

НАЦІОНАЛЬНИЙ ПЕДАГОГІЧНИЙ УНІВЕРСИТЕТ
ІМЕНІ М. П. ДРАГОМАНОВА

На правах рукопису

ТКАЧЕНКО ОЛЕНА АНДРІЇВНА

УДК 37.091.12.011.3-051:159.938.363.5

**ФОРМУВАННЯ У МАЙБУТНІХ ПРАКТИЧНИХ ПСИХОЛОГІВ
ПРИЙОМІВ РОЗУМІННЯ ПСИХОЛОГІЧНОЇ СИТУАЦІЇ
КЛІЄНТА**

19.00.07 - педагогічна та вікова психологія

Дисертація на здобуття наукового ступеня
кандидата психологічних наук

Науковий керівник:

Чепелева Наталія Василівна,
дійсний член НАПН України,
доктор психологічних наук,
професор

Київ – 2011

ЗМІСТ

ВСТУП	4
РОЗДІЛ 1. ТЕОРЕТИЧНІ ЗАСАДИ ВИВЧЕННЯ ПРОБЛЕМИ РОЗУМІННЯ ...	12
1.1. Теоретико-методологічні підходи до вивчення категорії розуміння.....	12
1.2. Розуміння як проблема психологічної герменевтики.....	25
1.3. Соціально-психологічний аспект проблеми розуміння.....	37
Висновки до 1 розділу.....	45
РОЗДІЛ 2. РОЗУМІННЯ В СИТУАЦІЇ ПСИХОЛОГІЧНОГО КОНСУЛЬТУВАННЯ	48
2.1. Психологічна ситуація клієнта (ПСК) як об'єкт розуміння.....	48
2.2. Психотехнічні аспекти розуміння ПСК.....	59
2.2.1. Прийоми розуміння ПСК, спрямовані на зону текстуального простору «Текст клієнта “сам по собі”».....	64
2.2.2. Прийоми розуміння ПСК, спрямовані на зону текстуального простору психологічної ситуації «Смислова структура тексту клієнта».....	69
2.2.3. Прийоми розуміння ПСК, спрямовані на зону текстуального простору психологічної ситуації «Діалогічні відношення тексту клієнта».....	81
2.2.4. Прийоми розуміння ПСК, спрямовані на зону текстуального простору психологічної ситуації «Взаємозв'язок смислового і когнітивного рівнів тексту клієнта».....	85
2.2.5. Прийоми розуміння ПСК спрямовані на зону текстуального простору психологічної ситуації «Семіотичний простір психолога».....	96
Висновки до 2 розділу.....	101
РОЗДІЛ 3. ДОСЛІДЖЕННЯ ОСОБЛИВОСТЕЙ РОЗУМІННЯ СТУДЕНТАМИ-ПСИХОЛОГАМИ ПСИХОЛОГІЧНОЇ СИТУАЦІЇ КЛІЄНТА	
3.1. Емпіричне дослідження рівня розуміння ПСК.....	104

3.2. Дослідження розуміння ПСК як аспекту міжособистісного розуміння.....	119
3.3. Дослідження взаємозв'язку успішності розуміння ПСК з показниками діалогічності студентів-психологів.....	123
3.4. Дослідження взаємозв'язку успішності розуміння ПСК з окремими характеристиками мислення студентів-психологів.....	130
3.5. Дослідження сформованості у студентів-психологів прийомів розуміння ПСК.....	145
Висновки до 3 розділу.....	168

РОЗДІЛ 4. ФОРМУВАННЯ У СТУДЕНТІВ-ПСИХОЛОГІВ ПРИЙОМІВ РОЗУМІННЯ ПСИХОЛОГІЧНОЇ СИТУАЦІЇ КЛІЄНТА В СПЕЦІАЛЬНО ОРГАНІЗОВАНОМУ НАВЧАЛЬНОМУ СЕРЕДОВИЩІ.....

4.1. Особливості формування прийомів розуміння ПСК в умовах професійної підготовки психологів у ВНЗ.....	172
4.2. Аналіз результатів формувального експерименту.....	184
Висновки до 4 розділу.....	200

ВИСНОВКИ.....	202
СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ.....	205
ДОДАТКИ.....	226

ВСТУП

Актуальність теми. Стрімкі зміни в соціально-економічній, політичній і культурній сферах життя українців зумовлюють виникнення великої кількості неоднозначних життєвих ситуацій і, як наслідок, широкого діапазону психологічних проблем, у вирішенні яких допомога кваліфікованого практичного психолога стає не тільки бажаною, але й необхідною. В останні роки зростання попиту на професійну діяльність практичних психологів виявляється не стільки в збільшенні освітянських установ з підготовки відповідних фахівців, скільки в зростанні вимог до рівня підготовки останніх. Означені реалії вимагають перегляду змісту й форм професійного навчання, його спрямування на конкретні психолого-педагогічні цілі, що визначаються напрямом майбутньої діяльності психолога-практика, змістом професійно-психологічних завдань, які йому доведеться вирішувати.

Дослідження змісту професійно-психологічних завдань і напрямків професійної діяльності практичних психологів вказують на зростання вагових показників психологічного консультування (Н. І. Пов'якель). Саме останнє займає одне з ключових місць у системі напрямів професійної діяльності психолога-практика і водночас є базовою складовою інших видів психологічної допомоги. Клієнт психологічного консультування, як правило, пов'язує свої труднощі з конкретною подією, ситуацією, у якій він опинився і яка є причиною звернення до психологічної консультації.

Сучасне наукове уявлення про психологічну ситуацію дозволяє визнати її психологічну сутність, складну багаторівневу й багатопланову психологічну репрезентацію, проблемність (С. В. Васьківська, П. П. Горностай, С. В. Ковальов, О. В. Філіпов); розглядати смисл як центральну системоутворювальну категорію психологічної ситуації (О. М. Леонт'єв, О. Є. Сапогова, Н. В. Чепелева, Т. Шибутані). Однією з основних цілей інституту психологічної допомоги є зміна особистісних значень і особистісних смислів, що представлені в індивідуальному досвіді клієнта (Н. Ф. Каліна). Практична психологія спрямована саме на роботу зі

смісловою сферою особистості. У ситуації надання психологічної допомоги найважливішими процедурами виступають розуміння й інтерпретація як попереднє структурування, подальше осмислення і переосмислення психологом інформації, трансльованої клієнтом (Н. В. Чепелева). Таким чином, оволодіння процесом розуміння психологічної ситуації клієнта (ПСК) – основа ефективної професійної діяльності практичного психолога.

У рамках розгляду проблеми розуміння ПСК особливого значення набувають результати досліджень, проведених з позицій психологічної герменевтики (Н. В. Чепелева). Такий підхід указує на важливість використання при вивченні розуміння ПСК результатів, одержаних у концептуальних дослідженнях розуміння тексту (Л. П. Добраєв, О. М. Копиленко, М. С. Роговін, Н. В. Чепелева, Г. Д. Чистякова). У дослідженнях технічного аспекту розуміння текстів (Л. П. Добраєв, Н. І. Матвеева, В. В. Репкін, В. В. Скотаренко) було вказано на необхідність навчання читачів прийомам розуміння тексту, способам орієнтування в його структурі, але практично не простежена проблема розуміння тексту в залежності від рівня оволодіння цими прийомами.

З огляду на значущість процесу розуміння ПСК в професійній діяльності психолога-практика, особливо важливими є підходи до розуміння як до складового елементу в загальній структурі особистості (О. Ф. Бондаренко, І. С. Булах, С. Д. Максименко, Н. І. Пов'якель, ін.); у системі професійно важливих якостей (П. Н. Прудков, В. А. Фокін, ін.); у структурі інтелектуальних здібностей (А. А. Брудний, Л. Л. Гурова, В. В. Знаков); у контексті проблем оптимальної результативності професійної діяльності практичного психолога (О. Ф. Бондаренко, Л. В. Долинська, С. Д. Максименко, В. Г. Панок, Н. І. Пов'якель, О. Л. Подолянюк, Н. В. Чепелева, ін.); в аспекті професійного мислення (Н. І. Пов'якель); в аспекті професійної компетентності в процесі підготовки психолога-практика (О. Ф. Бондаренко, Н. В. Чепелева); у контексті діалогічно-орієнтованого підходу до підготовки практичних психологів (Н. Ф. Литовченко, Н. І. Пов'якель, Н. В. Чепелева), а також у контексті використання активних та інтерактивних методів у формуванні професійних навичок практичних психологів

(С. В. Васьківська, П. П. Горностаї, Т. С. Яценко).

Проте накопичений на сьогодні в науковій психології матеріал не пояснює шляхів підготовки майбутніх психологів до здійснення діяльності-розуміння на етапі їх професійного становлення у вищій школі. Ця проблема залишає чимало відкритих питань як у теоретичній, так і в практичній площині. Нерозробленість шляхів та умов організації оволодіння процесом розуміння в підготовці психологів гальмує формування професійної компетентності майбутніх фахівців, що помітно впливає на якість їх подальшої професійної діяльності.

Протиріччя, що існує між необхідністю володіння практичним психологом навичками розуміння ПСК та відсутністю в системі фахової підготовки психолога спеціальних технологій навчального процесу, може спричинити труднощі в його майбутній практичній діяльності.

Соціальна й практична значущість, а також недостатня наукова розробленість означеної проблеми зумовила вибір теми дисертаційного дослідження: *«Формування у майбутніх практичних психологів прийомів розуміння психологічної ситуації клієнта»*.

Зв'язок роботи з науковими програмами, планами, темами. Дисертаційне дослідження входить до плану науково-дослідної роботи кафедри психології Інституту історії та філософії педагогічної освіти Національного педагогічного університету імені М. П. Драгоманова. Тема дисертації затверджена Вченою радою Національного педагогічного університету імені М. П. Драгоманова (протокол № 3 від 29.10.2004 р.) та узгоджена в Міжвідомчій раді з координації наукових досліджень з педагогічних та психологічних наук НАПН України (протокол № 9 від 23.11.2004 р.).

Об'єкт дослідження – процес розуміння психологічної ситуації клієнта в діяльності практичного психолога.

Предмет дослідження – психологічні особливості формування прийомів розуміння психологічної ситуації клієнта в професійній підготовці майбутніх практичних психологів.

Мета дослідження – теоретично обґрунтувати й експериментально

дослідити психологічні особливості процесу розуміння психологічної ситуації клієнта в процесі консультативної допомоги, розробити програму формування в майбутніх практичних психологів прийомів розуміння психологічної ситуації клієнта.

Обрана мета зумовила такі **завдання дослідження**:

1. Здійснити теоретичний аналіз сучасних підходів до дослідження проблеми розуміння психологічної ситуації клієнта.

2. Визначити систему критеріїв і показників рівня розуміння студентами психологічної ситуації клієнта.

3. Дослідити рівень розуміння майбутніми практичними психологами психологічної ситуації клієнта і ступінь володіння ними основними прийомами розуміння психологічної ситуації клієнта.

4. Обґрунтувати, розробити й апробувати програму формування в студентів прийомів розуміння психологічної ситуації клієнта.

В основу дослідження було покладено такі **припущення**:

– основними прийомами розуміння психологічної ситуації клієнта під час надання психологічної допомоги є вміння психолога встановлювати діалогічні стосунки з клієнтом і сформованість когнітивних операцій розуміння висловлювань клієнта, що спричиняє синтез нових смислів суб'єктами психологічного консультування;

– формування прийомів розуміння ПСК забезпечується створенням спеціально організованого навчального середовища, яке вимагає від студентів аналізу висловлювань і вчинків інших, роботи з контекстом, інтерпретаційних дій, виходу в рефлексивну позицію, діалогізму.

Методи дослідження. Для досягнення мети, розв'язання поставлених завдань і перевірки припущення створено програму дослідження, яка передбачала використання комплексу методів: *загальнонаукових і теоретичних* (аналіз, синтез, узагальнення психологічної та психолого-педагогічної літератури з визначеної теми дослідження), *емпіричних* (тестування, анкетування, контент-аналіз, метод експертних оцінок, констатувальний і формувальний експерименти).

У роботі застосовано комплекс психодіагностичних методик: *блок*

«Психодіагностика рівня розуміння психологічної ситуації клієнта»: контент-аналіз звітів студентів про розуміння конкретних психологічних ситуацій, методика «Домінуючий рівень розуміння в міжособистісній сфері» М. І. Шевандріна, «Спрямованість особистості в спілкуванні» С. Л. Братченка, «Діалогічний текст» Н. В. Чепелевої, О. М. Корніяки, «Утворення аналогій» В. О. Худик (включає таблиці Д. Равена, «Прості аналогії», «Складні аналогії»), «Дослідження уміння мислити від протилежного» й «Дослідження уміння працювати з альтернативними гіпотезами в умовах одночасного врахування позицій декількох людей» Н. О. Подгорецької, «Дивергентність» О. М. Крутій (включає «Тести креативного мислення» Е. Торренса (вербальна, фігуральна й звукова форми), «Південно-каліфорнійські тести дивергентної продуктивності» Д. Гілфорда, «Програму діагностики розвитку креативного мислення» Е. Де Боно); блок *«Психодіагностика сформованості прийомів розуміння психологічної ситуації клієнта»:* контент-аналіз звітів студентів про використання прийомів розуміння ПСК, закрита анкета суб'єктивної оцінки їхньої складності й значимості.

Надійність і вірогідність отриманих даних забезпечується використанням взаємодоповнюваних емпіричних методів, репрезентативністю вибірки, застосуванням загальноприйнятих методів статистичного аналізу (коефіцієнт рангової кореляції Спірмена r_s , U-критерій Манна-Вітні, критерій T Вілкоксона).

Експериментальна база дослідження. Дослідно-експериментальна робота виконувалася на базі Криворізького державного педагогічного університету й Криворізького факультету Запорізького національного університету впродовж 2002–2010 років. У дослідженні брали участь 286 студентів-психологів.

Наукова новизна і теоретичне значення отриманих результатів полягають у тому, що:

– *уперше* розроблено модель текстуального простору ситуації психологічного консультування, окремі елементи якого розглянуто в якості орієнтувальної основи розумових дій психолога, необхідних для розуміння ПСК; відповідно до розробленої моделі створено цілісну систему прийомів розуміння

ПСК; визначено критерії розуміння ПСК (уміння здійснювати аналіз і вміння збагнути цілісний смисл ПСК); розроблено діагностичні процедури, які дозволяють визначити рівні (низький, середній, високий) розвитку розуміння ПСК та особливості сформованості прийомів розуміння ПСК; структуровано психодіагностичний комплекс дослідження розуміння ПСК; визначено динаміку розвитку розуміння ПСК та особливості сформованості прийомів розуміння ПСК на різних етапах професійної підготовки практичних психологів; теоретично й практично обґрунтовано програму формування в майбутніх психологів прийомів розуміння ПСК;

– *розширено й доповнено* уявлення про структуру і зміст взаємодії психолога та клієнта в процесі психологічного консультування;

– *набуло подальшого розвитку* уявлення про текстуальну природу ПСК, про залежність процесу розуміння від особливостей об'єкта, на який він спрямований, і суб'єкта, який його здійснює, про діалогічний характер розуміння; конкретизовано шляхи формування розуміння-діяльності в студентів-психологів під час професійного навчання у ВНЗ.

Практична значущість роботи полягає в тому, що дібрано комплект психодіагностичних методик дослідження рівня розуміння ПСК та особливостей сформованості прийомів розуміння ПСК; створено й апробовано програму формування прийомів розуміння ПСК, підвищення їхньої функціональності в роботі практичного психолога; розроблено й апробовано спецкурс «Техніка розуміння психологічної ситуації клієнта». Результати дослідження можуть бути використані керівниками методичних об'єднань психологів при розробці змісту «Школи молодого психолога», при розробці змісту супервізії в підготовці практичних психологів, викладачами ВНЗ в змісті навчальних дисциплін з підготовки практичних психологів: «Основи психологічного консультування та психокорекції», «Психологія особистості», «Загальна психологія», «Вікова та педагогічна психологія», «Соціальна психологія», спецкурсу «Техніка розуміння психологічної ситуації клієнта».

Апробація результатів дисертації. Основні теоретичні положення й

висновки роботи доповідалися, обговорювалися й отримали схвалення на IV Міжнародній науково-практичній конференції «Соціально-психологічні проблеми трансформації сучасного суспільства» (Луганськ, 2004), Першій міжнародній науково-практичній конференції «Науковий потенціал світу'2004» (Дніпропетровськ, 2004), Міжнародній науково-практичній конференції «Проблеми духовності в психології розвитку особистості» (Ніжин, 2008), III Міжнародній науково-практичній конференції «Здоров'я, освіта, наука та самореалізація молоді» (Луцьк, 2011), I Всеросійській конференції з міжнародною участю «Сучасні проблеми психології розвитку та освіти людини» (Санкт-Петербург, 2009), Методологічному семінарі «Теоретико-методологічні проблеми розвитку особистості в системі неперервної освіти» (Київ, 2004), Першому всеукраїнському конгресі психологів (Київ, 2005), міжвузівській студентській науково-практичній конференції «Соціально-психологічні аспекти формування особистості» (Кривий Ріг, 2009), міській науково-практичній конференції «Актуальні проблеми психології в закладах освіти» (Кривий Ріг, 2010), звітно-науковій конференції молодих вчених університету до 170-річного ювілею НПУ імені М. П. Драгоманова «Науково-дослідницька діяльність молодих вчених: особливості підготовки майбутнього вчителя» (Київ, 2004), засіданнях кафедри психології НПУ імені М. П. Драгоманова (Київ, 2002–2004), кафедри загальної та вікової психології Криворізького державного педагогічного університету (Кривий Ріг, 2005–2011), звітних наукових конференціях аспірантів і викладачів НПУ імені М. П. Драгоманова (Київ, 2002–2004), Криворізького державного педагогічного університету (Кривий Ріг, 2005–2011).

Результати дисертаційного дослідження *впроваджено* автором у навчально-виховний процес підготовки практичних психологів у Криворізькому державному педагогічному університеті (довідка № 29-38 від 18.05.2011 р.); у роботі Криворізького факультету Запорізького національного університету (довідка № 0060 від 12.05.2011 р.).

Публікації. Зміст і результати дисертаційного дослідження відображено в 13 одноосібних публікаціях, з яких: 6 статей у наукових фахових виданнях,

затверджених переліком ВАК України, 3 статті в збірках наукових праць, 4 – у збірках матеріалів наукових конференцій.

Структура дисертації. Робота складається зі вступу, 4 розділів, висновків до розділів, висновків, списку використаних джерел з 242 найменувань (6 іноземними мовами) і 11 додатків на сторінках, містить 27 таблиць і 6 рисунків, викладена на 263 сторінках. Обсяг основного тексту – 204 сторінок.

РОЗДІЛ 1.

ТЕОРЕТИЧНІ ЗАСАДИ ВИВЧЕННЯ ПРОБЛЕМИ РОЗУМІННЯ

1.1. Теоретико-методологічні підходи до вивчення категорії розуміння.

Розробка проблеми розуміння як об'єкта наукового аналізу має багатовікову історію, витoki якої лежать у сфері філософії. Філософський аналіз проблеми зазвичай здійснювався з гносеологічних позицій.

У теорії пізнання розуміння традиційно розглядають як певну форму відтворення об'єкта у знанні, яке виникає у суб'єкта в процесі взаємодії із реальністю, що пізнається. Іншими словами, «розуміння – це завжди процес і результат зіставлення існуючого з належним» (В.В. Знаков [78, с. 28]).

Для наукової практики розуміння є апіорним поняттям, через те, що при необхідності щось пояснити, необхідно це спочатку зрозуміти [104]. Бінарна позиція «пояснення – розуміння» закріплюється в науці наприкінці ХІХ століття, внаслідок класичного протиставлення об'єкта та суб'єкта (Г. Рікер, В. Дільтей) [62; 174]. У процесі пізнання дійсності процедура пояснення сприяє максимально точному опису структурно-аналітичної картини явищ. Пояснення традиційно розглядається як більш логічна процедура пізнання об'єктів дійсності, що починається із узгодження системи суджень у напрямку від результатів до причин [78, с. 44]; логічне упорядкування суджень про факти, що спостерігаються емпірично [230, с. 143]. В контексті такого підходу предметом пізнання є система протокольних речень, що мають смисл, і кореняться в самому факті, за яким ведеться спостереження. Згідно з ранніми роботами Л. Вітгенштейна, логічний смисл речення утворюється в методі його верифікації, а верифікація може відбуватися тільки завдяки логічній структурі, тому смисл і логічна структура є одним і тим самим (Wittgenstein L, 1973 [Цит. : 232, с. 144]).

Методологія монізму, згідно з якою усі предметні ділянки світу повинні підпорядковуватися об'єктивістському методичному ідеалу природничих наук, не

може бути визнана універсальною. Пізнання не може починатися з досвіду, оскільки завжди виникає потреба в принципах добору, тобто в таких теоретичних концепціях, згідно з якими будуть обиратися об'єкти спостереження. Тому можна стверджувати, що закони природи виходять від самого дослідника, вони є припущеннями про природу, а не самими природними даностями. Неможливість об'єктивного спостереження зовнішнього світу, незалежного від спостерігача, підкреслює виняткову роль суб'єкта в процесі пізнання, особливо коли мова йде про об'єкти пізнання гуманітарних наук: суспільних систем, психічних механізмів, життєвого світу тощо.

Особливе місце серед основних підходів до пізнання вище зазначених об'єктів належить герменевтиці (Л. Вітгенштейн, Г. Гадамер, В. Дільтей, М. Хайдеггер, Ф. Шлейермахер, В. Штраубе). Класична герменевтика була створена Ф. Шлейермахером [229] і В. Дільтеєм [62] як метод пізнання культурно-історичних явищ. Значним є те, що саме в межах даної теоретичної парадигми відбулося розмежування філософських категорій «значення» і «смысл», через аналіз яких розкривається проблема розуміння.

Відповідно до ідей Ф. Шлейермахера та В. Дільтея в процесі інтерпретації душевного досвіду людини (втіленого, перш за все, у текстах), розуміння внутрішнього світу автора досягається шляхом інтуїтивного пізнання, «вживання» у цей світ. Розуміння виступає трансцендентальною функцією суб'єкта, орієнтованого на пізнання психіки, намірів іншої людини. Згідно з думкою філософів, розуміння розглядається як процес, у якому суб'єкт із зовнішніх чуттєво наданих знаків розгортає внутрішній зміст: це процес розкриття духовного світу і цілісного смислу. При цьому, розуміння є саморозумінням, оскільки у прояві чужої індивідуальності не може виступати нічого такого, чого не було б у самому суб'єкті пізнання. Таким чином, розуміння не тільки розмежується з поясненням як панівним методом природознавства, технічних наук XIX століття, але й протиставляється йому.

Реалізація розуміння в контексті герменевтики передбачає наступні етапи: висування деякої гіпотези, яка містить передчуття або перед-розуміння тексту як

цілого; інтерпретація на основі загального смислу окремих його фрагментів (рух від цілого до частин); коригування цілісного смислу, виходячи з аналізу окремих фрагментів тексту (зворотний рух від частин до цілого). Збагачене розуміння цілого дозволяє по-новому переосмислити і зрозуміти частини цілого. Дане коло замикається і багаторазово повторюється (А.М. Коршунов, В.В.Мамонтов [100]).

Інтерпретація в даному контексті є механізмом смислового збагачення тексту, яке здійснюється завдяки зануренню в контекст – особистісний, діяльнісний, культурний. Основним механізмом інтерпретації в герменевтиці прийнято вважати діалог, що базується на встановленні зв'язків з контекстами (Чепелева Н.В. [224, с. 10]).

Зауважимо, що основним питанням теорії розуміння залишається питання виявлення предметно смислових контекстів і визначення конкретно історичних норм об'єктивності знання, що впливають на формування значень і смислів у суб'єкт-суб'єктних взаємодіях. Розуміння як один з компонентів пізнання пов'язане не стільки з процедурами отримання нового знання, скільки з процедурами його переосмислення [145]. Процес розуміння – це формування пізнавального відношення суб'єкта до об'єктивного змісту фрагмента дійсності, який розуміється, породження операціонального смислу знання в ньому [78]. Функція розуміння у пізнанні полягає в осмисленні, аналізі знання, яке має для суб'єкта проблемний характер, у розкритті його походження і потенційних можливостей [145].

Розробка філософської ідеї розуміння як роботи свідомості, спрямованої на смисл, зумовлює спрямування сучасних психологічних досліджень розуміння на вивчення смислової реальності індивідуального буття як єдино можливого способу існування активного суб'єкта в сучасному світі.

У психології проблема розуміння починає активно досліджуватися після 20-х років ХХ століття. До цього періоду питанню розуміння присвячувались лише поодинокі публікації та розділи в монографіях, які з'ясовували, здебільшого, загальні питання психології розуміння (В. Дільтей, Е. Шпрангер, В. Штерн, А. Мессер, Е. Джекобсон, Т. Мур та ін.). Термін «розуміння» у психологію було

введено В. Дільтеєм та Е. Шпрангером. В. Дільтей поняття розуміння ототожнював з “переживанням”, яке, він вважав основним методом пізнання цілісного духовного життя людини, що, у свою чергу, сприяло становленню так званої «розуміючої» психології [62].

Початок експериментального дослідження проблеми розуміння був покладений працями представників вюрцьбурзької школи А. Мессера і К. Бюлера, у яких вони ототожнювали розуміння і мислення. Але пізніше Т. Мур та Е. Джекобсон (послідовники Е. Тітченера) у своїх роботах прагнули з'ясувати роль образів, асоціацій, пам'яті та емоційно-вольових переживань, що спричинило аналіз розуміння, як більш складного процесу, який охоплює більшість відомих психічних процесів.

У сучасній психології існує чимало напрямків наукових пошуків, де розглядаються психологічні аспекти проблеми розуміння.

Детальний аналіз концептуальних позицій психологічних теорій був зроблений В.В. Знаковим, що дозволило вченому виділити ряд підходів до усвідомлення сутності розуміння [78].

В межах когнітивного підходу (Д. Рамельхат, Дж. Брансфорд), розуміння розглядається як включення нових знань у минулий досвід суб'єкта. При цьому підкреслюється змістовна об'єктивність знання, і головний акцент робиться на встановлення співвідношень між структурою об'єкта розуміння і тими структурами знань (схемами, мікроструктурами (Д.Е. Рамельхат), фреймами (П.У. Торндайк)), що використовуються суб'єктом для одержання уявлення про об'єкт і визначають характер його інтерпретації. Дж. Брансфорд розглядає розуміння як об'єднаний продукт вихідної інформації і попередніх знань, що є семантичною передумовою розуміння. Розуміння розглядається і як здатність до умовиводів: розуміння висловлювання полягає в такому його переведенні з однієї знакової системи в іншу, що складається з більш узагальнених знань, у результаті якого встановлюється зв'язок даного висловлення з елементами нової системи, до якої нове знання суб'єкта входить як окремий випадок.

Психолінгвістичний підхід, в межах якого розуміння розглядається як результат перетворювальної функції мови. Відповідно розуміння аналізується як результат узгодження між смислом вислову і уявленням суб'єкта про ситуацію та її значення (семантичний контекст); як результат трансформації поверхневої структури речення у глибинну репрезентацію смислу (лінгвістичний контекст); як компонент структури ситуації спілкування (процесуальний контекст).

Соціально-психологічний підхід, що аналізує розуміння в смисловому полі міжособистісної взаємодії. Міжособистісне розуміння – це розуміння іншого через пояснення, інтерпретацію, ототожнення, здатність переноситися у внутрішній світ іншого. Основною функцією розуміння є забезпечення осмисленої поведінки та орієнтації індивіда у життєдіяльності (М.І. Шевандрин [226]). «В процесі комунікативної діяльності пізнання особистості здійснюється в двох планах – через аналіз оперативно-поточної інформації про окремі вчинки і перехідні психічні стани; та відображенні інтегративних стійких її властивостей», що в свою чергу дозволяє стверджувати, що розуміння – це проникнення у приховані мотиви і цілі поведінки (С.В. Кондратева [92, с. 144-145]).

Таким чином, концептуалізація розуміння повинна враховувати його основні контексти: методологічний, когнітивний, семантичний, лінгвістичний, соціально-психологічний.

Природничо-науковою основою досліджень проблеми розуміння у вітчизняній психології стали погляди І.М. Сеченова та І.П. Павлова. На думку І.М. Сеченова, ключем до розуміння може бути лише особистий досвід у широкому значенні слова, досвід різною мірою узагальнений, у тому смислі, що будь-яка думка є відголоском існуючого, того, що трапляється або, можливо, трапиться. І.П. Павлов пояснював розуміння дійсності як основний принцип абстрактного мислення. На його думку, процес пізнання дійсності полягає в створенні тимчасових зв'язків, яким відповідають певні відносини об'єктивної дійсності, а процес розуміння – це актуалізація, і нарешті, використання раніше створених зв'язків [152]. Природнича основа процесу розуміння зберігається і у сучасному його визначенні: «Розуміння – це складна аналітико-синтетична

діяльність мозку, спрямована на розкриття внутрішньої сутності об'єктів, на усвідомлення зв'язків, відносин, залежностей, які в ній відображуються» (Максименко С.Д. [128, с. 175]).

Початок досліджень проблеми розуміння у вітчизняній психології був покладений у 40-50 роках ХХ ст. українською школою психологів, засновником якої був Г.С. Костюк (А.А. Андрієвська, Л.К. Балацька, О.М. Концева, Б.Д. Прайсман, Т.В. Рубцова). Він узагальнив результати ряду досліджень, в яких вивчались особливості розуміння різних об'єктів: казок, прислів'їв, загадок, художніх творів, мотивів поведінки літературного персонажу, сюжетних картин, проблемних задач. На основі цього узагальнення дослідник одним із перших у вітчизняній психології всебічно охарактеризував розуміння, виділив загальні особливості даного процесу. Г.С. Костюк розглядав розуміння як пізнання суттєвого, розкриття об'єктів та явищ дійсності в їхніх зв'язках, відношеннях, властивостях безпосередньо не даних. Розуміння, на його думку, зароджується в чуттєвому сприйманні та є аналітико-синтетичним процесом, який включає виділення основних елементів певної ситуації, «смилових віх», а також об'єднання їх в єдине ціле [101]. Згідно з поглядами Г.С. Костюка, розуміння – невід'ємна складова процесу мислення: « ... процеси розуміння це і є процеси нашого мислення, спрямовані на розкриття тих чи інших об'єктів у їхніх сутнісних зв'язках з іншими об'єктами. Немає ніяких причин відокремлювати розуміння від мислення, розглядати його як деякий самостійний процес. Як результат розуміння є метою, на досягнення якої спрямована робота нашої думки. Узятє ж як процес, воно є процесом мислення» [Там же, с. 56].

С.Л. Рубінштейн розглядає процес розуміння як психічну мисленнєву діяльність – диференціювання, аналіз речей, явищ у відповідних контексту якостях, реалізація зв'язків (синтез), які утворюють цей контекст. Розуміння досягається включенням об'єкта розуміння в дедалі нові зв'язки, «повертанням його елементів саме тим боком, де вони виявляють потрібну якість, адекватну контексту його зв'язків» [181, с.235-236]. За С.Л. Рубінштейном, механізм

розуміння – це «вичерпування» з нескінченної різноманітності буття все нових і нових його якостей за допомогою аналізу через синтез [там же].

Провідне значення операції синтезу в процесі розуміння відзначають О.К. Тихомиров і В.В. Знаков [78; 79]. Процес розуміння ототожнюється з процесом мислення й іншими дослідниками (П.І. Зинченко [76], В.В. Знаков [78], Ю.К. Корнілов [97], С.Д. Максименко [129] Н.О. Менчинська [134], В.О. Моляко [137; 138; 140], О.О. Смірнов [191], О.М. Соколов [195] та ін.).

Розуміння в широкому смислі розглядається як атрибут будь-якого рівня пізнання, спілкування, всіх психічних процесів (О.О. Смірнов [191]; О.О. Бодальов [19]), у вузькому – як компонент мислення (Л.П. Добраев [64]). Розуміння – це цілеспрямований пізнавальний процес, пов'язаний як з використанням уже готових знань, так і з виявленням нових, досі не відомих властивостей і відношень речей (О.Г. Спіркін [197]). Так, О.В. Антонов визначає наступні особливості процесу розуміння: 1) Розуміння може бути досягнуто на різних ієрархічних рівнях пізнавального процесу, починаючи від рівня передчуттів (один з проявів інтуїції), різних структурних рівнів сприймання і закінчуючи понятійним мисленням; 2) рівень пізнавального процесу, що використовується визначається суб'єктивною (і об'єктивною) трудністю задачі на розуміння. Розв'язання певного класу завдань (як когнітивних, так і комунікативних) спирається на чуттєвий досвід і знання суб'єкта, які актуалізуються в момент виникнення розуміння [9, с. 72-73].

Для переживання процесу розуміння характерним є якісне відчуття внутрішньої зв'язності, впорядкованості, організованості того, що ми прагнемо зрозуміти [226]. Відчуття смислової цілісності, яке, за А.В. Антоновим, є продуктом розуміння, досягається раптово (сукцесивно), шляхом інтенсивного пошуку і вибору відповідних інформативних ознак системи актуалізованих знань і об'єкта, що представлений у свідомості не як вихідний фізичний об'єкт, а як образ або поняття про цей об'єкт, який має те чи інше забарвлення [9]. Розуміння як процес часто уникає рефлексії, безпосередньо переживається. Розуміння – це не лише раціональний процес, але ще й полегшення або задоволення [27],

полегшення саме через задоволення пізнавальної потреби. Розуміння як потреба належить в основному до пізнавальної сфери потреб. Вона відкрита, ситуативно не задовольняється, її інтенсивність визначається загальним рівнем пасіонарності особистості.

Розглянемо детальніше наукове уявлення розуміння в контексті проблеми мислення. Процесуальний план розуміння реалізується у зародженні й розвитку потребово-ціннісного пізнавального стану, проясненні змісту, зв'язків, орієнтованості, упорядкуванні нового в системі знань суб'єкта, причетності і діалогічності з внутрішніми репрезентаціями того, що слід зрозуміти.

Більшість науковців розглядають розуміння як опосередкований аналітико-синтетичний процес, під час якого спочатку висувається припущення щодо смислу інформації, потім відбувається її розчленування, виділення основних елементів з наступним об'єднанням розрізнених елементів у єдине ціле – знаходження смислу інформації. Але автори по-різному пояснюють сутність зв'язку розуміння і мислення. Так, Л.Л. Гурова розглядає розуміння як властивість мислення [53; 54]; Ю.К. Корнілов – як один з випадків мислення [98]; В.В. Знаков – як компонент мислення [78], а О.М. Соколов, навпаки, - мислення як компонент розуміння [195].

М.Д. Левітов [114], О.М. Копиленко вбачають відмінність між мисленням і розумінням в тому, що розуміння є результатом мислення, процесом використання наявних знань. О.М. Копиленко стверджує, що будь-яке явище спочатку «сприймається, осмислюється, і наприкінці розуміється або не розуміється. Таким чином, сприймання є першою, а розуміння останньою ланкою на шляху осмислення» [95, с. 7]. С.Л. Рубінштейн стверджує: що «мислити людина починає, коли в неї з'являється потреба щось зрозуміти» [179, с. 289]. С такою думкою погоджується А.А. Брудний. Він розглядає розуміння як вихідний феномен мислення [27]. Враховуючи, з одного боку, існуючу в психології традицію відносити розуміння до сфери мислення, а з іншого боку, відзначаючи, що на деяких рівнях розуміння є типовим процесом упізнавання, сприйняття,

уявлення, Л.П. Добраєв вважає родовим поняттям для розуміння поняття більш загальне – пізнавальний або психічний процес [63].

Процес розуміння нового об'єкта найчастіше прирівнюється до процесу розв'язання пізнавальної задачі. Причому, чим складнішою є задача, тим більше часткових пізнавальних задач необхідно розв'язати суб'єктові на шляху до кінцевої мети [89].

Розкривши сутність та динаміку процесу розуміння задач, В.О. Моляко разом зі співробітниками лабораторії психології праці та трудового виховання, яку він очолював, заклав підґрунтя для дослідження цього процесу [138; 139; 172]. На думку В.О. Моляко [139] та А.Б. Коваленко [89] розуміння-гіпотеза може реалізовуватись у двох різновидах, зумовлених різницею в типах пізнавальних ситуацій, які детермінують мисленнєву діяльність, становлення даної форми розуміння. Деякі пізнавальні ситуації характеризуються тим, що в них представлені обставини, оточуюче середовище певного предмета, який є об'єктом пізнання, але сам предмет чітко не представлений. У такому випадку, припущення щодо його існування складатиме основний зміст процесу розуміння. В інших ситуаціях чітко представлені і події – предмети пізнання, і обставини, в яких вони відбуваються, однак глибоке розуміння такої ситуації не може обмежуватись простою констатацією фактів. Глибоке розуміння подібних ситуацій передбачає усвідомлення суб'єктом або причин, які викликали дану подію, або наслідків, до яких вони можуть призвести. У таких випадках зміст мисленнєвої діяльності суб'єкта пізнання складають інтелектуальні дії прогнозування, пошуку невідомого. В кожному випадку, становлення розуміння-гіпотези як форми розуміння є процесом співставлення гіпотези з реальністю, в результаті чого вони, на думку суб'єкта «співпадають». «...Процес розуміння містить в собі висування та розв'язання гіпотез, необхідних суб'єкту для того, щоб зрозуміти конкретні умови» [138, с. 24]

С.Д. Максименко дійшов висновку, що розуміння залежить від сприймання змісту задачі, його запам'ятовування, збереження, та мисленнєвої переробки

інформації про неї, з урахуванням адекватного співвіднесення вимог з умовами, в яких вона дана [129].

О.В. Антонов визначає сутність процесу розуміння як пов'язування нового поняття, уявлення з системою існуючих в індивіда знань. Обов'язковими компонентами цього процесу на вищих його рівнях є синтетико-аналітична переробка повідомлень, їх переструктурування, організація, висування припущень, перевірка висновків. «Розуміння – це складне, ієрархічно побудоване психічне відображення об'єктів пізнання, в результаті якого утворюються нові або відтворюються старі, але по новому бачені системи концептів чи образів, що поєднують в собі власне продукт цього відображення з відповідними елементами знань, набутих у попередньому досвіді» [9, с. 46]. Механізм розуміння дослідник вбачає в аплікації системи актуалізованих особистих знань суб'єкта, релевантних одному конкретному випадку розуміння предметного або знакового об'єкта, на його інформаційні ознаки. Останні визначаються контекстом діяльності, в яку включається об'єкт. Сам механізм актуалізації аналогічний відповідному механізмові процесу впізнавання [9].

Г.М. Кучинський довів, що при індивідуальному рішенні задач за мірою зростання складності діяльності, яка виконується, спостерігається перехід від монологізації до діалогізації мовної форми мисленнєвого процесу. Отримані ним експериментальні дані підтвердили діалогічну природу мислення [111]. На сучасному етапі розгляду проблем розуміння складних або нових для індивіда об'єктів, загальноприйнятою є думка про те, що цей процес поєднує розв'язання пізнавальної задачі з інтерпретаційними моментами.

Згідно думки А.А. Брудного здатність розуміти полягає в основі людської свідомості: «Розуміння плюрально, воно існує в безлічі варіантів, кожний з який відбиває ту чи іншу сторону об'єктивної дійсності» [27, с. 22].

Л.Л. Гурова розглядаючи розуміння в широкому плані як особистісну властивість людини, дійшла висновку, що процеси розуміння мають однакову психологічну сутність і механізми при осягненні змісту тексту, під час розв'язання різних задач, в процесі прийняття рішень [53]. А.Б. Коваленко

наголошує, що поняття здатності особистості до розуміння одна з ліній теоретичного аналізу психології розуміння [89]. З одного боку, здатність до розуміння прийнято розглядати як складову в загальній структурі інтелектуальних здібностей, які виявляються в уміннях: сприймати сутність і ставлення до того, що розуміється; бути причетним до цих ставлень; реалізовувати системний діалог із внутрішніми репрезентаціями того, що розуміється. Так, А.А. Брудний з погляду функціонального підходу розглядає інтелект (від лат. *intellego* - розумію) як реалізовану здатність розуміти, як «знання, що працює». «Інтелект відображає дійсність таким способом, який дозволяє її змінити. Справа ... у правильному виборі кута зору, під яким варто розглядати ті чи інші факти» [26, с. 20]. З іншого боку – здатність до розуміння розглядається як соціально-перцептивні уміння. Накопичення й узагальнення цих умінь – умова формування соціально-перцептивної здібності як стійкого особистісного утворення, провідного компоненту комунікативних здібностей (С.В. Кондратьєва [92]).

Ми погоджуємось і думкою М.І. Шевандріна стосовно того, що для найбільш узагальненої концептуалізації і розвитку категорії розуміння адекватним є інтегральний підхід. «З позицій даного підходу прояви розуміння в соціальному плані можуть бути позначені як: співпереживання (емоцію), усвідомлення (рацію), довіра (інтуїцію), прийняття (екзистенцію), співпраця (працію)» [226, с. 148]. Перелічені поняття дослідник розглядає як «метамодальні синоніми», які презентують метакатегорію розуміння.

Основною функцією розуміння психологи (А.А. Брудний [27], В.П. Філатов, А.А. Яковлев [73], Шевандрін М.І. [226]) визначають забезпечення осмисленої поведінки й орієнтації індивіда в життєдіяльності.

Розширюючи контекст функціонування процесу розуміння, А.А. Брудний виділяє наступні функції розуміння: когнітивну (розуміння виступає як присвоєння знання і перетворення його в складову частину психологічного механізму, що регулює діяльність); регуляторну (розуміння узгоджує діяльність відповідно до соціально можливих результатів); ідеологічну (розуміння породжує

переконання через усвідомлення особистістю зв'язку соціальних ідей зі своїми інтересами; причому це усвідомлення зумовлює матеріальне втілення в діяльності людини) [27], [73].

М.І. Шевандрін виділяє три аспекти прояву розуміння.

1. Предметний – виявляється в умінні пізнавати предмети (речі, поняття, стани), тобто те, що представлене засобами наочного образу або внутрішньої смислової єдності. При дослідженні предметного аспекту значиме розуміння почуттєвої, семантичної, символічної і поведінкової інформації.

2. Ставленнєвий – виявляється в умінні пізнавати відносини, тобто взаємозв'язки між об'єктами та їхніми властивостями.

3. Теологічний – виявляється в умінні пізнавати орієнтовані процеси, прогнозувати події [226].

Залежно від ситуації та задачі, що має бути розв'язана, В.В. Знаков виділяє основні форми розуміння:

- розуміння-упізнавання;
- розуміння-гіпотеза (висвітлюються лише деякі деталі ситуації);
- розуміння-об'єднання (конструювання) – ситуація, коли окремі деталі зрозумілі, але саме головне полягає в розумінні способу їхнього об'єднання;
- розуміння-пояснення – взаємний процес визначення цілей один одного в діалозі [78].

У психологічній науці розуміння прийнято розглядати як багаторівневий процес, в якому, на думку Н.І. Шевандріна, кожному рівню відповідають певна домінанта, провідна ознака та психологічний механізм. Так формально дослідник позначає наступні рівні розуміння: феноменологічний, класифікаційний, типологічний, системний, інтегральний [226].

Л.П. Доблаєв виділяє три рівні чіткості розуміння: 1 – «відчування» смислу того, що суб'єкт прагне зрозуміти, але чого не може виразити словами; 2 – розуміння, що суб'єкт може виразити, однак лише чужими словами; 3 – розуміння, що суб'єкт може виразити «своїми словами» [63].

В.П. Філатов та А.А. Яковлев при аналізі рівнів розуміння спираються на концепцію О.Л. Нікіфорова. Відповідно до цієї концепції розуміння (між людьми) досягається на різних рівнях: на рівні індивідуальних контекстів (більш грубий і простий); на рівні смислових одиниць (ситуації, окремих речей, слів, вчинків). За думкою її автора «взаєморозуміння двох індивідів забезпечується частковим збігом їхніх індивідуальних контекстів або характеристик тих смислових одиниць, які вони асоціюють з об'єктами» (О.Л. Нікіфоров (цит за [73, с. 94])).

Індивідуальний контекст – система взаємозалежних смислових одиниць. Смислові одиниці індивідуального контексту, хоча й утворюються в результаті засвоєння індивідом культури суспільства, не будуть цілком тотожні у різних індивідів, а будуть включати в себе суб'єктивний досвід, суб'єктивне ставлення до речей та їхню оцінку. Індивідуальний смисловий контекст є відкритою системою, що постійно змінюється протягом усього життя індивіда.

Діапазон можливостей взаєморозуміння забезпечується подібністю індивідуальних смислових контекстів:

- а) індивідуальні смислові контексти зовсім різні і не мають жодного загального елемента;
- б) індивідуальні смислові контексти частково збігаються;
- в) індивідуальний смисловий контекст одного індивіда цілком включається в смисловий контекст іншого;
- г) індивідуальні смислові контексти двох індивідів цілком збігаються.

Як зазначає сам О.Л. Нікіфоров, у дійсності ситуації а), в) і г), очевидно не зустрічаються і є спрощеними ідеалізованими схемами, збагачення яких можна досягти за рахунок переходу на рівень смислових одиниць.

Таким чином, ми розкрили загальнонаукові концептуальні положення щодо категорії розуміння. Між тим, завданням дослідження є вивчення особливостей розуміння психологом-консультантом психологічної ситуації клієнта. За умови визнання її текстуальної природи (про що йдеться нижче), постає необхідність розглянути закономірності процесу розуміння тексту. Для пояснення

психологічних механізмів розуміння явищ текстуальної природи було використано методологічну базу психологічної герменевтики.

1.2. Розуміння як проблема психологічної герменевтики.

Останнім часом усе більшого розповсюдження в психології набуває підхід, відповідно до якого текст, насамперед текст оповідальний, організує, структурує і артикулює життєвий досвід людини. Причому у вигляді такого тексту може виступати не тільки дискурс, зафіксований вербальними засобами, а й дії людини, події її життя.

Вивчення проблем розуміння реальності, у тому числі психологічної реальності людини, її особистого досвіду, зафіксованого в різного роду текстах, а також психологічних механізмів розуміння вербальних і невербальних повідомлень, їх залежностей від особистісних характеристик людини, входить в задачу психологічної герменевтики – нового напрямку досліджень, започаткованого в Інституті психології імені Г.С. Костюка.

Текст, який є одним із ключових понять психологічної герменевтики, розглядається як засіб організації, осмислення й упорядкування особистого досвіду, змістом якого є не тільки концепти, що визначають розуміння, інтерпретацію людиною самої себе, але і світ її внутрішніх переживань, світ її індивідуально-авторського відношення до дійсності [170].

Психологічна герменевтика в поглядах на проблематику розуміння додержується водночас і класичних традицій гуманітарного знання, і новітніх філософських та психологічних тенденцій. Багатоплановість і багатогранність проблеми розуміння, включеність її в коло інтересів, по суті, усіх гуманітарних наук, які розглядають питання міжособистісної комунікації, смислоутворення, взаємодії культур, соціального пізнання, є причиною того, що проблема сприйняття і розуміння текстової інформації стала об'єктом уваги багатьох дослідників, і знайшла відображення в численних наукових працях ([27; 33; 63; 95; 219; 222; 242], та ін.).

В основі герменевтичного підходу до розуміння лежать ідеї сучасного структуралізму про розгляд дійсності в цілому як тексту (Г.-Г. Гадамер [47]), що припускає і передбачає в якості однієї з евристик семантичне трактування особистості. В.В. Налімов визначає особистість як текст: «Текст зовсім особливий, здатний за допомогою свого Мета-Его змінювати систему своїх смислів. ... Особистість – це текст, здатний самоінтерпретувати самого себе відповідно до нової ситуації» [146, с. 204].

На думку творців класичної герменевтики Ф. Шлейермахера і В. Дильтея, розуміння – це процес, у якому ми з зовнішніх знаків розгортаємо внутрішній смисл: це процес розкриття цілісного смислу тексту і духовного світу його автора [229; 62].

Г. Рікер вважав, що поведінку можна аналізувати так само, як аналізується текст, оскільки вона орієнтована на визначені смисли. Аналіз людських дій призначений для виявлення їхніх смислових структур: що стоїть за дією, для чого вона була зроблена і т. ін. Г. Рікер трактує розуміння як мистецтво збагнення (осягнення) значення або смислу знаків, які передаються однією свідомістю іншій [174].

«У повсякденному житті, спілкуючись з людьми, ми орієнтуємося в їхній поведінці, оскільки ми, нібито, читаємо її, тобто розшифруємо значення її зовнішніх даних і розкриваємо смисл тексту, який таким чином утворився, тексту в контексті, що має свій внутрішній психологічний план» (С.Л. Рубінштейн [180, с. 180]). Такий погляд на розуміння пізніше підтримував О.О. Бодалев: «Безпосередньо спостерігаючи зовнішній бік поведінки іншої людини, індивід, який її сприймає відповідно до свого уміння «читає» на основі контексту людських відносин психічний зміст, що знаходить своє вираження в поведінці» [20, с. 8]. Схожість механізмів спілкування з текстом і з реальним партнером, спільність між ситуаціями розуміння тексту і взаєморозуміння під час розмови відзначає і Г.-Г. Гадамер [47]. Виходячи з цього, особливий інтерес для аналізу процесу розуміння в ситуації спілкування представляють результати, що були отримані в рамках досліджень розуміння тексту.

«Процес розуміння тексту – це завжди процес активної смислової переробки сприйнятої інформації, що починається на рівні мови і завершується проникненням у його глибинний смисл» (О.М. Корніяка [99, с. 14]).

Можна було б припустити, що декодування мовної інформації, що надходить, повторює виявлену послідовність етапів породження тексту в зворотному порядку.

Як відомо, зародженню вислову завжди передує усвідомлений чи неусвідомлений мотив. Мотив, у свою чергу, формує в мовній свідомості людини комунікативний намір – готовність до породження мовлення, до комунікативних дій. Саме на цьому етапі в того, хто говорить з'являється – поки ще нечітка – загальна мета (інтенція) висловлювання, що у великій мірі визначається налаштуванням на ту чи іншу соціально-комунікативну ситуацію, ту чи іншу модальність спілкування, конкретний мовний жанр, визначену інтонаційну тональність комунікації. Відповідно до теорії мовних жанрів, створеної М.М. Бахтіним, уявлення про мовний жанр – вербальне оформлення типових ситуацій соціальної взаємодії людей – є присутнім у свідомості того, хто говорить у вигляді готового сценарію (фрейму), за яким він готовий будувати свій текст.

Як показали дослідження М.І. Жинкіна [69], «механізми мовлення», уже на даній первинній стадії мовного мислення людини, на стадії внутрішнього мовлення той, хто говорить, налаштовує себе на ту чи іншу ситуацію спілкування. На наступному етапі формування мовного висловлювання починається формування власне смислового (семантичного) його наповнення – формується загальний задум майбутнього тексту. Уявлення про задум є головним у концепції породження тексту, створеної М.І. Жинкіним. На його думку, саме задум прогнозує початок і кінець майбутнього тексту, визначає рівень розгортання задуму в текст, встановлює ієрархію його тем, і в такий спосіб створює його структуру. Не цілком чітке усвідомлення загального задуму майбутнього тексту, визріває в невербальному коді образів і схем – універсально-предметному коді, де ще відсутні елементи національної мови. На цій стадії породження мовлення той, хто говорить знає, про що він буде говорити, але не знає як. Далі у внутрішньому

мовленні відбувається перекодування, переклад смислу (загального задуму мовного цілого) з мови образів і схем на національну мову. Зміст мовного твору поки ще носить характер надзвичайно стиснутого конспекту, що складається з ключових слів, понять, уривків фраз, які несуть у собі ядерний смисл. Цей скомпресований варіант тексту несе в собі особистісний (зрозумілий тому, хто говорить) смисл. Подальше формування вислову має характер розгортання ядерного задуму (ядерного смислу, теми) у цілісний і, за можливістю, зв'язний текст: утворюється синтаксична схема, добір конкретної лексики, реалізується моторна програма зовнішнього мовлення, артикуляція [50].

Процес розуміння тексту багато дослідників (Л.С. Виготський, А.Р. Лурія, М.І. Жинкін, Г.Д. Чистякова та ін.) розглядають як процес одержання (поновлення) смислу. Так, М.І. Жинкін розглядає розуміння як «переведення з натуральної мови на внутрішню», а отриманий смисл – «інформаційне утворення, що не містить слів» [Цит: 99, с. 13].

Безумовно, смислове сприйняття починається з виділення значущих елементів мовного вислову – слів. Розуміння слів прийнято вважати найбільш елементарною операцією декодування вислову. Однак, їхня багатозначність і омонімія долаються за допомогою врахування й аналізу мовних контекстів і конкретних комунікативних ситуацій, у які вони включені. «...Слово саме по собі поза контекстом не може мати для нас смислу, не несе «смислу в собі»» (М.М. Бахтін [14, с. 350]). Засновник кібернетики Н. Вінер стверджував, що семантичний апарат людини приймає і переводить мову не слово за словом, а ідею за ідеєю, і часто ще в більш узагальненому вигляді [Цит: 99, с. 13]. Таким чином, об'єктом розуміння в мовній комунікації виступає не слово, не окреме, ізольоване речення, а цілісний текст.

А.А. Брудний розглядає текст як найважливіший предмет розуміння. Вчений визначає його як «адресоване, компактне і послідовне вираження деякого змісту, що розгорнуте за стрілкою в часі (тобто такого, що має початок і кінець) і володіє смислом, який, у принципі, доступний розумінню» [26, с. 43]. На його думку, текст – це «змикаючий компонент акту комунікації. У тексті реальність

представлена і сконцентрована в доступній розумінню формі. ... Смысловий зв'язок між компонентами тексту є формою зв'язку між учасниками акту комунікації, смисл при цьому виступає в декількох функціях: він скріплює основні елементи тексту, активно сприяє репродукції його змісту, дозволяє співвіднести зміст кожного окремого тексту з дійсністю» [27, с. 12]. «Смысл – це таке відображення реальності, що може стати і стає її частиною. Текст – це смыслова система» [27, с. 177].

Витяг з тексту його власного, «текстуального» смислу О.О. Леонтьєв характеризує як «значеннєве розуміння». Розуміння тексту на «смыслових» рівнях – це таке орієнтування, що обслуговує діяльність з тим, що стоїть «за» текстом [116, с. 147]. Система логічних операцій при пізнавальній діяльності і система оцінки емоційного значення або глибокого смислу тексту є абсолютно різними психологічними системами. Аналіз процесу розуміння смислу вислову, і переходу від системи зовнішніх значень до відображення внутрішнього підтексту і мотиву залишається центральним, абсолютно не розробленим розділом психології пізнавального процесу [125].

Підкреслюючи вплив соціокультурної ситуації на опис і розуміння тексту в лінгвістиці було розроблене поняття «дискурс» (Е. Бенвініст і З. Харріс). Дискурс за визначенням Н.Ф. Калиної – «текст розглянутий у єдності з екстралінгвістичними (немовними – психологічними, прагматичними, соціокультурними) факторами його створення і функціонування» [83, с. 248]. М. Пеше, К. Фукс, – представники сучасної французької школи аналізу дискурсу, специфіка якого полягає в аналізі взаємозв'язку дискурсу та ідеології, – у своїх роботах стверджують, що тексти, дискурси, дискурсивні комплекси набувають певного смислу тільки в конкретній історичній ситуації [86].

Дискурсивний аналіз значно розвинув Т. Ван Дейк, який запропонував стратегічну модель обробки зв'язного тексту. При цьому він підкреслював, що стратегічні процеси багато в чому протилежні процесам алгоритмічним: «у стратегічному процесі немає ... єдиного уявлення тексту. Стратегії, які застосовуються, схожі на ефективні робочі гіпотези щодо правильної структури

тексту і значень його фрагмента; подальший аналіз може їх не підтвердити» [33, с. 165]. Ж. Гійому та Д. Мальдіє наголошують, що під час аналізу дискурсу слід пам'ятати: що «смысл не заданий а priori, він створюється на кожному етапі опису, він ніколи не буває структурно завершений» [86, с. 133].

Як необхідні умови перетворення дискурсу в історію виступають особи, що діють, і сюжет, який еволюціонує в часі. «Більшість людей в основі свого відношення до себе – оповідачі» (Музіль [141, с.129]). У якості специфічного засобу інтерпретації особистого досвіду прийнято розглядати наратив. Наратив визначають як замкнену завершену структуру, що включає такі характеристики, як послідовність і завершеність дій або подій, що змінюють одна одну і розміщені у хронологічному або іншому порядку, який відповідає будь-якій іншій внутрішній логіці, а також оцінки найбільш значущих подій і афективне ставлення до них оповідача. Наратив є трансформацією неупорядкованих життєвих подій у визначену послідовність, вибудовану виходячи з загальної життєвої концепції оповідача або з його особистісного міфу, що визначає внутрішню логіку породжуваного тексту. Істотна характеристика наративу полягає в тому, що він діє як відкрита і здатна до змін інтерпретаційна рамка, яка дозволяє задавати порядок і надавати узгодженість досвіду фундаментально нестабільного людського існування, а також змінювати цей порядок і узгодженість, коли досвід і його осмислення змінюються (Н.В. Чепелева [214; 216; 218]).

На думку П. Рікера головна характеристика наративу – створення інтриги, що полягає в доборі й упорядкуванні подій і дій, які розповідаються, перетворенні фабули в закінчену і цілісну історію, яка має початок, середину і кінець. Інтрига, у свою чергу – це сукупність сполучень, за допомогою яких події перетворюються в історію, чи, відповідно, історія витягається з подій [176].

У той же час, для тексту самооповідання, автонаративу характерною є множинність смислу, а часто – й конфлікт смислів. Характерним для наративу є незавершеність, фрагментарність дискурсу, уривчастість та надмірність текстів,

спрямовані на порушення зв'язаності оповідання, а іноді, навпаки, понад-зв'язаність, що утруднює цілісне сприймання тексту [214].

У рамках наративної психології, яку можна розглядати як складову частину психологічної герменевтики, наративи, історії, що розповідаються людьми, дискурси та інший культурний матеріал відіграють важливу роль у створенні й підтримці культурної, соціальної, національної, особистої ідентичності (Н.В. Чепелева [218]).

При аналізі комунікативних процесів серед об'єктів смислового сприйняття прийнято виділяти повідомлення. «Повідомлення – це те, що комунікатор об'єктивно повідомляє реципієнту, тобто весь комплекс поведінки комунікатора, вербального і невербального, що розгортається в аудіовізуальному полі реципієнта» [209, с. 85]. Повідомлення – бачена і чутна діяльність комунікатора, що включає в себе два взаємно проникаючі процеси: пред'явлення самого себе і пред'явлення тексту. Як відзначає А.У. Хараш, «... робота з пред'явлення тексту сама по собі пред'явлена аудиторії тією ж мірою, що і текст, і є, тому, невід'ємною структурною складовою повідомлення» [там же].

Важливим поняттям герменевтики є інтерпретація. П. Рікер визначав герменевтику як теорію операцій розуміння в їхньому співвідношенні з інтерпретацією текстів [174].

Слід зазначити, що в сучасній науці склалася неоднозначна думка щодо взаємовідношення понять інтерпретація та розуміння. Частіше ці поняття відрізняються, і навіть, використовуються в протилежних значеннях [109; 165; 205]. Так, Славська А.Н. відзначає, що розуміння текстів насамперед повинне бути адекватним їхньому змісту, інакше воно може перетворитися в нерозуміння. Інтерпретація в класичному визначенні – тлумачення. При розумінні має бути досягнута обумовлена його умовами ідентичність того, що розуміється, і того, що зрозуміло. Далі починаються тлумачення, трактування, формування власної думки. При розумінні процес просувається від об'єкта до суб'єкта і навпаки (що не виключає активності суб'єкта, яка виявляється в гіпотезах, питаннях). Але, якщо

виникають заперечення, сумніви, дискусії з автором – це вже не розуміння, а інтерпретування як вираження позиції самого суб'єкта [189, с. 79-80].

Найчастіше інтерпретація розглядається як фундаментальний метод роботи з текстами. У контексті психологічної герменевтики процес інтерпретації розглядають як етап поглибленого осмислення об'єкта, який настає після первинного «власне» розуміння, тобто «означення» об'єкта [223].

В інтерпретації зосереджені процесуальний та пізнавальний компоненти розуміння. Процес інтерпретації – це послідовне трансформування сукупності смислів, що утворилися у реципієнта на початкових стадіях розуміння тексту. На результат осмислення впливає стан суб'єкта в момент інтерпретації, весь “текст ситуації” у сприйнятті реципієнта, так само як і “текст його життя” (у його власній уяві). Психологічна інтерпретація повинна розкривати уявлення, наміри, почуття того, хто повідомляє, що викликаються змістом тексту, який повідомляється.

Перенести інтерпретацію з методології науки в психологію дозволила концепція С. Московичи, у якій інтерпретація визначалася як думка (S. Moscovici [237; 239]). Ґрунтуючись на концепціях С.Л. Рубинштейна [182] і А.В. Брушлинського [28; 30], а також на гіпотезі К.О. Абульханової-Славської [2], що включила інтерпретацію в число процедур соціального мислення особистості, О.М. Славська стверджує, що «для психології інтерпретація суб'єкта є, насамперед, вироблення ... думки, особистісний та інтелектуальний процес». Щоб підкреслити суб'єктний, особистісно-детермінований характер даного процесу авторка вводить термін «інтерпретування – процес вихідний від суб'єкта, його власних поглядів, логіки, назустріч дійсності, процес її осмислення» [189, с. 79].

Як було зазначено вище, текст, як форма дискурсу і цілісна функціональна структура відкрита для безлічі смислів, що існують у системі соціальних комунікацій. Отже, будь-який текст несе в собі потенційну множинність смислів, що обумовлена контекстуальним багатством вихідного повідомлення, тобто наявністю великої кількості шарів, кожний з яких відсилає реципієнта до визначеного контексту. Задача реципієнта – відшукати ті «сміслові ключі», що

дозволяють йому зрозуміти сприйманий текст. У випадку міжособистісного розуміння справа ускладнюється ще і тим, що контекстуальні системи співрозмовників не збігаються чи перетинаються лише частково. До того ж людина може сама не усвідомлювати своїх проблем чи виконувати задачу на «приховування смислу». У цих ситуаціях необхідна інтерпретація – «осмислення тексту реципієнтом» (Н.В. Чепелева), «накидання смислу на текст» (Х.-Г. Гадамер), однак не довільне, а спрямоване інтерпретаційними схемами, що обмежують контекст, створюючи особливий семіотичний простір розуміння.

На думку Н.В. Чепелевої, найважливішими механізмами розуміння особистого досвіду є семіотичний і міфологічний [218].

Семіотизація дозволяє означити те, що відбувається з людиною, тією чи іншою мірою упорядкувати її досвід для того, щоб у міру необхідності працювати з цим матеріалом далі.

Частковими від семіотизації механізмами розуміння особистого досвіду є наративізація та концептуалізація. Наративізація – перетворення того, що відбувається з суб'єктом, в наративні структури. Ці структури виступають в ролі інтерпретаційних рамок, які людина накладає на дійсність, що її осмислює. Концептуалізація виражається в спробах накласти на реальні життєві ситуації, події ті чи інші когнітивні структури, створити свої власні життєві «теорії», концепції, що у свою чергу виступають у ролі інтерпретаційних рамок, через які осмислюється наступний життєвий досвід.

Пояснюючи механізм концептуалізації, Н.В.Чепелева посилається на Н. Пезешкиана [155], який визначав концепції як когнітивні й емоційні структури, що задають особистості схему інтерпретації її ставлення до себе (Я-концепція), до інших (концепція іншого) і до навколишнього. Причому, ці концепції можуть створюватися самою особистістю, а можуть і запозичатися із соціуму у вигляді культурних, соціальних та інших зразків. Концепції включають очікування, що додають характерний відтінок сприйняттю; мотиви, що спонукують нас до дії; норми і звички, на які особистість орієнтується. Автор розділяє базові концепції, що знаходяться під впливом особистісних факторів, і ситуативні концепції, що

знаходяться під впливом ситуативних факторів. Базові концепції часто повторюються в різноманітних ситуаціях, у яких людина діє в індивідуальному, незмінному стилі, навіть якщо, іноді, ці концепції не спрацьовують або ж утрудняють поведінку у визначеній ситуації. При цьому базові концепції, як правило, виявляються в ситуативних.

До семіотичного механізму, окрім вербальних наративізації і концептуалізації, Н.В. Чепелева, продовжуючи ідею П. Рікера [176] про те, що образ також має семіотичну природу відносить механізм уяви (невербальний),.

Міфологічний механізм розуміння Н.В. Чепелева розглядає як досеміотичний [218; 224].

И.В. Березко визначає міф як ірраціональне (змістовно і контекстуально) смислове внутрішньоособистісне утворення, що відноситься до тієї чи іншої області само- чи світо-сприйняття людини або формує лейтмотив її життя в цілому» [16, с. 103]. Автор розкриває сутнісні риси особистісної міфології як одного зі смислових утворень, з яких у межах нашого дослідження найбільш цікавими є наступні: зміст міфічного уявлення приймається некритично, незважаючи на ірраціональний статус; хоча міфічне уявлення може мати складову, яка вербально формулюється, вона не відбиває повною мірою того смислового навантаження, що полягає в її основі; міфічні уявлення мають слабкий ментальний і рефлексивний контроль; міф особистості в більшій мірі має польову, чим структурну організацію; міф може бути сконденсований у формі символів і образів, що мають власну логіку і функціонують поряд із семіотичними системами.

Міф є засобом відтворення певних станів у індивідів. Ідентифікація із символічними структурами світу призводить до посилення заданих станів, до їхнього розвитку. Водночас, проекція як виштовхування зсередини назовні деяких напруг завжди несе в собі психотехнічну функцію захисту від внутрішнього занепокоєння, від несвідомих конфліктів. І міф будується так, щоб організувати таку проекцію конфліктних структур свідомості: спровокувати, виловити ці смисли. Міф оперує протиставленнями і прагне до їхнього систематичного

вирішення [149, с. 23]. Ірраціональні, синкретично розпливчато узагальнені структури міфу, що об'єднані емоційним фоном, властивим їхнім об'єктам, у наративі виявляються у вигляді образів, символів, метафор.

Символ – це предмет, образ чи поняття, в яких виражається ідеальний, духовний зміст на додаток до свого конкретного значення. На комунікативному рівні прийом пошуку смислу в символі можна забезпечити через символічну референцію, яку Н.Ф. Каліна визначає як спосіб (форму) спілкування за допомогою символів, як процес вираження прихованого, таємного смислу через вказівку на символи. Саме символічна референція є діючим початком, передумовою, основою метафоричної комунікації [83, с. 258].

Метафора – механізм мовлення, вираз, у якому слово чи словосполучення вживається в переносному значенні. У широкому розумінні метафорою називають будь-який вид вживання слів у непрямому смислі [83, с. 252]. Крім того, метафора – це спосіб узагальнення, інструмент пізнання і думки, художній образ. Казка, вірш, історія, анекдот, ідіома – можливі форми метафори.

Метафора може апелювати до уяви (епіфора) або до інтуїції (діафора). Крім того виокремлюють когнітивні, номінативні та образні метафори залежно від того, що лежить в основі перенесення значення (знання або уявлення, імена або назви, чи образи) [Там же, с. 153-154].

Метафора – засіб комунікації, спосіб повідомлення про досвід. Водночас вона виступає і як засіб структурування останнього. Будучи словесним формулюванням реальності, різноманіття якої сприймається як складна, але упорядкована сукупність властивостей, метафора допомагає перебороти нескладну плутанину в описі складності і багатоаспектності життєвої ситуації людини.

Н.Д. Арутюнова перелічує наступні властивості метафори: злиття образу і змісту; контраст із повсякденним називанням чи позначенням сутності предмета; категоріальне зрушення; актуалізація випадкових зв'язків (асоціацій, конотативних значень і смислів); незводимість до буквального перефразовування; синтетичність і розмитість, дифузність значення; допущення різних інтерпретацій, відсутність чи

необов'язковість мотивації; апеляція до уяви й інтуїції, а не до знання і логіки; вибір найкоротшого шляху до сутності об'єкта [20].

Як вказує Н.Ф. Каліна, фундаментальною характеристикою метафори є те, що учасники події, які в ній відбуваються, еквівалентні тим особам чи подіям, що характерні для ситуації чи проблеми, яка розуміється. «Відчуття подібності, однаковості і споріднення – це фундаментальна інтенція людської свідомості, при цьому мислення і мова не стільки уловлюють подібність, скільки створюють її. ... Ми використовуємо метафору для того, щоб позначити і пояснити схожість, яка майже дорівнює знанню – часто пояснюючи складні речі, ми просто говоримо, на що вони схожі» [83, с. 154-155]. Для розуміння змісту, переданого метафорою, особливості контексту і характеристики персонажів не мають особливого значення; головне, щоб виконувалася умова ізоморфізму взаємодії останніх, тобто метафоричне збереження відношень, що мають місце в актуальній проблемній ситуації.

За яким би механізмом не здійснювалось розуміння, основна задача суб'єкта розуміння – вловити оповідання в процесі його породження, спробувати вловити ті форми і коди, через які іде виникнення смислів тексту. Проникнути у смисловий об'єм твору, у процес означування, тобто провести текстовий аналіз.

Отже, розуміння з позицій психологічної герменевтики – це «процес засвоєння та породження смислів, основними характеристиками якого є відновлення смислу (концепту) вихідного повідомлення та синтез нового смислу, що здійснюється в результаті взаємодії, зіткнення смислу, який був закладений його автором, і смислового поля суб'єкта, що сприймає дане повідомлення» [170, с. 10].

Розуміння ПСК, яка може бути представлена через мову, у формі тексту, може бути досягнуто за умови спрямування пізнавальної активності на роботу зі смислами, а не зі значеннями, з визнанням і врахуванням текстуального багатства повідомлення, спрямування на діалог. Реалізація такого спрямування досягається в процесі міжособистісної взаємодії клієнта і психолога, в їхньому спілкуванні. В зв'язку з цим виникає необхідність розгляду соціально-психологічних особливостей перебігу процесу розуміння.

1.3. Соціально-психологічний аспект проблеми розуміння.

Розуміння є однією з центральних проблем соціальної психології. Соціально-психологічний контекст проблеми розуміння складають дослідження особливостей пізнання соціальних об'єктів у соціальному контексті. Твердження В.П. Філатова і А.А. Яковлева про те, що «розуміння в міжособистісному спілкуванні найчастіше досягається іншими засобами, ніж в теоретичній діяльності» [73, с. 166], не викликає сумнівів у переважної більшості сучасних психологів. Між тим, традиційне для психологічної науки трактування розуміння як розумового процесу, знайшло відображення і при розгляді соціально-психологічного аспекту даного явища.

Характерна особливість сприйняття людини полягає у тому, що в сприйнятті предмету включається і слово, яке його позначає. «Сприймаючи об'єкт (зокрема, іншу людину), суб'єкт сприймає її не просто як чуттєву даність, а як осмислені чуттєві дані, тобто як предмет, що володіє властивостями, зафіксованими в понятійних характеристиках цього предмету» З цього виходить, що при сприйнятті об'єкту «чуттєве сприйняття образу стає носієм смислового змісту» (С.Л. Рубінштейн [178, с. 88]).

Розпочате в рамках когнітивної традиції, вивчення соціальної перцепції, акцентувалося на дослідженні когнітивних процесів в їх сукупності. Але специфіка соціальних об'єктів вимагала, крім когнітивних, включення до предмету дослідження мотиваційних й емоційних аспектів. Емоційне відношення є «обов'язковим проявом» оцінювання (В.М. Куніцина [109, с. 142]), конституюючою ознакою понять, що формуються (В.В. Знаков [78, с. 125]).

Відношення людини до дійсності виявляється, перш за все, у взаємовідношенні з іншими людьми (В.М. Мясичев [144], Б.Г. Ананьєв [5]), отже при аналізі міжособистісного розуміння слід брати до уваги систему відносин не тільки суб'єкта, який пізнається, але і того, хто пізнає. Психологічний аналіз повинен будуватися на вивченні цілісної системи взаємостосунків суб'єктів пізнання, в якій формування понять виступає як процес, що підлягає впливу не

тільки прямих зв'язків (від пізнаваної якості особистості до суб'єкта, що пізнає), але і навпаки [78, с. 126-127].

Дослідження розуміння в умовах взаємного впливу однієї людини на іншу проводилося О.О. Бодальовим, а потім набуло розвитку в ідеях Е.І. Головахи, Н.В. Крогіус, О.М. Леонтьєва, В.Ф. Моргун, С. Хрякової та ін. В рамках даного напряму розуміння досліджувалося як багаторівневий процес рефлексивної взаємодії. Основна увага надавалася ролі соціально-статусних і ролевих детермінант у формуванні сприйняття і розуміння інших людей, дослідженню впливу комунікації на формування оцінних еталонів і шаблонів сприйняття, впливу рівня розвитку взаємостосунків в колективі на міжособистісне пізнання.

Наукові уявлення, що склалися в межах діяльнісного підходу, традиційного для вітчизняної психології, мають деякі переваги. Аналіз мовленнєво-мислительних процесів як діяльності вимагає розподілу уваги дослідника між смислотекстовим відношенням до її об'єкта, суб'єкта й аналізом умов ситуації діяльності. Основні принципи даного підходу, об'єднані в дослідженнях розуміння, дозволили виділити такі його характеристики, як упередженість, активність, адекватність (неадекватність), повноту (неповноту) та інші.

При інтерпретації розуміння в спілкуванні постала необхідність в аналізі динамічного, сполученого розвитку згаданих психічних процесів двох чи декількох індивідів одночасно. Численні спроби провести такий аналіз здійснювалися у рамках підходу, в основі якого покладено методологічний принцип спілкування, сформульований Б.Ф. Ломовим. Даний підхід припускає розгляд характерних рис перебігу різних психічних процесів у спілкуванні, з метою порівняння і виявлення розходжень їхнього перебігу поза ним. Але такі спроби у більшості випадків призвели до розкриття широкої психологічної феноменології спілкування, і недостатньо збагатили психологічну інтерпретацію розуміння в спілкуванні [124].

Особливого значення в контексті розгляду соціально-психологічного аспекту розуміння набуває категорія діалогу. Філософський аналіз дозволив виділити діалог (разом з перекладом та інтерпретацією) як ситуацію, в якій

виникає потреба в розумінні, а в якості найбільш значущої причини її виникнення – розрив в знаннях. З погляду класичної герменевтики, діалог – основний механізм розуміння (інтерпретації), який базується на встановленні зв'язків з контекстами. Саме завдяки зануренню в контекст здійснюється смислове збагачення тексту.

Величезний внесок у вивчення діалогічної природи розуміння вніс М.М. Бахтін. Він розглядає діалог як суть свідомості, розкриває діалогічну природу людського існування. Визначаючи людину як особу «діалогічну» мислитель стверджує: «Життя за своєю природою діалогічне. Жити – означає брати участь в діалозі запитувати, слухати, відповідати, погоджуватися і т. ін. У цьому діалозі людина бере участь вся і всім життям, ... вчинками. Вона вкладає всю себе в слово, і це слово входить в діалогічну тканину людського життя, в світовий симпозиум» [14, с. 38]. Також М.М. Бахтін зауважує, що розуміння іншого досягається в діалозі. «Один смисл розкриває свої глибини, зустрівшись і стикнувшись з іншим; чужим смислом: між ними починається нібито діалог, який долає замкненість і односторонність цих смислів» [там же, с. 355]. З іншого боку, діалог – це взаємодія двох або декількох розумінь, смислових позицій, що не зводяться одна до іншої. При цьому, творче розуміння за Бахтіним припускає не відмову від себе, а взаємне збагачення.

Вивченню загальної природи діалогу і процесу розуміння були присвячені роботи Е.В. Ільєнкова і В.С. Біблера. Так, Е.В. Ільєнков стверджує, що мислення – колективний продукт, логіка свідомості (її закони) упорядковуються за умови взаємодії окремих свідомостей, тобто діалогу свідомостей [81]. В.С. Біблер підкреслює, що для процесу пізнання важливим є не тільки діалог свідомостей різних людей, але і діалог усередині свідомості людини. «Там, де немає діалогу з самим собою там і діалог «Я» з «Ти» не може одержати логічного статусу ... » [18, с. 69].

Психологічний аналіз проблеми розуміння з погляду різних методологічних підходів (когнітивного, психолінгвістичного, семантичного, соціально-психологічного, психогерменевтичного) також призводить до визнання діалогічної природи розуміння.

Особливий вклад в розвиток уявлень про означену особливість розуміння було зроблено Л.С. Виготським завдяки його ідеям про вбудованість діалогу у внутрішні структури свідомості, про функцію діалогу в змінах мислення й інших пізнавальних процесів, про засвоєння структури діалогічних відношень людиною, в якій свідомість ще формується, в процесі діалогу з людиною із вже сформованою свідомістю [43; 44]. З погляду Л.С. Виготського змістом психічного розвитку є зміна функціонального стану свідомості. Поняття не засвоюються і не заучуються (у даному випадку дитиною), а виникають в результаті зусиль суб'єкта, помилок, творчого пошуку у взаємодії з іншим суб'єктом (дорослим).

Ж. Піаже як основну характеристику процесу пізнання виділяв розвиток здатності переходити з однієї точки зору до іншої і повертатися до початкової. Учений вважав, що прогрес знань неможливий без постійного переформулювання і корекції точок зору. В основі інтеріорізованої дискусії, представленій міркуванням і рефлексією, на думку Ж. Піаже, лежить діалог – соціальне явище, що супроводжує формування логіки, і результатом якого є збереження постійного смислу понять, чіткість їх визначення. Проте, при цьому, план міжособистісних відносин знаходиться у підпорядкуванні операторним структурам, що змінюються [157].

Сьогодні думка про те, що будь-яка пізнавальна діяльність, в тому числі і розуміння, завжди соціальна за своєю суттю є загальноприйнятою.

Ідеї Л.С. Виготського і Ж. Піаже, що співзвучні з ідеями М.М. Бахтіна, збагатили соціальний контекст проблеми розуміння, набувши розвитку в працях сучасних психологів, які займалися дослідженням розвитку пізнавальних процесів в умовах діалогу.

Міжособистісне розуміння як розуміння ціннісно-смислових позицій партнерів досліджували А.В. Брушлінський, В.О. Полікарпов [29], Г.М. Кучинський [112], С.В. Кондратьєва [92]. Вчені прагнули розробити принципи діалогічного підходу до психологічного аналізу комунікативних ситуацій. Розуміння розглядалося вченими як процес осмислення суб'єктом

конкретної соціальної ситуації, виходячи з тих етичних, естетичних й інших ціннісних норм, якими він вже керується в своїй поведінці.

Так, Г.М. Кучинський [112] запропонував аналіз розумового процесу через його мовну форму, проаналізував особливості внутрішнього і зовнішнього діалогу в процесі індивідуального розв'язання розумових задач. Вчений довів, що при індивідуальному розв'язанні задач разом із зростанням складності діяльності, що виконується, спостерігається перехід від монологізації до діалогізації мовної форми мислительного процесу. Отримані ним експериментальні дані підтвердили діалогічну природу мислення [111]. На сучасному етапі розгляду проблем розуміння складних або нових для індивіда об'єктів, загальноприйнятою є думка про те, що цей процес поєднує розв'язання пізнавальної задачі з інтерпретаційними моментами. Г.М. Кучинський трактує діалог як взаємодію властивих його учасникам різних смислових позицій [112]. Автору вдається істотно конкретизувати характеристику спілкування завдяки розрізненню понять про зовнішній і внутрішній діалоги: «У зовнішньому діалозі різні взаємодіючі смислові позиції розвиваються реальними співбесідниками, у внутрішньому — різні взаємодіючі смислові позиції розвиваються одним і тим же суб'єктом» [112, с. 19]. За допомогою вказаних понять автор виражає ступінь активності учасників діалогу. Чим більш пасивний один з партнерів, тим більшою мірою мовне спілкування набуває форми внутрішнього діалогу. Вченим запропонований понятійний апарат аналізу зовнішнього діалогу: «тема», «точка зору» і «цикл». Показано, що різноманіття форм конкретних діалогів будується з таких елементарних циклів взаємодії, як цикли повідомлення, питання, спонукання до дії. Цікава думка автора про те, що вплив зовнішнього діалогу на розумові процеси індивідів опосередкований їх внутрішніми діалогами, так само як і зворотний вплив ходу розумового процесу індивіда на ті або інші аспекти його взаємодії з партнером опосередкований більш-менш розгорненим внутрішнім діалогом.

Істотним результатом досліджень Г.М. Кучинського є виявлення функцій внутрішнього діалогу в розумовому процесі: зміна задуму, програми рішення задач; організація багатопрограмної поведінки; корекція початкового

розуміння; рефлексія власної діяльності; актуалізація і синтез включених в діалог точок зору. Показана залежність розгорнутості діалогізації від структури задач, що вирішуються, та від успішності спроб їх рішення. Продуктивність розумового процесу, як показали експериментальні дослідження автора, залежить не від рівня діалогізації мови як такої, а від скоординованості, взаємної узгодженості внутрішнього діалогу і розумових процесів [112, с. 164]. Ідеї Г.М. Кучинського переконливо демонструють складність психологічної структури діалогу та взаємозв'язку між діалогом і власне розумовими процесами.

В.О. Полікарпов [164] підкреслював, що діалогічне рішення підкорюється цілям взаєморозуміння. І оскільки кожен етап в рішенні вимагає представлення його іншій людині, воно обумовлює велику міру усвідомленості не тільки знайденого рішення, але й процесу пошуку його способу. Це, в свою чергу, призводить до більш швидкого виявлення і виправлення помилок, подолання психологічних бар'єрів, негативних установок. Відбувається підсумовування пізнавального досвіду партнерів, що виявляється в об'єднанні інформації, розширенні поля альтернатив, гіпотез, зміні напрямів пошуку. При цьому, висловлена думка не завжди стає надбанням іншої людини. Як відзначають Л.В. Путляєва і Р.Т. Сверчкова [142], «передана» думка стає надбанням іншого тільки після власної розумової діяльності людини, яка сприймає.

Відмінність між процесами розуміння об'єктів, що включені в спілкування різного соціального ступеню (монолог, діалог, полілог) від розуміння об'єктів поза такого спілкування полягає в тому, що спілкування відіграє відповідно різну роль у здійсненні розуміння. Розуміння, що здійснюється на різних рівнях спілкування, буде специфічним. Нерозривний взаємозв'язок суб'єкт-об'єктних та суб'єкт-суб'єктних співвідношень буде зберігатися, але на кожному рівні буде виступати по-різному. А.В. Брушлинський, В.О. Полікарпов стверджують, що в процесі всієї пізнавальної діяльності суб'єкт-об'єктні відношення домінують над суб'єкт-суб'єктними, отже, діалог слугує цілям пізнання [163].

Аналіз перебігу процесу розуміння був поданий скоріше як розуміння в деяких змінених умовах. Однак, на думку А.Н. Харитонова, «...якщо мова йде про

розуміння в спілкуванні, у діалозі, то це такий процес, що лише в цих умовах й існує. Змінюючи ж ці умови, ми маємо, взагалі ..., інший процес...» [163, с. 54].

Соціально-психологічний аспект розуміння включає як особистісну проблематику в спілкуванні, так і систему уявлень про процес породження і розуміння тексту в діалозі. Розуміння в діалозі прийнято розглядати як форму мислення, що забезпечує усунення розриву в знаннях партнерів по спілкуванню. При цьому, «такий розрив може бути як у вихідних знаннях, відтворених партнерами до моменту спілкування, так і в поточному когнітивному досвіді, що накопичується ними в ході діалогу» (Харитонов А.Н. [163, с. 56]). У той же час, необхідно і деяке загальне для обох знання, на якому надалі будується розуміння, у тому числі і загальне мовне знання. Серед умов виникнення діалогу крім розриву в знаннях партнерів, важливою є наявність у них потреби у спілкуванні [210].

Процес спільної пізнавальної діяльності найчастіше містить певну домовленість співрозмовників про те, як визначати проблемну ситуацію. Відсутність такої домовленості про це може відігравати важливу роль у створенні необхідного для оптимальної спільної діяльності творчого конфлікту. Я.А. Пономарьов [167] у своїх дослідженнях дійшов висновку, що рівень організації творчого мислення в таких ситуаціях визначається використанням вторинної і побічної інформації, можливістю з'ясування суті й об'єктивуванням (переформулюванням) того, що висловлюється. Проблемна ситуація, тобто в даному випадку, ситуація, в якій наявне у суб'єкта знання виявляється недостатнім, слугує джерелом пізнавальної потреби, а присутність у цій ситуації іншого суб'єкта, що реально чи потенційно може бути джерелом такої інформації, робить ймовірним виникнення діалогу. У ході діалогу розуміння формується за допомогою мови, на основі тексту, що продукується природною мовою. Звідси – важливість аналізу тексту. При цьому, важливо пам'ятати, що психологічний аналіз, на відміну від, наприклад, лінгвістичного, спирається на пошук специфічних механізмів і відношень, властивих мові як засобу, інструменту, «вбудованому» у психологічну феноменологію. Тоді дослідницька задача щодо розуміння в діалозі формулюється як «пошук мовних засобів фіксації і способів

вираження в тексті результатів пізнавальної діяльності і передачі цих результатів від людини до людини», а також вивчення засобів і способів формування розуміння в діалозі, тобто того, як результати пізнавальної діяльності, виражені в мові, привласнюються іншою людиною [166, с.56-57].

У живому діалозі його учасникам суб'єктивно предмет бесіди даний як поточне відображення ситуації бесіди й одночасно як процес «завдання» поточного відображення цього предмета. При цьому, зміна ситуації (наприклад, введення в ситуацію нового об'єкта) слугує способом зміни поточного відображення. Розділяючи ідею О.А. Потебні про мовну регуляцію психічного образу і більшої психологічної близькості людині мовного образу порівняно з відображеному у ньому об'єктом, і дотримуючись загального принципу психічного відображення, А.Н. Харитонов стверджує, що саме мовне «завдання» предмета є істотним елементом розуміння. Формування визначеного психічного образу предмету можливо (і спрямовано) завдяки наявним у породжуваному тексті структурним відповідностям предмету, що робить можливим співвіднесення тексту і ситуації [210].

Таким чином, ми можемо констатувати, що зв'язок проблематики розуміння і діалогу на сучасному етапі розвитку психологічного знання є загальновизнаним. З якої б точки зору автори не розглядали діалог, чи то виділяючи його комунікативні та когнітивні аспекти, чи внутрішній та зовнішній діалог, чи розглядаючи вплив діалогічної взаємодії на психічний розвиток в цілому або на окремі психічні процеси, чи про діалог як здібність людини, – в їхніх уявленнях можна віднайти спільні риси. Визнається значення діалогу для психічного розвитку людини, для ефективності пізнавальних процесів, зокрема розуміння. Загальною є ідея про взаємозв'язок, взаємовплив і взаємопереходи зовнішнього та внутрішнього діалогів. Діалог розглядається як зовнішньо, так і внутрішньо, як процес, так і якість. Н.В. Чепелєва [150] говорить про діалогізм як інтегральну характеристику особистості, яка включає діалогічну інтенцію, орієнтацію на іншого, як рівноправного об'єкта спілкування, вміння встановлювати контакти, слухати іншого, наявність особистісної та професійної рефлексії, здатність

вести професійно орієнтований діалог. Говорячи про здатність до діалогу, О.М. Крутій пропонує використовувати поняття діалогічність як системну психологічну якість, що має зв'язок з різними підсистемами психіки, передбачає здатність індивіда враховувати або продукувати варіанти точок зору реальних або потенційних суб'єктів в процесі розв'язання різних проблемних ситуацій, що виявляються у внутрішньому або зовнішньому плані [106].

Виходячи з викладеного, можна припустити, що здатність до розуміння ПСК буде пов'язана з рівнем розвитку діалогічності. А відтак, розвиток діалогічності особистості можна розглядати в якості умови розвитку її здатності до розуміння, особливо якщо йдеться про розуміння іншої людини.

Висновки до 1 розділу

Увага науковців до проблематики психології розуміння прикута майже століття. За цей час з'ясування сутності поняття розуміння дало можливість розкрити означене психічне явище у природничому, когнітивному, семантичному, лінгвістичному, соціально-психологічному, а також герменевтичному аспектах. Однак, концептуалізація розуміння і сьогодні є істотною теоретико-методологічною проблемою.

Різноманітність тлумачень означеного поняття дозволяє інтерпретувати його сутність в контексті аналізу різних класів психічних явищ: розуміння – пізнавальний процес, розуміння – потреба, розуміння – результат психічної діяльності, розуміння – психічна мисленнєва діяльність, розуміння – переживання, розуміння – здібність (інтелектуальні, комунікативні (в першу чергу - соціально-перцептивні), що виявляються у відповідних уміннях, розуміння – особистісна властивість.

Найбільш поширеним у психології є уявлення про розуміння як пізнавального процесу. Між тим, тут виникають труднощі у визначенні місця цього процесу серед інших пізнавальних процесів. Так, з одного боку, розуміння розглядається як атрибут будь-якого рівня пізнання, спілкування, усіх психічних

процесів; з іншого боку, розуміння на різних рівнях перебігу саме виступає як пізнавальний процес.

Віднесення розуміння до сфери мислення передбачає його розгляд і як властивість, і як вихідний феномен, і як один із випадків, і як складову процесу мислення, і як його результат.

Найбільш оптимальним є погляд на розуміння як на опосередкований аналітико-синтетичний процес, під час якого спочатку висувається припущення щодо смислу інформації, потім відбувається її розчленування, виділення основних елементів з наступним об'єднанням розрізнених елементів в єдине ціле – знаходження смислу інформації.

Звернення до герменевтичної проблематики є вагомою характеристикою сучасного розвитку психології розуміння. Все більшого розповсюдження набуває психогерменевтичний погляд на розуміння як на рух індивідуальної свідомості людини (з використанням її суб'єктивного досвіду) до все більш адекватного (згідно з її суб'єктивними критеріями) – і в такому тільки сенсі об'єктивного – відображення дійсності, що постійно змінюється. Психогерменевтичний погляд на об'єкт розуміння дозволяє визнавати його текстуальну природу, більш того, розглядати особистість як текст, здатний до самоінтерпретування. Виходячи з цього, розуміння – це процес засвоєння та породження смислу тексту.

Узагальнення характеристик процесу розуміння, які були виділені в межах різних методологічних підходів дає можливість створити детальний загальнометодологічний опис даного процесу, зрозуміти основні умови, що необхідні для його перебігу. Універсальними характеристиками процесу розуміння можна вважати: спрямованість на певну ціль, спираючись на чуттєвий досвід суб'єкта розуміння, залежність від особливостей об'єкта та суб'єкта розуміння, різноманітність процесу розуміння, певна незавершеність, аналітико-синтетичний та діалогічний характер розуміння.

Будь-який текст характеризується множинністю смислу, особливо дискурс, наратив. Процес розуміння такого смислу буде мати риси стратегічного, а не алгоритмічного процесу. Багатство, різноманітність відновлених або породжених

сми́слів буде залежати від контекстуального багатства об'єкту розуміння. Значить якість розуміння, його рівень буде залежати від встановлення кількісних і якісних характеристик зв'язків з контекстами, тобто від здійснення діалогу.

Здатність до розуміння залежить від рівня загальної культури особистості, багатства її особистісного досвіду, рівня розвитку інтелектуальних та комунікативних (особливо соціально-перцептивних) здібностей, діалогізму або діалогічності.

За яким би механізмом не відбувалось розуміння (аналіз через синтез, семіотизації (концептуалізації, наративізації), міфологізації), окремий його акт, за своєю суттю, - акт взаємодії, зіткнення смислу об'єкту і смислового поля суб'єкту. Навіть, якщо йдеться про внутрішній діалог, суб'єкт розуміння повинен об'єктивізувати те, що прагне зрозуміти, зайнявши позицію позазнаходження. Враховуючи діалогічний, стратегічний характер розуміння доречно окремий його акт розглядати як цикл рефлексивної взаємодії: цикл повідомлення, цикл питання, цикл висування та перевірки гіпотези, цикл спонування до дії.

РОЗДІЛ 2.

РОЗУМІННЯ В СИТУАЦІЇ ПСИХОЛОГІЧНОГО КОНСУЛЬТУВАННЯ

2.1. Психологічна ситуація клієнта як об'єкт розуміння.

Однією з характерних відмінностей психологічного консультування від психотерапії є «прив'язка» психологічної проблеми людини до певної ситуації. Часто саме ситуація є причиною звернення в консультацію. Саме із ситуацією, конкретною подією, що відбулася з клієнтом психологічної консультації, а не з власними якостями і станами, клієнт схильний пов'язувати свої труднощі [51].

Сутність поглядів багатьох авторів на ситуацію як елемент психологічного тезаурусу зводиться до такого її пояснення: це деяка об'єктивна сукупність елементів середовища, яка здійснює стимулюючий, зумовлюючий і коригувальний вплив на суб'єкта, тобто детермінує його активність і водночас задає просторово-часові межі її реалізації [112; 119; 122; 125 та ін.]. Центральною сутнісною характеристикою поняття «ситуація» є те, що об'єднані в неї сукупні об'єкти і явища дійсності, знаходяться в зв'язках і відношеннях між собою. Традиційним для психології сьогодення є визнання вирішальної ролі суб'єкта в об'єднанні умов і обставин зовнішнього світу в цілісну системно організовану ситуацію.

О.В. Філіпов і С.В. Ковальов пропонують розглядати ситуацію не як сукупність елементів об'єктивної реальності, а як продукт і результат активної взаємодії особистості з середовищем, як спосіб організації суб'єктом явищ зовнішнього світу. В їхньому трактуванні «ситуація є поняттям, що описує суб'єктивну, особистісно і діяльнісно опосередковану концептуалізацію об'єктивних взаємодій людини із середовищем його життєдіяльності», що, безумовно, припускає наявність власне психологічної сутності та складної, багатопланової і багаторівневої психічної репрезентації [207, с. 15]. При цьому, осмислені суб'єктом ознаки, параметри, елементи різних ситуацій, їхні множинні зв'язки й аспекти включаються в цілісну суб'єктивну картину світу, яку можна

розглядати як результат інтеріоризації певної частини соціально та власно сформованого особистісного досвіду [93], і яка, у свою чергу, є засобом концептуалізації наступних ситуацій.

Суб'єктивно значимі умови й обставини життя прийнято позначати як життєву ситуацію суб'єкта [67; 121; 151; 153]. Найбільш типові життєві ситуації, що повторюються протягом життя суб'єкта, у яких поведінка людей жорстко обумовлена, а наслідки дій часто санкціоновані, Н.В.Чепелева визначає як соціальні ситуації [150] (або усталені ситуації за Т.М. Дрідзе, Е.О. Орловою [67], ситуації повсякденності за Є.П. Колесниковим [90]). Для взаємодії в полі уже відомих обставин суб'єкт, як правило, використовує готові, перевірені набори і комплекси дій, учинків, що їх опанував раніше. Слід зазначити, що соціально-рольові фактори мають велику екологічну валідність для прогнозування поведінки у порівнянні з факторами суб'єктивного порядку. Статусно-рольові характеристики, які представляють позицію суб'єкта в обставинах, є найбільш стійкими серед факторів, що утворюють актуальну психологічну ситуацію [203; 189]. Однак, культура може нести конфлікт, проблему, що «засвоюється» у процесі розвитку особистості разом з паттернами поведінки в суперечливих соціальних ситуаціях, чи при засвоєнні мови. «Протиріччя в мові – це протиріччя в самому житті, що відбиваються в мові» (Н.Р. Джавршян [60, с. 17]). Крім того, життєвих ситуацій набагато більше, ніж соціальних, вони не мають таких жорстко обкреслених меж і вимагають гнучкого реагування залежно від конкретних життєвих обставин [150].

Тенденція до перетворення, реконструкції відображеної суб'єктом реальності в цілісні і завершені квазісистемні конструкти, коли з досить стандартних життєвих обставин створюється неповторна психологічна ситуація [121; 151], є однією з універсальних властивостей психіки [207]. Психологічна ситуація виступає єдністю зовнішніх умов і їхньої суб'єктивної інтерпретації [151; 153]. Поняття «психологічна ситуація» дозволяє говорити про ситуацію як про елементарну одиницю психічного, про «молярний» складно організований суб'єктивний образ об'єктивної дійсності [207].

Невід'ємною характеристикою психологічної ситуації є її проблемність [67]. У вітчизняній психології наявність психологічних проблем прийнято вважати не тільки лише негативним явищем, яке потребує подолання, а своєрідною рушійною силою розвитку, що веде до формування психологічних новоутворень, надбання нового досвіду, зміни світосприймання тощо [51]. Проблема – це один з фундаментальних двигунів роботи над собою [154]. Проблемна ситуація органічно породжує різні мотиви, серед яких пізнавальний мотив зумовлює висування і подальший аналіз попередніх гіпотез [234]. Будь-які якісні зміни в психології людини є результатом вирішення певних протиріч, виходом з криз, що були суб'єктивно пережиті особистістю як психологічні проблеми.

Проблемність психологічної ситуації визначається співвідношенням обставин і умов, що містять протиріччя, і не мають однозначного рішення. Психологічна проблема особистості може розглядатися «як психічний стан людини, який породжується невідповідністю її психічних можливостей вимогам навколишнього природного та соціального середовища» [150, с. 90]. «Психологічна проблема – це певна психологічна дисгармонія, несприятливий поведінковий комплекс, що створює психологічні труднощі, заподіює людині страждання, від яких вона хотіла б позбутися. Це конфлікти та їхні наслідки, труднощі в спілкуванні, хворобливі щиросердні переживання, незадоволеність собою чи кимось і багато чого іншого» [51, с. 22]. І, нарешті, це - «суб'єктивний стан невизначеності, який виникає між намірами, уявленнями, мотивами і цілями поведінки й об'єктивними і суб'єктивними умовами її реалізації, як протиріччя між очікуваними і реальними результатами дій людини» [153, с. 8].

П.П. Горностай і С.В. Васьківська вважають, що «психологічні проблеми не існують у чистому вигляді. Їх завжди можна виділити з контексту певного епізоду життя людини, що називається проблемною психологічною ситуацією» [51, с. 29].

О.В. Філіпов і С.В. Ковальов [207] виділяють два класи ситуацій залежно від того, чому буде відданий пріоритет у їхньому утворенні:

1. Клас об'єктних ситуацій, в яких першочергове значення належить зовнішнім обставинам. Механізм утворення подібних ситуацій полягає в тому, що

зовнішні умови сприяють актуалізації певного комплексу внутрішніх спонукань, адекватних їм за своїм змістом.

2. Клас суб'єктних ситуацій складають ті ситуації, що викликаються майже винятково психологічною готовністю суб'єкта, його актуальними потребами.

Отже, психологічні проблеми, з одного боку, можуть розглядатися «як об'єктивне явище, тобто сукупність протиріч у ряді факторів, що призводять до психологічної дисгармонії, незалежно від того, чи розуміє або не розуміє (і наскільки) людина, що з нею відбувається, і чи усвідомлює вона свою проблему взагалі» [51, с. 23]. Сукупність зовнішніх обставин, що полягають в основі події, тобто в основі зміни «status quo» деякої реальності складають зовнішній, матеріальний корелят переживання, предметний зміст проблемної ситуації [90]. З іншого боку, життєві ситуації перетворюються в проблемні у випадку, коли в індивідуальній свідомості суб'єкта конкретні обставини чи умови життєвої ситуації чітко не визначені ані в способах їх аналізу, ані у використанні певних прийомів розв'язання [121]. Тоді проблемність конкретних обставин життєвої ситуації, по суті, є досить суб'єктивною.

Для утворення актуальної для суб'єкта ситуації необхідні як зовнішні умови й обставини, так і «суб'єкт, який би характеризувався не просто певною активністю, але визначеними актуальними, ненасиченими, діючими потребами, що заявляють про себе» [207, с. 17]. Наявність у суб'єкта психологічної готовності до будь-чого, що складає об'єктивний аспект ситуації, є сутнісною характеристикою актуальної психологічної ситуації. Однак прагнення до конструювання закінчених квазісистемних утворень (ситуацій), можуть спостерігатися й у випадку відсутності в суб'єкта актуальної потреби. Продуктом такої відносно пасивної взаємодії особистості і середовища є потенційна ситуація. Д.М. Узнадзе описав сутність потенційної ситуації як «підпсихічне» цілісне відображення, на ґрунті якого може виникнути або споглядальне, або діюче відображення (Цит за [207, с. 19]). Окремі з таких пасивних взаємодій можуть досягати граничного рівня, після чого ситуація переходить у розряд актуальних.

Потреби суб'єкта тільки «запускають» механізм утворення актуальної ситуації і призводять до її виникнення. Подальше її формування пов'язане з виникненням особистісного смислу, тобто, за визначенням О.М. Леонтьєва, «оцінки життєвого значення для суб'єкта об'єктивних обставин і його дій у цих обставинах» [117, с.150]. Саме процес особистісного смислоутворення приводить до визначеного, квазісистемного, внутрішньо несуперечливого для особистості перетворення суб'єктивних і об'єктивних аспектів ситуації в єдине ціле. Є.Є. Сапогова саме смисл визначає як центральну системоутворюючу категорію [185]. «Те, що робить людина, є реакцією не стільки на природне оточення, скільки на її власну інтерпретацію однієї зі сторін останнього» [228 с.162]. Інтерпретація суб'єктом життєвої ситуації і пов'язані з нею переживання обумовлені не стільки реальними життєвими обставинами, скільки смислом, якій він вкладає в ці обставини, і відповідно значенням, що приймає для суб'єкта дана ситуація [121]. За визначенням Н.В. Чепелевої, «психологічна ситуація – відображення реальної життєвої ситуації у смисловій сфері людини» [150, с. 134], і саме у смисловій сфері слід шукати психологічні проблеми особистості.

Психологічні ситуації можна розрізняти як позитивні чи як негативні, в залежності від того, як вони оцінюються людиною. Останні, у яких об'єкт стикається з неможливістю реалізації внутрішніх необхідностей свого життя – мотивів, прагнень, цінностей та ін. – у психологічній літературі визначаються як критичні ситуації (або «ситуації неможливості» за Ф.Є. Василюком [37]). Критичні життєві переживання описуються в поняттях стресу (дистресу), фрустрації, конфлікту, кризи. Саме вони породжують необхідність у переживанні, тому що об'єктивно просто не вирішуються.

У сучасній психології межі поняття «переживання» досить розмиті, що дозволяє дослідникам наповнювати його різним змістом, включаючи у соціальний і культурно-історичний контекст (Л.С. Виготський), у предметну галузь психології (Ф.В. Бассін, С.Л. Рубінштейн), у категоріальний апарат теорії діяльності (Ф.Є. Василюк).

Л.С. Виготський, запропонував розглядати переживання як одиницю свідомості, в якій дані «з одного боку, середовище в його відношенні до мене, в тому, як я переживаю це середовище; з іншого боку – позначаються особливості розвитку моєї особистості. У моєму переживанні позначається те, якою мірою всі мої властивості, як вони склалися в ході розвитку, беруть участь тут у визначену хвилину» [45, с. 38] Учений увів термін «сміслові переживання», запропонувавши розуміти під цим процес узагальнення переживання, психологічне новоутворення, виникнення якого відкриває новий етап у розвитку особистості, тому що стає можливою суперечлива боротьба переживань та їхній осмислений вибір [45].

Змістовно близьким до поняття «сміслові переживання», на наш погляд, є контекст міркувань Ф.Є. Василюка. З погляду Ф.Є. Василюка, переживання може бути розкрите як специфічна діяльність смислопородження, перетворення глибинних структур особистості. Він розглядає переживання «як особливу діяльність, особливу роботу з перебудови психологічного світу, спрямовану на встановлення смислової відповідності між свідомістю і буттям, загальною метою якого є підвищення свідомості життя» [37, с. 30].

Сміслові переживання виявляється за допомогою особливої внутрішньої діяльності, яка в психології називається смислопобудовою. Аналіз структури цієї діяльності можливий через виділення в ній афективних і когнітивних компонентів. Згадаємо сформульоване Л.С. Виготським положення: «у кожному переживанні, у кожному його прояві виникає деякий інтелектуальний момент і афективне утворення» [45, с. 377]. Більш того, «у спектаклях переживання зайнята звичайно вся тупа психічних функцій, але щоразу одна з них може відігравати головну роль, беручи на себе основну частину переживання, тобто роботи з вирішення нерозв'язної ситуації» (Ф.Є. Василюк [37, с. 29]).

О.Ф. Бондаренко розглядає переживання як вихідний момент психічного буття людини, передумову й одночасно умову розгортання буття як такого від психофізіологічного стану організму до усе більш високих і значущих відображень особистісного буття людини. Але, на відміну від Ф.Є. Василюка,

О.Ф. Бондаренко трактування поняття «переживання» позбавляє як страждальної, так і активістської конотацій [23, с. 97-98].

Для того, щоб людина могла усвідомити переживання і його різні втілення, необхідно виділити певні напрямки, що трансформують початкові переживання «Я». Серед таких напрямків О.Ф. Бондаренко виділяє:

- Ідеологеми (рівень «соціальний індивід») – регламентації соціального життя індивіда, які спочатку задані ззовні, представлені у вигляді різних норм, розпоряджень, правил, а потім трансформуються в соціальні установки і ціннісні орієнтації, що у свою чергу представлені свідомості індивіда як ідеонімія, тобто як більш-менш систематизована сукупність ідеологем. Ідеологеми можуть існувати у свідомості як у семантичному, словесно-абстрактному вигляді, так і у вигляді чуттєвих образів. Загальна основа, яка поєднує ці форми представленості дійсності у свідомості – значення, що розуміється і застосовується як конструкт, яким означається соціальне «Я» індивіда, а його індивідуальні ідеологеми – тим, що означає.

- Смысл (особистісний рівень) – особистісне утворення, джерелом якого є персоналізовані відносини, тобто привласнені і при цьому трансформовані, які були піддані ретельній селекції, найвищою мірою індивідуалізовані в процесі глибокого особистісного переживання.

Рівень задоволення відповідної потреби (організму, соціального індивіда, особистості), визначає вихідну одиницю феномена свідомості, одиницю двоїстої онтологічної і когитальної природи: стан – образ, ідеологема – значення (конструкт), відношення – смысл [23, с. 99-100]. Таким чином, смысл виступає основою, глибинним рівнем феномену свідомості, що пов'язує воедино психологічну ситуацію та її переживання. Критичним пунктом істинної проблеми, яка стоїть перед суб'єктом, є синтез смыслу, «смыслопородження, смыслопобудова» [там же, с. 24]. Психологічна ситуація виступає віртуальною реальністю, але приймається суб'єктом за об'єктивно існуючу. І саме з нею він намагається будувати ефективну взаємодію [119, с. 52]. Отже, проблема є причиною виникнення психологічної ситуації, і зокрема, психологічної ситуації

клієнта в аспекті психологічного консультування. Тому класифікацію ПСК можна здійснювати виходячи зі специфіки проблем. За таким принципом життєві ситуації можна поділити на екзистенціальні, особистісні і міжособистісні. Звичайно, із психологічної точки зору більшого значення набувають суб'єктивні, внутрішні проблеми особистості, що змінюють її ставлення до самої життєвої ситуації. Психологічні проблеми особистості систематизуються через співвіднесення їх з основними підходами до розгляду структур особистості. У площині соціально–психолого–індивідуального виміру знаходяться психологічні проблеми, пов'язані зі спілкуванням, спрямованістю, характером, самосвідомістю, досвідом, інтелектом, психофізіологічними якостями людини. У площині діяльнісного виміру проблеми можуть містити потребово-мотиваційний, інформаційно-пізнавальний, цільоутворюючий, регулятивний, емоційно-почуттєвий компоненти. У генетичному вимірі – проблеми, пов'язані з недостатнім чи надмірним розвитком здібностей або неадекватним ставленням до них самої людини і оточуючих людей, вікові проблеми [150].

В основі ряду психологічних ситуацій, з якими клієнти звертаються до психолога-консультанта лежать внутрішньоособистісні конфлікти, серед яких Ю.В. Меновщиков виділяє три типи:

1. Істеричний – визначається надмірно завищеними претензіями особистості, що завжди сполучаються (співпадають) з недооцінкою чи повним ігноруванням об'єктивних реальних умов. Перевищення вимогливості до навколишнього над вимогливістю до себе і відсутність критичного відношення до своєї поведінки.

2. Обсесивно-психастенічний – обумовлений суперечливими власними внутрішніми тенденціями і потребами.

3. Неврастенічний – протиріччя між можливостями особистості – з одного боку, її прагненнями і завищеними вимогами до себе – з іншого [132, С.13-14].

Як уже було відзначено, психологічні ситуації розрізняються за рівнем усвідомленості проблем: від неусвідомлених, що виявляються в основному на емоційному рівні, через частково усвідомлені – до цілком усвідомлених, що

формулюються вербальними засобами. І одне з завдань психологічної допомоги – вивести психологічну ситуацію на рівень свідомості, допомогти людині усвідомити і сформулювати її.

При розгляді різних підходів до вивчення ситуацій, прийнято розрізняти їх структурний і смисловий аналіз. Так О.Ю. Коржова виділяє як структурні аспекти ситуації сполучення таких компонентів - 1) діючих осіб, 2) здійснюваної ними діяльності, 3) її час і 4) місце. Як смислові аспекти - 1) аналіз особливостей сприйняття ситуації, 2) аналіз мотиваційної сторони, 3) аналіз реакцій на ситуацію [96].

Ґрунтуючись на принципах причинності і невизначеності, С.В. Васьківська і П.П. Горностай, розрізняють психологічні ситуації за рівнем проблемності на: а) стандартні, тобто закономірні; б) типові (чи напівстандартні), де групи непередбачених факторів і стійких закономірностей урівноважені; в) нестандартні, тобто непередбачені. Однак, дослідники підкреслюють умовність такого розподілу, «оскільки кожна ситуація своєрідна, і навіть стандартні проблеми мають нестандартні особливості» [51, с. 30].

Для практичного психолога ПСК є об'єктом розуміння, причому, з погляду психологічної герменевтики вона має текстуальну природу. Такий текст можна віднести до багатосмислових об'єктів, що, як правило, мають приховану проблемність. Це знаходить відображення в складності їхньої структури. В тексті ПСК виділяються зовнішній (когнітивний) і внутрішній (смисловий) рівні [170]. Поняття зовнішнього когнітивного рівня тексту має багато спільного з поняттям «твору» Р.Барта [11] і з поняттям «фено-текст» Ю. Крістєвой [104]. У Ю. Крістєвой фено-текст виступає як авансцена семіотичного об'єкта і представлена реально існуючими в мові, будь-якими словесними творами, що виконують інструментальну функцію. Фено-тексти – це реальні тексти, окремі фрази та висловлювання, різні типи дискурсу. У психології розуміння загальноприйнятою є ідея про те, що особливості об'єкта розуміння, у тому числі і його багаторівневність, впливають на перебіг даного процесу. Розуміння того, що

представлено на когнітивному рівні тексту відносять до зовнішнього когнітивного рівня розуміння.

Поняття внутрішнього смислового рівня має багато спільного з поняттям гено-тексту за Ю. Крістєвой і з поняттям тексту за Р. Бартом. Гено-текст, з погляду Ю. Крістєвой – неструктурована смислова множина, яка не має ані центру, ані периферії, знаходить свою структурну упорядкованість тільки на рівні мовного вираження і може бути представлена для іншої особистості тільки в зовнішньому тексті. Гено-текст є абстрактним рівнем довербального функціонування особистості. Це система смислів та значень, які індивід засвоїв ще на ранніх стадіях розвитку. Формування гено-тексту – основа семіотичної діяльності суб'єкта, яка включає створення ядер смислу.

Отже, ПСК нами було представлено у вигляді моделі, яка включає багаторівневий текстуальний простір, де відбуваються процеси утворення значень та смислів (рис. 2.1). Тому він підлягає розумінню не як закінчений об'єкт, замкнений у своїх межах продукт, а як створення смислів, «підключення» до інших текстів.

В ситуації психологічного консультування скарга клієнта з'являється перед психологом у вигляді наративу, який є зовнішнім когнітивним рівнем тексту ПСК, результатом попередньої смислоутворюючої діяльності оповідача. Процес же розуміння психолога буде здебільшого спрямований на внутрішній смисловий рівень тексту ПСК, на пошук її прихованого смислу. «Прихований смисл – стиснута схема психологічної проблеми клієнта, яку суб'єкт не може досягнути, використовуючи стереотипні способи аналізу інформації» [89, с. 265].

Розуміння смислової сфери людини як явища, яке знаходиться в постійному русі, надає можливість сподіватися, що можна змінювати «невдалі», «такі, що погано працюють» смислові структури в процесі їх нового переживання. У такому випадку задача психолога-консультанта полягає не тільки в розумінні усталеного смислу клієнта, а і в розумінні його процесу смислоутворення, і, нарешті, у створенні умов для внесення необхідних змін у цей процес.

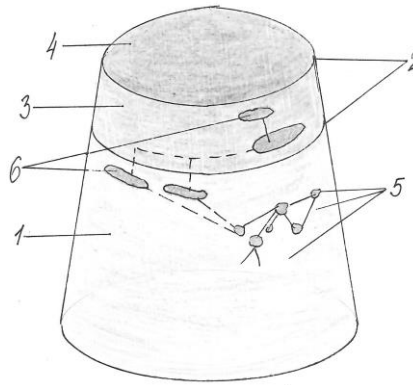


Рис. 2.1. Модель текстуального простору ПСК

Примітки: 1 – смисловий рівень тексту ПСК; 2 – когнітивний рівень тексту ПСК; 3 – наратив клієнта, представлений засобами внутрішньої мови; 4 – наратив клієнта, представлений вербальними та невербальними засобами; 5 – прихований смисл ПСК як стиснута схема психологічної проблеми клієнта; 6 – елементи текстуального простору, що задіяні в актах смислопородження, смислопобудови і складають концепти, конструкти, ідеологеми, наративні рамки, ядра смислу і т. ін.

Психолог, просуваючись від поверхневого розуміння до глибинного, вступає в діалогічні відношення з текстом клієнта, створюючи специфічний для даної ситуації психологічного консультування текст-діалог. Звертаючись до поняття текст-діалог, у даному випадку, необхідно підкреслити міжособистісний характер розуміння в психологічному консультуванні, взаємодоповнюваність, взаємозумовленість, взаємозалежність його перебігу. Виходячи з цього, ситуацію психологічного консультування, яка існує як текст-діалог, нами представлено у вигляді моделі деякого текстуального простору (рис. 2.2). Структура такого простору виявляється у багаторівневих текстах клієнта і психолога, а також у деякому міжтекстовому просторі, що створюється у процесі консультування. До цього простору належить частина інформації, яка є доступною і розумінню психолога, і розумінню клієнта. Виявляючись у зовнішніх рівнях текстів, смисли обох учасників діалогу, сприяють створенню деякого міжособистісного семіотичного простору, який стає одним з основних контекстів, що обумовлюють розуміння ПСК.

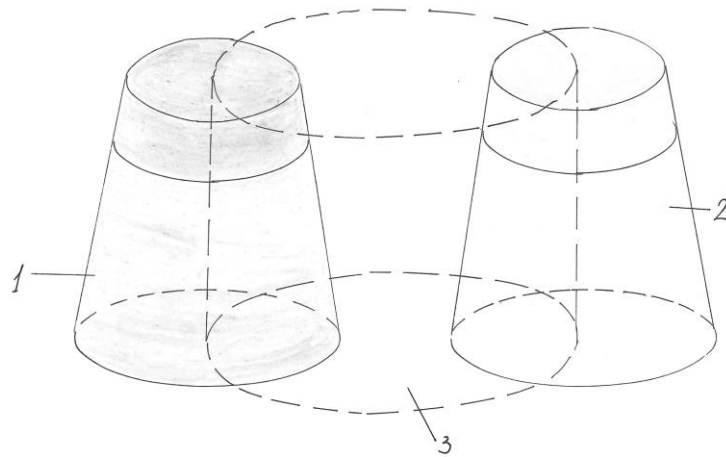


Рис. 2.2. Модель текстуального простору ситуації психологічного консультування.

Примітки: 1 – текстуальний простір клієнта; 2 – текстуальний простір психолога; 3 – спільний текстуальний простір клієнта і психолога.

Таким чином, зрозуміти ПСК – означає досягнути процес надання клієнтом особистісного смислу життєвим ситуаціям, які з ним відбуваються і які його турбують. Щоб навчити майбутніх психологів розуміти ПСК, слід навчити визначати, які саме елементи текстуального простору і яким чином задіяні клієнтом в окремих актах смислопородження, смислопобудови.

2.2. Психотехнічні аспекти розуміння ПСК

З метою визначення психотехнічних аспектів розуміння ПСК означену проблему було розглянуто з теоретичних позицій діяльнісного підходу. Це надає можливість поглянути на процес розуміння через аналіз діяльності суб'єкта, що реалізує даний процес. Діяльність, в рамках якої, здійснюється процес розуміння, і яка, водночас, спрямована на розуміння-результат є розуміння-діяльність.

На думку С.Д. Максименка, розумові дії – дії з об'єктами, відображеними в образах, уявленнях і поняттях про них, що відбуваються подумки за допомогою мовлення, складають розумову діяльність, результатом якої є розуміння [128, с. 170]. Отже, проблеми освоєння професійної діяльності психолога, оволодіння процесом розуміння ПСК як її ядра, доцільно розглядати на рівні формування

відповідних дій, оскільки саме «дія – необхідна умова формування смислів, їхнього розширення і поглиблення» (В.П. Зінченко [77, с. 18]).

Слід зазначити, що традиції експериментального дослідження, які склалися ще в XIX столітті і з того часу реалізовувалися переважно в рамках гносеологічного (суб'єкт-об'єктного, пізнавального) ставлення до дійсності, а також були перенесені в галузь як самої психологічної практики, так і в сферу професійної підготовки до неї, і в наш час закономірно приводять до здійснення технологічного підходу до людини. При цьому технологія розуміється як застосування наукового знання до перетворення об'єктів [154]. Однак, унікальність кожної ПСК, з якою доводиться зіштовхуватися практикуючому психологу, істотно ускладнює процес застосування знань і умінь, засвоєних у рамках базової освіти, зміст якої дотепер має академічно-дослідницьку орієнтацію. Крім того, розуміння ситуації психологічного консультування як «співучасті людей у деякій людській ситуації» [там же, с. 22], зумовлює перевагу психотехніки, підкреслюючи гуманістичний характер даного феномену на відміну від технології.

Техніка (або психотерапевтичне втручання), за визначенням К.В. Ягнюка, – певний вид реакцій з боку консультанта, які спрямовані на досягнення проміжних та кінцевих цілей психологічного консультування [236]. У практичній психології, у теорії і практиці психологічного консультування і психотерапії накопичена величезна кількість технік. Більшість з них тією чи іншою мірою спрямовані на розуміння ПСК, на пошук смислу в трансльованому клієнтом її описі як ядра будь-якого психологічного консультування. Крім класичних психотерапевтичних технік (інтерпретації для психоаналітиків, відображення для роджеріанців, техніки експерименту для гештальтистів) існують й інші засоби реальної взаємодії з клієнтом, які, доречі, вважаються нелегітимними для певної теоретичної традиції, і використання яких рідко визнають послідовники цієї традиції. Спроба опису різноманіття технік психологічного консультування часто призводить до серйозної плутанини в назвах технік, наявності у різних авторів різних позначень одних і тих самих терапевтичних втручань. Наприклад,

прояснення, відображення, перефразування – дуже схожі, і тому дуже складно дати чітке їх визначення. Визнання необхідності створення типології технік як ефективного інструменту для аналізу психотерапевтичної комунікації, в тому числі й аналізу розуміння ПСК, визнається багатьма психологами, які намагаються здійснити систематизацію існуючих технік [3; 4; 103; 131; 232].

Між тим, необхідною умовою оволодіння тією чи іншою технікою, стає оволодіння прийомами, що її складають. Таке штучне вичленовування окремих прийомів із цілісних психотерапевтичних технік з метою покращення аналізу процесу розуміння ПСК, а також їх формування, у першу чергу диктується специфікою психологічного консультування як професійної діяльності. При цьому, центральний принцип практичної психології – принцип гуманізму – відкриває можливість реалізації синтетичного підходу до людської індивідуальності, і тим самим дозволяє уникнути обвинувачень у безсистемності й еkleктизмі (В.Г. Панок [169, с. 25]), виводячи на перший план важливість багатогранності і гнучкості застосування окремих прийомів розуміння ПСК.

Слід зазначити, що в психології у визначенні поняття прийому, а також, у співвідношенні даного поняття і поняття дії склалась неоднозначна ситуація. У М. Папуша [154] прийом є складовою одиницею психотехніки поряд з методами, способами і навіть окремими технологіями. М.К. Мамардашвили [130] розглядає психотехніку як систему спеціально обміркованих і сконструйованих дій, і тим самим ототожнює ці поняття. О.М. Кабанова-Меллер підкреслює, що дії входять до складу прийому [82]. Найчастіше прийом розглядається як заданий спосіб дії, операції та їхніх елементів. У будь-якому випадку, між даними поняттями простежується функціональний взаємозв'язок, що дозволяє при формуванні прийомів розуміння ПСК, використовувати теоретичний та практичний досвід психології, накопичений при дослідженні проблем цілеспрямованого формування пізнавальних дій.

Виділення дії як одиниці аналізу діяльності, у тому числі пізнавальної, мало місце починаючи з 30-х рр. ХХ ст. (С.Л. Рубінштейн, П.Я. Гальперін, О.В. Запорожець, П.І. Зінченко, О.М. Леонт'єв, пізніше Л.А. Венгер,

Ю.Б. Гіппенрейтер, В.Я. Ляудис, В.В. Давидов, Д.Б. Ельконін та ін.). У рамках даного підходу був установлений ряд фундаментальних положень, щодо специфікації дії як одиниці аналізу пізнавальної діяльності, а процесу її становлення як одиниці аналізу функціонально-генетичного процесу. У зв'язку з проблемою формування прийомів розуміння ПСК, найбільш значущими є наступні положення:

- пізнавальна дія є одиницею цілеспрямованої осмисленої діяльності суб'єкта;
- вона є функціональним утворенням, що формується прижиттєво, і основним призначенням якого є ідеальне структурування проблемної ситуації, орієнтування суб'єкта в полі образу;
- конкретні форми пізнавальних процесів можуть бути розглянуті як результат певних послідовних перетворень опосередкованих зовнішніх дій у внутрішні, ідеальні, виконавські – в орієнтувальні;
- функціональна структура пізнавальної дії складається з двох частин – орієнтувальної (П.Я. Гальперин, О.В. Запорожець), або регуляторної (С.Л. Рубинштейн), і виконавчої; психологічні сутнісні характеристики дії в першу чергу визначаються властивостями її орієнтувальної основи.

Пізнавальна дія, яка знаходиться в процесі становлення, завжди буде характеризуватися визначеним предметним змістом, урахування якого власне і складає задачу будь-якої пізнавальної дії, певну «зadanість» кінцевого результату, але лише з боку предметного змісту. Наприклад, рівень розуміння завжди залежить від особливостей об'єкта розуміння, його складності. Сформулювавши положення про те, що спосіб дії є живим відображенням предмета, О.В. Запорожець, у той же час, підкреслював наявність певної «спонтанності», саморуху в процесі функціонального генезису [59]. Отже, при організації функціонального розвитку розуміння необхідно забезпечити контроль та самоконтроль за динамікою саморуху різних форм психічної (орієнтованої) активності суб'єкта розуміння.

З точки зору психологічної герменевтики в якості предметної основи розуміння-діяльності в психологічному консультуванні можна розглядати текстуальний простір ситуації психологічного консультування, що складається з багаторівневих текстів психолога і клієнта, які розвиваються і «взаємодіють».

Психолог сприймає наратив клієнта, і в цілому ситуацію психологічного консультування як елемент дійсності в його просторово-часових характеристиках. Це служить причиною того, що вибір прийому розуміння ПСК часто прив'язується до особливостей того чи іншого етапу процесу консультування, тобто робиться акцент на часовій характеристиці. Такий же принцип покладений і в систему навчання психологічному консультуванню. Однак, часові межі виникнення, розвитку і переходу етапів процесу консультування досить розмиті, крім того, ті чи інші особливості текстів клієнта і консультанта можуть актуалізуватися на різних етапах. Тому, формуючи прийоми розуміння ПСК, закладаючи орієнтувальну основу розуміння-дії, ми пропонуємо зміщати акцент на просторову, структурну характеристику тексту клієнта, але, безумовно, з огляду на його мінливість у часі. Передбачається, що такий підхід до процесу формування прийомів розуміння ПСК спростить виділення предметної основи розуміння-дії зі складного, багаторівневого, мінливого тексту ситуації психологічного консультування, спростить побудову відповідної орієнтувальної основи, і, до того ж, удосконалить систематизацію прийомів розуміння ПСК.

Отже, активність психолога при розумінні ПСК спрямовується на весь текстуальний простір ситуації психологічного консультування, в якому нами було виділено наступні зони: «Текст клієнта “сам по собі”», «Смислова структура тексту клієнта», «Взаємозв'язок смислового і когнітивного рівнів тексту клієнта», «Діалогічні відношення в тексті клієнта», «Семіотичний простір психолога». Це, в свою чергу, дає змогу систематизувати численні прийоми розуміння ПСК, до яких звертаються психологи в практиці консультування. Серед зазначених зон особливе місце належить зоні «Семіотичний простір психолога», звернення до якої потребує як формування специфічних прийомів розуміння, спрямованих саме

на цю зону, так і прийомів, для яких ці раніше сформовані прийоми разом з предметним змістом інших зон складала б нову орієнтувальну основу.

Визнаючи суб'єкт-суб'єктний характер ситуації психологічного консультування, і той факт, що процеси розуміння відбуваються як на полюсі консультанта, так і на полюсі клієнта, усе-таки більший акцент буде зроблений на активності психолога, оскільки розуміння є основою його професійної діяльності. Безумовно, кінцевою метою процесу консультування є розуміння клієнтом власної психологічної ситуації, власних проблем. Крім цього, розуміння клієнта як результат окремого етапу даного процесу, розгорнутого в часі, буде і умовою, і фактором успішності подальшого ходу розуміння, що відбувається на полюсі консультанта. Визнання за психологом керівної ролі в діяльності суб'єктів психологічного консультування, включених у процес міжособистісного розуміння, робить необхідним приділити увагу його діям, що спрямовані на керування процесом розуміння клієнта. При такому підході процес розуміння, що відбувається на полюсі клієнта не буде позбавлений певної міри об'єктивізму. В означеному контексті, смисл психологічної ситуації доцільно розглядати як цілісну модель проблемної ситуації, описаної клієнтом, що виникає у свідомості психолога.

Таким чином, постає необхідність детального опису розуміння-дій, спрямованих на різні смислові елементи текстуального простору ПСК, використання яких і повинне забезпечити створення такої моделі.

2.2.1. Прийоми розуміння ПСК, спрямовані на зону текстуального простору «Текст клієнта “сам по собі”».

Як уже зазначалось в попередньому параграфі, аналіз багатого досвіду психологічного консультування, що відображено у відповідній літературі, дозволяє в текстуальному просторі психотерапевтичної ситуації виділити певні зони, робота над якими і вимагає основної активності психолога. Однією з таких зон є «Текст клієнта “сам по собі”». Особливості означеного текстуального

простору складатимуть специфічну предметну основу, яка буде визначати вибір психологом-консультантом певного прийому розуміння, що їй відповідає.

«Мета терапевта – зрозуміти свого клієнта відповідно до його неповторної особистісної моделі» (Р. Мей [143, с. 56]), прийняти його концепцію (Ю.Є. Альошина [4, с. 24]). Клієнт представляє психологу текст, за допомогою якого намагається передати суть своєї проблемної життєвої ситуації. У вигляді такого тексту в психологічному консультуванні може виступати наратив (сповідь [143], розпитування клієнта [91], тексти інтерв'ю, неформальні біографії). Незважаючи на те, що автонаратив клієнта – це, по суті, результат суб'єктивної інтерпретації клієнтом свого буття у світі, він (автонаратив) виступає повноцінним фрагментом індивідуальної картини його світу, і тому, містить усі її властивості [170]. Об'єктивність значеннєвої інформації, згідно з думкою А.Ф. Копйова, відповідатиме мірі її відрефлексованості [93]. Смилова інформація буде транслюватись клієнтом у мовленнєвому вислові і висвітлювати те, що він сам про себе знає, у тому числі і свої проблеми.

«Мова знаходить відкритість у мовленні як у вільному ... переживанні того, про що говориться. ... У мовленні розуміння артикулюється і звертається до зовнішнього і внутрішнього прояснення і самопрояснення у вираженні. ... Вираження мови в мовленні – це вираження себе як буттєвісного розуміння для іншого і для себе як іншого, ... » (Н.Р. Джавршян [60, с. 18]).

У цьому зв'язку, у ситуації психологічного консультування особливе значення має герменевтичне правило приймати текст «сам по собі» [170, с. 9]. Виконання даного правила вимагає від психолога здійснення певних дій, застосування окремих прийомів, а іноді і цілих технік. Іншими словами, потрібна певна активність консультанта, спрямована на опрацювання в текстуальному просторі ситуації психологічного консультування, так званої зони «Текст клієнта “сам по собі”»

Психолог-консультант аналізує «унікальну ситуацію замовлення» (Г.С. Абрамова [1]; Р. Кочунас [103]). Перший шар розповіді про подію – це сама подія, її сюжет, де «весь смисл цілком і повністю належить оповідачеві»

(М. Папуш [154, с. 53]). Ще З. Фрейд підкреслював, що «важливо аналітично підійти до того матеріалу, що отриманий без великих зусиль і опору» [208, с. 78]. Для цього варто задати область оповідання між малою значимістю (не цікаво) і великою завантаженістю («не класти кишки на стіл») [154, с. 55]. М.Папуш пропонує прийом збору інформації, яка підкреслює визнання унікальності проблеми клієнта, виразити наступними метафорами: «Заглядання у вікно з вулиці», «Не залишати слідів на чужій території, як Ш. Холмс», «Надягти м'які повстяні капці як у музеї» [154, с. 53].

Процес розуміння це завжди більш-менш прийняття або неприйняття (відторгнення) того, що розуміється. Клієнт звичайно орієнтований на те, щоб його розуміли на рівні його потреб, навіть, якщо вони патологічні та непродуктивні, а також його особистих проблем, навіть якщо вони вдавані, нереальні, такі, що приховують реальні проблеми. Консультанту варто пам'ятати, що клієнт звичайно орієнтований на позитивну оцінку себе в цілому. Причому зовнішня, яка не відповідає його уявленням про себе, негативна оцінка, не особливо для нього значуща, і може їм просто відторгатися. Те ж стосується і зовнішньої позитивної оцінки, яка не пов'язується з внутрішньою самооцінкою (В.І. Олешкевич) [149, с. 102-103].

Прийняттю точки зору клієнта сприяє техніка «розчищення» семіотичного простору в межах ситуації психологічного консультування, створення особливої порожнечі, яку повинен заповнити сам клієнт. Такий тип поведінки Ф.Є. Василюк назвав семіотикою розуміння. Він припускає «принципову відмову терапевта від активізму, від ідеології впливу, у сполученні з його повною спрямованістю на пацієнта, налаштуванням на нього, створює напружене діалогічне поле, у якому постійно утримується благаюча «порожнеча», яка може бути заповнена «тільки свободою пацієнта – свободою його слова, свободою переживання, свободою самосвідомості, свободою волі» [38, с. 48].

Однією з основних комунікативних технік, що забезпечують прояв полікультурності психологічної свідомості, прийнято вважати уважне емпатійне слухання («Пасивне слухання», «Нерефлексивне слухання») [4; 7; 103; 171].

Р. Мэй стверджує, що консультант має бути скупим на слова і ретельно зважувати кожне слово [143], а М.К. Тутушкина і В.Ю. Меновщиков, узагалі, розглядають даний вид слухання як уміння мовчати [133].

Принцип мовчання (принцип психотерапевтичної фрустрації) – універсальний діалогічний принцип, який у різній формі і мірі представлений у багатьох школах психотерапії і консультування, і який у випадку усвідомлення поведінки спонукує клієнта до більш відкритої і щирої поведінки. Так, з позицій психоаналітичної традиції даний принцип реалізується в уявленні про психотерапевта як про дзеркало, що наказує йому в будь-якому випадку утримуватися від відповіді на запитання; у клієнт-центрованій терапії – у техніку емпатійного слухання [94].

Психологу-консультанту варто пам'ятати, що мовчання клієнт може тлумачити як незацікавленість чи незгоду, через що в останнього може виникнути занепокоєння [171], тому що за чисто механічним мовчанням може стояти, приміром, і гордовите оцінювання, і відстороненість, і некомпетентність консультанта тощо [94]. У той же час, мовчання збільшує емоційне розуміння консультанта і клієнта; надає можливість клієнту «зануритися» у себе і вивчати свої почуття, установки, цінності, поведінку; дозволяє клієнту зрозуміти власну відповідальність за взаємодію [103].

Однак, пасивне слухання не обмежується лише мовчанням. Питання, що стимулюють монолог, відкриті репліки, що мають проєктивний характер [187], або нейтральні, підбадьорливі, уточнюючі репліки, будь-які елементи невербальної поведінки (наприклад, нахил голови) [103], можуть підбадьорювати клієнта і підкріплювати його бажання говорити. Однак, існують репліки, які заважають тому, хто говорить, порушують хід його думок, змушують займати оборонну позицію: так звані бар'єри слухання. З них найчастіше зустрічаються такі: вказівка, команда; оцінка, обвинувачення, моралізування; відхід від проблеми. Таким чином, слухання – процес, який вимагає уваги, терпіння, такту.

Психолог повинен утримуватись від висування будь-яких гіпотез щодо причин труднощів клієнта до тих пір: 1) поки смислова інформація, почерпнута з

автонарративу клієнта, не досягне певного оптимуму, оскільки як недостатність, так і надмірність інформації виявляються перешкодою до адекватного її сприймання та осмислення; або 2) поки більшість отриманих фактів не будуть приводити психолога до одного і того ж висновку [121].

До зони текстуального простору ПСК «Текст клієнта “сам по собі”» можна віднести як зовнішній (когнітивний), так і пов'язаний з ним внутрішній (смысловий) рівні тексту клієнта. По мірі створення нарративу клієнта, збільшується об'єм його представленості в міжтекстовому просторі ситуації психологічного консультування, що складає основу для утворення спільного текстуального простору (рис. 2.3). Водночас відповідно до нарративу клієнта на полюсі консультанта, актуалізуються різні елементи власного текстуального простору останнього, які і визначають його інтерпретаційні схеми. При цьому, на початкових етапах психологічного консультування смыслові структури клієнта та психолога можуть мати велику міру розбіжності і потребують подальшого узгодження.

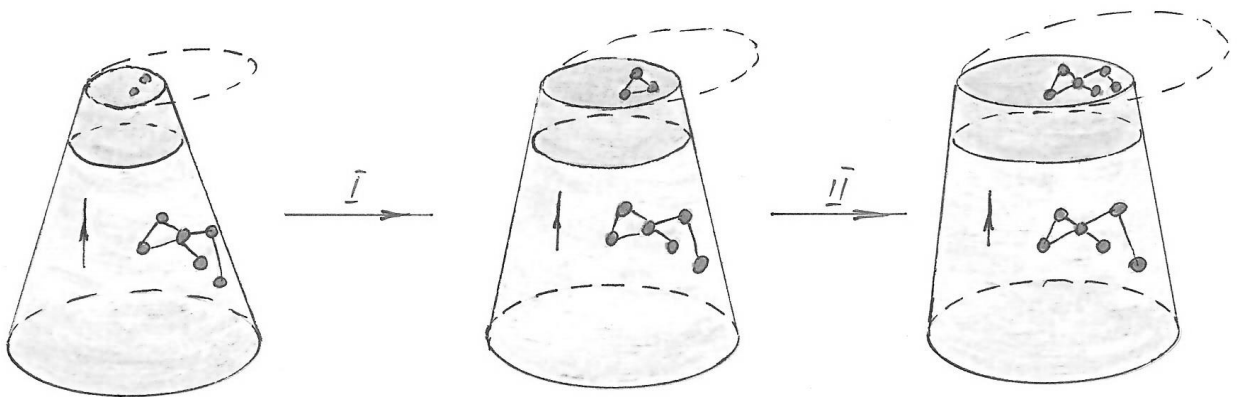


Рис. 2.3. Зміна відповідності когнітивного та смыслового рівнів текстуального простору ПСК в процесі психологічного консультування.

Примітки: I, II- процес психологічного консультування.

1. Таким чином, активність психолога, що спрямована на цю зону, полягає в провокуванні виходу тексту клієнта в міжтекстовий простір, і, одночасно, у стримуванні свого тексту, практично його блокуванні на рівні внутрішнього мовлення. З цією метою консультант застосовує наступні прийоми:

- Визнання унікальності проблеми клієнта

- Визначення потреби клієнта в рівні розуміння його проблеми.
- Визначення області оповідання між малою значимістю й великою емоційною завантаженістю.
- Прийняття того, що розуміється на рівні потреб клієнта.
- Фіксування.
- «Розчищення» семіотичного простору (*відмова терапевта від активізму, уважне емпатичне слухання, принцип мовчання (принцип психотерапевтичної фрустрації)*)
- Симулювання вербалізації тексту клієнта.

Реалізація прийомів розуміння в даному випадку буде здійснюватися за рахунок функціонування пізнавальних процесів – сприймання, уваги, пам'яті. Текст психолога, практично, не буде представлений у міжтекстовому просторі.

«Наповнення» текстуального простору ПСК досягається за рахунок актуалізації певних складових психічної реальності клієнта. По мірі створення нарративу відбувається поступове узгодження як окремих елементів даної реальності, так і власно їх когнітивних та смислових рівнів. Безумовно, стимулюючи клієнта на розповідь, консультант, певною мірою, структурує її. Між тим, для відтворення цілісної моделі ПСК необхідно якомога повніше відновити, осягнути, упорядкувати структурні зв'язки між цими елементами.

2.2.2. Прийоми розуміння ПСК, спрямовані на зону текстуального простору психологічної ситуації «Смислова структура тексту клієнта».

Розуміння як аналітико-синтетичний процес, передбачає дослідження структури тексту-нарративу клієнта. Г.С. Абрамова стверджує, що «консультування – це ... структурування внутрішнього світу» клієнта [1, с. 30]. Для психолога немає іншого шляху проникнути в глибинні смислові шари тексту-нарративу клієнта (які, до речі, включають індивідуальні концепції, особистісні конструкти, внутрішні контексти), окрім як через аналіз його когнітивного рівня.

Наратив клієнта відповідно до поділу О.Б. Старовойтенко [198], відноситься до тексту-практики, якому (на відміну від тексту-твору) притаманні динамізм, об'єднання процесів спрямованого створення і спонтанного генерування, а також самовираження і саморозвиток автора в цих процесах. З погляду можливості структурувати такого роду текст найбільший інтерес представляють такі його особливості, як полімотивоване розгортання, відсутність кінцевого задуму, невираженість тематичного центру, мінлива ієрархія смислу, відносна фінальність, незамкненість (його смислове поле розгортається в процесі породження тексту), велике контекстуальне різноманіття, відкритість для безлічі інтерпретацій.

Для того, щоб підкреслити принципову незавершеність осмислення фахівцем психологічної ситуації клієнта, постійну готовність до включення нової інформації в процес смислової обробки, доцільно використовувати техніку «когнітивного оперування». Основу цієї техніки складають виділені і детально описані Н.В. Чепелевою прийоми смислового аналізу тексту: структурування, стискання інформації (компресія), згортання і розгортання змісту отриманого повідомлення, смислове угруповування, смислове розмежування, диференціація реальних і декларативних значень, конспектування, семантичне зважування, переструктурування, резюмування [66; 217; 221; 222].

Розглянемо операції структурування автонаратива, які, в основному, будуть спрямовані на структурування когнітивного прошарку інформації. Саме на цьому рівні будуть встановлюватися основні теми подальшої взаємодії клієнта і психолога, створюватися «смислові опорні пункти», «смислові віхи» [193], тобто буде здійснюватися «структурація» (Р. Барт [11]) ПСК.

Структура трансльованого клієнтом автонаративу завжди є проекцією структури суб'єктивного життєвого досвіду. Відтворення першої дає можливість простежити зв'язок реальних подій з актуальними переживаннями і проблемами. Звичайно, за таких умов особливе значення має відновлення не зовнішньої, а внутрішньої структури тексту, що обумовлює проникнення в «затекстований» світ, світ дійсних цілей, смислів і мотивів клієнта [65; 66; 118; 121].

Таким чином, наступну зону, на яку буде спрямована активність психолога, що включений у процес розуміння, можна позначити як «Смислову структуру тексту клієнта».

Структурування передбачає виконання наступних прийомів:

- поділ тексту на окремі текстові елементи (мінімальні уривки, що несуть закінчену думку). Ю.Є. Альошина [4] стверджує, що структуруванню дискурсу клієнта сприяє установка консультанта на запам'ятовування згаданих першим дат, імен, різних деталей, а також цитування окремих слів і фраз клієнта, записування; повторення (вголос чи про себе) останніх перед паузою слів клієнта (К. Роджерс).

- стискання інформації (компресія) – коротко сформулювати відповідь на питання «Про що мова йде в цьому фрагменті?», «Про що цей текстовий фрагмент?», при цьому одержують список текстових елементів;

- здійснення смислового угруповання, тобто структурування текстових елементів в окремі смислові теми і підтеми, створення відповідних заголовків. Тема, при цьому є скомпресованим вираженням змісту окремого смислового блоку повідомлення, містить його основну смислову одиницю [221].

Щоб зафіксувати тему взаємодії психолог повинен уміти знаходити в тексті клієнта ключові слова. «Ключове слово в будь-якому тексті може бути визначеним за наступним критерієм: воно не може бути замінено синонімом. Якщо його замінити, то смисл усього висловлення чи окремої фрази в тексті порушується» (Г.С. Абрамова [1, с. 29]). Ідентифікувати основну психологічну проблему легше, маючи під рукою карту проблем, побудовану за матеріалами аналізованої ситуації за допомогою ключових слів. «Картографування проблем – передача на папері основних напруг психологічної ситуації, необхідностей, потреб, значень, думок і почуттів кожного її учасника, графічна демонстрація психологічного зв'язку між ними» (П.П. Горностай, С.В. Васьківська [51, с. 118]). Крім ключових слів, можна використовувати заголовки, які є узагальненням інформації, що міститься у смислових темах, представленням її у згорнутому вигляді.

Спираючись на думку Т.Лукмана, який виділяє в структурі елементів свідомості тематичне ядро (те, на що актуально спрямована свідомість), і тематичне поле (релевантні відношення та посилання на інші смислові відношення, актуальні в даний момент), Н.В.Чепелева стверджує, що ситуація виступає в якості тематичного поля, а подія служить її тематичним ядром. «Суттєва змістовна характеристика ситуації представлена у феномені подій, ... саме подія є маркером ситуації, її центром, саме вона є тією ниткою, потягнувши, за яку можна витягти «шматок» із безкінечного життєвого потоку, структурувавши його. Саме відмежовування подій від неподій дозволяє структурувати ситуацію» [170, с. 61].

Більшість авторів, які працювали над визначенням поняття події (В.В. Нуркова, М. Папуш, С.Л. Рубінштейн, В.В. Руднєв, Т.М. Титаренко), взагалі дійшли висновку, що подію можна відрізнити від інших епізодів нашого життя, інших випадків за такими характеристиками: подія завжди накладає відбиток на наше життя, змінюючи його; подія – це завжди зафіксований, означений епізод, приведений у форму, яка дозволяє оповісти про нього [154, с. 62], при цьому, подія має не тільки фактичне вираження, але і несе для людини деякий власний внутрішній смисл [там же, с. 64].

Не менш важливою особливістю психологічної ситуації як об'єкта структурування є розмитість її меж, що ускладнює і визначення тематичного поля. Час події, її учасники, їхні конкретні дії, хід події, її зміст – усе це задає зовнішні межі ситуації [31], [154]. Однак, «найважливішу роль у визначенні меж ситуації відіграє сама людина, ...лише вона може «витягти шматок» із плинного потоку життя й умістити його в певну структуру. ...Такою структурою може бути наратив, концепт або інша інтерпретаційна схема» [170, с. 60-61].

Перед психологом, з одного боку, постає задача зрозуміти ці схеми, для чого найчастіше використовують прийоми розширення свідомості [158], розширення погляду на ситуацію [4], розгортання смислового поля в процесі породження тексту [198] – збагачення контексту. З іншого боку, збагачуючи контекст, важливо не втратити логічну нитку в тексті клієнта, не заплутатися в

його структурі, а також не потрапити в сітку власних проєкцій. Підкреслюючи, що для розуміння психологічної ситуації клієнта важливий саме значущий контекст, М. Папуш пропонує використовувати «метод ромашки»: як тільки йдете до контексту, відразу ставите запитання собі і співрозмовнику: «Яке це має відношення до самої події?». Виходить пелюсток – відхід і повернення [154, с. 61], при цьому, нові елементи ситуації повинні увійти в опис старої ситуації [154, с. 160]. Г.С. Абрамова також підкреслює, що після збору інформації про контекст теми, варто повернутися до визначення теми [1].

Напрямки дослідження контексту багато в чому будуть визначатися професійними когнитивними схемами психолога, техніками консультування, яким він надає перевагу.

Значна частина відновлення контексту здійснюється в процесі реляції, семіотичного процесу відсилання до попереднього чи до наступних фрагментів дискурсу, яка використовується мовцем для посилення актуального контексту висловлення [83, с. 255].

Одним з основних напрямків дослідження контексту повідомлення є збір інформації про минуле: причини й умови виникнення події. Для консультативного процесу, який базується на традиціях психодинамічної психотерапії, характерним є дослідження більш віддаленого минулого клієнта та його оточення. Докладний опис членів родини, інших значимих для клієнта об'єктів, надає інформацію, на базі якої можна реконструювати об'єктивну структуру міжособистісних відносин і спілкування клієнта, стилів поведінки, а також структуру його свідомості, стратегій захисту, основних типів і характеристик конфліктів.

Для гештальтпсихологів структурувати розмову – означає організувати її в гештальт певної події, виділивши фігуру й окресливши значущий фон [154, с. 58]. Окрема тема є складовою частиною змісту, у той же час кожна тема задається клієнтом у строго визначеному для нього життєвому контексті. І щоб не помилитися у визначенні смислу, опрацьовуються різні варіанти занурення теми в її контексти. Це дає можливість розглядати частину повідомлення як деяке ціле.

Один з напрямків дослідження контексту можна позначити як «життя події», після того як вона відбулася, і зокрема, у момент розповіді про неї. Подія «живе, виходить, обростає відносинами, оцінками, почуттями» [154, с. 63]. Відновлення контексту, в якому виникає тема, включає як об'єктивні дані про контекст, так і роль людини в ньому [1, с. 24-25]. Диференціювання інформації, яка екстеріоризується клієнтом, і наступна перевірка одного виду інформації через інший, прагнення до їхньої узгодженості в уявленні про клієнта сприяє розумінню його внутрішнього світу. Спробу виділити різні види інформації робили у своїх роботах І.Р. Гальперін [48], І.Ф. Неволін [147], І.І. Васильєва [35], Н.В. Чепелєва [170; 221]. Класифікації, запропоновані І.І. Василєвою та Н.В. Чепелєвою характеризують не тільки когнітивний план тексту, але й комунікативний (смісловий). Інформаційну насиченість тексту клієнта складатимуть когнітивний, рефлексивний та регулятивний плани інформації. При цьому когнітивний інформаційний план буде представляти власне текст, рефлексивний – клієнта, а регулятивний – психолога, для якого транслюється текст.

Аналіз минулого і сьогодення та спроба здійснити певні зміни в цих областях за допомогою процесу їхньої повторної експлуатації є більш традиційним прийомом розуміння проблеми клієнта. Однак, як відзначають Фурман і Ахола (1992), майбутнє теж відкрите для реексплуатації. Концентрація на майбутньому характерна для короткострокової [87], стратегічної терапії [127].

Особливе місце у вивченні майбутнього як контексту теми приділяється опису бажаного результату [1]. Проблемою непродуктивно вважати просто деяке невдоволення, утруднення. Потрібно обов'язково виявити протиставлений цьому невдоволенню, бажаний стан. Клієнт повинен уявити й описати, як має реально змінитися те, що не подобається. При цьому бажаний стан не можна визначити через перевертання стану небажаності [154, с. 33]. Треба одержати позитивний і змістовний опис поведінки у визначеній ситуації, при якій клієнт почував би себе комфортно, доречно, приємно, осмислено тощо [154, с. 157]. З цією метою застосовують техніку «Дивовижне питання», де зацікавлених у проблемі людей

просять описати конкретні розходження, що міг би побачити клієнт і інші люди, якби проблема раптом дивовижним чином зникла (Шазе, 1988 [87, с. 128]). Наприклад, можна використати такі питання: «Що буде відбуватися в інших сферах життя клієнта, коли проблема перестане їм досаждати? Що в його житті зміниться, якщо терапія приведе до позитивних результатів? Чим він будете займатися по закінченні терапії? Як інші довідаються, що він змінився? Як він сам про це довідається?».

При цьому ефективно розглянути цілі в категоріях часу: як часто (частота), коли (дата, період, кінцевий термін), де і як довго (період). Можна використовувати питання-описи, що надають можливість обрати одну з готових відповідей [87].

Ситуація психологічного консультування – це частина соціального контексту. В ній можуть виявлятися певні особливості останнього. Наприклад, орієнтації клієнтів [87, с. 78-79], мотиваційно-сміслова та емоційна основа трансляції (так емоційна включеність клієнта в психотерапевтичну ситуацію визначає процес її структурування) [1], позиція, яку займає клієнт стосовно психолога («над», «під», «позиція рівності»), а також її зміна в ході консультування (комунікативним прийомом, що може забезпечити розуміння даного контексту, може послужити надання можливості клієнту представитися першому) [14; 131].

Важливим моментом структурування психологічної ситуації клієнта буде фіксування моменту появи нових тем, акцентування уваги на тому, звідки виникають ті чи інші теми в розмові, з чим конкретно пов'язані ідеї, які з'являються [4]. Те, як психолог структурує ПСК багато в чому залежить від його уявлення про психічну реальність і лексичних можливостей психолога по її структуруванню. Г.С. Абрамова пропонує виділяти в ПСК наступні модальності: «Я-концепція», «можу» (можливості), «хочу» (цілі), «думаю», «відчуваю». Фіксування вербальних проявів у тексті клієнта даних модальностей може слугувати орієнтирами для дослідження основних тем [1, с. 24-26]. К.С. Калмикова й Е. Мергенталлер [85] пропонують спочатку локалізувати

«епізоди взаємодії», а потім ідентифікувати в них три основних компоненти – «бажання», «реакції суб'єкта», «реакції об'єкта».

Топологічне віднесення проблеми клієнта до властивостей психічної реальності, допомагають зафіксувати її як тему професійної взаємодії, що в свою чергу, сприяє її осмисленню. Спільне дослідження контекстів замовлення клієнта сприяє усвідомленню їм своєї ролі в походженні психологічної інформації [1, с. 29].

Структурувати ситуацію клієнта можна на основі предикативного аналізу повідомлення, запропонованого Т.М. Дридзе [65, с. 88-90]. Таке структурування починається з уважного слухання з одночасною постановкою наступних питань:

- Чи представлена в тексті і чим саме та проблемна ситуація, до вирішення якої прагне автор?
- Чи можна відповісти на запитання: заради чого, для чого взагалі був створений текст?
- Чим, швидше за все, мотивував би автор створення саме цього тексту?
- Що саме хотілося сказати йому цим текстом у першу чергу?
- Яким чином, швидше за все, автор сформулював би свій задум, свій комунікативний намір?

Основна увага акцентується на пошуку безпосередньої змістовної мети повідомлення, реалізація якої входить у комунікативний намір автора, його задум (предикація першого порядку). Якщо мета повідомлення не має в тексті словесного вираження, необхідно сформулювати її самостійно. Потім проводиться аналіз загального змісту тексту, що розкриває його основну мету. Виділяються основні положення, які розкривають, підкріплюють, аргументують задум тексту, описують чи оцінюють проблемну ситуацію, яка породила даний текст (предикації другого порядку); а також другорядні елементи – ілюстрації до основних положень тексту, загальний фон мети повідомлення.

Семантичне зважування – виділення ключових положень, їхній запис у тезовому вигляді (конспектування), вичленовування несуттєвої фонові інформації, що доповнює головні думки повідомлення. Після співвіднесення

фактологічної інформації та інформації про ставлення клієнта до того, що відбувається, його оцінок, почуттів, думок зі смисловими темами і підтемами повідомлення є можливість побудувати блок-схему внутрішньої структури.

Про велику смислову значущість певної теми для клієнта може вказувати багаторазове її повторення в наративі. У наративі клієнта, як правило, імпліцитно є присутнім ситуація чи цілий однорідний клас ситуацій, що мають тенденцію ригідно повторюватися. Виділення ситуацій такого класу – один із прийомів що наближають психолога до розуміння істотних труднощів клієнта, «пусковим механізмом» верифікації гіпотез психолога щодо проблем клієнта [121].

Щоб оцінити проблеми і побудувати їх ієрархічну структуру варто визначити: на скільки потреба, що не задовольняється, або мета, що не може бути досягнута, значущі в житті клієнта; встановити, в якій мірі фруструється потреба або блокується мета; скільки часу існує проблема [104].

Психолог може перервати розповідь, коли вже визначена робоча гіпотеза. Не всі, а одну, перевірену фактами гіпотезу, досить викласти клієнту за допомогою змісту своїх питань. «Принцип зворотного зв'язку, що для психолога виявляється у вигляді питання щодо висловлення клієнта, а для клієнта у вигляді відповіді на питання» [1, с. 30].

Переструктурування текстуальної інформації, укладеної в наративі клієнта можна здійснювати дотримуючись наступного алгоритму:

1. Визначення основної думки тексту.
2. Визначення більш значущих положень, що несуть основне значення навантаження.
3. Вичленовування положень, що розвивають і підкріплюють основні думки.
4. Виділення фактологічної інформації, що конкретизує та ілюструє оповідь.
5. Зображення результатів переструктурування у вигляді блок-схеми (схеми внутрішньої структури).

Представлення зони текстуального простору «Смислова структура тексту клієнта» доволі складна задача. Перш за все, ця зона включає як смисловий, так і когнітивний рівні тексту клієнта. Здається, що основна робота клієнта і психолога

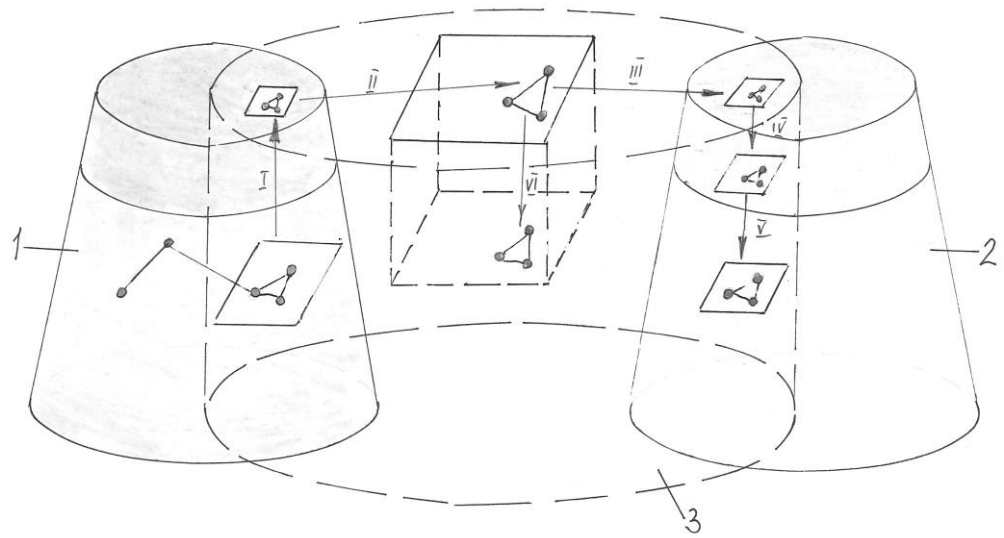
відбувається на когнітивному рівні, але розумова активність психолога, спрямована на перетворення, відбуваються саме на смисловому рівні (рис. 2.4).

На перших етапах психологічного консультування у клієнта була можливість актуалізувати смислові елементи ПСК, здійснити їх проекцію на когнітивному рівні та представити засобами вербальної і невербальної комунікації в спільний текстуальний простір (рис. 2.4. А). Це, в свою чергу, призвело до актуалізації відповідних смислових елементів та їхніх взаємозв'язків на когнітивному і смисловому рівнях тексту психолога. Таким чином, почав формуватись спільний простір тексту ситуації психологічного консультування.

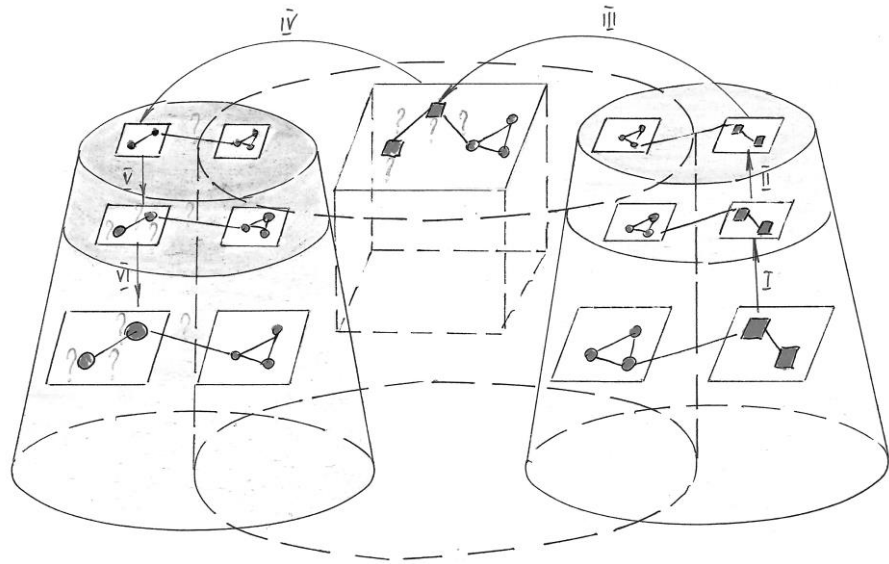
Опрацювання смислової структури тексту клієнта в уяві психолога відбувається в загальному текстуальному просторі, на його когнітивному рівні, але провідна роль у відтворенні та перетворенні смислової структури тексту психологічної ситуації відводиться клієнту, що й відображено в назві зони текстуального простору ситуації психологічного консультування, яка розглядається.

Зрозуміло, що в текстуальному просторі психолога при сприйманні наративу клієнта актуалізуються власні, пов'язані з ним смислові елементи. Виведення цих елементів в міжтекстовий простір буде створювати різні контексти для окремих елементів ПСК, їхніх смислових зв'язків та цілих смислових схем. У ході консультування психолог висуває кілька гіпотез про внутрішній світ клієнта і перевіряє їх (рис. 2.4. Б).

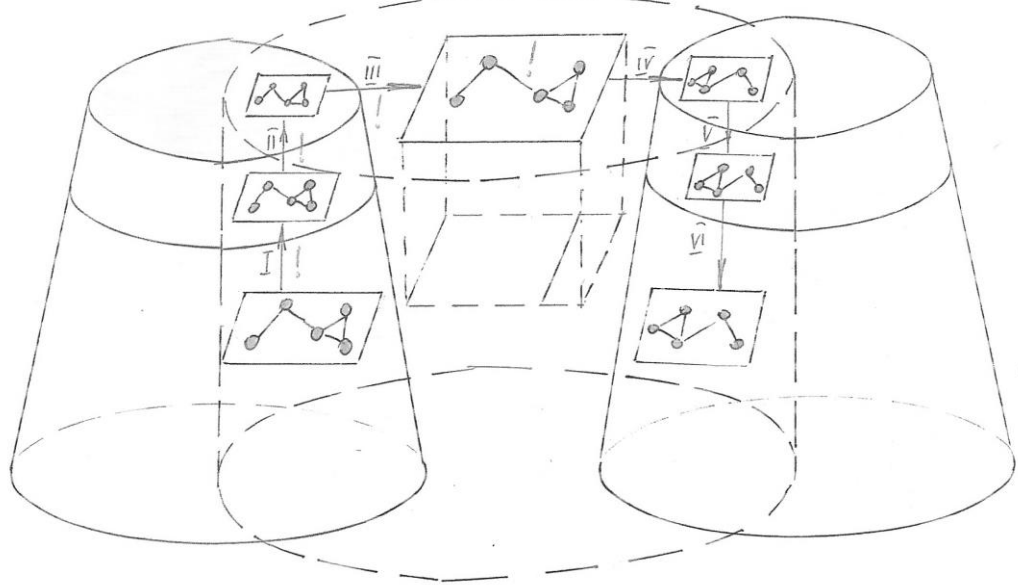
Перевірка смислових зв'язків первинної структури ПСК, представленної в автонаративі, з новими контекстами дозволяє визначити межі ПСК, доповнити, конкретизувати, оновити, вдосконалити її структуру. Збір фактів, що підтверджують гіпотезу, одночасно вирішують задачу спрощення її для клієнта, збільшення адекватності для його психічної реальності [1] (рис. 2.4. В).



А



Б



В

Рис. 2.4. Модель розуміння психологом смислової структури тексту клієнта.

Психолог має бути готовим працювати із суперечливими позиціями з приводу того ж самому факту. Пошук альтернатив, крім всього іншого, допомагає уникнути ригідності клієнта, стимулювати його особистісну динаміку. Важливо пам'ятати, що процес структурування буде визначатися і ступенем вираженості діалогічної інтенції клієнта. Резюмування містить у собі відновлення комунікативної програми автора повідомлення; дозволяє відповісти на питання: «З якою метою (для чого) був створений цей текст?», «Що саме в першу чергу автор хотів донести?»; виступає як перший крок до діалогу з автором повідомлення (Н.В. Чепелева [221]).

Отже, можна створити систему, окремими елементами якої будуть прийоми розуміння, що спрямовані на зону текстуального простору ситуації психологічного консультування «Смислова структура тексту клієнта».

Структурація:

- поділ тексту на окремі текстові елементи (*мінімальні уривки, що несуть закінчену думку;*
- стиск інформації (компресія) - *коротко сформулювати відповідь на запитання «Про що мова йде в цьому фрагменті?», «Про що цей текстовий фрагмент?»), при цьому одержати список текстових елементів;*
- здійснення смислового угруповування (*структурування текстових елементів в окремі смислові теми й підтеми*).

Згортання й розгортання змісту отриманого повідомлення:

- прийоми розширення свідомості, розширення погляду на ситуацію, розгортання смислового поля в процесі породження тексту, збагачення контексту:
- реляції (*семіотичний процес відсилання до попередніх або наступних фрагментів дискурсу, використовується мовцем для посилення актуального контексту висловлення*),
- збір інформації про минуле (*причини й умови виникнення події*),
- збір інформації про сьогодення: *докладний опис членів сім'ї, інших значимих для клієнта об'єктів, «життя події»*,

- збір інформації про майбутнє: *опис бажаного результату, техніка «Дивовижне питання»*,
- поведінкові реакції,
- директиви, розроблені в рамках різних теоретичних напрямків (*парадоксальну інтенцію, фантазію, рольову вказівку й т.п.*),
- широкий соціальний контекст, установки клієнта (*на інших людей, на різні форми взаємодії з ними*),
- фіксування моменту появи нових тем.
- визначення значимого контексту («метод ромашки» занурення теми в її контексти).

Семантичне зважування (виділення ключових положень, їх запис у тезовому виді (конспектування), вичленовування несуттєвої фонові інформації, що доповнює головні думки повідомлення).

Переструктурування.

Резюмування (відновлення комунікативної програми автора повідомлення).

2.2.3. Прийоми розуміння ПСК спрямовані на зону текстуального простору психологічної ситуації «Діалогічні відношення тексту клієнта».

Діалогічний підхід до розуміння в ситуації психологічного консультування обумовлений не тільки суб'єкт-суб'єктним характером відносин її учасників, не тільки тим, що «суб'єкт як такий... не може, залишаючись суб'єктом, стати безмовним, тому пізнання його може бути тільки діалогічним» (М.М.Бахтін [14, с. 363]). Під діалогом у ситуації психологічного консультування мається на увазі не тільки герменевтичний діалог психолога і клієнта з приводу тексту психологічної ситуації останнього, але і про внутрішній діалог даного тексту – безлічі голосів, «поліфонії смислів», у центрі якої – діалог автора і героя (героїв), у ролі яких може виступати сам клієнт (клієнт-автор і клієнт-герой), клієнт і інтеріоризовані значимі інші.

Внутрішній діалог утримує в собі структуру зовнішніх діалогів, які існували раніше і аналогічні за структурою зовнішньому діалогу. Відмінність же полягає в тому, що внутрішній діалог існує в згорнутому вигляді і його функціонування як діалогу зазвичай не усвідомлюється. Між тим, саме невідрефлексовані неузгодженості, суперечності, що виникають у внутрішньому діалозі, можуть слугувати підґрунтям для внутрішніх конфліктів особистості, які, в свою чергу, призводять до проблемності ПСК. Внутрішня боротьба – це, по суті, боротьба з будь-ким, тобто внутрішній діалог має, якщо його проаналізувати, адресата. Зовнішній діалог одночасно запускає внутрішній, але без внутрішнього діалогу не може бути зовнішнього, і сам внутрішній діалог виходить у зовнішній, проектується в нього. Тому важливо орієнтуватися на внутрішній діалог іншої людини. Ще краще адресувати висловлення внутрішньому діалогу [149, с. 103-104]. У процесі діалогу відбувається «розмикання» цілісного світу людини, його самовиявлення в конкретній взаємодії, у відповідь на відповідне посилення партнера, актуалізація людиною своєї природи, безпосередньо зв'язаної з подоланням різних форм опору і захисту, що спираються на інерцію звичного-адаптивного, недіалогічної поведінки [100]. «Протиріччя в самім житті», відбиті в мові, знаходячи відкритість у мові стають доступними для аналізу як психолога, так і самого клієнта [60, с. 17].

Зону «Діалогічні відношення тексту клієнта» в просторовій моделі його тексту можна уявити як порушення зв'язків між текстовими елементами відносно до гіпотетично існуючої площини *a* (рис. 2.5), що виявляються на різних рівнях тексту клієнта та існують у формі їхньої невідрефлексованості, неузгодженості, суперечності, або склеяності, злиття, конгламерованості. Наявність таких порушень призводить до того, що на когнітивному рівні відповідні елементи виступають для клієнта не тільки як суперечливі, але і як непов'язані між собою, і навіть як взагалі відсутні.

Отже, перед психологом постає задача розпізнавання в тексті клієнта ознак внутрішнього діалогу як критичних пунктів зародження діалогу зовнішнього і підтримки діалогічної інтенції клієнта. Виконання даної задачі вимагає напрямку

активності психолога на зону діалогічних відношень тексту клієнта за допомогою використання відповідних прийомів розуміння.

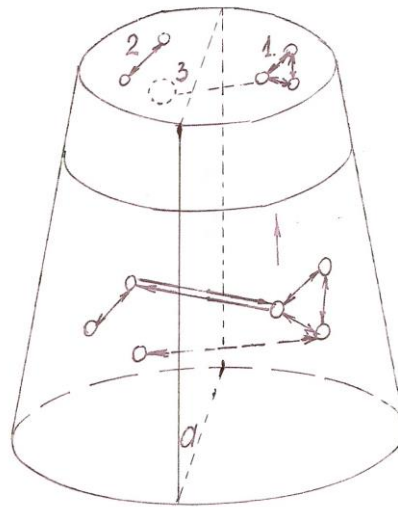


Рис. 2.5. Модель зони простору тексту ПСК «Діалогічні відношення тексту клієнта».

Примітки: 1 – відрефлексовані зв'язки між елементами тексту ПСК; 2 – невідрефлексовані зв'язки між елементами тексту ПСК; 3 – суперечності, неузгодженості між елементами тексту ПСК.

Систему прийомів розуміння, що спрямовані на зону текстуального простору ситуації психологічного консультування «Діалогічні відношення тексту клієнта» можна представити наступним чином.

Фіксування в тексті відгомонів діалогу зі значимим іншим (звертання, питання, очікувані відповіді, невисловлені бажання, обвинувачення, докори, оцінки).

Фіксування в тексті використання засобів текстового діалогу (узагальнення своїх думок; суперечки із собою; самоспростування; самоаналіз мислення; самооцінки (оцінки); відношення до проблем, фактів, висловлень інших; вираження своєї думки (риторично питання, вигуки, переказ чужої точки зору з інтонацією, що виражає авторське відношення до неї), питально-відповідні комплекси (питання-заперечення, питання-сумніви, питання-пропозиції, питання на стиках тем, питання-стимули, питання-заперечення, питання від імені уявного реципієнта, приховані питання).

Фіксування в тексті ознак інертної звично-адаптивної, недіалогічної поведінки («закритої, рольової, «ігрової», невротичної, конвенційної, маніпулятивної).

Пошук у репліках клієнта звернення до подій, об'єктів, персонажів, що перебувають за межами актуального психотерапевтичного простору.

Виявлення невідповідності між окремими елементами висловлення (у тому числі аграматизмів, неологізмів, обмовок та ін.).

Виявлення в тексті клієнта цитування, відсилань із інших контекстів.

Акцентування уваги на присутність позитивного формулювання своїх дійсних потреб і бажань клієнтом як свідчення про глибоку екстериорізацію його внутрішнього діалогу.

Прийоми діалогічної взаємодії з текстом.

- Виділення в тексті різних точок зору, що виражають ту або іншу смислову позицію, знаходження протиріч.

- Виділення «Текстових ролей» - смислових позицій представлених у тексті носієм цієї позиції. Складання «сценарію» тексту.

- Вистава тексту у вигляді діалогу: для кожного носія певної точки зору знайти текстовий матеріал і представити його у вигляді реплік.

- «Гра із приводу тексту» - розігрування тексту по ролях, де основна увага приділяється аналізу головної думки тексту в ході взаємного обміну питаннями. Подібний прийом можна застосовувати й з метою аналізу пізнавального компонента розуміння.

Однак, при побудові цілісної моделі ПСК, крім вслановлення зв'язків між окремими елементами її текстуального простору, необхідно відновити характер зв'язків між смисловим та когнітивним рівнями даних елементів, зрозуміти, яких саме труднощів зазнає клієнт під час вербалізації ПСК. Прийоми розуміння, використання яких допоможе вирішити дане завдання, можна об'єднати в групу: прийоми розуміння ПСК спрямовані на аналіз взаємозв'язку смислового та когнітивного рівнів тексту клієнта.

2.2.4. Прийоми розуміння ПСК спрямовані на зону текстуального простору психологічної ситуації «Взаємозв'язок смислового і когнітивного рівнів тексту клієнта».

Як уже говорилося вище (2.2.1), дуже важливо точно позначити проблему, оскільки в самому процесі найменування, вербалізації з'ясовується, що дійсно відомо, а що тільки здається таким. «Мова відтворює дійсність. Це варто розуміти цілком буквально: дійсність виробляється наново за посередництвом мови. Той, хто говорить своїм мовленням, відтворює подію і свій, пов'язаний з нею, досвід» (Е. Бенвініст [15, с. 27]). «Вербалізація проблем також додає реальність не сформульованим думкам почуттям фантазіям мріям, ... «допомагає клієнту деякою мірою відокремити себе від навколишнього світу і від світу своїх емоцій і думок» (Р. Кочунас [103, с. 92]). Таке дистанціонування є необхідною умовою розуміння [1]. «Поява іншого змушує людину бути більш критичною, логічніше осмислювати різні факти, докладніше зупинятися на деталях. Орієнтована на співрозмовника розповідь більш осмислена і довершена, ... присутність консультанта поглиблює розуміння клієнтом власних проблем» (Ю. Є. Альошина [4, с. 41]). Між тим, визнаючи обов'язкову наявність взаємозв'язку між феноменологічним і об'єктивним рівнем тексту клієнта, не можна залишити без уваги той факт, що смисловий рівень тексту ніколи не збігається з його зовнішнім когнітивним рівнем.

Виражена в мові думка, думка проголошена – логос етимологічно зв'язаний зі словом «неправда». Згадуючи Тютчевське: «Думка виречена є неправда», Н.Р. Джавршян підкреслює, що ні неправда, ні брехня (рос. слово – «врать» за смислом «говорити») не несуть у собі заперечення істини і правди. Вчений приходить до висновку, що «знання є щирий погляд, пронизаний неправдою, як би одягнене в одяги неправди – у словесні одяги» [60, с. 17].

«Відношення між мовними текстами і раціональною структурою свідомості, з одного боку, і підсвідомою мотивацією і безпосередньою феноменологічною свідомістю, з іншого боку, дуже тонкі» [149, с. 100]. У цьому

зв'язку вербалізація проблем клієнта в консультуванні має певні складності [103; 202]. Те, що клієнтом уже оформлено в текст у вигляді сюжету, системи значень тощо, у дійсності розірвано, роз'єднано в часі і просторі, не упорядковано, мінливо, часто суперечливо. Зіштовхуючись із усією цією неупорядкованістю, клієнт повинен сам створити сюжет, систему, композицію, знайти причини, наслідки, відповіді на питання «Навіщо?» і «Чому?» [186]. У процесі створення автонаративу клієнт виступає «динамічним текстом самого себе» [186; 209], здійснює інтерпретацію дійсності. Справа ускладнюється тим, що клієнт не тільки може відчувати труднощі в процесі вербалізації своїх проблем (тобто в побудові зовнішньої структури свого висловлювання), але й часто не може чітко усвідомити суть власних проблем, йому важко іноді відділити фактичну ситуацію від ситуації, створеної його уявою» (Чепелева Н.В. [217, с. 103]). Крім того, створений під час консультування автонаратив може змінювати відношення клієнта до дійсності, і тим самим впливати на подальший процес вербалізації. Як зазначає Г.-Г. Гадамер, мовленнєва форма вираження думки не просто неточна, неповна, але й узагалі ніколи не встигає за тим, «що пробуджується нею до життя» [46, с. 65].

Консультанту варто пам'ятати, що зміст мовленнєвої інтенції клієнта може не збігатися з результатом її реалізації, тобто люди часто говорять зовсім не те, що вони мали намір сказати [1]. Варто розділяти семантичні і прагматичні аспекти консультативного спілкування, зміст події, яка розповідається, і процес розповіді [154; 189]. М. Папуш відзначає, що у будь-якому тексті дещо «позначається» у самому змісті бесіди, а дещо показується упорядкуванням тексту, тим як він вимовляється, поведінкою співрозмовника [154, с. 59].

Створюваний клієнтом текст, може по-різному стосуватись до пред'явленої життєвої реальності тому, що його автор свідомо чи неусвідомлено прикрашає, збільшує риси подій свого життя (презентативний ілюзійнізм), розповідає речі цілком вигадані (антирепрезентація), чи намагається бути точним (автопрезентація). У таких випадках реконструкції справжніх значень і змістів можна досягти за рахунок дії механізмів переозначення та екстраполяції.

На думку Н.Ф. Калиної, те, що означається і те, що означає – дві сторони знака: смисловий зміст і форма його вираження. Те, що означається (денотат, референт) – фрагмент реальності (річ, явище, подія, процес), те, що означає (десигнат) – значення, смисл. Один із семіотичних механізмів психотерапевтичного впливу, що складається у віднесенні актуалізованих у мові клієнта значень і смислів до об'єктів реальності, прийнято називати референцією [83, с. 256]. Референції – співвіднесення висловлення з реальною ситуацією події, адже розуміють дійсність, а не мову (не текст). Незнання дійсності, яке стоїть за висловленням, часто, стає причиною комунікативних непорозумінь.

Пропонований клієнтом текст може мати ряд дефектів, поява яких обумовлена дією механізмів (генералізації, перекручування, опущення, номеналізації), що впливають на процеси моделювання. Дж. Гриндер і Р.Бендлер визначають ці механізми наступним чином:

- генералізація (узагальнення) – процес, що збіднює модель клієнта через утрату деталей вихідного досвіду в наративі виявляється у вигляді узагальненої моделі (у мовленні часто зустрічаються безособові займенники «усі», «кожен») і категоризую інтеріоризації чи прислівники («завжди», «вічно», «обов'язково»);
- перекручування (викривлення) – те, що утруднює ясне бачення проблемної ситуації – відбивається в мовленні у вигляді пресуппозиції (пресуппозиція – умова, яка повинна виконуватись для того, щоб судження було щирим, не сприймалось як семантично аномальне чи недоречне у даному контексті [83, с. 255]);
- опущення (викреслювання) – опущення частини власного досвіду – виявляється як опущена частина повідомлення [52].

Такі прогалини можуть указувати на існування несвідомої мотивації [208, с. 79], і навіть якимось загальом її визначають [149, с. 100]. Наявність прогалин і «ущербності» у тексті клієнта, елементів, де «зв'язок наочно перерваний і аби як доповнюється оборотом мови, недостатніми відомостями», мотиву, «який у нормальної людини треба назвати слабким» (З. Фрейд [208, с. 78]), - усе це говорить про те, що клієнт багато чого про себе не розуміє, і більш того, не хоче,

відмовляється розуміти. «Тому що, якщо про ці пробіли повідомити клієнту, то він, звичайно, не хоче їх визнавати» (В.І. Олешкевич [149, с. 100]).

Уміння зауважувати випадки опущення, генералізації, перекручування в дискурсі клієнта, а також їхнє опрацювання за допомогою питань-уточнень, визначення пресуппозиції (переважно за правилом «Якщо..., то...»), спеціальних питань призводить до більш глибокого розуміння проблемної ситуації клієнта [52]. «Проводячи логічний аналіз тексту висловлення клієнта, і знаходячи ті місця, де порушений логічний зв'язок уявлень чи виявляється відхилення від «принципу достатньої мотивації», терапевт виявляє поле прогалин і відповідно поле подальшого просування аналізу, утворює для себе новий стартовий майданчик» [149, с. 100]. «У прогалинах терапевт шукає підхід до матеріалу більш глибоких шарів» [208, с. 78]. «Знайшовши прогалину, терапевт одержує деяке уявлення про характер опору, його розташування, чи про продуктивний напрямок наступного спогаду» [149, с. 100].

Поряд з переліченими варто виділити механізм номіналізації, що визнаний прихильниками НЛП, – заміни динамічних (процесуальних) аспектів досвіду вербальними конструкціями статичного характеру. Найчастіше номіналізація полягає в заміні дієслів іменниками чи прислівниками. Для розпізнання номіналізації в НЛП застосовують прийом «Тачки»: фраза «У мене є образ» містить номеналізацію, тому що образу в тачку не покладеш.

Деноміналізація – прийом, що прояснює ситуацію, у якій знаходиться клієнт і розкриває його дійсну роль у проблемі. Наприклад, вираження «У мене немає контакту» звичайно значить «Я не вмію спілкуватися з цією людиною» [83, с. 253]. Іменник, що у «тачку» не покладеш, варто замінити дієсловом. Даний прийом дозволяє відокремити у свідомості клієнта дії і вчинки інших осіб від власних переживань, усвідомити власну відповідальність за те, що відбувається.

Проникнути в «затекстований» світ клієнта також складно через «сміслову мерехтіння» – наявність конотативних смислів слів і словосполучень.

Якої б психотерапевтичної орієнтації не дотримувався консультант, йому приходится мати справу не тільки з текстом, але і з підтекстом – прихованим,

латентним рівнем дискурсу клієнта. Цей прихований рівень дискурсу утворений коннотативною семантикою висловлень клієнта. Коннотации (додаткові, асоціативні значення, емоційні чи ціннісні смисли окремих слів і виражень) пронизують усю систему мови, є носіями суб'єктивного начала. Коннотативні смисли не тільки приховані, можуть діяти нишком, але і мають тенденцію витіснити прямі (денотативні) значення. Оповідання клієнта наповнене «смысловим мерехтінням», коли прямі і непрямі значення постійно підмінюють один одного. Консультант змушений фіксувати значення висловлень клієнта, але їхній смисл розуміє тільки через аналіз асоціацій [83, с. 108].

Особисті коннотації клієнта можуть відбивати як індивідуальні деформації реальності, так і групові ідеологічні кліше. Суперечливість індивідуального смислового простору клієнта може бути обумовлена тим, що слова і словосполучення будь-якої мови мають ідеологічне наповнення (М.М.Бахтін) внаслідок багаторазового вживання різними людьми в різних контекстах. Психологу консультанту необхідно знати до якої соціальної групи належить людина, оскільки, відповідно до думки Р.Барта, люди частіше використовують мову у формі соціолекту – лексикон конкретної соціальної чи професійної групи, у якому стійко закріплений ряд соціокультурних уявлень, норм, оцінок [11]. Використовуючи соціолекти людина переймає і відповідне відношення до світу. Усвідомлення смислових контекстів слова клієнта можна досягти шляхом використання прийому «творчого нерозуміння», який дозволяє клієнту вибрати краще, більш придатне значення слів [186], або шляхом перейменування.

Гештальт-психологи, щоб розпізнати як текст відноситься до життєвої реальності клієнта, використовують уявлення про психологічні механізми злиття, ретрофлексії, усвідомлювання, відходу.

В процесі створення автонаративу клієнт завжди спирається на схеми, стереотипи, цінності, що визначають, яким має бути створений текст, у тому числі, відповідно до сформованої ситуації психологічного консультування, до ролі психолога в ній тощо. Такі схеми складають прагматичний аспект цього процесу. Поряд з цілком усвідомлюваними клієнтом психологічними

реальностями, зафіксованими в трансльованому тексті, існують і декларативні системи значень, що регулюють не його реальну, а лише комунікативну поведінку. Існування таких значень, а також диференціація цілей і мотивів діяльності суб'єкта, що призводить до дезінтегрованності індивідуальної свідомості [120], породжують неконгруентність раціональних та емоційних репрезентативних семантичних рівнів, причому сам суб'єкт, у більшості випадків, не усвідомлює, коли він переходить від орієнтування на декларативні системи значень до орієнтування на реальні та навпаки [226]. Розумінню психологічної ситуації клієнта сприятиме вміння психолога помічати неконгруентності у версіях клієнта, тобто невідповідності між його реальним досвідом, усвідомлюванням, усвідомленням і вираженням у комунікації. Крім того, консультанту «необхідно складати свої «версії», по можливості проходячи «крізь» неконгруентності у версіях клієнта» [154, с. 147].

Вигляд трансльованого клієнтом тексту буде значною мірою залежати від ряду факторів: засвоєних ним стереотипи спілкування [116], емоційний стан клієнта [23], особливості відносин психотерапевт – клієнт [85]. Ці факти можна розглядати як наративні рамки.

Н.Ф. Литовченко [120], спираючись на досвід Є.Є. Сапогової [186] зазначає, що скарга-наратив завжди є сюжетом, проте, найчастіше, це лише одна з багатьох «версій» клієнта, продукт функціонування захисних механізмів, опору, помилкового усвідомлення дійсності. Наведені в наративі факти можуть виникати в результаті простого бажання їх отримати. Це також може зумовлювати неспівпадіння «маніфестного» змісту, декларованих значень автонаративу та його дійсного локусу, що часто призводить до неспівпадіння запиту, який сформульований клієнтом, і реального запиту, який має бути сформований у процесі міжособистісного розуміння клієнта і психолога. Одним з показників наявності опору чи механізмів захисту є поява в наративі клієнта історій, де сам оповідач не є актантом (головною діючою особою), а лише спостерігачем [85, с. 100].

Вигаданий матеріал не має «живих» зв'язків з іншими сферами психіки. Тому важливо створити установку в клієнта «нічого не вигадувати». А також

залишити за клієнтом можливість іншого старту, якщо він усе-таки почав фантазувати [154, с. 55-56]. Зменшити імовірність перекручування психічної реальності клієнта при переході від феноменологічного рівня до об'єктивного можна за рахунок прийому «аналіз конкретних життєвих ситуацій», що передбачає детальний опис реальності. «...Чим більш докладно говорить людина про будь-що, чим більше конкретних деталей у її розповіді, тим менше в ній відображення суб'єктивності й однобічності, і більше аспектів реальності доступних розумінню консультанта, які не сприймаються або не помічаються оповідачем. Дрібні деталі ситуації складніше придумати чи спотворити, і вони стають своєрідними фільтрами, через які проходить неусвідомлювана чи недооцінювана клієнтом інформація» [4, с. 29]. Добір конкретних ситуацій варто робити спираючись на наступні принципи: а) ситуації мають бути тісно зв'язані зі змістом основних скарг; б) ситуації мають бути типовими; в) ситуації мають бути досить розгорнутими, що описують цілісні паттерни взаємодії, тобто негативні, позитивні і нейтральні характеристики взаємин [4, с. 31]. М. Папуш рекомендує домогтися емпіричних описів першої, останньої і найбільш емоційно яркої ситуації, пов'язаних з проблемою [154, с. 147]. Стимулювати активність клієнта можна за допомогою питань, які деталізують [4, с. 30] і уточнюють [4, с. 28], а також за допомогою комунікативного прийому «Опис конкретної ситуації очима іншого учасника».

Дискомфорт, що відчуває клієнт – одна з основних перешкод усвідомлення ним того, у чому саме полягає його незадоволеність. Для психолога прояви дискомфорту клієнта можуть бути сигналом про те, що останній буде намагатись виключитися, відвернутися, фантазувати, «проскочити» ситуації, які викликають цей стан. І тут важливе вміння психолога звернути увагу клієнта на те, що його усвідомлення не відповідає імперії, яка ним самим розповідається. Запропонувати клієнтові знайти «про себе, подумки те, про що він ані в якому разі не захотів би сказати вголос, а потім просто мати на увазі, що це має місце бути» [154, с. 149].

Помилкове усвідомлення клієнтом дійсності, у тому числі і власної психічної, може призводити до зведення в єдиний комплекс, єдину проблему,

дискомфорти з різних приводів. «У незадовільний паттерн, звичайно, не один вхід, а цілий набір» [154, с. 156]. Тоді набір імперичних ситуацій доведеться віднести до різних тем, в основі яких нарешті можуть виявитися різні проблеми [там же, с. 148].

Аналіз почуттів і переживань, а не міркувань в межах виділеної теми, у тому числі й припущень про почуття і переживання інших людей, дасть можливість психологу зрозуміти як саме сприймає й оцінює клієнт [4]. «Будь-який текст включає не тільки безліч смислів, але і безліч способів передачі смислу, він сплетений з незорої кількості культурних кодів – символів, запозичень, ремінісценцій, асоціацій, цитат, що відсилають до всього неосяжного поля життя як культурного феномена» [83, с. 202]. У будь-якому тексті дещо «позначається» у самому змісті бесіди, а дещо «показується» устроєм тексту, тим, як він вимовляється, поведінкою співрозмовника [154]. Будь-який акт спілкування має семантичний (те, про що мова йде) і прагматичний (те, що відбувається в процесі спілкування) рівень. Аналіз емоційно-сислового фону трансляції автонаратива допомагає психологу виділити в ньому суб'єктивні акценти клієнта [120]. Більшість дослідників уміння психолога розділяти те, «що» говориться і те, «як» говориться, відносять до числа базових [25; 85; 188 та ін.]

«Емоційно-вольовий тон оточує весь смисловий зміст думки у вчинку і відносить його до єдиної буття-події. Саме емоційно-вольовий тон орієнтує в єдиному бутті, орієнтує в ньому і дійсно затверджує в смисловому змісті» (М.М. Бахтін [12, с. 195]).

«Форма поведінки, її «як» – форми спілкування набагато більш істотні, чим те, що пацієнт говорить. Слова можуть брехати. Спосіб вираження ніколи не бреше» (В. Райх [211, с. 6]). «Словесна мова часто функціонує як захист: слова приховують мову виражень біологічної природи. У багатьох випадках доходить до того, що слова вже нічого не виражають...» (В. Райх [211, с. 23]). «Тіло і «розум» функціонально є ідентичними, що «приходить на розум», відображає те, що відбулося в тілі і навпаки» (А.Лоуен, Л.Лоуен [211, с. 101]).

Безумовно, уміння психолога розуміти невербальні сигнали клієнта, які складають важливий аспект контексту його повідомлення, необхідна умова розуміння ПСК, просування від значущого, інформативного поля, розташованого на прагматичному рівні тексту до відповідних семантичних центрів. На нашу думку, невербальний аспект розуміння ПСК заслуговує на пильну увагу як з боку психологічної теорії, так і з боку психолога-практика, який здійснює цей процес. Але дозволений об'єм даного дослідження змушує вивести означену проблематику за його межі, і, таким чином, намітити перспективну лінію наукових пошуків.

Важливий ресурс для розуміння всієї сфери суб'єктивного Дж. Бюджентал вбачає в розумінні емоційних процесів, і вважає, що почуття доповнюють думки людини і тому не можуть бути зрозумілі адекватно у відриві одне від одного. За думкою Дж. Бюджентала, те, «як» клієнт говорить, відноситься не тільки до великої сфери невербальних проявів, але й до того, яким чином почуття виявляються в змісті висловлень, навіть в окремих словах (наприклад, «як кумедно», «чортовий програш»). «Своєрідними знаками емоцій у мові є прислівники і прикметники, дієслова, що позначають відношення до чого-небудь, а також якість дії» (Ю.Є. Альошина [4, с. 48]). Однак у будь-якому висловленні неодмінно представлені обидва аспекти – і емоційний, і когнітивний, і частіше увага або акцентується на думках, ідеях співрозмовника, або на його почуттях і переживаннях. Зрозуміти взаємозв'язок між цими сторонами внутрішнього життя клієнта, і в такий спосіб розвивати здатність до більш цілісного сприйняття спілкування допомагає техніка емоційного паралелювання. Паралелювання в даному випадку використовується як характеристика не окремих висловлень, як таких, а якість їх взаємозв'язків. Паралелювання – це специфічний погляд на зміст розмови. На думку Дж. Бюджентала, ця техніка допомагає зрозуміти відношення співрозмовників до питань, яких вони торкаються, до самих себе й один одного, до даного моменту консультування, про їхні глибинні прагнення, бажання, страхи, опори тощо. «Зіставлення зовнішніх, експліцитних характеристик спілкування дозволяє судити про його важливі, глибинні імпліцитні аспекти, а також про

взаємодію цих двох комунікативних шарів» [25, с. 100]. Автор обрав чотири характеристики змісту висловлень, які досить добре спостерігаються і фіксуються, – тематика, виразність почуттів або ідей, «масштаб» погляду і фокусування уваги – і показав, як за допомогою зіставлення їхнього прояву в репліках співрозмовників можна домогтися більш глибокого розуміння. У результаті, були запропоновані чотири напрямки, – паралелювання емоцій, рамок, локусу і тематичне паралелювання. Виділені напрямки паралелювання, і всі їхні рівні, види і форми Дж. Бюджентал закликає розглядати як орієнтири при навчанні, підготовці, і в ході безпосереднього психологічного інтерв'ю.

Зону текстуального простору ситуації психологічного консультування «Взаємозв'язок смислового і когнітивного рівнів тексту клієнта» в його просторовій моделі можна представити як порушення зв'язків між текстовими елементами по відношенню до гіпотетично існуючої площини δ (рис. 2.6), яка може бути розташована на різних рівнях.

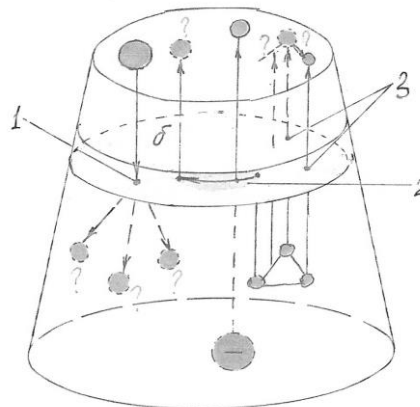


Рисунок 2.6. Модель зони простору тексту ПСК «Взаємозв'язок смислового і когнітивного рівнів тексту клієнта»

Примітки: 1 - смислове мерехтіння; 2 - когнітивна схема, декларативна система значень, стереотип спілкування, помилкове усвідомлення дійсності, культурні коди, емоційний стан; 3- захисний механізм, опір і т. ін.

Відновити порушені зв'язки можна за допомогою використання наступної системи прийомів розуміння, які спрямовані на аналіз взаємозв'язку смислового й когнітивного рівнів тексту клієнта.

Творче нерозуміння. Стимулює процес вербалізації, надає реальність несформульованим думкам, почуттям, фантазіям, мріям, відокремити себе від навколишнього світу, емоцій, думок, і зробити останні об'єктом аналізу.

Диференціація семантичного й прагматичного аспектів тексту (співвідношення того, що говориться і з тим, як говориться).

- співвіднесення вербальних і невербальних аспектів поведінки клієнта,
- співвіднесення вербальних компонентів і емоційного тла їх появи,
- аналіз прояву емоцій у змісті висловлень (техніка емоційного паралелювання).

Аналіз випадків опущення, генералізації, викривлення, номеналізації.

Виявлення й пророблення ознак злиття, ретрофлексії, усвідомлювання, відходу.

Виявлення й пророблення конотативної семантики висловлень клієнта («Значеннєвого мерехтіння»): аналіз асоціацій; віднесення клієнта до його соціальної (частіше професійної) групи (виділення відповідних соціолектів); аналіз смислових контекстів слова; перейменування; аналіз впливу психотерапевтичної ситуації, що склалася.

Розпізнавання в тексті клієнта презентативного ілюзіонізму, авторепрезентацій, антирепрезентації.

Референція – співвіднесення висловлення з реальною («событийной») ситуацією: (стимулювання клієнта до детального, образного опису конкретних життєвих ситуацій, що містять проблему.

Розпізнавання актів означення: (вигадкування, фантазування; диференціація аспектів фактичної й уявленої ситуації; опис конкретної ситуації очима іншої людини; акцентування уваги на неконгруентності у версіях клієнта - невідповідності між його реальним досвідом, усвідомленням і вираженням у комунікації (звернення уваги клієнта на те, що його усвідомлення не відповідає імперії, що розповідається); розпізнавання стереотипів спілкування.

Паралелювання.

Таким чином, текст, на його зовнішньому рівні, є єдиним способом вираження смислової сфери однієї особистості для іншої, і в той же час ніколи не є повним і точним її вираженням. Це вносить значні труднощі у процес міжособистісного розуміння. Простір (зона), де реалізуються закономірності, відбуваються процеси взаємозв'язку феноменологічного й об'єктивного рівнів тексту-нарративу клієнта, і стає одним з основних аспектів, на які спрямована активність суб'єктів, включених у процес розуміння, і в першу чергу активність психолога.

2.2.5. Прийоми розуміння ПСК спрямовані на зону текстуального простору психологічної ситуації «Семіотичний простір психолога».

Наступна зона в текстуальному просторі ситуації психологічного консультування, на яку повинна бути спрямована активність психолога, – його власний семіотичний простір.

«У процесі розуміння мовних виражень, актів поведінки, речей ми асоціюємо з ними деяку смислову одиницю з індивідуального контексту» [73, с. 94]. На полюсі психолога у відповідь на об'єктивний зміст тексту клієнта будуть активізуватися власні аналоги, асоціації, метафори, внутрішні індивідуальні схеми, особистісні проєкції на порушені теми, що виступають певним контекстом, який визначає інтерпретаційні рамки (схеми) психолога. Цілеспрямована рефлексія психологом власних інтерпретаційних схем, сприяє запобіганню псевдоінтерпретації (квазіінтерпретації), тобто «бездумному, механічному накладенню на текст готових стереотипів, шаблонів, що діють на рівні значень, не торкаючись глибинних шарів тексту» [171, с. 13].

Функціонування професійного семіотичного простору необхідно, коли мовні повідомлення клієнта несуть у собі неявно виражену інтенцію, що може відбуватися, коли людина не усвідомлює своїх проблем або виконує задачу на «приховування смислу», а також коли трансльована клієнтом інформація стає надлишковою. У цих ситуаціях необхідна інтерпретація – «осмислення тексту

реципієнтом», «накидання смислу на текст», однак не довільне, а спрямоване інтерпретаційними схемами (або рамками), що обмежують контекст, створюючи особливий семіотичний простір розуміння. Підхід до розуміння як до надання смислу - основна ідея герменевтики [171]. Ю.Є. Альошина визначає інтерпретацію як «вербально виражену консультантом гіпотезу» [4, с. 28]. Навіть невірна інтерпретація, інтерпретативна гіпотеза має позитивне значення. Вона змушує клієнта займати визначену позицію і, таким чином, терапевт отримує від нього енергійне заперечення, що призводить до більш систематизованого знання.

З позицій психологічної герменевтики, «інтерпретація – етап поглибленого осмислення об'єкту, який настає після первісного «власне» розуміння» [171]. Психологу необхідно прагнути не до правильної інтерпретації, а до того, щоб інтерпретація узгоджувалася з усіма даними. Тобто, смисл, приписуваний словам, повинен узгоджуватися зі змістом тексту в цілому, а інтерпретація тексту, з іншими текстами того ж автора, з даними його біографії, з описаними подіями і т. ін. (А.Л. Нікіфоров [73]). Бажано створити як можна більшу кількість інтерпретацій (Н.В. Чепелева [217]).

Постає питання: які саме елементи власного семіотичного простору повинен актуалізувати психолог при здійсненні різних інтерпретаційних дій?

Н.Ф. Литовченко в своєму дисертаційному дослідженні дала детальний опис розгортання процесу інтерпретації в діяльності психолога. Дослідниця виділила три основні етапи розгортання цього процесу. Перший – етап реконструктивної інтерпретації – є відтворення суб'єктивного локусу переживання клієнтом психологічної ситуації та реальних параметрів і детермінант даної ситуації. Мета структурного розуміння - першої фази цього етапу, полягає в реконструкції психологом практиком особливостей представленості подій (події) у свідомості клієнта, його власного уявлення про психологічну ситуацію, тобто відтворення суб'єктивної картини психологічної ситуації. Для досягнення поставленої мети психологу необхідно відтворити зовнішню структуру (зв'язність висловлювань клієнта) та внутрішню смислову структуру (задуму, комунікативного наміру), що стоїть за висловлюваннями. Мета другої фази даного етапу – відтворення

суб'єктивного локусу переживання клієнтом психологічної ситуації. Другий етап – концептуальна інтерпретація – рефлексія фахівця на структури професійного досвіду, пошук детермінант психологічної ситуації та методів психокорегуючих впливів. Її мета полягає у виборі психотехнічної схеми корекційної роботи. Третій етап – продуктивна інтерпретація, мета якої полягає трансформуванні суб'єктивної сфери смислів клієнта [121].

Згідно з логікою нашого дослідження, усвідомлення психологом конкретної мети інтерпретації повинно допомогти йому у виборі семіотичних елементів власного текстуального простору, необхідних для здійснення цього процесу. Але дотримання психогерменевтичного правила про те, що інтерпретатор має визначати співвідношення власних настановлень і об'єктивного змісту тексту [100], іншими словами – про необхідність зв'язку актуалізованих елементів тексту психолога з відповідними елементами тексту клієнта, часто призводить до ускладнення визначення психологом конкретних аспектів власного семіотичного простору в якості орієнтирів спрямованості його активності. Частіше предметною основою орієнтування розумових дій психолога, який намагається зрозуміти ПСК, виступають елементи тексту клієнта.

Між тим, розуміння ПСК неможливе без включення в цей процес професійної картини світу психолога, вміння психолога актуалізувати професійно реальні системи значень, приймати засвоєнні теоретичні знання у якості керівництва до практичних дій, усвідомлювати певний інтеріоризований досвід, в тому числі й минулий, що включає професійний, структурований, наприклад, у формі класифікації проблем, які вирішувались раніше [121].

Загально прийнятою є думка про важливість для розуміння ПСК усвідомлення психологом власних гіпотез, що виникають як реакції на повідомлення клієнта, вміння стримуватись від моментальної їх вербалізації. Водночас, для психолога важливо утримувати свій текстуальний простір «відкритим», визнавати принципову незавершеність осмислення, постійно бути готовим для включення нової інформації у процес смислової обробки, вміти відслідковувати процес послідовного трансформування сукупності смислів, що

утворюються в його свідомості під час консультивання. Важливим є бачення у власному семіотичному просторі поля альтернатив (сукупності різних гіпотез, напрямків пошуку).

Не менш важливим є усвідомлення психологом власних внутрішніх діалогів, рефлексія власних інтерпретаційних схем (сміслових, когнітивних, культурних), нарративних структур, концепцій.

Для психолога професіонала розповідь клієнта являє собою набір поведінкових патернів, що інтерпретуються з точки зору тієї чи іншої розробленої концепції. Концептуальне бачення того, про що говорить клієнт, дозволяє оперувати великою кількістю ідей у розумінні того, що відбувається, чим полегшує, прискорює процес розуміння [4, с. 27]. Важливо усвідомлювати та диференціювати власні концепції, створені самим психологом або запозичені (культурні, соціальні зразки), їх когнітивну та емоційну структури. Особливої уваги заслуговують психотерапевтичні концепції, яким надає перевагу психолог-консультант.

Визначити зв'язок об'єктивного змісту тексту клієнта та його власного концептуального бачення цього змісту, дозволяє використання прийому «оцінне дистанціювання», який являє собою оцінний елемент техніки інтерпретації.

Текстуальний простір психолога відповідає всім характеристикам тексту клієнта, а значить також може змінюватись. Для психолога-консультанта важливо здійснювати рефлексію, не тільки сталих, раніше сформованих семіотичних структур, а й тих елементів власного текстуального простору, де склалась цілісна картина ПСК, що утворилась саме під час консультативного процесу. Тобто, відображена в особистісному просторі психолога «особистісна модель» клієнта, особливості суб'єктивної інтерпретації останнім травмуючої ситуації та її переживання, усвідомлюваних та неусвідомлюваних ним власних мотивів, систему цінностей, «схематизмів» суспільних відносин, особливостей активності і т. ін.

Особливою формою інтерпретації є переживання. Переживання обставин свого буття (в даному випадку йдеться про переживання психолога, які виникають під час розуміння ПСК) – процес суб'єктивації об'єктивної реальності, обумовлене феноменологією емоційних явищ. Переживання, хоча й важко

вимірювана, все ж таки найбільш психологічна характеристика індивідуального досвіду. Саме тому важливим прийомом розуміння є рефлексія психологом власних переживань, які виникають під час розуміння ПСК, наприклад, відчуття зв'язності, впорядкованості, організованості ПСК, усвідомлення того, що зрозуміло, а що викликає сумніви, заперечення.

Виходячи з вищесказаного, психолог має прагнути до постійного збагачення свого семіотичного простору, «бути текстом текстів» [187]. «...у деякому смислі я можу зрозуміти іншу людину тільки за аналогією із собою, якщо таких смислів свідомості в мене немає, то я не буду мати засобів, форм для розуміння іншої людини», – затверджує В.І. Олешкевич [149, с. 98].

Активність психолога, спрямована на зону власного семіотичного простору забезпечує реалізацію психогерменевтичних правил про те, що інтерпретатор має визначити співвідношення власних настановлень і об'єктивного змісту тексту, а також зрозуміти текст краще, ніж його автор [150]. Досягти цього можна за умови використання прийомів розуміння, що спрямовані на зону текстуального простору ситуації психологічного консультування «Семіотичний простір психолога». А саме,

- утримання свого текстуальній простору «відкритим»;
- рефлексія психологом власних інтерпретаційних схем, їхня диференціація на значеннєві (сміслові), культурні, когнітивні;
- рефлексія психологом власних інтерпретаційних схем, які актуалізуються у відповідь на окремі теми повідомлення клієнта: аналогів, асоціацій, метафор, внутрішніх індивідуальних схем, особисті проєкції;
- вміння психолога актуалізувати професійно реальні системи значень:
- приймати засвоєнні теоретичні знання у якості керівництва до практичних дій,
- усвідомлювати певний інтеріоризований досвід, структурований у формі класифікації проблем, які вирішувались раніше;

- бачення у власному семіотичному просторі поля альтернатив (сукупності різних гіпотез, напрямків пошуку), що виникають як реакції на повідомлення клієнта, вміння стримуватись від моментальної їх вербалізації;
- усвідомлення теоретичної концепції, якій надає перевагу психолог (якщо є така необхідність) серед інших актуалізованих концепцій;
- відслідковувати процес послідовного трансформування сукупності смислів, що утворюються в його свідомості під час консультування; рефлексія психологом власних переживань, які виникають під час розуміння ПСК:
 - відчуття зв'язності, впорядкованості, організованості ПСК,
 - усвідомлення того, що зрозуміло, а що викликає сумніви, заперечення;
 - здійснювати рефлексію елементів власного текстуального простору, де склалась цілісна картина ПСК, що утворилась саме під час консультативного процесу.

Висновки до 2 розділу

Узагальнюючи аналіз особливостей розуміння як основи процесу психологічного консультування, можна зробити наступні акценти.

Розуміння ПСК – ядро професійної діяльності психолога-консультанта.

Представники різних напрямків теоретичної та практичної психології розглядають ПСК як одну з універсальних властивостей психіки, і, навіть, як елементарну одиницю психічного. ПСК можна визначати як відображення життєвої ситуації в смисловій сфері клієнта. Саме смисл – основа, глибинний рівень свідомості - виступає в якості центральної системоутворюючої категорії, що пов'язує психологічну ситуацію та її переживання. Невід'ємна характеристика ПСК, з якою він звертається до психолога-консультанта – її проблемність. ПСК – епізод життя людини, узагальнене буттєве переживання проблеми – смислове переживання. Розуміння ПСК буде спрямоване на формування у психолога уявлення про особливості надання смислу, смислоутворення, смислопородження, смислопобудови клієнта під час переживання ним проблемних життєвих ситуацій.

Психогерменевтичний погляд на ПСК як на об'єкт розуміння дозволяє визначати її як багатосмисловий текст складної структури, в якому традиційно розрізняють зовнішній когнітивний та внутрішній смисловий рівні. Процес розуміння ПСК переважно буде спрямований саме на смисловий рівень її тексту, прихований смисл, тобто стиснуту схему психологічної проблеми клієнта. Причому задача психолога полягає не тільки в розумінні усталеного смислу, а й в розумінні його процесу смислоутворення під час нового переживання своїх проблем в умовах консультативного процесу.

Ситуацію психологічного консультування можна уявити як динамічний текстуальний простір тексту-діалогу, що складається з багаторівневих текстів клієнта і психолога, а також міжтекстового простору, до якого належить інформація, доступна розумінню всіх учасників консультативного процесу. Смисли обох учасників діалогу виявляються у зовнішніх рівнях текстів і сприяють створенню певного міжособистісного семіотичного простору, який, водночас, виступає одним з основних контекстів, що обумовлюють розуміння ПСК.

Прийом розуміння ПСК можна розглядати як заданий спосіб розуміння-дії, що значною мірою визначається особливостями елементів текстуального простору ситуації психологічного консультування, на які ця дія спрямована, і які складають її предметну основу.

У текстуальному просторі психотерапевтичної ситуації умовно можна виділити п'ять основних зон, на які буде спрямована основна активність психолога: «Текст клієнта “сам по собі”», «Смислова структура тексту клієнта», «Діалогічні відношення тексту клієнта», «Взаємозв'язок смислового і когнітивного рівнів тексту клієнта», «Семіотичний простір психолога». Зазначені зон можуть слугувати критеріями систематизації прийомів розуміння ПСК, які найчастіше використовуються психологами, і частіше згадуються авторами літературних джерел з проблем психологічного консультування. Така система, на наш погляд, сприяє орієнтуванню фахівця психолога в складному процесі розуміння психологічної ситуації клієнта; допомагає систематизувати різноманіття прийомів розуміння, напрацьованих теорією і практикою

психологічного консультування, що, у свою чергу, полегшує як навчання студентів-психологів даним прийомам, так і підвищує ефективність їхнього застосування в процесі психологічного консультування.

РОЗДІЛ 3.

ДОСЛІДЖЕННЯ ОСОБЛИВОСТЕЙ РОЗУМІННЯ СТУДЕНТАМИ-ПСИХОЛОГАМИ ПСИХОЛОГІЧНОЇ СИТУАЦІЇ КЛІЄНТА

Головне завдання психолога-консультанта – допомогти людині переосмислити власний досвід. Успіх ефективної професійної діяльності психолога залежить від оволодіння ним процесом міжособистісного розуміння, що в свою чергу потребує розуміння того, як саме людина розуміє свої життєві ситуації, який смисл їм надає. Виконати таке завдання психолог зможе за умови володіння ним технікою розуміння ПСК.

З метою вивчення особливостей формування у майбутніх психологів прийомів розуміння ПСК було проведене експериментальне дослідження.

Програма дослідження складалась з наступних етапів:

- констатувальний експеримент;
- формувальний експеримент;
- контрольна діагностика.

3.1. Способи емпіричного дослідження рівня розуміння ПСК

Розуміння ПСК як функція аналізу наративу клієнта. Мета констатувального експерименту полягала в дослідженні особливостей розуміння студентами-психологами ПСК.

Основні завдання:

- визначити засоби емпіричного дослідження особливостей розуміння студентами-психологами ПСК та за допомогою стандартизованих методик перевірити їхню надійність;
- емпірично дослідити рівень розуміння студентами-психологами ПСК та особливості сформованості у них прийомів розуміння ПСК на різних етапах вузівської професійної підготовки;

- за допомогою методів математичної статистики перевірити зв'язок між сформованістю у студентів-психологів прийомів розуміння ПСК та загальним рівнем розуміння ПСК.

Експеримент проводився протягом 2002-2010 років. Загальна кількість учасників склала 286 досліджуваних – студентів-психологів Криворізького державного педагогічного університету та Криворізького відділення Запорізького національного університету (додаток А).

Результати попереднього теоретичного дослідження проблеми розуміння вказують на відсутність у психологічній науці сьогодення єдиної цілісної концепції даної проблеми, що, в свою чергу, призводить до проблем з визначенням критеріїв останнього. Між тим, аналіз численних робіт (А.А. Брудного, Л.П. Добраєва, В.В. Знакова, А.Б. Коваленко, О.І. Корніяки, В.О. Моляко, Н.В. Чепелевої та ін.), в яких було зроблено спробу розв'язати означену проблему, надає змогу дійти висновку, що вибір критеріїв розуміння буде значною мірою залежати від характеристик об'єкта розуміння або від рівня перебігу процесу розуміння. У свою чергу, залежно від вибору критерію розуміння-процесу, можна говорити про рівень розуміння-результату. Так, на рівні розуміння суб'єктом певної інформації можна визначити ступінь розуміння на основі адекватності виділеного значення цієї інформації. Критеріями такого розуміння можуть виступати переказ, відповіді на запитання до тексту, адекватність поведінкових реакцій, виконання певних дій. На більш складних рівнях розуміння, за різними авторами, як критерії останнього можуть виступати виділення «смислових віх» (Г.С. Костюк) або «орієнтирів» (В.О. Моляко), переклад інформації з одного коду на інший (наприклад, з образного на вербальний, і навпаки) (А.Б. Коваленко), коментування (С.О. Васильєв) і т. ін.

Суб'єкт, як правило, просувається від поверхневого розуміння до глибинного. Критерієм останнього виступає збагнення смислу того, що розуміється, який на даному рівні частіше виступає як прихований смисл, прихована проблемність, задум, і нарешті, створений суб'єктивний смисл того, хто розуміє. Таким чином, рівні розуміння можуть визначатися як кількісно

(ступінь подібності з деяким еталоном), так і якісно (як наявність характеристик, відповідних певному рівню).

Не менш актуальною залишається проблема процедури виміру розуміння, особливо якщо мова йде про розуміння іншої людини. У таких випадках як зовнішній критерій приймаються різні особистісні тести й експертні оцінки. Однак, варто враховувати той факт, що будь-яке зіставлення, яке можна зробити за допомогою даних критеріїв, є завжди зіставлення з даними деякої третьої особи. Крім цього обмеженість тестів, пов'язана з обмеженим репертуаром характеристик, що вимірюються. Щоб запобігнути цих особливостей, діагностика сформованості рівня розуміння ПСК у студентів-психологів здійснювалась методом аналізу ситуацій, де як об'єкти виступали елементи, що адекватно представляють зазначену реальність, а як критерії – провідні характеристики того, що розуміються.

В якості стимульного матеріалу використовувалися тексти проблемних психологічних ситуацій з досвіду О.Ф. Бондаренка [22] та О.А. Ліщинської [122], які були представлені досліджуваним усно, від першої особи – у вигляді наративу клієнта (додаток Б). Як експертні оцінки були використані коментарі автора, надані до кожного тексту. У цих коментарях розкривався подальший хід реальної ситуації, прояснювались раніше приховані деталі, пропонувався один з можливих варіантів відповідей. Успішність розуміння психологічної ситуації клієнта, розглядалась як адекватна його задуму інтерпретація смислового змісту ситуації, переданого в наративі.

Згідно з думкою С.В. Васьківської і П.П. Горностая, «диференціація і чітке усвідомлення психологом усіх ступенів проблемного аналізу сприяє правильній ідентифікації проблем клієнта» [40, с. 5-6], і тим самим більш чіткому їх розумінню. Виходячи з цього, як критерії розуміння психологічної ситуації клієнта виступали уміння студентів здійснювати аналіз проблеми, а як показники даних критеріїв – компоненти даного аналізу:

1. Аналіз змісту скарги клієнта: локус скарги; самодіагноз; психологічний запит, прихований зміст (підтекст) скарги.

2. Аналіз психологічної ситуації клієнта: прерозподіл обставин, патогенних умов і факторів, що спричинили за собою розвиток проблем; виявлення й оцінка учасників проблемної ситуації; прогнозування розвитку ситуації; прогнозування наслідків власних дій психолога.

3. Аналіз психологічних проблем: висування первинних психологічних гіпотез; збір додаткових даних; аналіз поведінки; професійна інтерпретація.

Обробка отриманих даних здійснювалась за принципом контент-аналізу. Дослідження характеристик текстів, у вигляді яких виступали письмові звіти студентів, проводилося нами з метою визначення рівня розуміння ними ПСК, фокусу їхньої уваги до різних аспектів аналізу психологічної ситуації, а також основних тенденцій та особливостей проведеного аналізу.

З метою підкреслення розходження у мірі складності аналізу запропонованих рівнів процесу розуміння було збільшене бальне навантаження на категорії, відповідно до яких сортувалися одиниці аналізу психологічної ситуації і психологічної проблеми клієнта (табл. 3.1).

Як основна одиниця аналізу була прийнята тема. Н.В. Чепелева розглядає «тему» як скомпресоване вираження змісту окремого смислового блоку повідомлення і його основну смислову одиницю. Як ознаки теми виступали відносні до неї слова, і словосполучення, терміни, одиничні судження, смислові абзаци, і цілісні тексти. З огляду на той факт, що «тема» утворюється із сукупності текстових елементів, часто розташованих у ньому дистанційно, а також те, що визначення теми часто утруднено в зв'язку з її неявністю в тексті, приходилося визначати тему та її межі всередині кожного тексту. Як одиницю відліку, що є підставою для кількісного аналізу матеріалу, була прийнята поява ознак у тексті. Застосування такої системи розрахунку, за ствердженням соціологів [173], забезпечує його досить високу надійність.

Для одержання більш нової інформації про досліджуваний об'єкт був збільшений ступінь його диференціації. У рамках кожної категорії відзначалася як наявність згадування ознаки даної категорії, так і правильне розуміння характеристики об'єкта по даній категорії, тобто наявність в даній характеристиці

смыслу, близького до смыслу клієнта (усвідомленого чи неусвідомленого), розкритого в коментарях до ситуації).

Таблиця 3.1

Принцип оцінки розуміння студентами-психологами ПСК за вмінням здійснювати її аналіз

Категорії контент-аналізу.	Наявність згадування про даний пункт аналізу в процесі розуміння (у балах)	Правильне розуміння відповідного пункту (у балах)
Локус скарги (на що (об'єктний локус) чи на кого (суб'єктний локус) орієнтована скарга)	1	2
Самодіагноз (власне пояснення клієнтом тих чи інших труднощів)	1	2
Психологічний запит (прохання надати ту чи іншу допомогу)	1	2
Прихований зміст скарги (інформація, прихована в підтексті скарги клієнта, не виражена ним у явній формі)	1	2
Визначення обставин, патогенних умов і факторів, що спричинили собою розвиток проблем	2	4
Виявлення й оцінка учасників проблемної ситуації (виявлення кола осіб, значущого спілкування клієнта, а також виявлення кола осіб, які потребують психологічної допомоги)	2	4
Прогнозування розвитку ситуації (прогнозування небажаних психологічних наслідків, спроба заглянути в майбутнє актуальної ситуації, тобто причинно-наслідкове моделювання її розвитку)	2	4
Прогнозування наслідків власних дій психолога	2	4
Висування первинних психологічних гіпотез (припущень щодо характеру і причин утруднень)	3	6
Збір додаткових даних	3	6
Аналіз поведінки	3	6
Професійна інтерпретація (формулювання первинного психологічного висновку у формі пояснення, коментаря, узагальнення, висновку, аналогії й ін.)	3	6

Так, у відношенні категорії «локус скарги» задача полягала у зрозумінні того, як клієнт переживає свої труднощі. Необхідно було визначити, в кому й у чому він бачить джерело своїх проблем. Результати дослідження вказують на те, що студенти-психологи погано диференціюють локус скарги клієнта не намагаються виділити його суб'єктний і об'єктний компоненти, і, в основному,

обмежуються виділенням лише однієї ознаки об'єкта чи розуміння його характеристики. Наприклад, *«Дитина украла гроші»*, *«...син-зłodий, він украв гроші»*, що зустрічалися в звітах студентів відображали об'єктний локус скарги; вислови типу *«жінка розгублена, вона не знає, що робити»*, – як суб'єктний; у висловах типу *«надзвичайно засмучена тим, що її син зłodий»* відображені обидва компоненти, але без чіткого поділу.

Розуміння самодіагнозу клієнта передбачає розуміння того, як клієнт інтерпретує походження і розвиток пережитих проблем і труднощів (*«мама каже, що втрачає сина, бо його «охмурила» дружина»*, *«мати звинувачує у всьому дружину сина, та її вплив на нього»*). Проведений аналіз, показав, що студенти вкрай рідко приділяють увагу характеристикам об'єкта в рамках даної категорії.

Психологічний запит, на думку С.В. Васьківської і П.П. Горностая є першим варіантом терапевтичної задачі. Це дуже важливий елемент скарги який являє собою пояснення клієнтом того, чого він хоче від консультації [40]. Студентам іноді вдавалося досить розгорнуте пред'явлення характеристик об'єкта по даній категорії (*«...пояснити поведінку сина. Вона хоче довідатися, чому він не зізнався їй. Чому украв гроші»*, *«Мати хоче, щоб психолог поговорив з сином, і переконав, що мати права»*, *«Жінка чекає, що психолог візьметься переконувати сина, впливати на його поведінку»*), однак частіше відзначалася лише та чи інша ознака даної категорії (*«Що робити?»*, *«Що їй робити із сином?»*, *«Кому вірити?»*).

Практично кожен компонент скарги має розглядатися в аспекті явного і прихованого його змісту. Важливе значення має інформація, що впливає з підтексту скарги. Правильне, досить повне розуміння студентами прихованого змісту скарги клієнта виражалось в таких ознаках: *«...довіра до сина, сумнів у собі й у чоловіку як у гарних педагогах»*, *«...недовіра до сина. Складається враження, що клієнтка більше переживає про те, що скажуть люди, ніж про те, як допомогти синові»*, *«мати дратує слабохарактерність власного сина»*. Але частіше ця категорія була відображена в ознаках, що ілюструють акцентування уваги студентів лише на окремих аспектах підтексту, що несуть набагато менше

сміслові навантаження: *«що подумують люди? чи говорити чоловіку?»*, *«недовіра до сина»* і т.п.

Для того, щоб краще розуміти, які адаптивні можливості клієнта треба актуалізувати, необхідно визначити обставини, патогенні умови і фактори, що спричинили розвиток проблем, дати оцінку ступеня впливу кожного з них. Аналіз дослідження показав, що лише 18,9 % студентів указали на необхідність зрозуміти причини поведінки клієнта, і 4,2 % – зрозуміти мету його поведінки.

Аналіз отриманих даних по наступній категорії дав можливість судити про те, на скільки студенти приділяли увагу виявленню учасників проблемної ситуації, а також коло людей, які потребують психологічної допомоги, чи намагалися установити хто і як патогенно впливає на клієнта, у якій мірі його оточення готове до прогресивних змін. Як найбільш вичерпні (в умовах даного дослідження) елементи даної категорії, виділялися частини змісту, подібні до наступної: *«Робота психолога з мамою ,із учителем, з класом, з хлопчиком. Потрібно звернути увагу на те, що мати не говорить про розмову батькові», «Схоже на те, що у клієнтки немає близьких стосунків з власним чоловіком», «Жінка енергійна, але самотня. В неї немає близьких стосунків з жодним із членів родини»*. Однак, частіше зустрічалися менш диференційовані елементи (*«Женя чи мама», «дитина і батьки», «Мати, дитина, учитель»*); елементи, у яких відображені не всі учасники ситуації (тільки мати, чи тільки Женя, або *«вислухати маму. Робота з дитиною»*); елементи, у яких мали місце помилки або не правильно обрана стратегія роботи (*«Підключити в цю проблему батька, але ж він глава родини», «вислухати вчительку», «поговорити з сином та його дружиною»*).

Результатам дослідження показують, що майбутні психологи практично не приділяють увагу прогнозуванню можливого розвитку ситуації і небажаних психологічних наслідків, не роблять спроби зазирнути у «майбутнє» актуальної ситуації. Тільки в текстах окремих звітів ми знаходимо припущення про розвиток ситуації (*«Можливо, її син більше не зробить подібного, а вона вже буде сприймати його як злодія, і вважати, що так будуть вважати і всі навколишні»*,

«мама кричала - він замкнеться в собі», «якщо жінка і далі буде тільки нападати на всіх зі своєї сім'ї, і нав'язувати свою думку, від неї всі зовсім порозбігаються і будуть ховатися, і аж ніяк не прислуховуватись», «мати чує тільки себе, і прагне реалізувати тільки свої плани, так вона може зовсім втратити гарні відносини зі своїм сином», «поведінка матері може зіпсувати життя сину. Навряд це зробить її щасливішою»), і прогнозування дій психолога («...поговорити з Женею, можливо, з'ясуються причини вчинку», «вона просить говорити з сином, але треба працювати з нею – якщо змінити її погляди на життя, її роль в ньому, може тоді вдасться відновити її відносини із сім'єю»). Між тим, оцінка наслідків досліджуваної сукупності обставин, у тому числі і власних дій психолога важлива як для вироблення тактики рішення, так і для формулювання консультативної задачі [40].

«Найважливішою ланкою рішення діагностичної задачі є компетентне визначення реальних психологічних проблем клієнта, оскільки щира сутність труднощів людини не завжди збігається з тими формулюваннями, які вона приводить у своїй скарзі» [40, с. 7]. Підтвердження інтуїтивного розуміння студентами даної тези виявляється в наступних смислових одиницях: «Зі скарги випливає проблема жінки», «Скарга клієнта не відбиває інформацію вже переосмислену, а має вигляд констатації факту».

Аналіз смислових одиниць по категорії «висування первинних психологічних гіпотез» щодо змісту психологічних проблем клієнта, показав, що студенти-психологи, в основному, обмежуються висуванням однієї гіпотези («може клептоманія», «узяв ці гроші, а соромно в цьому зізнатися», «може, покриває когось», «можливо в матері і сина є проблеми в міжособистісному спілкуванні», «мати просто егоїстка», «не пощастило з мамою. Вона занадто авторитарна»). В умовах нашого експерименту, де студенти не мали можливості уточнювати і доповнювати інформацію, отриману у вигляді «первинного» нарративу клієнта, тому висування ними лише однієї гіпотези можна приблизно розглядати як відсутність у них установок на гнучкість і альтернативність мислення. Як відзначає В.Ю. Меновщиков, типовою структурою поведінки в ході

формування розумових операцій, що знижують вихідну невизначеність проблемної ситуації, є поділ вихідної проблеми на безліч більш простих проміжних задач [132]. Іноді у звітах все ж таки прослідковувалась готовність студентів відмовитися від однієї гіпотези на користь іншої, що знайшло відображення в наступних значеннєвих одиницях їхніх текстів: *«У мене склалося враження, що є проблеми в родині. Можливо, узяв хтось з товаришів, а він його прикриває», «Може бути, має місце конфлікт між Женею і тими дітьми, у яких пропали гроші; може задрість їх матеріальному становищу. Може він хоче звернути на себе увагу. Тут можуть мати місце самі різні причини, а значить і проблема може складатися в трохи іншій області», «Мама, схоже, прагне, щоб всі танцювали під її дудку, але може й і син децю інфантильний, або просто ледачий, а може ніяк його жінки не поділять», «Мама розчарована власним браком і не вірить у щастя сина. Але це тільки на перший погляд. Може невістка дійсно не подарунок, а молодий чоловік не хоче про це говорити з матір'ю і визнавати її правоту», «треба допомогти жінці налагодити її стосунки з власним чоловіком, може тоді і від сина відчепиться. А ще цікаво дізнатись як склалась її власна кар'єра. Може вона своє життя компенсує за рахунок сина».*

Можна констатувати, що студенти мало уваги приділяють поведінковим проявам клієнта (*«Судячи зі слів...», «украв, а потім викинув; на залякування реагує сльозами, але не визнається», «сперечається, готовий піти в міліцію», «червоніє, категорично заперечує, при цьому червоніючи, коли запитують чи не бачив він стороннього»; «дивилася б на його реакцію і вираження обличчя»*), а також висуванню психологічних гіпотез щодо характеру і причин труднощів клієнта, які визначають особливості його поведінки (*«Незважаючи на те, що його піймано майже на гарячому, продовжує мовчати, це може бути викликано страхом, соромом», «Не зізнається, не дивлячись на погрози, значить з цією подією його зв'язане щось для нього дуже важливе»*).

Як уже відзначалося, в умовах даного експерименту студенти не мали реальної можливості поповнювати отриману інформацію про психологічну ситуацію клієнта. Таким чином, особливий інтерес для нас мали їх наміри

здійснювати збір додаткових даних, вибір напрямку пошуку, його об'єкта, предмета, передбачуваних форм, методів, прийомів. Вірний напрямок пошуку, що гіпотетично відкриває можливість для правильного розуміння проблеми клієнта прослідковувався в таких смислових одиницях, як *«попросити мати розповісти докладніше про сина, його друзів, поведінку, відносини сина з батьком, відносини її і сина», «як і в якій родині виховується хлопчик; чи не було з боку батьків якогось небудь чи приводу поштовху до такого вчинку дитини», «з'ясувати взаємини дитини з мамою, якщо є, те і з батьком. Можливо, з дитиною потрібно провести психодіагностику, щоб довідатися мотиви і проблеми, що спонукали його до такого вчинку», «Поговорити з хлопчиком, матір'ю і вчителем, з'ясувати які відносини між сином і матір'ю в родині, хлопчика і вчителя, відносини з однолітками, його поведінка серед них», «мало інформації. Бесіда з матір'ю: чи траплялося вже подібне, які в них у родині відносини, чи існують матеріальні проблеми. Бесіда з дитиною», «Бажано дізнатися, які відносини були у них, коли хлопчик був малий, які у нього відносини з батьком, як він сам відноситься до навчання в аспірантурі та захисту». При проведенні контент-аналізу, були також виділені смислові одиниці, у яких прослідковувалось розуміння студентами необхідності збору додаткових даних, але невміння намітити області пошуку відсутньої інформації. У таких випадках, вибір напрямку пошуку носив випадковий характер (*«Запитати маму наскільки добре вона знає дитину, як часто вона його бачить і займається з ним», «запитати його думки з приводу того, хто б міг узяти ці гроші, з якою метою», «є чи гроші на обід, чи часто він просить гроші», «треба дізнатися, а як невістка ставиться до свекрухи, та аспірантури чоловіка?»*). Досить часто наміри майбутніх психологів відрізнялися поверхневістю, значною мірою узагальненості (*«поговорити ще раз», «відверто поговорити», «поговорила б з Женею, задала б йому визначені питання», «...запропонувати розповісти, що являє собою її син»*), що на наш погляд, не сприяло більш точному розумінню психологічної ситуації клієнта.*

«Своє бачення проблем консультант доносить до клієнта у формі психологічної інтерпретації (пояснення, коментарю, узагальнення, висновку,

аналогії й ін.)» [40, с. 8]. Дослідження показало, що навіть в умовах, які обмежують можливість надходження нової, уточнюючої інформації студенти здатні створювати вдалі психологічні інтерпретації, що, у свою чергу можуть служити початком конструктивної корекційної взаємодії з клієнтом (*«Проблема, на мій погляд, полягає набагато глибше. Ситуація в школі тільки виштовхнула на поверхню дійсні відносини, реальність того, які відносини складаються між матір'ю і сином», «мати мало що знає про внутрішнє життя сина, про його почуття; між матір'ю і сином немає довіри розуміння, зв'язку», «Проблема клієнтки полягає в тому, що в неї із сином порушені особисті довірливі відносини. Вона не знає про проблеми і потреби своєї дитини. Стиль спілкування нагадує авторитарний», «батькові нічого не сказали, це означає, що в сім'ї не має взаєморозуміння між батьками», «Схоже весь сенс життя жінки сконцентрувався на сині, не на власній сім'ї, не на власній роботі, навіть не на онуках. Вона ни чому не радіє, бо не може поглянути на життя «свіжим» поглядом, а хоче, щоб все відбувалось чітко, за її планом»).* З іншого боку, спостерігаються випадки, коли психологічна інтерпретація робиться без опори на особливості опису психологічної ситуації клієнта, виходить за межі її опису (*«Можливо, у батька і матері були такі ж причини в дитинстві. А може в жінки батько крав, щось у своєї дружини, і ця злість, що залишилася в підсвідомості, виливається на свого сина...», «невістка забороняє чоловіку спілкуватися з матір'ю», «невістка і свекруха не порозумілися, і хлопець бреше їм обом»), або має вигляд односторонніх висновків, без урахування відсутньої інформації («клептоманія», «Проблема хлопчика в скритності, замкнутості», «мати просто самодур», «жінка переживає, що син не займе гідного місця у суспільстві»), або носить характер дуже широкого узагальнення («У дитини з'явилася девіантна форма поведінки. У мами реакція, яку потрібно переосмислити», «Жінка нервується, бо програла війну за сина», «проблема в тому, що мама хоче, щоб все в житті було саме так, як тільки вона собі уявляє»).*

Спираючись на принципи математичної статистики, кількісні дані, отримані в результаті дослідження, були переведені в якісні, і умовно були виділені рівні розуміння: низький, середній, високий. Перед використанням в рамках констатувального експерименту методику було запропоновано експертній групі, в якій брали участь досвідчені шкільні психологи та викладачі психологічних дисциплін ВНЗ. Експерти часто наголошували, що штучне пред'явлення наративу, в якому представлено ПСК, утруднювало досягнення максимальних кількісних показників (табл. 3.2).

Аналіз даних, отриманих в першій серії дослідження дозволяє констатувати наступне:

- Переважна більшість студентів-психологів продемонструвала низький рівень ПСК (81,8 %), 15 % від загальної кількості студентів взагалі не змогли виконати завдання або відмовились від його виконання.
- Середній рівень розуміння ПСК продемонстрували 16,1 %, а високий – лише 21 % студентів.

Таблиця 3.2

**Результати аналізу психологічної ситуації клієнта
студентами-психологами**

Рівень розуміння ПСК	Бали	Кількість студентів (%) N = 286		
		Загальна кількість	2-3 курс	4-5 курс
Низький	0	15	20,9	11,4
	1-12	66,8	69,1	65,3
Середній	13-24	16,1	7,3	21,6
Високий	25-48	2,1	2,7	1,7

Порівняльний аналіз показав, що студенти 4-5 курсів загалом мають більш високий рівень розуміння ПСК ніж студенти 2-3 курсів. Так показник середнього арифметичного для рівня розуміння ПСК у студентів 2-3 курсів склав 6 балів, а для старшокурсників – 8,1 бал, мода, відповідно, - 0 і 4, медіана – 5 і 7. Отримані статистичні показники відповідають низькому рівню розуміння ПСК. Значить, можна констатувати, що традиційне навчання у ВНЗ хоча й покращує рівень

розуміння ПСК студентів-психологів, але зміни надто незначні і не вирішують проблему підготовки майбутніх фахівців до професійного розуміння ПСК.

Той факт, що студенти-психологи переважно володіють низьким рівнем розуміння ПСК, на наш погляд, ще раз вказує на практичну важливість даної проблеми (її методичний аспект). Рівень розуміння ПСК в старшокурсників вище, ніж у студентів другого і третього років навчання (в їхній вибірці значно більша частка приходить на середній рівень розуміння), що дає можливість припустити: саме накопичення необхідних знань, умінь, навичок підвищує здатність до розуміння ПСК. В той же час, підвищення рівня розуміння ПСК носить надто незначний характер. Цей факт є емпіричним підтвердженням актуальності проблеми розвитку розуміння ПСК, пошуку шляхів його вдосконалення.

Дослідження розуміння ПСК за критерієм вміння збагнути її цілісний смисл. Як відзначав, А.Р.Лурія, уже на перших етапах сприйняття повідомлення, виникають гіпотези чи припущення про зміст повідомлення, тому центральним для процесу розуміння є пошук смислу, що приводить до вибору з ряду виникаючих альтернатив [125]. Важливу роль гіпотези, здогаду як об'єднуючого початку, що направляє процес розуміння, підкреслювали й інші дослідники (О.Ф. Бондаренко, А.А.Брудний, С.А. Васильєв, Г.Г. Гранік, Л.А. Концева, Ю.К. Корнілов Ю.Н. Кулюткин, Ю.М. Лотман, Г.Д. Пирьов, О.М. Соколов). Це дає нам підставу, вслід за Н.В. Чепелевою вважати, що саме здогад, гіпотеза щодо загального концепту тексту є важливим моментом розуміння.

Виходячи з перерахованих вище положень, розуміння студентами психологічної ситуації клієнта було проаналізовано за критерієм вміння збагнути цілісний смисл психологічної ситуації клієнта. На основі зазначеного критерію були визначені показники контент-аналізу. Студентам було представлено ті ж ситуації, що і в першій серії експерименту (табл. 3.3).

Аналіз даних, які були отримані в другій серії показав наступне:

- Переважна більшість студентів продемонстрували невміння висувати гіпотези щодо загального смислу повідомлення. В письмових звітах 37,1 %

студентів взагалі не спостерігалось спроби висувати припущення як до цілісного смислу тексту клієнта, так і до смислу його окремих фрагментів.

- 32,9 % студентів намагались зробити припущення щодо вибору напрямку подальшого дослідження проблеми клієнта, але такі припущення мали необґрунтований характер, часто виникали у вигляді квазіінтерпретації.

- 19,2 % студентів гіпотетично обирали правильний напрямок дослідження проблеми клієнта, але не могли збагнути смисл проблемної ситуації клієнта.

Таблиця 3.3

Результати аналізу вмінь студентів збагнути цілісний смисл психологічної ситуації клієнта

Рівень розуміння ПСК	Категорії контент-аналізу	Бали	Кількість студентів (%) N = 286		
			Загальна кількість	2-3 курс	4-5 курс,
Низький	Припущення на основі квазі-інтерпретації повідомлень клієнта, або взагалі відсутні будь-які припущення	0	37,1	48,2	30,1
	Деякі вірні, але необґрунтовані допущення у бік вибору напрямку подальшого дослідження ситуації	1	32,9	38,2	29,5
Середній	Зроблено вірні кроки у визначенні смислу (напрямок дослідження), але смисл не визначений	2	19,2	10	25
Високий	Смисл визначений правильно не для всіх учасників ситуації	3	8	2,7	11,4
Дуже високий	Смисл визначений правильно для всіх учасників ситуації	4	2,8	0,9	4

- 8 % студентів визначили смисл для деяких учасників описаної клієнтом ситуації (слід зазначити, що в ситуаціях, запропонованих для експерименту, клієнтом психологічного консультування могли стати декілька її учасників, тому для психолога було важливо гіпотетично визначити психологічну ситуацію кожного з них, з ким і яку взаємодію будувати, хто стане власне клієнтом психологічної консультації).

- Лише 2,8 % студентів змогли гіпотетично правильно збагнути смисл для всіх учасників ситуації, що, доречі, було вельми важкою задачею, враховуючи

штучні умови розгортання наративу, за відсутністю можливості побудувати справжній діалог.

Таким чином, можна констатувати, що за критерієм вміння збагнути цілісний смисл ПСК більшість студентів продемонструвала низький рівень її розуміння – 70 % від загальної кількості звітів, 19,2 % – середній, 8 % – високий і 2,8 % – дуже високий рівень.

Порівняння показників рівня розуміння ПСК за критерієм уміння проводити аналіз ПСК та критерієм уміння збагнути її цілісний смисл дозволяє зазначити: більш високі показники отримані в другому випадку, що емпірично підтверджує важливість інтерпретаційних механізмів процесу розуміння.

Зіставлення показників успішності в розумінні ПСК студентів, які знаходяться на різних етапах професійного становлення, отриманих в другій серії експерименту, дозволяє констатувати незначну перевагу старшокурсників: низький рівень розуміння ПСК продемонстрували 59,6 % старшокурсників порівняно з 86,4 % студентів 2-3 курсів. В той же час, кількість старшокурсників, які продемонстрували більш високий рівень розуміння ПСК перебільшує кількість студентів 2-3 курсів (табл. 3.3). Між тим, отримані статистичні показники (середнє арифметичне, мода, медіана), як і в першій серії, відповідають низькому рівню розуміння ПСК (табл. 3.4), чим підтверджують думку про недостатню ефективність традиційних форм навчання у ВНЗ для підготовки майбутніх фахівців до здійснення процесу розуміння ПСК.

Таблиця 3.4

Рівень розуміння ПСК студентами-психологами

Група досліджуваних	Вміння аналізувати ПСК			Вміння збагнути цілісний смисл ПСК		
	Сер. арифм.	Мода	Медіана	Сер. арифм.	Мода	Медіана
Всі	7,3	0	6	1,1	0	1
2-3 курс	6	0	5	0,7	0	1
4-5 курс	8,1	4	7	1,3	0	1

Загальна картина успішності розуміння ПСК, яка отримана в другій серії константувального експерименту схожа на ту, що отримана в першій серії. Коефіцієнт рангової кореляції Спірмена r_s між результатами структурного аналізу

ситуації і вмінням збагнути цілісний смисл ПСК склав 0,78 на рівні значущості 0,001 ($t_{емп}=21,21 > t_{кр}=2,83$), що свідчить про сильний прямий зв'язок між гіпотетико-дедуктивними та аналітико-індуктивними аспектами процесу розуміння.

Одержані результати можна вважати емпіричним підтвердженням теоретичного положення про замкненість процесу розуміння в герменевтичне коло, його аналітико-синтетичну природу, що, у свою чергу, дає підстави для висновку про валідність обраного методу.

3.2. Дослідження розуміння ПСК як аспекту міжособистісного розуміння.

Розуміння ПСК під час психологічного консультування відбувається в умовах міжособистісної взаємодії. Розуміння в таких умовах носить не тільки предметний, але й міжособистісний характер. Міжособистісне розуміння здійснюється шляхом пояснення, інтерпретації, ототожнення, вживання, здатність переноситись у внутрішній світ іншого, одиничним випадком якого можна вважати емпатію. Співпричетність до внутрішнього світу іншого через ототожнення передбачає: участь такого, що не вербалізується, інтуїтивного досвіду переживання; актуалізацію власного аналогічного життєвого досвіду; усунення оціночного ставлення до іншого, тобто зникнення зовнішньої оціночної позиції. Найбільш адекватне розуміння іншого буде досягнуто за умови переходу від зовнішньої оціночної позиції до багаторівневого, полімодального діалогу во внутрішній позиції. Ступінь успішності, адекватності, глибини міжособистісного розуміння можна позначати як рівень міжособистісного розуміння – характеристику когнітивного плану здатності до соціальної взаємодії.

Н.І. Шевандрін [226] виділяє 5 основних рівнів міжособистісного розуміння:

- феноменологічний (процесуальна домінанта – розуміння через співвіднесення до відомого; провідна ознака – співпереживання; субмодальності системного механізму розуміння – атракція, емпатія, метафора, впізнавання);
- класифікаційний (процесуальна домінанта – віднесення до класу за ознакою; провідна ознака – усвідомлення; субмодальності системного механізму розуміння - рефлексія, каузальна атрибуція);
- типологічний (процесуальна домінанта – віднесення до типу за сукупністю ознак; провідна ознака – довіра; субмодальності системного механізму розуміння – інсайт, проекція, стереотипізація, інтуїція);
- системній (процесуальна домінанта – розуміння як включення в систему; провідна ознака – прийняття; субмодальності системного механізму розуміння усвідомлення, ідентифікація як уподоблення, структурування, систематизація);
- інтегральній (процесуальна домінанта – розуміння через співвіднесення з метою, спрямованістю; провідна ознака – орієнтовність; субмодальності системного механізму розуміння – синергія, інтеграція, абсолютизація, орієнтування).

Ми зробили припущення, що показники рівня розуміння ПСК корелюють з показниками загального рівня міжособистісного розуміння.

Для перевірки гіпотези було використано метод репертуарних решіток (додаток В). В якості об'єктів виступали люди, які для досліджуваного відігравали наступний репертуар ролей: Я-сам(а); мати (батько) або особа, яка виконує ці функції; найкращий друг (подруга); майже ідеальній чоловік (жінка); майже ідеальна жінка (чоловік); високоморальна людина; нещасна людина; людина, яка не подобається; дружина (чоловік) або людина що претендує на цю роль. В якості критеріїв – провідні характеристики міжособистісного розуміння, характерні для кожного з вказаних вище рівнів.

При кількісному аналізі домінуючого рівня міжособистісного розуміння враховувалось, що кожному рівню в таблиці (табл. 3.5) відповідають дві якості: феноменологічному – № 2 і № 8, класифікаційному – № 5 і № 9, типологічному – № 1 і № 10, системному – № 3 і № 6, інтегральному – № 4 і № 7). Тому

розраховувався спочатку середній показник кожної якості, а потім середнє для кожного рівня. В основу аналізу покладена наступна залежність: чим більша важливість якості для досліджуваного, тим меншу кількісну оцінку вона отримує. Ця оцінка виражається порядковим номером при ранжуванні. Після з'ясування домінуючого рівня для кожного учасника дослідження були розраховані показники середнього арифметичного для всієї групи досліджуваних.

Таблиця 3.5

**Результати діагностики домінуючого рівня розуміння
в міжособистісній сфері.**

Група досліджуваних	Рівень міжособистісного розуміння									
	феноменологічний		класифікаційний		типологічний		системний		інтегральний	
	Сер. арифм. за рангом (max = 10 ранг.)	Місце за значимістю	Сер. арифм. за рангом (max = 10 ранг.)	Місце за значимістю	Сер. арифм. за рангом (max = 10 ранг.)	Місце за значимістю	Сер. арифм. за рангом (max = 10 ранг.)	Місце за значимістю	Сер. арифм. за рангом (max = 10 ранг.)	Місце за значимістю
Всі	6,01	V	5,25	I	5,4	IV	5,26	II	5,35	II
2-3 курс	6,05	V	5,05	I	5,34	IV	5,13	II	5,18	II
4-5 курс	6	V	5,38	II	5,44	III	5,34	I	5,46	V

Порівняння середніх показників рівней міжособистісного розуміння вказує на незначний ступінь їх розбіжностей. Отже, не можна говорити про чітке домінування будь-якого з указаних рівней розуміння в міжособистісній сфері.

Для перевірки гіпотези про зв'язок кожного рівня міжособистісного розуміння з рівнем розуміння ПСК, були розраховані коефіцієнти рангової кореляції Спірмена r_s (табл. 3.6). Аналіз коефіцієнтів кореляції дозволяє констатувати, що на рівні значущості 0,001 ($t_{емт} > t_{кр}=2,83$) можна вважати

статистично достовірним зв'язок рівня розуміння ПСК з феноменологічним, системним та інтегральними рівнями міжособистісного розуміння. Причому, зв'язок з феноменологічним рівнем має чітко виражену зворотню залежність.

Таблиця 3.6

Аналіз зв'язку рівня міжособистісного розуміння з рівнем розуміння ПСК за допомогою коефіцієнтів рангової кореляції Спірмена r_s .

		Показник коефіцієнту рангової кореляції Спірмена r_s				
		Феноменологічний рівень	Класифікаційний рівень	Типологічний рівень	Системний рівень	Інтегральний рівень
Рівень розуміння ПСК як функції проблемного аналізу нарративу клієнта	r_s	- 0,49	- 0,26	0,18	0,48	0,63
	t_{emp}	- 9,52	- 0,10	3,15	9,19	13,6
Рівень розуміння ПСК як вміння студентів збагнути її цілісний смисл	r_s	- 0,34	- 0,1	0,16	0,41	0,49
	t_{emp}	- 6,12	- 1,71	2,69	7,81	9,36

При переході від поверхневого до більш глибокого міжособистісного розуміння, від його феноменологічного до інтегрального рівня спостерігається закономірний поступовий перехід від зворотнопропорційної до прямопропорційної кореляційної залежності. Такий перехід, на нашу думку, свідчить про наявність тенденції підвищення рівня розуміння ПСК за умови посилення домінування у суб'єкта інтегрального рівня міжособистісного розуміння, і, водночас, дає підстави для визнання валідності методики дослідження рівня розуміння ПСК.

Між тим статистичні характеристики груп досліджуваних, які стоять на різних ступенях вузівської професіоналізації, вказують на те, що практично не відбувається змін в домінуванні рівня міжособистісного розуміння (табл. 3.5).

Хоча у старшокурсників спостерігається більш виражене домінування бажаного системного рівня порівняно з групою студентів 2-3 курсів, однак зменшується домінування ще більш бажаного інтегрального рівня міжособистісного розуміння. При цьому кількісні зміни даних показників надто незначні. Цей факт, на наш погляд, ще раз вказує на недостатній розвиваючий ефект традиційних способів вузівської підготовки психологів до здійснення розуміння ПСК.

3.3. Дослідження взаємозв'язку успішності розуміння ПСК з показниками діалогічності студентів-психологів.

Враховуючи психогерменевтичний погляд на діалог як основний механізм розуміння, можна зробити припущення, що рівень розуміння ПСК буде пов'язаний з діалогічними характеристиками особистості психолога, особливостями його спілкування та мислення.

Дослідження взаємозв'язку успішності розуміння ПСК з особливостями спрямованості особистості в спілкуванні. Теоретичним підґрунтям для очікувань зв'язку між успішністю розуміння студентами ПСК та діалогічними особливостями їх особистості, що пов'язані зі спілкуванням, можна вважати погляди дослідників: М.М. Бахтіна [14] на діалогічну установку як визнання повної рівноправності в спілкуванні; І.І. Васильєвої [36] на мотиваційний аспект міжособистісної взаємодії, установку на співробітництво, прагнення йти назустріч в розумінні одне одного як на психологічний зміст діалогу, його необхідну умову; О.О. Бодальова [19; 20], С.Л. Братченка [24], Ю.Н. Ємельянова [68], Ю.М. Жукова [71; 72], Я.Л. Петровської [156] на те, що духовна спільність, взаємна довіра, повага, відвертість, доброзичливість, спрямованість на рівність позицій, прагнення до досягнення взаєморозуміння; Н.В. Чепелевої [150] на діалогізм як на інтегральну характеристику особистості, яка включає діалогічну інтенцію, орієнтацію на іншого, як рівноправного суб'єкта спілкування, уміння встановлювати контакти, слухати іншого, наявність особової і професійної

рефлексії, здатність вести професійно орієнтований діалог. Сукупність особистісних смислових установок і ціннісних орієнтацій у сфері міжособистісного спілкування, як індивідуальну «комунікативну парадигму», що включає уявлення про смисл спілкування, його цілі, засоби, бажані і допустимі способи в спілкуванні і та ін. С.Л. Братченко визначає як спрямованість особистості в спілкуванні.

Метою четвертої серії констатувального дослідження було визначення ступеня представленості діалогічних характеристик особистості в індивідуальному стилі спілкування студентів-психологів за допомогою методики С.Л. Братченка «Спрямованість особистості в спілкуванні» (СОС) (додаток Г).

Методика СОС відноситься до проєктивних, в її основу покладено метод незакінчених речень. Теоретичною основою методики є концепція діалогу (М.М. Бахтін, Н.М. Бубер, А.У. Хараш та інші), на базі якої автором в спеціальному дослідженні були виділені шість основних видів СОС: діалогічна комунікативна спрямованість (Д-СОС), авторитарна (АВ-СОС), маніпулятивна (М-СОС), альтруїстична (АЛ-СОС), конформна (К-СОС), індіферентна (І-СОС).

Ці види комунікативної спрямованості характеризуються наступними ознаками (які служать одночасно і критеріями оцінки проєктивного матеріалу):

1) Д-СОС – орієнтація на рівноправне спілкування, засноване на взаємоповазі і довірі, орієнтація на взаєморозуміння, взаємну відкритість і комунікативну співпрацю, прагнення до взаємного самовираження, розвитку, співтворчості.

2) АВ-СОС – орієнтація на домінування в спілкуванні, прагнення подавити особистість співрозмовника, підпорядкувати його собі, "комунікативна агресія", когнітивний егоцентризм, "вимога" бути зрозумілим (а точніше - вимога згоди з власною позицією) і небажання розуміти співрозмовника, неповага до чужої точки зору, орієнтація на стереотипне "спілкування - функціонування", комунікативна ригідність.

3) М-СОС – орієнтація на використання співрозмовника в своїх цілях, для отримання різного роду вигоди; відношення до співрозмовника як засобу, об'єкту своїх маніпуляцій; прагнення зрозуміти ("прорахувати") співрозмовника,

щоб одержати потрібну інформацію, в поєднанні з власною нещирістю; орієнтація на розвиток, і навіть "творчість", в спілкуванні, але односторонній - тільки для себе за рахунок іншого.

4) АЛ-СОС – добровільна "центрація" на співрозмовнику, орієнтація на його мету, потреби і т. ін. і безкорислива поступливість своїми інтересами, цілями; прагнення зрозуміти потреби іншого з метою їх найбільш повного задоволення, але байдужість до розуміння себе з його сторони, прагнення сприяти розвитку співрозмовника навіть за умови збитків власного розвитку і благополуччя.

5) К-СОС – відмова від рівноправності в спілкуванні на користь співрозмовника, орієнтація на підпорядкування силі авторитета, на "об'єктивну" позицію для себе, орієнтація на некритичну "згоду", відсутність прагнення до дійсного розуміння і бажання бути зрозумілим, спрямованість на реактивне спілкування, готовність "підлаштуватись" під співрозмовника.

6) І-СОС – таке ставлення до спілкування, при якому ігнорується воно саме зі всіма його проблемами, домінування орієнтації на "суто ділові питання", "відхід" від спілкування як такого. Результати, отримані за цією методикою представленні в таблиці 3.7.

Таблиця 3.7

**Особливості спрямованості особистості студентів-психологів
в спілкуванні.**

Група студентів	Спрямованість особистості в спілкуванні (% в загальній структурі спрямованості в спілкуванні)					
	Діалогічна СОС	Авторитарна СОС	Маніпулятивна СОС	Альтруїстична СОС	Конформна СОС	Індиферентна СОС
Всі	36,5	35,9	14,1	4,8	1,4	7,3
2-3 курс	34,3	34,3	17,1	4,1	1,2	9
4-5 курс	37,9	36,9	12,2	5,3	1,5	6,2

Як правило, в протоколах представлені в тому або іншому ступені всі види комунікативної спрямованості. Проте в підсумковій оцінці можна виділити тенденцію, переважаючий вид СОС.

Для цілей нашого дослідження важливо звернути увагу на переважання двох полярних видів СОС - діалогічної і авторитарної, які найяскравіше виявляють співвідношення позицій співрозмовників з погляду їх рівноправності (нерівноправності), симетричності вимог і очікувань.

Таблиця 3.8

Аналіз зв'язку особливостей спрямованості особистості в спілкуванні з рівнем розуміння ПСК за допомогою коефіцієнтів рангової кореляції

Спірмена r_s

		Показник коефіцієнту рангової кореляції Спірмена r_s					
		Діалогічна СОС	Авторитарна СОС	Маніпулятивна СОС	Альтруїстична СОС	Конформна СОС	Індиферентна СОС
Рівень розуміння ПСК як функції проблемного аналізу наративу клієнта	R_s	0,59	- 0,39	0,03	0,24	0,04	- 0,37
	$t_{емп}$	12,4	- 7,03	0,56	4,15	0,73	- 6,65
Рівень розуміння ПСК як вміння студентів збагнути її цілісний смисл	R_s	0,54	- 0,29	0,10	0,23	0,07	- 0,27
	$t_{емп}$	10,93	- 5,07	1,7	4	1,09	- 4,8

Аналіз коефіцієнтів кореляції (табл. 3.8) дозволяє констатувати, що на рівні значущості 0,001 ($t_{емп} > t_{кр}=2,83$) можна вважати статистично достовірним зв'язок рівня розуміння ПСК з діалогічною та авторитарною, а також індиферентною спрямованістю особистості в спілкуванні. Причому, зв'язок між рівнем розуміння ПСК та ступенем вираженості діалогічної спрямованості в спілкуванні носить

ярко вираженій прямо пропорційний характер, як і було передбачено. В той же час, зв'язок між рівнем розуміння ПСК та ступенем вираженості авторитарної та індіферентної спрямованості не так ярко виражений і має зворотньопропорційну залежність.

Дослідження взаємозв'язку успішності розуміння ПСК з можливостями студента-психолога опрацьовувати діалогічний текст. Психогерменевтичне визнання текстуальної природи ПСК дозволяє зробити припущення: успіх розуміння ПСК буде пов'язаний з умінням консультанта фіксувати в наративі клієнта ознаки внутрішнього діалогу, засоби, в яких реалізується його прагнення бути зрозумілим, якими він демонструє оцінку різних аспектів власної проблемної ситуації, відношення до них. Вміння психолога звертати увагу на відповідні фрагменти наративу клієнта є відправною точкою в створенні діалогічних відносин між консультантом та клієнтом, і, водночас, умовою розуміння ПСК останнього. Для експериментальної перевірки даного припущення було використано методику «Діалогічний текст» (додаток Д). В основу методики покладені параметри діалогічності тексту (Н.В. Чепелєва [170] і О.М. Корніяка [99]):

1. Надмірність повідомлення - підвищує засвоюваність, полегшує включення читача в процес взаємодії з текстом, забезпечує контекст. За визначенням А. Моля [136] - це величина відносного перевищення реальної кількості знаків в повідомленні над тим їх числом, яке є, безумовно, необхідним для передачі тієї ж кількості інформації.

2. Адресованість повідомлення виявляється у виразах-зверненнях до читача, проблемних питаннях, узагальненнях, окремих смислових блоках повідомлення, апелятивних і спонукаючих конструкціях (наприклад, «Як ми бачимо...», «Пригадайте ще раз...» і т.п.). Все це дає можливість читачу зупинитись і осмислити тільки що прочитане, стимулює його інтерес до проблеми, допомагає прогнозувати подальший розвиток подій.

3. Наявність умисних лакун («шпарин»), які нібито задають ритм внутрішнього діалогу читача. Лакуни - це пропуски у викладі або обґрунтуванні тих або інших положень, яких автор як би «не додумує», даючи можливість

зробити це читачу. Використовування лакун вимагає від автора тексту певної майстерності, оскільки опущення тих або інших ланок може зробити текст незрозумілим, обмеженим, фрагментарним.

4. Персоніфікованість, тобто наявність у тексті елементів, які характеризують саме автора твору, його ставлення до проблем, їх оцінки. Це ті елементи тексту, які можуть бути віднесені до його рефлексивного інформаційного плану. Персоніфіковане повідомлення досягається включенням в текст експресивно-емоційних і образних способів.

5. Спрямованість на ту або іншу групу читачів, спроба автора враховувати інтереси, потреби, рівень знань читача.

6. Наявність різних точок зору на проблему, зіставлення різних позицій, звернення до робіт інших авторів, висновки з порівняльного аналізу, які робить сам автор тексту або підводить до них читача. «Саме у зіставленні, протиставленні, а іноді й боротьбі різних точок зору, смислових позицій народжується загальний смисл тексту, який, на відміну від його значення, включає і модальні ціннісні компоненти» [170, с. 50].

Отже, в тексті може бути закладена програма взаємодії читача з ним (іншими словами, діалогічна співтворчість), загальний з автором пошук істини, або пасивне сприйняття текстового монологу, що виключає повноцінне спілкування і розуміння. Таким чином, пропонуючи випробовуваним для запам'ятовування і відтворення діалогічний текст і фіксуючи збереження у відтвореному матеріалі його діалогічних параметрів, що викладені вище, ми можемо оцінювати міру розвитку його здатності утворювати діалогічні відносини з клієнтом, що є умовою розуміння ПСК.

Методика спрямована на перевірку здатності відтворювати діалогічний текст. Для цього випробовуваним пропонується підібраний експериментатором текст, що містить всі перераховані вище параметри діалогічності.

Випробовуваним необхідно було засвоїти запропонований текст. В інструкції перед ними була поставлена мнемічна мета, було вирішено, що відстрочене відтворення в даному випадку буде більш показове з наступних

міркувань. В реальній ситуації психологічного консультування між сприйманням окремих текстових елементів ПСК та їх подальшим аналізом, синтезом, узагальненням або інтерпретацією завжди є певний проміжок часу. За період між первинним знайомством з матеріалом і відстроченим відтворенням в системі пам'яті відбувається реорганізація матеріалу (Ж. Піаже, Б. Інельдер, Р. Бартлет, В.Я. Ляудіс, С.П. Бочарова). У реорганізації матеріалу в пам'яті беруть участь еталони, стереотипи дій, якості, які властиві випробовуваному. І якщо відтворений текст зберігає параметри діалогічності, це може означати, що для випробованого характерні відповідні властивості.

Рівень діалогічності тексту оцінюється шляхом підрахунку суми балів, одержаних по кожному з описаних вище параметрів. Кожен конкретний текст може одержати кількість балів в межах від 0 до 10. Оскільки стандартизовані дані по цій методиці відсутні, пропонувалось при якісній оцінці рівня діалогічності тексту (низький рівень, середній або високий) користуватися ранжируванням показників в рамках досліджуваної групи.

Таким чином, можна визначати низький рівень, у випадку якщо він оцінений від 0 до 3 балів, середній рівень – 4 – 6 балів, високий рівень – 7 – 10 балів. Запропонований варіант кількісної і якісної обробки даних, одержаних за цією методикою, може бути статистично вдосконалений, проте, в даному варіанті достатній для наших дослідницьких цілей. Результати дослідження діалогічності студентів за методикою «Діалогічний текст» в таблицях 3.9 и 3.10.

Таблиця 3.9

Результати дослідження діалогічності за методикою «Діалогічний текст»

Статистичні показники	Групи досліджуваних		
	Всі	2-3 курс	4-5 курс
Сер. ариф.	3,2	3	3,3
Мода	4	4	4
Медіана	3	3	3

Таблиця 3.10

Рівень діалогічності тексту студентів-психологів

Рівень	Бали	Групи досліджуваних (% від загальної кількості студентів в групі)		
		Всі	2-3 курс	4-5 курс
Високий	7 - 10	3,85	1,82	5,11
Середній	4 - 6	40,56	38,18	42,05
Низький	0 - 3	55,59	60	52,84

Коефіцієнт рангової кореляції Спірмена r_s між рівнем розуміння ПСК як функції проблемного аналізу наративу клієнта і рівнем діалогічності тексту студентів-психологів склав 0,58. Такий показник коефіцієнта кореляції дозволяє констатувати, що на рівні значущості 0,001 ($t_{emn}=12 > t_{кр}=2,83$) можна вважати статистично достовірним зв'язок рівня розуміння ПСК з рівнем діалогічності тексту студентів. Зроблений висновок знаходить статистичне підтвердження і при аналізі зв'язку між рівнем діалогічності тексту студентів і рівнем розуміння ПСК як вміння студентів збагнути її цілісний смисл наративу клієнта $r_s = 0,55$, при $t_{emn}=10,98 > t_{кр}=2,83$, що відповідає рівню значимості 0,001.

3.4. Дослідження взаємозв'язку успішності розуміння ПСК з окремими характеристиками мислення студентів-психологів.

Психолог співпрацює з метою виявлення смислу і досягнення розуміння, для досягнення якої обидва учасники використовують когнітивні, афективні і емпіричні методи [120]. В умовах психотерапевтичної ситуації «факти, що надаються клієнтом, підпадають під поліваріантний вплив контекстів і особистісних смислів; багато висновків і тверджень виявляються відносними і підлягаючими багаторазовій інтерпретації; все зв'язується зі всім, що завгодно і так само вступає в суперечності, тому утруднені узагальнення і систематизація. За все це психолог розплачується цілісністю розуміння реальності, і отже якістю

професійних дій по відношенню до клієнтів. У природничих науках професійним ідеалом є уміння передбачити певне явище на основі закону, якому воно підкоряється. Психологічна ж реальність така, що основну свою суть виражає в непередбачуваності» [186, с. 5]. Все це призводить до того, що замість мислення на основі дихотомії, «психолог вимушений мислити безоцінно, контекстно, континуально, орієнтуючись на індивідуальну семантику і особистісні смисли (свої і клієнта), створюючи фрагменти живої, рухомої онтології, значущі тут і тепер» [Там же]. Між тим, психологи приступають до консультативного діалогу, володіючи певним типом мислення, що переважно вже сформований, тобто стійкими способами сприйняття і обробки інформації, які складають невід'ємну частину особистості [200].

Враховуючи важливість розуміння в професійній діяльності психолога, особливий інтерес для нас представляє підхід до розуміння як до здібності (А.А. Брудний, Л.Л. Гурова, В.В. Знаков). І тут є традицією розглядати здатність до розуміння як складову в загальній структурі інтелектуальних здібностей, що виявляються в уміннях: сприймати суть і відношення того, що розуміється; бути причетним до цих відносинам; реалізовувати системний діалог з внутрішніми репрезентаціями того, що розуміється. А.А. Брудний з погляду функціонального підходу розглядає інтелект (від лат. *intellego* - розумію) як реалізовувана здатність розуміти, як «працююче знання». «Інтелект відображає дійсність у такий спосіб, який дозволяє її змінити. Справа в правильному виборі точки зору, під яким слід розглядати ті або інші факти» [26]. «Саме інтелект забезпечує ефективний аналіз рис і якостей особистості, дає можливість долати стереотипи (як особистісні, так і професійні), є центральним механізмом розуміння поведінки іншої людини». Для практикуючого психолога найбільш важливим є вербальний компонент інтелекту і так званій «соціальний інтелект» [150].

В.Ю. Меновщикова [132] підкреслює взаємозв'язок психологічного консультування з етапами процесу мислення, підкреслюючи, що проблемна ситуація клієнта «дає поштовх» розумовій діяльності. Мислення перетворює проблемну ситуацію в усвідомлювану людиною задачу, починаючи з аналізу

проблеми. О.В. Юпітов [235] вважає, що суб'єкт консультування здійснює перетворення своїх проблем, переводячи їх за допомогою психолога в категорію задач (формальних моделей) з подальшим рішенням або встановлюючи їх взаємозалежність з іншими своїми проблемами і звертаючись до них. Хочеться відзначити, що для нашої культури, взагалі, характерна заміна поняття «психологічна проблема» близьким по значенню поняттям «задача», і звідси – «рішення психологічних проблем».

Аналізуючи досвід супервізорства, Д. Джейкобс приходять до висновку, що переважаючий тип мислення, сформований у психолога, впливатиме на хід процесу міжособистісного розуміння. Володіння прийомами основних типів мислення (індуктивним (мисленням аналогічно), асоціативним, творчим) – підвищує ефективність процесу міжособистісного розуміння [200].

Особливості появи текста клієнта в текстуальному просторі психотерапевтичної ситуації, а саме досить довгий період дефіциту матеріалу для розуміння, безліч інтерпретації, які він містить, наявність ілюзій, метафор, символів, вимагають від процесу розуміння його замкненості в «герменевтичне коло: щоб зрозуміти ціле, ми повинні зрозуміти елементи, але розуміння окремих елементів визначається розумінням цілого» [73, с. 125]. Здійснення процесу розуміння за таких умов потребує від психолога здатності мислити і індуктивно [200], і гіпотетико-дедуктивно [73].

Індукція – процес умовиводу, який розширює поточне знання в ситуації його дефіциту (від конкретного до загального). Центральне місце в індуктивному мисленні займає використання аналогій [200]. «Виконуючи ті або інші дії, яким передують розумові операції і можливі емоційні прояви» ... «ми частіше намагаємося поводитися аналогічно, спираючись на свій особистий досвід і на досвід оточуючих» [212, с. 3]. Комунікації людей також побудовані за принципом аналогії. Їх повідомленням може бути приписане те або інше значення тільки в контексті інших повідомлень. «Аналогічне послання звичайно має прихований другий план, який відрізняється від експліцитно вираженого» [127, с. 261].

Асоціативне мислення характеризується зв'язком думок за відсутністю безпосередньо усвідомленої мети. Відкриття і пояснення асоціацій давно визнається одним з найзначніших досягнень наукової психології, бо поняття асоціації відображає безперечну психічну реальність [119], зв'язок між елементами психіки, завдяки якій поява одного елемента в певних умовах, викликає інший, з ним зв'язаний [124].

В процесі психологічного консультування виникають два види асоціацій: асоціації клієнтів і асоціації, що виникають у психолога. «Уміти використовувати асоціативне мислення як своє, так і клієнта, і встановлювати відповідну рівновагу між ними складає стрижень психотерапевтичної компетентності» [200, с. 70]. Психолог – консультант поступово знає, що не може слухати тільки об'єктивно, намагаючись спіткати емпіричну істину про клієнта. Не може він слухати і лише суб'єктивно, оскільки в цьому таїться небезпека проєкції, надмірної ідентифікації і неправильного розуміння переживань клієнта. Він повинен навчитися лавірувати між цими станами. Іноді брати на себе роль спостерігача, а в інші моменти за допомогою емпатії і уяви ставати учасником емоційних переживань свого клієнта. Таке лавірування сприяє новому розумінню психіки клієнта, а також новим творчим інтерпретаціям клінічного процесу.

В контексті психотерапевтичної ситуації поняття творче мислення використовують для позначення простору, в якому домінують ілюзії, метафори, символи. До основних елементів творчого мислення відносять інтелектуальні здібності і уміння висловити ряд ідей з певної теми, здатність формувати різні ідеї, а також уміння вільно асоціювати без прив'язки до часу і місця даної проблеми. Творча здібність може визначатись оригінальністю і доцільністю (творча смислова структура повинна бути впізнання і значуща для ситуації, що передувала творчому акту). Д.Джейкобс виділяє наступні основні стратегії творчого мислення, володіння якими необхідне психологам: «виявлення проблеми» – дослідження різних способів постановки проблеми; прагнення мислити від протилежного і синтезувати протилежності; здатність терпимо відноситися до невизначеності [200].

Д. Гілфорда у своїх роботах, присвячених дослідженням дивергентності, вчений визначає цю якість наступним чином: «Дивергентність є провідною рисою творчого процесу і полягає в можливості породження безлічі різних ідей з одного джерела інформації. З неї витікають такі прояви як здатність розглядати проблему під різними кутами, вводити її в різні контексти» [Цит по: 148, с. 107].

Таким чином, психолог вимушений мислити безоцінно, контекстно, континуально, орієнтуючись на індивідуальну семантику і особистісні смисли клієнта та власні професійні смисли. Певний тип мислення, що сформувався, з яким психологи приступають до консультативного діалогу, впливатиме на процес і результат розуміння ними проблем клієнта. Володіння прийомами індуктивного (мисленням аналогічно), асоціативного, творчого (мислення від протилежного, уміння діяти з протилежними гіпотезами, терпимо відноситися до невизначеності, мисленням дивергентно) типів мислення підвищує ефективність процесу розуміння ПСК.

Виходячи з викладеного вище, можна припустити, що показники рівня розуміння ПСК у студентів-психологів будуть пов'язані з рівнем розвитку перерахованих характеристик процесу мислення. Підтвердження цієї гіпотези водночас можна розглядати як ще один показник валідності методики визначення рівня розуміння ПСК психологів консультантів [200].

Для дослідження рівня розвитку індуктивного мислення у майбутніх практичних психологів передбачалось використання методик «Утворення аналогій», або «Виконання задач по заданому зразку» [212]. Застосування цієї методики дозволяє виявити особливості мислення, тобто переважання статичних, стійкіших зв'язків в інтелектуальних діях або наявність здібності до швидкого утворення нових понять і способів дій. Дану методику також застосовують для дослідження рівня розумових процесів – здібності до встановлення логічних зв'язків і відносин між предметами або поняттями, а також для виявлення уміння стійко зберігати заданий спосіб міркувань при рішенні великого ряду різноманітних задач [183].

Методика «Утворення аналогій» складається з трьох основних складових. В якості матеріалу методики використовують деякі таблиці Д. Равена, що дозволяють вивчити здатність до відділення істотних ознак від другорядних, розвиток елементів абстрактного мислення, здатність до пошуку аналогій між двома парами фігур, уміння встановлювати принцип симетричності. Крім цього використовують вербальні варіанти даної методики: прості аналогії і складні аналогії.

Між показниками рівня розуміння ПСК та показниками здатності мислити аналогічно були отримані незначні показники коефіцієнтів кореляції Спірмена r_s при використанні таблиць Д.Равена та простих аналогій (відповідно 0,14 та 0,18), що вказує на відсутність зв'язку між вказаними явищами. Теоретико-практичне пояснення означеного факту може виглядати наступним чином:

- Методика «Прості аналогії» видалась занадто легкою в порівнянні з вимогами до рівня мислення, необхідного для рішення задач, що постають перед психологом, який намагається зрозуміти проблему клієнта. 86,8 % від загальної кількості студентів-учасників експерименту, за цією методикою продемонстрували високий рівень аналогічного мислення (для порівняння: за методикою «Складні аналогії» під час пілотажного дослідження високий рівень продемонстрували лише 20,4 %, середній – 59,3 %, низький – 20,4 %).
- Незначний зв'язок між рівнем розуміння ПСК та показниками здатності мислити аналогічно, отриманими за допомогою таблиць Д.Равена, може вказувати на меншу значущість невербальних аспектів мислення порівняно з вербальними для вирішення завдань психологічного консультування.

Таким чином, для вирішення завдань констатувального експерименту виявилось доцільним використання методики «Складні аналогії» (додаток Е), яка спрямована на з'ясування того, якою мірою випробовуваним доступне розуміння абстрагованих типів зв'язків між окремими поняттями, а також розповсюдження цього розуміння на інші конкретні приклади. Крім того, вона дозволяє з'ясувати здатність випробовуваних логічно мислити, уміти розрізняти типи зв'язків,

критично співвідносити їх між собою [168]. Були одержані наступні результати (табл. 3.11):

Коефіцієнт рангової кореляції Спірмена r_s між рівнем розуміння ПСК як функції проблемного аналізу нарративу клієнта і рівнем сформованості вміння вирішувати складні аналогії у студентів-психологів дорівнює 0,49. Такий показник коефіцієнта кореляції дозволяє констатувати, що на рівні значущості 0,001 ($t_{емп} = 9,39 > t_{кр} = 2,83$) можна вважати статистично достовірним зв'язок рівня розуміння ПСК з рівнем сформованості у студентів аналогічного мислення. Зроблений висновок знаходить статистичне підтвердження і при аналізі зв'язку між рівнем аналогічного мислення студентів і рівнем розуміння ПСК як вміння студентів збагнути її цілісний смисл нарративу клієнта ($r_s = 0,45$, при $t_{емп} = 8,59 > t_{кр} = 2,83$, що відповідає рівню значимості 0,001).

Таблиця 3.11

**Результати дослідження аналогічного мислення за методикою
«Складні аналогії»**

Рівень	Бали	Групи досліджуваних (% від загальної кількості студентів в групі) N=286		
		Всі	2-3 курс	4-5 курс
Високий	1 - 10	31,5	33,6	30,1
Середній	11 - 15	28,3	27,3	29
Низький	16 - 20	40,2	39,1	40,9

Для дослідження уміння студентів мислити від протилежного як стратегії творчого мислення була використана методика, запропонована Н.А. Подгорецькою [161].

Студентам було запропоновано виконати два завдання, успіх у вирішенні яких і слугує критерієм мислити від протилежного, працювати з відносними поняттями, ігнорувати життєвий, буденний досвід на користь зосередженню на логічній структурі проблеми, діяти з альтернативними гіпотезами, диференціювати різні точки зору, враховувати, приймати позицію іншої людини (додаток Є).

В якості першого завдання цієї серії використані задачі, побудовані на одній і тій же логічній структурі, але з різним специфічним змістом, що могло показати

незалежність функціонування логічної структури прийому від специфічного змісту. В якості експериментального матеріалу виступав набір ситуацій, які могли мати місце в житті. У кожній задачі учаснику експерименту потрібно було проаналізувати по одній життєвій ситуації, точніше, вирішити, чи можлива дана ситуація, і дати повне пояснення всіх можливих варіантів. Основою оцінки результатів відповідей були наступні показники:

- Визнання можливості існування ситуацій. Якщо випробовуваний визнавав ситуацію взагалі за неможливу, то така відповідь розцінювалася як невірна, оскільки він не враховував всіх можливих варіантів.

- У разі визнання ситуації можливою аналізувалися пояснення. За правильне вважалися відповіді з логічними обґрунтуваннями, тобто з використанням прийому доказу від протилежного.

- Про вплив буденного досвіду на логічні пояснення ми судили по кількості вірних відповідей кожного випробовуваного: якщо в деяких завданнях випробовуваний давав логічні пояснення, а в інших — суто буденні, то можна було говорити про відсутність узагальненого прийому доказу від протилежного.

Аналіз виконання першого завдання показав (табл. 3.12), що з 1716 відповідей, які дали студенти 53,5 % були невірними, з них 28,6 % (від загального числа завдань) носили негативний характер, хоча очікувалися позитивні відповіді, оскільки насправді запропоновані ситуації можуть мати місце. У інших (24,9 %) затверджувалася можливість існування запропонованих ситуацій, проте пояснення були логічно не спроможними. З них характерними були відповіді, в яких: випробовувані обмежували аналіз ситуації тільки припущеннями одного учасника ситуації; при поясненні буденних ситуацій досліджувані часто підміняли об'єктивну оцінку, суб'єктивною; були порушення тотожності споріднених або сусідських відносин; признавалася можливість односторонніх відносин; давалися пояснення, що суперечили умовам завдання і т. ін.

Таблиця 3.12

**Результати рішення задач, що передбачають уміння мислити
від протилежного.**

№ з.п.	Ситуації	Відповіді досліджуваних		
		Вірні	Невірні	
		«можливо» з логічним поясненням	«можливо» без логічного пояснення	«неможливо»
1	На пероні особа в чорному зустрічає молодого чоловіка і говорить йому: «Учора увечері Ваша мати померла». Молода людина - син особи в чорному.	64	97	125
2	У двох зрячих один брат сліпий, але у цього сліпого нема зрячих братів".	71	101	114
3	Вона мені сусідка, а Я їй не сусідка.	153	47	86
4	Він — мій дід, по я йому не внук.	165	57	64
5	Я тобі дочка, але ти мені не мати.	171	55	60
6	У мене є сестра, а у моєї сестри сестри немає.	173	72	41
	Разом	797	429	490

В ході проведення дослідження були вирішені правильно з логічним поясненням 46,5 % задач. Успішне рішення задач з логічним поясненням говорить про уміння студентів мислити від протилежного, працювати з відносними поняттями.

Для вирішення завдань нашого дослідження, потрібно було визначити рівень уміння мислити від протилежного, працювати з відносними поняттями. В залежності від кількості правильно вирішених задач кожним студентом умовно визначався один з трьох рівнів: низький, середній і високий (табл. 3.13).

Коефіцієнт рангової кореляції Спірмена r_s між рівнем роуміння ПСК як функції проблемного аналізу наративу клієнта і рівнем сформованості вміння мислити від протилежного у студентів-психологів дорівнює 0,58. Такий показник коефіцієнта кореляції дозволяє констатувати, що на рівні

значущості 0,001 ($t_{емп} = 11,99 > t_{кр} = 2,83$) можна вважати статистично достовірним зв'язок рівня розуміння ПСК з рівнем сформованості у студентів вміння мислити від протилежного. Зроблений висновок знаходить статистичне підтвердження і при аналізі зв'язку між рівнем уміння студентів мислити від протилежного і рівнем розуміння ПСК як вміння студентів збагнути її цілісний смисл наративу клієнта $r_s = 0,59$, при $t_{емп} = 12,25 > t_{кр} = 2,83$, що відповідає рівню значимості 0,001.

Таблиця 3.13

**Аналіз рівня здатності мислити від протилежного,
працювати з відносними поняттями**

Рівні	Кількість задач	Групи досліджуваних (% від загальної кількості студентів в групі) N = 286		
		Всі	2-3 курс	4-5 курс
Низький	0 - 1	37,4	44,5	33
Середній	2 - 4	37,8	32,7	40,9
Високий	5 - 6	24,8	22,7	26,1

Друге завдання повинне було виявити уміння студентів-психологів працювати з альтернативними гіпотезами в умовах одночасного врахування позицій декількох людей. З цією метою використовувалася задача «про трьох мудреців» (Ліхтер, 1951). Вона слугувала моделлю вивчення прийому, в якому поєднувались два компоненти: логічний і психологічний. Логічний її компонент полягав в умінні діяти з альтернативними гіпотезами, використовуючи прийом доказу від протилежного. Психологічний компонент полягав в одночасному врахуванні позицій кожного з міркуючих мудреців. Можна вважати, що дана задача представляла модель для вивчення уміння диференціювати різні точки зору і приймати позицію іншої людини в процесі рішення логічних задач.

Як і при аналізі результатів першого завдання методики, в даному випадку необхідно було визначити рівень успішності виконання студентами задачі. За критеріями, що були виділені Н.А. Подгорецькою, результати умовно було

розподілено за рівнями, а також з метою здійснення співвіднесення з рівнем успішності розуміння ПСК, кожному рівню було надано бальне навантаження (табл. 3.14).

Таблиця 3.14

Рівень уміння працювати з альтернативними гіпотезами в умовах одночасного врахування позицій декількох людей

Рівень	Бали	Критерії	Групи досліджуваних (% від загальної кількості студентів в групі)		
			Всі	2-3 курс	4-5 курс
Дуже високий	5	Правильне рішення з повним поясненням	-	-	-
Високий	4	Правильно висунуті гіпотези, до кінця проведене міркування, проте в ході міркувань не диференційовані позиції різних мудреців	2,8	0,8	4
Середній	3	Правильно висунуті гіпотези, але міркування не довели до кінця, одну логіку доказу замінена іншою, не адекватною умовам задачі	20,3	15,5	23,3
Низький	2	Запропоновані неправильні гіпотези (засновані або не теорії рівних шансів, або на підставі припущень про емоційну реакцію мудреців, або на теорії вірогідності, або на теорії переконання і т. п.)	25,2	27,3	24,4
Дуже низький	1	Відмова від рішення задачі або зроблено висновок без гіпотез і без підстави	51,7	56,4	48,3

На підставі отриманих даних можна констатувати відсутність у студентів умінь вибрати відповідні гіпотези та не сформованість необхідних прийомів логічного міркування. Також значно позначився на процесі міркування вплив егоцентричної позиції. Для багатьох учасників експерименту прийняття позиції іншої людини виявилось взагалі неможливим, що навіть при правильних припущеннях привело до заплутаного міркування і, як наслідок, до необґрунтованого висновку.

Коефіцієнт рангової кореляції Спірмена r_s між рівнем розуміння ПСК як функції проблемного аналізу наративу клієнта і рівнем уміння працювати з альтернативними гіпотезами в умовах одночасного врахування позицій декількох

людей дорівнює 0,49. Такий показник коефіцієнта кореляції дозволяє констатувати, що на рівні значущості 0,001 ($t_{emn} = 9,53 > t_{кр} = 2,83$) можна вважати статистично достовірним зв'язок рівня розуміння ПСК з умінням працювати з альтернативними гіпотезами в умовах одночасного обліку позицій декількох людей. Зроблений висновок знаходить статистичне підтвердження і при аналізі зв'язку між рівнем уміння працювати з альтернативними гіпотезами в умовах одночасного врахування позицій декількох людей і рівнем розуміння ПСК як вміння студентів збагнути цілісний смисл наративу клієнта $r_s = 0,5$, при $t_{emn} = 9,54 > t_{кр} = 2,83$, що відповідає рівню значимості 0,001.

Методика Н.А.Подгорецької дала можливість судити про вплив буденного досвіду на логічні пояснення досліджуваних. Якщо в деяких завданнях досліджуваний давав вірні логічні пояснення, а в інших суто буденні можна було говорити про відсутність узагальненого прийому. Під час дослідження така особливість в різній мірі виявилася у 53,2 % випробовуваних. Для нас важливо було з'ясувати, наскільки втручання буденного досвіду пов'язане з успішністю розуміння студентом-психологом ПСК. Коефіцієнт рангової кореляції Спірмена r_s між рівнем розуміння ПСК як функції проблемного аналізу наративу клієнта та кількістю буденних пояснень наданих ним під час рішення задач дорівнює -0,34 ($t_{emn} = 6,08 > t_{кр} = 2,83$, що відповідає рівню значимості 0,001). Крім того, коефіцієнт рангової кореляції Спірмена ($r(s)$) між кількістю буденних пояснень та рівнем розуміння ПСК як вміння студентів збагнути цілісний смисл наративу клієнта ($r_s = -0,24$ при $t_{emn} = 9,53 > t_{кр} = 2,83$, що відповідає рівню значимості 0,001). Такий зворотньопропорційний зв'язок між означеними показниками дає можливість визнавати, що схильність психолога ґрунтуватися на власному буденному досвіді без урахування логічних зв'язків усередині конкретної проблемної ситуації при роботі з ПСК може негативно позначатися на процесі і результаті її розуміння.

Розуміння ПСК неможливо здійснювати, якщо не розглядати інформацію, яка надається клієнтом під різними кутами, не вводити проблему в різні контексти. Важливою умовою розуміння є дивергентність мислення. Можна

припустити, що рівень розуміння психологами консультантами ПСК пов'язаний з рівнем розвитку у нього дивергентності мислення.

Слід зазначити, що у психології існує ряд методик, в яких використовуються завдання на дивергентність. До таких методик відносяться: «Тести креативного мислення» Е. Торренса (вербальна, фігуральна і звукова форми), «Південно-каліфорнійські тести дивергентної продуктивності» Д. Гілфорда, «Програма діагностики розвитку креативного мислення» Е. Де Боно і інші. В нашому дослідженні використовувалась методика О.М. Крутій [106], в якій дослідниця використовувала ряд завдань з вище перелічених тестів, а структуру методики і техніку обробки результатів побудувала по аналогії з методикою "творче мислення" О.Є. Тунік [61]. Особливістю даного варіанту методики є те, що, у відповідності до цілей нашого дослідження, використані завдання мали вербальний характер. Доречі, методику «Дивергентність» О.М. Крутій використовувала в рамках дослідження діалогічності, оскільки вважала дивергентність є такою інтелектуальною якістю, яка лежить в основі діалогічності (додаток Ж).

Основними показниками дивергентності за наслідками дослідження Е. Торренса і Д. Гілфорда є швидкість, гнучкість, оригінальність, точність. Швидкість - здатність виказувати максимальну кількість ідей за одиницю часу. Гнучкість – здатність виказувати широку різноманітність ідей. Оригінальність – здатність породжувати нові нестандартні ідеї. Точність – здатність удосконалити або додавати завершений вигляд своїм ідеям.

У нашому комплексі завдань їх характер такий, що не припускає деталізації і уточнення запропонованих варіантів ідей. Тому, при оцінці результатів було використано три з чотирьох показників дивергентності і оцінювали їх по аналогії з технікою оцінки, яка запропонована в методиці О.Є. Тунік.

1. Швидкість. Цей показник розраховується по сумі запропонованих варіантів у виконаному завданні. Кожен варіант оцінюється в 1 бал. Наприклад, якщо в першому завданні випробовуваний пропонує три способи використання предмету, він одержує по показнику швидкості 3 бали.

2. Оригінальність. Оригінальним вважається той варіант відповіді, який

вважається тим, що рідко зустрічається. У нашому випадку оригінальною вважалась відповідь, що зустрічалась один раз на досліджуваній вибірці випробуваних. Одна оригінальна відповідь - 4 бали.

3. Гнучкість. Цей показник визначається по кількості класів або категорії відповідей. Наприклад, в завданні № 2, де пропонується дібрати предмети і явища, що мають якість "гарячий", ті відповіді, які відображають температурні характеристики предмету ("гарячий чайник", "гарячий пісок", "гарячий лоб") відносяться до однієї категорії, ті відповіді, що відображають емоційний стан ("гарячий характер", "гаряча суперечка", "гарячий поцілунок") відносяться до іншої категорії відповідей. Кожна категорія відповідей оцінюється в 2 бали.

Таблиця 3.15

Результати діагностики основних показників дивергентності мислення студентів-психологів

Група досліджуваних	Рівень розвитку											
	Швидкість			Оригінальність			Гнучкість			Дивергентність		
	Сер. арифм..	мода	медіана	Сер. арифм..	мода	медіана	Сер. арифм..	мода	медіана	Сер. арифм..	мода	медіана
Всі	63,4	58	58	56,4	88	48	49,4	38	44	169,1	146	152
2-3 курс	59,8	44	56,5	52,5	48	48	46,2	38	42	158,5	146	146
4-5 курс	65,6	58	58,5	58,9	88	52	51,3	38	46	175,8	143	166

Таблиця 3.16

Аналіз зв'язку рівня основних показників дивергентності з рівнем розуміння ПСК за допомогою коефіцієнтів рангової кореляції Спірмена r_s

		Показник коефіцієнту рангової кореляції Спірмена $r(s)$			
		Швидкість	Оригінальність	Гнучкість	Дивергентність
Рівень розуміння ПСК як функції проблемного аналізу наративу клієнта	r_s	0,61	0,6	0,6	0,6
	t_{emp}	13,12	12,5	12,47	12,47
Рівень розуміння ПСК як вміння студентів збагнути її цілісний смисл	r_s	0,48	0,49	0,53	0,78
	t_{emp}	9,32	9,34	9,81	21,21

Результати дослідження (табл. 3.15 та 3.16) дають підставу ствержувати про наявність зв'язку рівня всіх показників дивергентності з рівнем розуміння ПСК у студентів психологів. Рівень розвитку дивергентності за всіма основними показниками у студентів 4-5 курсів вище ніж у студентів 2-3 курсів.

Оскільки метою використання даної методики є ранжирування групи випробовуваних за ступенем дивергентності з подальшим розділенням на рівні (низький, середній, високий), на відміну від досліджень О.Е. Тунік, у нас не було необхідності проводити процедуру стандартизації з урахуванням вікової норми. Підсумковий підрахунок балів робиться шляхом їх підсумовування по кожному показнику і за кожним завданням з подальшим ранжируванням сумарних показників в рамках досліджуваної групи. Саме завдяки ранжируванню показників успішності виконання завдань по методиці "Дивергентність", була отримана можливість розділити студентів на підгрупи, умовно названі: підгрупа з високим рівнем успішності виконання завдання (211 і більше балів); підгрупа з середнім рівнем успішності виконання завдання (128-211 балів) і підгрупа з низьким рівнем успішності виконання завдання (127 і менш балів). Такий поділ був важливим, оскільки метою нашого дослідження було не тільки діагностика рівня розвитку дивергентності, а й диференціація студентів за рівнем розвитку дивергентності у них, з метою подальшого порівняння означених досягнень студентів на різних етапах вузівської підготовки (табл. 3.17).

Таблиця 3.17

Рівень розвитку дивергентності у студентів-психологів

Рівень дивергентності	Бали	Групи досліджуваних (% від загальної кількості студентів в групі)		
		Всі	2-3 курс	4-5 курс
Низький	Менше за 128	25	29,1	22,2
Середній	128-210	50	55,5	47,8
Високий	Більше за 210	25	15,4	30,1

Коефіцієнт рангової кореляції Спірмена r_s між рівнем розуміння ПСК як функції проблемного аналізу нарративу клієнта і рівнем дивергентності дорівнює 0,6. Такий показник коефіцієнта кореляції дозволяє констатувати, що на рівні значущості 0,001 ($t_{емп} = 12,47 > t_{кр} = 2,83$) можна вважати статистично достовірним зв'язок рівня розуміння ПСК з рівнем розвитку дивергентності у студентів-психологів. Зроблений висновок знаходить статистичне підтвердження і при аналізі зв'язку між рівнем дивергентності і рівнем розуміння ПСК як вміння студентів збагнути її цілісний смисл нарративу клієнта $r_s = 0,8$, при $t_{емп} = 21,2 > t_{кр} = 2,83$, що відповідає рівню значимості 0,001.

3.5 Дослідження сформованості у студентів-психологів прийомів розуміння ПСК.

Найбільш надійним показником сформованості у студентів-психологів будь-якого прийому розуміння ПСК є його використання під час надання психологічної консультації. Тому для діагностики сформованості прийомів розуміння ПСК ми прагнули створити умови, що якомога більше нагадували б ситуацію психологічного консультування. В якості стимульного матеріалу студентам було запропоновано тексти, в яких відображалась ПСК. Тексти пред'являлись групі студентів в усній формі, від першої особи, у вигляді нарративу клієнта. Перед студентами було поставлене питання: до яких дій Вам треба вдатися, щоб як найкраще зрозуміти ПСК? Тексти були створені на основі прикладів консультативних бесід, представлених в працях О.Ф. Бондаренка [22] та С.В. Васьківської [39] (додаток 3).

Аналіз письмових звітів студентів здійснювався за принципом контент-аналізу. Як критерій аналізу виступали ознаки зазначених прийомів. За одиницю розрахунків, що є підставою для кількісного аналізу матеріалу, була прийнята поява ознак прийомів розуміння ПСК у тексті-звіті студента. В якості таких ознак виступали окремі слова, словосполучення, терміни, одиничні судження, смислові абзаци.

Так, якщо студент при аналізі психологічної ситуації клієнта застосовував прийоми, спрямовані на зону «текст клієнта “сам по собі”», у його звіті можна було спостерігати наступні ознаки: цитування окремих слів, фраз клієнта; посилення на описи клієнтом окремих елементів психологічної ситуації; переказу фрагментів тексту клієнта (у тому числі його невербальних аспектів); вираження згоди з точкою зору клієнта; вказівок на необхідність створення довірливих відносин, застосування техніки уважного емпатичного слухання (пасивного, нерелексивного), у тому числі і мовчання.

Загалом можна констатувати, що серед технік, спрямованих на розуміння проблем клієнта, які згадуються в роботах студентів доволі впевнено можна виділити: бесіду (*«Поговорити»*), слухання (*«уважно б вислухала»*). Набагато більше уваги студенти приділяють технікам, що дозволяють створити раппорт, психотерапевтичний альянс (*«заспокоїти», «не критикувати», «розташувати до себе, показати, що вам можна довіряти», «запевняння в конфіденційності», «показати їй свою зацікавленість», «зняти напружений стан жінки», «зняти з клієнтки замкнутість», «підстроювання пози»*); підкреслюють важливість для розуміння толерантності, ідентифікації, співробітництва, емпатії.

Більш детальний аналіз звітів свідчить про наявність в них смислових одиниць, що вказують на визнання унікальності проблем клієнта (*«Треба враховувати, що для матері це нова і складна ситуація», «Ситуація з настроєм дочки лякає її мати», «Не критикувати», «Показав би, що я не байдужий до хвилювань клієнтки», «Суїцид – завжди дуже важлива проблема і дуже хвилює мати», «Суїцидальна поведінка небезпечна, зрозуміло, чому жінка налякана»*); визначення потреби клієнта в рівні розуміння його проблеми (*«Треба уважно слухати, що говорить клієнт, не нав'язуватись», «Не починати відразу надавати поради», «Пам'ятати, що психолог не повинен радити», «я вже спочатку здогадалась, що це маніпуляція, але мама може це не прийняти»*); визначення області оповідання між малою значимістю й великою емоційною навантаженістю (*«Заспокоїти маму дівчинки», «Намагалась би емоційно підтримувати, щоб клієнтка мала змогу розповідати все по порядку», «дала б матері час заспокоїтись»*

і висловити свої проблеми», «Мати нервує, їй потрібен час, щоб розповісти про проблему докладно», «Головне не лізти в душу, бо клієнтка замкнеться»); прийняття того, що розуміється на рівні потреб клієнта («Мабуть є і інші психологічні проблеми в цій родині, але я не певна, що клієнтка хоче відразу вирішувати їх всі»); фіксування, в тому числі слів, що повторюються або емоційно підсилених моментів («Намагалася б робити конспект, особливо дрібні деталі, щоб не пропустити», «інколи треба вести записи», «робила б тези»); «розчищення» семіотичного простору (відмова терапевта від активізму, уважне емпатичне слухання, принцип мовчання (принцип психотерапевтичної фрустрації)) («уважно б вислухала», «не задавав би багато питань»); стимулювання вербалізації тексту клієнта («запевнила б в конфіденційності», «Уточнення розповіді питаннями», «Зняти напружений стан матері, показати, що вона може вам довіритись»).

Як показники застосування прийомів розуміння, спрямованих на зону «смилова структура тексту клієнта» слугували ознаки прийомів когнітивного оперування. Перш за все, до таких прийомів можна віднести прийоми структурування. Серед них, - виділення окремих подій, поділу тексту на окремі елементи, тобто мінімальні уривки, які несуть закінчену думку. Не менш важливим прийомом є стискання інформації (компресія). Під час здійснення даного прийому піддослідний повинен коротко сформулювати відповідь на запитання: «Про що мова йде в цьому фрагменті?», «Про що цей текстовий фрагмент?», в наслідок чого одержати список текстових елементів. Наявність таких «відповідей» в звітах студентів і можна розглядати в якості ознак використання зазначеного прийому. І нарешті до прийомів структурування можна віднести здійснення смислового угруповування (структурування текстових елементів в окремі смислові теми й підтеми). Використання прийомів структурування прослідковуються в таких біль-менш типових смислових одиницях: *«Треба детально розібрати ситуацію», «зробила би акцент на дрібних деталях», «Крім проблеми доньки є проблеми у матері – вона переживає. Треба звернути увагу на обидві проблеми», «Це складна ситуація. Є проблеми і у*

матері, і у дочки. А у дочки – і в школі, і дома», «Допомоги потребує і донька, і мама».

Наступна група прийомів, що складають когнітивне оперування – згортання й розгортання змісту отриманого повідомлення. В межах цієї групи за смыслом використання можна виділити дві підгрупи прийомів розуміння ПСК. До першої можна віднести прийоми, що спрямовані на розширення свідомості, розширення погляду на ситуацію, розгортання смислового поля в процесі породження тексту, збагачення контексту. Досягти означених цілей можна різними шляхами, про можливість впровадження яких свідчать відповідні ознаки в текстах-звітах:

- звертання уваги на реляції - семіотичні процеси відсилання до попередніх або наступних фрагментів дискурсу, які використовується мовцем для посилення актуального контексту висловлення, - або провокування цих процесів (*«повернутись до моменту, де прослідковуються відносини дівчинки з батьком», «мати багато розповідає про свою зайнятість, наче б то виправдовується», «Я б зупинила маму на моменті, де Маринка поводитьсь «чудно»*);

- збір інформації про минуле, а точніше про причини й умови виникнення події (*«Треба більше дізнатись про її поведінку у минулому», «Треба дізнатися, чи були уже схожі випадки поведінки у дівчинки», «...що відбувалось в сім'ї напередодні бесіди з дочкою, яка так занепокоїла матір», «Як вела себе Маринка до появи другої дитини?», «Чи завжди Маринка вела себе таким чином?», «Чи може мати віднайти той момент, коли поведінка Маринки змінилась у поганий бік?», «Чи досліджували раніше пізнавальну сферу психіки Маринки?»*);

- збір інформації про сьогодення: докладний опис членів сім'ї, інших значимих для клієнта об'єктів, «життя події» (*«Треба більш детально дізнатися про відносини дівчинки у школі», «А може дівчинка сумує за бабусею, за її допомогою», «Якось ще не зрозуміло про відносини з батьком, молодшою сестрою та однокласниками», «Треба більше поговорити про відносини дочки з батьком. Може вони не такі, як здається мамі», «Треба більше узнати про характер дочки», «Як Маринка реагує на іншу дитину? Які у них взаємини?», «Чи є хтось ще в їхній родині?»*). З цією метою також студенти пропонують

використовувати різні психодіагностичні методики («*попросити намалювати себе в родині і школі*», «*проективна методика "Малюнок родини*», «*соціометрія класу, метод "Символ-драма"*»);

- збір інформації про майбутнє, в тому числі, опис бажаного результату, техніка «*Дивовижного питання*» («*Спитати, в чому клієнтка бачить рішення проблеми*», «*Як вони будуть далі жити і спілкуватись з дочкою, коли все владнається*», «*Чого клієнтка боїться в майбутньому*», «*Якою б хотіла бачити клієнтка поведіну дочки?*», «*Нехай дівчинка розповість про своє майбутнє, мрії. Якщо вони яскраві, позитивні, - навряд вона насправді думає про самогубство*»);

- поведінкові реакції («*Поведінка матері цілком вказує на її занепокоєння*», «*Треба сказати, що мама доволі відкрита до розмови з психологом*»);

- директиви, розроблені в рамках різних теоретичних напрямків, наприклад, парадоксальну інтенцію, фантазію, рольову вказівку й т.п. («*Як гадаєте, що з цього приводу думає чоловік?*», «*Як що Ви були б на місці Вашої дочки, що б Вас турбувало більш за все?*»);

- широкий соціальний контекст, установки клієнта на інших людей, на різні форми взаємодії з ними («*Чому вона вважає, що тільки міські діти розумні?*» «*бачить життя важким і складним, скаржиться на зайнятість, н те, що постійно крутиться*», «*В житті постійно «крутиться*», вважає це за норму, хоче щоб і чоловік, і свекруха, і дочки постійно крутилися»);

- фіксування моменту появи нових тем (*В звітах не було чітких ознак застосування даного прийому, але це можна пояснити відсутністю реального консультативного діалогу під час проведення дослідження, внаслідок чого теми, що з'являлися в наративі клієнта не можна розцінювати як збагачення контексту*).

Другу підгрупу прийомів когнітивного оперування складають прийоми спрямовані на визначення значимого контексту, наприклад, висування гіпотез про контексти тем, пошук фактів, що підтверджують чи спростовують гіпотези, верифікація гіпотез, зокрема, «методом ромашки» - занурення теми в її контексти

(«Розібратися, чи не може на її суїцидальні думки впливати якась молодіжна субкультура», «Можна сказати, що життя в сім'ї не дуже цікаве, хоча про це треба розпитати докладніше. Мати як загнана, батько не активний, може й життєрадісним його не назвеш, бабуся по хазяйству, та й дівчинка крім господарства нічим схоже не займається. Може цьому і не цінить життя», «Треба з'ясувати, чи ходить Маринка до школи або садка. Може там щось сталося?», «Хто ще бере участь у вихованні доньок? Які з ними відносини у Маринки? Може вони викликають таку її поведінку?», «Не зважаючи на те, що клієнтка просить допомогти її дочці, я б розпитала про їх відносини в сім'ї і поведінку всієї її членів. А потім про школу»).

Прийоми семантичного зважування спрямовані на визначення ступеня повторюваності теми, ступеня фрустрації потреби, ступеня блокування цілі, її значимості в житті клієнта, визначення часу існування проблеми, визнання необхідності застосування техніки зворотнього зв'язку. Виконуються шляхом виділення серд зафіксованих положень ключових, їх запис у тезовому виді (конспектування), вичленовування несуттєвої фонові інформації, що доповнює головні думки повідомлення (*«Здається, що основними проблемами є поведінка дочки та її відносини в сім'ї і школі. Але й мамою треба зайнятися, якщо вже вона звернулась про допомогу, це заважає їй жити», «Проблема клієнтки в її переживаннях страху, провини, нестачі знань про відносини дорослих і дітей, нестачу часу на контроль про це вона говорить більш за все», «Мабуть сестру, батька, бабуся поки що не треба брати за головні теми, але треба перевірити», «Мама Маринки не може визначитись – проблеми з поведінкою дочки більше викликані якостями особистості чи вадами інтелекту», «Мати більш за все занепокоєна розумовим розвитком дочки, і неодноразово це підкреслює», «Я б зробила уточнення, чи правильно я зрозуміла, - чи нема у Маринки порушень з боку інтелектуальної сфери»)*

Прийоми переструктурування спрямовані на визначення основної думки тексту; визначення положень, що несуть основне смислове навантаження; вичленовування положень, що розвивають, підкріплюють основні думки;

виділення фактологічної інформації (що конкретизує, ілюструє оповідання); зображення результатів переструктурування у виді блок-схеми (схеми внутрішньої структури), а також планів, карт ПСК («Клієнткою є мама, значить вона потребує допомоги», «Мама просить допомогти дочці, але вона сама розгублена, схвильована, не знає що робити. Цим і треба займатись психологу», «Треба займатися тим, щоб навчити маму допомогти дитині», «Залежно від того, скільки у мене буде часу. Я б зайнялася проблемами клієнтки в такій послідовності: полегшити відчуття провини, розробити програму або список заходів допомоги дочці, передивитися відношення до власного життя, відносини з іншими членами родини», «Окрім тих моментів, які висвітлила мама, а саме поведінка дочки, особливості її інтелекту, я б розглянула і теми взаємовідносин Маринки з іншими людьми, а також проблеми самої мами»).

Ознаки прийомів резюмування виявляються в наявності у звітах студентів відповіді на питання:: «З якою метою (для чого) був створений клієнтом наратив?», «Що саме в першу чергу хотів донести клієнт?» («Дати відчуття матері, що вона просить сама про допомогу, наприклад, їй важко жити з почуттям провини», «Схоже мама заплуталась в купі власних проблем, головною у момент консультування є незнання того, як допомогти дочці, страх схибити», «Здається клієнтка сама не може впоратись з поведінкою дочки. Яка приносить їй чимало клопоту»).

Застосування студентами прийомів розуміння, спрямованих на зону «діалогічні відношення в тексті клієнта» можна констатувати за наявністю в їхніх звітах ознак прийомів розпізнавання в тексті клієнта внутрішнього діалогу (чи, визначення критичних пунктів зародження діалогу зовнішнього). А саме:

- ознаки фіксування в тексті клієнта звернення до подій, об'єктів, персонажів, що перебувають за межами актуального психотерапевтичного простору, в тому числі, елементів діалогу зі значимим іншим, що може виявлятися в розпізнаванні в репліках клієнта звертання до подій, об'єктів, персонажів, які знаходяться за межею психотерапевтичного простору у формі звертання, питання, очікуваних відповідей, невисловлених бажань, обвинувачень, докорів, оцінок («Клієнтка

оцінює свого чоловіка як гостя в сім'ї», «...ніби обвинувачує його в цьому», «Матері явно не вистачає підтримки з боку чоловіка, який гість в сім'ї», «Мама так наголошує на тому, що вона не перебільшує значущості проблеми, ніби хтось їй заперечує», «Мати ніби то винить свекруху, за те, що вона не правильно почала виховувати дівчат»);

- семантичного подвоєння клієнтом себе як суб'єкта, наприклад, пропозиції альтернатив, наявності «пояснення» у наративі (*«Проблеми дочки мама намагається пояснити обставинами», «Спочатку мати Маринки скаржиться тільки на поведінку дівчинки, але прагне пояснити її особливостями розумової діяльності дочки. Хоча з її розповіді видно, що дівчинка маніпулює»*);

- фіксування в репліках клієнта узагальнення власних думок, суперечок із собою, самоспростувань, самоаналізу мислення, самооцінки (оцінки), відношення до проблем, фактів, висловлювань інших, вираження своєї думки *«Важливо звернути увагу на відношення матері до проблеми», «Мати приходить до висновку, що вона втрачає дочку і відкрито про це каже», «Мама наголошує, що хоче допомогти дочці стати «своєю» серед однолітків, і водночас визнає, що не може з різних обставин», «Мати каже, що їй здається, що вона втрачає дочку», «Тільки тепер мати зрозуміла, як вона каже, що те чим вона пишалась в дочці – її ранньою дорослістю, виявилось причиною її «відлюдкуватості»», «Мати визнає своє знесилення», «Мама виказує занепокоєність (і словесно підтверджує свій стан), проблемою дочки, і тим, що не може їй допомогти», «Мати впевнена, що дочка схильна до самогубства, бо чула, як та казала: «Я не втримаю такого життя», - і запитувала, - «Чи боляче різати вени?»*);

- виявлення невідповідності між окремими елементами висловлювання, в тому числі аграматизмів, неологізмів, обмовок) (*«Скаржиться весь час на дочку, і тільки прохання звучить: «Допоможіть НАМ»*);

- констатації інертного звично-адаптивної, недіалогічної поведінки клієнта (*«Мати каже, що в їх родині не прийнято вести довірливі відверті розмови. І здається, що сама вона так себе і поводить, навіть коли у дочки проблеми»,*

«Знову класична ситуація: впливайте на мою дочку, а не на мене, хоча в ситуації, яка склалась погано мені»;

- питально-відповідних комплексів (*««Хіба я знала, що так буде?» - сама у себе запитує мати», «А знаєте, який це вік?» - звертається мама, чи до психолога, чи до авторитетного погляду на життя...»*);

- виявлення в тексті клієнта цитування, посилянь з інших контекстів (*«Мама намагається бути об'єктивною. Часто цитує дочку. Намагається подивитися на проблему її очима»*);

- згадування про необхідність «каталізувати» діалогічну інтенцію клієнта (*«Цікаво, як мати відреагує, якщо вказати їй на те, що вона сама собі протирічить, приписуючи дочці одночасно відставання в інтелектуальному розвитку та сплановане вдавання глухоти, або вміння робити щось навпаки»*);

- акцентування уваги на присутність позитивного формулювання клієнтом своїх дійсних потреб і бажань (*«Мама розповідає про проблеми доньки і весь час пояснює їх особливостями свого життя, а значить готова до діалогу з донькою, бо в її ситуації бачить свої помилки», Мати ніби розуміє свої помилки: не вистачає часу на дочку, не відразу відреагувала на її замкненість, особливості відносин з іншими дітьми», «Мати хоче виправити відносини з дочкою. Здається, вона бачить свої помилки у вихованні і готова змінюватись сама», «Те, що мати визнає себе збентеженою і розгубленою дає змогу перевести бесіду з проблеми дочки до проблеми матері, бо і вона, звичайно, буде об'єктом впливів психолога»*);

- спроби представити текст клієнта у вигляді діалогу (*матері з дочкою*).

Про застосування прийомів, спрямованих на зону «взаємозв'язок смислового і когнітивного рівнів тексту клієнта» свідчить наявність наступних ознак:

- творчого нерозуміння (визнання необхідності стимулювання вербалізації, активного слухання), яке спрямоване на надання реальності несформульованим думкам клієнта, його почуттям, фантазіям, мріям, можливості відокремлення себе від навколишнього світу, власних емоцій, думок, і отримання можливості зробити останні об'єктом аналізу (*«Що мама відчуває, коли свариться з дочкою?»*),

«Схоже, що клієнтка відчуває складність ситуації, бо спочатку не може її послідовно описати», «...розповідь допомагає зрозуміти...», «Запропонувати детально розповісти останній конфлікт з дочкою», «треба з'ясувати багато деталей», «мати каже що раніше в неї не вистачало часу на домашні турботи. А зараз?»»);

- диференціації семантичного і прагматичного аспектів тексту клієнта – спроби співвіднесення того, що говориться і з тим, як говориться (*Мати дійсно дуже схвилювана, бо вірить що донька прагне до суїциду. В неї на очах сльози, приривається подих, міміка виражає страждання», «Дочка періодично демонструє думки про суїцид: «різати вени», «не витримаю такого життя»», «Мама виражає дуже сильне хвилювання, коли розповідає про проблеми дочки», «Жінка не хоче виставляти на показ свої хвилювання про поведінку Маринки, свої сумніви щодо себе як вихователя, свої зайві клопоти. Натомість, це виглядає так: переробіть мою дочку», «Ні, щоб сказати прямо – моя донька заважає мені спокійно жити, вона мене дістала! Натомість, - бе-бе-бе, перевірте її інтелект, я ж мама, я хвилююсь за її розвиток»»);*

- розпізнавання конотативної семантики висловлень клієнта, тобто аналізу асоціацій, віднесення клієнта до його соціальної групи та виділення відповідних соціолектів, аналізу смислових контекстів слова, перейменування, аналізу впливу самої ситуації консультування (*«Сама нещодавно переїхала до міста. Може це її власні сумніви, по відношенню до себе. Що означає бути селючкою?»», «Що саме мама має на увазі, коли називає власну доньку «необтесаною селючкою», «Мати приймає ярлики і сама їх підтримує: необтесана селючка, копуша, недотепка, безпомічна...»»);*

- аналізу випадків опущення, генералізації, викривлення, номеналізації (*«Жінка часто використовує слова (це, все, так), які треба уточнювати», «Жінка схильна вживати неконкретні слова – «все життя», «важко працювала», «жити важко», «все», «завжди» і таке інше, зрозуміло, чому їй складно розібратись»»);*

- розпізнавання презентативного ілюзійонізму, авторепрезентацій, антирепрезентацій (*«Мама переживає за те, які в неї склалися відносини з*

дочкою. Але вона не говорить про відносини, бо, мабуть, звинувачує себе за них. Більше мама говорить про життєві обставини», «Здається поведінка дочки доволі демонстративна. Вона кричить, жбурляє щось кудись, доволі публічно та емоційно заявляє, що не витримає такого життя. Здається, що вона просто прагне уваги з боку дорослих, або просто уваги», «Мати розповідає про свої сумніви та турботи, здається, що вона готова визнати свої помилки у вихованні дочки»);

- аналізу опорів, психологічних захистів, стереотипів поведінки («Мама Маринки зовсім не говорить про себе як про учасника ситуації. Вона розповідає тільки про Маринку, і тільки на прикінці, ніби випадково просить допомогти їм обом. Складається враження, що вона відчуває свою провину», «Маринкина мама розповідає так, наче навіть сумніви виникають в неї самостійно. А її рішення тут ніби ні до чого. У всьому винна 6-річна Маринка. Невже не розуміє доросла людина, що сама впливає на поведінку дівчинки. Навряд», ««У нас не прийнято ділитись думками», - каже мама, ніби це не від неї залежить», «Свою провину за погані відносини і відсутність контакту з дочкою мама хоче списати на буденне життя та традиції, коли каже, що їй бракувало часу на розмови з дочкою. Та те, що в її сім'ї відверті розмови не традиційні»);

- ознаки референції, визнання необхідності деталізованого, образного опису клієнтом конкретних життєвих ситуацій («Попросити клієнтку образно, театралью, детально розповісти як вона відреагувала на скарги дочки», «попросити дочку щоб вона описала основні складні моменти її життя за останній час»).

І нарешті, наявність у звітах ознак рефлексії і диференціації психологом власних інтерпретаційних схем, визначення розбіжності смислових фокусів спілкування будуть вказувати на те, що студенти-психологи спрямовують свою активність на зону «семантичний простір психолога». Показниками використання відповідних прийомів можуть виступати наступні ознаки:

- утримання свого текстуального простору «відкритим», здатним для «прийняття» нової інформації («В цій розповіді дуже мало фактів, щоб робити будь-які

висновки», «Мабуть бесід з мамою буде недостатньо. Треба залучити дочку до консультації. Можуть з'явитися нові цікаві факти», «Треба працювати з переживаннями мами, але пам'ятати, що дочка може мати інший погляд на ситуацію. Треба бути до цього готовим»);

- рефлексія психологом власних інтерпретаційних схем, їхня диференціація на значеннєві (сміслові), культурні, когнітивні («...виходячи з мого життєвого досвіду...», «Логіка підказує...», «...сьогодні це здається нормою...», «Навішала на доньку ярликів. А сама що? Вже не селючка?! Інтелігентка?. А логіка показує, що дочку власну виховати не може. Часу бракує? Та ні, мабуть, що більше освіти. Треба вчити маму азам виховання»);

- рефлексія психологом власних інтерпретаційних схем, які актуалізуються у відповідь на окремі теми повідомлення клієнта: аналогів, асоціацій, метафор, внутрішніх індивідуальних схем, особистих проєкцій («Я вважаю, що батьки, переважно перекладають відповідальність за відносини на дітей. Хоча це безглуздо», «Я б теж на місці доньки бажала більшої уваги з боку батьків», «Мама так розпикає Маринку, а сама ніби «моя хата с краю, нічого не знаю». Нажаль, так і буває в житті», «У моєї подруги така сама історія, її старший син після народження молодшого, на вуха їх ставив. Треба порадити мамі більше уваги приділяти Марині», «мені зрозуміло, що відчуває дівчинка. Яка приїхала навчатись до міста», «Треба вчительці розповісти, щоб вона трохи заспокоїла цих завзятих міських задавак»);

- вміння психолога актуалізувати професійно реальні системи значень, наприклад, ознаки того, що засвоєнні теоретичні знання приймаються у якості керівництва до практичних дій, або усвідомлення певного інтеріоризованого досвіду, який структурований у формі класифікації проблем, які вирішувались раніше («На мій погляд, відповідно до закономірностей вікового розвитку. У дівчинки може бути криза», «Враховуючи, що дівчинці 6 років, треба дізнатися чи ходє вона до школи. Може так проходить адаптація, чи втомлюється»);

- бачення у власному семіотичному просторі поля альтернатив (сукупності різних гіпотез, напрямків пошуку), що виникають як реакції на повідомлення клієнта,

вміння стримуватись від моментальної їх вербалізації («Думаю, що я б вела подальшу бесіду з клієнткою за такими темами:ходить дитина до школи чи садка, які в неї відносини з дітьми, як вона навчається, чи не втомлюється?; продіагностувала б пізнавальну сферу, перевірила б відносини в сім'ї загалом, бо здається, що дівчинка просто прагне уваги»);

- усвідомлення теоретичної концепції, якій надає перевагу психолог (якщо є така необхідність) серед інших актуалізованих концепції («Думаю, що простого співчуття в даному випадку недостатньо», «можна пофантазувати з мамою, як вона бачить налагоджені стосунки з Маринкою, а потім обміркувати, що в них реально, а що неймовірно. Може це виправить проблеми сьогодні», «Треба уважно прослідкувати як розвивались стосунки з мамою. Які її дії слугують підкріпленням поведінки Маринки»);

- послідовного трансформування сукупності смислів, що утворюються в свідомості психолога під час консультування («Спочатку я думала, що причина у віковій кризі, а коли дізналась, що є маленька дитина у мами...», «Завжди одне й те саме. Спочатку мова йде про проблеми у дитини, потім проблеми з дитиною, і лише потім зрозуміло, що допомога потрібна батькам, які і досі не мають навичок взаємовідносин з власними дітьми. Їм за це соромно»);

- рефлексія психологом власних переживань, які виникають під час розуміння ПСК, в тому числі відчуття зв'язності, впорядкованості, організованості ПСК, усвідомлення того, що зрозуміло, а що викликає сумніви, заперечення («Мені шкода і доньку, і маму. Їм, мабуть, обом бракує уваги. Цікаво, хто ще з ними живе і яку вони беруть участь у вихованні дітей?», «У мене виникають сумніви щодо чоловіка. Якщо його перевели у місто, напевно він не такий безхребетний, яким його описує клієнтка. Може варто звернутись до нього, це ж його доньки», «Загалом ситуація зрозуміла. Але не зрозуміло, чому мати, яка бачить всі труднощі у відносинах з дочкою нічого не робить. І дочка плаче ночами на самоті. І розмовляти в них не заведено»)

- здійснення рефлексії елементів власного текстуального простору, де склалась цілісна картина ПСК, що утворилась саме під час консультативного процесу («Я

дійшов висновку, що проблема полягає у відсутності контакту мами і доньки», «...і нарешті, підводячи підсумки, бачиться наступна картина проблеми...», «...смысл того, про що промовчала жінка. На мій погляд, полягає у ...»).

Слід зазначити, що серед прикладів, які були наведені для ілюстрації використання прийомів розуміння ПСК, відповідно до зони «семантичний простір психолога», не всі вказують на факт рефлексії та диференціації студентами-психологами особливостей своєї активності, спрямованої на цю зону. Між тим наведені приклади яскраво показують що така активність є невід'ємним аспектом (частиною, елементом) в когнітивно-комунікативній діяльності, спрямованої на розуміння ПСК, а значить і необхідності покращення її усвідомлення психологом.

Перед застосуванням методики з метою вирішення завдань констатувального експерименту, її було запропоновано експертній групі, в яку ввійшли викладачі психологічних дисциплін вузів та досвідчені шкільні психологи. Аналіз результатів проведення методики з подальшим обговоренням допоміг виділити наступні особливості:

- 1) Різні зони текстуального простору психологічного консультування істотно різняться за кількістю прийомів розуміння ПСК, що на них спрямовані.
- 2) Прийоми мають різний ступінь розбіжності за смыслом використання, рівня узагальненості, можливості отримати певну кількість інформації або висновків як результат застосування і т. ін.
- 3) В звітах відображено скоріше результат розумової діяльності досліджуваного. Наявність і особливості протікання власно конкретної розумової дії відслідкувати важко, зокрема за допомогою зазначеної методики.
- 4) Специфіка кожної ПСК, специфіка її пред'явлення як наративу клієнта в умовах штучно створеної ситуації психологічного консультування, що носить явно монологічний характер, істотно обмежує можливість використання означених прийомів, тобто, утруднює досягнення максимальних кількісних показників (табл. 3.1).
- 5) Використання досліджуваним певної кількості прийомів розуміння ПСК однієї групи, тобто спрямованих на одну із зон текстуального простору

психологічного консультування, не завжди вказує на їх різноманітність, точніше різну спрямованість в межах цієї зони. (В деяких звітах кількість показників забезпечувалась наявністю ознак використання різних прийомів, в інших – наявністю декількох ознак одного і того прийому).

Врахування вище зазначеного вказує на об'єктивні складнощі дослідження сформованості прийомів розуміння ПСК. Між тим зазначена методика дозволяє з'ясувати частоту використання прийомів розуміння по відношенню до різних зон текстуального простору психологічного консультування. Основне припущення даної серії дослідження полягало в тому, що збільшення кількості прийомів розуміння ПСК, які може запропонувати студент, ступінь їх різноманітності, що виражається в кількості опрацьованих зон текстуального простору психологічного консультування є необхідною умовою підвищення рівня розуміння ПСК. Врахування зазначених особливостей проведення дослідження робить доцільним кількісний аналіз переважно вести не на рівні окремих прийомів, а на рівні груп, які вони складають.

Кількісний аналіз звітів студентів дозволив визначити частоту використання студентами-психологами прийомів розуміння ПСК під час опрацювання конкретних психологічних ситуацій як спрямованих на весь текстуальний простір психотерапевтичної ситуації загалом, так і на окремі зони даного простору (табл. 3.18). Посилаючись на результати проведеного аналізу можна констатувати, що студенти доволі рідко використовують прийоми розуміння ПСК. Причому, спостерігається невелика різниця між кількістю використання даних прийомів між старшокурсниками і студентами молодших курсів. Цей факт дає підставу для припущення про малу ефективність традиційних форм навчання для вирішення задач формування визначених прийомів.

Аналіз звітів студентів також показав, наскільки вони схильні опрацьовувати ту чи іншу зону текстуального простору. Наявність ознак застосування прийомів розуміння, спрямованих на зону «текст сам по собі» виявилась в 69,9 % від загальної кількості робіт; на зону «сміслова структура тексту клієнта» - 80,4 %; «діалогічні відношення тексту клієнта» - 39,2 %;

«взаємозв'язок смислового і когнітивного рівнів тексту клієнта» - 43 %; «семіотичний простір психолога» - 35 % (табл. 3.19). Коефіцієнт рангової кореляції Спірмена r_s між рівнем розуміння студентами-психологами ПСК та кількістю прийомів, що вони використовують склав 0,5, що дозволяє говорити про тенденцію зв'язку між вимірюваними явищами на рівні значущості 0,001 ($t_{емп} = 9,78 > t_{кр} = 2,83$).

Таблиця 3.18

Частота використання студентами-психологами прийомів розуміння ПСК

Групи студентів	Кількість використаних студентом-психологом прийомів ПСК (середнє арифметичне по групі)						Кількість опрацьованих зон текстуального простору психотерапевтичної ситуації (середнє арифметичне по групі)
	Загальна кількість	Зона текстуального простору ситуації психологічного консультування					
		«текст клієнта «сам по собі»»	«смислова структура тексту клієнта»	«діалогічні відношення тексту клієнта»	«взаємозв'язок смислового і когнітивного рівнів тексту клієнта»	«семіотичний простір психолога»	
2-3 курс	6,7	1,9	2,6	0,6	0,7	0,9	2,5
4-5 курс	8,4	2,6	2,9	0,9	0,9	0,9	2,8
Всі досліджувані	7,8	2,3	2,8	0,8	0,8	0,9	2,7

Зроблений висновок знаходить статистичне підтвердження і при аналізі зв'язку між кількістю прийомів розуміння ПСК, що використовують студенти-психологи та показниками їхнього рівня розуміння ПСК як вміння збагнути цілісний смисл наративу клієнта $r_s = 0,52$, при $t_{емп} = 10,18 > t_{кр} = 2,83$, що відповідає рівню значимості 0,001).

Про ступінь опрацювання психологом текстуального простору психотерапевтичної ситуації можна дізнатися, аналізуючи на скільки різноманітні прийоми розуміння ПСК він використовує. Врахування зазначених раніше особливостей проведеного дослідження, обґрунтовує доречність укрупнення одиниці аналізу різноманіття використаних прийомів, і проведення його на основі підрахунку кількості опрацьованих студентом-психологом зон текстуального простору ситуації консультування, а не окремих прийомів.

Аналіз результатів дослідження показав: при наявності можливості спрямовувати свою активність на 5 зон, що складають текстуальний простір ситуації психологічного консультування, студенти в середньому опрацьовують лише 2,7 з них (табл. 3.18). По мірі професійного становлення в умовах вузівської підготовки показники середнього арифметичного змінюються с 2,5 лише до 2,8.

Для визначення зв'язку між рівнем розуміння ПСК клієнта та розманітністю прийомів розуміння ПСК було розраховано коефіцієнт рангової кореляції Спірмена r_s між кількістю зон текстуального простору психотерапевтичної ситуації, на які була спрямована активність студента показниками рівня розуміння ПСК та. Були отримані наступні показники: $r_s = 0,5$, при $t_{емп} = 9, 64$ (по відношенню до рівня розуміння ПСК на основі структурного аналізу) та $r_s = 0,52$, при $t_{емп} = 10,51$ (по відношенню до рівня розуміння ПСК як вміння збагнути цілісний смисл наративу клієнта). Отримані коефіцієнти є статистично достовірними на рівні значущості 0,001.

Результати дослідження (табл. 3.19) дослідження вказують на те, що найчастіше студенти-психологи в процесі розуміння психологічної ситуації клієнта спрямовують свою активність на зону «смилова структура тексту клієнта». Ця активність виявляється через застосування студентами прийомів когнітивного оперування. Більш детальний аналіз результатів дослідження показав, що настільки високий показник застосування даних прийомів досягається в основному за рахунок прийомів структурування. Ознаки застосування інших прийомів когнітивного оперування – семантичне зважування, переструктурування, резюмування – студенти застосовують мало.

Більш пильна увага до особливостей застосування прийомів структурування, дає можливість констатувати, що студенти, у переважній більшості випадків, обмежуються лише виділенням окремих подій, окремих елементів у наративі клієнта. Рідко висувають гіпотези щодо контекстів тем, намагаються відшукати факти, що підтверджують чи спростовують дані гіпотези. Відзначаючи необхідність зібрати додаткові дані, що зустрічається досить часто, не вказують напрямок пошуку, по відношенню до кого або чого необхідні ці дані,

або ж, досліджують контексти лише окремих тем, обраних стихійно. Практично не вдаються до створення планів, схем, блок-схем, карт психологічної ситуації, іншими словами, не прагнуть до повного відновлення даної структури.

Таблиця 3.19

Аналіз використання прийомів розуміння психологічної ситуації клієнта студентами-психологами та їх взаємозв'язку з рівнем розуміння ПСК

Зона текстуального простору ситуації психологічного консультування	Частота наявності ознак прийомів розуміння (% від загальної кількості звітів)	Коеф. корел. між частотою застосування прийомів розуміння і рівнем розуміння ПСК:			
		на основі аналізу психологічної ситуації клієнта		на основі вміння збагнути цілісний смисл психологічної ситуації клієнта	
		r_s	t_{emn}	r_s	t_{emn}
«текст клієнта «сам по собі»»	69,9	0,26	4,63	0,35	6,34
«сміслова структура тексту клієнта»	80,4	0,39	7,08	0,37	6,68
«діалогічні відношення тексту клієнта»	39,2	0,53	10,57	0,55	11,03
«взаємозв'язок смислового і когнітивного рівнів тексту клієнта»	43	0,56	11,27	0,57	10,18
«семіотичний простір психолога»	35	0,4	7,34	0,44	8,35

Аналогічна картина спостерігається й стосовно інших прийомів когнітивного оперування. Так, незважаючи на те, що ознаки застосування прийомів переструктурування в звітах студентів зустрічаються, спроба переструктурувати ситуацію найчастіше здійснюється при відсутності усіх відновлених елементів у структурі наративу клієнта, ігноруються прийоми семантичного зважування. Те ж можна констатувати щодо прийомів резюмування. Резюме, яке намагаються дати студенти стосовно наративу клієнта, за умови, що воно спирається на неповну структуру, робиться без попереднього семантичного зважування окремих тем наративу, і переструктурування. Воно

часто помилкове або дається у відношенні лише окремих аспектів проблемної психологічної ситуації.

Значення коефіцієнта кореляції між частотою застосування студентами прийомів розуміння, спрямованих на зону «смыслова структура тексту клієнта» і рівнем розуміння студентами-психологами психологічної ситуації клієнта склав 0,39, що є статистично достовірним на рині значущості 0,001, на наш погляд, служить достатньою підставою для визнання важливості застосування прийомів когнітивного оперування для здійснення розуміння психологічної ситуації клієнта. До того ж цей факт ще раз підтверджує правильність, значущість і практичність сформованої в психологічній науці традиції, розглядати розуміння як опосередкований аналітико-синтетичний процес.

Прийоми когнітивного оперування, в основному, спрямовані на структурування когнітивного шару текстуального простору психологічної ситуації клієнта, його нарративу. Тільки через когнітивний шар тексту клієнта, психолог може проникнути в його смислові шари, тільки через те, що вже оформилося в мовні конструкції, і більш того, знайшло вихід у міжтекстовий простір психотерапевтичної ситуації, надаючи тим самим матеріал для когнітивного оперування. Цим пояснюється необхідність виявляти активність психолога у відношенні зони «текст клієнта “сам по собі”». Така активність «провокує» і вихід тексту клієнта в міжтекстовий простір ситуації консультування, і водночас потребує стримування психологом прояву власного тексту. Активність психолога повинна бути спрямована на розуміння внутрішніх зв'язків, послідовностей у тексті клієнта, а також на підтримку готовності психолога до прийняття все нових елементів тексту, і включення їх у вже наявну структуру. На те, що майбутні психологи проявляють саме таку активність вказують ознаки застосування відповідних прийомів, які спостерігаються в 69,9 % від загальної кількості звітів. Показник коефіцієнта кореляції Спірмена r_s між частотою застосування студентами прийомів розуміння, спрямованих на зону «текст клієнта “сам по собі”» і рівнем розуміння студентами-психологами психологічної ситуації клієнта склав 0,26.

Як уже було відзначено вище, текст на його зовнішньому рівні, є єдиним способом вираження смислової сфери клієнта для психолога-консультанта, і в той же час, ніколи не є повним і точним її вираженням. Текстуальний простір, де реалізуються закономірності переходу внутрішнього тексту в зовнішній, особливості їхнього взаємозв'язку, де ознаки прояву цих закономірностей спостерігаються на зовнішньому рівні тексту складає зону «взаємозв'язок смислового і когнітивного рівнів тексту клієнта». Ознаки застосування прийомів розуміння психологічної ситуації клієнта, спрямованих на дану зону текстуального простору можна констатувати лише в 43 % від загальної кількості звітів студентів-психологів.

Відмінною рисою тексту клієнта є велика міра діалогічності, наявність в ньому великої кількості смислових позицій, думок, точок зору, більшої кількості «голосів». Доволі часто проблема клієнта знаходиться в неузгодженості смислових позицій його внутрішнього діалогу або в неусвідомлювані клієнтом такого діалогу. У цьому зв'язку перед психологом постає завдання виявлення на зовнішньому рівні тексту ознак внутрішнього діалогу, забезпечення виходу останнього в зовнішні когнітивні шари тексту, його осмислення, подальшій побудові на цій основі діалогу зовнішнього, і, можливо, переосмислення. Виконання таких задач жадає від консультанта прояву активності, спрямованої на зону «діалогічні відносини тексту клієнта». Констатувати факт акцентування уваги студентами-психологами на наявності в тексті клієнта діалогічних моментів дозволили ознаки відповідних прийомів, що були відображені 39,2 % від загальної кількості звітів студентів.

Між частотою застосування студентами прийомів розуміння, спрямованих на зони «взаємозв'язок смислового і когнітивного рівнів тексту клієнта» і «діалогічні відношення тексту клієнта» та рівнем розуміння студентами-психологами психологічної ситуації клієнта були встановлені показники коефіцієнта кореляції Спірмена r_s , - відповідно 0,56 і 0,53. Такі величини є найбільш значимі, в порівнянні з показниками, які відносяться до інших груп прийомів. Одержані факти про зв'язок означених явищ вказують на важливість

означених прийомів для здійснення розуміння ПСК, і в свою чергу підкреслюють необхідність їх формування.

Підкреслення особистісного аспекту розуміння, традиційне для психологічної герменевтики, визнання важливості осмислення, інтерпретації у відновленні смислу ПСК потребує спрямування активності психолога на власний семіотичний простір. Основна активність психолога, що спрямована на зону «семіотичний простір психолога» повинна виявляється в застосуванні прийомів, спрямованих на диференціацію і рефлексію їм окремих частин даного текстуального простору, знаходженні аналогів (відповідностей) у професійному та життєвому досвіді або в теоретичних концепціях. Нажаль ознаки прояву семіотичного простору психолога, що були зафіксовані у 35 % звітів студентів, часто вказують на незначну рефлексію студентами елементів даного простору, недостатню його диференціацію.

Можливо, саме означені особливості виявлення активності призвели до того, що показник коефіцієнта кореляції Спірмена r_s між частотою застосування студентами прийомів розуміння, спрямованих на зону «семіотичний простір психолога» і рівнем розуміння студентами-психологами психологічної ситуації клієнта склав лише 0,4.

Н.Ф. Іващенко [80] і В.С. Цетлін [213] у своїх дослідженнях дійшли висновку, що істотними показниками сформованості прийомів розуміння виявляються їхня доступність і значущість для студента. Доступність прийому вчені розглядали як міру складності прийому для засвоєння, як відносний розрив між підготовленістю студента й тим, що потрібно від нього для виконання відповідного завдання. Значущість прийому для студента - як ступінь усвідомлення ним важливості, необхідності цього прийому для досягнення тих або інших цілей. Н.Ф. Іващенко підкреслювала, що застосування прийому можливо тільки в тому випадку, коли він значущий [80, с. 64].

Спираючись на зазначені теоретичні положення, піддослідним після пред'явлення текстів для визначення рівня розуміння ПСК та особливостей використання прийомів розуміння ПСК, було запропоновано оцінити суб'єктивну

складність та значущість кожного з виділених прийомів розуміння ПСК. Для виконання цього завдання студентам було запропоновано анкету (додаток К). Думка студентів про міру складності прийому розуміння ПСК в консультативному процесі оцінювалась за наступною шкалою: 1 бал – легкий, 2 бали – не дуже трудний, 3 – трудний, 4 – дуже трудний, 5 – не знаю. Думка студентів про міру значущості визначених прийомів для розуміння ПСК оцінювалась наступним чином: 4 бали – дуже важливий, 3 бали – важливий, 2 бали – не дуже важливий, 1 бал – не важливий, 0 балів – не знаю.

Результати оцінки складності та значущості прийомів розуміння ПСК відображено в таблиці 3.20.

Таблиця 3.20

**Оцінка суб'єктивної складності та значущості прийомів розуміння ПСК
для студентів-психологів**

Групи студентів	Значущість прийомів розуміння ПСК (сер. арифм. по групі)					Складність прийомів розуміння ПСК (сер. арифм. по групі)				
	«текст клієнта «сам по собі»»	«смілова структура тексту клієнта»	«діалогічні відношення тексту клієнта»	«взаємозв'язок смислового і когнітивного рівнів	«семіотичний простір психолога»	«текст клієнта "сам по собі"».	«смілова структура тексту клієнта»	«діалогічні відношення тексту клієнта»	«взаємозв'язок смислового і когнітивного рівнів	«семіотичний простір психолога»
2-3 курс	2,9	2,7	1,6	1,4	1,5	1,8	2,3	3,6	3,7	3,3
4-5 курс	3,1	2,8	1,5	1,5	1,6	1,7	2	3,5	3,3	3,4
Всі дос-ліджувані	3	2,7	1,6	1,5	1,6	1,8	2,1	3,5	3,4	3,4

З таблиці видно, що найбільш значущими студенти вважають прийоми розуміння ПСК, які спрямовані на зону тексту «текст клієнта сам по собі», а також «смілова структура тексту клієнта». Водночас, ці прийоми сприймаються ними як більш легкі. Щодо прийомів, які належать до інших груп, - простежується протилежна тенденція.

Для з'ясування ступеня взаємозв'язку між показниками частоти застосування прийомів розуміння ПСК студентами-психологами та їх суб'єктивної значущості було проведено факторний аналіз на основі коефіцієнтів кореляції Спірмена в межах кожної групи прийомів (табл. 3.21).

Таблиця 3.21

Взаємозв'язок кількості використаних прийомів розуміння ПСК, їхньої суб'єктивної складності, значущості для студентів-психологів

Характеристики		«текст клієнта «сам по собі»»		«смілова структура тексту клієнта»		«діалогічні відношення тексту клієнта»		«взаємозв'язок смислового і когнітивного рівнів тексту клієнта»		«семіотичний простір психолога»	
		Складність	Значущість	Складність	Значущість	Складність	Значущість	Складність	Значущість	Складність	Значущість
Значи- мість	r_s	0,17	-	0,25	-	0,28	-	0,18	-	0,17	-
	$t_{емп}$	2,99	-	4,27	-	4,99	-	3,11	-	2,95	-
Кількість	r_s	0,18	0,27	0	0,32	0,23	0,44	0,14	0,44	0,23	0,5
	$t_{емп}$	3,09	4,75	-0,13	5,64	4	8,37	2,4	8,38	3,97	9,8

Малі величини коефіцієнтів кореляції можна частково пояснити тим, що особливості конкретної ПСК та штучне пред'явлення текстів, які відображали ПСК, під час дослідження обмежували можливість використання деяких прийомів. В той же час, суб'єктивне бачення значущості і складності студенти мали змогу продемонструвати для всіх теоретично окреслених прийомів. Між тим, навіть отримані коефіцієнти кореляції вказують на доволі істотний прямий зв'язок між кількістю застосування прийомів розуміння ПСК і усвідомленням студентами їх значущості, отриманий майже для всіх груп прийомів. Даний факт дозволяє зробити висновок про необхідність приділяти увагу розкриттю значущості, необхідності, важливості, корисності кожного прийому при його формуванні.

Аналіз зв'язку між кількістю застосування і суб'єктивною складністю прийому не виявив величин коефіцієнтів кореляції, які традиційно вважаються істотними для підтвердження зв'язків досліджуваних явищ. Те ж саме можна

стверджувати і по відношенню до зв'язку між складністю і значущістю. Між тим, отримані данні дають можливість прослідкувати певну тенденцію. Так, при аналізі зв'язку використання – складність, найбільші показники коефіцієнтів кореляції були отримані для груп прийомів, які студенти визначили як найбільш складні (табл. 3.20 і табл. 3.21).

Крім того, аналіз зв'язку значущість – складність висвітлив, хоча і не великі показники коефіцієнтів кореляції, але значущі на рівні $p \leq 0,001$, і такі, що вказують на прямій зв'язок між досліджуваними явищами. Акцентуючи увагу на тому, що під час оцінки суб'єктивної складності прийомів, студентам, по суті, була пред'явлена шкала легкість – складність, отримання коефіцієнтів кореляції, які б вказували на зворотній пропорційний зв'язок, дозволили б говорити – значущими прийомами для студентів є легкі прийоми. Але цього не відбулося.

Висновки до 3 розділу

У відповідності до завдань констатувального експерименту на основі результатів теоретичного аналізу особливостей розуміння ПСК, нами були визначені критерії та показники рівня розуміння ПСК та сформованості прийомів розуміння ПСК.

Так, критеріями рівня розуміння ПСК, враховуючи аналітико-синтетичний характер цього процесу можна вважати уміння студентів здійснювати аналіз проблеми клієнта та уміння збагнути цілісний смисл ПСК.

У відповідності до зазначених критеріїв було розроблено процедуру дослідження рівня розуміння ПСК, в основу якої покладено метод контент-аналізу. Матеріалом для аналізу виступали письмові звіти студентів, про розуміння ПСК, запропонованим їм у вигляді нарративів клієнтів. Показниками рівня ПСК виступали ознаки тем у відповідності до визначених нами категорій контент-аналізу. Отримані результати дослідження рівня ПСК продемонстрували, що переважна більшість студентів мають низький рівень розуміння ПСК як за критерієм уміння здійснювати аналіз проблеми клієнта так і за критерієм уміння збагнути цілісний смисл ПСК. Коефіцієнт рангової кореляції Спірмена r_s між

показниками досліджуваних явищ (0,78 на рівні значущості 0,001) дозволяє зробити висновок про сильний прямий зв'язок між гіпотетико-дедуктивними та аналітико-індуктивними аспектами процесу розуміння, і, водночас, вказує на внутрішню узгодженість розробленої методики.

З метою більш надійної перевірки валідності нашої методики, було створено психодіагностичний комплекс, який включав стандартизовані методики дослідження різних психічних явищ, що на думку науковців пов'язані із розумінням, і, власне, з розумінням ПСК. Співвіднесення отриманих даних дозволяє констатувати наступне. Істотні позитивні кореляції між рівнем розуміння ПСК та досліджуваними явищами (рівнем міжособистісного розуміння, діалогічною спрямованістю особистості в спілкуванні, рівнем діалогічності тексту, рівнем сформованості у аналогічного мислення, рівнем сформованості уміння мислити від протилежного та працювати з альтернативними гіпотезами в умовах одночасного врахування позицій декількох людей, рівнем розвитку дивергентності мислення) дозволяє розроблену нами процедуру вважати надійним засобом дослідження рівня розуміння ПСК, а структурований психодіагностичний комплекс як такий, що дозволяє вивчати індивідуальні особливості розуміння ПСК.

Основними критеріями сформованості прийому розуміння ПСК можна вважати його використання, а також суб'єктивну значущість і складність для студента. Результати дослідження сформованості прийомів розуміння ПСК у студентів-психологів дозволяє стверджувати що студенти доволі рідко використовують ці прийоми, не спостерігається різноманітності у їх використанні. Між тим, можна констатувати статистично достовірний зв'язок ($p \leq 0,001$) як між рівнем розуміння ПСК та кількістю застосованих прийомів розуміння ПСК, так і між рівнем розуміння ПСК та їхньою різноманітністю, що дозволяє дійти висновку про необхідність формування зазначених прийомів з метою вдосконалення розуміння ПСК.

Дослідження суб'єктивної значущості і складності для студента різних прийомів розуміння ПСК дали підстави стверджувати наступне. Для

студента-психолога суб'єктивна складність прийому розуміння ПСК більш тісно, ніж його відносна легкість, пов'язана з його суб'єктивною значущістю. Значить, для того, щоб прийом розуміння ПСК використовувався частіше, треба враховувати наступне: з одного боку, – необхідно, щоб він мав доволі високий рівень суб'єктивної значущості для студента; з іншого, – суб'єктивно значущими виступають прийоми середнього рівня складності. Така констатація дозволяє зробити припущення: під час формування прийомів розуміння ПСК необхідно створити такі умови, які б підвищували суб'єктивну значущість прийому для студента-психолога, та, водночас, дозволяли оцінювати його складність як середню. На наш погляд, такими умовами можуть виступати:

- розгляд прийому розуміння по відношенню до різних ПСК, з урахуванням їх текстуальних характеристик,
- знання про історію виникнення і розвиток прийому в рамках різних теоретичних концепцій,
- знання про вимоги до процедури проведення,
- уявлення про можливі результати застосування прийому,
- визначення його місця в системі інших прийомів розуміння ПСК (або технік, що вони складають) та особливостей їхньої взаємодії, взаємодоповнення, взаємозаміни,
- знання шляхів перевірки результатів застосування.

Створення зазначених умов, повинно привести до ускладнення психологічного смислу прийому розуміння ПСК, таким чином, до переосмислення раніше засвоєних прийомів, що, в свою чергу, може привести до підвищення показників їх суб'єктивної складності, і, водночас, до зниження цих показників для нових, ще зовсім невідомих або несформованих прийомів; і, як наслідок, - підвищити їх суб'єктивну значущість.

В рамках констатувального експерименту було проведено порівняльний аналіз показників успішності розумінні ПСК, ступеня сформованості прийомів ПСК, їхньої суб'єктивної значущості та складності між студентами 2-3 курсів та старшокурсниками. Результати порівняльного аналізу, проведеного за

зазначеними показниками, а також результати використання методик структурованого психодіагностичного комплексу, дозволяють стверджувати, що в процесі професійного становлення психологів практиків в умовах традиційної вузівської підготовки хоча й відбуваються позитивні зміни в розвитку досліджуваних явищ, але ці зміни носять надто незначних характер. Отже, для формування у майбутніх психологів прийомів розуміння ПСК необхідно визначити такі психолого-педагогічні умови, реалізація яких дозволить створити спеціально організоване навчальне середовище.

РОЗДІЛ 4.

ФОРМУВАННЯ У СТУДЕНТІВ-ПСИХОЛОГІВ ПРИЙОМІВ РОЗУМІННЯ ПСИХОЛОГІЧНОЇ СИТУАЦІЇ КЛІЄНТА В СПЕЦІАЛЬНО ОРГАНІЗОВАНОМУ НАВЧАЛЬНОМУ СЕРЕДОВИЩІ

4.1. Особливості формування прийомів розуміння ПСК в умовах професійної підготовки психологів у ВНЗ.

Нове положення психології в суспільному житті, що формується у зв'язку з розширенням психологічної практики, приводить до необхідності вносити певні корективи в процес підготовки майбутнього фахівця, оскільки створює нову ситуацію й усередині самої психології. Психолог-практик у більшій мірі потребує від наукового знання керівництва до дій, засобів наукового розуміння своїх дій. Потреба в психологічній теорії, сьогодні як ніколи виникає в недрах психологічної практики, в самому житті. Психологічна теорія тепер не тільки обслуговує, доповнює, пояснює психологічну феноменологію явищ, які належать до різних соціально-практичних сфер, а має власну практику – окрему соціально-практичну сферу того ж типу (С.Д. Максименко, В.Г. Панок, Н.І. Пов'якель, О.П. Саннікова, Н.В. Чепелева, Т.В. Яценко та ін.). Як наслідок, – проблема взаємозв'язку академічної психології й психологічної практики набуває нового сенсу, що в свою чергу надає актуальності питанням, пов'язаним з особливостями підготовки майбутніх практичних психологів до виконання професійної діяльності.

Специфіка фахової підготовки практичних психологів повинна визначатись змістом майбутньої професійної діяльності. Результати досліджень, проведених Н.І. Пов'якель [158; 160], дозволяють стверджувати, що, одне з ключових місць у системі напрямів професійної діяльності психолога-практика займає психологічне консультування, яке, водночас, є базовою складовою інших видів психічної допомоги. Отже, розуміння ПСК можна визнати основною діяльністю

практичного психолога, що потребує ретельної підготовки студентів-психологів до здійснення розуміння-діяльності.

У практичній діяльності психолог, особливо початківець, часто опиняється в таких умовах, коли отримані в рамках базового навчання, переважно академічні, знання стають такими, що важко застосовуються в процесі виконання професійної діяльності, в тому числі, розуміння конкретної ПСК. Емпіричним підтвердженням даного висновку є доволі низькі показники рівня розуміння ПСК та недостатня сформованість прийомів розуміння ПСК, які продемонстрували студенти-психологи за результатами констатувального експерименту (розділ 3). Зазначений факт переконливо свідчить про недоліки існуючої системи підготовки практичних психологів до майбутньої професійної діяльності.

Незважаючи на тривалу дискусію в академічних колах, у сфері професійного психологічного навчання провідні позиції продовжує займати гностичний (знаннєвий) підхід, у рамках якого основним освітнім завданням вважається формування в студентів міцних науково-предметних знань. Гносеологізм розглядає студента як суб'єкта пізнання (теоретика), а не як суб'єкта діяльності (практика). Зазначеному підходу відповідає модель навчання, яке являє собою вербальне навчання, що ґрунтується на трансляції, запам'ятовуванні й відтворенні текстів комунікації. При цьому навчальна діяльність часто виявляється «нейтральною» по відношенню до майбутньої професійної діяльності, а мозаїка розрізнених знань, умінь, навичок далека від очікуваного результату професійного навчання.

При навчанні, заснованому на гностичному підході, у професійній семантиці – системі смислів психолога, яка формується, – багато професійних значень не представляють для нього цінність у тому розумінні, що вони не мають (або поки не мають) актуальної значимості для діяльності, тобто не перетворюються в її функціональний компонент. Невипробувані у власній практичній діяльності студента-психолога деякі професійні значення виявляються для нього лише «декларативними».

Між тим, базові принципи для пошуку форм і методів професійного навчання, які щонайкраще відповідають сучасним вимогам, у вітчизняній психології сформовані в роботах Л.С. Виготського, П.П. Блонського, О.В. Запорожця, П.І. Зінченка, Г.С. Костюка, В.М. Мясищева, А.О. Смирнова, Б.М. Теплова, Д.Н. Узнадзе неодноразово обговорювалися й конкретизувалися в роботах К.О. Абульханової-Славської, Г.М. Андрєєвої, Л.І. Анциферової, О.О. Бодальова, А.В. Брушлинського, В.В. Давидова, В.П. Зинченка, Б.Ф. Ломова, А.В. Петровського, Н.Ф. Тализіної, Г.В. Шорохової та ін. Вчені наголошували на важливості вивчення психічної діяльності в процесі її формування, підкреслювали необхідність розкриття умов та механізмів такого формування.

Мета формувального експерименту, проведеного в рамках нашого дослідження, полягала у створенні спеціально організованого навчального середовища за рахунок реалізації психолого-педагогічних умов, які забезпечували формування прийомів розуміння ПСК, переважно шляхом перетворення професійних значень у функціональний компонент майбутньої професійної діяльності. Погоджуючись зі Г.П. Щедровицьким, формуванням будемо називати всі процеси учіння, у яких відбуваються зміни в діяльності [233].

Теоретичним підґрунтям даного етапу дослідження слугували базові положення діяльнісного підходу, що стосуються специфікації дії як одиниці аналізу пізнавальної діяльності, та її становлення, як одиниці функціонально-генетичного процесу; психологічних теорій оптимізації навчання, які в наш час можна назвати класичними: теорії поетапного формування розумових дій (П.Я. Гальперін, Н.Ф. Тализіна), теорії змістовного узагальнення (В.В. Давидов), теорії проблемного навчання (В. Оконь, І.Я. Лернер, О.М. Матюшкін); сучасних моделей навчання, які набули визнання в останні роки – діалогічного, контекстного, індуктивного, т. ін.; а також, зазначені вище наукові уявлення про розуміння та особливості розуміння ПСК (розділи 1, 2).

Постановка і рішення завдання цілеспрямованого, планомірного формування конкретних елементів пізнавальної діяльності – розумових та перцептивних дій, образів, понять, – склали основний зміст концепції

П.Я. Гальперіна [49] і знайшли відображення в роботах його учнів (Н.Ф. Талізіної, З.А. Решетової та ін.). Відповідно до поглядів вчених, побудова конкретних дій розуміння повинна містити у собі опис предметного змісту дії, послідовності операцій, поетапний перенос яких в ідеальний план повинен привести до утворення дії, поняття, образу із заданими властивостями. Усередині поетапних змін при формуванні дії-розуміння, як особливої пізнавальної дії, повинні простежуватись зміни, що відбуваються з кожним з компонентів її орієнтувальної частини та відповідним типом орієнтації (методом спроб і помилок, програмованого пошуку основних орієнтирів дії, що спирається на попередньо складений план виконання дії і, нарешті, пошуку орієнтирів, які виступають як спільні дії для всіх дій, що забезпечують розв'язання деякого класу задач). Інтегрованим підсумком становлення й функціонування складної ієрархічної структури орієнтування буде становлення гранично-скороченої пізнавальної дії, придбання нею якостей, що дозволяють їй функціонувати як одиниці психологічної активності суб'єкта. Формування прийомів ПСК в такому випадку відповідатиме розв'язанню учбових задач, специфіка яких, на думку Л.В. Берцфаї [17], полягає у виділенні і засвоєнні загальних способів дій як загальної орієнтувальної основи для розв'язання конкретно-практичних задач шляхом виявлення і аналізу істотних умов загальних способів дій.

Подоланню труднощів, пов'язаних з орієнтуванням у великої кількості усіяких випадків розуміння, в залежності від особливостей його об'єктів або ситуацій, сприятиме дотримання під час формування прийомів розуміння ПСК принципу змістовного узагальнення. Даний принцип передбачає побудову загальної спільної форми будь-якого розманіття окремих випадків розуміння. В.В. Давидов [56; 57] наголошує, що навчання необхідно здійснювати шляхом змістовного узагальнення через сходження від абстрактного до конкретного. Реалізація цього принципу здійснюється через виконання суб'єктом учбової діяльності, специфічних предметних дій, які відтворюють таке особливе відношення речей, яке водночас виступає як загальне підґрунтя окремих проявів системи, що вивчається. Причому необхідною умовою є фіксація суб'єктом цього

загального відношення у моделях (предметних, знакових, графічних). Інакше кажучи, реалізація змістовного узагальнення відбувається у процесі розв'язання учбових задач.

А.І. Подільський [162], наголошуючи на важливість функціональності пізнавальних дій, які формуються, підкреслював, що становлення гранично-скороченої пізнавальної дії може йти як шляхом суцесивних, так і симультанних форм розпізнавальних дій з об'єктом. Погоджуючись з переконаннями вченого, можна зазначити, що необхідною умовою функціонування розуміння-дії є смислове орієнтування, створення для простої й складної дії смислового поля, що дозволяє, співвіднести їхні цілі та зміст у термінах значущого для студента контексту, визначити їхній смисл як до досягнення фактичного опанування цих дій, так і в ході їхнього освоєння. Повноцінне включення сформованої дії в більш складну дію виникає лише в тому випадку, коли на тлі цього смислового поля, спрямовуючись ним, починає розвертатися генезис взаємозалежних цільового й виконавського компонентів орієнтування. Найбільш продуктивною буде така процедура, яка цілеспрямовано й закономірно забезпечує встановлення й освоєння суб'єктом учбової діяльності взаємозв'язків смислового, цільового й виконавського компонентів, що відбувається усередині системи поетапних перетворень. Саме встановлення й освоєння студентом спрямованих назустріч, висхідних та низхідних відносин у структурі орієнтування дії, яка формується, буде визначати конкретну динаміку формування дій розуміння. З початку й до кінця процедура спрямовується на те, щоб кожне перетворення, здійснюване студентом відповідно до заданих йому правил, у відповідності до характеристик об'єкта дії й способів роботи з ним («об'єктний зміст»), виступало для нього і як елемент смислового поля даної дії, яка має свою цільову визначеність. У цьому випадку, на всіх генетичних стадіях дія формується як орієнтовна, спрямована як на відтворення засвоюваного об'єктивного змісту в мінливих умовах, так і на визначення смислу фрагменту змісту для досягнення прийнятої й осмисленої мети дії.

Для того, щоб зробити індивідуально значимими й психологічно діючими зв'язки й відносини, що становлять розуміння-дії, які формуються, студент повинен

встановити діючий зв'язок між: орієнтовним і виконавським компонентом, що сприяє планомірному переходу від суцесивного до симультанного впізнання; цільовим і виконавським компонентом, що забезпечує структурно-функціональну цілісність дії у випадку психологічної недостатності складових її дій. «Надбудовування» смислового компоненту розуміння-дії для забезпечує функціонування сформованої дії в складі іншої психологічної структури.

Становлення професійної семантики потребує перебудови в суб'єктивному досвіді майбутнього психолога декларативних професійних значень у реальні, оскільки процес професійної семантизації не просто відтворює предмети, але й конструює особливе, професійне їх розуміння. Необхідною умовою формування професійних смислів, їхнього розширення й поглиблення є дія, в першу чергу учбова. В.П. Зінченко підкреслює: «У дії й взаємодії предмети розкривають свою сутність, сховані в них самих і в самій дії значення й змісти. У ході подальшого розвитку дії можлива подальша автоматизація значень і смислів, від її предметно-практичної тканини і з'являються протилежні та циклічно повторювані процеси, що складаються в означенні смислів і осмислюванні значень...». «Дія – необхідна умова формування практичних предметних узагальнень, предметних і ситуативних значень, що представляють собою, у свою чергу, умову осмислення наявної ситуації і переносу сформованих форм поведінки і дії в нову ситуацію» [77, с. 18].

Водночас, будь-який смисл для суб'єкта асоціюється з контекстом його діяльності, з тими об'єктивними умовами предметних ситуацій, у яких протікає діяльність. Потенційна здатність особистості до розуміння ПСК на основі засвоєних теоретичних знань може реалізовуватися тільки тоді, коли ці знання приймаються суб'єктом як керівництво до практичних дій, перетворюються в функціональний компонент професійної діяльності. Отже, необхідно організувати учбову діяльність, в якій зміст учбових задач буде максимально схожим зі змістом задач професійної діяльності. Включення студента-психолога в аналог майбутньої професійної праці, створення ситуацій процесу навчання за аналогією з аутентичними умовами професійної діяльності, надання навчанню проблемно-пошукового характеру складають концептуальні основи теорії контекстного

навчання, що в останні десятиріччя створюється зусиллями західноєвропейських (Х. Мюллер, А. Липсмайер, Х. Хайд) та вітчизняних (А.О. Вербицький, О.В. Дехтяренко, Н.Б. Лаврентєва, О.Г. Ларіонова) дослідників. Основною формою організації такого навчання є ділова гра. Формування прийомів розуміння ПСК відбувається як вирішення учбових задач у вигляді проблемних ситуацій, які дозволяють студентам дослідити та «відчути» функціональні аспекти розуміння-діяльності. Предметні, соціокультурні, просторово-часові та інші характеристики такої учбової ситуації утворюють зовнішній контекст учбової діяльності студента, а його унікальні індивідуально-психологічні, особистісні особливості, досвід, знання, установки її внутрішній контекст. При цьому знання, уміння, навички виступають не як предмет учбової діяльності, а, спочатку, як засоби рішення учбових задач, а потім як засоби здійснення та регуляції професійної діяльності.

ПСК завжди передбачає наявність проблеми. Тому реальну ПСК клієнта неможливо звести до учбової задачі без певної дидактичної редукції. Щоб зменшити таку редукцію необхідно в навчальному процесі створювати ситуації, які відповідають принципам проблемного навчання. Проблемні ситуації, що містять необхідність виконання такої дії, при якій виникає необхідність ретельного аналізу умов, пізнавальна потреба в новому ставленні, способі чи умові дії, відкриття невідомого.

Відомо, що складна проблемна ситуація може здійснювати дезорганізуючий вплив на невідгодовану до її рішення людину, чи то психолога, якщо він у своїй професійній діяльності стикається зі складною ПСК, чи то студента, якщо йдеться про учбову ситуацію. За таких умов, проблемна ситуація може сприяти виникненню стану незадоволеності, негативного ставлення до діяльності. Запобігти виникненню такого явища можна завдяки введенню в учбовий процес великої кількості проблемних ситуацій оптимального рівня їхньої складності для студентів, з поступовим його збільшенням, що має привести до формування здатності студента переживати здивування, терпляче ставитись до ситуації невизначеності, формулювати гіпотези, здогадку, приймати рішення, доводити,

перевіряти правильність розв'язання, одночасно утримувати в полі уваги декілька можливих шляхів розв'язання, оцінювати вибрані шляхи, і, в свою чергу, – до розвитку творчого мислення.

У констатувальному експерименті було доведено, що існує зв'язок між рівнем розуміння ПСК та між рівнем розвитку гіпотетико-дедуктивного та індуктивного мислення. Означений факт, на нашу думку, вказує на доцільність при формуванні прийомів розуміння ПСК враховувати принципи індуктивного навчання. Індуктивна модель навчання – це навчання через відкриття, точний результат якого неможливо передбачити. Процес навчання націлений на одержання навичок і вмінь розуміння ПСК (а саме особистісне знання), які є визначальними в процесі взаємодії з клієнтом. Навчальні ситуації, що використовуються в ході практикуму – «тренажери» – реалізуються у своєрідних межах, у яких відбувається індуктивний процес навчання і які дають досвіду студента-психолога певну прогнозовану спрямованість. Спроби зрозуміти конкретні психологічні ситуації конкретних людей дають можливість одержати досвід. Те, що пережито кожним студентом індивідуально (на когнітивному, емоційному й поведінковому рівнях) при спробі здійснити процес розуміння ПСК, стає доступним для всієї групи. Студент описує те, що відбулося, доповнюючи свої враження за допомогою зворотного зв'язку, який забезпечують інші члени групи. Учасники намагаються осмислити свою поведінку в контексті стереотипів і тенденцій, і лише потім у контексті значень і смислів. Через процес осмислення й аналізу студент виділяє ті елементи досвіду, у тому числі й застосування прийомів розуміння ПСК, які є, на його погляд, цінними для професійної діяльності. Така модель навчання дозволяє майбутньому або починаючому фахівцеві усвідомити свій індивідуальний стиль поведінки в певній ситуації, потім оцінити його ефективність, проаналізувати і модифікувати ті його конкретні аспекти, які обмежують ефективність його розуміння-діяльності.

В теоретичному аналізі підкреслювалась важливість категорії діалогу для вирішення питань, пов'язаних з розумінням ПСК, в тому числі і питань розвитку останнього. Визнання науковцями значення діалогу в розвитку пізнавальних

процесів, розгляд різних типів діалогічної взаємодії в якості моделі дослідження пізнавальних процесів, і, нарешті, створення такої моделі дослідження слугувало теоретичним підґрунтям для визнання важливості діалогу для розвитку процесу розуміння. Наукові уявлення про діалогічну сутність свідомості людини, внутрішній і зовнішній діалог, про вплив діалогічної взаємодії на протікання процесу мисленнєвого пошуку, в якому тісно переплетені індивідуальні і сумісні форми, про наявність когнітивного і особистісного рівнів протікання діалогу, про діалог як основний механізм розуміння, – не тільки складають основу теорії діалогічного (або проблемно-діалогічного) навчання, а і в значній мірі пояснюють необхідність застосування форм і методів такого навчання при формуванні прийомів розуміння ПСК.

Висновок Г.М. Кучинського [113] про те, що внутрішній діалог (взаємодія різних точок зору, які розвиває один і той же суб'єкт) є відображення динаміки зовнішнього діалогу партнерів у сумісній мисленнєвій діяльності, ідея про взаємозв'язок і взаємоперебіг зовнішнього і внутрішнього діалогу, що відповідає принципам системного підходу (Б.Ф. Ломов, П.К. Анохін), дозволяють процес розвитку розуміння-дії розглядати як зміну послідовності та домінування екстеріоризованих та інтеріоризованих сторін дії, що формується. Отже, при формуванні прийомів розуміння ПСК можна використовувати наступну тактику:

- екстеріоризацію прийомів, якими студенти частково оволоділи стихійно;
- переведення їх в предмет усвідомлення і спрямованої системної організації;
- надання їм форми контрольованих, свідомо регульованих дій;
- інтеріоризацію у формі внутрішніх розумових дій.

В умовах діалогічного навчання розуміння-дія досліджується сумісно: студентом і викладачем, частіше, навіть, студентами. Фактично йдеться про полілогічний навчальний процес, в якому взаємодії в системі «викладач – студент», «студент – студент» виступають як його елементи. В будь-якому випадку, відбувається взаємообмін судженнями, що створюють в колективному полі свідомості суб'єктивний образ об'єкту, який пізнається. Під колективним суб'єктивним образом об'єкту пізнання розуміється вербальне відображення його

властивостей. При цьому, фіксація колективного суб'єктивного образу може проходити як вербальний ітог, що супроводжується будовою візуальних схем, моделей, проходити апробацію при вирішенні аналогічних задач.

Формування прийомів розуміння ПСК при діалогічному навчанні, досягається через створення орієнтувальної основи розуміння-дії в колективному полі свідомості, фіксацію в ньому суб'єктивного образу зазначеного об'єкту. Всі учасники діалогу при розгляді окремих сторін, аспектів прийому розуміння ПСК спираються на особистісні смисли. Під час створення колективного образу в діалозі відбувається їхня взаємодія, в наслідок чого виробляються загальні, прийнятні для всіх, засоби відображення сутності прийому, що формується. Важливим є те, що при викладі своєї точки зору, студенту необхідно повідомити і довести її, логічно побудувати повідомлення, обґрунтувати й аргументувати свою позицію. При цьому окремі фрази, репліки учасників учбового діалогу представляють собою розгорнуту вербалізовану розумову діяльність. Іншим оппонентам у діалозі надається можливість спостерігати динаміку змін, які відбуваються в суб'єктивному образі, співвідносити їх з власними уявленнями. Таким чином, під час учбового діалогу стає очевидним перехід формального змісту прийому розуміння ПСК на особистісні смисли студентів та поступова їхня трансформація до рівня загальноприйнятих теорій, тобто об'єктивного змісту.

Враховуючи зазначені теоретичні положення, з метою формування у студентів-психологів прийомів розуміння ПСК та забезпечення підвищення їхньої функціональності слід організувати спеціальне навчальне середовище.

Розробити систему учбових задач, розв'язання яких дозволяє студентам виділяти й аналізувати істотні умови використання різних прийомів розуміння ПСК, що в свою чергу, сприяє виділенню і засвоєнню ними загальних способів відповідних розуміння-дій як їхньої загальної орієнтувальної основи.

Створити учбові ситуації, в яких студенти-психологи змушені виконувати специфічні учбові дії розуміння, спрямованні на відтворення відношення речей як загального підґрунтя окремих проявів досліджуваної системи, фіксувати знайдене загальне відношення.

В процесі розв'язання учбових задач вимагати від студента вербалізації смислового поля прийому розуміння ПСК в залежності від значущого контексту, співвіднесення цілей та змісту простих і складних дій, співвіднесення їхнього теоретично заданого смислу і того, який виник під час фактичного засвоєння, встановлення діючого зв'язку між орієнтувальним, виконавським та смисловим компонентами розуміння-дії.

Забезпечити максимальний збіг змісту учбових задач зі змістом задач професійної діяльності. Учбові задачі повинні мати проблемний характер, вимагати від студентів проведення аналізу умов, пробуджувати пізнавальну потребу відкриття нового, надавати досвіду певну програмовану спрямованість, розвивати вміння терпляче ставитись до ситуації невизначеності, формулювати гіпотези, одночасно утримувати в «полі зору» декілька можливих шляхів розв'язання, оцінювати обрані шляхи, приймати рішення, доводити, перевіряти правильність розв'язання.

Під час проведення занять шляхом активізації мовленнєво-розумової діяльності за допомогою системи проблемних питань забезпечити безпосередню взаємодію всіх учасників пізнавальної діяльності з об'єктом пізнання. Проблемні питання повинні сприяти актуалізації особистісних смислів учасників діалогу з наступним перетворенням цих смислів за рахунок їхніх взаємних відношень з елементами колективного поля свідомості.

Створювати ситуації обговорення студентами особливостей збагачення власного досвіду, пережитого під час вирішення учбових задач на когнітивному, емоційному, поведінковому рівнях, що дозволяє їм осмислити свою поведінку в контексті як стереотипів і тенденцій, так і професійних значень і смислів.

Сучасні наукові уявлення про природу розуміння, в тому числі психогерменевтичні, дозволяють певним чином конкретизувати зазначені компоненти навчального середовища, яке організовується.

Так, умови задачі бажано представляти до уваги студентів у вигляді наративу (або його фрагменту) клієнта, від першої особи, в усній формі, краще у формі ділової гри. Така форма подачі учбової задачі наближає сприйняття її

студентом до сприйняття ПСК в реальних умовах професійної діяльності, водночас виявляє її мінливість, незавершеність, проблемність, різнорівневість, контекстуальне багатство, вимагатиме від студента індуктивного, гіпотетико-дедуктивного, дивергентного мислення.

Система учбових задач може бути створена у відповідності до виділених нами зон текстуального простору ПСК. Рішення серії задач зі схожою предметною основою орієнтування, а саме з фрагментами текстів, які відносяться до однієї зони текстуального простору ПСК, на нашу думку, сприятиме виділенню й аналізу істотних умов використання певних способів виконання розуміння-дій, спрямованих на цю зону, виділенню загальних відношень між ними, що, в свою чергу, дозволить вивести загальний смисл відповідної групи прийомів. Здатність відносити різноманітні текстові елементи нарративу ПСК до певних зон текстуального простору спростить вибір студентом-психологом необхідного способу розумової дії із великої кількості розроблених науковцями (розділ 2) і, можливо, вже засвоєних теоретично. Крім того, рішення великої кількості задач, в яких умовою виступають схожі текстові елементи, сприяють формуванню навички застосування відповідних способів розумових дій, закріплення зв'язку між орієнтувальною та виконавською частинами прийому розуміння ПСК.

Пред'явлення і розв'язання учбових задач у формі ділової гри вимагає від студента навичок дискурсивного аналізу тексту ПСК з урахуванням не тільки контекстуальних особливостей повідомлення клієнта, а й особливостей самої ситуації консультивання: відносин між клієнтом і консультантом, їх очікувань, установок, настрою і т. ін.

Визнання діалогу в якості основного механізму розуміння вказує на наявність в кожному акті розуміння одночасного використання елементів тексту клієнта і психолога. Успішність розуміння-дії буде залежати від якості зв'язків між ними як на когнітивному, так і на смисловому рівнях.

При актуалізації різних аспектів власного семіотичного простору, студенту-психологу необхідні не тільки навички рефлексії його окремих елементів, але й навички розрізнення, виокремлення власно професійних значень та смислів.

Формування прийомів розуміння ПСК повинно здійснюватись відповідно до принципів навчання психологічному консультуванню, серед яких, враховуючи задачі нашого дослідження, найбільш вагомими можна вважати наступні (Бадхен А.А. [131]): навчання через відносини; навчання через досвід; навчання через роз-навчання («Щоб знайти навички буття з іншою людиною, потрібно звільнити себе від схем і забобонів. Навіть якщо вони - наукові схеми й забобони» [Там же, с.142]); навчання як відкриття; конфлюентність навчання (здійюються різні сфери - інтелектуальна, емоційна, кінестетично-рухова, що сприяє більшій цілісності навчального процесу); спільність навчання, яка досягається завдяки тому, що викладачі й студенти є частиною загального взаємозбагачувального процесу; своєчасність і рефлексивність навчання; безперервність навчання; крос-культурність навчання, його відкритість новим перспективам.

З метою організації описаного навчального середовища, а також перевірки доречності його створення для формування у майбутніх психологів прийомів розуміння ПСК клієнта, було розроблено спеціальний курс «Техніка розуміння психологічної ситуації клієнта» (додаток К).

4.2. Аналіз результатів формувального експерименту.

Для проведення формувального експерименту було сформовано чотири пари груп (додаток А). На основі аналізу даних, одержаних за результатами констатувального експерименту, в кожній парі було визначено контрольну та експериментальну групи (табл. 4.1). До першої та третьої груп увійшли студенти-психологи, які на початку експерименту закінчували навчання на третьому курсі, до другої та четвертої – на четвертому. Основна особливість умов навчання полягала в тому, що до початку експерименту третьокурсники не вивчали предмет «Психологічне консультування», на відміну від студентів четвертого

курсу. Загалом у формувальному експерименті було задіяно 149 студентів-психологів: 66 – в експериментальній групі, 83 – у контрольній.

Таблиця 4.1

**Аналіз відмінностей у рівнях досліджуваних ознак
за критерієм U - Манна - Вітні**

Досліджувана ознака	Статистична одиниця	1		2		3		4	
		Екпер. група	Контр. група	Екпер. група	Контр. група	Екпер. група	Контр. група	Екпер. група	Контр. група
Рівень розуміння ПСК як функція проблемного аналізу наративу клієнта	Сер. арифм. по групі	5,6	6,5	5,9	6,2	5,2	7,9	6	6,7
	U_{emp}	67,5		194		73,5		256,5	
Рівень розуміння ПСК як вміння збагнути її цілісний смисл	Сер. арифм. по групі	0,91	1,33	0,68	0,76	0,67	0,85	0,81	0,96
	U_{emp}	57,5		201,5		87		253	
Кількість використаних прийомів розуміння ПСК	Сірий. арифм. по групі	7,3	8,2	7,1	8,1	5,8	6,7	6,4	7,6
	U_{emp}	64		201,5		88		240	
Дивергентність мислення	Сірий. арифм. по групі	167,6	166,6	150,5	151,5	153,8	177,8	165,2	169,1
	U_{emp}	76		236,5		75,5		263,5	
Діалогічна СОС	Сірий. арифм. по групі	36,5	31	29,6	31,3	36,7	43,2	36	41,2
	U_{emp}	97,5		229,5		40,5		234,5	
$U_{0,05}$ для груп серії		50		150		69		188	

У якості досліджуваних ознак виступали: рівень розуміння ПСК як функція проблемного аналізу наративу клієнта, рівень розуміння ПСК як вміння збагнути її цілісний смисл, кількість використаних прийомів розуміння ПСК, дивергентність мислення, діалогічна спрямованість особистості в спілкуванні. Підставою обрання для аналізу двох останніх ознак (серед усіх, які були досліджені в констатувальному експерименті) слугували наступні аргументи: показники цих ознак були отримані за допомогою стандартизованих методик; отримані величини коефіцієнтів кореляції статистично довели, що між даними ознаками та рівнем розуміння ПСК існує зв'язок сильніший, ніж з іншими ознаками.

Висновок про відсутність істотних відмінностей у рівнях досліджуваних ознак у кожній парі груп було досліджено за критерієм U – Манна – Вітні [184]. Одержані під час аналізу емпіричні значення критерію U_{emp} значно перевищували критичні значення $U_{0,05}$, що дозволяло приймати нульову гіпотезу при кожному вимірюванні: рівень ознаки в експериментальній групі не нижчий за рівень ознаки в контрольній групі. Тобто, відмінності рівня вимірюваної ознаки в досліджуваних групах виявились незначними.

З учасниками експериментальних груп проводились заняття відповідно до програми спецкурсу «Техніка розуміння психологічної ситуації клієнта».

Формування у студентів-психологів прийомів розуміння ПСК можна поділити на два основних етапи.

Мета першого етапу полягала у створенні умов для широкого смислового поля прийомів розуміння ПСК, для формування у студентів уявлення про цілі, зміст складної дії-розуміння або групи споріднених прийомів, їхнє узагальнене смислове поле. Таке уявлення слугувало основою для подальшої організації спрямованих від загального до конкретного, ниспадаючих відношень у структурі орієнтування. Для досягнення зазначеної мети студенти мали засвоїти теоретичний матеріал спецкурсу представлений під час проведення лекційних занять, закріпити його під час практичних занять та виконання самостійної роботи, передбачених в першому модулі програми. При узагальненні великої кількості теоретичного матеріалу особлива увага приділялась створенню студентами під керівництвом викладача моделей текстуального простору ПСК, текстуального простору ситуації психологічного консультування, презентації навчального матеріалу із їхнім застосуванням, а також, складанню схеми структурних компонентів прийому розуміння ПСК.

Другий етап формування прийомів розуміння мав за мету встановлення і освоєння студентами-психологами цільового, орієнтувального, виконавчого компонентів окремих прийомів розуміння ПСК як елементів смислового поля даної дії-розуміння. Створення і засвоєння студентом смислового поля такої простої дії-розуміння слугувало основою осягнення ним висхідних відношень в

структурі орієнтування, і, за умови досягнення мети першого етапу, мало забезпечити усвідомлення динаміки, спрямованих назустріч (висхідних та низхідних) відношень у структурі орієнтування прийому розуміння ПСК. Досягнення поставленої мети здійснювалось завдяки виконанню студентами різноманітних учбових дій, спрямованих на вирішення великої кількості учбових задач, запропонованих їм на практичних заняттях, передбачених в другому модулі програми спецкурсу.

Наприклад, одна з вправ практичного заняття по формуванню прийомів розуміння ПСК, спрямованих на зону «Взаємозв'язок смислового і когнітивного рівнів тексту клієнта», включала певну кількість учбових задач, що забезпечувало реалізацію необхідних психолого-педагогічних умов, окреслених нами раніше. Зміст вправи «Використання прийомів реагування на випадки опущення, генералізації, перекручування, пресуппозиції, номіналізації в реальному консультативному діалозі» виглядав наступним чином.

Методи: елемент соціально-психологічного тренінгу, ділова гра, рольова гра, «пунктирний діалог», дискусія.

Методика: Учасники сідають у коло.

1 етап. Двоє учасників по ролях грають уривок тексту консультативного діалогу методом «пунктирного діалогу», тобто після кожної фрази Клієнта, всі інші учасники групи на аркушах паперу записують репліку, яку б вони здійснили, як би були на місці Психолога. Потім звучить реальна репліка Психолога. Учасники групи одержують можливість порівняти свої дії із зразком. Читці переходять до наступного циклу консультативного діалогу.

2 етап. Викладач знайомить учасників групи із сутністю прийомів опущення, генералізації, перекручування, пресуппозиції, номіналізації та особливостями їхніх проявів.

3 етап. Учасники із власного досвіду наводять приклади випадків опущення, генералізації, перекручування, пресуппозиції, номіналізації.

4 етап. Учасники знову слухають консультативний діалог, оцінюють результати першого етапу та відповідають на завдання № 1.

5 етап. Двоє інших учасників повторюють рольову гру з приводу тексту. Учасники групи виконують завдання № 2 і № 3.

6 етап. Третя пара учасників повторюють рольову гру з приводу тексту. Учасники групи виконують завдання № 4.

Завдання:

1. Уважно прослухайте опис життєвої ситуації клієнтки й визначте фрагменти наративу, у яких відображено механізми генералізації, перекручування, опущення, пресуппозиції, номіналізації.
2. Прокоментуйте дії психолога.
3. Які дії може здійснити психолог, щоб розширити мовну репрезентацію клієнта, і тим самим допомогти переосмислити його досвід; привести у відповідність (наблизити) дійсність і форми її мовного моделювання.
4. Запропонуєте власні дії, спрямовані на відновлення опущених частин, що уточнюють і конкретизують результати генералізацій, усувають зміни, допомагають розпізнати справжні причинно-наслідкові відношення між подіями.

Текст консультативного діалогу (Н.Ф. Каліна [83, с. 123-124]).

Клієнт: Усе в мене в житті не ладиться, все йде шкереберть. Знаєте, є люди, яким таланти, а є такі, у кого все навпаки. На роботі до мене начальник вічно чіпляється, сил нема, як це дратує. Що не зроблю – все йому не так, а найменший промах роздмухує в цілу історію. Прийду додому, на душі важко, а вдома... (махає рукою, виразна пауза).

Психолог: І що вдома?

Клієнт: У мене син, йому 14 років. Він зовсім нестерпний, а чоловік у всьому йому потурає. Боюся, що Сергій виросте таким же ледарем, ні до чого не придатним, як і його татусь. Один цілими днями магнітофон слухає, а інший – на дивані лежить. Обоє з місця не зрушиш. Ні допомоги, ні співчуття...

Психолог: Вони Вам зовсім не допомагають?

Клієнт: Син ще туди-сюди, а чоловікові це й у голову не приходиться. Я, як він з роботи вертається, намагаюся все зробити, усе приготувати, верчуся, кручуся, а він поїсть – і до телевізора. Головне слово – «не заважай». Так він мене злить, інколи хочеться підійти й труснути його гарненько разом із цим дурним телевізором.

Психолог: Ну, а син?

Клієнт: Так майже теж саме. Немає в мене з ним контакту. Ледве що – «не лізь, це мої справи». До нього взагалі не наблизитись.

Психолог: А на роботі все інакше?

Клієнт: На роботі несправедливість моторошна. Я дванадцять років на одному місці проробила, а тепер щохвилини чекаю, що можуть звільнити нізащо. Знаєте, як зараз на підприємствах – усі на ладан дихають. Нікому вірити не можна, усі один одного підсиджують. А я в нас у відділі – як той бідний Макар, на якого всі шишки валяться.

Психолог: Ну що ж, спробуємо розібратися у Вашій життєвій ситуації.

Клієнт: Навряд із цього будь-що вийде. Я завжди відчуваю, що, куди не повернися – все те ж саме, все погано, і чим далі, тим гірше.

Можливі висновки та коментарі.

- Щоб виправити перекручування досвіду у висловленнях клієнтки варто допомогти їй відокремити у своїй свідомості дії й вчинки інших людей («Мій начальник мене дратує, він вічно чіпляється до мене»):
 - між поведінкою клієнтки та її почуттями клієнтки немає прямого зв'язку, цей зв'язок створює мовна модель фрази і привносить його в модель пережитого досвіду, адже не можна сказати: «Мій начальник мене дихає», або «Мій начальник мене болить»;
 - неконкретне дієслово «чіпляється» не описує реальні вчинки шефа. Психологу варто опрацювати смислове наповнення даного дієслова («Що саме робить (говорить) Ваш начальник такого, що викликає у Вас роздратування?»).
- Генералізації («у житті все не ладиться», «начальник вічно чіпляється», «син зовсім не стерпний», «на роботі усі один одного підсиджують», «я

завжди відчуваю, що куди не повернися – все те ж саме, все погано, і чим далі – тим гірше» і т. ін.) – узагальнення негативного характеру, можуть повністю заслонити реальний зміст досвіду. Психологу слід постійно піддавати їх сумніву («чи можна сказати, що все у Вашім житті погано?»)

3. Пресуппозиція – вказівка в мовленні на умови, що визначають причинно-наслідкові відношення між подіями. Причому, такі відношення вимагають перевірки того наскільки ці умови витримуються. (Наприклад, *Клієнт*: «Боюся, що син виросте таким же ледарем, ні до чого не придатним, як і мій чоловік». *Психолог*: «Ваш чоловік дійсно ні на що не придатний?»).
4. Вимагають уточнення і мовні звороти, які містять опущення (викреслювання). Наприклад, з мовленнєвого звороту «Син ще туди-сюди, а чоловікові це й у голову не приходять» не зрозуміло, що саме не спадає на думку чоловікові.
5. Фіксування в тексті клієнта номіналізацій (випадків позначення динамічних, процесуальних аспектів досвіду словами, які відповідають нерухомості, статиці; заміні дієслів іменниками або прислівниками), та їхніх деноміналізація дозволяє клієнтові краще усвідомити свою відповідальність за те, що відбувається з ним. Наприклад, скарги «ні допомоги, ні співчуття, немає контакту» необхідно переформулювати, використовуючи дієслова: «Чоловік і син не допомагають мені, не співчують»; і відразу уточнити, у чому і як вони повинні допомогти? Вираз «у мене немає контакту (з будь – ким) частіше означає: «Я не можу його зрозуміти», «Я не вмю з ним розмовляти», «Я не знаю як він буде поводитись в тій чи іншій ситуації».

Оцінювання проводиться у два «кола». У ході першого кола всі учасники по черзі говорять про те, що їм *найменше* сподобалося в даній вправі. У ході другого кола — що *найбільше* сподобалося. Тренер також повинен взяти участь у підведенні підсумків і вирішити, варто чи ні проводити обговорення тих моментів, на які звернули увагу учасники.

Завершення. Учасникам надається 5 хвилин на питання, вираження почуттів, звернення до інших учасників групи й проговорювання всього того, що виникло в процесі виконання вправи.

Робота над вправою виконувалась в декілька етапів, кожен з яких мав окремий психолого-педагогічний смисл.

На першому етапі були створені умови для актуалізації власного досвіду (знань, установок, внутрішніх контекстів) студентів, пов'язаного з впізнаванням та опрацюванням випадків опущення, генералізації, перекручування, пресуппозиції, номіналізації в реальному консультативному діалозі. Створена навчальна ситуація – «тренажер» – задавала певну спрямованість актуалізації досвіду студентів, оскільки нарратив клієнтки включав ознаки зазначених явищ. На цьому етапі виконання вправи мала відбуватись екстеріоризація відповідних прийомів розуміння ПСК, якими студенти частково чи повністю оволоділи на попередніх етапах навчання або в процесі життя, цілеспрямовано або стихійно. Натомість, як з'ясувалось під час обговорення, студенти більшою мірою переживали (на когнітивному, емоційному, поведінковому рівнях) відчуття обмеженості професійних знань, недосконалості професійного досвіду у розумінні ПСК, вираженої в нарративі, відсутності необхідних розумових навичок. Водночас, студенти визнавали, що таке переживання підсилювало пізнавальні мотиви.

На другому етапі викладач знайомив студентів з психологічним смислом опущення, генералізації, перекручування, пресуппозиції, номіналізації. Він наводив приклади текстових фрагментів, що їх містять (створював умови для формування орієнтовної основи дії-розуміння, описував її предметний зміст) і дій психолога, спрямованих на перетворення відповідних смисло-текстових конструкцій (створював умови для формування виконавчої основи дії-розуміння, а також ілюстрував взаємозв'язок останньої з орієнтувальною). Використання моделі текстуального простору ПСК (див. рис. 2.6) допомагало пояснити психологічні механізми утворення випадків опущення, генералізації, перекручування, пресуппозиції, номіналізації.

На третьому етапі студенти з власного досвіду наводили приклади явищ, які вивчаються, що давало їм змогу переглянути власний досвід, звички, свої та оточуючих, надати отриманій інформації певну ступінь функціональності.

На четвертому етапі учасники оцінювали виконання завдання першого етапу з урахуванням отриманої нової інформації, з'ясовували, чи вдалося їм і в якій мірі розпізнати випадки опущення, генералізації, перекручування, пресуппозиції, номіналізації в тексті клієнтки. Основна розвивальна мета третього та четвертого етапів полягала у переведенні прийомів розуміння ПСК в предмет усвідомлення і спрямованої системної організації.

На п'ятому етапі виконання вправи студенти демонстрували своє бачення причин дій психолога, мети, на яку вони були спрямовані, намагались пояснити їх, використовуючи знання про психологічний смисл та механізми утворення явищ, що вивчаються. Такі учбові дії сприяли утворенню зв'язків між смисловим, орієнтувальним, цільовим та виконавчим компонентами дій-розуміння як необхідної умови підвищення їхньої функціональності. Виконання завдання сприяло наданню прийомам розуміння ПСК форми контрольованих, свідомо регульованих дій. Крім того, студенти могли побачити, що не тільки вони самі, але й досвідчений психолог не вичерпує всіх можливостей розуміння при роботі з реальним текстовим фрагментом клієнта. Формувалась установка на уважність, і, водночас, толерантне ставлення до ситуації незавершеності, невизначеності розуміння, многоваріантності необхідних дій.

На шостому етапі студенти знову вертались до ролі психолога, як і на першому етапі, але могли відчутти підвищення рівня свого професіоналізму в розумінні ПСК. Вони значно легше впізнавали в тексті ознаки явищ, які вивчаються, пояснювали їхній психологічний смисл, пропонували використовувати прийоми, спрямовані на прояснення смислу відповідних текстових елементів. Основна розвивальна задача даного етапу виконання вправи полягала в інтеріоризації прийомів у формі внутрішніх розумових дій.

Під час обговорення на етапі *оцінювання і завершення* вправи студенти закріплювали в колективному полі свідомості суб'єктивний образ прийомів розуміння ПСК, які формувались. При цьому, відбувався перехід змісту прийому розуміння ПСК на особистісні смисли студентів-психологів.

Аналогічно з вправою, яка наведена в якості прикладу, були побудовані й інші вправи, передбачені програмою спецкурсу.

Під час виконання індивідуальної роботи студенти за допомогою описаних вище методик досліджували властивості власної особистості та виконання дій, пов'язаних з розумінням ПСК, проводили аналіз суб'єктивної значущості та складності прийомів розуміння. Звіти студентів з індивідуальної роботи допомагали їм усвідомити свої досягнення в опануванні техніки розуміння ПСК за час вивчення спецкурсу.

Після проведення формувального експерименту в кожній групі були проведені контрольні зрізи (додаток А). Аналіз отриманих даних (табл. 4.2, 4.3) дозволяє констатувати, що за період проведення формувального експерименту кількість прийомів розуміння ПСК, що їх використовують студенти, збільшилась як в контрольних (за виключенням показника медіани в контрольній групі 3), так і в експериментальних групах, але в останніх це збільшення має більш показовий характер. Отримані данні також вказують на те, що загалом збільшився рівень розуміння ПСК і в експериментальних, і в контрольних групах. Виключенням є показники середнього арифметичного рівня розуміння ПСК як функції проблемного аналізу наративу клієнта в контрольній групі 3 та показники медіани цієї ознаки в контрольних групах 3 та 4, а також показники середнього арифметичного рівня розуміння ПСК як вміння збагнути її цілісний смисл в контрольних групах 1, 3 та 4. Аналіз результатів формувального експерименту дозволяє стверджувати, що впроваджена методика не тільки сприяє формуванню у студентів-психологів прийомів розуміння ПСК, а й розвитку дивергентності мислення і діалогічності СОС, які також сприяють розвитку розуміння ПСК.

Таблиця 4.2

**Середнє арифметичне показників досліджуваних ознаки до й після
проведення формувального експерименту**

Досліджувана ознака	Етап формувального експерименту	1		2		3		4		Разом	
		Контр. група	Експер. група	Контр. група	Експер. група	Контр. група	Експер. група	Контр. група	Експер. група	Контр. група	Експер. група
Рівень розуміння ПСК як функція проблемного аналізу наративу клієнта	1 зріз	6,5	5,6	6,2	5,9	7,9	5,2	6,7	6	6,8	5,7
	2 зріз	8,9	11	9,7	12,3	7,2	16,5	8	14	8,5	13,5
Рівень розуміння ПСК як вміння збагнути її цілісний смисл	1 зріз	1,3	0,9	0,8	0,7	0,9	0,7	1	0,8	1	0,8
	2 зріз	1,4	1,7	1,4	1,9	1,3	2,3	1,5	2	1,4	2
Кількість використаних прийомів розуміння ПСК	1 зріз	8,2	7,3	8,1	7,1	6,7	5,8	7,6	6,4	7,7	6,7
	2 зріз	10,2	12,9	9,9	14,5	8,3	16,5	8	15,9	9,1	15
Дивергентність мислення	1 зріз	31	36,5	31,3	29,6	43,2	33,7	41,2	36	36,7	34
	2 зріз	39,2	49	34	45,4	37,5	51,6	43,6	48,4	38,6	48,6
Діалогічна СОС	1 зріз	166,6	167,6	151,5	150,5	177,8	153	169,1	165,2	166,3	159,1
	2 зріз	196,1	185	172,4	159,2	193,4	218	174,7	190,3	182,9	188

Таблиця 4.3

**Мода показників досліджуваної ознаки по групі до й після проведення
формувального експерименту**

Досліджувана ознака	Етап формувального експерименту	1		2		3		4		Разом	
		Контр. група	Експер. група	Контр. група	Експер. група	Контр. група	Експер. група	Контр. група	Експер. група	Контр. група	Експер. група
Рівень розуміння ПСК як функція проблемного аналізу наративу клієнта	1 зріз	0	0	6,2	0	12	3	0	5	0	0
	2 зріз	10	12	9,7	14	4	8	5	9	4	9
Рівень розуміння ПСК як вміння збагнути її цілісний смисл	1 зріз	0	0	0,8	0	1	0	1	0	1	0
	2 зріз	2	2	1,4	2	0	2	1	2	1	2
Кількість використаних прийомів розуміння ПСК	1 зріз	12	7	8,1	3	7	14	8	6	8	8
	2 зріз	12	16	9,9	13	9	15	8	13	9	13
Дивергентність мислення	1 зріз	19	19	31,3	53	38	46	31	42	39	45
	2 зріз	35	45	34	46	49	51	37	47	35	46
Діалогічна СОС	1 зріз	198	130	151,5	153	180	146	141	122	198	155
	2 зріз	232	114	172,4	174	146	162	174	174	146	174

У якості статистичного показника істотності експериментальних дій було обрано критерій Вілкоксона Т (табл. 4.4).

Таблиця 4.4

**Результати перевірки істотності експериментальних змін
за критерієм Вілкоксона Т**

Досліджувана ознака	Статистична одиниця	1		2		3		4	
		Контр. група	Екпер. група	Контр. група	Екпер. група	Контр. група	Екпер. група	Контр. група	Екпер. група
Рівень розуміння ПСК як функція проблемного аналізу наративу клієнта	T_{emp}	37	0	36,5	12,5	82	0	125,5	9,5
Рівень розуміння ПСК як вміння збагнути її цілісний смисл	T_{emp}	35,5	0	35	0	48	0	46,5	4
Кількість використаних прийомів розуміння ПСК	T_{emp}	29,5	0	64	12,5	34,5	0	84	2
Дивергентність мислення	T_{emp}	31,5	2	89	5	105	1	124	10
Діалогічна СОС	T_{emp}	23	21	37	87	57,5	4	116,5	31,5
	$T_{0,05}$	30	13	67	75	60	17	119	67
	$T_{0,01}$	19	7	49	55	43	9	92	49

Критерій Вілкоксона Т. дає можливість довести, що умови, створені під час формувального експерименту, призвели до статистично достовірних змін (зсувів) у показниках вимірюваних ознак. Так, зіставлення показників, отриманих для одних і тих самих випробуваних, але в різний час, — до і після проведення формувального експерименту, дає часовий зсув. Статистично достовірні зсуви дають змогу стверджувати, що експериментальні дії були істотними. Критерій Вілкоксона Т дає змогу встановлювати спрямованість і враженість змін для груп досліджуваних, при цьому, зсув не можна приписати чинникам експериментальної дії за відсутності контрольної групи. Тільки, якщо в експериментальній групі зсуви виявляються достовірними, а в контрольній недостовірними, можна свідчити про ефективність дій. Статистична гіпотеза для кожної групи виглядала наступним чином: H_0 : інтенсивність зсувів показників

досліджуваних ознак у типовому напрямку не перевищує зсувів у нетиповому напрямку (для Т-Критерію H_0 приймають за умови $T_{емп} > T_{кр}$); H_1 : інтенсивність зсувів показників досліджуваних ознак у типовому напрямку перевищує зсувів у нетиповому напрямку (H_1 приймають за умови $T_{емп} < T_{кр}$).

Спираючись на попередні результати дослідження (розділ 3), з метою перевірки сформованості прийомів розуміння ПСК у студентів-психологів, по закінченні формувального експерименту було проаналізовано їхню суб'єктивну значущість і складність (табл. 4.5).

Таблиця 4.5

Аналіз суб'єктивної значущості прийомів розуміння ПСК для студентів-психологів до і після проведення формувального експерименту (середнє арифметичне по групі)

Зона текстуального простору ситуації психологічного консультування	Етап формувального експерименту	1		2		3		4		Разом	
		Контр. група	Екпер. група	Контр. група	Екпер. група	Контр. група	Екпер. група	Контр. група	Екпер. група	Контр. група	Екпер. група
«текст клієнта «сам по собі»»	1 зріз	2,4	2,2	2,7	2,7	3,1	3,6	2,9	3,4	2,8	3
	2 зріз	3,3	3,3	3	3,6	3,7	3,8	3,6	3,8	3,4	3,6
«смилова структура тексту клієнта»	1 зріз	3	2,6	2,7	2,6	2,6	2,7	2,8	2,6	2,8	2,6
	2 зріз	3,5	3,5	3	3,5	3,3	3,8	3,6	3,8	3,4	3,7
«діалогічні відношення тексту клієнта»	1 зріз	1,6	2	1,4	1,1	1,6	1,6	1,6	1,9	1,6	1,7
	2 зріз	1,8	2,7	2	2,9	2,5	3,7	2,3	3,6	2,2	3,2
«взаємозв'язок смислового і когнітивного рівнів тексту клієнта»	1 зріз	1,7	1,4	1,4	1,2	1,4	1,6	1,4	1,3	1,5	1,4
	2 зріз	1,8	2,9	2	3,4	2,3	3,6	1,9	3,7	2	3,4
«семіотичний простір психолога»	1 зріз	1,6	1,6	1	1,5	1,5	1,2	1,7	1,3	1,5	1,4
	2 зріз	2,2	3	2,5	3,4	2	3,8	2,5	3,5	2,3	3,4

Отримані дані свідчать, що під час формувального експерименту значущість прийомів розуміння ПСК загалом підвищилась як для учасників експериментальних, так і контрольних груп. Між тим, в експериментальних групах можна констатувати більш істотні зміни. Найістотніші зміни значущості відбулись по відношенню до прийомів розуміння ПСК, які спрямовані на зону

текстуального простору ситуації психологічного консультування «Взаємозв'язок смислового і когнітивного рівнів тексту клієнта», «Семіотичний простір психолога» і «Діалогічні відношення тексту клієнта». Водночас, саме для цих груп прийомів можна відмітити більшу розбіжність в зміні показників їхньої значущості для студентів-психологів в експериментальній та контрольній групах.

Враховуючи окреслені факти, можна стверджувати, що значущість прийомів розуміння ПСК для студентів-психологів підвищується як під час традиційного навчання, так і в спеціально створених психолого-педагогічних умовах формульованого експерименту. Між тим, порівняльний аналіз показників значущості наприкінці експерименту дає підстави стверджувати, що вони загалом вищі у студентів експериментальних груп, ніж контрольних.

Також, за час проведення формульованого експерименту в експериментальних групах відбулось більш помітне зростання значущості, ніж в контрольних. Отже, психолого-педагогічні умови, які були створені під час формульованого експерименту, значно більше впливають на підвищення суб'єктивної значущості прийомів розуміння ПСК, а, значить, і в більшій мірі сприяють формуванню цих прийомів в порівнянні з психолого-педагогічними умовами традиційної професійної підготовки психологів у ВНЗ. Найбільшого значення створення досліджуваних умов набуває для прийомів, спрямованих на такі зони текстуального простору ситуації психологічного консультування, як «Взаємозв'язок смислового і когнітивного рівнів тексту клієнта», «Семіотичний простір психолога» і «Діалогічні відносини тексту клієнта».

У констатувальному експерименті було з'ясовано, що в якості відносного показника сформованості прийомів розуміння ПСК можна розглядати не тільки їхню суб'єктивну значущість, але й суб'єктивну складність для студента. При цьому, на відміну від значущості, на сформованість прийому буде вказувати зниження його складності до середніх показників (від 1,6 до 2,6 - 3 балів).

Аналіз показників складності для студентів прийомів розуміння ПСК, отриманих у формульованому експерименті (табл. 4.6), вказує на їхнє зниження як в контрольних, так і в експериментальних групах. Слід зазначити, що середні

показники складності наприкінці експерименту в експериментальних групах не завжди нижчі, ніж в контрольних, як очікувалось. Так для прийомів, спрямованих на зону текстуального простору «Текст клієнта “сам по собі”», були отжержані однакові показники, а для прийомів, спрямованих на зону текстуального простору «Семіотичний простір психолога», показники середнього арифметичного по експериментальній групі навіть дещо перевищують відповідні показники по контрольній.

Таблиця 4.6

Аналіз суб'єктивної складності прийомів розуміння ПСК для студентів-психологів до і після проведення формувального експерименту (середнє арифметичне по групі)

Зона текстуального простору ситуації психологічного консультування	Етап формувального експерименту	1		2		3		4		Разом	
		Контр. група	Експер. група	Контр. група	Експер. група	Контр. група	Експер. група	Контр. група	Експер. група	Контр. група	Експер. група
«текст клієнта «сам по собі»»	1 зріз	2,1	1,9	1,7	1,8	1,6	1,8	1,3	1,6	1,7	1,8
	2 зріз	1,3	1,4	1,3	1,3	1,2	1,7	1,2	1,3	1,3	1,3
«смилова структура тексту клієнта»	1 зріз	2,3	2,3	1,7	2	2,2	2,4	1,8	2,4	2,6	2,3
	2 зріз	2,1	1,8	2,3	1,8	2,3	2,3	1,9	2	2,2	2
«діалогічні відносини тексту клієнта»	1 зріз	3,5	3,4	3,6	3,5	3,6	3,8	3,2	3,5	3,5	3,6
	2 зріз	3,3	2,8	3,6	2,5	3,5	2,5	3,2	2,6	3,4	2,6
«взаємозв'язок смислового і когнітивного рівнів тексту клієнта»	1 зріз	3,5	3,4	3,6	3,5	3,8	3,7	3,4	2,7	3,6	3,3
	2 зріз	3,2	2,7	3,5	2,5	3,4	2,8	3,3	2,4	3,4	2,6
«семіотичний простір психолога»	1 зріз	3	2,4	3	3	3,5	3,7	3,1	3,4	3,2	3,1
	2 зріз	2,6	2,7	2,4	2,7	2,8	3,1	2,6	2,8	2,6	2,8

Щодо ступеня зниження показників складності, - можна констатувати наступне. У відношенні прийомів, що спрямовані на зону текстуального простору «Текст клієнта “сам по собі”», можна зазначити відсутність явних відмінностей у зміні їхньої суб'єктивної складності у формувальному експерименті як для студентів в контрольних, так в експериментальних групах. Щодо груп прийомів,

спрямованих на зони «Смислова структура тексту клієнта» та «Семіотичний простір психолога», можна констатувати дещо значніші зміни в контрольних групах, а не в експериментальних, як очікувалось. Очікувані відмінності у зниженні суб'єктивної складності довелось спостерігати тільки по відношенню до прийомів, спрямованих на зони «Діалогічні відношення тексту клієнта» та «Взаємозв'язок смислового і когнітивного рівнів тексту клієнта».

Наприкінці формувального експерименту суб'єктивна складність прийомів розуміння ПСК досягла бажаних показників для всіх їхніх груп. Виключення становлять тільки показники складності у відношенні до прийомів, які спрямовані на зони «Діалогічні відносини тексту клієнта» та «Взаємозв'язок смислового і когнітивного рівнів тексту клієнта», що були отримані в контрольних групах студентів.

Отже, хоча складність не є таким же надійним показником сформованості прийомів розуміння ПСК, як їхня значущість (розділ 3), її аналіз дає підстави в комплексі з аналізом останньої, прослідкувати певні тенденції і зробити наступні висновки:

1. Формування прийомів розуміння ПСК відбувається як в психолого-педагогічних умовах традиційних для професійного навчання студентів-психологів у ВНЗ, так і в спеціально організованому середовищі формувального експерименту, на що вказує як загальне підвищення значущості прийомів, так і загальне бачення їх складності до бажаних показників.
2. Психолого-педагогічні умови, запропоновані в формувальному експерименті сприяють формуванню прийомів розуміння ПСК більш істотно, ніж умови, що були створені при традиційному навчанні, на що вказує більш істотне підвищення значущості в експериментальних групах, порівняно з контрольними.
3. Найбільшу важливість має впровадження методики формувального експерименту набуває у відношенні до прийомів, які спрямовані на зону текстуального простору ситуації психологічного консультування «Взаємозв'язок смислового і когнітивного рівнів тексту клієнта», «Діалогічні відношення тексту клієнта», а також «Семіотичний простір психолога». Саме для цих груп прийомів

спостерігаються істотніші зміни в експериментальних групах порівняно з контрольними.

Висновки до 4 розділу

Відповідно до мети формувального експерименту для створення спеціального навчального середовища було реалізовано зміст та психолого-педагогічні умови, форми, засоби професійного навчання, які забезпечували формування прийомів розуміння ПСК, переважно шляхом перетворення професійних значень в функціональний компонент майбутньої професійної діяльності. Зазначені компоненти навчального середовища були виділені на основі базових положень діяльнісного підходу, що стосуються специфікації дії як одиниці аналізу пізнавальної діяльності, та її становлення, як одиниці функціонально-генетичного процесу; класичних психологічних теорій оптимізації навчання: теорії поетапного формування розумових дій, теорії змістовного узагальнення, теорії проблемного навчання; сучасних моделей навчання, які набули визнання в останні роки – діалогічного, контекстного, індуктивного; а також, до результатів проведеного нами дослідження особливостей розуміння та особливостей розуміння ПСК.

Сучасні наукові уявлення про природу розуміння, в тому числі психогерменевтичні, дозволили певним чином конкретизувати окреслені умови. Задачі було представлено студентам у вигляді нарративу клієнта, або його фрагменту, від першої особи, в усній формі, у формі ділової гри. Система учбових задач була створена у відповідності до виділених зон текстуального простору ПСК. Розв'язання будь-якої задачі вимагало від студента в кожному акті розуміння одночасного розподілу уваги між задіяними в цей момент елементами тексту клієнта і психолога, на зв'язках між ними як на когнітивному, так і на смисловому рівнях, а також, розрізнення, виокремлення власно професійних значень та смислів під час актуалізації різних аспектів власного семіотичного простору.

З метою реалізації зазначених вище психолого-педагогічних умов, форм та засобів професійного навчання було розроблено спеціальний курс «Техніка розуміння психологічної ситуації клієнта», за програмою якого відбувалось формування у майбутніх психологів прийомів розуміння ПСК. Виконання завдань, передбачених спецкурсом, вимагало від студентів аналізу висловлювань та вчинків інших, роботи з контекстом, інтерпретаційних дій, виходу у рефлексивну позицію, певного діалогізму.

Аналіз результатів впровадження спецкурсу показав: підвищення у студентів-психологів показників рівня розуміння ПСК, а також, збільшення кількості, різноманітності, суб'єктивної значущості прийомів розуміння ПСК, які було одержано в експериментальних групах, порівняно з відповідними показниками в контрольних групах, вказує на те, що спеціально створені психолого-педагогічні умови, реалізовані в спецкурсі «Техніка розуміння психологічної ситуації клієнта» поліпшують формування у майбутніх психологів прийомів розуміння ПСК. Найбільшого значення створення спеціального навчального середовища набуває для прийомів, спрямованих на такі зони текстуального простору ситуації психологічного консультування, як «Взаємозв'язок смислового і когнітивного рівнів тексту клієнта», «Діалогічні відносини тексту клієнта», «Семіотичний простір психолога», – саме тих, що погано формуються в умовах традиційного навчання у ВНЗ. У студентів, які брали участь в експериментальних групах, порівняно з учасниками контрольних груп, значно підвищився рівень розуміння ПСК і показники, пов'язаних з ним психічних функцій, а саме, дивергентності мислення та діалогічної спрямованості особистості в спілкуванні.

Аналіз результатів формувального експерименту доводить, що створення спеціально організованого навчального середовища, передбаченого спецкурсом «Техніка розуміння психологічної ситуації клієнта», є доречним для виконання завдань професійної підготовки майбутніх психологів під час навчання у ВНЗ.

ВИСНОВКИ

У дисертації здійснено теоретичне узагальнення й представлено нове практичне вирішення наукової проблеми розуміння майбутніми практичними психологами психологічної проблеми клієнта, що виявилось у характеристиці специфіки розуміння як основи професійної діяльності психолога-консультанта, в обґрунтуванні й експериментальній перевірці умов формування в студентів-психологів прийомів розуміння психологічної ситуації клієнта. Розроблено й упроваджено програму спецкурсу «Техніка розуміння психологічної ситуації клієнта».

1. Найпоширенішими підходами в тлумаченні змісту розуміння в сучасній психології є гносеологічний, фізіологічний, когнітивний, психолінгвістичний, у тому числі семантичний, семіотичний, соціально-психологічний, психогерменевтичний. Різноманітність тлумачень означеного поняття дозволяє інтерпретувати його сутність у контексті аналізу різних класів психічних явищ: пізнавального процесу, потреби, результату психічної діяльності, психічної мисленнєвої діяльності, переживання, особистісної властивості, здібності, що виявляється у відповідних уміннях. Розуміння є опосередкованим аналітико-синтетичним процесом, який полягає в попередньому висуванні припущення щодо смислу отриманої інформації, у виокремленні її основних елементів і визначенні їхніх смислів, у наступному об'єднанні в єдине ціле й знаходженні цілісного смислу інформації. Окремий акт розуміння – це акт взаємодії, зіткнення смислу об'єкта й смислового поля суб'єкта. Універсальними характеристиками розуміння є його спрямованість на певну мету, спирання на чуттєвий досвід суб'єкта, залежність від особливостей об'єкта й суб'єкта, різнорівневість процесу, певна незавершеність, аналітико-синтетичний і діалогічний характер.

Особливості розуміння як основи професійної діяльності практичного психолога визначаються особливостями ПСК, яка є об'єктом розуміння. ПСК характеризується складною, багатоплановою, багаторівневою психологічною репрезентацією, проблемністю, наявністю смислового буттєвого переживання проблеми. Психогерменевтичне визнання текстуальної природи ПСК дозволяє

презентувати її у вигляді багаторівневого текстуального простору, у якому відбуваються процеси утворення значень і смислів. Міжособистісний характер розуміння психологом ПСК зумовлює представлення моделі ситуації психологічного консультування у вигляді тексту-діалогу, утвореного з багаторівневих текстів клієнта й психолога, і міжтекстового простору, до якого належить інформація, доступна розумінню усіма учасниками консультативного процесу. Розуміння ПСК означає досягнення процесу надання клієнтом особистісного смислу його життєвим ситуаціям. Прийом розуміння ПСК є заданим способом розуміння-дії, що здебільшого визначається особливостями елементів текстуального простору ПСК, на які вона спрямована і які складають її предметну основу.

2. Основними критеріями рівня розуміння ПСК є уміння студентів-психологів здійснювати аналіз ПСК й уміння збагнути її цілісний смисл. Показниками даних критеріїв є, відповідно, компоненти аналізу ПСК та припущення щодо цілісного смислу тексту клієнта й смислу окремих його фрагментів. Критеріями аналізу сформованості прийомів розуміння ПСК є їхнє використання при проведенні психологічного консультування, а також велика суб'єктивна значущість і середня (оптимальна) суб'єктивна складність.

3. Переважна більшість студентів-психологів має низький рівень розуміння ПСК. Студенти 4–5 курсів мають загалом більш високий рівень розуміння ПСК, ніж студенти 2–3 курсів, але ці відмінності надто незначні, а статистичні показники досліджуваного явища знаходяться в межах низького рівня. Означена тенденція простежується й при дослідженні інших психічних функцій, які пов'язані з рівнем розуміння ПСК.

Результати дослідження особливостей сформованості в студентів-психологів прийомів розуміння ПСК дозволяють констатувати, що вони використовують дуже малу кількість зазначених прийомів, причому ці прийоми не відрізняються різноманітністю. Найбільш сформованими виявились прийоми, спрямовані на зони «Текст клієнта “сам по собі”» і «Смислова структура тексту клієнта». Однак рівень розуміння ПСК більше пов'язаний з прийомами, що спрямовані на зони «Взаємозв'язок смислового і когнітивного рівнів тексту

клієнта», «Діалогічні відношення в тексті клієнта», «Семіотичний простір психолога». Порівняльний аналіз сформованості прийомів розуміння ПСК в студентів 2–3 курсів і старшокурсників показав надто незначну позитивну динаміку в процесі традиційного навчання у ВНЗ. Отримані факти вказують на необхідність цілеспрямованого формування зазначених прийомів з метою покращення підготовки майбутніх психологів до професійного розуміння ПСК.

4. Теоретичним підґрунтям формування прийомів розуміння ПСК є визначені особливості розуміння ПСК, базові положення класичних теорій оптимізації навчання й сучасних моделей навчання. Організація навчального середовища на заняттях за програмою розробленого нами спецкурсу «Техніка розуміння психологічної ситуації клієнта», яке вимагає від студентів аналізу висловлювань і вчинків інших, роботи з контекстом, інтерпретаційних дій, виходу в рефлексивну позицію, певного діалогізму, сприяє цілеспрямованому формуванню в студентів-психологів прийомів розуміння ПСК. Особливого значення створення спеціального навчального середовища набуло для прийомів, спрямованих на такі зони текстуального простору ситуації психологічного консультування, як «Взаємозв'язок смислового і когнітивного рівнів тексту клієнта», «Діалогічні відносини тексту клієнта», «Семіотичний простір психолога».

Виконане дослідження не охоплює усіх аспектів проблеми. Перспективи подальших пошуків полягають у вивченні й систематизації контекстів ПСК, які утворюються в текстуальному просторі ситуації психологічного консультування; у розробці супервізорських процедур, які б дозволили визначати особливості та вдосконалювати розуміння ПСК в майбутніх практичних психологів.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Абрамова Г. С. Практикум по психологическому консультированию / Г. С. Абрамова. – Екатеринбург: Деловая книга, 1995. – 128 с.
2. Абульханова-Славская К. А. Стратегия жизни / Ксения Александровна Абульханова-Славская. – М.: Мысль, 1991. – 299 с.
3. Айві Ален Цілеспрямоване інтерв'ювання і консультивання: Сприяння розвитку клієнта / Ален Айві. – К.: Сфера, 1998. – 342 с.
4. Алешина Ю. Е. Индивидуальное и семейное психологическое консультирование / Юлия Емельяновна Алешина. – М.: Редакционно-издательский центр Консорциума «Социальное здоровье России», 1993. – 172 с.
5. Ананьев Б. Г. Избранные психологические труды в 2-х т. / Борис Герасимович Ананьев – М.: Педагогика, 1980. Т. 2. – 288 с.
6. Андреева Г. М. Место межличностного восприятия в системе перцептивных процессов и особенности его содержания // Галина Михайловна Андреева Межличностное восприятие в группе. — Москва: Изд-во МГУ, 1981. – 186 с.
7. Андрианов М. С. Невербальная коммуникация: стратегическая обработка паралингвистического дискурса / М. С. Андрианов // Вопросы психологии. – 1999. – № 6. – С. 89 - 100.
8. Андросюк В. Г. Психологические особенности понимания научного текста. – Дис. ... канд. психол. Наук: 19.00.07. / В. Г. Андросюк. – К., 1980. – 199с.
9. Антонов А. В. Информация: восприятие и понимание / Александр Владимирович Антонов // Системный анализ Учебник для вузов. К.: Наукова думка. – 1988. – 184с.
10. Анциферова Л. И. Личность в трудных жизненных условиях: переосмысливание, преобразование ситуаций и психологическая защита / Л. И. Анциферова // Психологический журнал. – 1994. – №1. – С. 3 - 18.
11. Барт Р. Избранные работы: Семиотика. Поэтика / Ролан Барт. – М., 1994 – 616 с.

- 12.Бахтин М. М. Архитеконика поступка / Михаил Михайлович Бахтин // Социологические исследования. – 1986. – № 2. – С.12.
- 13.Бахтин М. М. Вопросы литературы и эстетики / Михаил Михайлович Бахтин. – М.: Худож. лит., 1975. – 502 с.
- 14.Бахтин М.М. Эстетика словесного творчества / Михаил Михайлович Бахтин. – М.: Искусство,1979. – 423 с.
- 15.Бенвенист Э. Общая лингвистика / Э. Бенвенист. – М.: Прогресс, 1974. – 447 с.
- 16.Березко И. В. Подходы к исследованию личной мифологии / И. В. Березко // Актуальні проблеми психології. Психологічна герменевтика. Том 2. – К., 2002. – Вып 2. – С. 103-109.
- 17.Берцфай Л. В. Формирование двигательного навыка в условиях практической и учебной задачи / Л. В. Берцфай // Вопросы психологии. – 1975. – № 4. – С. 73 – 84.
- 18.Библер В. С. Мышление как творчество / Владимир Соломонович Библер. – М.: Политиздат, 1975. – 400 с.
- 19.Бодалев А. А. Восприятие и понимание человека человеком / Алексей Александрович Бодалев. – М., 1882. – 235 с.
- 20.Бодалев А. А. Формирование понятия о другом человеке как личности / Алексей Александрович Бодалев. – Л.: Изд-во Ленинградского университета, 1970. – 135 с.
- 21.Бойко Е. Н. Мозг и психика (физиология, психология, кибернетика) / Е. Н. Бойко. – М., Политиздат, 1969. – 134 с.
- 22.Бондаренко А. Ф. Психологическая помощь: теория и практика. – Изд. 3-е, испр. и доп. / Александр Федорович Бондаренко. – М.: Независимая фирма «Класс», 2001. – 336 с. (Библиотека психологии и психотерапии. Вып. 94).
- 23.Бондаренко А. Ф. Социальная психотерапия личности (психосемантический подход) / Александр Федорович Бондаренко. – К.: КГПИИЯ, 1991. – 189 с.
- 24.Братченко С. Л. Майевтика, диалог, личностный рост // С. Л. Братченко / Тези Міжнар. наук. конф. "Майевтика у системі психологічних знань". – К., Академия, 1993. – С. 19-21.

25. Братченко С. Л. Экзистенциальная психология глубинного общения: уроки Джеймса Бюджентала / Сергей Леонидович Братченко. – М.: Смысл, 2001. – 197 с.
26. Брудный А. А. Другому как понять тебя? / Арон Абрамович Брудный. – М.: Знание, 1990. – 60 с.
27. Брудный А. А. Психологическая герменевтика: учеб. пособ. / Арон Абрамович Брудный. – М.: Лабиринт, 1998. – 336 с.
28. Брушлинский А. В. Мышление и прогнозирование / Андрей Владимирович Брушлинский. – М., 1979. – 342 с.
29. Брушлинский А. В. Мышление и общение / Андрей Владимирович Брушлинский, Владимир Алексеевич Поликарпов. – Минск, ИНТОР. – 1990. – 433 с.
30. Брушлинский А. В. Проблема субъекта в психологической науке / Андрей Владимирович Брушлинский // Психологический журнал. – 1992. – Т. 13. № 6. – С. 3-12.
31. Бурлачук Л.Ф. К психологической теории ситуации / Л.Ф. Бурлачук, Н.Б. Михайлова // Психологический журнал. – 2002. – Т. 23. – № 1. – С. 5–17.
32. Ван Дейк Т. Язык. Познание. Коммуникация / Т. Ван Дейк. – М.: Прогресс, 1989. – 312 с.
33. Ван Дейк Т., Кинч В. Стратегии понимания связного текста / Т. Ван Дейк, В. Кинч // Новое в зарубежной лингвистике. – Вып. XXIII. М.: Прогресс, 1988. – С. 153–211.
34. Васильев С. А. Синтез смысла при создании и понимании текста / С. А. Васильев. – К.: Наукова думка, 1988. – 204 с.
35. Васильева И. И. О значении идей М. М. Бахтина. О диалоге и диалогических отношениях для психологии общения / И. И. Васильева // Психологические исследования общения. – М.: Наука, 1985. – С. 81-94.
36. Васильева И. И. Психологические особенности диалога: дис... канд. психол. наук – 19.00.01 / И. И. Васильева – М., 1984. – 181 с.

- 37.Василюк Ф. Е. Психология переживания / Федор Ефимович Василюк. – М.: Изд-во МГУ, 1984. – 200 с.
- 38.Василюк Ф. Е. Семиотика психотерапевтической ситуации и психотехника понимания. – МПТЖ, 1996, № 4, С.48-68.
- 39.Васьківська С.В. Основи психологічного консультування: Навч. Посіб. / Світлана Василівна Васьківська – К.: Четверта хвиля, 2004. – 256 с.
- 40.Васьковская С. В. Психологическое консультирование: ситуационные задачи / Светлана Васильевна Васьковская, Павел Петрович Горностай. – К.: Вища школа, 1996. – 192 с.
- 41.Вербицкий А. А. Концепция знаково-контекстного обучения в вузе / Андрей Александрович Вербицкий // Вопросы психологии. – 1987. – № 5. – С. 31-39.
- 42.Вольфрам Эва-Мария. Феноменологическое исследование психотерапии: метод получения знания и опыта / Эва-Мария Вольфрам // Психотерапия – новая наука о человеке. – М.: «Академический проект», 1999. – 397 с. – С. 359-377.
- 43.Выготский Л. С. Избранные психологические исследования / Лев Семенович Выготский. – М.: Акад. пед. наук РСФСР. – 1956. – 519 с.
- 44.Выготский Л. С. Собр.соч.: в 6-ти т. / Лев Семенович Выготский. – М.: Просвещение, 1982. – Тт. 1, 2, 3,4.
- 45.Выготский Л. С. Собр.соч.: в 6-ти т. Т.4. Детская психология / Лев Семенович Выготский. – М.: Педагогіка, 1984. – 432 с.
- 46.Гадамер Г. Г. Актуальность прекрасного / Ганс Георг Гадамер. – М.: Искусство, 1991. – 367 с.
- 47.Гадамер Г. Г. Истина и метод / Ганс Георг Гадамер. – М: Прогресс, 1988. – 704 с.
- 48.Гальперин И. Текст как объект лингвистического исследования / Илья Гальперин. – М.: Наука, 1981. – 140 с.
- 49.Гальперин П. Я. Психология мышления и учение о поэтапном формировании умственных действий / Петр Яковлевич Гальперин // Исследование мышления в советской психологии. – М.: Наука, 1966. – С. 236 – 277.

50. Горелов И. Н., Седов К. Ф. Основы психолингвистики. Учебное пособие / Илья Наумович Горелов, Константин Федорович Седов. – М.: «Лабиринт», 2001. – 304с.
51. Горностай П. П. Теория и практика психологического консультирования: Проблемный подход / Горностай Павел Петрович, Светлана Васильевна Васьковская. – К.: Наук. думка, 1995. – 128 с.
52. Гриндер. Дж. Из лягушек в принцы / Джон Гриндер, Ричард Бэндлер // Нейролингвистическое программирование. – Новосибирск, Русь. – 1992. – С. 89-92.
53. Гурова Л. Л. Процессы понимания в мышлении, общении и практической деятельности / Лидия Леонтьевна Гурова // Мышление. Общение. Практика. – Ярославль, 1986. – С. 98-108.
54. Гурова Л. Л. Процессы понимания в развитии мышления / Лидия Леонтьевна Гурова // Вопросы психологии. – 1986. – № 2. – С. 126-137.
55. Гусев С. С. Проблема понимания в философии / Станислав Сергеевич Гусев, Григорий Львович Тульчинский. – М.: Политиздат, 1985. – 192 с.
56. Давыдов В. В. Виды обобщения в обучении / Василий Васильевич Давыдов. – М.: Педагогика, 1972. – 422 с.
57. Давыдов В. В. Содержание и строение учебной деятельности школьников / В. В. Давыдов // Психологические проблемы процесса обучения младших школьников. Тезисы докладов конференции (24-26 октября 1978 г., Москва). – М., 1978. – С. 3-6.
58. Дехтяренко О. В. Потенциал контекстного обучения в формировании профессиональной компетентности / О. В. Дехтяренко. – Л., Слово. – С. 403-408.
59. Деятельностный подход в психологии: проблемы и перспективы: Сб. науч. тр. / Под ред. В. В. Давыдова и Д. А. Леонтьева. – М.: Изд-во АПН СССР, 1990. – 180 с.
60. Джавршян Н. Р. Культура контекста (герменевтический аспект) / Нана Размиковна Джавршян // Обсерватория культуры: журнал-обозрение. – С. 13-20.

61. Джерело педагогічної майстерності: Методичний бюлетень / За ред. Т. Б. Хомуленко. – Харків, 1995. – Вип. 4. – 36 с.
62. Дильтей В. Описательная психологи / Вильгельм Дильтей. – 2-е изд. – СПб.: Алетейя, 1996. – 156 с.
63. Добраев Л. П. Проблема понимания в советской психологии / Лев Петрович Добраев. – Саратов, Изд-во Саратов. ун-та, 1967. – 66 с.
64. Добраев Л. П. Смысловая структура учебного текста и проблемы его понимания / Лев Петрович Добраев. – М.: Педагогика, 1982. – 176 с.
65. Дридзе Т. М. Текстовая деятельность в структуре социальной коммуникации / Тамара Моисеевна Дридзе. – М.: Наука, 1984. – 268 с.
66. Дридзе Т. М. Смысловое восприятие речевого сообщения / Тамара Моисеевна Дридзе, Алексей Алексеевич Леонтьев. – М.: Наука, 1976. – 263 с.
67. Дридзе Т. М. Ситуационный анализ социально-воспроизводственного процесса в прогнозном социальном проектировании / Тамара Моисеевна Дридзе, Эльна Александровна Орлова // Прогнозное социальное проектирование. – М.: Наука. – 1994. – С. 52-62.
68. Емельянов Ю. Н. Обучение паритетному диалогу: Учебное пособие / Ю. Н. Емельянов. – Л., 1991. – 107 с.
69. Жинкин Н. И. Язык. - Речь. – Творчество / Николай Иванович Жинкин. – М.: Изд-во «Лабиринт-МП». – 1998. (Собр. трудов). – 368 с.
70. Жорняк Е. Норративная психотерапия: от дебатов к диалогу / Екатерина Жорняк // МПТЖ, 2001. – № 3. – С. 91-124.
71. Жуков Ю. М. Проблемы измерения точности межличностного восприятия / Юрий Михайлович Жуков // Вестник Московского ун-та. Психология. – 1978. – №1. – С. 46-50.
72. Жуков Ю. М. Точность и дифференцированность межличностного восприятия: автореф. дис... канд. психол. наук: 19.00.05 / Юрий Михайлович, МГУ им. М. В. Ломоносова. – М., 1986. –17 с.
73. Загадка человеческого понимания / В. П. Филатов, А. А. Яковлев. – М.: Политиздат, 1991. – 352 с.

74. Залевская А. А. Слово в лексиконе человека. Психологическое исследование / Александра Александровна Залевская. – Воронеж: Изд-во Воронежского ун-та, 1990. – 206 с.
75. Зейгарник Б. В. Патопсихологический метод в изучении личности / Б. В. Зейгарник // Психологический журнал. – 1982. – Т. 3. – № 1. – С. 43-51.
76. Зинченко П. И. Непроизвольное запоминание / Петр Иванович Зинченко. – М.: Изд-во АПН РСФСР, 1961. – 562 с.
77. Зинченко В. П. Психологическая теория деятельности и психология действия / Владимир Петрович Зинченко // Деятельностный подход в психологии: проблемы и перспективы: Сб. науч. тр. / Под ред. В. В. Давыдова, Д. А. Леонтьева. – М.: Изд-во АПН СССР, 1990. – С. 14-20.
78. Знаков В. В. Понимание в познании и общении / Виктор Владимирович Знаков // РАН, Институт психологии. – М., Знание, 1994. – 237 с.
79. Знаков В. В. Понимание текста как процесс постановки и решения мыслительной задачи / Виктор Владимирович Знаков, Олег Константинович Тихомиров // Вестник моск. ун-та. Сер. 14. Психология. – 1991. – № 3. – С. 17-26.
80. Иващенко Н. Ф. Психология приемов понимания при зрительном и слуховом восприятии иноязычного текста: дис. ... канд. психол. наук / Наталья Федоровна Иващенко, Минский гос. пед. институт иностранных языков. – Минск, 1985. – 137 с.
81. Ильенков Э. В. Учитесь мыслить смолоду / Эвальд Васильевич Ильенков. – М.: Знание, 1977. – 64 с.
82. Кабанова-Меллер Е. Н. Формирование приемов умственной деятельности и умственного развития учащихся / Евгения Николаевна Кабанова-Меллер. – М.: Просвещение, – 1968. – 288 с.
83. Калина Н. Ф. Основы психотерапии / Наталья Федоровна Калина. – М.: "Рефл-бук", Киев: "Ваклер", 1997. — 272 с.

84. Калмыкова Е. С. Исследование индивидуального сознания методом контент-анализа / Екатерина Семеновна Калмыкова // Психологический журнал. – 1994. – Т. 15. – № 3. – С. 28-41.
85. Калмыкова Е. С., Нарратив в психотерапии: рассказы пациентов о личной истории (часть 1) / Е. С. Калмыкова, Э. Мергенталер // Психологический журнал. – 1998. – Т. 19. – № 5. – С. 97-103.
86. Квадратура смысла / Под ред. П. Серио. – М.: Прогресс, 1999. – 416 с.
87. Кейд Б. О. Краткосрочная психотерапия. Интервенция, манипуляции, техники на основе Эриксоновского гипноза и НЛП / Б. О. Кейд, В. Х. Хэнлон. – М.: Институт общегуманитарных исследований, 2001. – 234 с.
88. Керрол Дж. Б. Факторный анализ стилевых характеристик прозы / Дж. Б. Керрол // Семиотика и искусствометрия. М.: Мир, 1972. – С. 183-197.
89. Коваленко А. Б. Психологія розуміння творчих задач: дис. ... д-ра психологічних наук: 19.00.01 / Алла Борисівна Коваленко, Київський нац. у-т імені Тараса Шевченка. – К., 2000. – 395 с.
90. Колесников Е. П. Проблемная ситуация в контексте изучения организации жизни личности / Егор Павлович Колесников // Вісник Харк. держ. ун-ту. – 1999. – № 439. – С. 216-220.
91. Колпачников В. В. Общее введение в индивидуальное психологическое консультирование / В. В. Колпачников // Вопросы психологии. – 1998. – № 6. – С. 35-40.
92. Кондратьева С. В. Понимание учителем личности учащихся / С. В. Кондратьева // Вопросы психологии. – 1980. – № 5. – С. 143-147.
93. Копьев А. Ф. Между свободой и необходимостью: к методологии краткосрочного консультирования / Андрей Феликсович Копьев // Вопросы психологии. – 1996. – № 4. – С. 44-54.
94. Копьев А. Ф. Психологическое консультирование: опыт диалогической интерпретации / Андрей Феликсович Копьев // Вопросы психологии. – 1990. – № 3. – С. 17-25.

95. Копыленко О.М. Роль смысловой структуры текста в его понимании: дис. ... канд. психол. наук: 10.02.19/ Ольга Моисеевна Копыленко. – Алма-Ата, 1974. – 152 с.
96. Коржова Е. Ю. Методика «Психологическая автобиография» в психодиагностике жизненных ситуаций / Елена Юрьевна Коржова / Ред. Л. Бурлачук; МАУП. – К., 1994. – 108 с.
97. Корнилов Ю.К. Психологические проблемы понимания. / Юрий Константинович Корнилов. – Ярославль: Изд-во Яросл. Ун-та, 1979. – 80 с.
98. Корнилов Ю. К. Чтение и понимание задачи / Юрий Константинович Корнилов // Проблемы индустриальной психологии. Ярославль, 1972. – С. 31-34.
99. Корніяка О. М. Лабіринти розуміння: Текст як об'єкт розуміння / Ольга Миколаївна Корніяка. – К.: Т-во «Знання» УРСР, 1990. – 48 с.
100. Коршунов А. М. Диалектика социального познания / А. М. Коршунов, В. В. Мамонтов. – М., 1988. – 384 с.
101. Костюк Г.С. Про психологію розуміння // Г. С . Костюк // Навчально-виховний процес і психологічний розвиток особистості. – К., 1989. – 136 с.
102. Коттлер Дж. Совершенный психотерапевт. Работа с трудными клиентами / Дж. Коттлер. – СПб.: Питер, 2002. – 352 с.
103. Кочунас Р. Основы психологического консультирования: Пер. с лит. / Р. Кочунас. – М.: Академический проект, 1999. – 240 с.
104. Кристева Ю. От одной идентичности к другой / Ю. Кристева // От Я к Другому: Сборник переводов по проблемам интерсубъективности, коммуникации, диалога. – Минск. – 1997. – 168 с.
105. Кроник А.А. Субъективная картина жизненного пути как предмет психологического исследования, диагностики и коррекции: Дис. в виде научного доклада ... д-ра психол. наук: 19.00.01 / Кроник. – РАН. Ин-т психологии. – М., 1994. – 71 с.

106. Крутий О. М. Формування діалогічності як засобу інтелектуального розвитку старшокласника. Автореф. дис... канд. психол. наук: 19.00.07 / О. М. Крутий . – Харк. держ. пед. ун-т ім. Г.С.Сковороди. — Х., 1998. — 16 с.
107. Кузнецов В. Г. Герменевтика и гуманитарное познание / Валерий Григорьевич Кузнецов. – М.: Изд-во Моск. ун-та, 1991. – 192 с.
108. Кулюткин Ю. Н. Психология обучения взрослых / Ювеналий Николаевич Кулюткин. – М.: Просвещение, 1985. – 128 с.
109. Куница В. Н. Влияние уровня развития аналитико – синтетической мыслительной деятельности старшего школьника на восприятие им человека / В. Н. Куница // Проблемы общей, социальной и инженерной психологии. – Л., Книга, 1968. – С. 137 –143.
110. Кунц Г. Управление: системный и ситуационный анализ управленческих функций / Г. Кунц, С. О’Доннел. – М.: Знание, 1981. – 243 с.
111. Кучинский Г. М. Диалог в процессе совместного решения мыслительных задач / Г. М. Кучинский // Проблема общения в психологии. – М., 1981. – С. 92-121.
112. Кучинский Г. М. Диалог и мышление / Геннадий Михайлович Кучинский. – Минск: Вышэйша школа, 1983. – 190с.
113. Кучинский Г.М. Психология внутреннего диалога / Геннадий Михайлович Кучинский. – Минск, 1988. – 234 с.
114. Левитов Н.Д. Психология труда / Николай Дмитриевич Левитов. – М., 1963. – 340 с.
115. Левыкин И. Т. Теоретико методологические основы комплексного исследования социалистического образа жизни / И. Т. Левыкин, Т. М. Дридзе, Э. А. Орлова, Л. В. Рейзема. – Вопросы философии, 1981. – № 11. – С. 51-63.
116. Леонтьев А. А. Психология общения / Алексей Алексеевич Леонтьев. – М.: Смысл, 1997. – 365 с.
117. Леонтьев А. Н. Деятельность. Сознание. Личность / Александр Николаевич Леонтьев. – М.: Политиздат, 1975. – 304 с.

118. Леонтьев А.Н. Мышление / Александр Николаевич Леонтьев // Вопросы философии. 1964. – № 4. – С. 86.
119. Литовченко Н.Ф. Проблеми інтерпретації психологічної ситуації клієнта // Спец. курси з психології. Довідково-методичний посібник. – Ніжин: НДПУ, 2001. – С. 50-56.
120. Литовченко Н. Ф Психологічна ситуація клієнта та її основні детермінанти / Ніна Федорівна Литовченко // НПУ ім. М.П.Драгоманова. –Психологія. – 2000. – № 1(8). – С. 224-230.
121. Литовченко Н. Ф. Розвиток інтерпретаційних процесів у майбутніх практичних психологів / Автореф. дис... канд. психол. наук: 19.00.07 / Ніна Федорівна Литовченко / Нац. пед. ун-т ім. М.П.Драгоманова. — К., 2001. — 20 с. — укр.
122. Ліщинська О. А. Практикум з індивідуально – психологічного консультування для початківців / Олена Альбертівна Ліщинська. – К.: НПЦ Перспектива, 1997. – 36 с.
123. Ломов Б. Ф. Об исследовании законов психики / Борис Федорович Ломов. – Психол. ж., 1982, т. 3. – № 1. – С. 18-30.
124. Ломов Б. Ф. Психологические процессы и общение / Борис Федорович Ломов // Методологические проблемы социальной психологии. – М., 1975. – С. 124-135.
125. Лурия А. Р. Основные проблемы нейролингвистики / / Александр Романович Лурия. – М.: Изд-во МГУ, 1975. – 254 с.
126. Ляудис В. Я. Методика преподавания психологии: Учебно-методическое пособие для студентов факультетов психологии государственных университетов / Валентина Яковлевна Ляудис. – М.: Изд-во МГУ, 1989. – 77 с.
127. Маданес К. Стратегическая семейная терапия / Пер. с англ. Т.В. Снегиревой / К. Маданес. – М.: Независимая фирма “Класс”, 1999. – 272 с.
128. Максименко С. Д. Загальна психологія: Навчальний посібник / Сергій Дмитрович Максименко. – К: «Центр навчальної літератури», 2004. – 272 с.

129. Максименко С. Д. Роль понимания в процессе решения творческих задач / Сергій Дмитрович Максименко. – К., 1977. – 18 с.
130. Мамардашвили М. К. Сознание как философская проблема / М. К. Мамардашвили // Вопросы философии. - 1990. – № 10. – С. 3-7.
131. Мастерство психологического консультирования / Под ред. А. А. Бадхена, А. М. Родиной. – СПб.: Речь, 2006. – 240 с.
132. Меновщиков В. Ю. Введение в психологическое консультирование / Виктор Юрьевич Меновщиков. – М.: Смысл, 1998. – 109 с.
133. Меновщиков В. Ю. Психотерапевтическая практика: мифы клиентов / Виктор Юрьевич Меновщиков // Вопросы психологии. – 1999. – № 1. – С. 77-83.
134. Менчинская Н. А. Понимание / Наталья Александровна Менчинская // Психология: Учебник / Под ред. А. А. Смирнова и др. – М., Знание. - 1956. – С. 263- 268.
135. Минюрова С. А. Диалогический подход к анализу смыслового переживания материнства / Светлана Алигарьевна Минюрова, Екатерина Александровна Тетерлева. – Вопросы психологии. – 2003. – № 4. – С. 63-75.
136. Моль А. Социодинамика культуры / А. Моль. – М.: Искусство, 1973. – 409 с.
137. Моляко В.О. Концепція творчого сприймання // Актуальні проблеми психології: Проблеми психології творчості / За ред. В.О.Моляко. – Т.12. – Вип. 5. – Ч.1. – Ж., Вид-во ЖДУ ім.І.Франка, 2008. – С. 7-14.
138. Моляко В. А. Психология конструкторской деятельности / Валентин Алексеевич Моляко – К.: Радянська школа, 1985. – 134 с.
139. Моляко В. А. Психология решения школьниками творческих задач / Валентин Алексеевич Моляко – К., 1983. – 94 с.
140. Моляко В.А. Творческая конструкторология (пролегомены). / Валентин Алексеевич Моляко – К.: Освита України, 2007. – 388 с.
141. Музиль Р. Человек без свойств / Роберт Музель. – М., 1984. – 224 с.

142. Мышление: процесс, деятельность, общение/ ред. А. В. Брушлинского. – М.: Наука, 1982. – 287 с.
143. Мэй Р. Искусство психологического консультирования / Ролло Мэй. – М.: «Класс», 2001. –144 с.
144. Мясищев В. Н. Личность и неврозы / Владимир Николаевич Мясищев. – Л., 1960. – 72 с.
145. Мясищев В. Н. Психология отношений / Владимир Николаевич Мясищев. – М., 1962. – 73 с.
146. Налимов В. В. Спонтанность сознания. Вероятностная теория смыслов и смысловая архитектура личности / Василий Васильевич Налимов. – М.: Прометей, 1989. – 288 с.
147. Неволин И. Ф. О графическом изображении смысловой макроструктуры текста / Игорь Федорович Неволин // Вопросы психологии. – 1974. – № 5. – С. 130-135.
148. Одаренные дети: пер. с англ. / Под ред. Текекс К., Карне М. - М.: Прогресс, 1991. – 376 с.
149. Олешкевич В. И. Рождение новой психотехнической культуры / Валерий Иванович Олешкевич. – М., 1997. – 180 с.
150. Основи практичної психології / В. Панок, Т. Титаренко, Н. Чепелева та ін.: Підручник. К.: Либідь, 1999. – 536 с.
151. Основы психотерапии: Учеб пособие для студ. вузов кот. обуч. по спец. «Психология» и «Соц. Пед-ка» / Л. Ф. Бурлачук, И. А. Грабская, А. С. Кочарян. – К.: Ника-Центр, 2001. – 320 с.
152. Павлов И. П. Полное собрание сочинений. Изд. 2. – Т. 1- 6 / Иван Петрович Павлов. – М. - Л., 1951-1952.
153. Панок В. Г. Теоретичні підходи до побудови системи понять практичної психології / В. Г. Панок // Практична психологія: теорія, методи технології: Матеріали наук. семінару. – К.: НІКА -ЦЕНТР. – 1997. – № 1. – С. 7-17.
154. Папуш М. Практическая психотехника / Михаил Папуш. – М.: Изд-во Ин-та общегуманитарных исследований, 1997. – 174с.

155. Пезешкиан Н. Позитивная семейная психотерапия: семья как терапевт / Носрат Пезешкиан. – М.: Смысл, 1993. – 332 с.: ил.
156. Петровская Л. А. Компетентность в общении / Лариса Андреевна Петровская. – М.: Изд-во МГУ, 1989. – 324 с.
157. Пиаже Ж. Избранные психологические труды / Жан Пиаже. – М.: Просвещение, 1969. – 659 с.
158. Пов'якель Н.І. Акмеологія становлення регулятивних компонент професійної діяльності практичного психолога / Надія Іванівна Пов'якель // НПУ ім. М.П.Драгоманова. – Психологія. – 1999. – № 4(7). – С. 224-230.
159. Пов'якель Н.І. Професіогенез мислення психолога-практика в системі вищої школи: монографія / Надія Іванівна Пов'якель. – Вид. 2, випр. і доп. – К.: НПУ імені М.П.Драгоманова, 2008. – 298 с.
160. Пов'якель Н. І. Психологічні детермінанти конструктивності психологічних інтерпретацій у психоконсультуванні / Надія Іванівна Пов'якель // НПУ ім. М. П. Драгоманова. – Психологія. –1999. – №3(6). – С. 281-289.
161. Подгорецкая Н. А. Научение приемам логического мышления у взрослых / Надежда Александровна Подгорецкая. – М., Изд-во моск. ун-та, 1980. – 159 с.
162. Подольский А. И. Функциональное развитие познавательной деятельности в условиях ее планомерного формирования: автореф. дис. ... докт. психол. наук / Андрей Ильич Подольский – М.: МГУ, 1987. – 39 с.
163. Познание и общение. (Сборник научных статей). – М.: Наука. – 1988. – 208 с.
164. Поликарпов В. А. Особенности анализа через синтез как механизма мышления в условиях диалога: автореф. дис... канд. психол. наук: 19.00.07/ Владимир Алексеевич Поликарпов; Моск. гос. пед. ин-т. – М., Мысль, 1987. – 22 с.
165. Понимание как логико-гносеологическая проблема / Под ред. М. В. Поповича. – К.: Наукова думка, 1982. – 272 с.
166. Познание и общение (Сборник научных статей). М.: Наука. – 1988. – 208 с.

167. Пономарев Я. А. Основные звенья психологического механизма творчества / Я. А. Пономарев // Интуиция, логика, творчество. – М., 1987. – С. 5-23.
168. Практикум по общей, экспериментальной и прикладной психологии / Под общей редакцией А. А. Крылова, С. А. Маничева. – 2-е изд., доп. и перераб. – СПб.: Питер. – 2005. - 560с.
169. Проблеми підготовки і підвищення кваліфікації практичних психологів у вищих навчальних закладах / Матеріали Всеукраїнської науково-практичної конференції 16-17 травня 2002. – К.: Ніка-Центр, 2002. – 129 с.
170. Проблеми психологічної герменевтики. Монографія / За ред. Н. В. Чепелевої. – К,: Міленіум, 2004. – 276 с.
171. Психологическая помощь и консультирование в практической психологии / Под ред. М. К.Тутушкиной. – С-Пб.: Изд-во «Дидактика плюс», 1998. – 248 с.
172. Психологические особенности понимания условий конструктивно-технических задач старшеклассниками. Отчет лаборатории психологии труда и трудового воспитания (рукопись). К. – 1975 – 1976.
173. Рабочая книга социолога / Под ред. Г. В.Осипова. – М.: Изд-во «Наука», 1983. – 436 с.
174. Рикер П. Герменевтика. Этика. Политика / Поль Рикер – М.: АО «КАМІ», 1995. – 160 с.
175. Рикер П. Конфликт интерпретаций: Пер. С фр. / Поль Рикер – М.: Academia – Центр, Медиум, 1995. – 414 с.
176. Рикер П. Образ и язык в психоанализе / Поль Рикер // Московский психотерапевтический журнал. – 1997. – № 4. – С. 21-28.
177. Росс Л. Человек и ситуация. Уроки социальной психологии / Л. Росс, Р. Нисбетт. – М.: Аспект Пресс, 2000. – 429 с.
178. Рубинштейн С. Л. Бытие и сознание / Сергей Леонидович Рубинштейн. – М., МГУ, 1957. – С. 354.
179. Рубинштейн С. Л. Основы общей психологии / Сергей Леонидович Рубинштейн. – М., 1940. – 289 с.

180. Рубинштейн С. Л. Принципы и пути развития психологии / Сергей Леонидович Рубинштейн. – М.: Наука, 1959. – 200 с.
181. Рубинштейн С. Л. Проблемы общей психологии / Сергей Леонидович Рубинштейн. – М., МГУ, 1976. – 416 с.
182. Рубинштейн С. Л. Про мислення і шляхи його дослідження / Сергей Леонидович Рубинштейн. – М., МГУ, 1958. – 460 с.
183. Рубинштейн С. Л. Экспериментальные методики патопсихологии и опыт применения их в клинике: Практическое руководство / Сергей Леонидович Рубинштейн. – М.: Медицина, 1970. – 215 с.
184. Руденко В. М. Математичні методи в психології : підручник / Володимир Миколайович Руденко, Наталія Миколаївна Руденко. – К. : Академ-видав, 2009. – 384 с.
185. Сапогова Е. Е. Об объективации человеческой сущности в контексте культурного социогенеза. Опыт психологического анализа семиосферы / Е. Е. Сапогова // Психологическая наука и образование. – 2000. – № 4 . – С. 60-69.
186. Сапогова Е. Е. Профессиональное психологическое сознание: рефлексия вслух / Е. Е. Сапогова // Журнал практического психолога. – 1997. – № 6. – С. 3-12.
187. Сахакиан У. С. Техники консультирования и психотерапии. Тексты / Ред. и сост. У. С. Сахакиан. Пер. С англ. – М.: Апрель Пресс, Изд-во ЭКСМО-Пресс, 2000. – 624 с.
188. Семейная психотерапия / Э. Г. Эйдемиллер, В. В. Юстицкий. – Л.: Медицина, 1990. – 192 с.
189. Славская А. Н. Интерпретация как предмет психологического исследования / А. Н. Славская // Психологический журнал. – 1994. – Т. 15. – № 3. – С. 78-89.
190. Смирнов А. А. Проблемы психологии памяти / Александр Александрович Смирнов. – М. : Просвещение, 1966. – 422 с.
191. Смирнов А. А. Психология запоминания / Александр Александрович Смирнов. – М.: Изд-во АПН РСФСР, 1984. – 328 с.

192. Смит Г. К. Тренинг прогнозирования поведения: тренинг сензитивности: пер. с англ. / Г. К. Смит. – СПб.: Речь, 2001. – 256 с.
193. Смысловое восприятие речевого сообщения. – М.: Наука, 1976. – 263 с.
194. Смысловое пространство текста: Сб. докл. межвуз. науч.-практ. конф. (21 дек. 2000 г.) / Камчатский гос. пед. ун-т – Петропавловск-Камчатский, 2001. – 56 с.
195. Соколов А. Н. Психологический анализ понимания иностранного текста / Соколов Александр Николаевич // Известия АПН РСФСР. – Вып. 7. – М.: Л., 1947. – С. 163-191.
196. Соколова Е. Т., К обоснованию метода диалогического анализа случая / Е. Т. Соколова, Н. С. Бурлакова // Вопросы психологии. – 1997. – № 2. – С. 61-76.
197. Спиркин А.Г. Философия: Учебник / Александр Георгиевич Спиркин — М.: Гардарики, 2000. — 803 с.
198. Старовойтенко Е.Б. Современная психология: форми интеллектуальной жизни / Елена Борисовна Старовойтенко. – М.: Академический проект – 2001. – 544 с.
199. Стратегії творчої діяльності: школа В.О. Моляко / За заг. ред. В.О.Моляко. – К.: «Освіта України», 2008. – 702 с.
200. Супервизорство. Техники и методы корректирующих консультаций: Руководство для преподавателей психодинамической психотерапии и психоанализа: Учеб. пособ. для доп. образования / Даниэль Джейкобс, П. Дэвид, Д. Д. Мейер. – СПб.: Б.С.К., 1997. – 235 с.
201. Теория метафоры / Под ред. Н. Д. Арутюновой. – М., 1996. – 512 с.
202. Титаренко Т. М. Кризове психологічне консультування / Тетяна Михайлівна Титаренко. – К.: Главник, 2004. – 96 с.
203. Тихомиров О. К. Структура мыслительной деятельности человека (Опыт теоритического и экспериментального исследования) / О. К. Тихомиров. – М.: Мысль, 1969. – С. 34.

204. Ткаченко Е. А. Исследование особенностей применения студентами-психологами основных примов индуктивного и творческого мышления как фактора, повышающего эффективность процесса понимания психологической ситуации клиента / Е. А. Ткаченко // Вісник Малої Академії наук Криворізької філії Міжрегіональної Академії управління персоналом / Укладачі: А. П. Шаблій, Ю. В. Хархелі, О. М. Холод. - № 1(4). – 2004. – 172с. – С. 33-37.
205. Тульчинский Г. Л. Интерпретация и смысл / Г. Л. Тульчинский // Интерпретация как историко-научная и методологическая проблема. – Новосибирск, 1986. – С. 33-47.
206. Фаррели Френк. Провакационная терапия / Френк Фаррели, Джеффри Брандсма. – Екатеринбург: Екатеринбург, 1996 – 216 с.
207. Филипов А. В. Ситуация как элемент психологического тезауруса / Алексей Васильевич Филипов, Сергей Викторович Ковалев // Психологический журнал. – 1986. – № 1. – Т. 7.- – С. 14-21.
208. Фрейд З. О психотерапии истерии / Зигмунд Фрейд // О клиническом психоанализе. Избранные сочинения. – М.: Медицина, 1991. – С. 41-90.
209. Хараш А. У. Смысловая структура публичного выступления (Об особенностях смыслового восприятия) / Адольф Ульянович Хараш // Вопросы психологии. – 1978. – № 4. – С. 84-95.
210. Харитонов А. Н. Диалогическое взаимодействие: некоторые аспекты проблемы понимания / Харитонов Александр Николаевич // Тезисы науч.-практ. конф. «Психологические аспекты повышения эффективности трудовой и учебно-воспитательной деятельности». – Новосибирск, 1981. – С. 25-26.
211. Хрестоматия по телесно-ориентированной терапии и психотехнике / В. Ю. Баскаков. – М.: Смысл, 1997. – 159 с.
212. Худик В. А. Психологические методики исследования интеллекта и личности: Образование аналогий / В. А. Худик. – К. : Здоровье, 1995. – 42 с.
213. Цетлин В. С. Доступность и трудность в обучении / В. С. Цетлин. – М: Знание, 1984. – 30 с.

214. Чепелева Н. В. Актуальні проблеми герменевтики в контексті практичної психології / Наталія Василівна Чепелева // Психологія. Збірник наукових праць. Вип. 3(6). – К.: НПУ, 1999. – С. 44-49.
215. Чепелева Н. В. Життєва ситуація особистості / Наталія Василівна Чепелева // Основи практичної психології. – К.: Либідь. – 1999. – С. 112-136.
216. Чепелева Н. В. Наратив як засіб інтерпретації особистого досвіду / Наталія Василівна Чепелева // Психологія на перетині тисячоліть: Зб. наук. праць учасників п'ятих Костюківських читань. – К., 1998. – С. 146-153.
217. Чепелева Н. В. Процессы понимания и интерпретации в деятельности практического психолога / Наталия Васильевна Чепелева // Практическая психология: теория. Методы, технологии. – К.: НИКА-ЦЕНТР, 1997. – С. 102-108.
218. Чепелева Н. В. Психологические механизмы понимания и интерпретации личного опыта / Наталия Васильевна Чепелева // Актуальні проблеми психології. Том 2. Психологічна герменевтика. – К., 2002. – Вып. 2. – С. 3-13.
219. Чепелева Н.В. Психологические особенности понимания текста студентами вузов как фактор их самообразования: дис. ... канд. психол. наук: 19.00.07/ Наталия Васильевна, НИИ психологии Украины. – К., 1979. -173 с.
220. Чепелева Н. В. Психологія читання тексту студентами вузів / Наталія Василівна Чепелева . – К.: Вища школа, 1980. – 101 с.
221. Чепелева Н. В. Психология чтения учебной и научной литературы в системе профессиональной подготовки студентов: дис. ... д-ра психологических наук.: 19.00.07/ Наталія Василівна Чепелева, КГПИ им. М. П. Драгоманова. – К., 1992. – 397 с.
222. Чепелева Н. В. Розуміння та інтерпретація письмового повідомлення // Українська психологія: сучасний потенціал / Матеріали 4-х Костюківських читань: В 3-х т. – Том 3. – К.: Вид-во ДОК-К. -1996. – С. 290 – 297.
223. Чепелева Н. В. Теоретико-методологические основы психологической герменевтики / Наталія Василівна Чепелева // Мова і культура. – К.:

- Видавничий дім Дмитра Бураго, 2002, Вип. 5., – Т. 1. Філософія мови і культури. – Ч. 2. – 171 с.
224. Чепелева Н. В. Теоретические основы психологической герменевтики / Наталія Василівна Чепелева // Актуальні проблеми психології. Психологічна герменевтика. – К., 2001. – С. 5-19.
225. Чепелева Н. В. Формування професійної компетентності в процесі вузівської підготовки психолога-практика / Наталія Василівна Чепелева // Актуальні проблеми психології: Наукові записки Інституту психології ім. Г. С. Костюка АПН України/ За ред. Академіка С. Д. Максименка. – К., Ніка-Центр, 1999. – Вип.19. –286с. – С. 271-279.
226. Шевандрин Н. И. Психодиагностика, коррекция и развитие личности / Н. И. Шевандрин. – М: Владос, 1998. – 512 с.
227. Шевченко Н. Ф. Дослідження семантичного простору проблеми клієнта / Наталія Федорівна Шевченко // НПУ ім. М. П. Драгоманова. –Психологія. – 1999. – № 3(6). – С. 305-313.
228. Шибутани Т. Социальная психология / Тамотцу Шибутани – М. : Прогресс, 1969. – 531с.
229. Шлейермахер Ф.-Д. Лекции по эстетике / Ф.-Д. Шлейермахер // История эстетики. Памятники мировой эстетической мысли. – М., Мысль, 1967. – Т. 3. – 466 с.
230. Шмелев А. Г. Введение в экспериментальную психосемантику: теоретико-методологические основания и психодиагностические возможности / Александр Георгиевич Шмелев. – М.: Изд-во Моск. ун-та, 1983. – 158 с.
231. Шрейдер Ю. А. Спор или диалог? / Ю. А. Шрейдер // Роль дискуссии в развитии естествознания. – М., 1977. – 168 с.
232. Штайнлехнер М. Психотерапия на пути к науке методической рефлексии субъективных расстройств в рамках социального жизненного мира / М. Штайнлехнер // Психотерапия – новая наука о человеке. – М.: «Академический проект», 1999. – 397 с. – С.142-155.

233. Щедровицкий Г.П. Избранные труды / Георгий Петрович Щедровицкий – М.: Шк. Культ. Полит. – 1995. – 800 с.
234. Эйдемиллер Э. Г., Семейная психотерапия / Эдмонд Георгиевич Эйдемиллер, Виктор Викторович Юстицкий – Л.: Медицина. – 1990. – 198 с.
235. Юпитов А. В. Психологическое консультирование в Вузе / Алексей Владимирович Юпитов // Вопросы психологии. – 1995. – № 4. – С. 49-55.
236. Ягнюк К. В. Анатомия терапевтического вмешательства: типология техник / Константин Владимирович Ягнюк // Журнал практической психологии и психоанализа, 2000, № 3 / Электронный ресурс: <http://www.psyjournal.ru>
237. Graumann, C. F., Moscovici, S. (Eds.), Changing conceptions of crowd mind and behavior New York and Berlin: Springer-Verlag, 1986, pp. 143-162.
238. Harry R. Personality as dramaturgical production // 11th Eurohean Conference on Personality/ Lengerich etc.: Pabst Science Publishers, 2002. – P. 76-77.
239. Moscjvici S. Current issues in European social psychology / Cambridge University Press, 1983. – V.1. – 316 p.
240. Saugstad P. A theory of language and understanding / Per Saugstad. Publication info: Oslo : Universitetsforlaget, 1980. Physical descrip: 106 p.
241. Vignemont F., Singer T. The empathic brain: how, when and why? // Trends in Cognitive Sciences, Volume 10, Issue 10, October 2006, Pages 435 — 441.
242. White Heely. Surfecestructure wording versus underlying semantic structure in text comprehension // Amer. J.Psyhol. – 1990. – 103, № 2. – p. 217 – 228.

ДОДАТКИ

Додаток А.

Загальна схема експерименту

Травень 2004	Листопад 2004	Березень 2006	Квітень 2009	Квітень 2009
УПФ 3 курс (21 студент)		№ 2 5 курс		
ПП 3 курс (22 студента)		№ 2 5 курс		
ПП 4 курс (11 студентів)	№ 1 5 курс			
УПФ 4 курс (15 студентів)	№ 1 5 курс			
УПФ 4 курс (11 студентів)				
РЯП 5 курс (12 студентів)				
УПФ 5 курс (34 студента)				
			ПП 2 курс (27 студентів)	
			ПП 3 курс (28 студентів, 20 з них брали участь у формульованому експерименті)	№ 3 5 курс
			ПП 4 курс (27 студентів)	№ 4 5 курс
			ПП 5 курс (21 студент)	
			БП 5 курс (17 студентів)	
			УПФ 5 курс (7 студентів)	
			ЗНУ, П 4 курс (21 студент)	№ 4 5 курс
			ЗНУ, П 5 курс (12 студент)	№ 3 5 курс

	- констатувальний експеримент		- формульовальний експеримент (контрольний зріз, експериментальна група)		- формульовальний експеримент (контрольний зріз, контрольна група)
--	-------------------------------	--	--	--	--

Додаток Б.

Проективні тексти для дослідження рівня розуміння психологічної ситуації клієнта.

Текст № 1 «Випадок з Женькою».

До психолога звернулася Ірина Степанівна - мама учня 2-го класу (хлопчику 8 років). Її розповідь виглядала наступним чином:

- Мій син злодій... - сказала Ірина Степанівна і на мить запнулася. – це було минулого тижня. Ви розумієте, - Ірина Степанівна заговорила нервово, але не плутано. Було видно, що вона давно вже вирішила, що і як розповість психологу - приходжу я увечері з роботи, а тут дзвінок. Піднімаю я трубку і чую голос вчительки Женькіної: "Ваш син вкрав гроші! Забрав гроші у дітей, ті, що батьки дали їм на обід. Минулого тижня, коли всі учні нашого класу відправилися на урок фізкультури, а Женька того дня відчував себе неважливо і залишився один в класі, виявилось, що у декількох дітей з портфелів зникли гроші. Першою помітила пропажу Оля, дівчинка, що сидить з Женькою за однією партою, а потім і інші діти". Вчителька звернулася до Женьки, який впродовж уроку знаходився в класі: «Женя, ти нікого із сторонніх тут не бачив?». - Женя похитав головою: ні, не бачив. - «А ти не брав гроші?». Женька відповів: «Ні», і густо почервонів. «Чесне слово?» - перепитала вчителька. Не «брав», - повторив Женька і почервонів ще більше. Вчителька оглянула Женькин портфель, перевірила кишені. Грошей не було. На тому і розійшлися.

Коли я повісила трубку, чоловіку вирішила нічого не розказувати. Подумала, що сама докопаюся до істини.

Бесіди з Женькою закінчувалися нічим. Він стояв на своєму: не брав, і все тут. Я і вмовляла сказати правду, запевняла сина, що так буде краще, і загрожувала, і навіть сказала: "Якщо ти сам не бажаєш зізнатися, я віддам тебе в міліцію. Мені такий син не потрібен!"

Коли він це почув, спочатку розридався, а потім крізь сльози говорить: "Гаразд, мама, віддавай мене в міліцію. Я не боюся, тому що грошей не брав".

Я спохопилася, і думаю "А якщо і справді дитина не брала ці гроші? І що я мучу власну дитину, допит влаштовую? Вирішила порадитися з вчителькою. Коли прийшла в школу, - вчителька говорить: «Гроші узяв Женька, Сьогодні, перевіряючи домашнє завдання, я помітила, що в Женькіному зошиті з математики не вистачає двох сторіночок. Вони вирвані якраз з серединки. А пакетик цей прибиральниця вчора знайшла в шкільному туалеті. Вона принесла його у вчительську. Вранці я побачила на столі цей пакетик і зразу ж зошит перевірила. Що будемо робити?» і дістала з ящика столу невеликий пакетик, згорнутий з листочка учнівського зошита. У ньому було 19 рублів.

Я дуже в той момент злякалася. Долоні покрилися липким потом, ноги ослабіли. Я навіть вимушена сісти за дитячу парту. Під століттями зробилося гаряче, по щоках потекли сльози. А в голові блискавкою промайнуло: «За що ж це? Сором-то який! Взнають діти, по будинках рознесуть...»

Що ви радите?

Текст № 2 «Аспірант».

Як мені допомогти сину?

Син у мене один. Всю свою душу і всі свої сили я вклала в його виховання і освіту. Він відмінно вчився в школі. Після закінчення інституту одержав диплом – це результат моєї копіткої праці. З дитинства я учила його йти до успіху, не витрачаючи дорогоцінного часу на пусті розмови з хлопцями і дівчатами на вулиці. Все було добре. Ми розуміли один одного. Після диплома йому (Одному зі всього курсу!) запропонували аспірантуру. Проте, два роки тому він одружувався, і все пропало! І наша робота, і наші мрії. Все пропало!

По-перше він вибрав жінку, яка вже була розведена і мала дитину від першого шлюбу. До того ж вона старша за нього на п'ять років. Зрозуміло, що вона заморочила йому голову. Це завжди так буває, коли жінка старша. Я говорила йому про це, попереджала, але він не послухав. Вона, у свою чергу, поспішила народити йому дитину. На сьогоднішній день він ще не захистився, вийшов не роботу, тому що аспірантура закінчилася. Няньчить дитину, не досипляє, навіть пере пелюшки.

Я пропонувала свою допомогу в догляді за дитиною, але вони говорять, що для дитини важливо, що б за ним дивилися батьки. Це вона не хоче моєї допомоги. А він тепер зовсім заморожений. Коли ж я наодинці питаю його, як йому живеться, він відповідає, що щасливий. Але я ж знаю, що це не так. Материнське серце не обдуриш.

Ось тепер, прошу Вашої допомоги. Як розплющити йому очі на правду? Вона ж його використовує, примушує займатися дитиною, а йому потрібно закінчити дисертацію і захиститися. Для чоловіка кар'єра повинна бути важливішою, ніж пелюшки.

Я заміжня, але мій чоловік не розділяє моїх тривог, він вже давно раб свого захоплення радіо. Я в ньому вже давно перестала бачити радника і союзника.

Що мені робити?

Може Ви поговорите з моїм сином?

Додаток В.

Репертуарна матриця для діагностики домінуючого рівня розуміння в міжособистісній сфері.

Інструкція досліджуваним: «Шановні, вам потрібно визначитись що для Вас означає «розуміти іншу людину». Для цього в одержаній матриці (таблиці) уважно прочитайте якості такого розуміння і проранжуйте їх: в стовпчику № 3 (Я сам) поставте 1 біля якості, яка на ваш погляд більш за все відповідає вашому уявленню про розуміння іншої людини, 2 – біля якості яка менше розкриває ваше уявлення, і так далі до 10. Потім зробіть теж саме, але з точки зору вашої матери (стовбчик № 4), батька (стовпчик № 5), найкращого друга (подруги) (стовпчик № 6) і так далі, поки не буде заповнена вся матриця».

Додаток Г.

Стіни до методики СОС

Уявіть, будь ласка, що Вам необхідно обговорити з добре знайомою людиною важливу для вас обох проблему.

Пропоновані незакінчені фрази необхідно завершити так, щоб вони відповідали Вашим уявленням про те, як проходитиме це спілкування.

Прагніть відповідати швидко, пам'ятаючи, що немає "хороших" і "поганих" відповідей - важливо, щоб вони відображали Вашу думку. Відповідати слід строго у порядку пред'явлення пропозицій, додавати або виправляти "відповіді" після ознайомлення з подальшими фразами не можна.

1. Тема нашої бесіди...
2. Щоб співрозмовник правильно зрозумів мене...
3. Я хотів би спілкуватися з людиною, для якої мої переживання...
4. Для мене дуже важливо, щоб співрозмовник в спілкуванні зі мною виходив з...
5. Я чекаю від співрозмовника...
6. Якщо я вважаю, що співрозмовник не має рації...
7. Вважаю за правильне, якщо в спілкуванні зі мною співрозмовник ставить свою за мету...
8. Довіра співрозмовника до мене...
9. Якщо співрозмовник перестає мене слухати...
10. Мені подобається таке спілкування...
11. Співрозмовник чекає від мене...
12. Якщо співрозмовник вважає, що я не маю рації...
13. Зусилля партнерів по спілкуванню повинні бути спрямовані на...
14. Щоб я зрозумів співрозмовник...
15. Те, що співрозмовник переживає...
16. У спілкуванні я прагну виходити з...
17. Якщо в спілкуванні назріває конфлікт...

18. Я прагну зайняти в спілкуванні позицію...
19. Для мене головна мета спілкування...
20. Довіряти співрозмовник...
17. Якщо співрозмовник мене не розуміє...
18. Звичайно я починаю спілкування...
19. Співрозмовник в спілкуванні ніколи не повинен...
20. Для мене найважче в спілкуванні...
21. Якщо я не розумію співрозмовник...
22. Мені б хотілося, щоб співрозмовник зайняв позицію в загальний йшли...
23. Якщо співрозмовник не відповідає на моє питання...
24. У спілкуванні мені якнайбільше не подобатися...
25. Якщо співрозмовник мене перебиває...
26. У спілкуванні я ніколи не повинен...
27. В кінці розмови...

Додаток Д.

Методика "Діалогічний текст"

(текстові матеріали узяті з робіт Н.В.Чепелевої)

Інструкція: «Шановні, зараз, я Вам запропоную текст, який необхідний для повноцінного засвоєння учбового матеріалу. Вам потрібно уважно прослухати текст, зрозуміти його і запам'ятати, для того, щоб можна було відтворити його на наступних заняттях».

Після отримання такої інструкції випробуванним зачитується текст, і відводиться час достатній для короткого підсумкового обдумування його змісту.

Текст

У соціології, предметом дослідження якої є соціальна система, "соціальна роль" розуміється як безособова норма, функція, зв'язана з певною соціальною позицією і не залежна від особистісних властивостей тих, хто займає цю позицію індивідів; "роль" вчителя, інженера або батька сімейства соціологічно задана суспільним розподілом праці і не залежить від волі окремого індивіда,

хоча вимоги, що пред'являються до людини, далеко не завжди формулюються так однозначно, як у військовому статуті, вони, проте, цілком об'єктивні. Щоб зрозуміти, наприклад, співвідношення батьківської і материнської ролей в сучасній сім'ї, треба враховувати реальний розподіл праці між чоловіком і жінкою, структуру сім'ї, способи виховання дітей і т.ін. Думки ж конкретних чоловіків і жінок з цього питання будуть тільки віддзеркаленням стереотипів масової свідомості, за якими, кінець кінцем, коштують закономірності соціальної структури.

Соціальна психологія залишає ці макросоціальні відносини "за дужками", розуміючи "роль" як структуру безпосередньої міжособистісної взаємодії. Звичні форми поведінки стандартизуються і підкріплюються системою взаємних очікувань. Від людини, яка кілька разів проявила дотепність, чекають, що вона і надалі розважатиме своїх товаришів, і ця "роль жартівника" так чи інакше, включається в його "образ я".

Нарешті, при дослідженні внутрішньоособистісних процесів, словом "роль" позначають певний аспект, частину, сторону діяльності особи, називаючи її в даному випадку "інтеріоризованною", тобто засвоєною, таку, що ввійшла "всередину" особистості роллю. Увага тут акцентується на те, як сам індивід сприймає, усвідомлює і оцінює ті або інші функції (діяльність), яке місце вони займають в його "образі я", яке особистісне значення він в них вкладає. "Інтеріоризована роль" - це компонент самосвідомості, відношення особистості до деякого аспекту власної діяльності.

Поняття "соціальна роль" як би зв'язує діяльність особи і її самосвідомості з функціонуванням соціальної системи, причому відправним моментом тут є не індивід, а соціум. Але це розмежування певною мірою умовно. Зарубіжні соціологи вслід за буденною свідомістю часто ділять життєдіяльність особистості на дві частини, з яких одна - формальна, застигла - приписується безособовому світу "соціальних ролей", а друга - емоційно забарвлена - представляє те, що індивід є сам по собі.

На наступному етапі випробовуваним пропонувалася друга інструкція: «На минулому занятті Вам пропонувався текст для засвоєння. Зараз Ви повинні спробувати, якомога точніше відтворити зміст цього тексту, для того, щоб можна було визначитися в тому, наскільки Вами засвоєний матеріал і які питання вимагають додаткового розгляду».

Відтворені тексти піддаються кількісному аналізу наступним чином. У кожному тексті перевіряється наявність кожного з 6-ти параметрів діалогічності.

1. «Надмірність». Наприклад, «В соціології, предметом досліджень якої є соціальна система, соціальна роль розуміється як безособова норма, функція пов'язана з певною соціальною позицією і незалежна від особистих властивостей індивідів, які займають цю позицію», «роль вчителя, інженера, або роль батька сімейства соціологічно задана суспільним розподілом праці і не залежить від волі окремого індивіда».

У даному прикладі інформація достатня для пояснення змісту поняття «соціальна роль» обмежується підкресленою фразою. Вся решта інформації є додатковою, а значить - надмірною.

2. «Адресованність». Наприклад, «Іншими словами, важливий не тільки ступінь розбіжності між очікуванням і реальним результатом, але і значимість оцінюваної якості».

«Увага тут акцентується на тому, як сам індивід сприймає, усвідомлює і оцінює...»

«Справа полягає у тому, що деякі фундаментальні світогляди, ідеї...»

«Це означає, що...»

«Якщо прийняти, що вага генетичних нуклеїнових кислот однієї клітини індивідуума...»

У даних прикладах визначена спроба автора звернути увагу читача на якийсь важливий момент шляхом узагальнювальних висновків, спонук, апеляцій.

3. «Лакуни». Наприклад: 1. «Поняття «соціальна роль» як би зв'язує діяльність особи з функціонуванням соціальної системи, причому відправною крапкою тут є не індивід, а соціум. Але це розмежування певною мірою умовно. V Зарубіжні

соціологи ділять життєдіяльність на дві частини...»; 2. «Оцінюючи себе, індивід вільно або мимовільно порівнює себе з іншими, враховуючи не тільки свої власні досягнення, але і всю соціальну ситуацію в цілому. V Цікавий в цьому відношенні експеримент...»; 3. "Треба мати зважаючи на систему детермінуючих чинників життєдіяльності людини, звичайно іменовану системою мотивів поведінки. V При всьому різноманітті... вони могли бути зведені до трьох груп...».

У даних прикладах відмічені знаком V смислові пропуски, спонукаючі або до самостійного створення читачем логічних зв'язок, або до самостійного аналізу аргументування твердження після якого має місце «лакуна» (смисловий пропуск).

Природа виникнення «лакун» в тексті має обґрунтовану формально-логічну базу, тому що у формальній логіці існують такі різновиди висновків, в структурі яких допускаються ланцюжки посилок без конкретних аргументувань кожної з них. Це - сорити, ентімеми, епіхейреми.

4. «Персоніфікація». Наприклад, «Цікавий в цьому відношенні експеримент...», «Тут ми тільки бажаємо вказати на біологічні отруєння і пов'язані з ними спонуки як на особливий клас мотивів...», «Хоча требованія, пред'явлені до людини, далеко не завжди формуються так однозначно, як у військовому статуті, вони проте, цілком об'єктивні», «Мені нія ж конкретних чоловіків і жінок з цього питання будуть тільки отраженієм стереотипів масової свідомості», «Але це розмежування певною мірою умовно...».

У даних прикладах підкреслені слова або словосполучення свідчать про авторську думку або відношення до відбиваних в тексті питань.

5. «Спрямованість на групу». Наприклад, «Якщо Ви вирішили глибше вивчати самого себе, перед Вами, поза сумнівом, стане цілий ряд питань, які торкаються Вашого справжнього і майбутнього...». «Як створити бібліотеку? Кожному добре відомо, що в книгах ми розрізняємо художню літературу - романи, розповіді, вірші і літературу спеціальну - словники, карти, книги і журнали по різних галузях науки... Щоб легше в ній кричи ентіроваться потрібно зробити картотеку...»

У даних прикладах видно, що текст орієнтований в першому випадку на групу людей, що вирішили зайнятися самоудосконаленням, в другому випадку - на групу людей збираються створити бібліотеку. Слід зазначити, що спрямованість на групу може бути в тексті виражена не явно (як в приведених нами прикладах), а приховано, наприклад, казка для дітей дошкільного віку (облік вікових особливостей в тексті).

6. «Різні позиції». Наприклад, «Захисники ідеї про природженість здібностей іноді намагаються сховатися за твердженнями такого роду: дескать, важко, та і чи потрібно розрізняти здібності і завдатки», «В.А.Сухомлинский. Я.Корчак постійно підкреслювали, що в «педагогіцісерця» немає місця ярликам, жорстко регламентованим оцінкам».

У даних прикладах підкреслені словосполучення говорять про спробу автора відобразити думки різних учених з питань, що розглядаються в тексті.

Під час бробки результатів, враховувалось, що наявність таких параметрів діалогичності як «надмірність» і «лакуни» можуть трактуватися неоднозначно, тобто в одних випадках вони створюють умови для діалогичності тексту, а в інших - говорять про недостатню структурованість тексту і негативно впливають на його розуміння і засвоєння тільки тоді, коли ці параметри присутні в тексті разом з іншими параметрами його діалогичності, створюються умови для діалогу читача з текстом. Тому ці параметри оцінюються в 1 бал. Такі параметри, як «адресованність», «персоніфікованність», «різні позиції» оцінюються максимально в 2 бали, оскільки їх можна трактувати однозначно як показники діалогичності тексту.

Отже, кількісна цінність кожного параметра в балах мала наступний вигляд:

1. «Надмірність» -1 бал
2. «Адресованність» - 2 бали
3. «Лакуни» -1 бал
4. «Персоніфікованність» - 2 бали
5. «Спрямованість» - 2 бали
6. «Різні позиції» - 2 бали

Додаток Е.

Стимульний матеріал до методики «Складні аналогії»

1 частина

- | | |
|----------------------|----------------------|
| 1. Ягня - стадо | 4. Світло – темрява |
| 2. Журавлина – ягода | 5. Отруєння – смерть |
| 3. Море – океан | 6. Враг – ворог |

2 частина

Переляк — втеча	1	2	3	4	5	6
Помста — підпал	1	2	3	4	5	6
Фізика — наука	1	2	3	4	5	6
Десять — число	1	2	3	4	5	6
Правильно — вірно	1	2	3	4	5	6
Плакати — ревати	1	2	3	4	5	6
Грядка — город	1	2	3	4	5	6
Глава — роман	1	2	3	4	5	6
Пара — два	1	2	3	4	5	6
Спокій — рух	1	2	3	4	5	6
Слово — фраза	1	2	3	4	5	6
Сміливість — геройство	1	2	3	4	5	6
Бадьорий — млявий	1	2	3	4	5	6
Обман — недовір'я	1	2	3	4	5	6
Свобода — воля	1	2	3	4	5	6
Прохолода — мороз	1	2	3	4	5	6
Країна — місто	1	2	3	4	5	6
Спів — мистецтво	1	2	3	4	5	6
Похвала — лайка	1	2	3	4	5	6
Тумбочка — шафа	1	2	3	4	5	6

Правильні відповіді на першу частину методики: 1 — частина—ціле; 2 — род— вид; 3 — ступінь; 4 — антоніми; 5 — причина—слідство; 6 — синоніми.

Правильні відповіді на другу частину:

5, 2, 6, 1, 6, 1, 4, 3, 1, 4, 5, 2, 3, 1, 4, 3, 5, 3, 2, 3.

Випробовуваним пропонують спеціальний верхній розділ бланка, де перераховуються 6 типів різних зв'язків між поняттями, і пропонують самостійно або в крайньому випадку за допомогою експериментатора визначити ці зв'язки. З метою наближення умов розумової діяльності студентів під час виконання завдань до реальних умов професійної діяльності, яка вимагає великої міри самостійності, в

допомозі експериментатора було відмовлено, але давався час для визначення зв'язків. На другому етапі випробовуваним пред'являються 20 пар понять, поряд з якими розташований цифровий ряд від 1 до 6 по кількості визначуваних зв'язків. Задача випробовуваного полягає у виборі правильної цифри, що позначає один з 6 типів зв'язків. Правильна відповідь оцінюється в 1 бал, неправильний — 0 балів. Результати підсумовуються. Максимально можливий результат — 20 балів, результати менше 10 балів вважаються незадовільними. Умовно було виділено три рівня здатності мислити аналогічно: низький – 0-10 балів, середній – 11-15 балів, високий – 16-20. Запропонований варіант кількісної і якісної обробки даних, може бути статистично вдосконалений, між тим, для досягнення наших дослідницьких цілей, може вважатись коректним.

Додаток Є.

Стимульний матеріал та критерії правильних відповідей до методики для перевірки сформованості у студентів прийому доказу від протилежного.

Перше завдання

Кожна ситуація була виписана на окремій картці.

Ситуації пропонувалися в такій послідовності:

1. На пероні особа в чорному зустрічає молодого чоловіка і говорить йому: «Учора увечері Ваша мати померла». Молода людина - син особи в чорному.
2. У двох зрячих один брат сліпий, але у цього сліпого нема зрячих братів".
3. Вона мені сусідка, а Я їй не сусідка.
4. Він — мій дід, по я йому не внук.
5. Я тобі дочка, але ти мені не мати.
6. У мене є сестра, а у моєї сестри сестри немає.

Критерії правильних відповідей

Відповіді повинні бути наступні:

1. Можливо, якщо персона в чорному — батько молодого чоловіка.
2. Можливо, якщо йдеться про сестри: у двох зрячих сестер один брат

сліпий, але у цього сліпого немає зрячих братів.

3. Можливо, якщо я — сусід.

4. Можливо, якщо я — внучка.

5. Можливо, якщо ти — мій батько.

6. Можливо, якщо я — брат, у мене є сестра, а у моєї сестри сестри немає.

Друге завдання.

Задачу про мудреців, яка пропонувалася в наступному формулюванні:

«Три мудреці вступили в суперечку, хто з них більш мудрий? Суперечку допоміг вирішити випадковий перехожий, що запропонував їм випробування на кмітливість.

— Ви бачите, - сказав він, - у мене 5 ковпаків, 3 черних і 2 білих. Закрийте очі!

З цими словами він надів кожному мудрецю по чорному ковпаку, а два білих заховав в мішок.

— Можете розплющити очі, - сказав перехожий.— Хто вгадає, якого кольору ковпак прикрашає його голову, той має право вважати себе наймудрішим.

Довго сиділи мудреці, дивлячись один на одного... Нарешті, один вигукнув:

— На мені — чорний!

Як він здогадався?»

Критерії правильних відповідей

Правильна відповідь на задачу про мудреців повинна бути приблизно такою:

«Мудрець міркував так:

— Я бачу перед собою два ковпаки. Припустимо, що на мені білий. Тоді другий мудрець, побачивши перед собою чорний і білий ковпаки, повинен міркувати так: «Якби на мені був теж білий ковпак, то третій відразу б здогадався і заявив, що у нього чорний. Але він мовчить, значить, на мені не білий, а чорний». Оскільки другий не говорить цього, значить, на мені теж чорний» (Ліхтер В. І., 1951).

Якщо тепер розбити доказ (відповідь) на послідовні етапи, то виявиться такий порядок: 1) прийняття позиції першого мудреця; 2) хід міркування першого мудреця; 3) прийняття позиції другого мудреця; 4) міркування другого мудреця; 5) прийняття позиції третього мудреця; 6) міркування третього мудреця; 7) прийняття позиції другого мудреця; 8) міркування другого мудреця; 9) прийняття позиції першого мудреця; 10) міркування першого мудреця; 11) висновок.

Додаток Ж.

Завдання для дослідження дивергентності мислення

Завдання № 1. "Придумай якомога більше способів використання заданого предмету". Наприклад, "Стілець" - "На ньому можна сидіти", "З ним можна танцювати", "Його можна використовувати щоб заблокувати двері", "Як знаряддя для захисту", "Як знаряддя для нападу", "Як рятівний круг для потопаючого", "Як вішалка для одягу", "Як підставка для інших предметів" і т.д. Тривалість виконання завдання - 5 хвилин.

Завдання № 2. "Перерахуй предмети і явища, яким може бути властиве дана якість". Наприклад, "гарячий": "гарячий чайник", "гаряча їжа", "гаряча бесіда", "гарячий характер", "гарячий поцілунок", "гаряче рукостискання" і т.д. Тривалість виконання завдання - 5 хвилин.

Завдання № 3. "Перерахуй якомога більше причин пропонованої ситуації". Наприклад, "Ти прийшов додому, а двері квартири не закриті на замок". Варіанти причин: "Приходили злодії", "Хтось з домашніх прийшов додому і не закрив двері", "Ти, йдучи з дому, не закрив двері", "Прилітали інопланетяни", "Прийнятий новий закон, що забороняє закривати двері", "Землетруси" і т.д. Тривалість виконання завдання - 5 хвилин.

Завдання № 4. "Перерахуйте якомога більше слідств пропонованої ситуації". Наприклад, "Уявіть собі, що за одну ніч всі люди вирости на один метр". Варіанти слідств: "Перебудовувати житла", "Необхідно мати новий одяг", "Необхідна психологічна адаптація людини до зростання", "Придумати правила вуличного руху" і т.д. Тривалість виконання завдання - 5 хвилин.

Завдання № 5. "Придумати якомога більше пропозицій з трьох запропонованих слів. У пропозиції можуть бути і інші слова ". Наприклад, "Светр, цеглина, річка". Варіанти пропозицій: "Дівчинка стирала светр цегляного кольору в річці". "Господиня придавила цеглиною светр, щоб його не понесла річка". "Светр вив'язав цеглою різних кольорів, а між ними річкою проходили сині смужки". Тривалість виконання завдання -7 хвилин.

Завдання № 6. "Перерахувати позитивні і негативні сторони заданої ситуації або явища". Наприклад, "Дощ".

Позитивні	Негативні
- зволожує ґрунт	- намокнувши, можна простудитися
- миє вулицю	- забруднюється одяг
- освіжає повітря	- псується взуття
- у калюжах купаються птахи	- іржавіють металеві, вироби, машини і т.д.
- п'ють воду тварини -	
- після дощу з'являється веселка і т.д.	

Тривалість виконання завдання - 5 хвилин.

Завдання № 7. "Назвати якомога більше характеристик для заданого предмету або явища". Наприклад, "Книга". Варіанти відповідей: "Цікаве –не цікаве", "Нова - стара", "Колекційна, дорога - дешева", "Красива, корисна, книга про смачну і здорову їжу", "Стародавня" і т.д. Тривалість виконання - 5 хвилин.

Додаток 3.

Проективні тексти для дослідження використання студентами-психологами прийомів розуміння психологічної ситуації клієнта.

Текст № 1 «Втрачаю дочку».

До психолога звернулася мама чотирнадцятилітньої школярки з приводу психологічних проблем, що виникли в її дочки:

- ... Ніколи ще не переживала нічого подібного. Мені останнім часом здається, що я втрачаю свою старшу дочку. *(Дуже хвилюється, на очах — сльози. Вгадується нервова напруга. На обличчі - страждання).*

... Не знаю, з чого почати... так важко зрозуміти, коли не розповісти усього... *(невелика пауза)*. Моя старша дочка хоче накласти на себе руки...

Ні, спроби поки що не було. Але я не драматизую. Стан у неї дуже важкий. Вона часто плаче ночами. А недавно під час нашої розмови раптом запитала: „Мамо, а це дуже боляче, коли людина ріже собі вени?“...

... Справа в тому, що я все життя важко працювала. Посада в мене відповідальна, робочий день ненормований, на домашні турботи, принаймні, раніше, не вистачало ні сил, ні часу. Діти вирости ніби самі по собі. У мене дві дочки, з меншою поки ще все добре. Коли ми жили зі свекрухою, турботи про побут і виховання дівчаток здебільшого лежали на ній. А я крутилася між роботою і домом, як могла. Вдома мій чоловік нагадує скоріше гостя, ніж господаря або батька сімейства.

Старша дочка, напевно, тому, що розпещувати її було нікому, дуже рано подорослішала. Уже з 5 років навчилася читати, з головою поринула в книги. Тільки випадала вільна хвилинка — читала. Як я тепер розумію, росла трохи відлюдкуватою. До того ж від природи вона дуже повільна, «копуша». Через це ми не раз конфліктували. У мене зовсім інша натура — швидка, імпульсивна. Усе, здається, було нормально, поки ми не переїхали до міста. До цього ми жили в селі.

А років два назад. Чоловіку запропонували нову роботу, і ми переїхали сюди. З домашніми справами я навчилася справлятися швидко — дуже допомагають дочки, особливо старша. До мого приходу намагаються зробити всі домашні справи. Але все одно жити важко: усі турботи про родину лежать на мені.

Проблеми з'явилися звідти, звідки я їх не чекала. На початку цього року я наполягла на тому, щоб перевести старшу дочку в сильний математичний клас. Я

думала, що так буде краще для її майбутнього. За роботою і приробітками не швидко й помітила, що дочка замкнулася в собі, часто виглядає сумною, заплаканою.

Якщо чесно, я з нею про це не розмовляла. У нас якось не прийнято ділитися думками, та і часу бракувало.

... В принципі я й сама бачу її проблеми. Серед розумних міських дітей виглядає безпомічною, неповороткою, недотепою. Вона, як кажуть, серед них «необтесана селючка»: чогось не знає, не розуміє, як вони. Я допомогти їй не можу. А вік цей знаєте який? Вони її зовсім ізолювали, тому що вона має інші інтереси, не вміє спілкуватися з ними. Але хіба я знала, що так буде?

... їй буде так важко в цьому класі. От недавно дочка прибігла додому повністю шокована. На шкільному вечорі (не знаю, як це справді відбувалося) вона випадково підслухала чужу розмову про себе. Її ім'я згадувалося в образливому для неї тоні. Вона так розхвилювалася, що жбурнула те, що тримала в руках, і розбила ненароком скляну вітрину. Вдома з цього приводу плакала і кричала, що «не витримає такого життя». Що ж нам робить?

Текст № 2 «Маринка».

Моїй Маринці 6 років. Останнім часом вона поводить себе дуже чудно. Вона дуже неслухняна. Що не скажу їй, вона робить або навпаки, а ще частіше і зовсім вдає, що не чує. А іноді шкодить так, як в часи, коли була маленькою. У мене навіть виникли сумніви щодо її розумового розвитку. Порадьте, що мені робити? У мене є ще і молодша дочка. А Маринка останнім часом просто зводить мене з розуму своєю упертістю і нерозумінням. Або дурістю. Допоможіть нам, будь ласка.

Додаток І.

Таблиця аналізу відношення студентів-психологів
до прийомів розуміння ПСК

<p>Значущість (необхідність, важливість, корисність) прийомів ПСК</p> <p>4 бали – дуже важливий,</p> <p>3 бали – важливий,</p> <p>2 бали – не дуже важливий,</p> <p>1 бал – не важливий,</p> <p>0 балів – не знаю.</p>	<p>Складність застосування прийомів ПСК</p> <p>1 бал – легкий,</p> <p>2 бали – не дуже складний,</p> <p>3 – складний,</p> <p>4 – дуже складний, 5 – не знаю</p>	<p>Прийоми розуміння ПСК</p>
		<p><u>Прийоми розуміння, що спрямовані на зону текстуального простору ситуації психологічного консультування «Текст клієнта «Сам по собі»».</u></p> <ul style="list-style-type: none"> - Визнання унікальності проблеми клієнта - Визначення потреби клієнта в рівні розуміння його проблеми. - Визначення області оповідання між малою значимістю й великою емоційною завантаженістю. - Прийняття того, що розуміється на рівні потреб клієнта. - Фіксування. - «Розчищення» семіотичного простору (<i>відмова терапевта від активізму, уважне емпатичне слухання, принцип мовчання (принцип психотерапевтичної фрустрації)</i>) - Стимулювання вербалізації тексту клієнта. <p><u>Прийоми розуміння, що спрямовані на зону текстуального простору ситуації психологічного консультування «Смислова структура тексту клієнта».</u></p> <p>Структурування</p> <ul style="list-style-type: none"> - поділ тексту на окремі текстові елементи (<i>мінімальні уривки, що несуть закінчену думку</i>). - стиск інформації (компресія) - <i>коротко сформулювати відповідь на запитання «Про що мова йде в цьому фрагменті?», «Про що цей текстовий фрагмент?»), при цьому одержати список текстових елементів;</i> - здійснення смислового угруповування (<i>структурування текстових елементів в окремі смислові теми й підтеми</i>). <p>Згортання й розгортання змісту отриманого повідомлення</p> <ul style="list-style-type: none"> - прийоми розширення свідомості, розширення погляду на ситуацію, розгортання смислового поля в процесі породження тексту, збагачення контексту: <ul style="list-style-type: none"> - реляції (<i>семіотичний процес відсилання до попередніх або наступним фрагментів дискурсу,</i>

		<p><i>використовується мовцем для посилення актуального контексту висловлення),</i></p> <ul style="list-style-type: none"> - збір інформації про минуле (<i>причини й умови виникнення події</i>), - збір інформації про сьогодні: <i>докладний опис членів сім'ї, інших значимих для клієнта об'єктів, «життя події»</i>, - збір інформації про майбутнє: <i>опис бажаного результату, техніка «Дивовижного питання»</i>, - поведінкові реакції, - директиви, розроблені в рамках різних теоретичних напрямків (<i>парадоксальну інтенцію, фантазію, рольову вказівку й т.п.</i>), - широкий соціальний контекст, установки клієнта (<i>на інших людей, на різні форми взаємодії з ними</i>), - фіксування моменту появи нових тем. <p>- визначення значимого контексту («метод ромашки» занурення теми в її контексти).</p> <p>Семантичне зв'язування (виділення ключових положень, їх запис у тезовому виді (конспектування), вичленовування несуттєвої фонові інформації, що доповнює головні думки повідомлення).</p> <p>Переструктурування.</p> <p>Резюмування (відновлення комунікативної програми автора повідомлення).</p> <p><u>Прийоми розуміння, що спрямовані на зону текстуального простору ситуації психологічного консультування «Діалогічні відношення тексту клієнта».</u></p> <p>Фіксування в тексті відгомонів діалогу зі значимим іншим (звертання, питання, очікувані відповіді, невисловлені бажання, обвинувачення, докори, оцінки).</p> <p>Фіксування в тексті використання засобів текстового діалогу</p> <ul style="list-style-type: none"> - узагальнення своїх думок; суперечки із собою; самоспростування; самоаналіз мислення; самооцінки (оцінки); відношення до проблем, фактів, висловлень інших; вираження своєї думки (риторично питання, вигуки, переказ чужої точки зору з інтонацією, що виражає авторське відношення до неї). - питально-відповідні комплекси (питання-заперечення, питання-сумніви, питання-пропозиції, питання на стиках тем, питання-стимули, питання-заперечення, питання від імені уявного реципієнта, приховані питання). <p>Фіксування в тексті ознак інертної звично-адаптивної, недіалогічної поведінки («закритої, рольової, «ігрової», невротичної, конвенційної, маніпулятивної).</p> <p>Пошук у репліках клієнта звернення до подій, об'єктів, персонажів, що перебувають за межами актуального психотерапевтичного простору.</p> <p>Виявлення невідповідності між окремими елементами висловлення (у тому числі аграматизмів, неологізмів, обмовок</p>
--	--	--

	<p>та ін.).</p> <p>Виявлення в тексті клієнта цитування, відсилань із інших контекстів.</p> <p>Акцентування уваги на присутність позитивного формулювання своїх дійсних потреб і бажань клієнтом як свідчення про глибоку екстериорізацію його внутрішнього діалогу.</p> <p>Прийоми діалогічної взаємодії з текстом.</p> <ul style="list-style-type: none"> - Виділення в тексті різних точок зору, що виражають ту або іншу смислову позицію, знаходження протиріч. - Виділення «Текстових ролей» - смислових позицій представлених у тексті носієм цієї позиції. Складання «сценарію» тексту. - Вистава тексту у вигляді діалогу: для кожного носія певної точки зору знайти текстовий матеріал і представити його у вигляді реплік. - «Гра із приводу тексту» - розігрування тексту по ролях, де основна увага приділяється аналізу головної думки тексту в ході взаємного обміну питаннями. Подібний прийом можна застосовувати й з метою аналізу пізнавального компонента розуміння. <p><u>Прийоми розуміння, що спрямовані на аналіз взаємозв'язку смислового й когнітивного рівнів тексту клієнта.</u></p> <p>Творче нерозуміння. Стимулює процес вербалізації, надає реальність несформульованим думкам, почуттям, фантазіям, мріям, відокремити себе від навколишнього світу, емоцій, думок, і зробити останні об'єктом аналізу.</p> <p>Диференціація семантичного й прагматичного аспектів тексту (співвідношення того, що говориться і з тим, як говориться).</p> <ul style="list-style-type: none"> - співвіднесення вербальних і невербальних аспектів поведінки клієнта, - співвіднесення вербальних компонентів і емоційного тла їх появи, - аналіз прояву емоцій у змісті висловлень (техніка емоційного паралелізування). <p>Аналіз випадків опущення, генералізацій, викривлення, номеналізацій.</p> <p>Виявлення й пророблення ознак злиття, ретрофлексії, усвідомлювання, відходу.</p> <p>Виявлення й пророблення коннотативної семантики висловлень клієнта («Смислове мерехтіння»): аналіз асоціацій; віднесення клієнта до його соціальної (частіше професійної) групи (виділення відповідних соціолектів); аналіз смислових контекстів слова; перейменування; аналіз впливу психотерапевтичної ситуації. Що склалася.</p> <p>Розпізнавання в тексті клієнта презентативного ілюзійонізму, авторепрезентацій, антирепрезентацій.</p> <p>Референція – співвіднесення висловлення з реальною «событийною» ситуацією: (стимулювання клієнта до детального, образного опису конкретних життєвих ситуацій, що містять проблему.</p>
--	---

		<p>Розпізнавання актів означення: (вигадування, фантазування; диференціація аспектів фактичної й уявленої ситуації; опис конкретної ситуації очима іншої людини; акцентування уваги на неконгруентності у версіях клієнта - невідповідності між його реальним досвідом, визнаванням усвідомленням і вираженням у комунікації (звернення уваги клієнта на те, що його усвідомлення не відповідає імперії, що розповідається);</p> <p>Паралелювання</p> <p><u>Прийоми розуміння, що спрямовані на зону текстуального простору ситуації психологічного консультування «Семантичний простір психолога».</u></p> <ul style="list-style-type: none"> - утримувати свій текстуальний простір «відкритим»; - рефлексія психологом власних інтерпретаційних схем, їхня диференціація на <ul style="list-style-type: none"> - значеннєві (сислові), - культурні, - когнітивні; - рефлексія психологом власних інтерпретаційних схем, які актуалізуються у відповідь на окремі теми повідомлення клієнта: <ul style="list-style-type: none"> - аналогів, - асоціацій, - метафор, - внутрішніх індивідуальних схем, - особисті проєкції; - вміння психолога актуалізувати професійно реальні системи значень: <ul style="list-style-type: none"> - приймати засвоєнні теоретичні знання у якості керівництва до практичних дій, - усвідомлювати певний інтеріоризований досвід, структурований у формі класифікації проблем, які вирішувались раніше; - бачення у власному семіотичному просторі поля альтернатив (сукупності різних гіпотез, напрямків пошуку), що виникають як реакції на повідомлення клієнта, вміння стримуватись від моментальної їх вербалізації; - усвідомлення теоретичної концепції, якій надає перевагу психолог (якщо є така необхідність) серед інших актуалізованих концепцій; - відслідковувати процес послідовного трансформування сукупності смислів, що утворюються в його свідомості під час консультування; рефлексія психологом власних переживань, які виникають під час розуміння ПСК: <ul style="list-style-type: none"> - відчуття зв'язності, впорядкованості, організованості ПСК, - усвідомлення того, що зрозуміло, а що викликає сумніви, заперечення; - здійснювати рефлексію елементів власного текстуального простору, де склалась цілісна картина ПСК, що утворилась саме під час консультативного процесу.
--	--	--

Додаток К
МІНІСТЕРСТВО ОСВІТИ І НАУКИ, МОЛОДІ ТА СПОРТУ УКРАЇНИ
КРИВОРІЗЬКИЙ ДЕРЖАВНИЙ ПЕДАГОГІЧНИЙ УНІВЕРСИТЕТ

Кафедра загальної та вікової психології

РОБОЧА НАВЧАЛЬНА ПРОГРАМА
СПЕЦІАЛЬНОГО КУРСУ
«ТЕХНІКА РОЗУМІННЯ ПСИХОЛОГІЧНОЇ
СИТУАЦІЇ КЛІЄНТА»

для спеціальності
«Практична психологія»

1. ВСТУП

1.1. Мета викладання дисципліни

Метою курсу «Техніка розуміння психологічної ситуації клієнта» є засвоєння студентами теоретичних положень сучасної психологічної науки про природу розуміння, особливості розуміння психологічної ситуації клієнта (далі ПСК), його місце в діяльності практикуючого психолога; формування у студентів-психологів прийомів розуміння ПСК як складових елементів техніки психологічного консультування.

1.2. Завдання вивчення курсу

В процесі освоєння курсу передбачено вирішення наступних завдань:

- Створити цілісне уявлення про розуміння ПСК як основи професійної діяльності практикуючого психолога, його зміст, механізми, принципи, техніку.
- Сформувати у студентів-психологів прийоми розуміння ПСК, забезпечити їх функціонування шляхом створення мікронавичок смислового орієнтування, створення смислового поля для різних прийомів, співвіднесення їх цілей та змісту в залежності від актуалізованого контексту, усвідомлення взаємозв'язків смислового, цільового, виконавського компонентів в структурі орієнтування.
- Розвивати професійну різновекторно спрямовану рефлексію: на різні аспекти об'єкту розуміння, особливості ситуації психологічного консультування та особливості власної розуміння-діяльності.
- Сформувати початковий досвід та позицію фахівця щодо розуміння ПСК як основи професійної діяльності психолога-консультанта.
- Сприяти формуванню еталонів професійної оцінки застосування прийомів розуміння ПСК.
- Сприяти усвідомленню студентами власної динаміки формування прийомів розуміння ПСК.

1.3. Предмет навчальної дисципліни

Предмет дисципліни: сучасні психологічні теоретичні та практичні підходи до розуміння як феномену психіки, особливості розуміння ПСК, прийоми розуміння ПСК.

1.4. Структурно-логічне місце дисципліни в навчальному процесі підготовки фахівців

Дисципліну «Техніка розуміння психологічної ситуації клієнта» рекомендовано до вивчення студентами старших курсів спеціальності «Практична психологія» як додаткової до дисципліни «Психологічне консультування».

1.5. Навички та уміння, якими має оволодіти студент внаслідок вивчення дисципліни

Вивчення студентами дисципліни «Техніка розуміння психологічної ситуації клієнта» сприяє засвоєнню широкого кола знань і умінь, що мають професійно важливе значення для майбутніх фахівців.

Після вивчення курсу «Техніка розуміння психологічної ситуації клієнта» студенти повинні **знати**:

- теоретичні положення щодо психологічної природи розуміння, механізмів та закономірностей перебігу процесу розуміння, його характеристик;
- суттєві ознаки, структурні особливості ПСК;
- особливості розуміння ПСК в умовах ситуації психологічного консультування;
- основні прийоми розуміння ПСК (їх мета, спрямованість, психологічний смисл, зміст та процедура використання);

та **уміти**:

- створювати діалогічні стосунки в навчальних ситуаціях та ділових іграх;
- орієнтуватися в змісті і структурі ПСК;
- створювати орієнтувальну основу прийомів ПСК;
- визначати смисловий, цільовий, виконавський компоненти в структурі орієнтування та їхні взаємоз'язки;
- доцільно застосовувати прийоми розуміння відповідно до особливостей структурних елементів ПСК.

2. ТЕМАТИЧНИЙ ПЛАН КУРСУ

2.1. Розподіл навчального часу за видами діяльності та видами занять

Згідно з навчальним планом на вивчення спеціального курсу «Техніка розуміння психологічної ситуації клієнта» відводиться 72 години, що складає 2 кредити.

Таблиця 1

Розподіл навчального часу

Вид навантаження	Кількість годин
Усього, годин	72
Лекції	6
Практичні	24
Індивідуальні	10
СРС	30
Підсумковий контроль	2

Форма підсумкового контролю: залік.

Згідно з навчальним планом курс «Техніка розуміння психологічної ситуації клієнта» вивчається протягом одного семестру.

2.2. Структура дисципліни за модулями

Таблиця 2

Тематична структура дисципліни за формами навчання

№ з/п	Зміст модулю	Лекції	Практ. зан.	Інд. роб.	Сам. роб.		
Модуль 1							
<i>Теоретичні положення про природу розуміння ПСК</i>							
1.	Розуміння як предмет психологічного дослідження	2	2	2	14		
2.	Психологічна характеристика ПСК	2	2				
Всього годин по модулю		4	4	2	14		
Модуль 2.							
<i>Психотехнічні засоби (прийоми) розуміння ПСК</i>							
3.	Психотехнічна характеристика розуміння ПСК - основи професійної діяльності практикуючого психолога	2	-	8	16		
4.	Прийоми розуміння ПСК спрямовані на зону «текст клієнта «сам по собі»»	-	4				
5.	Прийоми розуміння ПСК спрямовані на зону «смилова структура тексту клієнта»	-	4				
6.	Прийоми розуміння ПСК спрямовані на зону «діалогічні відносини тексту клієнта»	-	4				
7.	Прийоми розуміння ПСК спрямовані на зону «взаємозв'язок смислового і когнітивного рівнів тексту клієнта»	-	4				
8.	Прийоми розуміння ПСК спрямовані на зону «семіотичний простір психолога»	-	4				
Всього годин по модулю		2	20			8	16
Всього годин		6	24			10	30

3. ЗМІСТ ДИСЦИПЛІНИ ЗА ТЕМАМИ

МОДУЛЬ 1

Теоретичні положення про природу розуміння ПСК

Тема 1. Розуміння як предмет психологічного дослідження.

Мета. Засвоєння сутності феномену розуміння, його природи, механізмів та закономірностей, різних теоретичних підходів до пояснення розуміння.

Зміст теми. Поняття розуміння в гносеології та класичній герменевтиці. Сутність розуміння з погляду різних психологічних теорій. Визначення розуміння в сучасній психології. Розуміння як складне психічне явище. Зв'язок розуміння з іншими психічними явищами. Аналітико-синтетична сутність розуміння. Розуміння як розв'язання пізнавальної задачі. Механізми розуміння. Функції розуміння. Форми та прояви розуміння. Рівні розуміння. Закономірності протікання процесу розуміння. Особливості розуміння об'єктів текстуальної природи. Категорія діалогу в психології та її важливість для аналізу процесу розуміння.

Основні поняття: розуміння, інтерпретація, герменевтика, герменевтичне коло, психологічна герменевтика, смисл, текст, контекст, дискурс, наратив, історія, оповідання, повідомлення, тема, внутрішній та зовнішній діалог, концепт, міф, символ, метафора, семіотизація (наративізація, концептуалізація), міфологізація, референція.

Тема 2. Психологічна характеристика ПСК

Мета. Засвоєння психологічної сутності поняття "Психологічна ситуація клієнта", її структурних компонентів.

Зміст теми. ПСК як об'єкт діяльності психолога-консультанта. Поняття «ситуація» та її види. Поняття смислу. Його місце в структурі ПСК. Поняття «переживання» в психологічній теорії та практиці. Функціональний взаємозв'язок смислу, переживання та ПСК. Текстуальна природа ПСК. Рівні розуміння ПСК. Структура та динаміка створення текстуального простору ситуації психологічного консультування в процесі розуміння ПСК. Особливості особистості психолога, його життєвий досвід та установки як контекст розуміння ПСК. Особливості взаємовідносин консультанта і клієнта як контекст розуміння ПСК. Невербальний контекст розуміння ПСК в психологічному консультуванні.

Основні поняття: ситуація (життєва, соціальна, психологічна, актуальна, критична), психологічна проблема, особистісний смисл, прихований смисл, переживання, когнітивний та смисловий рівні розуміння ПСК.

МОДУЛЬ 2

Психотехнічні засоби (прийоми) розуміння ПСК

Тема 3. Психотехнічна характеристика розуміння ПСК - основи професійної діяльності практикуючого психолога.

Мета. Засвоєння психологічної сутності поняття «прийом розуміння ПСК».

Зміст теми. Розуміння ПСК – ядро професійної діяльності психолога-консультанта. Професійні розуміння-дії як одиниці професійної розуміння-діяльності. Технологічний та технічний підходи до клієнта психологічного консультування та його психологічної ситуації. Поняття прийом розуміння ПСК. Структурні компоненти прийому розуміння ПСК, їх взаємозв'язок та вплив на функціональність прийому. Прийоми розуміння ПСК в різних напрямках психотерапії та психологічного консультування. Комунікативні техніки, що забезпечують процес розуміння ПСК.

Основні поняття: прийом розуміння ПСК, техніка розуміння ПСК, функціональна структура прийому розуміння ПСК, орієнтовний смисловий, цільовий, виконавський компоненти прийому розуміння ПСК.

Тема 4. Прийоми розуміння ПСК спрямовані на зону «текст клієнта «сам по собі»».

Мета. Засвоєння прийомів розуміння ПСК, що спрямовані на зону «текст клієнта «сам по собі»». Формування початкового досвіду їх застосування.

Зміст теми. Мікротехніка визнання унікальності проблеми клієнта. Прийом визначення потреби клієнта в рівні розуміння його проблеми. Мікротехніка визначення області оповідання між малою значимістю й великою емоційною навантаженістю. Прийом прийняття того, що розуміється на рівні потреб клієнта. Фіксування. Прийом «розчищення» семіотичного простору. Мікротехніка стимулювання вербалізації тексту клієнта. Комунікативна техніка: пасивне слухання.

Основні поняття: потреба у розумінні, рапорт, терапевтичний альянс, атракція, відмова від активізму, ситуація невизначеності.

Тема 5. Прийоми розуміння ПСК спрямовані на зону «смислова структура тексту клієнта».

Мета. Засвоєння прийомів розуміння ПСК, що спрямовані на зону «смислова структура тексту клієнта». Формування початкового досвіду їх застосування.

Зміст теми. Мікротехніка структурування ПСК. Прийоми збагачення контексту, розгортання смислового поля в процесі породження тексту, визначення значимого контексту. Прийоми семантичного зважування. Мікротехніка переструктурування. Мікротехніка резюмування.

Основні поняття: структурація, компресія, смислове угруповання, реляція, семантичне зважування, ключові слова, основна тема, переструктурування, резюмування, комунікативна програма.

Тема 6. Прийоми розуміння ПСК спрямовані на зону «діалогічні відносини тексту клієнта».

Мета. Засвоєння прийомів розуміння ПСК, що спрямовані на зону «діалогічні відносини тексту клієнта». Формування початкового досвіду їх застосування.

Зміст теми. Прийоми фіксування на когнітивному рівні тексту ПСК проявів діалогу з іншим (звертань, питань, очікуваних відповідей, невисловлених бажань, обвинувачень, докорів, оцінок). Прийоми фіксування в тексті ПСК використання засобів текстового діалогу. Мікротехніка фіксування в тексті ознак інертної звично-адаптивної, недіалогічної поведінки («закритої, рольової, «ігрової», невротичної, конвенційної, маніпулятивної»). Прийоми пошуку у репліках клієнта звернення до подій, об'єктів, персонажів, що перебувають за межами актуального психотерапевтичного простору. Мікротехніка виявлення невідповідності між окремими елементами висловлення (у тому числі аграматизмів, неологізмів, обмовок та ін.). Мікротехніка виявлення в тексті клієнта цитування, відсилань із інших контекстів. Мікротехніка кцентування уваги на присутність позитивного формулювання своїх дійсних потреб і бажань клієнтом як свідчення про глибоку екстеріорізацію його внутрішнього діалогу. Прийоми діалогічної взаємодії з текстом.

Основні поняття: діалогічна інтенція, зовнішні прояви внутрішнього діалогу, екстеріорізація внутрішнього діалогу.

Тема 7. Прийоми розуміння ПСК спрямовані на зону «взаємозв'язок смислового і когнітивного рівнів тексту клієнта».

Мета. Засвоєння прийомів розуміння ПСК, що спрямовані на зону «взаємозв'язок смислового і когнітивного рівнів тексту клієнта». Формування початкового досвіду їх застосування.

Зміст теми. Прийом «творче нерозуміння». Прийоми диференціація семантичного й прагматичного аспектів тексту. Прийоми аналізу випадків опущення, генералізації, викривлення, номеналізації. Мікротехніки виявлення й пророблення ознак злиття, ретрофлексії, усвідомлювання, відходу. Прийоми виявлення й опрацювання коннотативної семантики висловлень клієнта, розпізнавання в тексті клієнта презентативного ілюзійонізму, авторепрезентацій, антирепрезентації. Мікротехніка референції.

Основні поняття: семантичний і прагматичний аспекти тексту ПСК, опущення, генералізація, викривлення, номеналізація, злиття, ретрофлексія, усвідомлювання, відхід, коннотативна семантика, тезаурус, соціолект, презентативний ілюзійонізм, авторепрезентація, антирепрезентація, референція, означення, распаралелювання.

Тема 8. Прийоми розуміння ПСК спрямовані на зону «семіотичний простір психолога».

Мета. Засвоєння прийомів розуміння ПСК, що спрямовані на зону «семіотичний простір психолога». Формування початкового досвіду їх застосування.

Зміст теми. Мікротехніка утримання психологом «відкритим» власного текстуального простору. Прийоми рефлексії психологом власних інтерпретаційних схем, їхньої диференціації на значеннєві (смислові), культурні, когнітивні. Прийоми рефлексії психологом власних інтерпретаційних схем, які актуалізуються у відповідь на окремі теми повідомлення клієнта (аналогів, асоціацій, метафор, внутрішніх індивідуальних схем, особистих проєкції). Прийоми актуалізації професійно реальних систем значень. Мікротехніка визначення у власному семіотичному просторі поля альтернатив та стримання від моментальної їх вербалізації. Мікротехніка усвідомлення домінуючої актуалізованої теоретичної концепції і визначення її доцільності. Мікротехніка відслідковування процесу послідовного трансформування сукупності смислів, що утворюються в свідомості психолога під час консультування. Прийом рефлексії психологом власних переживань, які виникають під час розуміння ПСК. Мікротехніка рефлексії елементів власного текстуального простору, де склалась цілісна картина ПСК, що утворилась саме під час консультативного процесу.

Основні поняття: інтерпретаційні схеми, актуалізація професійних систем значень, інтеріоризований досвід, поле альтернатив, трансформування сукупності смислів, власний текстуальний простір психолога.

4. ПЛАНИ ЛЕКЦІЙ

Лекція 1

Тема. Розуміння як предмет психологічного дослідження.

1. Поняття розуміння.
2. Характеристика розуміння як складного психічного явища.
3. Розуміння як аналітико-синтетичний процес.
4. Особливості об'єктів розуміння та їх вплив на специфіку протікання данного процесу.
5. Механізми розуміння.
6. Форми та прояви розуміння.
7. Функції розуміння.

Лекція 2.

Тема. Психологічна характеристика ПСК.

1. Поняття «ситуація» та її види.
2. Характеристика ПСК як об'єкту розуміння психолога-консультанта.
3. Смисл. Роль смислу в утворенні та розумінні ПСК.

4. Поняття переживання. Функціональний взаємозв'язок смислу, переживання та ПСК.
5. Текстуальна природа ПСК.

Лекція 3.

Тема. Психотехнічна характеристика розуміння ПСК - основи професійної діяльності практикуючого психолога.

1. Місце розуміння ПСК в професійній діяльності психолога-консультанта.
2. Особливості розуміння ПСК при технологічному та технічному підходах в консультуванні.
3. Поняття прийом розуміння ПСК, його структурні компоненти.

5. ЗМІСТ ПРАКТИЧНИХ ЗАНЯТЬ

Практичні заняття з дисципліни «Техніка розуміння психологічної ситуації клієнта» складаються з двох взаємопов'язаних блоків: теоретичного і практичного. Теоретичний блок включає обговорення теоретичних положень теми, з'ясування сутності психолого-педагогічних понять.

Практичний блок включає виконання завдань різних видів:

- тестові завдання передбачають репродуктивне відтворення засвоєного матеріалу;
- аналітичні завдання передбачають аналіз конкретних ситуацій відповідно до теоретичних положень теми;
- експериментальні завдання можуть бути діагностичного і формуючого характеру, обов'язково необхідно дати якісний аналіз отриманих результатів та зробити конкретні висновки;
- дискусійні завдання передбачають залучення студентів до обговорення проблемних питань теми;
- ділові ігри відтворюють реальні ситуації професійної діяльності, створюють умови для самоорієнтації студентів, перевірки себе і своїх можливостей.

Практичне заняття 1. Розуміння як предмет психологічного дослідження.

1. Розуміння як пізнавальний процес.
2. Особливості розуміння об'єктів текстуальної природи.
3. Закономірності розуміння.
4. Рівні розуміння.

Практичне заняття 2. Психологічна характеристика ПСК.

1. Поняття ПСК. Структура ПСК.
2. Вплив структурних особливостей ПСК на її розуміння психологом.
3. Рівні розуміння ПСК.
4. Структура та динаміка створення текстуального простору ситуації психологічного консультування.

Практичне заняття 3-4. Прийоми розуміння ПСК спрямовані на зону «текст клієнта «сам по собі»».

1. Мікротехніка визнання унікальності проблеми клієнта.
2. Прийом визначення потреби клієнта в рівні розуміння його проблеми.
3. Мікротехніка визначення області оповідання між малою значимістю й великою емоційною завантаженістю.
4. Прийом прийняття того, що розуміється на рівні потреб клієнта.
5. Фіксування.
6. Прийом «розчищення» семіотичного простору.

7. Мікротехніка стимулювання вербалізації тексту клієнта.

Практичне заняття 5-6. Прийоми розуміння ПСК спрямовані на зону «смилова структура тексту клієнта».

1. Мікротехніка структурування ПСК.
2. Прийоми збагачення контексту, розгортання смислового поля в процесі породження тексту, визначення значимого контексту.
3. Прийоми семантичного зважування.
4. Мікротехніка переструктурування.
5. Мікротехніка резюмування.

Практичне заняття 7-8.

Прийоми розуміння ПСК спрямовані на зону «діалогічні відносини тексту клієнта».

1. Прийоми фіксування на когнітивному рівні тексту ПСК проявів діалогу з іншим.
2. Прийоми фіксування в тексті ПСК використання засобів текстового діалогу.
3. Мікротехніка фіксування в тексті ознак інертної звично-адаптивної, недіалогічної поведінки.
4. Прийоми пошуку у репліках клієнта звернення до подій, об'єктів, персонажів, що перебувають за межами актуального психотерапевтичного простору.
5. Мікротехніка виявлення невідповідності між окремими елементами висловлення.
6. Мікротехніка виявлення в тексті клієнта цитування.
7. Мікротехніка акцентування уваги на прояви екстериорізації внутрішнього діалогу клієнта.
8. Прийоми діалогічної взаємодії з текстом.

Практичне заняття 9-10. Прийоми розуміння ПСК спрямовані на зону «взаємозв'язок смислового і когнітивного рівнів тексту клієнта».

1. Прийом «творче нерозуміння».
2. Прийоми диференціація семантичного й прагматичного аспектів тексту.
3. Прийоми аналізу випадків опущення, генералізації, викривлення, номеналізації.
4. Мікротехніки виявлення й пророблення ознак злиття, ретрофлексії, усвідомлювання, відходу.
5. Прийоми виявлення й опрацювання коннотативної семантики висловлень клієнта, розпізнавання в тексті клієнта презентативного ілюзіонізму, авторепрезентацій, антирепрезентації.
6. Мікротехніка референції.

Практичне заняття 11-12.

Прийоми розуміння ПСК спрямовані на зону «семіотичний простір психолога».

1. Мікротехніка утримання психологом «відкритим» власного текстуального простору.
2. Прийоми рефлексії та аналізу психологом власних інтерпретаційних схем.
3. Прийоми актуалізації професійно реальних систем значень.
4. Мікротехніка визначення у власному семіотичному просторі поля альтернатив.
5. Мікротехніка відслідковування процесу послідовного трансформування сукупності смислів, що утворюються в свідомості психолога під час консультування.
6. Прийом рефлексії психологом власних переживань, які виникають під час розуміння ПСК.
7. Мікротехніка рефлексії елементів власного текстуального простору, де склалась цілісна картина ПСК, що утворилась саме під час консультативного процесу.

6. САМОСТІЙНА РОБОТА

Метою самостійної роботи студентів з дисципліни «Техніка розуміння психологічної ситуації клієнта» є підготовка до практичних занять, систематизація знань, поглиблений розгляд окремих питань, самостійне вивчення тем, передбачених робочою програмою.

Самостійна робота має бути організована таким чином, щоб забезпечити студентам можливість систематичної послідовної підготовки та вивчення курсу і поточного звітування про її виконання.

6.1. Структура самостійної роботи за видами робіт

Таблиця 3

Структура самостійної роботи

№ з/п	Тип завдання	Кількість годин	Форма контролю
1.	Підготовка до практичних занять.	14	Відповідь на практичному занятті, виконання завдань до практичних занять.
2.	Вивчення матеріалу, що винесений на самостійне опрацювання.	12	Індивідуальний звіт.
3.	Подання та захист індивідуальних звітів по самостійному вивченню матеріалу.	4	Колоквіуми, письмові роботи, виконання контрольних завдань.
Всього годин			30

6.2. Зміст самостійного роботи

Таблиця 4

Перелік питань для самостійного опрацювання

Зміст питання	К-сть годин
Модуль 1	
Теоретичні положення про природу розуміння ПСК	
1. Сутність розуміння з погляду різних психологічних теорій.	2
2. Зв'язок розуміння з іншими психічними явищами.	1
3. Особливості особистості психолога, його життєвий досвід та установки як контекст розуміння ПСК.	1
4. Особливості взаємовідносин консультанта і клієнта як контекст розуміння ПСК.	2
5. Невербальний контекст розуміння ПСК в психологічному консультуванні.	2
Всього по модулю	8
Модуль 2	
Психотехнічні засоби (прийоми) розуміння ПСК	
6. Прийоми розуміння ПСК в різних напрямках психотерапії та психологічного консультування.	2
7. Комунікативні техніки, що забезпечують процес розуміння ПСК	2
Всього по модулю	4
Разом	12

6.3. Оцінювання самостійної роботи

Критерії оцінювання самостійної роботи:

- «5» (10 балів) — Викладення матеріалу повне, чітке, логічне, таке, що відображає системний зв'язок між поняттями і положеннями психології. Відповідь містить як констатацію теоретичних положень, так і їх аналіз, порівняння, систематизацію.
- «4» (8 балів) — Чітке, логічне, таке, що відображає системний зв'язок між поняттями і положеннями психології, але не достатньо повне викладення матеріалу.
- «3» (6 балів) — Неповна відповідь. Викладення матеріалу відображає достатній рівень знань визначень понять та формулювань положень психології, але відсутнє розкриття системного зв'язку між ними.
- «2» (4 бали) — Неповна, неточна відповідь. Викладення матеріалу відображає низький рівень знань визначень понять та формулювань положень психології, відсутнє розкриття системного зв'язку між ними.
- «0» (0 балів) — Самостійну роботу не виконано.

7. ІНДИВІДУАЛЬНА НАУКОВО-ДОСЛІДНА РОБОТА

Індивідуальна науково-дослідна робота при вивченні дисципліни «Техніка розуміння психологічної ситуації клієнта» спрямована на дослідження студентами власної особистості. Результатом індивідуальної роботи має бути кількісний та якісний аналіз отриманих даних та їх психологічна інтерпретація.

7.1. Структура індивідуальної роботи

Таблиця 5

Структура індивідуальної роботи студентів

№ з/П	Вид роботи	Форма виконання	Термін виконання	Форма контролю
1.	Підготовка і проведення психодіагностичних досліджень, кількісно-якісний аналіз та інтерпретація отриманих експериментальних даних	Психодіагностика, кількісний та якісний аналіз даних, інтерпретація результатів	За графіком	Підготовка і захист звіту

7.2. Зміст індивідуальної роботи

Дослідження професійно важливих психологічних властивостей особистості та особливостей професійної діяльності

Завдання індивідуальної роботи:

1. Провести експериментальне дослідження професійно важливих психологічних властивостей особистості з використанням стандартних психодіагностичних методик.
2. На початку і по завершенні курсу провести експериментальне дослідження особливостей застосування прийомів розуміння ПСК методом контент-аналізу.
3. Обчислити отримані дані.
4. На основі кількісного аналізу результатів визначити якісні характеристики досліджуваних психологічних властивостей особистості та особливостей професійної діяльності (провести оцінку отриманих результатів).
5. Здійснити інтерпретацію отриманих результатів та визначити власні індивідуально-психологічні особливості та особистісні закономірності перебігу власної поведінки.

Форма виконання: психодіагностика, застосування стандартних методів обчислення даних, якісний аналіз результатів.

Форма контролю: оформлення і захист звіту.

7.3. Оцінювання індивідуальної роботи

Критерії оцінювання індивідуальної науково-дослідної роботи

Критерії оцінювання психодіагностичного етапу індивідуальної науково-дослідної роботи:

«5»	10	—	Проведення психодіагностичного дослідження у повному обсязі з кількісним і якісним аналізом результатів.
«4»	8	—	Проведення психодіагностичного дослідження у неповному обсязі з кількісним і якісним аналізом результатів.
«3»	6	—	Проведення психодіагностичного дослідження у неповному обсязі з кількісним аналізом результатів.
«2»	4	—	Проведення психодіагностичного дослідження у неповному обсязі, аналіз результатів відсутній.
«0»	0	—	Індивідуальну роботу не виконано.

Критерій оцінювання індивідуальної роботи (повнота і глибина аналізу досліджуваних явищ):

«5»	10	—	Аналіз носить повний всебічний характер, визначаються кількісні і якісні ознаки, розкриваються не тільки зовнішні характеристики, але й внутрішні зв'язки та відношення досліджуваних явищ.
-----	----	---	---

«4»	8	—	Аналіз носить повний всебічний характер, визначаються кількісні і якісні ознаки, розкриваються тільки зовнішні характеристики досліджуваних явищ.
«3»	6	—	Аналіз носить неповний або однобічний характер, визначаються кількісні і якісні ознаки, розкриваються тільки зовнішні характеристики досліджуваних явищ.
«2»	4	—	Аналіз носить неповний і однобічний характер, не визначаються кількісні і якісні ознаки, не розкриваються зовнішні характеристики та внутрішні зв'язки і відношення досліджуваних явищ.
«0»	0	—	Індивідуальну роботу не виконано

8. МЕТОДИКА АКТИВІЗАЦІЇ ПРОЦЕСУ НАВЧАННЯ

Таблиця 6

Застосування активних методів навчання за темами

№ з/п	Назва теми	Методика активізації
1.	Розуміння як предмет психологічного дослідження	Групова дискусія Презентація навчального матеріалу
2.	Психологічна характеристика ПСК	Групова дискусія. Створення малюнків або моделі текстуального простору ПСК. Презентація навчального матеріалу
3.	Психотехнічна характеристика розуміння ПСК - основи професійної діяльності практикуючого психолога	Складання таблиці «Система прийомів розуміння ПСК». Складання схеми «Структурні компоненти прийому розуміння ПСК». Презентація навчального матеріалу
4.	Прийоми розуміння ПСК спрямовані на зону «текст клієнта «сам по собі»»	Аналіз ситуацій. Ділова гра. Дослідження особливостей саморегуляції
5.	Прийоми розуміння ПСК спрямовані на зону «смилова структура тексту клієнта»	Аналіз ситуацій. Ділова гра. Дослідження особливостей саморегуляції
6.	Прийоми розуміння ПСК спрямовані на зону «діалогічні відносини тексту клієнта»	Аналіз ситуацій. Ділова гра. Дослідження особливостей саморегуляції
7.	Прийоми розуміння ПСК спрямовані на зону «взаємозв'язок смислового і когнітивного рівнів тексту клієнта»	Аналіз ситуацій. Ділова гра. Дослідження особливостей саморегуляції
8.	Прийоми розуміння ПСК спрямовані на зону «семіотичний простір психолога»	Аналіз ситуацій. Ділова гра. Дослідження особливостей саморегуляції

9. СИСТЕМА ПОТОЧНОГО І ПІДСУМКОВОГО КОНТРОЛЮ ЗНАНЬ

Оцінювання знань студентів зі спецкурсу «Техніка розуміння психологічної ситуації клієнта» здійснюється на основі результатів поточного і підсумкового контролю знань (залік).

Поточному контролю знань студентів підлягають види робіт, проілюстровані у «Карті самостійної роботи студента».

Таблиця 7

Карта самостійної роботи студента

Види навчальної роботи	Планові терміни виконання	Форми контролю та звітності	Максимальна кількість балів
<i>За систематичність і активність роботи на практичних заняттях</i>			
Підготовка до практичних занять	За розкладом	Рівень знань студентів, який виражається середнім показником усіх оцінок, отриманих за всі види робіт на практичних заняттях. Цей показник переводиться у бали за наступною шкалою: «0» – 0 балів «2» – 4 бали «3» – 6 балів «4» – 8 балів «5» – 10 балів	10 балів
Робота на практичних заняттях	За розкладом	Активна участь в навчальній діяльності на практичних заняттях: 1 заняття – 2 бали 2 заняття – 4 бали 3-4 заняття – 10 балів 5-6 заняття – 16 балів 7 заняття – 20 балів	20 балів
<i>За виконання модульних (контрольних) завдань</i>			
Підготовка до модульної контрольної роботи	За розкладом відповідно до навчальної програми	Перевірка правильності виконання модульної контрольної роботи	10 балів
<i>За виконання індивідуальної науково-дослідної роботи</i>			
Дослідження професійно важливих психологічних властивостей особистості та особливостей професійної діяльності	За графіком	Проведення психодіагностичного обстеження, кількісний та якісний аналіз результатів, їхня наукова інтерпретація	20 балів

Таблиця 8

**Порядок переведення даних 100-бальної шкали оцінювання
у 4-х бальну та шкалу ECTS**

Оцінка за шкалою, що використовується в КДПУ	Оцінка за національною шкалою	Оцінка за шкалою ECTS
90-100	відмінно	A
80-89	добре	B
70-79		C
60-69		D
50-59	задовільно	E
25-49	незадовільно з можливістю повторного складання	FX
1-24	незадовільно з обов'язковим повторним вивченням дисципліни	F