

**СМИСЛОВІ ОРІЄНТИРИ ВИКЛАДАННЯ НАВЧАЛЬНОГО ПРЕДМЕТУ «МЕТОДИЧНІ ТА ТЕОРЕТИЧНІ ПРОБЛЕМИ ГЛИБИННОЇ ПСИХОЛОГІЇ»****Резюме**

*Предмет «Методичні та теоретичні проблеми глибинної психології» (МТПГП) входить до навчального плану підготовки практичних психологів. Досвід засвідчує, що у процесі її викладання перед викладачем виникає ряд труднощів. Тому актуальним є пошук тих смислових орієнтирів, які дозволяють структурувати навчальний матеріал, виділити в ньому світоглядно і професійно важливі моменти. Мета дослідження – визначення тих орієнтирів, які слід враховувати у процесі викладання предмету «Методичні та теоретичні проблеми глибинної психології». Завдання дослідження: проведення теоретичного аналізу робіт у галузі глибинної психології; узагальнення досвіду викладання курсу МТПГП; виділення основних смислових орієнтирів викладання курсу МТПГП і організація на їх основі навчального процесу; визначення ефективності роботи зі студентами. Методи дослідження: аналіз наукової літератури; логіко-структурне моделювання; включене педагогічне спостереження; аналіз продуктів діяльності студентів; анкетування студентів; педагогічний експеримент. У процесі дослідження було виділено такі смислові орієнтири: визначення методологічної платформи викладання курсу МТПГП на засадах інтеграції основних освітніх парадигм; конкретизація вихідних позицій для роботи над змістом курсу (мета, завдання, очікувані результати); виявлення ступеня ознайомленості студентів з матеріалом, розгляд якого буде відбуватись у процесі навчання, з метою уникнення повторів; визначення нормативного змісту курсу, його структурно-логічне впорядкування; розширення проблемного поля дисципліни за рахунок оптимізації самостійної роботи студентів; включення у процес обговорення співставлення подій життєвого шляху видатних представників глибинної психології з їх теоретичними поглядами. Організація освітнього процесу на основі визначених смислових орієнтирів дозволила залучити студентів до визначення актуальних проблем глибинної психології, рефлексії власних поглядів, формування критичного ставлення до окремих психологічних теорій, конкретизації індивідуальних імпліцитних теорій щодо структури психіки і чинників психічного розвитку, виявлення проявів несвідомого у власній життєдіяльності.*

**Ключові слова:** психоаналіз; провідні освітні парадигми; основні проблеми глибинної психології; смислові орієнтири викладання; методика викладання; специфіка глибинної психології як предмету викладання.

**Вступ.** Предмет «Методичні та теоретичні проблеми глибинної психології» (МТПГП) входить до навчального плану підготовки практичних психологів і викладається на четвертому році навчання. Він уведений у навчальні плани підготовки майбутніх практичних психологів відносно недавно, і тому викладання цієї навчальної дисципліни на сьогодні ще не отримало свого достатнього наукового обґрунтування. Разом з тим досвід засвідчує, що у процесі її викладання перед викладачем виникає ряд труднощів. Пряме декларування проблемного глибинної психології не надає кінцевого ефекту – розуміння студентами сутності цих проблем, включення відповідного змісту у свій професійний світогляд. Тому актуальним є пошук тих смислових орієнтирів, які дозволяють структурувати навчальний матеріал, виділити в ньому світоглядно і професійно важливі моменти.

**Метою** проведеного в цьому плані дослідження було визначення тих орієнтирів, які слід враховувати у процесі викладання предмету «Методичні та теоретичні проблеми глибинної психології».

**Завданнями** дослідження виступили:

- Проведення теоретичного аналізу робіт у галузі глибинної психології.
- Узагальнення досвіду викладання курсу МТПГП.
- Виділення основних смислових орієнтирів викладання курсу МТПГП і організація на їх основі освітнього процесу.
- Визначення ефективності відповідного формувального впливу.

Застосовано такі **методи дослідження**: аналіз наукової літератури; логіко-структурне моделювання для визначення і упорядкування змісту навчальної дисципліни МТПГП; включене педагогічне спостереження, спрямоване на виявлення навчальної активності студентів; аналіз продуктів діяльності студентів при виконанні індивідуальних завдань; анкетування студентів на виявлення привабливості для них певних освітніх парадигм, ступеня інформованості з окремих тем,

що вивчаються в межах даного курсу; педагогічний експеримент, що включав групові обговорення проблем, дискусії з актуальних питань, рольову гру, виконання завдань на рефлексію, уведення процедур взаємооцінювання і самооцінювання.

**Результати.** Узагальнюючи досвід роботи над змістом предмету і методикою його викладання, назвемо ті основні проблемні зони і відповідні смислові орієнтири, через реалізацію яких значною мірою визначається ефективність його вивчення студентами.

*Орієнтир перший.* Визначення методологічної платформи викладання, тобто, тієї освітньої парадигми (або моделі навчання), в контексті якої доцільно здійснювати викладання навчальної дисципліни. Спроєктуємо відповідний матеріал на ту чи іншу освітню модель.

Так, викладання в ракурсі академічної (знанневої) моделі передбачає формування у студентів певної сукупності знань шляхом залучення до активного інформаційного пошуку, відпрацювання значної кількості першоджерел, вміння всебічно аналізувати наукову і навчальну інформацію, чітке орієнтування як у науковій спадщині, так і в пошуках сучасних вчених і та ін. Організація навчання на основі технологічного підходу (прагматична модель) передбачає оволодіння студентами спеціальними практиками і прийомами роботи, вміння взаємодіяти з клієнтами, здатність самостійно здійснювати діагностичні і корекційні процедури тощо. У контексті особистісної (індивідуальної) парадигми основна увага спрямовується на формування ціннісного ставлення до тієї чи іншої наукової школи, прийняття її принципів як основоположних у сфері професійної діяльності психолога-практика, прийняття на себе відповідальності за свою діяльність, її результати, розвиток якостей, необхідних для успішної роботи у даній сфері та ін. Рефлексивний (дослідницький) підхід передбачає активне включення студентів у процедури аналізу і самоаналізу, критичний розгляд тих чинників, що визначають ставлення студентів до предмету, самооцінювання рівня власної активності в його вивченні, виявлення факторів, що деструктивно впливають на результативність навчання тощо.

Попередній аналіз потенційно можливого змісту досліджуваної дисципліни і його проектування на освітній процес виявив ряд специфічних рис: а) наявність величезного обсягу матеріалу, який повинен бути опрацьований студентами, щоб у них склалася більш-менш повна картина щодо цієї галузі знань і практичної діяльності; б) наявність певних правових обмежень, що накладаються на технологічну складову, адже оволодіння нею на рівні професійної діяльності вимагає ґрунтовної додаткової спеціалізації, отримання ліцензії на відповідну діяльність; в) важливість формування особистісного ставлення до вивчення даного курсу, що передбачає, з одного боку, подолання привабливості психоаналізу як екзотичної, опоетизованої, надзвичайно цікавої психологічної практики, а, з іншого, адекватного розуміння внесків глибинної психології у загальну теорію і практику психології; г) доцільність включення в освітній процес рефлексивних процедур, що сприяють усвідомленню своїх професійних виборів і орієнтацій як важливих складових підготовки майбутніх психологів.

Але чи співпадають визначені викладачем позиції з очікуваннями самих студентів? З метою виявлення останніх було проведено тестування на основі спеціальної анкети, яка містить 45 запитань. По кожному з них пропонувались 4 варіанти відповідей, які показують привабливість для респондента тієї чи іншої освітньої парадигми. Пропонувалось оцінити їх за ступенем привабливості: 1 – найбільш привабливий, ... 4 – найменш привабливий. На основі опитування 64 студентів 4 курсу були розраховані середні значення відповідних рангів. Отримано такі дані: академічна парадигма – 2,6; технологічна – 1,3; особистісна – 1,9; рефлексивна – 2,9. Лише в одного студента була виявлена домінуюча орієнтація на академічну парадигму, у 21 – на технологічну, у 13 – на особистісну. Відповідно до своїх орієнтацій, студенти очікують і відповідної організації освітнього процесу. Незважаючи на явне домінування орієнтації студентів на прагматичну (технологічну) парадигму, можливість її реалізації у процесі роботи зі студентами має певні обмеження. Адже, як вже підкреслювалося вище, в курсі МТПП обмежена. Достатньо висока привабливість особистісної парадигми дозволяє спиратися на неї у процесі викладання, що передбачає розробку відповідних прийомів роботи. Діяльність в академічному ракурсі знаходиться на третьому місці за ступенем привабливості, тобто, викладання в суто інформаційному контексті не буде відповідати очікуванням студентів. І найменш привабливою для студентів виявилася рефлексивна модель навчання, що, на наш погляд, засвідчує актуальність роботи викладача щодо введення в освітній процес рефлексивних процедур, залучення студентів до самоаналізу і самооцінювання.

Таким чином, у процесі викладання даної дисципліни, з одного боку, слід використовувати можливості і переваги кожної з цих парадигм, з іншого, готовність студентів працювати в контексті вимог, що накладаються відповідними парадигмами.

*Орієнтир другий.* Визначення вихідних позицій для роботи над змістом курсу.

Традиційна фраза, що дана навчальна дисципліна є теоретичною та практичною основою засвоєння здобувачами вищої освіти освітнього ступеня «Бакалавр» сукупності знань та вмінь, що формують профіль фахівця в галузі практичної психології, не відображає тієї складності, що виникне при безпосередньому процесі викладання. Адже вивчення цього предмету не надає права майбутнім психологам працювати психоаналітиками, вважатись фахівцями цього профілю. В той же час зорієнтованість лише на теоретичний розгляд відповідних питань може викликати у студентів розчарування внаслідок відсутності відповідної практики. Тому важливо вже при складанні програми чітко виділити той спектр напрямів роботи, який буде реалізований.

Так, у нашому досвіді *метою* викладання дисципліни визначено впорядкування і поглиблення знань про природу несвідомого, отриманих у процесі вивчення інших дисциплін, формування на цій основі у студентів ключової компетентності як здатності до наукового аналізу провідних теоретичних систем у психології, критичного ставлення до них, вміння виявляти як їх позитивні сторони, так і недоліки й обмеження, формування власної імпліцитної концепції глибинної психології, яка буде визначати їх відносини з даною сферою функціонування психіки людини.

Виходячи з заявленої мети, в якості *завдань* викладання навчальної дисципліни виступили :

- поглиблення знань студентів щодо структури психіки;
- розкриття сутності глибинної психології;
- ознайомлення студентів з основними теоретичними підходами до проблеми несвідомого;
- показ теоретичної значущості окремих робіт у галузі несвідомого;
- залучення студентів до співставлення поглядів провідних науковців у галузі глибинної психології;
- подолання у студентів дилетантських (наївно-спрощених або надмірно екзальтованих) поглядів на психоаналіз;
- вихід за межі психоаналізу на більш широке коло проблем, що розглядаються представниками інших теоретичних систем;
- ознайомлення з основними моделями терапевтичної практики в глибинній психології;
- виявлення тих трансформацій, що відбувалися з теорією і практикою глибинної психології у процесі її становлення.

У результаті вивчення навчальної дисципліни студент повинен *знати*: специфіку глибинної психології як галузі знань і практичної діяльності; провідних науковців, що привнесли суттєвий внесок у розвиток проблематики несвідомого; особливості підходів до проблеми несвідомого в межах різних теоретичних систем; категоріальний апарат глибинної психології; внесок глибинної психології у вирішення актуальних психологічних проблем; різні форми проявів несвідомого у житті людини; методологічні основи досліджень у галузі глибинної психології; діагностичні і терапевтичні методики, що використовуються в практиці.

Базуючись на засвоєнні відповідних знань, студент повинен навчитись: виділяти суттєві ознаки різних наукових підходів до проблеми несвідомого; аналізувати власний життєвий досвід з позицій глибинної психології, знаходити приклади прояву несвідомого у реальному житті; здійснювати критичний аналіз при співставленні різних теоретичних підходів до проблеми несвідомого; виділяти актуальні проблеми глибинної психології, вміти їх аргументувати; використовувати елементи технологій у сфері глибинної психології для розгляду актуальних життєвих подій; здійснювати порівняння відмінностей академічного підходу і глибинної психології до проблем психічного життя людини; вміти працювати з різними джерелами, обробляти, аналізувати та систематизувати отриману інформацію; вміти аналізувати роботи з проблем глибинної психології, виявляти протиріччя і невіршені проблеми, формулювати й обґрунтовувати власну точку зору.

*Орієнтир третій.* Необхідність виявлення ступеня ознайомленості студентів з матеріалом, розгляд якого буде відбуватись у процесі навчання.

Актуальність реалізації цього орієнтиру обумовлюється тим, що до моменту вивчення курсу студенти-психологи вже багато разів стикались із відповідною інформацією, починаючи з таких предметів, як «Загальна психологія», «Історія психології», «Основи психотерапії», «Методологічні та теоретичні конструкти сучасної психології», «Основи психоаналізу» та ін. Так, на питання про те, скільки разів у змісті різних предметів студенти стикались з ім'ям З. Фрейда у процесі навчання, вони назвали цифру – 16 разів. Водночас аналіз одного з небагатьох підручників з основ глибинної психології (Гриньова, 2013) показує, що його зміст спрямований на надання загальної інформації щодо обмеженого ряду авторів (З. Фрейд, К. Юнг, К. Хорні, Е. Фромм, В. Франкл, М. Кляйн, А. Фрейд). Таке «пряме» подання інформації призводить до того, що студенти сприймають її як повтор того, що їм уже більш-менш знайоме.

Тому доцільно розпочати викладання предмету з того, щоб показати самим студентам, що вони не можуть задовольнятися тими знаннями, які сформувалися під впливом інших дисциплін. Для цього на першому занятті студентам було надано завдання:

I. Оцінити, чи знайомі вони з такими психологічними напрямами: 1) Вольова терапія. 2) Дазайнаналіз. 3) Тілесна психотерапія. 4) Психосинтез. 5) Психоаналітична характерологія. 6) Онтопсихологія. 7) Транзактний аналіз. 8) Гештальт-терапія. 9) Логотерапія. 10) Аналітична психологія. 11) Его-аналіз. 12) Індивідуальна психологія. 13) Гуманістичний психоаналіз. 14) Соціальний психоаналіз. 15) Характерологічний психоаналіз. 16) Клінічний психоаналіз. 17) Егопсихологія. 18) Трансперсональна психологія.

Таблиця 1

**Оцінка студентами ступеня ознайомленості з персоналіями і науковими школами глибинної психології (у %)**

Персоналії	Знають	Не знають	Наукові школи	Знають	Не знають
К.Абрахам	23,8	76,2	Психоаналітична характерологія	4,8	95,2
А.Адлер	42,9	57,1	Індивідуальна психологія	42,9	57,1
Р.Ассаджіолі	-	100,0	Психосинтез	28,6	71,4
Е.Берн	38,1	61,9	Транзактний аналіз	57,1	42,9
Л.Бінсвангер	-	100,0	Дазайнаналіз	-	100,0
С.Гроф	-	100,0	Трансперсональна психологія	-	100,0
Е.Еріксон	-	100,0	Егопсихологія	-	100,0
М.Кляйн	-	100,0	Его-аналіз	4,8	95,2
А.Фрейд	19,0	81,0			
А.Менегетті	-	100,0	Онтопсихологія	-	100,0
Ф.Перлз	9,5	90,5	Гештальт-терапія	90,5	9,5
В.Райх	4,8	95,2	Тілесна психотерапія	38,1	61,9
О.Ранк	-	100,0	Вольова терапія	4,8	95,2
Г.Салливан	-	100,0	Соціальний психоаналіз	-	100,0
В.Франкл	4,8	95,2	Логотерапія	19,0	81,0
З.Фрейд	85,7	14,3	Клінічний психоаналіз	4,6	95,4
Е.Фромм	47,6	52,4	Гуманістичний психоаналіз	38,1	61,9
К.Хорни	9,5	90,5	Характерологічний психоаналіз	4,8	95,2
К.Юнг	71,4	28,6	Аналітична психологія	33,3	66,7

II. Оцінити, чи знайомі вони з діяльністю провідних фахівців у галузі глибинної психології: 1) К. Абрахам. 2) А. Адлер. 3) Р. Ассаджіолі. 4) Е. Берн. 5) Л. Бінсвангер. 6) Е. Еріксон. 7) С. Гроф. 8) М. Кляйн. 9) А. Менегетті. 10) Ф. Перлз. 11) В. Райх. 12) О. Ранк. 13) Г. Салливан. 14) К. Франкл. 15) А. Фрейд. 16) З. Фрейд. 17) Е.Фромм. 18) К. Хорни. 19) К. Юнг.

Наведемо дані, отримані в одній академічній групі студентів 4 курсу (21 особа).

Як видно з наведених у таблиці даних, серед персоналій більш-менш знайомими студентам є такі представники глибинної психології, як А.Адлер, Е.Берн, З.Фрейд, Е.Фромм, К.Юнг. Значно менш знайомими для студентів виявилися такі персоналії, як К.Абрахам, А.Фрейд, Ф.Перлз, В.Райх, В.Франкл, К.Хорні. Нарешті, новими для студентів виявились такі представники глибинної психології, як Р.Ассаджіолі, Л.Бінсвангер, Е.Еріксон, С.Гроф, М.Кляйн, О.Ранк, Г.Салливан. Цікаво, що підхід Е.Еріксона, важливий для вікової психології, виявився незнайомим для студентів.

Порівняння ступеня ознайомленості з певними психологічними школами показало наявність певного дисонансу. Не завжди знання досягнень певних учених співпадало зі знаннями студентами сутності їх наукових теорій. Так, при ступені ознайомленості з таким ученим, як К. Абрахам, на рівні 23,8%, ознайомленість із його теорією – психоаналітичною характерологією – склала лише 4,8%. Прізвище Роберто Ассаджіолі виявилось незнайомим для студентів, тоді як з основами психосинтезу ознайомлені 28,6%. Аналогічно знання сутності гештальтпсихології (90,5%), тілесної терапії (38,1%), логотерапії (19,0%) виявилось помітно вище, ніж знання про внесок їх авторів: Ф. Перлза (9,5%), В. Райха (4,8%), В. Франкла (4,8%). Водночас студенти в більшому ступені зорієнтовані на прізвища таких авторів, як З. Фрейд (85,7%) і К. Юнг (71,4%), тоді як знання змісту їх теорій виявилось помітно менше (4,6 і 33,3%).

*Орієнтир четвертий.* Визначення нормативного змісту, його структурування і організація процесу навчання.

Згідно з навчальним планом, на вивчення курсу «Методичні і теоретичні проблеми глибинної психології» виділяється 3,5 модулів, з них на лекції – 17 годин, на практичні заняття – 34 години. У цей час викладач повинен вмістити величезний обсяг інформації, щоб більш-менш повно розкрити найбільш актуальні питання:

- Історичні передумови виникнення глибинної психології.
- Розкриття сутності глибинної психології.
- Основні положення класичного психоаналізу.
- Внесок З. Фрейда в розвиток психології.
- Розвиток ідей психоаналізу в працях учнів Фрейда.
- Характеристика і провідні персоналії неопсихоаналізу.
- Ставлення до глибинної психології і психоаналізу в сучасній психології.
- Спільні зони психоаналізу та інших провідних психологічних шкіл.
- Переваги і недоліки окремих теоретичних систем у глибинній психології.
- Сучасний стан глибинної психології.
- Методична база глибинної психології.
- Проекція ідей психоаналізу на прояви несвідомого і життя людини і суспільства.
- Оцінка ефективності психоаналізу.

З наведеного далеко не повного переліку видно, що актуальною є проблема – яким чином оптимально використати ресурси аудиторних занять. Позитивно зарекомендувала себе практика врахування ступеня ознайомлення студентів з певними теоріями, який був виявлений раніше. Так, те, що студенти були достатньо ознайомлені з поглядами Фрейда і Юнга, дозволило провести відповідне заняття не у вигляді повторення вже знайомого матеріалу, а як рольову гру, названу нами «Суд над Фрейдом». Для її підготовки були попередньо виділені такі потенційно можливі ролі: З.Фрейд; його адвокат; прокурор; учень, який відійшов від класичного психоаналізу (К. Юнг); учень, який залишився вірним ідеям Учителя; представник класичної науки, який ставить під сумнів науковість ідей Фрейда; клієнт, який задоволений результатами психоаналізу; клієнт, який вважає, що не отримав очікуваних результатів; свідок звинувачення (представник спільноти, який вважає, що ідеї Фрейда здійснили деструктивний вплив на розбещення молоді); свідок захисту (представник світу мистецтва, який вважає, що ідеї Фрейда відкрили для мистецтва нові перспективи розвитку); біограф Фрейда, який вивчав історію і обставини його життя; присяжні, які будуть підводити підсумки заняття. Студенти в кожній групі обирають собі певну роль, а також можуть запропонувати свій варіант. Так, при проведенні заняття в одній з груп студентами була введена роль дружини Фрейда, розкрито її вплив на формування З. Фрейда як засновника психоаналізу. В іншій групі було введено роль представника церкви. Ще одна роль, яку ввели студенти – психолога Жане, який стверджував, що поняття несвідомості ще до Фрейда було представлено в його теоретичній системі.

У процесі проведення відповідної рольової гри студентами були узагальнені їх думки щодо основних заслуг Фрейда й обговорені критичні зауваження, що висловлювалися на його адресу.

Студенти у процесі обговорення до основних заслуг Фрейда віднесли: 1) Відкриття важливості дитячих переживань для подальшого особистісного розвитку, а їх наслідки проявляються в дорослих незалежно від свідомості. 2) Привернення уваги до сексуальних аспектів дитинства, доведення важливої ролі сексуальності у розвитку особистості. 3) Розкриття несвідомих процесів, що існують у психічному житті людини поза свідомістю, доведення їх впливів на всі сторони життя як окремих індивідів, так і суспільства в цілому. 4) Розробка і удосконалення методів дослідження психологічних проблем людини. 5) Виявлення сутності, механізмів виникнення і способів психотерапії неврозів, істерії, нарцисизму. 6) Відкриття явищ переносу і контрпереносу. 7) Доведення важливості дослідження одиничних випадків для вироблення знань про психічний розвиток людей і суспільства

в цілому. 8) Підготовка цілої плеяди учнів, які надалі значно розширили смисловий простір глибинної психології.

Студенти також обговорили і доповнили наступні критичні зауваження, що висловлювались на адресу Фрейда (Лейбін, 2008; Психотерапевтична енциклопедія, 1998; Хрестоматія по глибинній психології, 1996):

- Фрейд недооцінив значущість психологічних факторів у розвитку людини (у тому числі спадкових, конституціональних, пов'язаних з визріванням), приділивши основну увагу до сексуального (тобто, власне біологічного) аспекту.

- Фрейд фактично перетворив свою теорію у релігію, що певною мірою гальмувало розвиток оригінальних ідей його учнів, затримувало інтегрування їх поглядів у теорію і практику глибинної психології.

- Фрейд притримувався суто песимістичних поглядів на людську поведінку, розглядаючи роль свідомості (тобто безпосереднє людське життя) як неперервну боротьбу між різноспрямованими впливами підсвідомості (що неперервно продукує антисоціальні і деструктивні імпульси) і надсвідомості (що здійснює тиск на людину, примушуючи її діяти всупереч її потягам).

- Фрейд фактично ігнорував позитивні соціальні аспекти розвитку, зосередившись на обмежувальному характері впливів і сексуальних аспектах відносин між дітьми і батьками.

- Фрейд перебільшував вплив минулих переживань у ранні роки життя, які визначаються вродженими біологічними прагненнями, на поведінку людини, ігноруючи можливості особистісного розвитку в зрілому віці.

- Фрейд не усвідомлював того факту, що більша частина того, що він спостерігав і з чим працював, була: а) зумовлена певним часом, місцем і місцем у світовій історії; б) соціальним статусом і способом життя осіб, що зверталися за його допомогою; в) культурними відмінностями в людському розвитку. Як писали його критики, він здійснював невиправдані узагальнення від Відня дев'ятнадцятого століття на все людство.

- Фрейд не помічав фактів автономії свідомості (Его) від підсвідомості (Ід), наявності у неї власних джерел активності (інтересів, мотивів, цілей, цінностей, завдань).

- Сам Фрейд визнавав, що його ідеї, енергія, особистість надавали навіювальний вплив на вільні асоціації клієнтів. Так, значний відбиток на його спостереження та інтерпретацію отриманих даних надавали його теорії, упередження, очікування. Тому можна поставити під сумнів надійність його методів дослідження, репрезентативності отриманих знань.

*Орієнтир п'ятий.* Поєднання, взаємодія і взаємодоповнення лекцій і практичних занять. Так, на лекціях розкривалися основні персоналії у галузі глибинної психології. Обговоренню їх здобутків присвячувалася частка наступних семінарських занять. Студенти заохочувалися до пошуку додаткової інформації, критичного розгляду змісту окремих теорій, їх порівняння з іншими теоретичними підходами. Разом з тим уже на першому занятті студентам повідомлялись, що кожен з них повинен буде презентувати авторську доповідь на актуальну проблему: прояви несвідомого в певних сферах життя людини і суспільства.

Були запропоновані такі теми доповідей: 1) Трансперсональна психологія. 2) Нейролінгвістичне програмування. 3) Психосемантика. 4) Семіотика. 5) Гіпноз. 6) Релігія і свідомість. 7) Віртуальна реальність. 8) Захисні механізми психіки. 9) Змінені стани свідомості. 10) Сон та сновидіння. 11) Фобії. 12) Герменевтика. 13) Фобії. 14) Установки. 15) Реклама. 16) Маніпуляції свідомістю. 17) Стереотипи. 18) Загадкові явища в психології. 19) Інтуїція і творчість. 20) Екстрасенсорні явища. 21) Проективні методи. 22) Медитація. 23) Самонавіювання. 24) Йога. 25) Глибинна структура мовленнєвої діяльності. 26) Упередження і забобони. 27) Розлади особистості.

Кожен студент обирав і готував певну тему. Бували випадки, коли студенти робили навіть дві доповіді за різними темами. Група залучалася до оцінювання якості доповідей за 5-бальною шкалою за такими критеріями: 1) Повнота розкриття проблеми. 2) Доступність і зрозумілість подання інформації. 3) Прояв власного ставлення доповідача, постановка дискусійних питань. 4) Контакт з аудиторією, створення атмосфери співпраці. 5) Наявність конструктивних висновків і рекомендацій.

*Орієнтир шостий.* Визначення базового контексту (смислового стрижня) подання й опрацювання матеріалу. Таким орієнтиром було визначено розгляд тих теоретичних положень, що висували ті представники глибинної психології, які пропонували свої теоретичні системи, з фактами їх біографії. Тому на кожен семінар, що присвячувався обговоренню тих чи інших представників глибинної психології, студенти намагалися підготувати матеріал, який умовно називався «Штрихи до портрету».

Розглянемо цей аспект на прикладі тих знахідок, що презентували при обговоренні певних персоналій студенти на семінарських заняттях. Найбільш ілюстративними виявилися такі приклади

(наводяться надані студентами тексти, що відображають факти з біографій тих чи інших представників, представлені студентами, і ті ідеї, які були провідними в запропонованих ними теоріях):

Приклад перший. Ерік Еріксон. Штрихи до портрету:

«Ерік Гомбургер Саломонсен (Salomonsen), народився в результаті позашлюбного зв'язку його матері Карли Абрахамс, єврейки за походженням, з громадянином Данії. Отже, Ерік Саломонсен був білявим німецьким хлопчиком, сином темноволосої матері, та батька, якого він ніколи не знав. Коли Еріку виповнилося три роки, його мати вийшла заміж за місцевого педіатра. Той усиновив Еріка і дав йому прізвище Гомбургер (Хомбургер). Мати і прийомний батько виховували хлопчика в іудейській традиції. У церкві Еріка дражнили за те, що він білявий, а в школі – за те, що єврей. Зрештою Ерік хотів стати художником. Він подорожував по Європі, вивчаючи мистецтво. У 25 років він повернувся до Німеччини, почав працювати викладачем живопису, вивчав педагогіку Монтесорі, одружився і створив сім'ю. Згодом він отримав диплом з психоаналізу. У тридцять з гаком років Ерік з родиною переїхав у США, де став відомим психоаналітиком і фахівцем з психології розвитку. Він викладав у Гарварді, Єлі і Берклі, написав кілька книг і отримав Пулітцерівську премію. Взявши псевдонім «Ерік Еріксон», що означає «Ерік, син самого себе», він натякав на почуття, викликане безбатченком, а також на свій статус людини, яка зробила себе сама».

Після ознайомлення з цим матеріалом студентам пропонується обговорити питання: як вплинули відповідні життєві події на ті ідеї, що були привнесені Еріком Еріксоном у психоаналіз: пошук людиною своєї ідентичності, кризи ідентичності, розвиток протягом усього життя, стадії розвитку, які мають як сильні, такі слабкі сторони, відповідальність за розвиток не тільки батьків, а й суспільства і самої людини. За його думкою, почуття ідентичності є головним внутрішнім почуттям. Увага дослідника повинна бути спрямована на вивчення норми, а не патології.

Приклад другий. Альфред Адлер. Штрихи до портрету:

«Альфред Адлер народився в заможній родині в одному з передмість Відня. Його дитячі роки пройшли під знаком постійних хвороб, залежності по відношенню до старшого брата і повного неприйняття з боку матері. У віці 4 років він ледве оговтався від смертельно небезпечної пневмонії. Сам себе він вважав слабким, кволим і непривабливим. Він відчував більшу близькість з батьком, ніж з матір'ю, і тому згодом не прийняв фрейдівської концепції єдипового комплексу. Спочатку Адлер був настільки слабким учнем, що, на думку вчителя, міг розраховувати у майбутньому лише на місце підмайстра шевця. Однак, завдяки ретельності і наполегливості він зумів стати одним з перших учнів в класі. Зміг подолати свої численні академічні та соціальні недоліки і комплекси. Дитиною він витрачав багато сил на те, щоб завоювати визнання і популярність у середовищі однолітків. Ставши старше, він зумів домогтися високої самооцінки і був гідно оцінений оточуючими, чого йому так не вистачало у власній родині».

У процесі обговорення студенти доходять висновку, що сам Адлер може слугувати прикладом втілення в життя своєї власної теорії. Її провідні ідеї – що у розвитку особистості рушійною силою є наявність комплексу неповноцінності, що істотну роль у розвитку особистості грає компенсація особистих слабостей і недоліків, – доведені його власним життєвим шляхом. Найважливішою тенденцією в розвитку особистості є її прагнення зберегти у цілості свою індивідуальність, усвідомлювати і розвивати її. Активністю людини керує прагнення до переваги і почуття неповноцінності. Останнє включає всі почуття, які виникають у зв'язку з соціальною або психологічною недосконалістю. На відміну від тваринного світу, де у боротьбі за виживання перемагає найсильніший (природний відбір), у людини саме наявність певної неповноцінності і бажання її подолати, надаючи оштовх до розвитку особистості (за висловленням Адлера, відбувається неприродний відбір), забезпечує успішність людини.

Аналогічний аналіз був проведений відносно З.Фрейда, А.Фрейд, А.Адлера, Г.Саллівана, К.Хорні, Е.Берна, В.Райха, В. Франка, Е.Фромма та ін.

Завершувався курс залученням студентів до визначення методологічних, теоретичних і методичних проблем глибинної психології.

**Дискусії.** Наведемо приклади висловлювань студентів щодо відповідних проблем.

Студентка К.М.: «Глибинній психології притаманні такі проблеми: 1) неоднозначне визначення понять (або одне визначення різні представники трактують по-своєму, або те, що одна сутність називається різними словами, наприклад, лібідо (Фрейд) і оргон (Райх); 2) спрямованість кожної конкретної теорії у певне русло, а усі сфери не розглядаються у повному обсязі; 3) неузгодженість різних напрямів; 4) велика кількість схожих напрямів, які можна було б об'єднати в одну теорію; 5) «застрягання» представників того чи іншого напрямку на поясненні всіх процесів через одне явище (наприклад, сексуальна сфера у Фрейда); 6) абсурдність деяких положень у теорії (наприклад сексуальна революція у Райха)».

Студентка П.А.: «Я вважаю, що основною проблемою є кількість теорій і методів, які притаманні глибинній психології. Через їх велику кількість, процес вивчення, освоєння на використання стає дещо складнішим. Також проблемним є розходження теорій, думок і напрямів, які інколи абсолютно відрізняються та тим самим протирічать один одному. Кожна школа, кожен психолог, вивчаючи певну проблему, знаходив абсолютно різні підходи до одного питання. Через це психологи і досі не можуть дійти істини, адже ці підходи у більшій чи меншій мірі працюють, а, отже, є достовірними».

Шляхом узагальнення отриманих відповідей, їх наступного обговорення в студентських групах було виділено загальний список таких проблем:

- Наявність надзвичайної різноманітності підходів і поглядів, які часто суперечать один одному.

- Жорстка прив'язаність практичних впливів до певної системи.

- Інша логіка розгортання подій: замість раціональних продуктів свідомості (ознак науки) – відсутність просторових і часових доміант, квазіпричинність, відсутність прямих причинно-наслідкових зв'язків тощо.

- Складна природа відносин між свідомим і несвідомим, складне поєднання образів, символів, теоретичних і художніх абстракцій, мови, мовлення.

- Проективний характер відносин людини зі світом.

- Множинний спосіб кодування інформації в несвідомості.

- Відсутність надійних, валідних методів дослідження.

- Специфічний характер дослідницької діяльності, коли як окремі факти, так і дійсність в цілому підпорядковуються скоріше метафорам, ніж чітким законам і закономірностям.

- Величезний вплив на результати особистості психоаналітика, що зближує психоаналіз не з наукою, а з мистецтвом.

- Довготривалість процедур лікування (до 30 років).

- Протистояння психоаналізу інших теоретичних систем, які заперечують глибинні процеси, несвідоме, а фактично (у неявному вигляді) звертаються до відповідних механізмів (біхевіоризм – через інстинкти і безумовні рефлекси; когнітивна психологія – через конструкти, когнітивний стиль, особистісні міфи; гуманістична психологія – через Я-концепцію тощо).

- Мовні бар'єри, неможливість повністю зберегти сутність основних понять і аргументів при перекладі з однієї мови на іншу, що призводить до використання різних термінів до опису конкретних фактів і явищ.

- Складність роз'єднання реальності та ірреальності, фактів і конструктів.

- Прив'язаність ідей до життєвих подій авторів певних теорій, контингенту осіб, з якими вони працювали, перенесення клінічного досвіду на тлумачення психологічних проблем здорових осіб.

- Складність визначення ефективності психоаналізу.

Були також обговорені проблеми психології в цілому, складовою частиною якої є глибинна психологія. До них науковці (Психотерапевтична енциклопедія, 1998) віднесли такі:

- розповсюдження багаточисельних форм і методів психотерапії, що ускладнює їх вибір, а також їх вивчення і використання;

- неадекватність жодного з психотерапевтичних напрямів для всіх категорій пацієнтів;

- пошук загальних базових процесів, характерних для всіх форм психотерапії, поступове визнання того факту, що різні методи, по суті, можуть мати більше подібностей, ніж відмінностей;

- приблизно однакова ефективність лікування незалежно від форм психотерапії;

- акцент на сутнісній ролі взаємовідносин психотерапевт-пацієнт при будь-яких формах психотерапії;

- підвищення впливу соціально-економічних процесів у суспільстві, що висувають підвищені вимоги до якості, тривалості й ефективності лікування, надаючи більш об'єднуючий, ніж роз'єднуючий вплив.

Досвід викладання курсу МТПГП за основи виділених орієнтирів показав, що студенти активно включались в освітній процес, проявляли надситуативну активність у пошуку інформації, прагнули взяти участь в обговореннях, висловлювали власні думки.

Наведемо приклади висловлювань студентів щодо результатів проходження курсу: «Я вперше критично подивилася на теорію Фрейда, хоча і до цього розуміла, що вона недосконала, але тепер можу розповісти про це більш аргументовано» (студентка В.І.); «З курсу я винесла поглиблені знання у теоріях з глибинної психології і різних науковців світу, вміння порівнювати ці теорії, знаходити у них точки дотику та відмінності, внесок видатних учених у психологію та вміння формулювати свою власну думку» (студентка Г.А.).

**Висновки.** За результатами проведеного дослідження було зроблено такі висновки:



1. На основі теоретичного аналізу наукової літератури і педагогічного досвіду визначено специфіку викладання навчального предмету «Методичні та теоретичні проблеми глибинної психології» у змісті підготовки практичних психологів.

2. Емпірично підтверджено, що викладання цього предмету буде ефективним за умов реалізації ряду смислових орієнтирів: опори на інтеграцію можливостей основних освітніх парадигм у галузі професійної освіти; врахування інформованості студентів щодо провідних наукових шкіл психоаналізу, отриманих на попередніх етапах навчання; винесення ряду актуальних проблем на самостійне опрацювання і наступну презентацію доповідей; залучення студентів до визначення й обговорення проблемного поля глибинної психології; активного впровадження в освітній процес рефлексивних процедур тощо.

### СПИСОК ПОСИЛАНЬ

1. Грінцова, Н. В. (2013). *Основи глибинної психології*. Умань: Візаві.
2. Карвасарский, Б.Д. (Ред.). (1998). *Психотерапевтическая энциклопедия*. СПб: Питер Ком.
3. Лейбін, В. (2008). *Психоанализ: проблемы, исследования, дискуссии*. М.: Канон.
4. *Хрестоматия по глубинной психологии* (1996). М.: Изд-во «ЧеРо».

### REFERENCES

1. Hrinova, N. V. (2013). *Osnovy hlybynnoi psykhologii* [Bases of deep psychology]. Uman: Vizavi.
2. Karvasarskij, B.D. (Red.). (1998). *Psihoterapevticheskaja jenciklopedija*. [Psychotherapeutic encyclopedia]. SPb: Piter Kom.
3. Lejbin, V. (2008). *Psihoanaliz: problemy, issledovanija, diskussii*. [Psychoanalysis: problems, research, discussions]. М.: Kanon.
4. *Hrestomatija po glubinoj psihologii* [Reader in Depth Psychology]. (1996). М.: Izd-vo «CheRo».

**V.A. Semychenko**

### SEMANTIC GUIDELINES FOR TEACHING STUDENT COURSE "METHODICAL AND THEORETICAL PROBLEMS OF DEPTH PSYCHOLOGY"

#### *Abstract*

*The subject "Methodical and Theoretical Problems of Depth Psychology" (MTPDP) is included in the curriculum for the training of practical psychologists. Experience shows that in the process of teaching it, the teacher faces a number of difficulties. Therefore, it is important to find those semantic guidelines that allow one to structure the educational material, to select world-view and professionally important points in it. The purpose of the study is to identify those guidelines that should be considered in the course of teaching the subject "Methodical and Theoretical Problems of Depth Psychology". Research objectives are the following: conducting theoretical analysis of the works in the field of depth psychology; generalization of the teaching experience of the MTPDP course; selection of the main semantic guidelines for teaching the MTPDP course and organization of the educational process based on them; determining the effectiveness of working with students. Research methods are the following: analysis of scientific literature; logical and structural modeling; pedagogical observation; analysis of products of students' activity; questionnaire for students; pedagogical experiment. In the course of the research, the following semantic guidelines were identified: definition of a methodological platform for teaching the MTPDP course based on the integration of basic educational paradigms; specification of starting positions to work on the content of the course (purpose, objectives, expected results); identification of the degree of familiarization of students with the material, which will be considered in the course of studying, in order to avoid repetition; definition of the normative content of the course, its structural and logical ordering; expansion of the problematic field of the discipline by optimizing students' independent work; inclusion of the comparison of events of the life path of prominent representatives of depth psychology with their theoretical views in the process of discussion. The organization of the educational process on the basis of the defined semantic guidelines allowed to involve students in the definition of actual problems of depth psychology, reflection of their own views, formation of critical attitude to individual psychological theories, concretization of individual implicit theories about the structure of the psyche and the factors of mental development, detection of manifestations of the unconscious in one's own life.*

**Keywords:** *psychoanalysis; leading educational paradigms; main problems of depth psychology; semantic guidelines of teaching; teaching methodology; specificity of depth psychology as a subject of teaching.*