвідомості кожного учасника узагальненого (частостереотипного) образу вихователя ДНЗ та дослідити його вплив на процес формування професійної ідентичності.

Зміст заняття: вступний шерінг, «Готель», «Ревізія ресурсів», завершальний шерінг «Тут і зараз».

Заняття №4

Мета: ввести поняття «професійно значущі якості особистості» та створити комфортні умови для самодослідження ступеня їх сформованості учасниками; працювати над розвитком емпатійності, сенситивності.

Зміст заняття: теоретичний блок, мозковий штурм, «Лотерея», шерінг, заключне слово тренера.

Заняття №5

Мета: продовжувати роботу над розвитком комунікативних умінь і навичок, емпатійності та сенситивності у спілкуванні, уміння слухати і розуміти співрозмовника, відчувати його настрій та стан.

Зміст заняття: вступне слово тренера, «Говоримо цифрами», «За скляною стіною», «Передай почуття», «Малюємо власні почуття», робота в парах, спрямована на відпрацювання навичок емпатійного слухання, заключний шерінг.

Заняття №6

Мета: дослідити ступінь сформованості професійної ідентичності на рівні власних уявлень про професію, професійну роль, внутрішню сутність та зміст професійних завдань; розвинути навички професійної самопрезентації.

Зміст заняття: вступне слово тренера, «Хто ти такий», «Виправдання», завершальний шерінг.

Заняття № 7

Мета: формування цілісного та узагальненого уявлення про профідентичність, оцінка ступеня сформованості та перспектив розвитку власної профідентичності учасників групи.

Зміст заняття: вступне слово тренера, «Моя метафора», «Мозаїка профідентичності», «Чарівна крамниця», підсумкове слово тренера.

Заняття № 8

Мета: створити умови для здобуття досвіду професійної та соціальної впевненості у собі, правильності власних рішень та дій; розвинути здатність до формулювання своїх поглядів, вираження особистих і професійних цінностей та установок.

Зміст заняття: вступне слово тренера, «Коридор просвітлення», «лист до історичної особи», підсумковий шерінг.

Заняття № 9

Мета: забезпечити учасникам тренінгу позитивне підкріплення, впевненість у власних силах, мотивацію до продовження професійного розвитку; підвести підсумки роботи групи, отримати зворотній зв'язок; підсумок роботи тренінгової групи.

Зміст заняття: вступне слово тренера, висловлювання учасників про власний досвід роботи у групі, прощання учасників, заповнення анкет.

У структурі ідентичності педагогів саме цієї групи представлена громадянська ідентичність. Респонденти ідентифікують себе як «патріота своєї країни», «громадянина України». У них зростає інтерес до екзистенційних проблем та проблем спілкування. Це, ймовірно, пов'язано з актуалізацією особистісного аспекту ідентичності. Відчувають спрямованість на осмислення власного життя, сприймають власну суперечливість та іноді неадекватність. Для них професія і робота

— потужне джерело і важлива складова загальної ідентичності. Представникам даної групи притаманна закрита стабільна ідентичність.

Висновки: отже, на основі проведених досліджень, нами було з'ясовано, що:

- структуроутворюючою мотивацією у моделі професійної самосвідомості педагогів ДНЗ є бажання працювати з дітьми (любов до дітей), такий мотив як «виховання дітей» співвідноситься з «ролями жінки, матері». Отже, наявність батьківських рис у вихователя, котрий багато в чому виконує функції батьків, є професійно значущими і входять до структури професійної самосвідомості;
- усвідомлення своєї гендерної приналежності та позитивне ставлення до своєї статі входять до змісту професійної ідентичності вихователів і є необхідними особистісними якостями для успішної професійної діяльності саме в системі дошкільної освіти. Адже у всіх педагогів можна виділити виражену гендерну специфіку, пов'язану з пріоритетністю саме таких якостей під час роботи з дітьми;
- професійна ідентичність педагогів ДНЗ у зв'язку з накопиченням у них досвіду роботи зазнає низку змін. Серед найбільш значущих: зміна образу себе у професії і зміна пріоритетів в оцінці рівня свого професіоналізму.

Наявність диференційованих знань про професію при відсутності достатнього досвіду роботи в ній приводить до найбільш амбівалентного образу себе у професії педагогів-початківців;

- на перших етапах формування професійної педагогічної ідентичності, у зв'язку із недостатнім досвідом роботи образ себе як професіонала є найбільш амбівалентним та наближується скоріше до ідеального образу себе;
- збільшення стажу роботи впливає на появу тенденції зближення ідеального і реального професійних «Я-образів» педагогів;

- знайшла свій прояв тенденція професійних орієнтирів у вихователів, які мають різний стаж роботи. Досвідчені педагоги прагнуть ідентифікуватися з еталонами професійно привабливих образів: здатністю до співробітництва, альтруїзму та велокодушності;
- з накопиченням педагогічного досвіду роботи відбуваються зміни у професійному самовизначенні, воно стає більш диференційованим, а його окремі компоненти — більш усвідомленими;
- важливою умовою професійного самовизначення педагогів ДНЗ є наявність образу професіонала, носія конкретного рольового та функціонального репертуару, а не узагальнений образ педагога ДНЗ.

Література:

1. Абдуллаева М. М. Профессиональная идентичность личности: психо-семантический подход / М. М. Абдуллаева // Психологический журнал. — 2004. — Т. 25. — № 2. — С. 86-95.
2. Агеев В. С. Социальная идентичность личности / В. С. Агеев // Социальная психология : [хрестоматия] / сост. Е. П. Белинская, О. А. Тихомандридская. — М. : Аспект-Пресс, 2000. — С. 349-356.
3. Бондаренко А. Ф. Личностное и профессиональное самоопределение отечественного психолога-практика / А. Ф. Бондаренко / Московский психотерапевтический журнал. — 1993. — № 1. — С. 63-77.
4. Борисюк А. С. Соціально-психологічні засади становлення професійної ідентичності майбутнього медичного психолога : дис. ... доктора психол. наук : 19.00.05 / Алла Степанівна Борисюк. — Івано-Франківськ, 2011. — 575 с.
5. Бурлачук Л. Ф. Словарь-справочник по психодиагностике / Л. Ф. Бурлачук, С. М. Морозов. — СПб. : Питер, 2003. — 528 с.
6. Буякас Т. М. О проблемах становления чувства самоидентичности у студентов-психологов / Т. М. Буякас // Вестник Московского университета. Сер. 14. Психология. — 2000. — № 1. — С. 56-62.
7. Власова Ю. В. К вопросу о профессиональном становлении и развитии личности психолога / Ю. В. Власова, О. А. Белобрыкина // Психология в вузе. — 2004. — № 2. — С. 86-98.
8. Ермолаева Е. П. Профессиональная идентичность как комплексная характеристика соответствия субъекта и деятельности / Е. П. Ермолаева // Психологическое обозрение. — 1998. — № 2. — С. 35-45.
9. Завалишина Д. Н. Способы идентификации человека с профессией / Д. Н. Завалишина // Психология субъекта профессиональной деятель-

- ности / Под ред. А. В. Карпова. — М.; Ярославль : ЯрГУ, 2001. — С. 104-128.
10. Злишков В.Л. Професійна ідентичність та особистість педагога : [навч. посібник] / В.Л. Злишков. — Ніжин : Видавець ПП Лисенко М.М., 2014. — 132 с.
 11. Иванова Т. Я-концепція як складова професійної самосвідомості психологів / Т. Иванова // Соціальна психологія. — 2004. — № 1. — С. 134-139.
 12. Иванова Н.Л. Профессиональная идентичность и профессиональное пространство / Н.Л. Иванова, Е. В. Конева // Мир психологи. — 2004. — № 2. — С. 148-157.
 13. Кирьянова Е. «Культурный шок», или Почему мы выбираем похожих сотрудников? / Е. Кирьянова // Управление персоналом. — 2000. — № 3. — С. 34-38.
 14. Климов Е. А. О становлении профессионала: приближение к идеалам культуры и сотворение их (психологический взгляд) / Е. А. Климов. — М. : Московский психолого-социальный институт, 2006. — 176 с.
 15. Кон И. С. В поисках себя: личность и ее самосознание / И. С. Кон. — М. : Политиздат, 1984. — 335 с.
 16. Коростеліна К. В. Структура і динаміка системи соціальної ідентичності : автореф. дис. ... д-ра психол. наук : 19.00.05 / Коростеліна Карина Валентинівна; Ін-т психології ім. Г. С. Костюка АПН України. — К., 2003. — 28 с.
 17. Крайг Г. Психология развития / Г. Крайг, Д. Бокум ; [пер. с англ. А. Мас-лоу]. — [9-е изд.]. — СПб. : Издательство «Питер», 2008. — 992 с.
 18. Кудрявцев Т. В. Психологический анализ динамики профессионального самоопределения личности / Т. В. Кудрявцев, В. Ю. Шегурова // Вопросы психологии. — 1983. — № 2. — С. 51-59.
 19. Кун М. Эмпирическое исследование установок личности на себя / М. Кун, Т. Макпартленд // — М. Современная зарубежная социальная психология: Моск. гос. университет, 1984. — С. 180-188.
 20. Лебедева Н. М. Социальная идентичность на постсоветском пространстве: от поисков самоуважения к поискам смысла / Н. М. Лебедева // Психологический журнал. — 1999. — Т. 20. — № 3. — С. 48-58.
 21. Любимова Г. М. «Внутренняя картина» процесса профессионального становления психологов / Г. М. Любимова // Вестник Московского университета. Сер. 14. Психология. — 2000. — № 4. — С. 48-56.
 22. Любимова Г. Ю. От первокурсника до выпускника: проблемы профессионального и личностного самоопределения студентов-психологов / Г. Ю. Любимова // Вестник Московского университета. Сер. 14. Психология. — 2000. — № 1. — С. 48-56.
 23. Маркова А. К. Психология профессионализма / А. К. Маркова. — М. : Междунар. гуманитар. фонд «Знание», 1996. — С. 43-49.
 24. Митина Л. М. Личностное и профессиональное развитие человека в новых социально-экономических условиях / Л. М. Митина // Вопросы психологии. — 1997. — № 4. — С. 28-38.

25. Міненко О. О. Особистісне змінювання в процесі професійної підготовки студентів-психологів : дис. ... канд. психол. наук : 19.00.07 / Міненко Ольга Олександрівна; Національний педагогічний ун-т ім. М. П. Драгоманова. — К., 2004. — 227 с.
26. Ожерельева И. Г. Теоретическое обоснование методологии оценки профессионального самоопределения субъекта деятельности / И. Г. Ожерельева, И. В. Сыромятников // Инновации в образовании. — 2005. — № 1. — С. 62-80.
27. Особистісно-рольовий контакт як чинник гармонізації педагогічної взаємодії / С. О. Мусатов // Педагогічна комунікація та ідентичність педагога : [монографія] / авт. кол. : Г. О. Балл, В. Л. Зливков, С. О. Копилов, Л. О. Курганська [та ін.] ; [за наук. ред. В. Л. Зливкова]. — К. : Педагогічна думка, 2011. — С. 98-104.
28. Поваренков Ю. П. Психологическое содержание профессионального становления человека / Ю. П. Поваренков. — М. : Изд-во УРАО, 2002. — 160 с.
29. Пряжников Н. С. Профессиональное и личностное самоопределение / Н. С. Пряжников // Академия педагогических и социальных наук, Московский психолого-социальный ин-т. — М. : НПО «МОДЭК»; Воронеж : [б. в.], 1996. — 256 с.
30. Психологія праці та професійної підготовки особистості: [навч. посібник] / Г. О. Балл [та ін.]; ред. П. С. Перепелиця, В. В. Рибалко // Акад. пед. наук України, Ін-т педагогіки і психології проф. освіти. — Хмельницький : Універ, 2001. — 330 с.
31. Філатов В. Ю. Професійна свідомість: визначення поняття, методології та напрямків дослідження / В. Ю. Філатов // Наука і освіта. — 2002. — № 1. — С. 63-64.
32. Фонарев А. Р. Формы становления личности в процессе ее профессионализации / А. Р. Фонарев // Вопросы психологии. — 1997. — № 2. — С. 88-93.
33. Черный Е. В. Профессиональная идентичность практического психолога / Е. В. Черный // Практична психологія та соціальна робота. — 2000. — № 8. — С. 36-39.
34. Эриксон Э. Идентичность: юность и кризис / Э. Эриксон ; [пер. с англ.]. — [2-е изд.]. — М. : Флинта. МПСИ. Прогресс, 2006. — 352 с.

Розділ VIII. ОСОБЛИВОСТІ СТАНОВЛЕННЯ ІДЕНТИЧНОСТІ ПСИХОТЕРАПЕВТА

Професія психотерапевта є особливим видом діяльності, яка вимагає, крім знань, певних особистісних якостей, особливої структури світогляду. Тому разом з теоретичними знаннями і професійним вмінням, які є фундаментом будь-якої професії особистості, які набувають психотерапевтичну спеціалізацію, потребують комплексного психолого-педагогічного підходу до створення умов особистісного зростання у процесі становлення професійної ідентичності.

Уява про ідентичність містилась в одному із звернень З. Фрейда до членів єврейської спільноти «БнайБріт» у 1926 році. Говорячи про те, що його не пов'язує з ними ні віра, ні національна гордість, він у той же час відмітив, що у нього було «ясне усвідомлення внутрішньої тотожності із ними, затишне усвідомлення загального психологічного устрою» [16].

Проблема ідентичності стала центром дослідницької та терапевтичної діяльності американського психоаналітика Е. Еріксона, який висунув епігенетичну (покроковий розвиток в ембріології) концепцію життєвого циклу і кризи ідентичності. Ідеї про ідентичність були сформульовані і викладені в таких його роботах, як «Дитинство і суспільство» (1950), «Молодий Лютер. Психоаналітичне історичне дослідження» (1958), «Ідентичність: юність та криза» (1967), «Життєва історія та історичний момент» (1975).

Подальший розвиток «Я» супроводжується підсиленням внутрішніх тенденцій, спрямованих на інтеграцію різних психічних функцій, ріст самосвідомості, здобуття самостійності мислення і дії, формування особистісної ідентичності (Е. Еріксон). Орієнтація на реальність, свобода вибору життєвих цілей та задач, прийняття відповідальності за свої особистісні рішення — все це стає свідомством нового рівня розвитку «Я», що характеризується цілісністю і зрілістю особистості. Здобуття психічної стабільності означає формування дорослої

відповідальної особистості, у якої в оптимальному варіанті має місце синхронізація адаптивної, регулюючої, організуючої, гармонізуючої, синтетичної функції «Я».

Психотерапія в Європі бурхливо розвивалась протягом століття, виробивши класичні стандарти у справі підготовки практичних психологів, проте ці досягнення явно недостатньо мірою використовуються в галузі психотерапії в Україні. Дуже часто підготовка психотерапевта відбувається без врахувань світових стандартів, проте вітчизняні науковці працюють у цьому напрямку (Г.С. Абрамова, О.Ф. Бондаренко, Ж.П. Вірна, Л.В. Долинська, В.Г. Панок, Н.Г. Повякель, Н.В. Чепелєва, Ф.Л. Бурлачук, В.А. Семиченко, Г.С. Яценко та інші), адже професійна ідентичність — це один із вельми важливих напрямів дослідження, так як основним інструментом впливу психотерапевта, окрім спеціальних психологічних методик, тестів, виступає його особистість.

Таким чином, формування особистості психотерапевта повинно розглядатись у контексті особистісно-орієнтованого підходу, основна мета якого — сприяти формуванню професійної ідентичності.

Професійна ідентичність розглядається вищезгаданими психологами як багатокомпонентне утворення, у структуру якого входить: високий рівень мотивації та оволодіння професією, у змісті якої домінують не лише пізнавальні, а й емпатійні мотиви співпраці із людьми; оптимістична націленість на позитивний результат психологічного впливу; збалансована система екзистенціально-гуманістичних цінностей і цілісних орієнтацій; високий рівень здатності до релаксації та самопізнання.

8.1. Самопізнання як багатомірний процес становлення людства

У витоків філософської культури епохи Відродження стоїть Данте, думка про самостійність земного призначення людини лежить в основі його політичної ідеї — програми єдиної всесвітньої монархії, світської, незалежної від церкви. Свобода волі, в розумінні Данте, не дозволяє уникнути особистої відповідальності за те, що відбувається у світі, а не звернути її на Бога. Користуючись даною йому волею, людина здатна до звершення свого земного подвигу, до виконання свого земного призначення [3; 4; 7; 18; 20].

Гуманізм Франческо Петрарки прокладає шлях до нової антропології, звертаючи увагу на внутрішній світ людини, і через це — до нового трактування людської гідності, місця людини у Всесвіті. Здійснення людиною свого призначення потребує не боротьби із власною природою, не переборювання гріховної природи, а навпаки — слідування природі.

Втеча від світу, відмова від слідування власній природі, переборювання земних спокус — все це переглянуто в системі гуманістичної моралі. Більш того, оскільки власне слідування природі проголошується головною метою і обов'язковою умовою гідного людини існування, всякий відхід від природи (тим більше — боротьби з нею) є протиприродним. Леонардо Бруні протиставляє монотонність середньовічної схоластики — боротьбу шкіл і напрямків древньої філософії. Тут були стоїки, академіки, перипатетики, епікурейці, і між ними виникали сварки та суперечності. Власне, в існуванні у філософії боротьби напрямків і бачить гуманіст шлях до досягнення істини [7, с. 34].

Гуманістична антропологія підтримує в людині діяльнісне начало, тим самим вона протистойть як середньовічному аскетизму, так і гедоністичній насолоді. «Людина народжується не для безрадісного існування в бездії, а щоб працювати над великою і грандіозною справою» [18, с. 237].

Подібний ідеал грандіозно розвинутої, досконалої особистості ліг в основу гуманістичної педагогіки, чинить великий вплив на розвиток педагогічної теорії і практики наступних століть і значною мірою визначив виховання декількох поколінь європейської інтелігенції епохи Відродження. І з гуманістичного вчення про красу людини випливає турбота про фізичний розвиток, про гармонійне поєднання в людині різнобічних властивостей та якостей, про призначення людини.

Тисячоліттями формувалося відношення людини до себе, до своїх цінностей, до свого призначення в житті; динаміка людства переходила від одної колективної рефлексії до іншої, акумулюючи надбання та цінності епох, формуючи свідомість людини та її відношення до своєї діяльності, таким є шлях зміни особистості — в цьому і є динаміка ідентичності. Таким чином, ідентичність — багатомірний процес становлення людства.

Психотерапія є дитям антропологічної революції [11, с. 23], що лежить в основі сучасної культури, як одна з найпоказовіших її гуманітарних практик.

У психотерапії свій шлях у системі гуманітарних проблем сучасності, своя система екзистенціальних і культурних цінностей, що називається «внутрішніми», «особистісними», «суб'єктивними», «архетипічними» чи просто «психічними», які складають автономне ціннісне ядро, яке легко відрізнити. Біля нього постійно кристалізується своєрідна екзистенціальна прагматика психотерапії, те властиве їй багатство мотивів і цілей, звернених до психотерапевтичного процесу, до самореалізації, до особистісного зросту, душевно-тілесної цілісності, констатує Бьюдженталь [5, с. 7].

Навчання психотерапевтів започаткувала психоаналітична модель навчання. З. Фройд визнавав потребу попередньої терапії кожного психоаналітика. Цю першу психоаналітичну модель навчання психотерапевта З. Фройд оцінював, як можливість відкриття свого несвідомого, аналізу надавалось

меншого значення. Власне, тому він і вважав тоді, що такий вступний етап дозволить далі аналітику провести самоаналіз. Самопізнання було одним із джерел виникнення психоаналізу. В середині 90-х років XIX століття З. Фройд приділяв значну увагу самоаналізу. В 1897 році у листах другу, лікарю В. Фліссу, З. Фройд багаторазово писав про те, що є сам для себе найбільш важливим пацієнтом.

У XIX сторіччі З. Фройд та К.Г. Юнг приділяли значну увагу самопізнанню та вважали, що самопізнання, включаючи інтерпретацію власних сновидінь, спогадів дитинства, може бути корисним та необхідним для людини (з нормальною психікою), яка розвивається, проте справжній самоаналіз у дійсності не можливий. Отримання об'єктивних знань про себе пов'язане із значними труднощами. Вони вважали, що у процесі самопізнання має бути допомога досвідченого психолога.

Проте, німецько-американський психоаналітик К. Горні вважала, що ні з теоретичного, ні з практичного погляду немає ніяких достатніх причин, щоб стверджувати, що самопізнання не можливе.

Як і З. Фройд, так і К. Горні усвідомлювала труднощі самопізнання, пов'язані з емоційними факторами, котрі роблять людину сліпою по відношенню до неусвідомлюваних сил. К. Горні визнавала негативні моменти самопізнання, якщо його робити самоціллю, тоді воно підміняється самозвинуваченнями та нездоровою схильністю до «самокопання». Також вона підкреслювала, що самопізнання може бути плідним, якщо воно допомагає людині розкрити свій творчий потенціал, стати кращим у моральному відношенні та духовно збагаченим. І тоді К. Горні запропонувала ідею конструктивного самоаналізу, котрий здійснюється як епізодично, так і систематично. Як метод самопізнання метод епізодичного самоаналізу підходить для вирішення ситуативних проблем. Глибине самопізнання характеризується регулярною працею, має бути системним, і тоді воно дає гарні результати [23].

Дотримуватися наступних правил рекомендує К. Горні. По-перше, людина повинна висловити те, що дійсно відчуває, а не те, що повинна відчувати за власними стандартами або ж існуючою традицією. По-друге, необхідно надати своїм почуттям якомога більше свободи. Головне в аналізі — це «внутрішнє значення — усвідомлення всієї інтенсивності почуттів» [23].

Як і при спілкуванні із психологом, при самоаналізі виникають різні види опору, які потребують пропрацювання. Складність цієї роботи з ним (опором) може визвати бажання відмовитися від самоаналізу. Як результат, самопізнання залежить «від сили опору та від сили «Я», спрямованого на його подолання». Тому головною вимогою є усвідомлення того, що опір діє, техніка ж боротьби із ним у тому, щоб «спробувати його проасоціювати».

У цілому К. Горні виходить із того, що самопізнання може дати людині можливість більш повної самореалізації, розкриття її внутрішнього потенціалу.

8.2. Ідентичність у галузі психотерапії

У 1994 році в Україні почалось формування психотерапії — нової науки і професії. Такий процес йшов паралельно у країнах Європи, але почався він значно раніше. У 2003 році Європарламент прийняв офіційно Закон про психотерапію, як окрему науку і професію.

В Україні підготовлено кілька сотень спеціалістів згідно стандартів Європейської Асоціації Психотерапії (ЄАП) у понад десяти психотерапевтичних напрямках. Основний акцент у їхній підготовці зроблено на власний досвід. Це означає, що психотерапевт, який надає допомогу, повинен стати взірцем для свого клієнта, тобто допомогти йому не тільки вирішити проблему, а стати собою, використавши свій прихований потенціал.

Аналізуючи проблему ідентичності в галузі психотерапії, дослідники зазначають, що фаховими можна вважати навич-

ки, які забезпечують максимально можливу відповідальність між намірами, цілями дій і самими діями, які містять емотивну зацікавленість у практичній психології, набуття тотожності із собою з орієнтацією на професійну діяльність саме у цій сфері.

Ідентичність психотерапевта ґрунтується на розвитку соціально-перцептивних умінь та професійної інтуїції, вмінні гармонізувати свідому й несвідому сфери, здатності не перетворюватися на «робота» і водночас не втрачати тотожності із собою та професійною позицією.

Вчені також наголошують на важливості поєднання професіоналізму й особистісної спрямованості психолога, що унеможливорює маніпулятивну стратегію поведінки; на відповідності особистісних рис загальнолюдським і національно-культурним цінностям (Н.Л. Коломенський). Важливими професійними рисами психолога вважаються професійна: відповідальність, зосередженість більше на взаємодії з клієнтом, ніж на проблемах і методах професійної роботи як таких (Е. Шостром); орієнтація на іншого як рівноправного суб'єкта спілкування, вміння встановлювати конструктивні контакти з людьми, вести професійно орієнтований діалог, розвиток особистісної та професійної рефлексії (Н. І. Пов'якель); внутрішня моральна орієнтація особистості, яка полягає в усуненні у процесі самовдосконалення суперечності між «Я» — реальним та «Я» — ідеальним (О.С. Штепа); наявність психологічної культури, що передбачає такі структурні компоненти, як культуру спілкування, емоційну культуру та здатність до професійної рефлексії (Н.В. Чепелева) та інші [14].

Аналізуючи психологічну літературу, ми не знаходимо ідеальної моделі психотерапевта, проте виділяємо деякі загальні характеристики, що впливають на успіх і особистісну зацікавленість у роботі.

Якості, якими повинен володіти психотерапевт, Л. Б. Шнейдер поділяє на дві широкі категорії: інтелектуальні здібності й особистісні властивості [27, с. 185]. За даними теста Р. Кет-

телла, успішність діяльності на пряму корелюється прямо із фактором інтелекту. Також Р. Кеттел із колегами проводив дослідження особистісних рис, що відрізняють психологів-дослідників від психологів-практиків, за допомогою опитувальника «16 PF».

Було встановлено, що ідентичність психотерапевта та психолога-практика значною мірою зумовлена такими якостями та вміннями, як: здатність розуміти людей і працювати із ними, повага до думки інших людей, терпимість, здатність передбачати й оцінювати людські реакції, легкість у налагодженні людських контактів, здатність завойовувати довіру і повагу, ввічливість і гарні манери, здатність вислуховувати співрозмовника, уміння вести усне і письмове спілкування, здатність вчити людей, здатність переконати і створити мотиви для дій, уміння втілити задум у реальні справи; уява, об'єктивність, чесність, прямота, велика терпимість, здатність протистояти високому рівню фрустрації, зрілість та відчуття реальності, яке допомогло б зрозуміти, що більшість із консультативних дій і надій на прогресивні зміни виявляться марними; почуття часу і мистецтво розуміння міжособистісних стосунків, здатність переконувати і такт.

Не менш значущими є інтелектуальна й емоційна зрілість: стабільність у поведінці і діях, незалежність у висновках, здатність протистояти тиску зовні і справитися з фрустрацією та невпевненістю, здатність діяти спокійно в об'єктивній манері, самоконтроль у всіх ситуаціях, гнучкість і швидка адаптація до умов, що змінюються; особиста напористість та ініціатива: певний рівень впевненості у собі, здорове честолюбство, мужність; дотримання етики та чесності: щире бажання допомагати іншим, виключна чесність, здатність усвідомлювати межі власної компетентності, здатність визначати помилки та робити висновки із невдач; фізичне та розумове здоров'я: психолог має бути емоційно врівноваженим, витриманим, реально бачити обстановку, стійким до стресів, психотерапевт повинен мати сильний тип нервової системи; фасиліативність:

схильність до емоційної підтримки у спілкуванні з іншими. У цьому велику роль можуть мати особливості особистості самого психотерапевта: комунікабельність, сенситивність, спрямованість на іншого при одночасному збереженні професійної об'єктивності [24, с. 282-286].

Так, Т.А. Флоренська виділяє здатність психотерапевта зрозуміти особистість у цілому як особливу індивідуальність — визначальною професійною якістю психотерапевта, а методики — допоміжним засобом інструментарієм, у котрому має потребу більш середній спеціаліст, ніж майстер високого рівня [21, с. 15].

Стосунки з колегами, особистісний ріст, цілі в житті тим кращі, чим вища позитивна мотивація психотерапевта. Доведено, що внутрішня мотивація — це сила, що спонукає до постійної ділової активності й досягнення нових висот, отже, вимагає від професіонала постійної життєвої цілеспрямованості через призму професії. Відносини в колективі завжди мають вплив на роботу персоналу. Тому закономірно, що цей фактор корелює з внутрішньою мотивацією. Щоб у професіонала з'явилася внутрішня мотивація роботи, необхідно також, щоб психолог відчував себе самодетермінованим, компетентним, включеним у значимі стосунки з колегами.

Найбільш важливим умінням, яке має аналітик, вважає Р. Грінсон, є його здатність співвідносити свідомі думки, почуття, фантазії, імпульси та поведінку пацієнта із їх неусвідомлюваними попередниками. Він повинен бути здатен відчувати, що лежить за різними питаннями, про які говорить його пацієнт під час аналітичного сеансу. Вміння проаналізувати фрагментарну картину, дану пацієнтом, перевести її в минуле, у її первинну і неусвідомлену форму також є важливою та необхідною компетентністю психотерапевта [8, с. 300].

До того як майбутній психотерапевт візьме пацієнта для психоаналітичної роботи, він повинен пройти ефективний особистий аналіз, а також семінари з ментального розвитку, структури і значенню сновидінь, психоаналітичної теорії

неврозів, базисної метапсихології та основам психоаналітичної техніки. Лише після того, як психотерапевт-початківець пройде протягом декількох років особистий аналіз і набуде знання психоаналітичної теорії, він буде достатньо озброєним для того, щоб почати застосовувати психоаналітичну техніку, стверджують К. Левін та Дж. Росс [8, с. 30].

Підсумовуючи дослідження факторів, які впливають на ефективність професійної діяльності психотерапевта, можна констатувати, що успішність діяльності психотерапевта визначають головним чином наступні: 1) якість професійної підготовки, вміння застосовувати на практиці здобуті знання; 2) зміст, умови та характер самої професійної діяльності, які визначають можливості для реалізації накопичених знань, вмінь та навичок; 3) індивідуально-психологічні особливості людини (схильність та здатність до професійної діяльності, характер професійної мотивації, сформованість професійно-важливих рис особистості та характеру).

8.3. Особистість психотерапевта як головний інструмент професійної діяльності

Існує два основних підходи до формування особистості психотерапевта. Перший підхід (Р. Кеттелл, Л.М. Собчик, Р. Мей, В. Сатир, Дж. Морено, Р. Кочунас та інші) будується на різних моделях особистості психолога, які є сукупністю індивідуально-особистісних характеристик. Водночас помічено, що ефективність професіонала може бути досягнута всупереч наявності цих якостей, так як дефіцит тієї чи іншої психологічної якості може бути успішно компенсованим іншою психологічною якістю особистості психотерапевта (Н.С. Пряжніков, Р. Кеттелл).

Представники іншого підходу (У. Глассер, А. Елліс, К. Роджерс, Т.А. Флоренська) вважають, що основним фактором, який впливає на успішність професіонала, є комунікативно-рольовий аспект його професійної діяльності. У рамках цього

підходу пріоритет віддається дослідженню спектра можливих ролей і стилів діяльності психотерапевта. В реальності у спеціаліста частіше всього відмічається формування одного, персонального стилю професійної діяльності, який складається протягом всієї його професійної кар'єри.

Найбільш ефективним є підхід, який розглядає процес становлення особистості професіонала через набуття ним професійної ідентичності.

У структурі основних вимоги до психотерапевта, які безпосередньо впливають на ефективність психотерапевтичної діяльності, ми виділяємо такі професійно важливі особистісні якості: ціннісно-смысловий компонент: адекватна самооцінка, інтегрованість ціннісно-мотиваційної сфери, гуманістична спрямованість особистості; когнітивно-операціональний компонент: інтелектуальні здібності, здатність до рефлексії, креативність, прагнення до пізнання та саморозвитку; емоційно-вольовий компонент: емоційна стійкість, врівноваженість, здатність до саморегуляції та самоорганізації, наполегливість, цілеспрямованість, інтерактивний компонент: комунікативні здібності, соціальний інтелект, комунікативна толерантність, емпатія.

Важливими є вимоги до психотерапевта, що стосуються комунікативних здібностей, які, на думку багатьох науковців і практиків, є спеціальними здібностями до психотерапевтичної діяльності. У систему комунікативних здібностей входять соціально-перцептивні здібності — це досить складне структурне утворення, комплекс індивідуально-психологічних і особистісних властивостей, в ієрархічній системі яких ядром виступають індивідуально-психологічні особливості пізнавальних процесів, які беруть участь у міжособистісному відображенні. В психологічній літературі у якості таких особливостей і одночасно показників даних особливостей виділяють: адекватність і точність, повноту і глибину соціального відображення, його когнітивну оснащеність, широту категоризації властивостей соціального об'єкта, тонкість і диферен-

ційованість у виділенні суттєвих та другорядних ознак відображувальних об'єктів.

Психотерапевт повинен пам'ятати, що при вивченні такого складного об'єкта, як особистість, усі отримані і проаналізовані ним дані (чи то інформація, здобута з формалізованих психодіагностичних процедур, чи то результати спостереження, бесід) мають більшу або меншу міру неточності. Висновок повинен ґрунтуватися на критичному й обережному тлумаченні даних, які отримано з різних джерел. Самокритичність дозволяє психотерапевту при будь-яких сумнівах, питаннях, відчутті недостатньої компетентності у вузьких проблемах, радитися з колегами, консультуватися з професіоналами суміжних професій.

У роботі психотерапевта велике значення мають емоційно-вольові якості. Цілеспрямованість визначається цілями, які ставить перед собою людина, намірами, котрі їй притаманні, мотивами, у відповідності з якими вона діє. На думку фахівців із психотерапії, особистість психотерапевта повинна характеризуватися гуманістичною цілеспрямованістю, зокрема, доброзичливістю, витримкою, чуйністю, дружелюбністю, щирістю, емпатією, відвертістю, оптимістичністю у ставленні до дітей та дорослих. Психотерапевт має бути схильним до піклування про оточуючих людей: інтерес до людини, до її внутрішнього світу, як предмету пізнання і перетворення.

Необхідною умовою професійного мислення психотерапевта є евристичність, інтуїтивність та рефлексія [15].

У структурі соціально-перцептивних здібностей відповідно загально-психологічного підходу до розуміння природи здібностей виділяють поряд з пізнавальними характеристиками й «особистісний фон» (сенситивність, реактивність, пластичність, емпатійність; особистісні якості — спрямованість на сферу міжособистісних відношень, інтерес до внутрішнього світу людей, комунікативність, прийняття себе та інших людей тощо).

Емпатія є функцією Его, що переживає, тоді як інтуїція є функцією Его, що спостерігає. Емпатія та інтуїція є фундаментом таланту для вловлювання неусвідомлюваних значень, що стоять за усвідомлюваним матеріалом; кращі терапевти використовують і те, й інше. Здатність до емпатії є основною вимогою, при її відсутності майже неможливо проведення ефективної терапії. Здатність до інтуїції говорить про спритність, проте без емпатії вона може ввести в оману, яка не має нічого загального із реальністю [8, с. 302].

Інтелектуальне знання психоаналітичної практики також є необхідною і найбільш важливою умовою для здійснення психотерапії. Навіть при ідеальних умовах знання клініки і теорії важливо застосовувати для того, щоб аналітику краще зрозуміти значення даних, які були отримані за допомогою емпатії. Іноді вони можуть заміняти один одного. Найкращою ситуацією є та, коли знання й емпатія доповнюють і підтверджують одне одного.

Робота із пацієнтами, семінари, присвячені розбору клінічних випадків, знайомство із літературою, із описом випадків формують психотерапевтичне мислення. Теоретичне знання є вижимкою тисяч клінічних факторів і має використовуватися для клінічної роботи, якщо аналітик хоче уникнути небезпеки проводити «дикий психоаналіз». Емпатії та інтуїції неможливо навчитися, проте дослідник має вивчити те, чому можна навчитися, вважає Р. Грінсон. Теоретичне знання не є бар'єром для інтуїтивної психотерапії, навпаки, воно є необхідною передумовою, вважає Шарм [8, с. 304].

Також американський психотерапевт і психолог Р. Мей наголошував, що оскільки особистість консультанта є його знаряддям праці, її повнота і цілісність набувають важливого значення для ефективності консультування. Основною особистісною якістю успішності психотерапевтичної діяльності Р. Мей вважає здатність до емпатії, яка забезпечує розуміння, проникнення в душевний світ іншої людини.

Емпатія при цьому розуміється як стан «ототожнення». «Емпатія, — говорить Р. Мей, — основний засіб у роботі психотерапевта, коли він і його клієнт зливаються у єдине психічне ціле. Окрім здатності до емпатії, психолог виділяє наступні характеристики консультанта: вміння привертати до себе людей, вміння відчувати себе вільно в будь-якому товаристві та інші зовнішні атрибути привабливості [16].

Такі риси психотерапевта виділяє Р. Кочюнас: зрілість особистості психотерапевта, автентичність, відкритість власному досвіду, щирість та відвертість у сприйманні власних почуттів; розвиток самопізнання, адекватна самооцінка, сильна відкрита ідентичність; прийняття особистісної відповідальності; почуття гумору, вміння абстрагуватися від складних ситуацій та сприймання їх з іронією; безоцінне ставлення до себе та клієнта; вміння оцінювати межі своїх можливостей; здатність до співпраці [14].

Для Дж. Бьюдженталя автентичність є головною якістю психотерапевта і найголовнішою екзистенційною цінністю. Автентичність — це істинність усіх начал, властивостей, поглядів, почуттів, намірів, щирості і вірності. Він може дозволити собі не знати усі відповіді на життєві питання, якщо їх дійсно не знає; є прикладом для клієнтів у своїй гнучкій поведінці [5, с. 114]. Так, М. Балінт у своїй роботі «Базисний дефект» пише, що основною рисою стилю психотерапевтів у наш час є інтерпретація всього, настільки це можливо, як переносу, що є спокусою стати для пацієнтів всемогутніми і всезнаючими об'єктами, що може підштовхувати до регресії в окнофілічний світ (переклад рос. із англ.: тип стосунків, де є стабільні чи цілісні об'єкти, безпечні, проте лише в безпосередній близькості до об'єктів, тоді як простір між об'єктами — небезпечний). Окрім того, аналітик має уникати ригідної фіксації на єдиній формі об'єктивних стосунків, що була корисною на попередніх стадіях лікування, навпаки, він повинен завжди бути своїм пацієнтом від окнофілічного до філобатичного (тип стосунків, де об'єкти є ненадійними і такими, що несуть загрозу)

примітивного світу і навіть за їх кордони, до первинних стосунків. Аналітик повинен докласти всі можливі зусилля, щоб не перетворитися в самостійний об'єкт із чіткими кордонами — аналітик не повинен дозволити своєму пацієнту відноситися до себе, як до первинної субстанції. Це означає, що аналітик має підтримати пацієнта, проте не активно, а подібно тому, як вода підтримує плавця чи земля підтримує пішохода — просто бути поруч із пацієнтом, дозволити йому опертися на себе, рівно настільки, наскільки цього потребує просування вперед [2, с. 221-222].

Деякі автори намагались описати цей тип об'єктивних відносин чи, точніше кажучи, відносин між пацієнтом та навколишнім середовищем. Анна Фройд (у роки війни) використовувала термін «об'єкт, який задовольняє потреби»; Е. Гартманн — «середньоочікуване середовище»; В. Біон протиставляв «контейнер» та «вміст». Напевно, найбільш винахідливим творцем подібних термінів є Д. Віннікотт, котрий використовував поняття «досить гарне оточення» (1941), потім «середовище», в якому пацієнт може функціонувати, в 1949 році — «нормально любляча мати», в 1956 році — «первинна материнська стурбованість», потім (1960) «підтримуюча функція» матері, а в 1963 році він запозичив з американської літератури термін «сприяюче середовище» та використав його в заголовку своєї останньої книжки (1967). М. Літл назвала це «базисною єдністю», М. Хан запропонував термін «огороджувальний щит», Р. Шпіц — «посередник зовнішнього світу», М. Малер віддала перевагу терміну «позаутробна матриця». Всі ці терміни коректні, оскільки кожен із них підкреслює той чи інший аспект відносин, альтернативних відносинам всемогутності.

У терапевтичній практиці інколи доводиться стикатися із тим, що Е. Еріксон назвав «опором ідентичності», що є універсальною формулою опору, проте часто є нерозпізнаною в психотерапії. У звичайній формі «опір ідентичності» проявляється у страху пацієнта, що психотерапевт може випадково чи навмисне зруйнувати слабке ядро його ідентичності та

нав'язати йому своє власне. У деяких випадках «опір ідентичності» є, за словами Е. Еріксона, основною проблемою психотерапевтичного зіткнення. Пацієнт наполягає на тому, щоб аналітик прийняв його «негативну ідентичність» як реальну і необхідну, проте водночас не вважав її єдиною, що в ньому є. Аналітик здатний виконати всі ці вимоги, повинен терпляче, переживаючи багато складних криз, доводити, що він може розуміти пацієнта, зберігати прихильність до нього.

Щоб відповідати своїй професії, психотерапевт повинен бути наділений багатьма важливими людськими якостями. По-перше, це спокій та здатність концентрувати увагу на змісті, по-друге, це здатність встановлювати стосунки типу «Я-Ти». М. Якобі пише, що хороший аналітик повинен володіти широким спектром внутрішніх відчуттів, які обов'язково потрібно розрізняти одне від одного.

Щоб стати аналітиком, вважає М. Якобі, необхідно мати добре збалансовану та стабільну психіку і володіти здатністю оволодівати власним неврозом. Власне, глибоко відчуті і пережиті свій невроз, і зрозуміти, як його перебороти — дуже необхідні і важливі умови для розвитку справжньої емпатії.

Також дуже важливим є і звичайний життєвий досвід. К. Юнг дуже виразно і точно окреслив, що тому, хто хоче пізнати людську психіку, майже нічого про неї не дізнається із експериментальної психології. Потрібно відкрити своє серце оточуючому світу, тоді дізнається, як лікувати хвороби, маючи справжню уяву про те, що таке людська душа.

Психотерапевт повинен володіти особливою психологічною спостережливістю — володіти вмінням здобувати різнобічну та глибоку інформацію про психічні якості у досить короткий період безпосереднього контакту із пацієнтом. Для психотерапевта в його роботі відсутні дрібниці, адже саме в них здебільшого і проявляються істотні риси людини.

Поняття «психологічна спостережливість» є досить близьким до поняття «сенситивність» (яка також вважається важливою професійною якістю практичного психолога). Одні до-

слідники розглядають сенситивність як загальну властивість чи здібність передбачати почуття, думки та поведінку інших людей. Інші віддають перевагу багатокомпонентній теорії сенситивності. Так, Г. Сміт, виходячи із аналізу теорії та практики тренінгу, виділяє чотири компоненти (види) сенситивності: спостережницьку, теоретичну, номотетичну (здібність розуміти типового представника тієї чи іншої соціальної групи і використовувати це розуміння для передбачення поведінки людей, які належать до цієї групи), ідеографічну (як здібність розуміти своєрідність кожної людини).

Психотерапевт має вміти розподіляти увагу — одночасно приймати зорову і слухову інформацію і при цьому зашифровувати свої оцінки і робити відповідні записи у протоколі спостереження.

Володіння мнемічними вміннями (вмінням запам'ятовувати, зберігати, аналізувати необхідну інформацію в необхідний момент) — одна з важливих умов успішної діяльності психотерапевта.

8.4. Стадії розвитку професійної ідентичності психотерапевта

Професійне навчання психотерапевта можна умовно поділити на послідовні стадії розвитку, формуючи на кожній із них певні стосунки зі своїми пацієнтами і супервізорами.

Час набуття професійної ідентичності — індивідуальний, однак, як показує досвід, на це потрібно не менше чотирьох років, які психотерапевт проходить у своєму розвитку — це динаміка від учнівства, залежності від супервізора і невпевненості до незалежності, впевненості й інтеграції. Різні автори виділяють різне число стадій:

- Hess (1980) 1. Початок. 2. Розвиток навичок. 3. Консолідація. 4. Взаємність.
- Hogan (1964). 1. Невпевненість-залежність. 2. Залежність-автономність. 3. Впевненість у собі. 4. Творчість.

- Kaslow (1986). 1. Схвильованість та тривога від передчуття. 2. Залежність та ідентифікація. 3. Активність і залежність, яка продовжується. 4. Задоволеність і вступ у самостійність. 5. Ідентичність і незалежність. 6. Спокій та колегіальність [31].

Перша стадія (схвильованість та тривога від передчуття). Час від початку навчання до першої зустрічі з клієнтом. Її можна охарактеризувати як дифузну тривогу і збудженість (Kaslow, 1986).

Друга стадія (залежність та ідентифікація). Починається із здобуттям першого клієнта і закінчується, коли психотерапевт починає усвідомлювати, що він може впливати на клієнта (Kaslow, 1986). Основний стан психотерапевта на цій стадії — невпевненість у собі, дефіцит знань, немає ясного бачення психотерапевтичного процесу; відсутність розуміння про ступінь впливу на клієнта; важко побачити природу внутрішньої проблеми клієнта і концентруватися на головному.

Третя стадія (активність і залежність, яка продовжується). Як правило, починається після декількох місяців чи років практичної роботи. Психолог усвідомлює, що терапевтичний процес сприймається клієнтом серйозно. Виходить, що довіра клієнта до незрілого психотерапевта виникає задовго до того, як він сам повірить у свої можливості. На цій стадії проходить рух від пасивності і залежності до деякої автономії і активності. Психотерапевт тепер може діяти самостійно, а не просто виконувати всі інструкції супервізора. Свої можливості психотерапевт то недооцінює, то переоцінює.

Четверта стадія (задоволеність і вступ у самостійність) починається коли психотерапевт усвідомлює, що він є психотерапевтом. Суттєвим аспектом розвитку професійного Я є усвідомлення психотерапевтом свого вкладу в психотерапевтичний процес. Ефективність буде залежати від деяких факторів: досвіду (кількості пацієнтів), проходження особистої терапії, а також засвоєння професійної літератури. Тепер супервізор є лише консультантом, у разі необхідності.

П'ята стадія (ідентичність і незалежність). Може тягнутися як декілька років, так і все професійне життя. Психотерапевт набув навичок і з успіхом їх застосовує, збільшується число клієнтів, більш досвідчені психотерапевти враховують його погляди, що допомагає здобути почуття власної значимості. На цій стадії, як правило, завершується професійне навчання. Це та стадія, на якій застрягання найбільш вірогідне. Основна задача цієї стадії — обезцінювання супервізора, процес аналогічний сепарації від батьків. Проте лише із переходом на наступний етап професійного розвитку з'являється визнання старших колег і супервізорів, незважаючи на якісь їхні недоліки.

Шоста стадія (спокій і колегіальність) — тепер почуття професійної ідентичності стає частиною терапевтичного стилю (Kaslow). Психотерапевт відчуває спокій, стабільність і колегіальність. Проходить інтеграція із психотерапевтичним товариством. На попередніх стадіях психотерапевт вирішив серйозні задачі: досягнув самовизначення, став автономним, обмежив дію супервізора. І сам шукає супервізій та прагне навчати учнів [31].

Отже, кожен психотерапевт по-своєму проходить декілька стадій на шляху набуття професійної ідентичності. Проте на цьому розвиток професійної ідентичності не зупиняється. Психотерапевт може розвиватись як викладач-наставник, супервізор, письменник.

Над проблемою етики у психотерапевтичному просторі розмірковувало багато визначних вчених — Ф. Майленова, Жан-Поль Сартр, Е. Фромм, І. Дж. Хіллман, І. Ялом та ін., які акцентували такі проблеми:

1) відношення — клієнт-терапевт. Рівень вторгнення психотерапевта і його цінності й моральні настанови впливають на клієнта навіть в супереч його волі. Тож, з одного боку, психотерапевт повинен сам мати, окрім професійних знань, розвинуту моральну свідомість, а з другого боку — бути достатньо гнучким і здатним приймати внутрішній світ клієнта, навіть у тих випадках, коли він не поділяє його цінностей.

2) власне психотерапевтичний процес і ті проблеми, з якими приходить клієнт:

- Етичність, у рамках психологічної науки та практики, передбачає здатність клієнта до раціональної поведінки, а також моральні зобов'язання терапевта перед клієнтом. Ж.-П. Сартр писав, що бути відповідальним означає бути беззаперечним автором події або речі.
- Невміння, нездатність або ж небажання побачити вибір, взяти відповідальність на себе там, де, здавалося б, все детерміновано суспільством або ж сім'єю — основна причина багатьох психологічних проблем сучасної людини.
- Відповідальність нерозривно пов'язана зі свободою. Більш того, свобода поширюється далі, ніж відповідальність за світ: за свого життя ми повністю відповідаємо не лише за свої дії, але й за свою нездатність діяти, і мета психотерапевта — привести клієнта до того пункту, де він спроможний зробити вільний власний вибір.

Психотерапевт одночасно працює у декількох вимірах: перша — це власне робота із проблемою клієнта, тут задіяні перш за все психологічні знання, прийоми, техніки. Однак не менш важливим є і інший вимір, який клієнт дуже довго не помічає, проте має безпосереднє відношення до його життя в цілому — створення таких обставин, які сприяють максимальній напрузі всіх душевних та моральних сил, і Людина поступово, крок за кроком, стає все більш зрілою, самостійною і відповідальною.

Незалежно від того, в рамках якої психотерапевтичної школи працює психотерапевт, і які він використовує методи впливу на клієнта, в ідеалі успішною терапією можна вважати ту, яка допомагає клієнту розширяти можливості вибору в тих ситуаціях, котрі йому до моменту звернення до психолога здавались такими, які вирішити не можливо, які безвихідні і позбавлені будь-якого вибору.

Психотерапевт постійно робить свій моральний вибір, визначаючи спрямованість своєї діяльності чи на отримання вигоди, чи на служіння справі чи іншим людям. Турбота про етику є не чим іншим, як своєрідним показником до професійної придатності психотерапевта до практичної роботи. Оскільки правові норми діяльності психотерапевта не розроблені, то етичні норми приймають форму морального імперативу (загальні розмірковування замість правових норм).

Висновки

Отже, можна стверджувати, що психотерапевт — це сильна особистість із стабільним психічним здоров'ям. Головною рисою психолога гуманістичного спрямування, ми вважаємо, бажання допомагати людям, із повагою сприймати іншу особистість та вміти налагоджувати контакти з людьми. Психотерапевт — це високоосвідчена людина з бажанням до самопізнання. Інші особистісні та професійні риси психотерапевта дуже важливі, проте можуть бути компенсовані розвиненням інших якостей, замінюючи менш розвинені.

Професійні якості психотерапевта: спрямованість на допомогу людям; бажання допомагати людям та розуміти людей; повага до думки іншої особистості, навіть, якщо ти її не поділяєш; вміння налагоджувати контакти з людьми, фасилитивність; спрямованість на іншого при одночасному збереженні професійної об'єктивності; сенситивність; професійна відповідальність; терпимість.

Особистісні якості психотерапевта: гуманістична спрямованість особистості; інтегрованість ціннісно-мотиваційної сфери; адекватна самооцінка, інтелектуальні здібності; здатність до рефлексії; креативність; прагнення до пізнання та саморозвитку, емоційна стійкість; врівноваженість; здатність до саморегуляції та самоорганізації; наполегливість; цілеспрямованість, комунікативні здібності; соціальний інтелект; комунікативна толерантність; емпатія.

Проблема вивчення ідентичності у психотерапії — не окремо взята проблема, а співіснування двох особистостей — психотерапевта і клієнта.

Психотерапевт, допомагаючи клієнту, виконує подвійну задачу: він є і спостерігачем, і безпосереднім учасником життя людини. Як спостерігач він має бути достатньо об'єктивним, щоб забезпечувати необхідний мінімум контролю за процесом і зуміти врятувати клієнта від надмірного занурення в негатив, якщо той виявиться схильним до цього. Як учасник він занурюється у життя клієнта, що довіряє йому свої найпотаємніші таємниці.

Подвійна роль — спостерігача й учасника — потребує від психотерапевта великої майстерності: поєднувати чисто людську участь, співчуття і прийняття холодним розумом; професійною зібраністю і постійною готовністю дослідити незвідане; філософське і практичне мислення; сенситивність і емоційальність.

Обираючи професію психотерапевта, якщо вибір був вірним, особистість прислухається до свого внутрішнього голосу, який їй говорив, що вона повинна реалізувати себе власне у цій якості, як того потребує процес індивідуалізації, адже сама Самість потребувала цього. І власне завдяки прагненню до все більшої професійної ідентичності створюються умови для особистісного зросту психотерапевта.

Література:

1. Аристотель. Сочинения в четырех томах. Серия «Философское наследие» / Аристотель. — М. : Мысль, 1983. — Том 4. 832 с.
2. Балинт М. Базисный дефект: Терапевтические аспекты регрессии / М. Балинт. — М. : «Когито-Центр», 2002. — 256 с.
3. Баткин Л. М. Итальянские гуманисты: стиль жизни и стиль мышления / Л. М. Баткин. — М. : 1978. — 209 с.
4. Брагина Л. М. Итальянский гуманизм. Этические учения XIV–XV веков / Л. М. Брагина. — М.; — 1977. — 257 с.
5. Бьюдженталь Дж. Искусство психотерапевта / Дж. Бьюдженталь. — СПб., 2001. — 114 с.
6. Бьюдженталь Дж. Наука быть живым: Диалоги между терапевтом и пациентами в гуманистической терапии / Дж. Бьюдженталь. — М. : Независимая фирма «Класс», 2007. — 336 с.

7. Горфункель А.Х. Философия эпохи Возрождения / А.Х. Горфункель. — М.: Высшая школа, 1980. — С. 34.
8. Гринсон Р. Практика и техника психоанализа / Р. Гринсон. — Новочеркасск: Агенство Сагуна, 1994. — С. 300.
9. Данте А. Божественная комедия / Данте Алигьери; [пер. с итал. терциями Петрова В. А.]. — [3-е издание]. — СПб.: 1871, — 319 с.
10. Данте А. Малые произведения / Данте Алигьери. — М.: Наука, 1968. — 361 с.
11. Ионин Л.Г. Социология культуры / Л.Г. Ионин. — М.: Логос, 1996. — 23 с.
12. Древнекитайская философия / за ред. Л.В. Литвинова. — М.: Мысль, 1973. — Т.2. — 171 с.
13. Китай. История, экономика, культура. Героическая борьба за национальную независимость. Сборник статей / под ред. В.М. Алексеева [и др.]. — М.-Л., 1940. — 534 с.
14. Кочунас Р. Основы психологического консультирования / Р. Кочунас. — М.: Академический аспект, 1999. — 240 с.
15. Лейбин В. Словарь-справочник по психоанализу / В. Лейбин. — М.: АСТ МОСКВА, 2010. — 272 с.
16. Мэй Р. Искусство психологического консультирования / Р. Мэй; пер. Т.К. Круглова. — М.: Независимая фирма «Класс», 1994. — 144 с.
17. Ревякина Н.В. Итальянское Возрождение. Гуманизм второй половины XV вв. / Н.В. Ревякина. — Новосибирск, 1975. — 65 с.
18. Роменець В. А. Історія психології Стародавнього світу і середніх віків / В. А. Роменець. — К.: Вища школа, 1983. — 416 с.
19. Соколов В.В. Очерки философии эпохи Возрождения: [учебное пособие] / В.В. Соколов. — М.: Высшая школа, 1980. — 164 с.
20. Управленческое консультирование: [учеб. пособие для студ. вузов] / Ю.В. Чернов [и др.]. — Херсон: ОЛДИ-плюс, 2003. — 272 с.
21. Флоренська Т.А. Диалог в практической психологии / Т.А. Флоренская. — М.: Вдалос, 1991. — С. 15.
22. Фрейд З. Психоанализ и детские неврозы / З. Фрейд. — СПб.: Алетейя, 1997. — 296 с.
23. Хорни К. Самоанализ / К. Хорни. — М.: Изд-во ЭКСМО-Пресс, 2002. — 448 с.
24. Чанышев А.Н. Философия Древнего мира: [учебник для студ. вузов] / А.Н. Чанышев. — М.: Высшая школа, 1999. — 703 с.
25. Чепелева Н.В. Теоретичне обґрунтування моделі особистості практичного психолога / Н.В. Чепелева // Психологія: [збірник наукових праць]. — К.: НПУ імені М.П. Драгоманова, 1998. — Вип. 3. — С. 35-41.
26. Чепелева Н.В. Формування професійної компетентності в процесі вузівської підготовки психолога-практика / Н.В. Чепелева // Актуальні проблеми психології. Наукові записки інституту психології ім. Г.С. Костюка. — К., 1999. — Вип. 19. — С. 271-278.

27. Шнейдер Л.Б. Профессиональная идентичность : [монография] / Л.Б. Шнейдер. — М. : МОСУ, 2001. — 185 с.
28. Юнг К. Г. Психология бессознательного / К. Г. Юнг; [пер. с нем.]. — М. : Канон, 1994.
29. Якоби М. Встреча с аналитиком, феномен переноса и реальные отношения / М. Якоби; [пер. с англ.]. — М. : Когито-Центр, 2007. — С. 114-115.
30. Яценко Т.С. Концептуальні засади і методика глибинної психокорекції. Підготовка психолога-практика : [навч. посібник] / Т.С. Яценко, Б.Б. Иваненко, С.М. Авраменко [та ін.]; за ред Т.С. Яценко. — К. : Вища школа, 2008. — 342 с.
31. Yogev S. Anelectic model of supervision: A development a lsequencero fessiona for beginning psycho the rapy students / Yogev S. Pl. // Psychology. — 1982. — P. 236-243.

ПІСЛЯМОВА

Методологічною основою дослідження ідентичності в зарубіжній психології є: теорія соціальної ідентичності А. Теджфела, Дж. Тернера; теорія соціальної самоактуалізації; теорія SIDE («social identity model of deindividuation effect»), «модель де-індивідуалізації з погляду соціальної ідентичності», а також теоретичні й емпіричні положення щодо регулятивної функції ідентичності.

У сучасному суспільстві структура Я його індивідів набуває найбільшої когнітивної складності порівняно з будь-якою історичною епохою. Відповідно, питання про становлення ідентичності та можливі шляхи її переформатування також набувають значної складності.

У даній колективній монографії проаналізовано концепції становлення професійної ідентичності у контексті цивілізаційних викликів сучасності. Визначено, що типовою для сучасного етапу трансформації суспільства стає особистість професіонала, яка змінюючись створює свій внутрішній світ і норми соціальної взаємодії. Головна відмінність таких фахівців у порівнянні з їх посередниками кінця ХХ сторіччя — готовність до самостійної смислової інтерпретації соціальної дійсності. Аналізуючи історію становлення категорії «ідентичність» у психологічній науці, автори акцентують увагу, що історичний шлях, який пройшло це поняття від першопочатків до сучасного трактування, все ще потребує детального висвітлення, а поле практичного застосування розробок, пов'язаних із феноменом ідентичності, досить широке: це й психологічне консультування, психогігієна та психопрофілактика, тренінги особистісного зростання, програми професійного удосконалення для психологів та працівників освітньої сфери, а також факультативні розвивальні заняття для учнів та студентів. У сучасній західній психології нині тривають розробки психодіагностичних методик, спрямованих на визначення різних аспектів ідентичності та споріднених із нею

психологічних феноменів, при цьому наголошується на мультидисциплінарності поняття «ідентичність», а теоретичні узагальнення численних його досліджень сприятимуть, зокрема, створенню комплексної моделі формування професійної ідентичності фахівців у різних галузях діяльності. Діалого-культурологічні засади та механізми формування ідентичності суб'єкта професійної діяльності визначаються в інтегральному розумінні ідентичності та шляхів її пізнання, що базуються на буттєвих і пізнавальних універсаліях та визначених у предметно-проблемному і методологічному планах продуктивних взаємопорівняльних стосунках між різними підходами та концепціями до визначення даного поняття. Становлення і переструктурування професійної ідентичності викладачів мистецьких дисциплін вимагає оволодіння трьома типами професійної рефлексії — психологічною, феноменологічною та методологічною. Формування означених типів має здійснюватися під час фахової підготовки майбутніх викладачів у процесі розвитку художнього сприйняття. Педагогічний професіоналізм охоплює набір професійних властивостей та якостей особистості педагога, що відповідають вимогам учительської професії, володіння необхідними засобами, що забезпечують не лише педагогічний вплив на вихованця, але й взаємодію, співпрацю та співтворчість, що набуває особливої актуальності у розвитку професійної ідентичності як вихователя дошкільного навчального закладу, так і психотерапевта, який працює на раціоналістичних і особистісно-орієнтованих засадах.

ДОДАТКИ

Додаток 1

«ШКАЛА ПРОФЕСІЙНОЇ ІДЕНТИЧНОСТІ» (Vocational Identity Scale, VIS)

Текст методики

1.
 - a) Побудова планів на майбутнє не потребує жодних зусиль
 - b) Мої плани на майбутнє частково не можуть бути реалізовані через певні життєві обставини
 - c) Мені складно будувати реалістичні плани на майбутнє
 - d) Я бачу відсутність своїх життєвих перспектив
2.
 - a) Я з ентузіазмом будую плани на майбутнє та переконаний у можливості їх реалізації
 - b) У мене достатньо бажання для подолання сумнівів і життєвих труднощів
 - c) У мене відсутня сильна мотивація для роботи над поставленими цілями у житті
 - d) Наявний конфлікт між різними цілями та планами на майбутнє
3.
 - a) Мій нинішній стиль життя мене цілком влаштовує
 - b) Мені певною мірою складно визначити бажаний стиль життя
 - c) Я відчуваю суттєві труднощі при визначенні бажаного стилю життя
 - d) Я повністю незадоволений власним способом життя
4.
 - a) Я живу якісним, повноцінним життям
 - b) Я визначив для себе найважливіші сфери життя
 - c) Я відчуваю певну задоволеність нинішнім професійним способом життя

- d) Я повністю незадоволений своїм нинішнім професійним способом життя
- 5.
- a) У мене є 1-2 значущі сфери професійної діяльності
 - b) У мене понад 2 важливі сфери професійної діяльності, і часто мені складно обрати найбільш пріоритетну
 - c) Я відчуваю труднощі у виборі бажаних видів зайнятості
 - d) Мені дуже складно визначитися зі сферою своєї професійної діяльності
- 6.
- a) Я добре вмію планувати свій час
 - b) Мій спосіб життя достатньо розпланований, але часто я відчуваю труднощі при плануванні власного часу
 - c) Мені достатньо складно планувати свій спосіб життя та визначити свої життєві пріоритети
 - d) Я не вмію планувати свій власний час
- 7.
- a) Я повністю впевнений, що можу долати труднощі
 - b) Я знаю, що можу здолати життєві труднощі, але потребую при цьому підтримки інших людей
 - c) Я відчуваю сумніви у своїй здатності долати проблеми
 - d) Я песимістично ставлюсь до результатів власної діяльності
- 8.
- a) Я спрямований у майбутнє та власноруч будую його
 - b) Я очікую на успіх при зустрічі із життєвими проблемами
 - c) Я не впевнений, у здатності подолати життєві труднощі
 - d) Я відчуваю безпорадність при зустрічі із проблемами
- 9.
- a) Я повністю контролюю власне життя

- b) Я практично завжди можу вирішити власні життєві проблеми
 - c) Я не впевнений, що зможу досягти успіху у своїй професійній діяльності
 - d) Я не можу контролювати своє життя
- 10.
- a) Я легко адаптуюся до різних умов життя та зміни життєвих обставин
 - b) Я переважно завжди впевнений у собі
 - c) Я відчуваю безпорадність при вирішенні складних професійних завдань
 - d) Я намагаюся уникати труднощів і тікати від життєвих і, зокрема, професійних проблем
- 11.
- a) Я беру на себе відповідальність за усі власні вчинки
 - b) Я сильний нести відповідальність за більшість власних вчинків
 - c) Я часто намагаюся уникнути відповідальності за власні вчинки
 - d) Я часто перекладаю відповідальність за свої вчинки на плечі інших людей чи життєвих обставин
- 12.
- a) Я реально оцінюю свої можливості та недоліки
 - b) Я не сильний до надмірних самозвинувачень і самокритики
 - c) Мені властива сильна самокритичність
 - d) Я схильний до самозвинувачень у різних життєвих обставинах
- 13.
- a) Я завжди використовую зворотній зв'язок для самовдосконалення
 - b) Я часто прислухаюся до думки інших, значущих для мене людей, задля самовдосконалення
 - c) Я намагаюся заперечити стурбованість критикою інших значущих для мене людей

- d) Я практично завжди уникаю зворотнього зв'язку, оскільки вважаю, що люди надмірно і необґрунтовано мене критикують
- 14.
- a) Я усвідомлюю свої позитивні якості, але й не заперечую своїх недоліків у професійній діяльності
- b) Я розумію, що слід самовдосконалюватися аби досягти успіху у професійній діяльності
- c) Переоцінка чи недооцінка власних здібностей призводить до зниження продуктивності моєї професійної діяльності
- d) Мені властива нереалістична оцінка своїх професійних здібностей
- 15.
- a) Я усвідомлюю, що мої здібності переважно компенсують мою некомпетентність
- b) Я сильний переоцінювати чи недооцінювати свої професійні здібності
- c) Я не розумію, як використовувати свої позитивні якості та здібності для вирішення професійних завдань
- d) Я відчуваю некомпетентність у власній професійній діяльності
- 16.
- a) Я чітко розумію важливість життєвих виборів
- b) Моя професійна діяльність визначена моїми життєвими цінностями
- c) Конфлікт цінностей призводить до труднощів професійного вибору
- d) Для мене характерна неузгодженість переконань і професійного вибору
- 17.
- a) Я маю чітко поставлені життєві цілі
- b) Мені властива узгодженість життєвих цілей і цінностей

- с) У відчуваю острах, що мої життєві цінності не відповідають цінностям більшості інших людей
 - д) Я не маю чітко визначених цінностей і переконань
- 18.
 - а) Я позитивно сприймаю свої переконання та цінності
 - б) Я адекватно ставлюся до себе, а мої життєві цінності є достатньо гнучкими
 - с) Мої цінності не підтримуються жодною соціальною групою і суспільством у цілому
 - д) Мої власні цінності суперечать цінностям, прийнятим у соціальних групах і суспільстві в цілому
- 19.
 - а) Я успішно виконую одночасно декілька соціальних ролей
 - б) Я можу самореалізуватися в 1 чи 2 соціальних ролях
 - с) Я відчуваю труднощі при виконанні різних соціальних ролей
 - д) Мені складно ідентифікувати себе із соціальними ролями
- 20.
 - а) Мені властива узгодженість усіх соціальних і професійних ролей
 - б) Мені властива відносна узгодженість соціальних і професійних ролей
 - с) Мені властива слабка рольова ідентичність
 - д) Мені властива ідентифікація із девіантною роллю
- 21.
 - а) Професійна діяльність приносить мені задоволення та сприяє саморозвитку
 - б) Професійна діяльність відповідає моїм інтересам і здібностям
 - с) Мені складно визначити свої професійні інтереси
 - д) Мене у житті ніщо не цікавить
- 22.
 - а) Мої інтереси сприяють розвитку моїх здібностей

- b) Моя професійна діяльність не вимагає особливих зусиль, її виконання базується на досвіді
- c) Мої навички та уміння частково відповідають моїм професійним інтересам
- d) Мої навички та уміння не відповідають моїм професійним інтересам

Література:

1. Зливков В.Л. Методика «Шкала професійної ідентичності (Vocational Identity Scale, VIS): можливості використання в українських реаліях / В.Л. Зливков, С.О. Лукомська // Практична психологія та соціальна робота. — 2014. — № 1. — С. 33-36.
2. Armishaw D.D. Vocational Identity: It's about Working at Becoming / D.D. Armishaw // College Quarterly. — 2007. — V. 10, № 2. — P. 320-322.

ТЕСТ КУНА.

ТЕСТ «ХТО Я?» ТЕСТ ДВАДЦЯТИ ВИСЛОВЛЮВАНЬ (М. Кун, Т. Макпартленд; модифікація Т. В. Румянцевої)

Шкали: самооцінка; соціальне, комунікативне, матеріальне, фізичне, діяльне, перспективне, рефлексивне Я.

ПРИЗНАЧЕННЯ ТЕСТУ

Тест використовується для вивчення змістовних характеристик ідентичності особистості. Безпосередньо пов'язаний з характеристиками власного сприйняття людиною себе, тобто з її образом «Я» або Я-концепцією.

Інструкція до тесту. «Протягом 12 хвилин вам необхідно дати якомога більше відповідей на одне питання, яке найбільше відповідає вашим якостям: «Хто Я?». Кожну нову відповідь починайте з нового рядка (залишаючи місце від лівого краю аркуша). Ви можете відповідати так, як вам хочеться, фіксувати всі відповіді, які приходять вам на думку, оскільки в цьому завданні немає правильних або неправильних відповідей. Також важливо помічати, які емоційні реакції виникають у вас під час виконання даного завдання, наскільки важко чи легко вам було відповідати на дане питання». Коли клієнт закінчує відповідати, його просять провести перший етап обробки результатів — кількісний: «Пронумеруйте всі зроблені вами окремі відповіді-характеристики. Зліва від кожної відповіді поставте його порядковий номер. Тепер кожну свою окрему характеристику оцініть по чотиризначній системі: «+» — знак «плюс», якщо в цілому вам особисто дана характеристика подобається; «-» — знак «мінус» — якщо в цілому вам особисто дана характеристика не подобається; «±» — знак «плюс-мінус» — якщо дана характеристика вам і подобається, і не подобається одночасно; «?» — знак «питання» — якщо ви не знаєте на даний момент часу, як ви точно ставитеся до характеристики, у вас немає поки що певної оцінки. Знак своєї оцінки необхідно ставити ліворуч від номера характеристики.

У вас можуть бути оцінки як усіх видів знаків, так і тільки одного знака або двох-трьох. Після того, як вами будуть оцінені всі характеристики, підведіть підсумок: скільки всього вишло відповідей, скільки відповідей кожного знака».

ОБРОБКА Й ІНТЕРПРЕТАЦІЯ РЕЗУЛЬТАТІВ ТЕСТУ

Як аналізувати самооцінку ідентичності?

Самооцінка являє собою емоційно-оцінну складову Я-концепції. Самооцінка відображає відношення до себе в цілому чи до окремих сторін своєї особистості і діяльності.

Самооцінка може бути адекватною і неадекватною.

Адекватність самооцінки виражає ступінь відповідності уявлень людини про себе щодо об'єктивних підстав цих уявлень.

Рівень самооцінки виражає ступінь реальних, ідеальних або бажаних уявлень про себе.

Самооцінка ідентичності визначається в результаті співвідношення кількості оцінок «+» і «-», які вийшли при оцінюванні кожної відповіді випробовуваним (клієнтом) на етапі кількісної обробки.

Самооцінка вважається адекватною, якщо співвідношення позитивно оцінюваних якостей до негативно оцінюваних («+» до «-») становить 65-80 % на 35-20 %.

Адекватна самооцінка складається зі здатності реалістично усвідомлювати і оцінювати як свої переваги, так і недоліки, за нею стоїть позитивне ставлення до себе, самоповага, прийняття себе, відчуття власної повноцінності.

Також адекватна самооцінка виражається в тому, що людина ставить перед собою реально досяжні і відповідні власним можливостям цілі і завдання, здатний брати на себе відповідальність за свої невдачі і успіхи, впевнений у собі, здатний до життєвої самореалізації.

Впевненість у собі дозволяє людині регулювати рівень домагань і правильно оцінювати власні можливості стосовно різних життєвих ситуацій.

Людина з адекватною самооцінкою вільно і невимушено поводить ся серед людей, вміє будувати відносини з іншими, задоволена собою і оточуючими. Адекватна самооцінка є необхідною умовою формування впевненої статево-рольової поведінки.

Розрізняють неадекватну завищену самооцінку — переоцінку себе суб'єктом і неадекватну занижену самооцінку — недооцінку себе суб'єктом.

Неадекватна самооцінка свідчить про нереалістичну оцінку людиною себе, зниженні критичності по відношенню до своїх дій, слів, при цьому часто думка про себе у людини розходиться з думкою про неї навколишніх.

Самооцінка вважається неадекватно завищеною, якщо кількість позитивно оцінюваних якостей по відношенню до негативно оцінюваних («+» до «-») становить 85-100%, тобто особа відзначає, що у неї немає недоліків, або їх число досягає 15% (від загального числа «+» і «-»).

Люди із завищеною самооцінкою, з одного боку, гіпертрофовано оцінюють свої достоїнства: переоцінюють і приписують їх, з другого боку, недооцінюють і виключають у себе недоліки. Вони ставлять перед собою більш високі цілі, ніж ті, яких можуть реально досягти, у них високий рівень домагань, не відповідний їх реальним можливостям.

Людина із завищеною самооцінкою характеризується також нездатністю приймати на себе відповідальність за свої невдачі, відрізняється зарозумілим ставленням до людей, конфліктністю, постійною незадоволеністю своїми досягненнями, егоцентризмом. Неадекватна самооцінка своїх можливостей і завищений рівень домагань обумовлюють надмірну самовпевненість.

Самооцінка вважається неадекватно заниженою, якщо кількість негативно оцінюваних якостей по відношенню до позитивно оцінюваних («-» до «+») становить 50-100%, тобто людина відзначає, що достоїнств немає, або їх число досягає 50% (від загального числа «+» і «-»).

Люди із заниженою самооцінкою зазвичай ставлять перед собою більш низькі цілі, ніж ті, яких можуть досягти, перебільшуючи значення невдач. Адже низька самооцінка передбачає неприйняття себе, самозаперечення, негативне ставлення до своєї особистості, які обумовлені недооцінкою своїх успіхів і достоїнств.

При заниженій самооцінці людина характеризується іншою крайністю, протилежною самовпевненості, — надмірною невпевненістю в собі. Невпевненість, часто об'єктивно необґрунтована, є стійкою якістю особистості і веде до формування у людини таких рис, як смиренність, пасивність, «комплекс меншовартості».

Самооцінка є нестійкою, якщо число позитивно оцінюваних якостей по відношенню до негативно оцінюваних («+» до «-») становить 50-55%. Таке співвідношення, як правило, не може тривати довго, є нестійким, дискомфортним.

Що стоїть за застосуванням людиною оцінки «±» щодо своїх характеристик?

Використання знака «плюс-мінус» («±») говорить про здатність людини розглядати те чи інше явище з двох протилежних сторін, говорить про ступінь його врівноваженості, про «виваженості» його позиції щодо емоційно значущих явищ.

Можна умовно виділити такі типи людей емоційно-полярні, врівноважені і ті, хто вагається.

До людей **емоційно-полярного типу** відносяться ті, хто всі свої ідентифікаційні характеристики оцінюють лише як приємні або неприємні їм, вони зовсім не використовують при оцінюванні знак «плюс-мінус».

Для таких людей характерний максималізм в оцінках, перепади в емоційному стані, щодо них можна сказати «від любові до ненависті один крок». Це, як правило, емоційно-виразні люди, у яких стосунки з іншими людьми сильно залежать від того, наскільки їм людина подобається або не подобається.

Якщо кількість знаків «±» досягає 10-20% (від загального числа знаків), то таку людину можна віднести до врівноваже-

ного типу. Для них, у порівнянні з людьми емоційно-полярного типу, характерна велика стресостійкість, вони швидше розв'язують конфліктні ситуації, уміють підтримувати конструктивні відносини з різними людьми: і з тими, які їм у цілому подобаються, і з тими, які у них не викликають глибокої симпатії; терпиміше ставляться до недоліків інших людей.

Якщо кількість знаків «±» перевищує 30-40 % (від загального числа знаків), то таку людину можна віднести до типу людей, які сумніваються. Така кількість знаків «±» може бути у людини, яка переживає кризу у своєму житті, а також свідчити про нерішучість як рису характеру (коли людині важко приймати рішення, вона довго сумнівається, розглядаючи різні варіанти).

Що стоїть за застосуванням людиною оцінки «?» щодо своїх характеристик?

Наявність знака «?» при оцінці ідентифікаційних характеристик говорить про здатність людини переносити ситуацію внутрішньої невизначеності, а значить, побічно свідчить про здатність людини до змін, готовність до змін.

Даний знак оцінки використовується людьми досить рідко: один або два знака «?» ставлять тільки 20 % обстежуваних.

Наявність трьох і більше знаків «?» при самооцінці припускає у людини наявність кризових переживань.

У цілому використання людиною при самооцінці знаків «±» і «?» є сприятливою ознакою хорошої динаміки консультативного процесу.

Застосовують ці знаки люди, які, як правило, швидше виходять на рівень самостійного вирішення власних проблем.

Як у методиці «Хто Я?» виявляються особливості статевої ідентичності?

Статева (або гендерна) ідентичність — це частина індивідуальної Я-концепції, яка походить від знання індивідом своєї приналежності до соціальної групи чоловіків або жінок разом з оцінкою й емоційним позначенням цього групового членства.

Особливості статевої ідентичності виявляються:

- по-перше, в тому, як людина позначає свою статеву ідентичність;
- по-друге, в тому, на якому місці у списку ідентифікаційних характеристик перебуває оцінка своєї статевої приналежності.

Позначення своєї статі може бути зроблено:

- безпосередньо;
- побічно;
- відсутнім зовсім.

Пряме позначення статі — людина вказує свою статеву приналежність у конкретних словах, що мають певне емоційне наповнення. Звідси можна виділити чотири форми прямого позначення статі:

Форми прямого позначення статі

Форми позначення	Приклади	Інтерпретація
Нейтральне	«Чоловік», «жінка»	Рефлексивна позиція
Відчужене (дистанційне)	«Особа чоловічої статі», «Особа жіночої статі»	Іронія, ознака критичного відношення до своєї статевої ідентичності
Емоційно-позитивне	«Приваблива дівчина», «веселий хлопець», «фатальна жінка»	Ознака прийняття своєї привабливості
Емоційно-негативне	«Звичайний хлопець», «негарна дівчина»	Ознака критичного ставлення до своєї статевої ідентичності, внутрішнє неблагополуччя

Наявність прямого позначення статі говорить про те, що сфера психосексуального в цілому і порівняння себе з представниками своєї статі зокрема є важливою і прийнятою внутрішньо темою самоусвідомлення.

Непряме позначення статі — людина не вказує свою статеву приналежність прямо, але її статева приналежність про-

являється через соціальні ролі (чоловічі або жіночі), які вона вважає своїми, або за закінченнями слів. Непрямі способи позначення статі також мають певне емоційне наповнення.

Непрямі способи позначення статі.

Спосіб позначення

Приклади позначення ідентичності чоловіча/жіноча

Чоловічий		Жіночий
Соціальні ролі	«Друг», «приятель», «чоловік», «брат», «син», «батько», «студент»	«Подруга», «приятелька», «жінка», «сестра», «дочка», «студентка»
Закінчення слів	«добрий», «вміє робити», «я пішов»	«добрий», «вміє робити», «я пішла»

Наявність непрямого позначення статі говорить про знання специфіки певного репертуару статево-рольової поведінки, яке може бути:

- широким (якщо включає в себе кілька статевої ролі);
- вузьким (якщо включає в себе тільки одну-дві ролі).

Наявність і прямого, і непрямого варіантів емоційно-позитивного позначення своєї статі говорить про сформованість позитивної статевої ідентичності, можливість різноманіття рольової поведінки, прийнятті своєї привабливості як представника статі, і дозволяє робити сприятливий прогноз щодо успішності встановлення та підтримання партнерських взаємин з іншими людьми.

Відсутність позначення статі в самоідентифікаційних характеристиках констатується тоді, коли написання всього тексту йде через фразу: «Я людина яка...» Причинами можуть бути:

1) відсутність цілісного уявлення про статево-рольову поведінку на даний момент часу (брак рефлексії, знань); 2) уникнення розглядати свої статево-рольові особливості в силу травматичності даної теми (наприклад, витіснення негативного результату порівняння себе з іншими представниками своєї статі); 3) несформованість статевої ідентичності, наявність кризи ідентичності в цілому.

При аналізі статевої ідентичності також важливо враховувати, на якому місці тексту відповідей містяться категорії, пов'язані зі статтю: на самому початку списку, в середині, у кінці.

Це говорить про актуальність і значущість категорій статі в самосвідомості людини (чим ближче до початку, тим більша значущість і ступінь усвідомленості категорій ідентичності).

Як проявляється рефлексія при виконанні методики «Хто Я?»?

Людина з більш розвиненим рівнем рефлексії дає в середньому більше відповідей, ніж людина з менш розвиненим уявленням про себе (або більше «закритий»).

Також про рівень рефлексії говорить суб'єктивно оцінювана самою людиною легкість або трудність у формулюванні відповідей на ключове питання тесту.

Як правило, людина з більш розвиненим рівнем рефлексії швидше і легше знаходить відповіді, що стосуються її власних індивідуальних особливостей.

Людина, яка рідко замислюється про себе і своє життя, відповідає на питання тесту, записуючи кожную свою відповідь після деякого роздуму.

При низькому рівні рефлексії можна говорити, коли за 12 хвилин людина може дати тільки дві-три відповіді (при цьому важливо уточнити, що людина справді не знає, як можна ще відповісти на завдання, а не просто перестав записувати свої відповіді в силу своєї закритості).

При досить високому рівні рефлексії свідчить 15 і більше різних відповідей на питання «Хто Я?»

Як аналізувати часовий аспект ідентичності?

Аналіз тимчасового аспекту ідентичності необхідно проводити, виходячи з того, що успішність взаємодії людини з оточуючими припускає відносну спадкоємність її минулого, сьогодення і майбутнього «Я». Тому розгляд відповідей людини на питання «Хто Я?» має відбуватися з погляду її належності до минулого, теперішнього або майбутнього часу (на основі аналізу дієслівних форм).

Наявність ідентифікаційних характеристик, відповідних різним часовим режимам, говорить про тимчасову інтегрованість особистості.

Особливу увагу необхідно звернути на присутність і вираженість у самоописі показників перспективної ідентичності (або перспективного «Я»), тобто ідентифікаційних характеристик, які пов'язані з перспективами, побажаннями, намірами, мріями, що відносяться до різних сфер життя.

Наявність цілей, планів на майбутнє має велике значення для характеристики внутрішнього світу людини в цілому, відображає часовий аспект ідентичності, спрямований на подальшу життєву перспективу, виконує екзистенціальну і цільову функції.

При цьому важливо враховувати, що ознакою психологічної зрілості є не просто наявність спрямованості в майбутнє, а деяке оптимальне співвідношення між спрямованістю в майбутнє і прийняттям, задоволеністю сьогоденням. Переважання в самоописі дієслівних форм, що описують дії або переживання в минулому часі, говорить про наявність у сьогоденні незадоволеності, прагненні повернутися в минуле в силу його більшої привабливості або травматичності (коли психологічна травма так би мовити «не перероблена»).

Домінування в самоописі дієслівних форм майбутнього часу говорить про невпевненість у собі, прагнення людини піти від труднощів теперішнього моменту в силу недостатньої реалізованості в сьогоденні.

Переважання в самоописі дієслів теперішнього часу говорить про активність і свідомість дій людини.

Для консультування з питань шлюбу і сім'ї найбільш важлива, як відображається в ідентифікаційних характеристиках, тема сім'ї та подружніх відносин, як представлені справжні і майбутні сімейні ролі, як вони оцінюються самою людиною.

Так, однією з основних ознак психологічної готовності до шлюбу є відображення в самоописі майбутніх сімейних ро-

лей і функцій: «я майбутня мати», «буду хорошим батьком», «мрію про свою сім'ю», «буду все робити для своєї сім'ї» і т.д.

Ознакою ж сімейного та подружнього неблагополуччя є ситуація, коли одружений чоловік чи заміжня жінка в самоописах ніяким чином не позначають свої реальні сімейні, подружні ролі та функції.

Що дає аналіз співвідношення соціальних ролей та індивідуальних характеристик в ідентичності?

Питання «Хто я?» логічно пов'язане з характеристиками власного сприйняття людиною себе, тобто з її образом «Я» (або Я-концепцією). Відповідаючи на запитання «Хто я?», людина вказує соціальні ролі і характеристики-визначення, з якими вона себе співвідносить, ідентифікує, тобто вона описує значущі для неї соціальні статуси і ті риси, які, на її думку, пов'язані з нею.

Таким чином, співвідношення соціальних ролей та індивідуальних характеристик говорить про те, наскільки людина усвідомлює і приймає свою унікальність, а також наскільки їй важлива приналежність до тієї чи іншої групи людей.

Відсутність у самоописі індивідуальних характеристик (показників рефлексивної, комунікативної, фізичної, матеріальної, діяльної ідентичностей) при зазначенні безлічі соціальних ролей («студент», «перехожий», «виборець», «член сім'ї», «українець») може говорити про недостатню впевненість у собі, про наявність у людини побоювань у зв'язку з саморозкриттям, вираженої тенденції до самозахисту.

Відсутність же соціальних ролей за наявності індивідуальних характеристик може говорити про наявність яскраво вираженої індивідуальності та складнощі у виконанні правил, які виходять від тих чи інших соціальних ролей. Також відсутність соціальних ролей в ідентифікаційних характеристиках можлива при кризі ідентичності або інфантильності особистості.

За співвідношенням соціальних ролей та індивідуальних характеристик стоїть питання про співвідношення соціальної та особистісної ідентичностей. При цьому під особистіс-

ної ідентичністю розуміють набір характеристик, який робить людину подібною самій собі і відмінною від інших, соціальна ідентичність трактується в термінах групового членства, приналежності до більшої або меншої групи людей.

Соціальна ідентичність переважає тоді, коли у людини спостерігається високий рівень визначеності схеми «ми — інші» і низький рівень визначеності схеми «я — ми». Особистісна ідентичність превалює у людей з високим рівнем визначеності схеми «я — інші» і низьким рівнем визначеності схеми «ми — інші».

Успішне встановлення і підтримання партнерських взаємин можливе у людини, яка має чітке уявлення про свої соціальні ролі і приймає свої індивідуальні характеристики.

Що дає аналіз представлених в ідентичності сфер життя?

Умовно можна виділити шість основних сфер життя, які можуть бути представлені в ідентифікаційних характеристиках:

1) сім'я (родинні, дитячо-батьківські і подружні стосунки, відповідні ролі); 2) робота (ділові взаємини, професійні ролі); 3) навчання (потреба і необхідність в отриманні нових знань, здатність змінюватися); 4) дозвілля (структурування часу, ресурси, інтереси); 5) сфера інтимно-особистісних відносин (дружні і любовні відносини); 6) відпочинок (ресурси, здоров'я).

Всі ідентифікаційні характеристики можна розподілити за запропонованими сферами. Після цього співвіднести пред'явлені клієнтом скарги, формулювання його запиту з розподілом характеристик ідентичності за сферами: зробити висновок щодо того, наскільки представлена сфера, відповідна скарзі в самоописі, як оцінені дані характеристики.

Прийнято вважати, що власні характеристики, які людина записує на початку свого списку, в найбільшій мірі актуалізовані в її свідомості, є у більшій мірі усвідомлюваними і значущими для суб'єкта. Невідповідність теми скарги та запиту тій сфері, яка представлена більш опукло і проблемно в самопи-

сі, говорить про недостатньо глибоке саморозуміння клієнта або про те, що клієнт не відразу вирішив розповісти про те, що його дійсно хвилює.

Що дає аналіз фізичної ідентичності?

Фізична ідентичність включає в себе опис своїх фізичних даних, у тому числі опис зовнішності, хворобливих проявів, пристрастей у їжі, шкідливих звичок.

Позначення своєї фізичної ідентичності має пряме відношення до розширення людиною кордонів усвідомлюваного внутрішнього світу, оскільки межі між «Я» і «не-Я» спочатку проходять по фізичним кордонам власного тіла. Саме усвідомлення свого тіла є провідним чинником у системі самоусвідомлення людини. Розширення і збагачення «образу Я» у процесі особистісного розвитку тісно пов'язане з рефлексією власних емоційних переживань і тілесних відчуттів.

Що дає аналіз діяльної ідентичності?

Діяльна ідентичність також дає важливу інформацію про людину і включає в себе позначення занять, захоплень, а також самооцінку здібностей до діяльності, самооцінку навичок, умінь, знань, досягнень. Ідентифікація свого «діяльного Я» пов'язана зі здатністю зосередитися на собі, стриманістю, виваженістю вчинків, а також з дипломатичністю, умінням працювати з власною тривогою, напругою, зберігати емоційну стійкість, тобто є відображенням сукупності емоційно-вольових і комунікативних здібностей, особливостей наявних взаємодій.

Що дає аналіз психолінгвістичного аспекту ідентичності?

Аналіз психолінгвістичного аспекту ідентичності включає в себе визначення того, які частини мови і який змістовний аспект самоідентифікації є домінуючими в самоописі людини.

Іменники:

- Переважання в само описах іменників говорить про потреби людини в визначеності, постійності;

- Недолік або відсутність іменників — про недостатню відповідальність людини.

Прикметники:

- Переважання в самоописах прикметників говорить про демонстративність, емоційність людини;
- Недолік або відсутність прикметників — про слабку диференційованість ідентичності людини.

Дієслова:

- Переважання в самоописах дієслів (особливо при описі сфер діяльності, інтересів) говорить про активність, самостійність людини.
- Нестача або відсутність у самоописі дієслів — про недостатню впевненість у собі, недооцінці своєї ефективності.

Найчастіше в самоописах використовуються іменники та прикметники.

Гармонійний тип лінгвістичного самоопису характеризується використанням приблизно рівної кількості іменників, прикметників і дієслів.

Під валентністю ідентичності розуміється переважаючий емоційно-оцінний тон ідентифікаційних характеристик у самоописі людини (дана оцінка здійснюється самим фахівцем).

Різниця загального знака емоційно-оцінного тону ідентифікаційних характеристик визначає різні види валентності ідентичності:

- негативна — переважають у цілому негативні категорії при описі власної ідентичності, більше описуються недоліки, проблеми ідентифікації («некрасивий», «дратівлива», «не знаю, що сказати про себе»);
- нейтральна — спостерігається або рівновага між позитивними і негативними самоідентифікаціями, або в самоописі людини яскраво не виявляється жоден емоційний тон (наприклад, йде формальне перерахування ролей: «син», «студент», «спортсмен» і т.д.);

- позитивна — позитивні ідентифікаційні характеристики переважають над негативними («весела», «добрий», «розумний»);
- завищена — проявляється або в практичній відсутності негативних самоідентифікацій, або у відповідях на питання «Хто Я?» переважають характеристики, представлені в найвищому ступені («я краще за всіх», «я супер» і т.д.).

Наявність позитивної валентності може виступати ознакою адаптивного стану ідентичності, так як пов'язана з наполегливістю в досягненні мети, точністю, відповідальністю, діловою спрямованістю, соціальною сміливістю, активністю, упевненістю в собі.

Три інші види валентності характеризують неадаптивний стан ідентичності. Вони пов'язані з імпульсивністю, мінливістю, тривожністю, депресивністю, вразливістю, невпевненістю у своїх силах, стриманістю, боязкістю.

Дані психолінгвістичного аналізу, проведеного фахівцем, зіставляються з результатами самооцінювання клієнта.

Можна умовно знайти відповідність між знаком емоційно-оцінного тону ідентифікаційних характеристик і видом самооцінки ідентичності, яке говорить про того, хто виконує методику «Хто Я?» Людина використовує типові для інших людей критерії емоційної оцінки особистісних характеристик (наприклад, якість «добрий» оцінюється, як «+»). Це відповідність є гарним прогностичним знаком здатності людини до адекватного розуміння інших людей.

Наявність розбіжностей між знаком емоційно-оцінного тону ідентифікаційних характеристик і видом самооцінки ідентичності (наприклад, якість «добрий» оцінюється людиною як «-») може говорити про існування у клієнта особливості системи емоційної оцінки особистісних характеристик, яка заважає встановленню контакту і взаєморозумінню з іншими людьми.

Співвідношення видів валентності самооцінки

Види валентності ідентичності	Види самооцінки ідентичності
Негативна	Неадекватно-занижена
Нейтральна	Нестійка
Позитивна	Адекватна
Завищена	Неадекватно-завищена

Як оцінити рівень диференційованості ідентичності?

У якості кількісної оцінки рівня диференційованості ідентичності виступає число, яке відображає загальну кількість показників ідентичності, і яке використовувала людина при самоідентифікації.

Число використовуваних показників коливається у різних людей найчастіше в діапазоні від 1 до 14.

Високий рівень диференційованості (9-14 показників) пов'язаний з такими особистісними особливостями, як товариськість, впевненість у собі, орієнтування на свій внутрішній світ, високий рівень соціальної компетенції і самоконтролю.

Низький рівень диференційованості (1-3 показники) говорить про кризу ідентичності, пов'язаний з такими особистісними якостями, як замкнутість, тривожність, неупевненість у собі, труднощі самоконтролю.

Шкала аналізу ідентифікаційних характеристик.

Включає в себе 24 показники, які, об'єднуючись, утворюють сім узагальнених показників-компонентів ідентичності:

I. «Соціальне Я» включає 7 показників:

- 1) пряме позначення статі (хлопець, дівчина, жінка);
- 2) сексуальна роль (коханець, коханка; Дон Жуан, Амазонка);
- 3) навчально-професійна рольова позиція (студент, лікар, спеціаліст);
- 4) сімейна належність, що виявляється через позначення сімейної ролі (дочка, син, брат, дружина і т.д.) або через вказівку на родинні стосунки (люблю своїх родичів, у мене багато рідних);
- 5) етнічно-регіональна ідентичність включає в себе етнічну ідентичність, громадянство (російська, татарин, громадянин, росіянин та ін.) і локальну, місцеву ідентичність

(з Ярославля, Костроми, сибірячка і т.д.); 6) світоглядна ідентичність: конфесійна, політична приналежність (християнин, мусульманин, віруючий); 7) групова належність: сприйняття себе членом якоїсь групи людей (колекціонер, член суспільства).

II. «Комунікативне Я» включає 2 показники:

1) дружба чи коло друзів, сприйняття себе членом групи друзів (друг, у мене багато друзів);

2) спілкування або суб'єкт спілкування, особливості та оцінка взаємодії з людьми (ходжу в гості, люблю спілкуватися з людьми; вмію вислухати людей).

III. «Матеріальне Я» має на увазі різні аспекти:

- опис своєї власності (маю квартиру, одяг, велосипед);
- оцінку своєї забезпеченості, ставлення до матеріальних благ (бідний, багатий, люблю гроші);
- відношення до зовнішнього середовища (люблю море, не люблю погану погоду).

IV. «Фізичне Я» включає в себе такі аспекти:

- суб'єктивний опис своїх фізичних даних, зовнішності (сильний, приємний, привабливий);
- фактичний опис своїх фізичних даних, включаючи опис зовнішності, хворобливих проявів і місцеположення (блондин, зріст, вага, вік, живу в гуртожитку);
- пристрасті в їжі, шкідливі звички.

V. «Діяльне Я» оцінюється двома показниками:

1) заняття, діяльність, інтереси, захоплення (люблю вирішувати завдання); досвід (був у Болгарії); 2) самооцінка здатності до діяльності, самооцінка навичок, умінь, знань, компетенції, досягнень (добре плаваю, розумний; працездатний, знаю англійську мову).

VI. «Перспективне Я» включає в себе 9 показників:

1) професійна перспектива: побажання, наміри, мрії, пов'язані з навчально-професійною сферою (майбутній водій, буду хорошим вчителем); 2) сімейна перспектива: побажан-

ня, наміри, мрії, пов'язані з сімейним статусом (буду мати дітей, майбутня мати і т.п.); 3) групова перспектива: побажання, наміри, мрії, пов'язані з груповою приналежністю (планую вступити до партії, хочу стати спортсменом); 4) комунікативна перспектива: побажання, наміри, мрії, пов'язані з друзями, спілкуванням; 5) матеріальна перспектива: побажання, наміри, мрії, пов'язані з матеріальною сферою (отримаю спадщину, зароблю на квартиру); 6) фізична перспектива: побажання, наміри, мрії, пов'язані з психофізичними даними (буду піклуватися про своє здоров'я, хочу бути накачаним); 7) діяльнісна перспектива: побажання, наміри, мрії, пов'язані з інтересами, захопленнями, конкретними заняттями (буду більше читати) і досягненням певних результатів (досконало вивчу мову); 8) персональна перспектива: побажання, наміри, мрії, пов'язані з персональними особливостями: особистісними якостями, поведінкою і т.п. (хочу бути більш веселим, спокійним); 9) оцінка прагнень (багато чого бажаю, вмотивована людина).

VII. «Рефлексивне Я» включає 2 показники:

1) Персональна ідентичність: особистісні якості, особливості характеру, опис індивідуального стилю поведінки (добрий, щирий, товариський, наполегливий, іноді нестерпний, іноді нетерплячий і т.д.); персональні характеристики (кличка, гороскоп, ім'я і т.д.); емоційне ставлення до себе («я супер», «кльовий»); 2) глобальне, екзистенціальне «Я»: твердження, які глобальні і які недостатньо виявляють відмінності однієї людини від іншої (людина розумна, моя сутність).

Два самостійних показники:

1) проблемна ідентичність (я ніщо; не знаю, хто я; не можу відповісти на це питання); 2) ситуативний стан: пережитий стан у даний момент (голодний, нервую, втомився, закоханий, засмучений).

Література:

1. Тест Куна. Тест «Кто Я?» (М. Кун, Т. Макпартленд; модификация Т. В. Румянцевой) / Т. В. Румянцева. Психологическое консультирование: диагностика отношений в паре. — СПб., 2006. — С. 82-103.

**Програма тренінгу «Подолання кризи ідентичності
підлітків» 7-8 класів (13-14 років)**

Заняття № 1

Тема: Введення у світ тренінгу.
«Таємниці власного Я».

*Кожен досить обдарований,
щоб слідувати обраною дорогою.*

Мета:

- 1)** мотивування учасників на проходження тренінгового курсу з подолання кризи ідентичності;
- 2)** прививання інтересу підлітків до тренінгу;
- 3)** створення атмосфери, яка сприяє самопізнанню, само-розкриттю;
- 4)** зняття напруги та тривоги;
- 5)** формування принципів групової роботи, взаєморозу-міння.

Завдання:

- ознайомитися зі структурою програми;
- виробити правила та принципи роботи тренінгової групи;
- зазирнути за межі власного внутрішнього «Я» (неповто-рювальної ідентичності).

Необхідне забезпечення та обладнання: фліп-чарт, ватман з малюнком пісочного годиннику, стікери, аркуші формату А-4 з малюнком «гомункулуса», фломастери, олівці, «прави-ла та принципи роботи групи», девіз заняття «Торкнися своєї унікальності», додатки до заняття: закони тренінгу для орга-нізації групової роботи, закони тренінгу для учасників, схема малюнка чоловічка «гомункулуса».

Кількість занять за темою: 1.

Ключові слова: ідентичність, криза ідентичності, правила та принципи роботи групи, особистість, внутрішній світ, пси-хологічні якості особистості.

План заняття:

1. Вступне слово.
2. Ритуал привітання «Посмішка по колу».
3. Ближче знайомство.
4. Прийняття правил і норм взаємодії у групі. Формування і активізація мотивації.
5. Вправа-розминка «Лабіринт».
6. Визначення очікування учасників від тренінгу.
7. Проективний малюнок «гомункулуса».
8. Складання про нього розповіді.
9. Розминка. Вправа «Передай сигнал по колу».
10. Рольова гра «Хто є хто?».
11. Рефлексія заняття.
12. Ритуал прощання «Я бажаю всім...»

Хід заняття:

1. Вступне слово. Перше заняття має вирішальне значення для визначення групових норм, мотивування і включення в роботу, а також для визначення подальшого напрямку руху. Знайомство із завданнями і програмою тренінгу.

2. Ритуал привітання «Посмішка по колу».

Мета: навчити спілкуватися один з одним, ділитися позитивними емоціями.

Інструкція: Учасники стають (сідають) в коло. Кожен повертається до свого сусіда зліва, і побажавши чого-небудь приємного, умовно «передає йому в долонях посмішку». Так, по черзі, діти «передають» її один одному. Дана форма спілкування дуже ефективна для роботи у групі.

Обговорення:

- Чи сподобалася вправа?
- Що було найприємнішим під час виконання?
- Чи важко було знаходити слова побажання?
- Чи варто надалі проводити такі вправи?

3. Ближче знайомство. Учасники підписують стікери з іменами учасників, які їм подобаються, та пишуть свій життєвий

девіз. Після цього відбувається представлення свого бажаного ім'я та життєвого кредо.

4. Прийняття правил і норм взаємодії у групі. Формування і активізація мотивації.

Мета: розробити і прийняти групові норми взаємодії.

Обладнання: фліп-чарт або великий аркуш паперу.

Хід проведення: Учасники самостійно пропонують правила роботи або ж узгоджують запропоновані тренером. Всі правила записуються на ватмані.

Правила роботи групи:

1. Відкритість та щирість;
2. «Ні ярликам»;
3. Контроль поведінки;
4. Правило «СТОП»;
5. Конфіденційність;
6. Відповідальність;
7. Активність;
8. Толерантність;
9. «Я-висловлювання»;
10. Конструктивний зворотній зв'язок.

Обговорення принципів роботи на тренінгу.

Мета: виробити принципи роботи групи на тренінгу.

Обладнання: великий аркуш паперу.

Хід проведення: Ведучий говорить: «Для ефективної роботи на тренінгу, з метою досягнення поставлених завдань і роботи в дружній, творчій атмосфері, учасники домовляються про принципи співпраці».

Пропонуються такі принципи.

Участь у груповій роботі чинить сильну дію на формування особистості підлітка. У зв'язку з цим вже на першому занятті необхідно прийняти етичні правила групової роботи, які сприяли б створенню комфортної і безпечної обстановки в групі, і дотримуватися їх упродовж всього тренінгу. Нижче наводяться базові правила, проте група може доповнити спи-

сок своїми правилами (наприклад: не спізнюватися, говорити по черзі і так далі).

1. Принцип добровільної участі в групі. Члени групи можуть не брати участь у тих або інших вправах, і ведучий стояти-ме на варті їх інтересів і захищатиме від можливого тиску з боку групи. Будь-який учасник має право вийти з групи, заздалегідь оголосивши про своє рішення ведучому і всім учасникам.

2. Принцип позитивності. Доброзичлива, відкрита атмосфера. (Недопустимі агресивні дії і вислови учасників по відношенню один до одного. Члени групи можуть говорити про свої відчуття, але не повинні давати оцінки (в першу чергу, негативної) поведінці і висловам один одного). Бути позитивними в ставленні до себе та інших. Не критикувати, виявляти терпимість, повагу.

3. Принцип пунктуальності. Вчасно починати та закінчувати роботу над завданням, дотримуватись регламенту.

4. Працювати на результат. Виявляти активність, усвідомлювати мету завдання; прислуховуватись до думок інших...

5. Конфіденційність. Все, про що говориться у групі відносно конкретних учасників, не повинно стати надбанням третіх осіб.

5. Вправа-розминка «Лабіринт».

Мета: формувати навички емпатійного сприйняття підлітка підлітком, зняття напруги, тривожності, створювання позитивного настрою, підвищення самооцінки.

Інструкція: Станьте у коло, закрийте очі. Руки витягніть на рівні грудей, йдіть уперед та спробуйте взяти в кожную руку руки інших учасників.

Після цього задачею для учасників є розплутування лабіринту, створеного раніше.

6. Вправа «Очікування».

Мета: визначити розуміння підлітками мети занять та рівень мотивованості.

Ведучий пропонує кожному учаснику подумати і записати на аркушах паперу у вигляді піщинки відповідь на запитання «Що я очікую від тренінгу?» (про що хотіли б дізнатися, яку інформацію отримати, які навички набути, над розвитком яких особистих умінь попрацювати, — для чого їм потрібна інформація, яка надається на тренінгу).

Кожний учасник прикріплює свої «очікування» на плакат, з зображенням піщого годинника. Бажаючи можуть висловитися з приводу того, що вони очікують від занять у тренінговій групі, поділитися своєю думкою, висловити свої почуття.

Запитання для обговорення:

— Як ви думаєте, чому ми з вами визначали особисті очікування від тренінгу?

— Як ви гадаєте, чи важливо визначати особисті очікування від життя? Чому?

7. Проективний малюнок «гомункулуса».

Мета: усвідомлення свого внутрішнього «Я».

Вправа виступає для тренера у якості певного проективного психодіагностичного матеріалу.

Учасникам надається малюнок чоловічка, який вони мають розмалювати.

8. Складання розповіді про свого чоловічка («гомункулуса») та представлення його групі за бажанням.

9. Розминка. Вправа «Передай сигнал по колу».

Мета: згуртованість групи, розвиток здібностей зосереджуватися і відчувати відповідальність.

Учасники стають у коло, тримаючись за руки. Ведучий просить усіх закрити очі та передати який-небудь сигнал (два рази стиснути руку, підняти руку вгору та інше). Той учасник, який отримав сигнал, мусить його передати наступному. Гра закінчена, коли ведучий отримує сигнал назад. У грі використовується принцип «зіпсованого телефону».

Гра повторюється декілька разів.

10. Рольова гра «Хто є хто?»

Мета: надати можливість учасникам співвіднести свій образ та власні особистісні особливості з різними якостями, приміряти на себе різноманітні психологічні якості, подивитися на себе «очима інших учасників» тренінгу.

Зауваження: вправа має сенс, якщо учасники були знайомі до проведення тренінгу. Якщо учасники не знайомі, то доцільно проводити дану вправу в заняттях другої половини тренінгового курсу.

Інструкція: «Зараз я буду називати різноманітні психологічні якості. Кожен упродовж декількох секунд повинен подивитися на всіх учасників та визначити, кому ця якість пасуватиме найбільше. Потім я сплесну у долоні, і усі за командою мусять одночасно вказати рукою або ручкою на обрану людину (того, кому найбільш пасує названа якість)».

Перед початком гри слід дізнатися у учасників, які якості їм найбільш цікаві, та виписати (приблизно 10-15) на дошці, які потім будуть названі. Перелік психологічних якостей має обиратися та записуватися за позитивним критерієм.

Вказавши на когось із групи, усі мають зупинитися на місці, аж доки ведучий не перелічить, скільки рук вказало на того, чи іншого, тобто кому, за думкою більшості, найбільше пасує дана психологічна якість.

11. Рефлексія заняття. (Що нового я дізнався? Що сподобалось найбільше? Що зацікавило?..)

12. Ритуал прощання «Я бажаю всім...»

Мета: створення позитивного настрою, з'єднання групи, відчуття єдності, укріплення відчуття належності до групи.

Кожен учасник тренінгу по черзі закінчує фразу: «Я бажаю всім...»

Закони тренінгу для учасників:

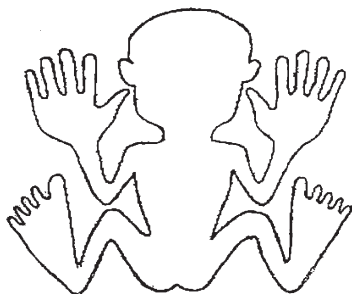
- 1.** Хто більше дає — більше отримує.
- 2.** Одночасно говорить лише одна людина: з пошани до себе ми не перебиваємо.

3. Ввічливість — привілей королів.
4. Останні стануть першими.
5. Ми не вчителі і не на уроці, тому оцінок нікому не ставимо.

6. Кожен має право на свою думку.

7. Пропонувати в добровольці лише себе!

Додаток до заняття *Малюнок «гомункулуса»*



Література:

1. Горбушина О. П. Психологический тренинг. Секреты проведения / О. П. Горбушина. — СПб. : Питер, 2008. — 176 с. — (Серия «Практическая психология»).

Заняття № 2-10

Тема: Криза моєї ідентичності.

*Криза — це момент зміни себе на краще.
Нові шанси даються під виглядом неприємностей.
Не втрачай їх.*

Мета:

- 1) сприяння подоланню кризи ідентичності підлітків та розширення репертуару методів долаття кризи;
- 2) мінімізація конфлікту «Я-реальне» — «Я-ідеальне».

Завдання:

- спробувати усвідомити власну ідентичність за допомогою запропонованих психологічних якостей;
- усвідомити свій психологічний стан у кризі, виявити найбільш значущі особистісні реакції кожного учасника

групи, який переживає проблему подолання кризи ідентичності;

- знизити фактори кризи за допомогою арттерапевтичної техніки;
- активізація позитивних якостей учасників, підвищення самооцінки;
- розширити репертуар методів додання кризи, вирівняти емоційний фон групи;
- отримати рефлексивний зв'язок від учасників тренінгу.

Необхідне забезпечення та обладнання: папір і маркери, олівці, фломастери, фліп-чарт, девіз заняття «Криза — це момент зміни себе на краще», крилатий вислів «Нові шанси даються під виглядом неприємностей. Не втрачай їх!», роздатковий матеріал: перелік психологічних якостей.

Кількість занять за темою: 2.

Ключові слова: ідентичність, криза, криза ідентичності, «Я-концепція», додання кризи.

План заняття:

1. Вступне слово.
2. Ритуал привітання. Вправа «Представ себе».
3. Опитувальник «Приписування якостей».
4. Вправа «Мій стан у кризі» або «Мій теперешній психологічний стан».
5. Вправа «Груповий малюнок: людина у кризовому стані».
6. Розминка з підвищення самооцінки.
7. Вправа «Віртуальне додання кризи».
8. Гра «Карусель».
9. Рефлексія заняття. «Лист ведучому», або «Настрій».
10. Ритуал прощання.

Хід заняття:

1. Вступне слово.

2. Ритуал привітання. Вправа «Представ себе».

Мета: представлення себе і розвиток асоціативного мислення.

Інструкція: Ведучий просить учасників представитися особливим способом. Наприклад: Представтеся не своїм ім'ям, а назвою тієї рослини або квітки, яка вам найбільше подобається.

Ритуал привітання «Комплімент зовнішності».

Інструкція: Пропонується застосування вербальних засобів. Учасники повинні обов'язково сказати один одному декілька приємних слів — похвалити за конкретний вчинок або поведінку на заняттях.

3. Опитувальник «Приписування якостей».

Мета: спробувати усвідомити власну ідентичність за допомогою запропонованих психологічних якостей; розширити межі розуміння себе, власної «тіньової» сторони особистості, а саме, негативних якостей.

Вправа проводиться у два етапи:

Інструкція до першого етапу: Із запропонованого списку виберіть і виділіть, будь ласка, 15 якостей, які, на Ваш погляд, якнайповніше і точно характеризують Вас самих. Якщо Ви помітили, що в запропонованому списку якихось Ваших характеристик не вистачає, ви можете їх дописати і виділити жирним курсивом.

Інструкція до другого етапу: Із запропонованого списку виберіть і виділіть, будь ласка, 10 негативних якостей, які, на Ваш погляд, характеризують Вашу особистість.

Після визначення з якостями пропонується обговорення: «Чому саме ці якості Ви обрали?», «Хто з близьких Вам людей вважає, що у Вас розвинуті саме перераховані Вами, так звані, «негативні» якості?», «Як можна змінити стереотипи стосовно себе?», «Що для цього потрібно зробити?»

Проаналізуйте Ваші власні стереотипи.

Спробуйте узагальнити думку групи і обговоріть типові портрети, які вийшли.

Перелік психологічних якостей: імпульсивність, серйозність, терплячість, витривалість, егоїстичність, цілеспрямованість, скромність, духовність, розкутість, адаптованість,

прагнення до успіху, гордість, гуманність, дисциплінованість, оптимістичність, повільність, заповзятливість, патріотичність, непохитність, товариськість, консервативність, незалежність, пригніченість, непосидючість, конкурентність, агресивність, працелюбність, прогресивність, стриманість, щирість, ввічливість, непривітність, безвідповідальність, прагматичність, упертість, акуратність, індивідуалістичність, чуйність, гостинність, чесність, недовірливість, скритність, підозрілість, прихильність порядку, бережливість, доброта, зарозумілість, жалісливість, діловитість, озлобленість, довірливість, щедрість, байдужість до оточення, жорстокість, замкнутість, енергійність, наполегливість, слухняність, пасивність, безтурботність, добросовісність, ледачість, упевненість в собі, безгосподарність, доброзичливість, емоційність.

4. Вправа «Мій стан у кризі» або «Мій теперішній психологічний стан»

Мета: усвідомлення свого психологічного стану в кризі, формування ситуації кризи, виявлення найбільш значущих особистісних реакцій кожного учасника групи, який переживає проблему подолання кризи ідентичності.

Інструкція: Учасникам тренінгу пропонується завдання: «Опиши свій стан у кризі». Далі група переходить до обговорення кризових проблем, у ході чого виявляються найбільш значущі особистісні реакції кожного учасника групи, який переживає дані проблеми. До них можна віднести: низький або занижений рівень самооцінки, невпевненість у собі, страхи, схильність до самозвинувачення, перебільшення своєї провини, інфантильність, незрілість особистості тощо.

У процесі здійснення психологічного аналізу група приходить до висновку, що поява нових здібностей щодо подолання кризових станів людиною взагалі пов'язана з кризовим розвитком, оскільки особистісний розвиток — це і є наслідок переживання стресу, інтелектуального напруження під час вирішення життєвих проблем. Часто після переживання кризи люди стають більш терплячими, уважними, тактовними, вдум-

ливими, обережними. Тому будь-які кризові зміни в житті можна сприйняти не як неприємність чи трагедію, а як шанс розпочати нове життя. Група приходить до висновку, що психологічно вигідно не впасти в депресію, а свідомо активізувати себе і націлити на активне вирішення кризової проблеми.

5. Вправа «Груповий малюнок: людина у кризовому стані».

Мета: знизити фактори кризи за допомогою арттерапевтичної техніки.

Інструкція: Учасникам тренінгу пропонується намалювати колективний малюнок, після чого арттерапевтична робота обговорюється у групі:

- Що зображено на малюнку?
- Що Ви відчували, коли малювали?
- Чи можна по малюнку зробити висновок про настрої і думки групи?
- Які труднощі виникали...?
- Завершенням цієї роботи є глибинний аналіз ціннісно-смыслового простору учасниками групи у процесі роботи. Питання, якими можна стимулювати членів групи до глибинної рефлексії, можуть бути такі:
 - Що я відчував у процесі роботи по відношенню до себе?
 - Що я відчував по відношенню до інших?
 - Чи змінилися мої погляди щодо подолання кризи.

6. Розминка з підвищення самооцінки.

Мета: активізація позитивних якостей учасників, підвищення самооцінки підлітків.

Інструкція: Учасники сидять у колі. Назвіть своє ім'я та, вийшовши на середину кола, голосно продовжіть висловлювання: «Я не хочу хвалитися, але я...»

Після того, як всі впораються, кожен з учасників має повторити висловлювання будь-кого іншого з групи, яке запам'яталося. Бажано не повторюватися. Наприклад: «Я запам'ятав, що Андрій артистичний».

Вправа закінчується, коли ніхто не може пригадати чогось нового. Тренер запам'ятовує тих учасників, про яких ніхто не зміг нічого згадати, і приділяє їм більшу увагу у подальших вправах.

7. Вправа «Віртуальне додання кризи».

Мета: розширити репертуар методів додання кризи підлітків, вирівняти емоційний фон групи.

Вправа дає практичні рекомендації використання методів релаксації, подолання стресу під час кризи.

Основний зміст. Діти по колу діляться власним досвідом, як вони долають кризу: «Я долаю кризу... (прослуховуванням гарної музики, гарним сном, прогулянкою, бесідою з друзями, заняттям спортом на свіжому повітрі)». При цьому вони передають м'яч один одному, як мікрофон.

8. Гра «Карусель».

Мета: вирівняти емоційний фон, підвищити впевненість підлітків у собі.

Основний зміст. Ведучий: «А зараз ми з вами поаплодуємо один одному незвичним чином — через погляд». Ведучий починає плескати в долоні, дивлячись на одного з учасників. Потім цей учасник вибирає з групи наступного, кому вони аплодують удвох. Третій вибирає четвертого і т.д. Останньому учаснику аплодує *вже вся* група.

9. Рефлексія заняття. Вправа «Лист ведучому».

Мета: отримати рефлексивний зв'язок від учасників тренінгу.

Ця вправа завжди буде корисна для ведучого. Вона дасть можливість отримати вірну інформацію про групу, підтримувати особистісні стосунки з учасниками навіть у великих за розміром групах і показати кожному члену групи, що ведучому цікава і важлива його думка. При цьому необхідно, щоб після виконання вправи група отримала від тренера зворотний зв'язок. Прямо або побічно прокоментуйте — на наступному занятті звернені до Вас послання, дайте зрозуміти учасникам,

що Ви їх враховуєте. Цю вправу варто використовувати тільки тоді, коли дійсно хочеться.

Інструкція: «Я хочу попросити, щоб ви написали мені невеликий лист. Я часто роздумую про вашу групу і про кожного з вас. Може виявиться так, що в цих роздумах я в чомусь не цілком права. Допоможіть мені скоректувати моє уявлення про групу. Напишіть про те, що на вашу думку мені слід було б знати».

Або «Настрій».

Мета: отримати рефлексивний зв'язок від учасників на основі проєктивного малюнку свого настрою.

Інструкція: «Візьміть аркуш паперу й олівці та намалюйте малюнок, який відповідатиме вашому настрою. Ви можете показати, що у вас зараз «погана погода» або «штормове попередження», а може, для вас вже світить сонце».

10. Ритуал прощання. Встати в коло. Покласти руки один одному на плечі. Привітно подивитися один на одного і попрощатися.

Додаток

Резервна вправа «Чарівна скринька».

Кожен учасник отримує аркуш паперу — «Чарівна скринька», підписує його, щоб було зрозуміло, кому він належить.

Інструкція: Це ваша «Чарівна скринька», в яку інші записуватимуть ті психологічні якості (риси характеру, особливості особи, її поведінки), які потрібні господарю «Чарівної скриньки». «Чарівна скринька» передається по колу. Усі працюють самостійно. Записавши яку-небудь якість, обов'язково треба загнути листок так, щоб інші не читали те, що ти записав, і передати далі.

У кінці вправи бажуючі можуть зачитати свої якості. Після цього ведучий може запропонувати кожному поділитися своїми переживаннями, враженнями.

У кінці заняття — спільне заняття групи. Оцінка себе, групи в цілому, ведучого.

Література:

1. Краєва О.А. Програма тренінгового курсу «Подолання кризи ідентичності підлітків 7-8-х класів (13-14 років)». Початок / О.А. Краєва. — Практична психологія та соціальна робота. — 2012. — № 4. — С. 46-50.
2. Краєва О.А. Програма тренінгового курсу «Подолання кризи ідентичності підлітків 7-8-х класів (13-14 років)». Продовження / О.А. Краєва. — Практична психологія та соціальна робота. — 2012. — № 5. — С. 38-62.
3. Краєва О.А. Програма тренінгового курсу «Подолання кризи ідентичності підлітків 7-8-х класів (13-14 років)». Закінчення / О.А. Краєва. — Практична психологія та соціальна робота. — 2012. — № 6. — С. 7-14.

ВІДОМОСТІ ПРО АВТОРІВ

Балл Георгій Олексійович — член-кореспондент НАПН України, доктор психологічних наук, професор, завідувач лабораторії методології і теорії психології Інституту психології імені Г. С. Костюка НАПН України

Зливков Валерій Лаврентійович — кандидат психологічних наук, доцент, провідний науковий співробітник лабораторії методології і теорії психології Інституту психології імені Г. С. Костюка НАПН України

Копилов Сергій Олегович — кандидат філологічних наук, старший науковий співробітник лабораторії методології і теорії психології Інституту психології імені Г. С. Костюка НАПН України

Курганська Людмила Олегівна — кандидат психологічних наук, старший науковий співробітник лабораторії методології і теорії психології Інституту психології імені Г. С. Костюка НАПН України

Лукомська Світлана Олексіївна — кандидат психологічних наук, науковий співробітник лабораторії методології і теорії психології Інституту психології імені Г. С. Костюка НАПН України.

Кирпач Наталія Борисівна — науковий співробітник лабораторії методології і теорії психології Інституту психології імені Г. С. Костюка НАПН України

Михайлюк Любов Миколаївна — науковий співробітник лабораторії методології і теорії психології Інституту психології імені Г. С. Костюка НАПН України

Хомутиннікова Наталія Нарцисівна — науковий співробітник лабораторії методології і теорії психології Інституту психології імені Г. С. Костюка НАПН України

Морозовська Тетяна Дмитрівна — молодший науковий співробітник лабораторії методології і теорії психології Інституту психології імені Г. С. Костюка НАПН України

Федан Олена Вікторівна — технік першої категорії лабораторії методології і теорії

Наукове видання

**Балл Георгій Олексійович, Зливков Валерій Лаврентійович,
Копилов Сергій Олегович, Курганська Людмила Олегівна,
Лукомська Світлана Олексіївна, Кирпач Наталія Борисівна,
Михайлюк Любов Миколаївна, Хомутиннікова Наталія Нарцисівна,
Морозовська Тетяна Дмитрівна, Федан Олена Вікторівна**

СТАНОВЛЕННЯ ІДЕНТИЧНОСТІ ФАХІВЦЯ

Монографія

За редакцією В.Л. Зливкова

На обкладинці використано роботу художника — *Марфи Тимченко*

Автор логотипу — *Віктор Кириченко*

Технічний редактор *О.М. Корнілов*
Комп'ютерна верстка *В.М. Яценко*
Редактор *О.О. Калашник*
Оформлення обкладинки *П.І. Чадін*

Видано державним коштом. Продаж заборонено.

Номер державної реєстрації НДР 0111U000357

Підп. до друку 17.11.2014. Формат 60х84/16.
Папір офсетний. Друк офсетний. Ум. др. арк. 16,74.
Замовлення № 2629. Наклад 300 прим.

Поліграфічно-видавничий центр ТОВ «Імекс-ЛТД»
Свідоцтво про реєстрацію серія ДК № 195 від 21.09.2000.
25006, м. Кіровоград, вул. Декабристів, 29
тел./факс (0522) 22-79-30, 32-17-05
E-mail: design@imex.kr.ua