

**ISSN 2309-785X**

# **ПСИХОЛОГІЯ ОСОБИСТОСТІ**

**Науковий журнал**

**Персонологічні моделі та концепції**

**Емпіричні дослідження в прикладній  
психології особистості**

**Теоретичні студії актуальних  
персонологічних проблем**

**2016. № 1 (7).**

**Науковий  
теоретико-методологічний і прикладний  
психологічний журнал**

**"ПСИХОЛОГІЯ ОСОБИСТОСТІ"**

Видається з 2010 року

Засновник: Прикарпатський національний університет імені Василя Стефаника  
Свідоцтво про державну реєстрацію друкованого засобу масової інформації: серія  
КВ № 16532 – 5004 Р, видане 24 березня 2010 року Міністерством юстиції України

Науковий журнал "Психологія особистості"  
включено до Переліку наукових фахових видань України  
(Наказ МОН № 893 від 04.07.2013 р.)

Видання індексується  
Google Scholar Академія

та ключено в наукометричні бази даних:

Українські наукові журнали;  
Наукова періодика України (PUBLIC KNOWLEDGE PROJECT);  
Polish Scholarly Bibliography (Polska Bibliografia Naukowa)

**Передплатний індекс – 86123**

**Редакційна колегія:**

*З.С. Карпенко* (гол. ред., Івано-Франківськ),  
*О. Богдашина* (Лідс, Великобританія), *В.О. Васютинський* (Київ), *Ж.П. Вірна* (Луцьк),  
*П.П. Горностай* (Київ), *В.В. Горбунова* (Львів), *М.С. Гусельцева* (Москва, Росія),  
*І.В. Данилюк* (Київ), *Л.Д. Заграй* (Івано-Франківськ), *Л.В. Засекіна* (Луцьк),  
*О.Г. Злобіна* (Київ), *Н.Ф. Каліна* (Сімферополь), *В.О. Климчук* (Львів),  
*Б. Котик-Фрідегут* (Єрусалим, Ізраїль), *С.Б. Кузікова* (Суми), *М. Кусьніт* (Люблін,  
Польща), *Л.З. Левіт* (Мінськ, Білорусія), *О.А. Ліщинська* (Івано-Франківськ),  
*Л.П. Міщиха* (Івано-Франківськ), *В.П. Москалець* (Івано-Франківськ),  
*Л.С. Пілецька* (Івано-Франківськ), *Г.К. Радчук* (Тернопіль), *В.В. Рибалка* (Київ),  
*М.В. Савчин* (Дрогобич), *О.Б. Старовойтенко* (Москва,  
Росія), *А.В. Фурман* (Тернопіль), *Н.В. Хазратова* (Львів), *А.В. Шамне* (Київ),  
*С.П. Яланська* (Полтава), *О.І. Климишин* (відп. секретар, Івано-Франківськ).

**Редакційна рада:**

*І.Є. Цепенда* (Івано-Франківськ), *Г.О. Балл* (Київ),  
*І.Д. Бех* (Київ), *І.М. Гоян* (Івано-Франківськ), *С.Д. Максименко* (Київ),  
*Е.Л. Носенко* (Дніпро), *І.Д. Пасічник* (Острог),  
*М.М. Слюсаревський* (Київ), *В.О. Татенко* (Київ), *Т.М. Титаренко* (Київ),  
*Н.В. Чепелева* (Київ), *Т.С. Яценко* (Черкаси).

**Адреса редакції:**

76025, Україна, м. Івано-Франківськ, вул. Т. Шевченка, 57, к. 518,

телефони: + 38-0342-59-61-36

+ 38-067-49-51-322

e-mail: karpenkozs@ukr.net; pvpkaf@ukr.net

Сторінка в Інтернеті: <http://ps.pu.if.ua/>

Усі статті пройшли процедури рецензування, експертного і конкурсного відбору

## ЗМІСТ

### **Персоналогічні моделі та концепції**

#### **Георгій Балл**

Успішність обдарованої людини у контексті її взаємодії із соціокультурним середовищем... 5

#### **Світлана Гуцол**

Роль міфу в процесі самопроекування особистості..... 15

#### **Світлана Кузікова**

Модель психологічної корекції кризи підліткового віку (*англ. мовою*) ..... 24

#### **Леонід Левіт**

Евдемонізм проти екзистенціалізму: ще раз про цінності і сенс життя (*рос. мовою*) ..... 33

#### **Олексій Колісник**

Методологічні основи концепції духовного саморозвитку особистості..... 48

#### **Анжела Пасніченко**

Рівні психічного розвитку особистості..... 56

#### **Людмила Прокопів**

Суб'єкт-орієнтована модель психокорекції гіперактивності дошкільників ..... 70

### **Емпіричні дослідження в прикладній психології особистості**

#### **Зіновія Карпенко**

Експозиція ментальних схем і копінгів у романі-сповіді Світлани Алексієвич «Час секунд хенд» (*англ. мовою*)..... 80

#### **Ольга Климишин**

Особливості організації та надання християнсько-психологічної допомоги учасникам АТО..... 90

#### **Світлана Яланська**

Психологічні перспективи розвитку толерантності особистості в освітньому середовищі..... 100

#### **Олексій Поліщук**

Психотехніка оптимізації прийняття рішень у ситуації стресу..... 109

	<b>Наталія Орішко</b>	
	Емпіричне дослідження індивідуальних стратегій самовдосконалення особистості в юнацькому віці.....	118
	<b>Світлана Собкова</b>	
	Психологічні та культурні аспекти міжетнічної взаємодії в студентському середовищі.....	126
	<b>Олександра Ніздрань</b>	
	Впровадження позитивної психотерапії у програму підтримки психологічного здоров'я осіб з низьким економічним статусом.....	141
<i>Теоретичні студії актуальних персонологічних проблем</i>	<b>Інеса Гуляс</b>	
	Аксіопсихологічне проектування: профіль аналізу проблеми.....	151
	<b>Тетяна Дзюба</b>	
	Аксіопсихологічні аспекти професійного здоров'я особистості.....	169
	<b>Надія Когутяк</b>	
	Закономірності перцептивного розвитку в ранньому онтогенезі: на межі нормативів.....	182
	<b>Василь Шусть</b>	
	Еволюція ціннісної сфери людських спільнот: від соціальності заради виживання до пріоритетів політичності.....	191
	<b>Євген Карпенко</b>	
	Значення емоційної компетентності особистості в дискурсі життєтворення.....	198
	<b>Олександр Бреусенко-Кузнецов</b>	
	Патологія особистості в теоретичних побудовах представників вітчизняної метафізичної традиції в психології ( <i>рос. мовою</i> ) .....	208
	<b>Тетяна Пільгук</b>	
	Творча компетентність молодого вчителя як фактор професійного становлення.....	215
	<b>НАШІ АВТОРИ</b> .....	223
	<b>CONTENTS</b> .....	225

УДК 159.9:316.62

doi: 10.15330/ps.7.1.5-15

**Георгій Балл**Інститут психології імені Г. С. Костюка НАПН України  
georgyball@yandex.ua**УСПІШНІСТЬ ОБДАРОВАНОЇ ЛЮДИНИ У КОНТЕКСТІ ЇЇ  
ВЗАЄМОДІЇ ІЗ СОЦІОКУЛЬТУРНИМ СЕРЕДОВИЩЕМ**

*У статті окреслено теоретико-методологічні засади дослідження взаємодії обдарованої людини із соціокультурним середовищем, виокремлено характеристики цієї взаємодії, від яких залежить успішність людини. Обґрунтовано тезу, за якою об'єктивним критерієм такої успішності має бути внесок людини у буття, до якого вона залучена. На першочергову увагу заслуговують внески до культури як до системи носіїв соціальної пам'яті та соціально значущої творчості. Показано можливості, що їх надає для аналізу досліджуваної взаємодії поняття адаптації, трактованої за П'яже як єдність процесів акомодатії й асиміляції. Наголошено на тому, що для збагачення культури мотиваційні та інструментальні ресурси обдарованих людей мають бути зосереджені не лише на створенні культурних продуктів, але й на такій комунікації з середовищем, яка забезпечить їх реальне впровадження у культурний простір. Обдарований творець культурного продукту має уникнути двох небезпек: нехтування комунікацією із середовищем, з одного боку, та підпорядкування звуженим і збоченим моделям адаптації, з іншого.*

**Ключові слова:** обдарована людина, успішність, культура, взаємодія із соціокультурним середовищем, адаптація, комунікація.

**Постановка проблеми.** У найзагальнішому плані успішність людини визначається, з одного боку, її ресурсами, або, інакше кажучи, потенціалом, який в обдарованих людей, як би не визначати обдарованість, вищий, ніж в інших, а, з іншого боку, здатністю до реалізації вказаного потенціалу (пошлюсь на цікаве системне дослідження цієї теми у [12]). Ясно, що у людському суспільстві не можна досягти такої реалізації без взаємодії з іншими людьми. Ці очевидні міркування визначають **актуальність** теми даної статті.

Додатковим аргументом на користь такої актуальності є бажаність частіших, ніж наразі маємо, звернень до самої категорії взаємодії, методологічне значення якої переконливо розкрив Я. О. Пономарьов – див. [14].

В основу статті покладено доповідь, зроблену 21 квітня 2016 р. в Інституті психології імені Г. С. Костюка на науковому семінарі «Соціально-психологічні аспекти ціннісної взаємодії обдарованої особистості з контактним оточенням» (керівник семінару О. Л. Музика). Відзначивши безсумнівну наукову й практичну значущість теми семінару, я водночас звернув увагу на те, що теоретико-методологічне обґрунтування її розробки потребує розглянути вказану у її назві взаємодію як компонент взаємодії з набагато ширшим середовищем. Утім, зважання на взаємодію з таким середовищем може бути важливим і безпосередньо для психолого-педагогічної практики – досить послатися на досвід Школи діалогу культур

[17], де так само важливою, як взаємодія учня з контактним оточенням, є його взаємодія з авторами й героями творів культури.

З огляду на вищесказане, **мета** статті полягає в окресленні теоретико-методологічних засад дослідження взаємодії обдарованої людини із соціокультурним середовищем з виокремленням тих характеристик цієї взаємодії, від яких залежить успішність людини. При цьому я додержуюсь раціогуманістичної світоглядної й методологічної орієнтації – див. [4].

**Виклад основного змісту.** 1. Почну з питання: як оцінити успішність людини, зокрема обдарованої? Відповідаючи на нього, здебільшого посилаються на *суб'єктивні* свідчення, тобто на те, як самі люди оцінюють свою успішність і, відповідно, на результати соціологічних досліджень, які узагальнюють такі оцінки щодо певних спільнот. Стосовно України огляд відповідних результатів міститься у нещодавно опублікованому інтерв'ю з авторитетними вітчизняними соціологами [9]. Їхні висновки близькі один до одного і, прямо скажемо, невтішні. Головний з них полягає у тому, що у сьогоденній масовій свідомості успішність, на жаль, має єдиний еквівалент – гроші. Засмучує не сама по собі значущість цього параметра, природна за ринкової економіки, а його, майже, самодостатність; інші параметри (освіченість, професіоналізм тощо, не кажучи вже про репутацію порядної людини) поки що відступають в Україні далеко на задній план.

Детальніше аналізувати *суб'єктивні* критерії успішності особи, за всієї важливості цієї теми, я тут не стану – натомість висловлю ту думку, що ці критерії тим досконаліші, чим краще узгоджуються із раціонально обґрунтованим *об'єктивним* критерієм вказаної успішності. Мабуть, таким критерієм має бути внесок особи у буття, до якого вона, так чи інакше, залучена. До цього внеску варто поставити низку вимог.

а) Буття має розглядатися у єдності його ієрархічних рівнів – від індивідуального, через малі й великі спільноти, до яких входить індивід, аж до загальнолюдського (і водночас, через навколишні екосистеми, аж до загальнопланетарної) і навіть, гіпотетично, до космічного.

б) Внесок має бути позитивним, тобто нести у світ добро, істину і красу.

в) Він має стосуватися як поточного стану різних сфер буття, так і перспектив на майбутнє. З цього погляду, на першорядну увагу заслуговують внески до *культури* – трактованої широко, як система складників буття, що є носіями соціальної пам'яті та соціально значущої творчості (див. [10]). Подібно до рівнів буття, виокремлених у п. «а», розглядаються різні модуси культури: загальнолюдський, особливі (що характеризують різні людські спільноти) та індивідуальні, які варто пов'язувати з поняттям *особистості* (див. [7]). Успішні обдаровані люди є головними творцями культури. Як писав М. М. Рубінштейн, «культура збагачується індивідуальностями. Чим індивідуальніші творча сила та її продукт, тим багатша, нехай спочатку і потенційно, культура» [16, с. 37].

г) Є бажаним, щоб внески особи до буття поширювались на якомога ширший діапазон його рівнів та модусів культури;

д) Є бажаним також, аби внески до різних рівнів буття й модусів культури були гармонійно узгоджені один з одним (про категорію гармонії див. [5]).

Підкреслю, що вимога гармонійності відкидає, зокрема, нехтування індивідуальним і сімейним благополуччям (фізичним, психологічним, духовним), для досягнення якого, до речі, стануть у пригоді ті самі гроші. Але так само вона відкидає й набагато більш поширене нехтування внесками до вищих рівнів буття.

Зазначу тепер, що якраз зі спробами досягнення (чи з усвідомленням неможливості досягнення) гармонійності часто пов'язані в обдарованих людей важкі особистісні проблеми, найбільш гострі у несприятливих суспільних умовах.

Згадаймо відомі рядки Євгена Євтушенка: «Учёный сверстник Галилея / был Галилея не глупее. / Он знал, что вертится Земля. / Но у него была семья». Ясно, що автор, пишучи ці рядки, мав на увазі не лише 17-е сторіччя, а, зокрема, й радянську дійсність середини 20-го. Так чи інакше, побачивши їх у той час, я відчував до зображеного персонажа лише презирство. Нині ж я вбачаю у них і другий план. Хіба піклуватися про свою сім'ю не є природним для людини? Щоб знехтувати цим обов'язком заради суспільно більш вагомого, потрібна не лише мужність, а й готовність до вельми болісного морального вибору. Перед таким вибором найчастіше постають саме обдаровані люди – хоча б тому, що їхні ресурси дозволяють їм робити більш вагомий внески до суспільно значущих сфер буття, а це, відповідно, обертається більшою небезпекою.

Окреслюючи суспільну шкоду від тоталітарних режимів, слід брати до уваги не лише вбивства, тортури та інші прямі прояви насильства, а й те, що ці режими ставлять людей, передусім найобдарованіших, у ситуацію неприродного, як для духовно розвиненої людини, морального вибору і відтак, за будь-якого результату вибору, завдають цим людям важких психологічних травм. А це не може не позначатися на їхньому (а отже, й суспільному) творчому потенціалі.

2. На мою думку, у теоретичному узаasadненні досліджень взаємодії людини із середовищем, зокрема соціокультурним, центральне місце має посідати поняття *адаптації* – але трактоване широко, на відміну від найбільш поширеного вузького тлумачення. Про це я свого часу писав у статті [3]; доводиться визнати, що зроблені у ній констатації й висловлені міркування залишаються актуальними. Стисло нагадаю головні ідеї вказаної статті, зіставляючи їх з проблематикою, що стосується обдарованої людини. Адаптацію (в тому числі соціальну) найчастіше розуміють як пристосування активної системи (зокрема, людського індивіда) до свого середовища (здебільшого, контактного), причому впливом активної системи на середовище нехтують як неістотним, тож активність цієї системи тлумачиться вельми обмежено. Таке поняття звернено до вузького за своїм змістом (хоч і великого за поширеністю) кола ситуацій. Обмеженість сфери адекватності цього поняття найбільш відчутна щодо обдарованих людей, які

мають більший від інших потенціал впливу на середовище. Тим часом у науці давно існує широке поняття адаптації, коли остання принципово трактується у контексті *взаємодії* активної системи з її середовищем. Визначний внесок в опрацювання цього поняття як щодо біології, так і психології вніс Жан П'яже; прикро, що психологи (особливо, у царині психології особистості й соціальної психології) досі недостатньою мірою використовують цей теоретичний здобуток.

Філософсько-методологічне значення широкого поняття адаптації полягає у тому, що воно дозволяє узгодити зважання на підтверджені наукою універсальні об'єктивні закономірності буття із розкриттям специфіки людської активності, включно з найвизначнішими духовними й культурними досягненнями. Відповідно, використання вказаного поняття відповідає традиції детермінізму, вказуючи напрямки розкриття механізмів вельми складних процесів. Але це детермінізм діалектичний, який відкидає найбільш поширені примітивні детерміністські схеми, неприйнятність яких для пояснення й стимулювання вказаних складних процесів (зокрема, пов'язаних із творчістю) постає, у свою чергу, підставою для індетерміністських (а то й містичних) настановлень.

Однією із зазначених універсальних об'єктивних закономірностей буття є тенденція до врівноважування компонентів реальних систем, зокрема активної підсистеми та її середовища. Реалізація цієї тенденції за умови, що активна підсистема не руйнується і, понад це, підтримуються певні параметри її функціонування, саме й описується за допомогою широкого поняття адаптації. Адаптація, у цьому сенсі, завжди здійснюється як єдність протилежно спрямованих процесів, що їх П'яже описав, скориставшись термінами *«акомодація»* й *«асиміляція»*. Перший із них модифікує функціонування активної підсистеми відповідно до властивостей середовища (саме цей процес, по суті, позначають терміном *«адаптація»*, вживаючи його у найбільш поширеному вузькому сенсі); другий же процес змінює певні компоненти середовища, переробляючи їх згідно зі структурою активної підсистеми, або залучає їх до схем її функціонування. Ці два процеси завжди опосередковують один одного, але щоразу якийсь із них відіграє провідну роль у цілісному процесі, який складається з цих двох, визначаючи його головну функцію, а другий процес відіграє підпорядковану (хоч важливу) роль, забезпечуючи перебіг першого. Наприклад, процес сприймання є за своєю головною функцією акомодаційним, бо створює перцептивні моделі, котрі мають адекватно відобразити навколишній світ, тобто пристосовуватися до нього. Але цей процес неможливий без асиміляційної складової, яка реалізується, зокрема, у перцептивних діях. Натомість, ручна робота з виготовлення якогось виробу є за своєю головною функцією асиміляційним процесом, бо змінює певну частину навколишнього світу за законом, визначеним людиною-суб'єктом. Але цей процес забезпечується акомодаційними, у їхній головній функції, перцептивними процесами.



У [3], серед іншого, обговорено сумнів щодо того, чи може врівноважування (зокрема, адаптація) поставати механізмом розвитку (в тому числі особистісного). Підставою для сумніву є те, що врівноважування спрямоване на збереження або відтворення якогось заздалегідь даного відношення; натомість розвиток системи передбачає її якісну зміну. Проте суть справи у тому, що така зміна постає засобом (часто єдино можливим) збереження в нових умовах відношень, дуже важливих для активної підсистеми, яка розглядається (для творчої людини такі відношення втілені, зокрема, у її провідних особистісних цінностях).

Аби наблизитися до проблематики обдарованої людини, вкажу на те, що широке трактування адаптації добре узгоджується з відомою концепцією трьох «психічних рівнів», висунутою сторіччя тому О. Ф. Лазурським [11]. Фактично йдеться про три якісно специфічні рівні особистісного розвитку, які розрізняються за характером адаптації у соціальному середовищі. За Лазурським, особистості *нижчого* рівня не здатні загалом успішно пристосуватися до середовища; особистості *середнього* рівня (а це переважна більшість людей) мають таку здатність; особистості ж *вищого* рівня, не обмежуючись цим, пристосовують середовище до себе. Останнє, у загальному випадку, трактується не в егоїстичному сенсі (найбільш адекватному для збочених варіантів особистісного розвитку, теж проаналізованих Лазурським), а в сенсі творчого збагачення тої чи тої сфери суспільного життя й культури.

Зіставляючи концепцію Лазурського із поняттями, запровадженими П'яже, констатуємо таке: особа, яка перебуває на нижчому «психічному рівні», не досягає задовільної адаптації у соціальному середовищі, а ті, хто перебувають на середньому або вищому рівні, загалом досягають. Але при цьому на середньому рівні процес адаптації за своєю головною функцією є акомодативним, а на вищому рівні – асиміляційним.

У [3] констатовано, що чим вищий рівень особистісного розвитку людини, тим більшою мірою середовище, на яке вона орієнтується у своїй поведінці, виходить за межі її безпосереднього (контактного) оточення. При цьому середовище розширюється «не лише територіально, але й у часі й за змістом» [8, с. 32]. На певному етапі людина стає «культурно-історичним суб'єктом, який робить історичне минуле *своїм* минулим і відповідає перед майбутнім, як перед *своїм* майбутнім» [1, с. 77]. Через багат шаровість психологічного середовища, в якому перебуває і з яким взаємодіє такий суб'єкт, один і той самий за своїм об'єктивним виявом акт поведінки може розглядатися то як антиадаптивний, то як адаптивний залежно від того, з яким шаром середовища він співвідноситься. З цього погляду, навіть у героїчному акті самопожертви заради ідеї ясно виступають риси адаптації, зокрема акомодатії (оскільки вчинок героя вписується у певну культурну традицію) і асиміляції (оскільки він збагачує цю традицію рисами індивідуальності героя). Дослідник має зважати на це, намагаючись розкрити детермінацію такого вчинку.

У п. 1 йшлося про те, що успішність особи досягається, зокрема, через гармонійне узгодження її внесків до різних сфер і рівнів буття. Тепер можемо конкретизувати цю тезу, вказавши на бажаність одночасного досягнення задовільної адаптації особи щодо різних шарів її середовища. На жаль, на цьому шляху постають вельми серйозні труднощі, зумовлені властивостями як особи, так і середовища. Як констатував О. Ф. Лазурський, «представники вищого рівня, навіть у разі успіху своїх планів і прагнень, нерідко виявляються у соціальному плані влаштованими набагато гірше, ніж звичайні, пересічні люди» [11, с. 63]. За складних суспільних обставин ця закономірність проявляється набагато яскравіше.

3. Намагаючись просунути в аналізі взаємодії особи із соціокультурним середовищем, звернімо увагу на таке. З огляду на сказане у п. 1, прагнення збагатити своїм внеском людське буття й, зокрема, культуру є одним із найпотужніших мотивів людської діяльності, тим паче діяльності обдарованих людей. Цінність твору культури для його автора пов'язана з тим, що в ньому втілюється й адресується його реципієнтам (включно, може, з далекими нащадками) буття автора – див. про це у В. С. Біблера [6, с. 231].

Та, на жаль, є вельми поширеним прикрас спотворення мотиву збагачування культури, зумовлене настановленням на адаптацію до вельми обмеженого за своїм обсягом, тривалістю існування і ступенем досконалості фрагменту соціокультурного середовища. Таке спотворення викликає у багатьох носіїв справжніх талантів протест і раз у раз спонукає їх чи не до знецінювання мотиву збагачування культури взагалі. Досить процитувати Бориса Пастернака: «Цель творчества самоотдача, / А не шумиха, не успех. / Позорно ничего не знача, / Быть притчей на устах у всех».

При тому, що поняття успіху тут трактоване дуже вузько (фактично зорієнтоване на щойно згаданий обмежений фрагмент середовища), останні рядки, поза сумнівом, варті всілякої підтримки. Але виражена в них думка не вичерпує істини; точніше кажучи, цю думку треба істотно доповнити, щоб охарактеризувати ситуацію системно. Адже напрошується запитання, яке поет залишив поза розглядом: «Ничего не знача – понятно. А знача?». Або конкретніше: «Невже слід соромитися успіху, якщо ти *дещо істотне значиш*?». І, на жаль, багато хто соромиться, при звичайності до настановлень суспільної моралі, яка схильна заохочувати скромну поведінку в будь-яких обставинах. До того ж, як кажуть, «безпечніше не висуватись»

Коли ж не прагнути лише до безпеки, то ситуація, як на мене, виглядає так. Скромність є доречною, коли йдеться про оцінку твоїх заслуг, і недоречною – коли про утвердження твого внеску (великого чи малого) до культури, про твою творчість, у широкому сенсі. Бо хто ж захистить твій внесок, як не ти, – тим паче, коли маємо тендітний паросточок, що ледь з'явився? Само собою, щоб здійснити захист, треба вміти це робити; твої амбіції мають підтверджуватися амуніцією, простіше кажучи – компетентністю.

Тут варто згадати Абрагама Маслоу. Як відомо (див. [18]), однією з головних перепон на шляху до самоактуалізації особи він вважав «комплекс Йони» – ухиляння людини від реалізації свого покликання, своїх, часом унікальних, індивідуальних можливостей. Доречно зауважити, що Маслоу вважав цей комплекс особистісно й соціально значущою проблемою, орієнтуючись на умови американського соціуму, де у суспільній свідомості індивідуальна ініціатива й самореалізація традиційно оцінюються високо. Що вже казати про суспільства, чиї традиції у цьому плані набагато менш сприятливі!

На початку статті було позитивно оцінено запропоновану Л. З. Левітом [12] системну (точніше, двосистемну) концепцію розвитку й реалізації індивідуального потенціалу людини. Наразі зауважу, що, на мою думку, її автор (див. також [13]) надмірно протиставляє мотиви реалізації індивідуального потенціалу, з одного боку, і принесення користі людям, збагачування культури, з іншого. Адже, відповідно до сказаного вище, людина, керована цими останніми мотивами, зовсім не обов'язково орієнтується на досягнення швидкого соціального успіху; радше вона вірить у майбутнє визнання й використання людьми її внеску до культури – згадаймо розробку у поезії теми «нерукотворного пам'ятника».

Зверну тепер увагу на те, що для реального надійного збагачення культури адекватна мотивація є необхідною, але не достатньою; вона має бути доповнена відповідним їй інструментальним забезпеченням. Зокрема, яким би новим, цікавим і потенційно важливим не був продукт, отриманий вченим або науковим колективом, сподіватися на те, що цей продукт реально вплине на систему наукових знань і, тим паче, на їх практичні застосування, доречно лише за умови, що цей (індивідуальний або колективний) суб'єкт наукової діяльності, по-перше, прагне і, по-друге, вміє розв'язувати не лише *науково-пізнавальні*, а й *науково-комунікативні* задачі, тобто задачі донесення отриманих ним нових знань до тих, кому вони стануть у пригоді.

Окреслене питання є предметом спеціального розгляду у [2], де розглянуто, серед іншого, таку аналогію. Загальновідома важлива роль, яку відіграє в сучасній ринковій економіці *маркетинг* – діяльність господарчого суб'єкта з організації та/або регулювання ринку вироблених цим суб'єктом (чи намічуваних до виробництва) товарів і послуг. Сподіватися на їх успішний збут, не вдаючись до маркетингу, було б наївно. На жаль, аналогічну наївність досі схильні проявляти багато виробників наукових продуктів, нехтуючи раціональною організацією діяльності з розв'язання науково-комунікативних задач. До речі, утвердження ринкових відносин не позначилося істотно на цій ситуації; вони, як правило, беруться до уваги лише у вузькому, суто економічному сенсі, а не в узагальненому, так би мовити, філософському. Тож, опублікувавши свої результати, тим паче у рейтинговому виданні, науковець, як правило, вважає свою місію виконаною. А шкода!

Тут однак є потрібним важливе застереження. Доповнення розв'язання науково-пізнавальної задачі розв'язанням науково-комунікативної (можна сказати – об'єднання цих процесів у цілісну систему), необхідне для успішного впровадження в культуру здобутків науковців, потребує, звичайно, врахування вимог другої задачі при розв'язанні першої. Але при цьому має зберігатися автономність розв'язання науково-пізнавальної задачі у такий спосіб, щоб не поставити під сумнів відповідність цього процесу його проголошеному культурному призначенню, яке полягає у реальному збагаченні системи наукових знань (на відміну від його імітації). Те, що додержання цієї вимоги найчастіше погіршує умови короткотермінової соціальної адаптації, є неминучою платою за принциповість (і, здебільшого, вищу успішність у довшій перспективі).

Вимога, аналогічна шойно окресленій, видається ще більш нагальною у сферах культури, що передбачають масове споживання культурних продуктів. Ситуація, коли хвіст (розповсюдження такого продукту) крутить собакою (його створенням), набуває раз у раз карикатурних форм.

Розвиваючи думки, висловлені вище у зв'язку з афоризмом Бориса Пастернака, зазначу таке. Дуже бажано, щоб обдарований творець культурного продукту зумів, наче на лезі бритви, втриматися між двома небезпеками, якими є: нехтування комунікацією із середовищем, з одного боку, та підпорядкування звуженим і збоченим, етично вразливим моделям адаптації, з іншого.

Повчальним є феномен *public relations* [15] (PR; термін або лишають без перекладу, або перекладають як «зв'язки з громадськістю»). Цей напрям діяльності є важливим компонентом функціонування організацій та здійснення проектів. Тож хоч поширеність (ба навіть домінування) його збочених форм зробили слово «піар» майже лайливим, але узагальнювальна негативна оцінка *public relations* була б хибним перебільшенням. Утім, соціологічний аналіз цього феномену (як і інших, яких я торкнувся) виходить за межі завдань цієї статті, що написана у контексті психології особистості.

**Висновок.** Тож якою має бути принципова позиція обдарованої людини у її взаємодії із соціокультурним середовищем? Влучно висловився з цього приводу Олександр Пушкін: «Не продається вдохновенье, / Но можно рукопись продать». Друга частина цього твердження налаштовує на заперечення снобістського нехтування ринковими реаліями (як в економічному, так і в узагальненому сенсі), натомість перша частина – на захист суверенності творчої особи, на автономію процесу й результатів творчості від зазначених реалій.

Борису Пастернаку (насамкінець знову згадаю його), мабуть, бракувало пушкінської гармонійності, але у справі такого захисту – наші симпатії на його боці, коли він проголошує: «И должен ни единой долькой / Не отступаться от лица, / Но быть живым, живым и только, / Живым и только до конца».

1. *Арсеньев А. С.* Проблема цели в образовании и воспитании. Научное образование и нравственное воспитание / А. С. Арсеньев // *Философско-методологические проблемы развития образования.* – М., 1981. – С. 73–96.
2. *Балл Г. А.* Модернизация научной коммуникации: актуальные проблемы и подходы к их решению / Г. А. Балл, В. А. Мединцев // *Регионы России: стратегии и механизмы модернизации, инновационного и технологического развития: Труды VII Междунар. научно-практич. конференции.* Ч. 1. – М.: ИНИОН РАН, 2011. – С. 525–529.
3. *Балл Г. А.* Понятие адаптации и его значение для психологии личности / Г. А. Балл // *Вопросы психологии.* – 1989. – № 1. – С. 92–100. (Відтворено у кн.: *Балл Г.А.* Психология в радиогуманистической перспективе. – К. : Основа, 2006. – С. 218–230).
4. *Балл Г. А.* Радиогуманизм как форма современного гуманизма и его значение для методологии познания человека / Г. А. Балл // *Мир психологии.* – 2013. – № 3. – С. 208–223.
5. *Балл Г. О.* Категорія гармонії в аналізі проблем освіти / Георгій Балл // *Педагогічна майстерність академіка Івана Зязюна: зб. наук. пр. / Голова редкол. Н. Г. Ничкало.* – К. : Богданова А. М., 2013. – С. 114–120.
6. *Библер В. С.* На гранях логики культуры: Книга избранных очерков / В. С. Библер. – М. : Русск. феноменологич. общ-во, 1997. – 440 с.
7. *Інтегративно-особистісний підхід у психологічній науці та практиці: Монографія / за ред. Г. О. Балла.* – К.-Кіровоград : Імекс-ЛТД, 2012. – 206 с.
8. *Костюк Г. С.* О роли наследственности, среды и воспитания в психическом развитии ребёнка / Г. С. Костюк // *Советская педагогика.* – 1940. – № 6. – С. 15–39.
9. *Котляр А.* Успішні люди – успішна країна / Алла Котляр // *Дзеркало тижня.* Україна. – 2016. – № 11 (257), 26 березня. – С. 13.
10. *Культуротвірна функція психологічної науки: Монографія / за ред. Г.О. Балла.* – К.-Кіровоград: Імекс-ЛТД, 2014. – 264 с.
11. *Лазурский А. Ф.* Классификация личностей: Изд. 3-е, перераб. / А. Ф. Лазурский. – Л. : Госиздат, 1924. – 290 с.
12. *Левит Л. З.* Индивидуальный потенциал и его реализация: двусистемная концепция. В 2 частях. / Л. З. Левит – Минск: РИВШ, 2014. – Ч. 1. – 420 с.; Ч. 2. – 272 с.
13. *Левит Л. З.* Личностно-ориентированная концепция счастья: решая проблемы ТРИЗ / Л. З. Левит // *Вестник МГИРО.* – Минск, 2016. – № 2(25). – С. 42–46.
14. *Пономарёв Я. А.* Методологическое введение в психологию / Я. А. Пономарёв. – М. : Наука, 1983. – 206 с.
15. *Почепцов Г. Г.* Паблик рилейшнз для профессионалов: Изд. 2-е, испр. / Г. Г. Почепцов. – М. : Рефл-бук; К. : Ваклер, 2001. – 624 с.
16. *Рубинштейн М. М.* Социализм и индивидуализм. (Идея личности как основа мировоззрения) / М. М. Рубинштейн. – М., 1909. – 124 с.
17. *Школа диалога культур: Идеи. Опыт. Проблемы / Под общ. ред. В. С. Библера.* Кемерово : Алеф, 1993. – 416 с.
18. *Maslow A. H.* The Farther Reaches of Human Nature / A. H. Maslow. – New York : Viking Press, 1971. – XI, 423 p.

#### REFERENCES

1. *Arsen'ev, A. S.* (1981). Problema celi v obrazovanii i vospitanii. Nauchnoe obrazovanie i npravstvennoe vospitanie [The problem of purpose in education. Scientific and moral education]. *Filosofsko-metodologicheskie problemy razvitija obrazovanija* [Philosophical and methodological problems of the development of education]. Moscow, 73-96 (rus).
2. *Ball, G. A., Medincev V.A.* (2011). Modernizacija nauchnoj kommunikacii: aktual'nye problemy i podhody k ih resheniju [Modernization of scientific communication: urgent problems and approaches to their solving ]. *Regiony Rossii: strategii i mehanizmy*

- modernizacii, innovacionnogo i tehnologicheskogo razvitija*: Trudy VII Mezhdunar. nauchno-praktich. konferencii. Ch. 1. Moscow: INION RAN, 525-529 (rus).
3. Ball, G. A. (1989). Ponjatie adaptacii i ego znachenie dlja psihologii lichnosti [The concept of adaptation and its value for the psychology of personality]. *Voprosy psihologii* [Questions of psychology], 1, 92-100 (rus).
  4. Ball, G. A. (2013). Raciogumanizm kak forma sovremennogo gumanizma i ego znachenie dlja metodologii poznaniya cheloveka [Ratio-humanism, as a form of today humanism, and its value for the methodology of cognizing humans]. *Mir psihologii* [World of psychology], 3, 208–223 (rus).
  5. Ball, G. O. (2013). Kategorija garmoniji v analizi problem osvity [Category of harmony in the analysis of problems of education]. In *Pedagogichna majsternist' akademika Ivana Zjazjuna* [Pedagogical skills of academician of Ivan Zyazyun]: zb. nauk. pr. / Golova redkol. N. G. Nichkalo. (pp114-120). Kyiv: Bogdanova A.M. (ukr).
  6. Bibler, V. S. (1997). Na granjah logiki kul'tury: Kniga izbrannyh ocherkov [On the faces of the logic of culture: selected essays]. Moscow: Russk. fenomenologich. obshh-vo (rus).
  7. Ball, G. O. (Ed.) (2012). Integratyvno-osobystisnyj pidhid u psihologichnij nauki ta praktyci: Monografija [The integrative personalistic approach in the psychological science and practice: the monograph]. Kyiv–Kirovograd: Imeks-LTD (ukr).
  8. Kostjuk, G. S. (1940). O roli nasledstvennosti, srede i vospitaniya v psihicheskom razvitii rebjonka [On the role of heredity, environment and education in the child mental development]. *Sovetskaja pedagogika* [Soviet pedagogy], 6, 15-39 (rus).
  9. Kotljars, A. (2016). Uspishni ljudi – uspishna krajina [Successful people – a successful country] / Alla Kotljars // *Dzerkalo tyzhnja. Ukrajina* [Mirror of the week. Ukraine], 11 (257) (ukr).
  10. Ball, G.O. (Ed.) (2014). Kul'turotvorna funkcija psihologichnoji nauky: Monografija [The culture-creating function of the psychological science]. Kyiv–Kirovograd: Imeks-LTD (ukr).
  11. Lazurskij, A. F. (1924). Klassifikacija lichnostej: Izd. 3-e, pererab. [Classification of personalities: 3<sup>rd</sup> revised ed. Leningrad.: Gosizdat (rus).
  12. Levit, L. Z. (2014). Individual'nyj potencial i ego realizacija: dvisistemnaja koncepcija. V 2 chastjah [The individual potential and its realization: a dual-systemic conception]. Minsk: RIVSh (rus).
  13. Levit, L. Z. (2016). Lichnostno-orientirovannaja koncepcija schast'ja: reshaja problemy TRIZ [A personality-oriented conception of happiness: in solving problems of the „Theory of solving inventor’s problems’]. *Vestnik MGIRO* [Messenger MGIRO]. Minsk, 2(25), 42-46 (rus).
  14. Ponomarev, Ja. A. (1983). Metodologicheskoe vvedenie v psihologiju [A methodological introduction to psychology]. Moscow: Nauka (rus).
  15. Pohepcov, G. G. (2001). Pablik rileyshnz dlja professionalov: Izd. 2-e, ispr. [Public relations for professionals: 2nd corrected ed.]. Moscow: Refl-buk; Kyiv: Vakler (rus).
  16. Rubinshtejn, M. M. (1909). Socializm i individualizm. (Ideja lichnosti kak osnova mirovozzrenija) [Socialism and individualism. (The idea of personality as the base of world-view)]. Moscow (rus).
  17. Bibler, V. S. (Ed) (1993). Shkola dialoga kul'tur: Idei. Opyt. Problemy [School of dialogue of cultures: Ideas. Experience. Problems]. Kemerovo: Alef (rus).
  18. Maslow, A. H. (1971). The Farther Reaches of Human Nature. New York: Viking Press.

### **Georgiy Ball**

#### **A GIFTED PERSON'S SUCCESSFULNESS IN THE CONTEXT OF HIS/HER INTERACTION WITH THE SOCIO-CULTURAL ENVIRONMENT**

*The article outlines theoretical and methodological foundations of studying the interaction of a gifted person with his/her socio-cultural environment. The characteristics of this interaction which influence a person's successfulness are specified. The author argues that a*

person's contribution to the world to which that person is attached should be an objective criterion of such successfulness. Primary attention should be paid to a person's contributions to the culture as to the system of carriers of social memory and socially significant creativity. The author shows possibilities which are offered for the analysis of the investigated interaction by the concept of adaptation interpreted, according to J. Piaget, as the unity of processes of accommodation and assimilation. The author insists that, for enriching the culture, motivational and instrumental resources of gifted people should be focused not only on the creation of cultural products, but on the communication with the environment as well, such communication providing them with a real presence in the cultural space. A gifted creator of a cultural product should avoid two dangers, that are: neglecting the communication with the environment, on the one hand, and subordinating to narrowed and perverted models of adaptation, on the other hand.

**Keywords:** gifted person, successfulness, culture, interaction with the socio-cultural environment, adaptation, communication.

УДК: 159.9

doi: 10.15330/ps.7.1.15-24

**Світлана Гуцол**

Національний технічний університет України «Київський політехнічний університет імені Ігоря Сікорського»  
svetlana\_gucol@rambler.ru

## РОЛЬ МІФУ В ПРОЦЕСІ САМОПРОЕКТУВАННЯ ОСОБИСТОСТІ

Статтю присвячено аналізу ролі і значення міфу в процесі самопроекткування особистості у межах постнекласичної методології. Самопроекткування розглядається як сукупність соціально-психологічних практик конструювання і відтворення особистістю власних ідентичностей, які базуються на присвоєнні суб'єктом заданих культурою і суспільством стратегій і норм самоорганізації.

В основі авторської концепції лежить теза про те, що в процесі самопроекткування умовою генерації нових смислів виступають як узагальнення емпіричного індивідуального досвіду особистості, так і засвоєні ззовні «готові» соціокультурні концепти, що мають міфологічну природу.

Показано, що місце міфу в процесі самопроекткування визначається його основними психологічними функціями, що дозволяють у суб'єктивному просторі життя особистості створювати й утримувати цілісність картини світу, задавати ідеали і зразки поведінки, «переривати» причинно-наслідкову зумовленість життєвих подій, «знімати» проблему мотивації й пошуку смислу. Підкреслюється, що самоцінність міфу виступає важливим чинником проектування, у свою чергу, забезпечуючи самоцінність самого проекту. У процесі самопроекткування міф завдяки первинній символізації життєвого простору, що розширюється, стає основою створення нового смислового універсуму особистості. Самопроекткування первісно «запускається» спрямованістю мрії як прообразу мети (на минуле й/або майбутнє) в інтенціональних особистісних переживаннях. Спрямованість мрії на минуле зумовлено гносеологічною «перевагою» міфу, що полягає в цілісності картини світу, яку він породжує (І. В. Мелік-Гайказян); спрямованість на майбутнє – актуалізує його кенотипічну складову (М. Н. Епштейн). Визначається, що міфологічні ресурси самопроекткування базуються на здатності людини пізнавати світ за допомогою символічних форм.

**Ключові слова:** міф, функції міфу, міфотворення, проект, самопроекткування.

**Постановка проблеми.** У межах постнекласичної методології самопроекування розглядається як сукупність соціально-психологічних практик конструювання і відтворення особистістю власних ідентичностей, які базуються на присвоєнні суб'єктом заданих культурою і суспільством стратегій і норм самоорганізації (В. М. Розін [13], О. Є. Сапогова [14], М. Л. Смільсон [16], Г. Л. Тульчинський [18], Н. В. Чепелева [19], М. О. Щукіна [21]). Процес проектування особистістю свого життєвого шляху, траєкторії свого розвитку в кожній конкретній точці становить унікальну складну багаторівневу конфігурацію, що є результуючою різноспрямованих векторів, орієнтованих на різні способи смислотворення. У цьому контексті важливе значення має концепція Н. В. Чепелевої, згідно з якою до основних механізмів розуміння та інтерпретації особистісного досвіду можна віднести семіотичний, комунікативний і міфологічний. «Кожний з них, виконуючи смислотворчі функції в житті особистості, значною мірою визначає її розуміння навколишнього світу й свого місця в ньому» [11, с. 51]. Очевидно, що кожний з цих механізмів відіграє важливу роль і в процесі проектування особистістю свого розвитку.

**Метою статті** є визначення міфу як одного з чинників процесу самопроекування особистості.

**Виклад основного матеріалу.** Під міфом ми розуміємо найбільш прадавню і стійку форму відтворення соціокультурного досвіду, механізм регуляції людської поведінки, що є актуальними для будь-якого типу культури. В основі міфологічної форми організації індивідуального і групового досвіду лежить безпосередній, «чуттєво-рефлексивний» (В. В. Балановський), споглядальний продуктивний (Ю. М. Швалб) спосіб світоосягнення.

Згідно з поглядами Ю. М. Швалба, міф є продуктом споглядання як особливого породжувального процесу свідомості, споглядального способу взаємин зі світом [20]. «Споглядання здійснюється тільки за умов визнання людиною потенційної здатності світу (і сукупності речей) бути одухотвореним, бути особистістю. У цьому випадку відбувається взаємовизначення: людина здійснює самовизначення стосовно світу й осягає невід'ємну силу одухотвореного світу. Світ стає небайдужим до людини, він набуває особистісного сенсу й з'являється як предмет інтересу, у якому здійснюється самоідентифікація особистості» [20, с. 53].

Автор артикулює споглядання як особливий пізнавальний продуктивно-породжувальний процес, що відкриває в об'єктах зовнішнього і внутрішнього світу не предметні (утилітарно-практичні) параметри, а їхні «ідеї», тим самим перетворюючи їх на символи, які мають власний смисл та утворюють у свідомості певну символіко-міфологічну систему. При цьому продукти споглядання відрізняються граничною очевидністю: істинність та хибність визначаються в міфі суто за критерієм суб'єктивної «зрозумілості». Очевидність тут розуміється як безсумнівне, безпосереднє сприйняття, позбавлене альтернативних трактувань. Міфологічна свідомість породжує цілісне переживання суб'єктом граничної очевидності буття і власного



тотального залучення в це переживання, формує простір гранично очевидних смислів, які безпосередньо відкриваються свідомості [20].

Міф пропонує докладні, деталізовані описи подій як зразків, приписів, способів дій у певних ситуаціях. Однак конкретна подія може стати міфом тільки при наділенні її вищим смислом. Ю. М. Швалб підкреслює, що в цьому контексті поняття вищого смислу означає його надособистісний характер; тут ідеться про смисл, який не може потрапити під сумніви окремо взятим представником даної культури [20, с. 109]. Таким чином, спосіб поведінки та смисл, яким він наділяється, поєднуються, «склеюються» у єдине ціле. Людині немає необхідності шукати смисли та способи дій у рамках міфологічних відношень зі світом. У міфі ставлення людини до світу є жорстко регламентованим, довільність практично повністю відсутня, оскільки сама природа в період архаїки забезпечувала людину всім необхідним для існування та становила умову захищеності людського роду й окремого індивіда. Провідні мотиви міфів – мотиви захищеності (безпеки) – характеризують, у першу чергу, афективно-захисні функції міфосвідомості. Заданість і захищеність є двома базисними векторами, що визначають природу міфологічної свідомості.

Отже, специфіка міфу як механізму регуляції поведінки людини, насамперед, полягає в нерозривності парадигмальності (зразковості) поведінки й обґрунтування смислу цієї поведінки (дій, вчинків), який завжди виходить за рамки індивідуального і навіть соціального досвіду (вища осмисленість). Проте, проблема смислу «знімається» тільки всередині самого міфу (міфологічного ставлення до життя в цілому, до конкретних життєвих ситуацій, усередині міфологічних сценаріїв тощо).

У процесі самопроектування людина виступає суб'єктом свого життєвого шляху, і міф значною мірою втрачає свою могутню владу «припису», «приречення», «призначення» (належне, певною мірою, поступається можливому), проблема пошуку, відкриття, присвоєння смислів набуває особливої актуальності. У процесі «руйнування» застарілих, обтяжливих, непродуктивних міфів людина неминуче потрапляє під владу нових міфологічних конструктів (причому, більшість із них є нескінченними варіаціями старих): як уважав М. Вебер, людина скоріше здатна «перечакловувати» світ, а не «розчакловувати» його. У зв'язку з цим О. М. Пятигорський дуже влучно помітив, що людина, пробиваючи дах одного міфу, потрапляє до підвалин іншого [12].

У цьому контексті новий міф стає основою створення нового смислового універсуму людини та світу культурних феноменів. У процесі руху до Нового міфологічна свідомість здійснює акт первинної символізації, породжуючи диференціювання предметності за допомогою знаково-символічних засобів, унаслідок чого здійснюється «подвоєння» світу. Осягнення незрозумілого «відбувається в формі образно-символічного конфігурування виділених свідомістю елементів, відтворення та пояснення реалій світу «природи – культури», які існують у міфологічній свідомості як нероздільна єдність. Цей символічний порядок – не абстрактний, а

призводить до імперативних приписів дій, актів, різного роду практик, у тому числі практики ідентифікації, впізнання себе та іншого» [10].

Проектування неминує породжує розширення символічного простору особистості, смислове ущільнення її часової перспективи. Умовою генерації нових смислів у процесі самопроектування стає мрія, яка, у свою чергу, може бути як зафіксованою, закарбованою в дискурсі, так і залишатися у вигляді інтенціональних переживань особистості. Мрія – це свого роду прообраз (те, що служить зразком, образом майбутнього – ідеал, приклад, модель, спосіб досягнення) мети, тому що смисл, ідея, носієм якої є мрія, може призвести до подальших практичних перетворень як зовнішньої реальності, так і внутрішнього простору особистості. У мріях відбувається взаємне проникнення минулого, теперішнього та майбутнього.

У руслі зазначеної проблеми великий інтерес становить концепція І. В. Мелік-Гайказян про дві сторони мрії: міф та утопію, де утопія розуміється як мрія про краще майбутнє, а міф – як мрія про минуле [5, с. 124]. Цих поглядів у своїх дослідженнях дотримується і Н. О. Лук'янова [6]. Минуле певною мірою виникає з майбутнього, «приваблює сьогодення» [2], спрямованість на минуле в цьому контексті означає «пожвавлення» міфу. Утопії та міфи містять трактування колективної мрії, у межах якої людина повинна зрозуміти своє призначення і способи досягнення цього призначення [3].

Вибір мрії – це подія, що розділяє минуле й майбутнє, подія, що є стрибком із потенційності в актуальність. Екзистенція вибору задається «як присутність людини зі світом і з собою», як відкрита можливість, що створює основу «первинного життєзначущого смислотворення, самовизначення, самовибудовування та самоздійснення людини в світі» [17, с. 229]. Семантика вибору в даному контексті є іманентною самому існуванню людини, оскільки саме в цьому процесі формується спрямованість вектора мрії як прообразу мети на минуле й/або майбутнє. При цьому спрямованість мрії на минуле зумовлена гносеологічною «перевагою» міфу, що полягає в цілісності картини світу, яку він породжує. Як підкреслюють Ю. С. Осаченко та Л. В. Дмитрієва, «міф як реальність є щось ціле, певний життєвий світ, світ життя людину та його смислів, світ, який кожний розкриває з особливої сторони, бачить зі своєї власної точки зору» [9, с. 115].

Н. О. Лук'янова вважає, що «нам тільки здається, що сучасна людина логічна, але вона охоче створює міфи, здатна до утопічного і міфологічного проектування майбутнього. Ми не можемо не замислюватися про своє майбутнє. Саме в міфі людина злітала над безкрилою дійсністю, домагалася справедливості, перемагала найсильніших супротивників, розправлялася з лиходіями, проникала в найвіддаленіші куточки землі та всесвіту, долаючи свою слабкість і ригідність свого часу. Картина того, що її очікує, неминує носить міфологічний характер» [6, с. 22].

У своїх дослідженнях М. Еліаде звертає увагу на той факт, що Індія, завойована Олександром Македонським, не зберегла в пам'яті навіть імені

завойовника внаслідок своєї «зосередженості» не на історичних, а на міфічних часах [22]. Образ минулого конкретного суспільства, відбитий у наративах, сам може стати об'єктом вивчення. Так, уявлення про «Золоті часи» Фукідіда або Геродота з погляду істориків навряд чи проливають світло на реальне минуле Еллади, а скоріше свідчать про негативні тенденції того часу, у якому були створені ці образи.

Людина сама є творцем часу (М. Гайдеггер), тому що сьогодення та майбутнє (а, як наслідок, і минуле) детерміновані його планами і поведінкою (вчинками, діями), тобто процесом вибору. На рівні індивідуальної свідомості «образ минулого» – це уявлення в сьогоденні про те, що колись мало місце в житті людини, «образ майбутнього» – уявлення про те, чого ніколи ще не було в її житті. У цьому сенсі «образ майбутнього» здатний більше розповісти нам про сьогодення та минуле людини, ніж «образ минулого». Відмінності між «образом майбутнього» і майбутнім є більш очевидними, ніж між «образом минулого» і самим минулим. Іншими словами, «образ минулого» певною мірою завжди міфологізується. Людині властива довіра до минулого, орієнтація на нього. Якщо запропонувати індивідові прийняти певне рішення, яке вже було укорінене в його минулому досвіді, він скоріше за все буде схильний прийняти його.

У зв'язку з цим О. М. Лобок підкреслює, що «саме міф розставляє перед людиною систему своєрідних «показчиків»: що повинно бути більш цінним, а що – менш, що повинно бути більш значущим, а що – другорядним та третьорядним за своєю значущістю. Саме міф – ілюзорна і безглузда конструкція з погляду зовнішнього спостерігача – створює систему тих базових орієнтирів, які дозволяють представникові тієї або іншої культурної спільноти добре знати, яким чинникам навколишнього предметного світу слід віддавати перевагу» [4, с. 57].

У руслі зазначеної проблеми інтерес становлять роботи М. Н. Епштейна, який намагається позначити формулу «позитивного» сучасного міфу. Тема «гуманізації» міфу пов'язується автором з феноменом «кенотипу» («нового образу»), який, на відміну від «архетипу» (що розкриває доісторичний шар «колективної душі»), і типу (що закарбовує хід історії в соціально зумовлених конкретних проявах) виступає як пізнавально-творча структура, що відбиває нову кристалізацію загальнолюдського досвіду, яка, хоча й сформувалась у конкретних історичних умовах, але повністю до них не зводиться, виступаючи як прообраз можливого або майбутнього [23].

Як підкреслює О. Є. Сапогова, у процесі руху до загальнозначущих буттєвих універсалій індивід поступово стає «людиною вічності», його «екзистенціальні очікування згладжуються й навіть знімають трагізм наявного буття. «Динамічним аспектом індивідуальної міфології є процеси самопроекування, що дозволяють постійно «добудовувати» власну онтологію в тому напрямку, у якому вона в даний момент життя здається особистості істинною, правильною, гідною, що відповідає її внутрішнім канонам і нормативам. Самопроекування, як видається, закріплюється й

упорядковується такими емоційно насиченими концептами, як «мій шлях», «свій хрест», «доля», «призначення», «випадок/удача» тощо та супроводжується переживанням внутрішньої згоди з «призначенням». Його в певному сенсі можна вважати телеологічним моментом індивідуального розвитку, маючи на увазі той факт, що ідеальний проект бажаного розвитку будуватиметься самою особистістю на підставі власного життєвого й узагальненого соціокультурного досвіду» [14, с. 213].

Для розуміння ролі міфологічного в процесі проектування важливе значення має також запропоноване Ю. М. Швалбом розуміння такого аспекту міфу, як одухотворення, яке він розглядає суто у зв'язку зі смислотворчим потенціалом міфу. Так, у подієвому ряду міфу різні предмети, явища природи, що становлять світ рослин і тварин, не просто наділяються особливим смислом, одухотворюються, але і змінюють своє місце в картині психологічного сприйняття в цілому: акт одухотворення перетворює предмет не просто на живий для людини, а робить його надціннішим. «Над-Цінність означає, що даний предмет лежить за межами системи або ієрархії цінностей людини і навіть за межами людини як цінності, тобто він є більш цінним, ніж окрема людина» [20, с. 112]. У зв'язку з вищесказаним, Ю. М. Швалб формулює важливі психологічні наслідки. Предметний світ міфу не є засобом або матеріалом діяльності людини, а має власну цінність. У міфі елементи світу знаходять «самостійну сутність існування».

Самоцінність міфу становить важливий чинник проектування, у свою чергу забезпечуючи самоцінність самого проекту. Тут доречно навести ідеї М. Н. Епштейна, згідно з якими «проект є самоцінним у своїй відмінності від плану, який потребує реалізації. Проект припускає зусилля по збиранню розумів, ідей, процес спілкування, співтворчості, інакше він, звичайно ж, залишиться мрією та фантазією. Але проект – це ще й те, що не може бути здійснене цілком (...). Отож проект – це і є, на мій погляд, найбільш сильний інтелектуально та насичений жанр. Тому-то він і містить у собі умови неможливості своєї реалізації» [8]. При цьому можливість з'являється не просто як ще не реалізований потенціал, а скоріше як неможливість повної реалізації, як шлях» [23, с. 15].

Дійсно, майбутнє приходить у світ тільки з людським існуванням як «проект», у якому минуле через заповнення сьогодення може стати «чимось». Так, Ж.-П. Сартр вважає, що сутність людини полягає в тому, що саме вона собою являє. Тільки в «проектванні» людина схоплює час як проміжок, що відокремлює її актуальний стан від можливого і бажаного. У цьому сенсі спроектоване особистістю майбутнє, а не реальне її сьогодення може виступати критерієм свободи. «Людина – це, насамперед, проект, який переживається суб'єктивно» [15, с. 87], він є спрямованим до майбутнього і свідомо себе в нього проектує.

«Майбутнє формується через людей, що вміють транслявати свій досвід, своє бачення майбутнього, а майбутнє є витканим із мрій» [1, с. 37]. Підкреслимо, що процес самопроекування є також інструментом

постановки мети й розробки траєкторії її досягнення. Мрії без пошуку можливостей своїх реалізацій завжди залишаються лише міфами або утопіями.

Отже, ми дійшли підсумку, що самопроекування первісно «запускається» спрямованістю мрії як прообразу мети (на минуле й/або майбутнє) в інтенціональних особистісних переживаннях. Спрямованість мрії на минуле зумовлено гносеологічною «перевагою» міфу, що полягає в цілісності картини світу, яку він породжує (І. В. Мелік-Гайказян); спрямованість на майбутнє – актуалізує його кенотипічну складову (М. Н. Епштейн). Як зазначає Н. О. Лук'янова, «ці механізми детерміновані зовнішніми факторами середовища до єдиного неповторного самого себе за допомогою екзистенціального вибору, який є своєрідним пристроєм, що дозволяє досягти мету, заради якої генерувалась або рецептувалась інформація. Таким чином, екзистенціальний вибір – це проектування, за допомогою якого людина переходить від споглядально-почуттєвої реальності до текстів комунікативного простору» [7, с. 250].

### Висновки

Місце міфу в процесі самопроекування визначається його основними психологічними функціями, що дозволяють у суб'єктивному просторі життя особистості створювати й утримувати цілісність картини світу, задавати ідеали і зразки поведінки, «переривати» причинно-наслідкову зумовленість життєвих подій, «знімати» проблему мотивації й пошуку смислу. Самоцінність міфу виступає важливим чинником проектування, у свою чергу забезпечуючи самоцінність самого проекту. У процесі самопроекування міф завдяки первинній символізації життєвого простору, що розширюється, стає основою створення нового смислового універсуму особистості. Міфологічні ресурси самопроекування базуються на здатності людини пізнавати світ за допомогою символічних форм.

1. *Йенсен Р.* Общество мечты : как грядущий сдвиг от информации к воображению преобразит бизнес / Р. Йенсен ; пер. с англ. – СПб : Стокгольмская школа экономики, 2004. – 268 с.
2. *Князева Е. Н.* Жизнь неживого с точки зрения синергетики / Е. Н. Князева, С. П. Курдюмов // Труды семинара «Синергетика». – М. : Изд-во МГУ, 2000. – Т. 3. – С. 39–61.
3. *Князева Е. Н.* Одиссея научного разума. Синергетическое видение научного прогресса / Е. Н. Князева. – М. : ИФРАН, 1995. – 228 с.
4. *Лобок А. М.* Антропология мифа / А. М. Лобок. – Екатеринбург : Банк культурной информации, 1997. – 688 с. – (Серия «Библиотека философа : Философский андеграунд Урала»).
5. *Лукьянова Н. А.* Миф и утопия: две стороны мечты / Н. А. Лукьянова, О. Ю. Максименко, И. В. Мелик-Гайказян // Философия образования. – 2003. – № 6. – С. 124–129.
6. *Лукьянова Н. А.* Миф прошлого – мечта о будущем / Н. А. Лукьянова // Бренное и вечное : образы мифа в пространствах современного мира : Материалы Всерос. науч. конф., посвященной 10-летию философского факультета Новгородского гос. ун-та имени Ярослава Мудрого (28–29 сентября 2004 г.). – Великий Новгород : НовГУ им. Ярослава Мудрого, 2004. – С. 18–22.

7. Лукьянова Н. А. Постнеклассическая методология исследования цели и мечты / Н. А. Лукьянова // Известия Томского политехнического университета. – 2007. – Т. 310. – № 1. – С. 246–251.
8. Лучший из возможных миров – тот, который еще возможен : беседа И. Шевелева с М. Эпштейном [Электронный ресурс] // Газета ВРЕМЯ МН (27 декабря 2000 г.) ; рубрика : Время персоны. – Режим доступа : [http://www.emory.edu/INTELNET/epstein\\_shevelev.html](http://www.emory.edu/INTELNET/epstein_shevelev.html)
9. Осаченко Ю. С. Введение в философию мифа / Ю. С. Осаченко, Л. В. Дмитриева. – М. : Интерпракс, 1994. – 178 с.
10. Осаченко Ю. С. Миф [Электронный ресурс] / Ю. С. Осаченко, И. В. Полозова // Энциклопедия эпистемологии и философии науки / под ред. И. Т. Касавина. – М. : «Канон+», РООИ «Реабилитация», 2009. – 1248 с. – Режим доступа : [http://epistemology\\_of\\_science.academic.ru/434/%D0%BC%D0%B8%D1%84](http://epistemology_of_science.academic.ru/434/%D0%BC%D0%B8%D1%84)
11. Проблемы психологической герменевтики / под ред. Н. В. Чепелевой. – К. : Изд-во Национального педагогического ун-та им. Н. П. Драгоманова, 2009. – 382 с.
12. Пятигорский А. М. Мифологические размышления. Лекции по феноменологии мифа / А. М. Пятигорский ; пер. с англ. П. Лиона ; под ред. Ю. П. Сенокосова. – М. : «Языки русской культуры», 1996. – 280 с. – (Серия «Язык. Семиотика. Культура»).
13. Розин В. М. Можем ли мы проектировать сами себя? / В. М. Розин // Философские науки. – 2009. – № 12. – С. 8–26.
14. Сапогова Е. Е. Жизнь и судьба : построение индивидуальной мифологии, самопроектирование и субкультура личности / Е. Е. Сапогова // Известия ТулГУ. Серия «Психология» ; под ред. Е. Е. Сапоговой. – Тула : ТулГУ, 2003. – Вып. 3. – С. 195–214.
15. Сартр Ж.-П. Воображаемое. Феноменологическая психология восприятия / Ж.-П. Сартр. – СПб : Наука, 2001. – 319 с.
16. Смутьсон М. Л. Місце самопроектування у проектній парадигмі / М. Л. Смутьсон // Актуальні проблеми психології : зб. наук. праць Інституту психології ім. Г. С. Костюка НАПН України. – Житомир : Видавництво ЖДУ ім. І. Франка, 2014. – Т. II. Психологічна герменевтика. – Вип. 8. – С. 16–29.
17. Тузова Т. М. Специфика философской рефлексии / Т. М. Тузова. – Минск : Изд-во «Право и экономика», 2001. – 261 с.
18. Тульчинский Г. Л. Личность как проект и бренд / Г. Л. Тульчинский // Наука телевидения. – 2011. – Вып. 8. – С. 250–265.
19. Чепелева Н. В. Самопроектирование личности в дискурсивном пространстве / Н. В. Чепелева // Человек, субъект, личность в современной психологии : материалы Международной конференции, посвященной 80-летию А. В. Брушлинского / Отв. ред. А. Л. Журавлев, Е. А. Сергиенко. – М. : Изд-во «Институт психологии РАН», 2013. – Т. 3. – С. 342–345.
20. Швалб Ю. М. Психологические модели целеполагания / Ю. М. Швалб. – К. : СТИЛОС, 1997. – 236 с.
21. Щукина М. А. Направления исследований саморазвития в современной зарубежной психологии / М. А. Щукина // Вопросы психологии. – 2014. – № 4. – С. 94–106.
22. Элиаде М. Аспекты мифа / М. Элиаде ; пер. с фр. – М. : «Инвест-ППП», СТ «ППП», 1996 – 240 с.
23. Эпштейн М. Н. Философия возможного / М. Н. Эпштейн. – СПб : Алетейя, 2001. – 334 с. – (Серия «Тела мысли»).

#### REFERENCES

1. Yuensen, R. (2004). Obshchestvo mechty: kak gryadushchiy sdvig ot informatsii k voobrazheniju preobrazit biznes [Dream Society : How the coming shift from information to imagination will transform business]. SPb: Stokgol'mskaya shkola ekonomiki (rus).

2. Knyazeva, Ye. N., S. P. Kurdyumov (2000). Zhizn' nezhivogo s tochki zreniia sinergetiki [Life lifeless in terms of synergy]. *Trudy seminarov «Sinergetika»* ["Synergetics" Proceedings of the seminar]. M.: Izd-vo MGU, T. 3.; 39-61 (rus).
3. Knyazeva, Ye. N. (1995). Odisseja nauchnogo razuma. Sinergeticheskoje videnije nauchnogo progressa [Odyssey scientific reason. The synergistic vision of scientific progress]. M.: IFRAN (rus).
4. Lobok, A. M. (1997). Antropologija mifa [Anthropology myth]. Yekaterinburg: Bank kul'turnoy informacii (Seriya «Biblioteka filozofa: Filozofskij andegraund Urala») (rus).
5. Luk'janova, N. A., Maksimenko, O. Ju., Melik-Gaykazyan, I. V. (2003). Mif i utopiya: dve storony mechty [Myth and Utopia: the two sides of dreams] / *Filosofiya obrazovanija* [Philosophy of education], 124-129 (rus).
6. Luk'yanova, N. A. (2004). Mif proshlogo – mechta o budushchem [Myth of the past – the dream of the future]. *Brennoie i vechnoie: obrazy mifa v prostranstvakh sovremennogo mira*: Materialy Vseros. nauch. konf., posvyashchennoy 10-letiiu filozofskogo fakul'teta Novgorodskogo gos. un-ta imeni Yaroslava Mudrogo (28–29 sentyabrya 2004 g.). Velikiy Novgorod: NovGU im. Yaroslava Mudrogo, 18-22 (rus).
7. Luk'yanova, N. A. (2007). Postneklassicheskaja metodologiya issledovaniya tseli i mechty [Postnonclassical methodology of research goals and dreams]. *Izvestiya Tomskogo politekhnicheskogo universiteta*, T. 310, 1, 246-251 (rus).
8. Luchshij iz vozmozhnykh mirov – tot, kotoryj yeshche vozmozhen [The best of all possible worlds – one that is still possible]: beseda I. Sheveleva s M. Epshteynom (2000). [Elektronnyy resurs]. *Gazeta VREMJA MN* (27 dekabrya 2000 g.) ; rubrika : Vremya persony. – Rezhim dostupa: [http://www.emory.edu/INTELNET/epstein\\_shevelev.html](http://www.emory.edu/INTELNET/epstein_shevelev.html) (rus).
9. Osachenko, Yu. S., Dmitriyeva L. V. (1994). Vvedeniye v filozofiju mifa [Introduction to the philosophy of myth]. M.: Interpraks (rus).
10. Osachenko, Yu.S. Polozova, I.V. (2009). Mif [Myth] [Elektronnyy resurs]. *Enciklopediya epistemologii i filozofii nauki* [Encyclopedia of epistemology and philosophy of science] / pod red. I. T. Kasavina. M.: «Kanon +», ROOI «Reabilitatsiya». – Rezhim dostupa : [http://epistemology\\_of\\_science.academic.ru/434/%D0%BC%D0%B8%D1%84](http://epistemology_of_science.academic.ru/434/%D0%BC%D0%B8%D1%84) (rus)
11. Problemy psikhologicheskoy germeneytiki (2009). [Problems of psychological hermeneutics] / pod red. N. V. Chepelevoy. K.: Izd-vo Natsional'nogo pedagogicheskogo un-ta im. N. P. Dragomanova (ukr).
12. Pjatigorskij, A. M. (1996). Mifologicheskije razmyshleniya. Lektsii po fenomenologii mifa [Mythological thinking Lectures on the phenomenology of myth] / A. M. Pyatigorskij; per. s angl. P. Liona; pod red. Ju. P. Senokosova. M.: «Yazyki russkoy kul'tury» (Seriya «Yazyk Semiotika Kul'tura») (rus).
13. Rozin, V. M. (2009). Mozhem li my proyektirovat' sami sebya? [Can we design ourselves?]. *Filozofskie nauki* [Philosophical sciences], 12, 8-26 (rus).
14. Sapogova, Ye. Ye. (2003). Zhizn' i sud'ba : postroyeniye individual'noy mifologii, samoproektirovaniye i subkul'tura lichnosti [Life and Fate: the construction of an individual mythology, samoproektirovanie subculture and identity]. *Izvestiya TulGU. Seriya «Psikhologiya»* [News TulGU. "Psychology" series]; pod red. Ye. Ye. Sapogovoy. Tula: TulGU, 3, 195-214 (rus).
15. Sartr, ZH.-P. (2001). Voobrazhayemoje. Fenomenologicheskaja psikhologija vospriyatija [Imaginary. Phenomenological psychology of perception]. SPb: Nauka (rus).
16. Smul'son, M. L. (2014). Mistse samoprojektuvannija u projektnej paradigmi [Place design yourself in the project design paradigm]. *Aktual'ni problemy psikhologii*: zb. nauk. prac' Institutu psikhologii im. G. S. Kostyuka NAPN Ukraijiny. Zhitomir : Vidavnistvo ZHDU im. I. Franka. T. II. *Psikhologichna germeneytika*, 8, 16-29 (ukr).
17. Tuzova, T. M. (2001). Spetsifika filozofskoo refleksiji [Specificity of philosophical reflection]. Minsk: Izd-vo «Pravo i ekonomika» (belarus').
18. Tul'chinskii, G. L. (2011). Lichnost' kak proyekt i brend [Person as project and brand]. *Nauka televideniya* [TV Science], 8 ; 250-265 (rus).

19. *Chepeleva, N. V.* (2013). Samoprojektirovaniie lichnosti v diskursivnom prostranstve [Self-designing of person in discursive space] // *Chelovek, sub'yekt, lichnost' v sovremennoy psikhologii: materialy Mezhdunarodnoy konferentsii, posvyashchennoy 80-letiyu A. V. Brushlinskogo / Otv. red. A. L. Zhuravlev, Ye. A. Sergiyenko. M.: Izd-vo «Institut psikhologii RAN», T. 3.; 342-345 (rus).*
20. *Shval, b Yu. M.* (1997). Psikhologicheskiye modeli celepolaganija. K.: STILOS (ukr).
21. *Shchukina, M. A.* (2014). Napravlenija issledovaniy samorazvitija v sovremennoj zarubezhnoy psikhologii [Psychological model of goal setting]. *Voprosy psikhologii* [Questions of psychology], 4, 94-106 (rus).
22. *Eliade, M.* (1996). Aspekty mifa [Aspects of the myth]; per. s fr. M.: «Invest-PPP», ST «PPP» (rus).
23. *Epshteyn, M. N.* (2001). Filosofija vozmozhnogo [Philosophy possible]. – SPb.: Aleteyya (Seriya «Tela mysli») (rus).

### **Svitlana Gutsol**

#### **THE ROLE OF MYTH IN THE PROCESS OF PERSONALITY'S SELF-DESIGN**

*The article analyzes the role and importance of myth in the process of personality's self-design within post-non-classical methodology. Self-design is considered as a set of social and psychological practices in constructing and reproduction of personality's own identities, based on subject's assignment of strategies and self-organization rules given by culture and society. Basis of the author's concept is the thesis that condition of new meanings generation in the process of self-design is generalizations of empirical individual experience of a personality as well as internalized "completed" sociocultural concepts of mythological nature. The author shows that the place of myth in the process of self-design is determined by its basic psychological functions, which allow to create and maintain the integrity of the world's picture in the subjective space of personality's life, set ideals and patterns of behavior, "interrupt" causality's dependence of life events, "remove" the problem of motivation and search for a meaning. It is emphasized that the intrinsic value of myth is an important factor of design, providing the project itself with its intrinsic value. Through primary symbolization of expanding living space myth in the process of self-design becomes a basis for creating of a new semantic universe of personality. Initially self-design is "launched" by directing a dream as goal's prototype (to the past and / or to the future) in intentional personal experiences. Directing of a dream to the past is caused by epistemological "advantage" of a myth, that is in an integrity of world's picture, which it generates (I.V. Melik-Haykazyan); directing to the future actualizes its kenotypical component (M.N. Epstein). The author determines that mythological resources of self-design are based on a human ability to perceive the world through symbolic forms.*

**Keywords:** *myth, of myth, myth-building, design, self-designing.*

УДК 159.982.2

doi: 10.15330/ps.7.1.24-33

### **Svitlana Kuzikova**

A. S. MakarenkoSumyState Pedagogical University, Sumy  
kuzikova\_svetlana@ukr.net

#### **MODEL OF PSYCHOLOGICAL CORRECTION OF CRISIS OF ADOLESCENCE**

*In the article highlights the main views on the nature of the internal contradictions in adolescence. The necessity of activation of the processes of a personal self-development and*



*strengthening of subjectivity of adolescents as a condition of an overcoming conflicts. Author's model of a psychological correction of adolescent crisis is given. Objectives, content and features of psychological correction in younger and older teens are highlights. Progressive of correction of self-concept and actualization of the needs for self development in adolescents is grounded. It is postulated the efficiency and effectiveness of a psychological correction determined by the degree of the individual subject activity of the personality. Possibility of a purposeful formation of a self-development subject by teaching teens methods of self-knowledge, self-awareness, self-regulation are analyzed. The conditions of the system corrective actions required for the formation in adolescent capacity for self-correction, transformation correction into a self-correction are considered.*

**Keywords:** *psychological correction, conflict, internal contradictions, self-awareness, self-concept, self-cognition, self-esteem, self-regulation, self-development, the subject of self-development, training of personal self-development.*

**Settingproblems.** The most important task of practical psychology is personal assistance in achieving of inner world harmony, in developing his capacity for self-realization. This task is especially actual in teenage. It is known, that adolescence is seen as a period during which the contradictions of development are particularly acute. It has been caused by specific phenomenon that indicate the transition from childhood to adulthood, which accompanies a quality restructuring of all aspects of personal development (L. I. Bozhovich, M. I. Boryshevskyy, T. V. Dragunova, D. B. El'konin, I. S. Cohn, D. F. Nikolenko, L. M. Prokoliyenko, P. R. Chamata etc.). It is in this period child begin to aware of his own individuality and his attitude to the world, to oneself, to others changes, restructuring of needs and motivations, behavior carries out. At the same time demands of society for a teenager change. Considering this teenager has to coordinate this needs with the expectations of the environment and the requirements of social norms. The need for such coordination is often associated with considerable difficulties, which are the cause of the contradictions in the development of a teenager. These contradictions can occur in acute form, causing severe emotional distress, violation of the behavior of teenagers in their relationships with adults and peers.

**Purpose of the article** is a justification of the proposed ways to prevent escalation of contradictions into internal conflicts that can slow down or distort the process of identity; of need of updating and intensifying self-development of teenagers, of transfer correction into self-correction.

**Presenting of main material.** Psychologists who developed the problem of mental development in adolescence showed, that central tumors of teenager's personality has been connected to a qualitative change in the development of identity in the form of occurrence of image of oneself not as a child.

An effective side of idea is the desire to be and to be considered as an adult. If the ratio of an adult to teen does not meet that new perception of himself, teenager tries to establish himself as an independent subject in all available means, who is capable to be independent in behavior, in some actions. This protest and disobedience of teenagers are the mean by which the teenager wants to change the type of previous relationship with an adult on a new, which is characterized an adult communication. Consequently, conflicts in relationships of adult and adolescent arise from the

divergence of their ideas about the nature and degree of autonomy rights of adolescents.

An important issue in the problem of adolescent conflict is the features of development of self-consciousness at this age since becoming of holistic attitude towards oneself, is a centraltumor of this age (L. I. Bozhovic, M. I. Boryshevskyy, S. D. Maksimenko, P. R. Chamata, I. I. Chesnokova). To understand the possible causes of internal psychological conflicts in adolescents great value has a structure of self-consciousness, a measure of harmony of its components. The measure of the adequacy of component of self-consciousness influences the harmony of person's inner world, mental health, while the inconsistency and inadequacy of the components of self-consciousness leads to internal and external conflict (L. V. Dolinska, O. I. Savonko, I. A. Slobodyanyuk, T. B. Homulenko, N. V. Chepyelyeva).

Materials of many researches have shown that in adolescence interest in the inner world of others and their own significantly increases. Self-knowledge, introspection, self-regulation of behavior and activity for the first time become one of the essential needs of the individual [5]. However, the mechanisms of self-knowledge is too imperfect, resulting in unstable adolescent self-esteem, contains random and contradictory conclusions, depend on external ratings. Thus, the teenager often overestimates or underestimates himself, and level of harassment often corresponds to the actual achievements. If the behavior based on such inadequate self-esteem, the conflict between the teenager and the environment becomes imminent.

Although signs of conflict are very typical for this age, but they are often situational and can gradually pass. However, under unfavorable circumstances, lack of timely psychological help can become resistant personal formation. Therefore psychologist should to help teenagers to overcome the difficulties of transition. It is clear that such assistance provides the appropriate specialist work on the correction of self-concept, behavior, guidance and attitudes of adolescents.

It should be emphasized that only the external manifestations of psychocorrection of conflict is ineffective because conflict behavior is the result of the aggravation of internal contradictions. Only the correction, which aims to harmonize self-perception and self-esteem of a teenager, his attitude toward himself and his capabilities, is able to effectively remove the acuteness of the crisis. So one of the ways to assist adolescents in solving their personal problems might be changing their self-concept in a positive direction and teaching methods of self-regulation and self-development [4].

In modern psychology, self-concept is regarded as relatively stable, to some extent understood, is that experienced as a unique system of ideas of the individual about himself, on which he builds his relationships with others and accordingly refers to himself. Self-concept is a complete, although not without internal contradictions image of the self that appears as attitude toward oneself and contains components: cognitive – self-knowledge, emotional – self-esteem, evaluative and volitional – striving to increase self-esteem, gain the respect of others (I. S. Cohn, V. V. Stolin, T. Titarenko, Robert Burns, William James, Carl Rogers, James Staines, G. Shibutani).

The peculiarity of self-concept as a system of attitudes is that the object itself is a carrier of these attitudes, but it makes all the emotions, estimates related with the self-image to be very strong and stable. Based on their own ideas human builds not only his behavior, but also the interpretation of individual experience. Self-image serves as the basis of person's choice of conducting line, the basis for the emergence of personal instruction, which is manifested in human willingness to behave a certain way. Therefore, changing the perception of oneself, lifting height and the level of adequacy of individual's self-esteem, bringing into line the individual claims with one's capabilities, ie harmonizing one's self-concept, we can influence the person's admonition and one's willingness to behave in a certain way, that change leading line of conduct.

Currently, actual is the creation of a variety of psychological programs of personal development. However, processed in modern psychological practice methods of correction and corrective programs aimed mainly at overcoming the existing difficulties of specific character and behavior of adolescents. In our view (S. K.), it is important not only to overcome the present difficulties, but to create conditions under which the occurrence of such problems is blocked, warned that implemented the principle of "zone of proximal development" (L. S. Vygotsky). Achieving of this goal involves cooperation teen with adults in the context of self-awareness, personal self-organization and self-control, personal reflection. It is necessary to draw attention to formation of parties' activity of the individual and planning of corrective work with adolescents [3].

It should be noted that the leading role of the correction still belongs to psychologist, while the local capacity of the teenager is used not quite enough, which is not conducive to the development of the adolescents' responsibility for their own behavior [4], as a teenager consciousness increasingly begins to be included in the management of behavior (M. I. Boryshevskyy, Y. A. Myslavskyy, A. K. Osnytskiy, I. A. Slobodyanyuk et al.). In generalized form, personal self-regulation can be presented as individual's conscious activity aimed to bringing internal reserves in compliance with the environmental conditions for the successful achievement of meaningful goals. Self-esteem, harassment, psychosocial expectations and self-image as an integrated form of consciousness that is holistic view of the individual to himself, and evaluative attitude toward others are actively involved in the process of personal self-regulation. The ability of the individual to adapt to different situations (choosing a certain style of behavior, way of response) is predetermined by sufficiently stable and adequate knowledge of oneself, which enables constantly "trying on" one's real capabilities to the requirements of the situation, to match his behavior with the expectations of others, providing enough high level of personal reflection.

Thus, teenage crisis is accompanied by actualization of self-perception as independent subject, by increasing the need for self-knowledge and self-regulation. It can be assumed that creation of favorable conditions for these needs, learning self-knowledge and self-regulation that harmonizes teenagers' self-concept, will soften the last course of the crisis, will reduce internal and external conflicts.

We emphasize that it is important to intensify the process of personal self-

development in early adolescence to avoid possible complications, aggravation of conflict trends among middle and older teens. For this purpose, it is necessary to intensify the process of self-knowledge among junior teenagers by providing them with means of the self-knowledge, to generate their skills of self-control of their own emotional states and behavior, to strengthen the filling of self-esteem, self-confidence and thus help to overcome the state of internal conflict that affects the teen's behavior and attitudes.

It is important to mention, that corrective work, which aims to personal changes of participants, should be much more effective due to organization of a group process. The group dynamics is a natural way of development and self-development of identity - through mutual stimulation of interpersonal and intrapersonal processes, through interpenetration of content of human experience with interpersonal space into the space of the individual (law of development of higher mental functions). Any knowledge about oneself is only knowledge, that changes nothing inside Me and does not perform internal work, if this knowledge will be tested in interpersonal interaction (in our case – a group work) [5].

Therefore, in the training group of personal growth psychologist must build work to cause interest, desire, desire for self-knowledge and self-regulation among adolescents that is to actualize and increase their need for self-development, and to perceive adolescents as the subject of self-development.

Let us call the conditions of organization and conducting of training of personal development needed in our view, to create teen's ability to self-development.

First, it is a special way of introduction to the subject of training – through genetically original concept, which potentially contains the whole system of concepts describing the proposed subject (theory of educational activity V. V. Davydov and D. B. Elkonin). In that way the whole can be given before it will be offered parts that allow a teenager not familiar with the whole, put forward the hypothesis according to its content. This, in turn, activates a separate search activity of adolescent. The initial concept of psychological training for adolescents aimed at developing the ability to put and solve objectives of their own development can become category "I".

Secondly, they are features of organization of group of training, aimed at activation of the process of personal self-development. Work with young people in these groups should be built between the two "poles": individual – common (direct experience – reflection). In the classical groups of personal growth we are dealing only with the individual. The work bases on experience and creation of unique, individual experience of the "here and now" in the interpersonal area of the group and its reflection. Within such organization of group process, i.e. at work only with the individual, the teenager will not be able to seize the means of conscious goals setting of self-development. To master these tools it is necessary to show teens (at the available level to them) patterns of experiences and emotional state emergence, its interaction with others, to find out the possible causes of personal problems and conflicts in communication. Nevertheless, we cannot let the psychological information ("common pole") to provoke escaping of

adolescents in abstract considerations not related to their specific personal problems. In this case, we cannot help a teenager in his real self-development. Overcoming of this contradiction possible by asking questions like: "What should I do, inside what situation should I put myself, to change something specific (for example, mood)?" Pay attention of adolescent that these questions can exist and can relate to himself – this is the way to set the goal of self-transformation.

Thirdly, it is special, nonproductive way to interact with members of the group with psychologist-manager from whom the teenager does not expect ready-made solutions and designs, but can initiate cooperation, indicating what kind of help he needs. In groups of personal development cannot be transmission of knowledge from leading to the participants as far as personal knowledge can only "work out", "to take", "to extract" from experience, not someone else. There can be no standard of personal knowledge – each has his own, not more or less correct, better or worse. In the group of personal teen's self-development, nobody corrects him, he is given freedom of choice, he decides what to do with himself. This group helps participants to understand their emotional state, feelings, actions without evaluating them, allows a teenager to see good (strong) side, as well as drawbacks. Moreover, this is not simply a rational conclusion, because it is supported by direct experience. Thus, one of the effects of group of personal self-development is strengthening of self-awareness of behavior and taking responsibility for it [5].

Fourthly, this is particular style of interaction with peers, which is provided by such organization of teenagers' teamwork in the group, in which the partners are allocated by different perspective on the problem. The group task is to coordinate these points of view (on the leading role of the psychologist-manager).

Fifth, it is a special type of interaction of teenager with himself changing during psychological training. One of the main tasks of a psychologist is to equip adolescents by means of introspection and self-regulation. However, as a result, the character of the teenager's acceptance of himself is fundamentally changing. Now acceptance of self depends not only on attitudes to teenage by others, but also on the teenager's confidence about his ability to change something inside or create something new, that is adoption himself as "editable by my own "I".

Sixth, it is to provide psychological security of correctional work through compulsory introduction of no-reflexive procedures, along with reflexive, controversial procedures in which partners' standpoint are formulated and contrasted. No-reflexive procedures work to establish a sense of community, trust, security, support, understanding, sensitivity. Construction of compatibility should occur in two ways. Compatibility is based, first, on the level of conscious agreement about the norms of cooperation, and secondly – the nonverbal and unconscious levels of physical and emotional confidence. Adolescents' feeling of psychological comfort in a group is essential for their personal self-development, because a constructive work of the participants of the training can be done only in close-knit group that develops psychologically, with positive active communication.

The above conditions of correctional process in group of personal

development ensure teen's transition from objective to subjective conduct, but correction – into a self-correction, self-development and self-improvement.

Equally effective means of developing of positive self-concept is targeted training teenagers of constructive behaviors. Since adolescents do not have enough experience of solving different situations, their behaviors are often of conflicting character, being ineffective in this situation.

The essence of constructivemodes of behavior is that they allow you to master difficult situations and overcome the obstacles, being active actions, conscious and adequate regarding both the objective conditions of the situation and own inner possibilities. Thus, depending on the circumstances, efforts can be directed on changing conditions of the situation (if, according to the subject, they can be changed), or on the activation and development of own skills and capabilities (if conditions of the situation cannot be changed). Disruptive modes of behavior allow to move for some time solving of the problem without eliminating the causes of it, or lead to the disruption of activities. Obviously, mastering of constructive or non-constructive ways to solve different life situations differently affect the further development of the individuality of young person. The presence of constructive ways enhances person's positive potential, promotes self-confidence, a sense of competence and self-worth, leading to the formation of important volitional qualities – self-control and self-regulation. Therefore, during the correction of self-concept among adolescents psychologist should specifically teach them effective ways of behavior in different situations.

The next challenge for correction of self-concept is the development of realistic representations of teenagers about themselves, their abilities and opportunities (“I am real me”), which will allow them adequately to assess themselves and their behavior. In the course of psychological training it is achieved in two ways – by providing the teenage group members by feedback on personal characteristics and mastering role behavior. The function of these techniques is to reduce child's egocentrism, to create an ability to see oneself and the world through the eyes of others.

Equally important is the formation among adolescents ideas about their ideal (“whom I want to be”). The value of an idea of the Me-ideal is, according to Robert Burns, to help children to “control their spontaneous impulses”, to build their behavior guided by this ideal [1]. Inconsistencies between real and ideal representation of themselves at special psychological correction work can be a positive incentive and source of motivation for teenagers' self-development.

Thus, the development of correctional program, we proceeded from the following considerations. Because the process of the correction of self-concept involves adolescents develop skills to analyze their own feelings and behavior, they can gradually raise awareness of their own personality traits, emotional states, understanding the causes of certain emotions, feelings. Consequently, the teenager begins to understand himself more deeply and more consciously for himself, which in turn contributes to self-confidence, self-esteem. Such positive changes in self-perception of teenager can actualize his ability and the need for proper acceptance of others, which is fertile ground for the development of skills of self-control of their

own emotional states and experiences, to form adequate proper behavior to the reality. Furthermore, during the correction of adolescent's self-concept, he studies to manage independently with his own mental states, feelings gradually releases from internal and external conflict, which has a positive impact on his actual behavior [3].

We have developed psychological training for correction of teenager's self-concept, it has an integrative character, placing various elements of psychotherapy and psychological techniques [2; 5].

The purpose of the program is harmonization of self-conception, ideas about oneself and self-attitude; updating and activation of processes of personal self-development; formation of skills of self-regulation of emotional states and behavior.

Tasks of the program: 1) development of skills of reflection; provide adolescents by means of self-knowledge; 2) increasing the level of self-acceptance, strengthen of self-esteem, self-confidence; 3) reduction of intrapersonal contradictions and emotional stress; formation of adequate self-esteem; 4) teaching methods of effective behavior in different life situations; 5) formation of self-motivation and self-development; learning methods of internal self-control.

When working with young teenagers the program provides functions of forming the set of psychological characteristics and qualities. Among older teens, early adolescence it decides correctional and developmental, educational and improving task.

The proposed version of the program contains 20 sessions lasting 1.5 hours, which are held once a week. The number of participants in one group – 12-16 people. Each lesson contains such things as a reflection of the previous step, analysis of homework of self-knowledge and self-development, formation of immediate objective, search and mastering the means to achieve it, stimulation of group cohesion, which should contribute to self-revelation of group-members, their trusted contact, the emergence of a sense of security of each group member. Following methods and techniques are used in the program: leader's introductory and final words, discussion, group discussion, role-playing, analyzing of situations, effective behavior training, projective drawing elements psycho-gymnastic, psychodrama, physical therapy, music therapy, relaxation techniques, self-discovery task.

We emphasize that in the group of personal self-development training psychologist has to build his work to arouse among adolescents interest to self-knowledge and self-regulation, to actualize their need for self-development, which is essential for the formation of subjectivity. The effectiveness of correctional impact will be determined by the measure of inclusion of teen in the process of correction, due to what the latter develops into a self-correction [4]. Many years of experience of the training clearly shows, that correction of self-conception enhances the understanding by adolescents their psychological characteristics; teens learn to analyze their behavior and emotions; increases their self-esteem, self-confidence; reduced level of anxiety, nervous and mental instability, aggression adolescents; the trainees acquire the skills of emotional and behavioral self-regulation.

**Conclusion.** Thus, the foregoing confirms the possibility of reducing or overcoming teenagers' internal and external conflict by correcting of self-concept, forming their skills of self-knowledge and self-regulation. The use of group

psychological training to update and enhance the processes of personal self-development of adolescents increases subjective teenager's attitude to himself and to the world, providing teens by ways of solving internal conflicts, harmonize their personality, that makes the transition of correction into self-correction, self-development and self-improvement.

1. Бернс Р. Развитие Я-концепции и воспитание / Р. Бернс. – М. : Прогресс, 1986. – 93 с.
2. Кузікова С. Б. Основи психокорекції [Текст] : навч. посіб. / С. Б. Кузікова. – К. : Академвидав, 2012. – 320 с. – (Серія «Альма-матер»).
3. Кузікова С. Б. Реалізація концепції становлення суб'єкта саморозвитку в практиці психологічної корекції / С. Б. Кузікова // Наука і освіта. Педагогіка і психологія. Науково-практичний журнал Південного наукового центру НАПН України. – Одеса, 2012. – № 7 / ЦВВІІ, жовтень. – С. 138–143.
4. Кузікова С. Б. Сучасні підходи до розуміння сутності і технологій надання психологічної допомоги особистості / Змістові інновації в магістерській підготовці соціальних педагогів : монографія / [за заг. ред. А. А. Сбруєвої та О. М. Полякової]. – Суми : Вид-во СумДПУ імені А. С. Макаренка, 2013. – С. 92–110.
5. Кузікова С. Б. Теорія і практика вікової психокорекції. Навч. посібник. – Суми : ВТД «Університетська книга», 2015. – 384 с.

#### REFERENCES

1. Berns, R. (1986). Razvytye Ya-kontseptsyy u vospytanye [The development of self-concept and education]. M. : Prohress (rus).
2. Kuzikova, S. B. (2012). Osnovy psykhokorektsiyi [Fundamentals correction]. K. : Akademvydav (ukr).
3. Kuzikova, S. B. (2012) Realizatsiya kontseptsiyi stanovlennya sub'yekta samorozvytku v praktysi psykhologichnoyi korektsiyi [ Implementing the concept of self-formation of the subject in the practice of psychological treatment]. *Nauka i osvita. Pedahohika i psykhologhiya. Naukovo-praktychnyy zhurnal Pivdennoho naukovoho tsentru NAPN Ukrayiny* [ Science and education. Pedagogy and Psychology. Scientific journal of the Southern Research Center NAPN Ukraine]. Odesa, 7, 138–143 (ukr).
4. Kuzikova, S. B. (2013). Suchasni pidkhody do rozuminnya sutnosti i tekhnolohiy nadannya psykhologichnoyi dopomohy osobystosti [Текст]/ Zmistovi innovatsiyi v mahisters'kiy pidhotovtsi sotsial'nykh pedahohiv : monohrafiya / [zazah. red. A.A. Sbruyevoyita O.M. Polyakovoyi]. Sumy: Vyd-vo SumDPU imeni A.S. Makarenka, 92–110 (ukr).
5. Kuzikova, S. B. (2015). Teoriya i praktyka vikovoyi psykhokorektsiyi. Navch. posibnyk. [Theory and practice of age correction. Teach. manual]. Sumy : VTD „Universytets'ka knyha” (ukr).

#### Світлана Кузікова

#### МОДЕЛЬ ПСИХОЛОГІЧНОЇ КОРЕКЦІЇ КРИЗИ ПІДЛІТКОВОГО ВІКУ

У статті висвітлюються основні погляди на природу внутрішніх суперечностей в підлітковому віці. Доводиться необхідність активізації процесів особистісного саморозвитку та посилення суб'єктності підлітків як умов подолання їх конфліктності. Подано авторську модель психологічної корекції підліткової кризи. Висвітлюються завдання, зміст і особливості психологічної корекції суперечностей розвитку в молодшому і старшому підлітковому віці. Обґрунтовується прогресивність корекції Я-концепції та актуалізації потреби в саморозвитку у підлітків. Постулюється, що ефективність і результативність психокорекції визначається мірою суб'єктної активності самої особистості. З'ясовуються можливості цілеспрямованого формування суб'єкта саморозвитку шляхом навчання підлітків методів самопізнання, самоаналізу, саморегуляції. Розглядаються умови організації системи корекційних впливів,



необхідних для формування в підлітків здатності до саморозвитку, переведення корекції в самокорекцію.

**Ключові слова:** психологічна корекція, конфлікт, внутрішні суперечності, самосвідомість, Я-концепція, самопізнання, самооцінка, почуття власної гідності, саморегуляція, саморозвиток, суб'єкт саморозвитку, тренінг особистісного саморозвитку.

УДК 159.923

doi: 10.15330/ps.7.1.33-48

**Леонид Левит**

Центр психологического здоровья и образования (Минск, Беларусь)

leolev44@tut.by

### **ЭВДЕМОНИЗМ ПРОТИВ ЭКЗИСТЕНЦИАЛИЗМА: ЕЩЕ РАЗ О ЦЕННОСТЯХ И СМЫСЛЕ ЖИЗНИ**

*В статье рассматриваются сходство и различия в подходах к обретению смысла жизни со стороны экзистенциализма В. Франкла и эвдемонизма. Для иллюстрации положений последнего используется «Личностно-ориентированная концепция счастья», разработанная автором. Показано, что придание В. Франклом статуса ценностей приятным переживаниям служит парадоксальным доказательством гедонистической направленности логотерапии. Представление о ценностях отношения как «высших» никак не подтверждается эмпирически и может оказаться антитерапевтическим в консультативной работе психолога.*

**Ключевые слова:** экзистенциализм, ценности, эвдемонизм, самореализация, счастье, эгоизм, личностная уникальность.

**Введение.** В настоящей статье мы хотели бы провести сопоставление некоторых понятий экзистенциального направления, возглавляемого Виктором Франклом, с основными принципами эвдемонизма – течения древнегреческой философии и современной позитивной психологии, занятого изучением уникального человеческого потенциала и его реализации [2; 8]. Необходимость сравнительного анализа диктуется не только определенным сходством обеих научных традиций, но и важными различиями, которые никогда ранее не акцентировались – в том числе и в связи с малой представленностью русскоязычному читателю исследований эвдемонии как образа жизни, а также позитивной психологии в целом. Обсуждение будет проводиться с использованием категориального аппарата авторской теоретической концепции.

**Личностно-ориентированная концепция счастья: краткое описание.** В 2006-2012 гг. нами была разработана «Личностно-ориентированная концепция счастья» (ЛОКС), в которой самореализация индивида, достижение им осмысленной, полноценной жизни описываются через взаимодействие двух систем – «Личностной Уникальности» (ЛУ) и «Эгоизма» (ЭГ). Каждая система состоит из 4-х уровней, соответствующих (снизу вверх) «организму», «индивиду», «личности» и «индивидуальности». Одновременно с этим, каждый уровень представляет собой определенный

этап человеческого развития – от внутриутробного развития до зрелой самореализации. Обе системы развиваются от уровня к уровню и, соответственно, меняется характер взаимодействия между соответствующими уровнями каждой из них, связанный с осуществлением индивидом тех или иных жизненных задач (рис. 1).

Наша концепция может быть отнесена (большой частью) к эвдемонической группе теорий в современной позитивной психологии, изучающих индивидуальный потенциал и его реализацию в связи с достижением счастья как конечной ценности человеческого существования [5; 6]. Разумеется, мы не могли пройти мимо родственного понятия «смысл», которое было подвергнуто теоретическому анализу и экспериментальному исследованию.

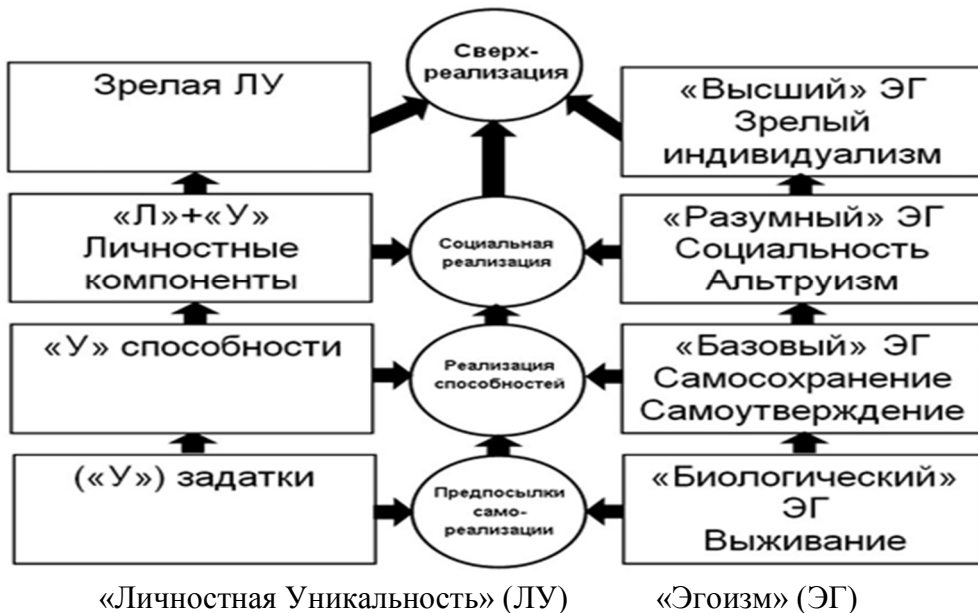


Рис. 1. ЛОКС

**Экзистенциализм и эвдемония: сходные черты и области перекрывания.** Прежде всего отметим, что осмысленная жизнь признается одним из трех главных (наряду с реализацией внутреннего потенциала и полным функционированием субъекта) признаков эвдемонии [26]. Экспериментальные исследования, проведенные нами в 2011-2013 гг. по выяснению соотношения между понятием «смысл» и основными конструктами ЛОКС, показали ряд сходных признаков и наличие тесных взаимосвязей, существующих между ними [3; 9]. Так, в одном из исследований с использованием методов выборки переживаний (ESM) положительные корреляции между шкалой «смысла» («отвечает моим ценностям, имеет смысл для меня») и шкалой «эгоизма» («польза, выгода для меня») варьировались в пределах от 0.52 до 0.93 у всех испытуемых. Из всех понятий позитивной психологии, связанных с внутренними

состояниями человека, эгоизм и смысл (наряду с вовлеченностью) оказались ближе всего к сердцевине конструкта «счастье», причем по самым разным использовавшимся критериям [7].

Наши усилия были связаны и с теоретическим прояснением возможного идейного сходства терминов «эгоизм» и «смысл». Приведем несколько примеров проделанного сравнительного анализа. Итак, понятие «смысл» позволяет преодолеть существующие в психологии бинарные оппозиции типа «аффект – интеллект», «академическая психология – прикладная психология» и т. д. [10, с. 4]. Поэтому данный термин может претендовать на более высокий методологический статус, на роль центрального понятия, выступать в качестве предельной категории [10, с. 50]. С нашей точки зрения, вышеприведенные определения (даже в большей степени) могут быть отнесены и к термину «эгоизм», признаваемому в качестве возможной «первопричины» человеческой активности. Говоря о многозначности понятия «смысл» [10, с. 74], отметим, что «эгоизм» не менее многозначен.

В гуманистической трактовке понятие «смысл» выступает как потенциал развития, как возможность [10, с. 114]. В рамках нашей концепции высший уровень системы «Эгоизм» (зрелый индивидуализм) способствует развитию и реализации внутреннего потенциала субъекта, его «Личностной Уникальности».

Как отмечают Р. Баумейстер и К. Вохс, понятие смысла жизни позволяет индивиду приобрести важное для него ощущение внутренней стабильности по отношению к постоянно меняющемуся внешнему миру и собственному физическому существованию [17, р. 609]. С нашей точки зрения, представление человека о наличии у себя врожденной (а значит, уже существующей внутри в качестве потенциала) Личностной Уникальности, реализация которой позволяет, помимо прочего, обрести и смысл жизни, представляет еще более надежную точку опоры и (в терапевтическом аспекте) источник самоутешения. Как известно, окружающий мир и находящиеся в нем объекты не находятся под контролем индивида, вследствие чего желание иметь «надежный» источник смысла, связанный с принадлежностью к чему-то внешнему, может оказаться фрустрированным. Постоянные изменения, происходящие во внешней среде, не только создают стресс, связанный с необходимостью индивидуальной адаптации, но и легко разрушают лоцирующиеся там источники смысла.

В то же время находящееся внутри «сокровище» – Личностная Уникальность (по крайней мере, ее *идея*) – живет столько времени, сколько сам человек и лишь укрепляется от проявляемого к ней внимания. Это позволяет индивиду более успешно совладать с дистрессами, вызванными неспособностью изменить неудовлетворительную внешнюю ситуацию, и необходимостью (в ряде случаев) так или иначе примириться с ней [4; 20].

Стремление человека к поиску и реализации смысла собственной жизни представляет, с точки зрения В. Франкла, врожденную мотивационную тенденцию [12]. В этой связи хочется отметить, что эгоизм

как «предрасположенность в свою пользу» также трактуется в качестве врожденной субстанции, способствующей выживанию индивида и в значительной степени определяющей его мотивацию. Существенно, что в различных теориях подобного рода эгоизм может трактоваться как *единственная* конечная (первичная) мотивация, на которой произрастают другие, «инструментальные» мотивы и ценности [25]. Если, с точки зрения В. Франкла, нахождение смысла является вопросом человеческого призвания [10, с. 38], то в нашей концепции реализация субъектом «Личностной Уникальности» с помощью «Высшего» Эгоизма четвертого уровня и есть осуществление его жизненного предназначения.

В своей работе Р. Баумейстер и К. Вохс говорят о возможности выделения разных уровней смысла [17]. Наша концепция позволила совершить подобную операцию наиболее обоснованным образом. Во-первых, как нам теперь известно, понятия «эгоизм» и «смысл» тесно взаимосвязаны; во-вторых, система «Эгоизм» в ЛОКС уже имеет уровневое строение; а, в-третьих, осмысленная жизнь, как ранее отмечалось, признается одним из главных компонентов эвдемонического существования (исследованию которого и посвящена предлагаемая концепция). Поэтому в рамках ЛОКС выделение соответствующих ей уровней смысла оказалось не только естественным, но и необходимым [9].

**Экзистенциализм и эвдемонизм: различия в ценностях.** Как известно, В. Франкл рассматривал ценности в качестве смысловых универсалий и выделял три их вида: ценности созидания, ценности переживания, ценности отношения. Относительно высокой значимости ценностей созидания, реализуемых в продуктивной творческой деятельности [15, с. 173], экзистенциализм и эвдемонизм солидарны. С нашей точки зрения, существенные расхождения существуют в подходах к ценностям переживания и ценностям отношения, больше связанным с эмоциональной сферой. Остановимся подробнее на каждом из этих двух видов.

1. *Ценности переживания* позволяют, согласно В. Франклу, отыскать смысл жизни. В качестве примеров называются переживания природы, произведений искусства, других людей и, прежде всего, любовь [12, с. 192]. Фактически речь идет о положительных эмоциях, которые способен испытывать человек, не будучи включенным в активную деятельность.

В современных исследованиях эвдемонии акценты расставлены иначе. Прежде всего, отметим, что эвдемонизм как течение формировался в качестве идейной оппозиции гедонизму, признававшего позитивно окрашенные переживания (удовольствие, различные положительные эмоции, удовлетворение) в качестве основной и конечной ценности человеческого существования [19]. В основе гедонистической традиции лежит философское положение о том, что хорошая и полноценная жизнь должна быть приятной. Счастье в традиционном понимании нередко и отождествляется с состоянием «длящейся» радости и наслаждения жизнью. Поиск занятий и разного рода материальных предметов с целью получения

максимального количества приятных переживаний идёт в ногу с основными принципами общества потребления.

Как отмечает Р. Вееenhoвен, гедонизм как самоцель в больших дозах ведет к быстрому привыканию к удовольствиям, скуке и лени, ощущению *бессмысленности* и пустоты жизни [28].

По контрасту, эвдемоническая жизнь вполне приемлет негативные переживания и даже страдания, если они связаны с достижением важной для человека цели. Так, М. Селигман и другие авторы (вслед за известным высказыванием Ф. Ницше) отмечают, что некоторые люди становятся сильнее после преодоления серьезных трудностей [27, pp. 160-161]. Процесс самосовершенствования, сопровождаемый, в том числе, и негативными переживаниями, нередко усиливает *осмысленность* выполняемой деятельности.

Если гедонистический образ жизни тесно связан с позитивными переживаниями и негативно – с отрицательными, то эвдемоническая активность имеет гораздо меньшее отношение к «знаку» эмоций, как и к самим эмоциям [26]. Это означает, что субъект, выбирая эвдемонический образ жизни, стремится, в первую очередь, к личностным смыслам и самореализации, а не к новым приятным переживаниям. В то же время нацеленность на самоактуализацию парадоксальным образом снижает порог получения гедонистического удовольствия [23], что позволяет человеку сохранять весь спектр переживаний. Удовольствие в последнем случае не является основной целью субъекта, однако имеет более стабильный и длительный характер [26].

Сравнительные экспериментальные исследования обоих направлений показывают, что примерно 80% эвдемонических видов активности также несут в себе сопутствующее гедонистическое наслаждение [26; 29]. В то же время достичь удовольствия можно и другими, простыми и быстрыми путями, связанными, например, с сексуальными отношениями или материальным потреблением (но уже никак не с эвдемонией).

Прорисовывается следующая закономерность: эвдемонический образ жизни, основанный на актуализации человеком собственного потенциала, с большой вероятностью позволит получить и гедонистическое наслаждение в качестве одного из *сопутствующих* (по сути – побочных) результатов, а значит, никак не *ценности* в экзистенциальной трактовке.

С одной стороны, В. Франкл пишет, что принцип удовольствия разрушает сам себя [15, с. 55], с другой – постулирует смысловую ценность позитивных переживаний вне какой-либо их связи с активной деятельностью субъекта. То, что указанным переживаниям приписывается особая «одухотворенность», не спасает их от включения в общий «фактор гедонизма» – как минимум, по трем причинам. Во-первых, современные нейробиологические исследования обнаружили практически полную идентичность мозговых паттернов во время переживания удовольствий самого разного «уровня» – от вкусной еды до молитвы [11]. Во-вторых, трехлетние исследования субъективного благополучия и счастья,

проведенные нами с использованием методов выборки переживаний (ESM), показали, что шкалы «удовольствия», «позитивных эмоций» и «общей удовлетворенности жизнью» объединяются в один фактор (названный «Легким счастьем») у всех участников экспериментов. Шкала же «смысла» попадает в данный фактор лишь у некоторых испытуемых [7]. В-третьих, как уже отмечалось, указанные позитивные переживания не связаны с какой-либо деятельностью индивида.

Разумеется, В. Франкл не мог быть в курсе современных экспериментальных исследований, а потому произвел свою разметку ценностей, руководствуясь в большей степени соображениями морали, нежели принципом привязки к напряженной творческой активности субъекта (в которой ценности созидания представляются приоритетными со всех точек зрения). Однако возможность ассоциирования ценностей переживания с традицией гедонизма (к чему, как видим, имеется немало оснований) способно разрушить основы классификации ценностей как смысловых универсалий. Например, закоренелый наркоман получает возможность обрести «смысл жизни» от «ценного» переживания наркотического транса ...

2. *Ценности отношения (позиции)* определяются В. Франклом как отношение человека к факторам, ограничивающим его жизнь. Центральными понятиями в данном случае выступают мужество, проявляемое в страданиях, и внутреннее достоинство, с которым человек «несет свой крест» и принимает тяготы жизни в ситуации, которую он не способен изменить к лучшему [15, с. 173-174]. Ценности позиции проявляются также в том, как человек обходится со своим страданием [12, с. 194].

Придание В. Франклом смысла страданиям (негативным переживаниям), казалось бы, отменяет гедонистическую направленность его концепции, обсуждавшуюся в п. 1. На самом деле противоречия нет, поскольку в данном случае речь идет о ситуациях, в которых страдания *неизбежны, вынужденны* [15, с. 228]. Представление человека о реализации ценностей отношения в связи с неизбежными страданиями позволяет «облагородить» последние и таким образом уменьшить их остроту. Как известно, желание избежать либо редуцировать неприятные переживания является второй главной особенностью гедонизма – наряду со стремлением к позитивным ощущениям [25].

Возникает вопрос: почему В. Франкл не включил страдания в ценности переживания, а создал для них отдельную категорию ценностей отношения? Ведь очевидна принадлежность страданий к эмоционально-чувственной сфере; разница лишь в «знаке» переживаний. Подобное возможно лишь в случае, если ученый не видит в страданиях *ценностей* как таковых, сохраняя последние исключительно для позитивных эмоций (что является еще одним парадоксальным доказательством гедонистической направленности его теории). Иными словами, ценность позиции заключается не в самом страдании, а в том «позитивном» отношении

(стойкости, благородстве, терпении), с которыми человек встречается страдание, в возникающей новой комбинации «страдание плюс стойкое отношение к нему». Тем не менее, В. Франкл нигде открыто не пишет о «беспольности» страдания как такового: высказывание подобных взглядов подвергло бы испытанию «терапевтичность» его конструкции, привело к появлению чувства вины у тех, кто так и не научился «правильно» относиться к своим страданиям. А ведь именно такие люди и являются, в первую очередь, клиентами психотерапевтов.

Если статус высшей ценности придается страданию на том основании, что человек решает соприкоснуться и работать со своими негативными эмоциями, то не следует забывать и «конечную» цель клиента: *уменьшить* ощущаемый негатив либо полностью избавиться от него в результате психотерапии. Если нечто объявляют «высшим», но при этом всячески желают его устранить, значит, оно не может считаться «высшим». Получается, что в основе франкловской логотерапии лежит все тот же пресловутый (осуждаемый на словах) гедонизм. Ложь во спасение, используемая терапевтом применительно к якобы высшей природе ценностей отношения и «благородному» характеру испытываемых пациентом страданий, имеет, помимо прочего, оттенок лицемерия: если что-то нежелательное (в данном случае страдания) не удастся «победить», надо объявить их высшими и благородными, чуть ли не «полезными для здоровья» и необходимыми для обретения «смысла жизни».

Высказывание В. Франкла «ведь есть ситуации, когда человек может выполнить свою задачу только путем истинных страданий» [15, с. 229] является, с нашей точки зрения, непродуманным лозунгом. В подтверждение своей мысли автор цитаты не указывает ни соответствующих ситуаций, ни лежащих в их основе задач, ни способа их выполнения именно с помощью страданий (вместо необходимых действий, как это обычно требуется), ни критерия истинности страданий, якобы способных привести к выполнению задач в этих ситуациях. Автор настоящей статьи также не смог придумать ни одной подобной ситуации, подходящей для обычного взрослого человека (случаи «раскаяния» преступников и им подобные в категорию повседневной нормы никак не попадают, а потому не рассматриваются).

Зададимся вопросом: неужели человек, который в объективно тяжелых (иногда безвыходных) обстоятельствах не раздувает страдания, а стойко принимает ситуацию и стремится по возможности ее улучшить, либо просто пытается «примириться» со своим страданием, приспособиться к нему, имеет меньше шансов на обретение смысла жизни? Если В. Франкл пропагандирует подобное за счет отнесения страдания к высшей категории ценностей, значит он игнорирует основные законы копинга и адаптации, известные современным психотерапевтам. Тем более, что умение отступить, «сдаться» в объективно безнадежной ситуации – как раз чтобы *не страдать зря* – может оказаться признаком мудрости.

Результаты клинических исследований поведения жертв различного рода жизненных катастроф (смерть близкого, транспортная авария, диагноз неизлечимого заболевания и т. д.) скорее противоречат идее ценностей отношения. Попавший в тяжелую жизненную ситуацию индивид склонен искать смысл не в собственных страданиях (они – неизбежное, однако постепенно преходящее следствие инцидента), а в самом случившемся с ними событии («Почему это случилось *со мной?*») [18]. Обнаружение такого «смысла» и изменение собственного поведения в попытке предотвратить аналогичные события в будущем инициирует процессы копинга, благодаря которым происходит постепенное возвращение человека к позитивным аспектам существования.

С другой стороны, «смакование» индивидом собственных страданий способно привести к бездействию там, где сложившаяся ситуация поддается хотя бы частичному улучшению с помощью продуманных действий. Мы имеем все основания утверждать, что поиск смысла в страданиях (от которых любой разумный клиент стремится избавиться), способен данные страдания усилить, а потому может оказаться антитерапевтичным. Какие, например, «ценности отношения» реализуются пациентом в страданиях, связанных с некорректируемой фобией маленьких собачек или многолетней завистью к более успешному сослуживцу? Да, клиент продолжает жить с этими неприятными переживаниями, до некоторой степени «противостоит» им, страдает и «несет свой крест», помня о наличии смысла в любых жизненных условиях... И что же дальше? Единственное, в чем теперь может помочь своему подопечному экзистенциальный психолог, так это в попытке отыскать «смысл» возникшей ситуации, стремясь тем самым усилить «терпение, стойкость и благородство» в *непрекращающихся*, заметим, страданиях – вместо прямых, очевидных и сравнительно несложных процедур по их устранению либо уменьшению. В последнем случае пациенту не понадобились бы ни ценности отношения, ни показатель героизм.

Если же правильное отношение не обретается, значит, получается, страдания индивида не «дотягивают» до статуса ценностей, а, значит, не имеют смысла вообще? Но как тогда быть с известным утверждением логотерапии, согласно которому, смысл содержится в *любой* ситуации, и его просто надо найти [15]? Какой, например, смысл в ситуациях безделья, пассивного отдыха, которые явно не относятся ни к одной из трех групп ценностей? При всем уважении к В. Франклу складывается впечатление, что в некоторых аспектах его теория смысловых универсалий напоминает «тришкин кафтан».

Проведем мысленный эксперимент. Сообщим любому индивиду с нормальным здоровьем об имеющемся у него выборе: получить тяжелое заболевание (например, рак с метастазами) и в придачу к нему «готовые» ценности отношения к нему или сохранить свое здоровье. Предложенная альтернатива звучит абсурдно (если не кощунственно), а ответ очевиден. Конечно, любой разумный человек выберет здоровье, а не тяжелую болезнь



«со смыслом». Ведь здоровье со всей очевидностью является несоизмеримо более весомой ценностью (о чем В. Франкл почему-то нигде не упоминает), нежели ценности отношения, которым ученый еще и придает статус высших [15, с. 174].

Разумеется, болезнь «со смыслом» может оказаться предпочтительнее для пациента, чем просто «болезнь», равно как и «благородные» страдания действительно могут считаться предпочтительнее «обычных». Подобное, однако, не дает В. Франклу оснований проводить необоснованные обобщения, ставя переживания больного и страдающего индивида на вершину пирамиды ценностей, рекомендуемых всему (по большей части здоровому) человечеству. Иначе рано или поздно пришлось бы включить в число «высших» ценностей и депрессивные расстройства личности...

Попытки В. Франкла доказать особую значимость ценностей отношения трудно назвать успешными. Так, ученый использует с этой целью цитату В. Гете: «Никем свыше не сказано, что поступки человека или его страдания не могут его облагородить» [15, с. 228]. Увы, но данное высказывание, построенное на тройном отрицании, отнюдь не утверждает, что подобное возможно. То, что я пока не могу рациональным путем обосновать отсутствие бога, не является доказательством его существования и, тем более, необходимости веры в него.

Согласно религиозным постулатам, «бог повсюду». Согласно экзистенциализму, «смысл повсюду» и должен быть найден. «Смысл» смысла заключается в том, чтобы делать с помощью данной ментальной конструкции более комфортной жизнь культурного и интеллектуально развитого человека: «все, что со мной происходит, делается *не просто так*». Однако, в сравнении с религией, положение экзистенциализма (как раз в силу интеллектуальных притязаний последнего) оказывается гораздо менее устойчивым. На «неудобный» вопрос прихожанина священник имеет ответ: «Неисповедимы пути господни», тем самым завершая дискуссию. В то время как экзистенциальный терапевт обязан побуждать своего клиента к поиску, обнаружению и формулировке смысла в любой ситуации. Невысказанные вслух рассуждения помогающей стороны примерно следующие: «Если ты веришь в экзистенциализм, значит, ты должен поверить в наличие смысла в любой ситуации собственной жизни. И ты будешь искать смысл данных ситуаций, пока не найдешь. Подобный поиск, согласно идеям экзистенциализма, может облегчить твое проблемное состояние». Таким образом, «решение проблемы» подменяется поиском содержащегося в ней смысла, что не ведет к ее преодолению.

Конечно, «молитва смирения» (Р. Нибур) говорит о трудности различения ситуаций, которые можно изменить, от тех, которые изменить нельзя. Однако основанный на решении проблем подход показывает, что полностью безвыходные случаи возникают крайне редко и в целом являются *атипичными* применительно к повседневной жизни. Даже пребывание в фашистском концлагере позволило В. Франклу предпринять немало

действий, которые позволили ему избежать смерти, а также улучшить свое внутреннее состояние – не говоря уже про возможность обдумывания материала для своих будущих книг [16]. И наоборот, чрезмерная концентрация на собственных страданиях, попытка их «облагородить» и тем самым сделать «достойными» ценностей отношения могла бы быстро превратить психолога в беспомощную жертву с последующей отправкой в газовую камеру.

Мы считаем, что применительно к ценностям отношения В. Франкл произвел неоправданную генерализацию исключительных (экстремальных) случаев, вследствие чего акцент был смещен на сами негативные переживания с одновременной недооценкой возможностей по изменению окружающих обстоятельств. «Упоение» собственными страданиями чем-то напоминает моральный мазохизм с привкусом нарциссизма, практикуемые индивидом даже тогда, когда ситуация поддается улучшению с помощью действий. «Благородная беспомощность» и пассивность, формирующиеся из-за не критичного принятия ценностей отношения в качестве «высших», не кажутся нам разумным выбором для современного человека. Чрезмерное раздувание «непреодолимости» внешних обстоятельств естественным образом приводит к потере индивидом сохраняющихся ценностей созидания, общей заторможенности и хроническим отрицательным эмоциям.

С нашей точки зрения, В. Франклу следовало четко оговорить следующие моменты, касающиеся созданной им классификации ценностей.

- Ценности отношения не являются «высшими» в сравнении с другими их видами, поскольку критерии «превосходства» не сформулированы (отсутствуют).
- Диапазон действия указанного вида ценностей и связанные с ними закономерности распространяются на узкий круг атипичных (экстремальных) жизненных ситуаций и ограниченное число людей.
- В «спорных» случаях предпочтение следует отдавать реализации ценностей созидания как наиболее соответствующих активной человеческой природе, что также позволит избежать либо уменьшить неприятные переживания, возникающие при наступлении п. 2.
- Сами по себе страдания (как и другие эмоции) не являются «благородными» по своей природе, поэтому стремление индивида к ним в ущерб реализации ценностей созидания (в ситуации выбора) является контрпродуктивным.
- Ценности переживания и отношения выступают в качестве подчиненных ценностям созидания, поскольку лишь последние являются адекватным отражением активности индивида по реализации своего внутреннего потенциала и стремления к счастью. Переживания не могут выступать целью деятельности, хотя нередко являются одним из ее побочных продуктов.

Иррациональные обобщения, подобные логотерапевтическим, возникающие в результате «вторжения» морали в здравый смысл с целью искажения последнего, легко обнаружить в пропаганде «всеобщего» альтруизма – до некоторой степени уместной в редких и экстремальных «шлюпочно-спасательных» ситуациях [13], но абсурдной применительно к обычной повседневной жизни взрослых людей. Весьма вероятно, что для здорового и активного человека, реализующего ценности созидания, франкловская комбинация «пассивность, страдания, смысл» не только не является высшей ценностью, но не является ценностью вообще. Такой субъект будет проявлять свою стойкость в *любых* необходимых ситуациях, причем не станет гордиться ею как чем-то особенным.

В противоположность экзистенциальной традиции, эвдемонический образ жизни расценивает любые переживания (в том числе и «счастье» в его традиционном понимании) в качестве сопутствующих (хотя временами полезных) продуктов деятельности по развитию и реализации субъектом своего уникального внутреннего потенциала. Активный деятель в тяжелой ситуации не фиксируется на своих мучениях, не ищет в них «смысл» и не пытается предстать «благородной жертвой». Он борется и стремится, насколько в его силах, преодолеть либо уменьшить возникающие трудности, чтобы достичь поставленной цели. Индивид «ставит лошадь перед телегой», а не наоборот: он сосредоточен на своем поведении в сложной ситуации, а не «страданиях» как одним из многих второстепенных следствий.

Как говорил Б. Спиноза, «чем более совершенна вещь, тем больше она действует и тем меньше страдает, и наоборот» [14]. Если экзистенциально ориентированный индивид предпочитает страдания возможной для него (или необходимой) активности, причем объявляет собственные страдания «высшей» ценностью, это свидетельствует лишь о его глубоком несовершенстве.

В качестве иллюстрации представим ситуацию, в которой человек действительно может показаться полностью беспомощным, вследствие чего ценности созидания и переживания, согласно логике В. Франкла, должны были бы стать для него недоступными. Как, например, ведет себя на смертном одре академик И. П. Павлов? Сосредотачивается на собственных страданиях в стремлении их «облагородить» и получить тем самым для себя «высшие» ценности отношения? Ничего подобного: академик рассказывает своим ученикам о процессе собственного умирания, продолжая и в этом состоянии осуществлять свое жизненное предназначение, двигать науку вперед.

Несложно убедиться, что реализация ценностей созидания возможна практически в любой ситуации – при соответствующей установке человека. Между прочим, *противостояние* субъекта тем или иным трудностям (включая и собственные негативные переживания в осуществляемой деятельности) в наибольшей степени демонстрируется именно в активной жизнедеятельности, при которой ценности созидания по праву занимают вершину иерархии. Тогда в ценностях отношения остаются лишь страдания

сами по себе с их недоказанным «облагораживающим» характером, иногда напоминая самопотворство (бегство в болезнь) ленивого человека, получающего таким образом «индальгенцию» для продолжения своего безделья.

Некритичное принятие точки зрения В. Франкла ведет к столкновению с малосимпатичными проявлениями экзистенциализма, которые А. Маслоу назвал «высокоинтеллектуальным хныканьем с закушенной губой» [22, р. 57]. В тех же редчайших случаях, где ситуацию действительно (временно) невозможно изменить, мы разработали и успешно апробировали «Терапию Личностной Уникальностью» (ЛУТ), основанную на контакте клиента со своим внутренним потенциалом, а потому сохраняющую все возможности для продуктивной активности в будущем – как и смысл собственной жизни [4; 20]. В целом же положительные корреляции между понятием «смысл» и основными компонентами ЛОКС (эгоизм высшего уровня одноименной системы, личностная уникальность) [3; 6; 9; 21] говорят об исключительно позитивной окраске смысла и противятся привлечению к дискурсу противоречащих эмпирике моральных долженствований. Также отметим, что у всех испытуемых наших исследований показатели шкалы «смысла» имеют умеренные и сильные корреляции со шкалой «эгоизма» (в несколько раз большие, чем между шкалами «смысла» и «альтруизма»), что также противоречит идее «внешнего» лоцирования смысла [7].

**Где же искать смысл жизни?** Полученные результаты, помимо прочего, опровергают постулируемую В. Франклом (а вслед за ним и М. Селигманом) невозможность обнаружения (либо конструирования) субъектом смысла «внутри» себя, на основе индивидуальных ценностей и ставят под большое сомнение обязательную необходимость обнаружения смысла в принадлежности к чему-то «большему», нежели сам человек и его *внутренний* идеал [15; 27].

При отказе индивида от уникального саморазвития стремление к «внешнеориентированному» смыслу становится относительно простым, хотя и ненадежным выбором. Проблема в том, что современный мир не только сложен и неподконтролен индивиду, но и крайне нестабилен, фрагментирован. В отсутствие твердой почвы, где могло бы укорениться доверие, исчезает и мужество, так необходимое для рискованных решений, для принятия на себя ответственности и долгосрочных обязательств. Имеет место нарастающий разрыв между индивидуальностью как предназначением и индивидуальностью как практической способностью самоутверждения [1, с. 21]. Это означает, что постоянные изменения, происходящие во внешней среде, способны легко уничтожить индивидуальный смысл, ранее обнаруженный субъектом. Как отмечает, в частности, З. Бауман, в настоящее время почти никто не верит, что социальная активность может привести к созданию совершенного общества [1, с. 26].

Достижения современных естественных наук – в первую очередь, эволюционной биологии и поведенческой генетики – демонстрируют

иллюзорность «утопического» взгляда на природу человека, способного создать совершенное общество, открывающее все возможности для наполненной смыслом жизни [24]. Об этом же свидетельствуют уроки истории: французская, российская («октябрьская») и китайская («культурная») революции, начатые с целью создания совершенно нового человека, в итоге вылились в массовые убийства и деспотизм правящей власти. Как видим, поиск индивидуального смысла жизни во «внешнем» мире может стать делом не только бесперспективным, но и небезопасным.

И наоборот: если на нашей планете, как считают современные ученые, до сих пор так и не обнаружено никакого «внешнего» смысла (высшего замысла), значит, весь *создаваемый* (а не обретаемый или найденный) индивидом смысл жизни зависит полностью и только от его собственных усилий (воображения, мышления и соответствующей практики). В рамках ЛОКС – от того, как его «Высший» Эгоизм входит в контакт с его Личностной Уникальностью (или, по крайней мере, с ее *идеей*), а затем с помощью ее глубокого осознания и последующей реализации создает и «смысл» в качестве персональной ментальной конструкции, делающей жизнь намного содержательнее и приятнее. В этом случае выделенные В. Франклом ценности созидания, переживания и отношения оказываются в полной гармонии с компонентами высшего уровня ЛОКС.

**Выводы.** Придание В. Франклом статуса смысловых универсалий (ценностей) позитивным переживаниям служит парадоксальным аргументом в пользу гедонистической направленности его теории. Представление о другом виде ценностей – отношения (позиции) – как «высших» является не только бездоказательным с эмпирической точки зрения, но и в ряде случаев антитерапевтичным. Проверенная врачебная рекомендация пациенту по смене отношения к неподлежащей изменению жизненной ситуации подразумевает изменение отношения к самой ситуации, а не к страданию, зачастую возникающему вследствие неадекватного восприятия последней. Одним из полезных следствий указанного рационального, нацеленного на решение проблем подхода явится как раз уменьшение страданий, а не фокусировка на них как чем-то «высшем».

Эвдемоническая перспектива в противоположность экзистенциальной обращает внимание на ценности созидания и сохраняющиеся возможности индивида по реализации внутреннего потенциала, рассматривая возникающие при этом позитивные и негативные переживания в качестве сопутствующих продуктов творческой активности, способствующей осуществлению уникального жизненного предназначения субъекта.

1. Бауман З. Индивидуализированное общество / З. Бауман. – М. : Логос, 2005. – 390 с.
2. Левит Л. З. Эвдемония: жизнь для героя / Л. З. Левит // Современная зарубежная психология. – 2013. – № 1. – С. 69–77.

3. *Левит Л. З.* Смысл и эгоизм: совместимы ли понятия? / Л. З. Левит // Пятая Всероссийская научно-практическая конференция по экзистенциальной психологии (Москва, 6 – 8 мая 2013 г.). Материалы сообщений. – М. : Смысл, 2013. – С. 90–93.
4. *Левит Л. З.* Личностная Уникальность клиента как основа для терапии / З. Л. Левит // Психология и психотехника. – 2013. – № 6. – С. 584–590.
5. *Левит Л. З.* Индивидуальный потенциал и его реализация: двухсистемная концепция (в двух частях) / З. Л. Левит. – Минск : РИВШ, 2014. – Ч. 1. – 420 с.
6. *Левит Л. З.* Индивидуальный потенциал и его реализация: двухсистемная концепция (в двух частях) / З. Л. Левит. – Минск : РИВШ, 2014. – Ч. 2. – 272 с.
7. *Левит Л. З.* Использование методов выборки переживаний (ESM) в исследованиях счастья / З. Л. Левит. – Минск : РИВШ, 2014. – 148 с.
8. *Левит Л. З.* Эвдемония: на пути к вершине / З. Л. Левит // Непрерывное образование и психическое здоровье (материалы Международной научно-практической конференции). – СПб., 2015. – С. 55–58.
9. *Левит Л. З.* Личностно-ориентированная концепция счастья: смысл и его уровни / З. Л. Левит, О. С. Найда // Электронный научный журнал «Априори. Серия: Гуманитарные науки». – 2015. – № 2. – С. 1–10.
10. *Леонтьев Д. А.* Психология смысла. – 2-е изд. / Д. А. Леонтьев. – М. : Смысл, 2003. – 487 с.
11. *Линден Д.* Мозг и удовольствия / Д. Линден. – М. : Эксмо, 2012. – 288 с.
12. *Лэнгле А.* Виктор Франкл. Портрет / А. Лэнгле. – М. : РОССПЭН, 2011. – 248 с.
13. *Рэнд А.* Добродетель эгоизма / А. Рэнд. – М. : Альпина, 2011. – 192 с.
14. *Спиноза Б.* Этика / Б. Спиноза. – М. : Мир книги, Литература, 2010. – 480 с.
15. *Франкл В.* Человек в поисках смысла / В. Франкл. – М. : Прогресс, 1990. – 368 с.
16. *Франкл В.* Сказать жизни «Да!» / М.: Смысл, 2009. – 240 с.
17. *Baumeister R. F.* The Pursuit of Meaningfulness in Life // C.R. Snyder & S.J. Lopez (eds.) / R. F. Baumeister, K. D. Vohs // Handbook of Positive Psychology. Oxford : Oxford University Press, 2001. – Pp. 604–618.
18. *Budman S. H.* Theory and Practice of Brief Therapy / S. H. Budman, A. S. Gurman – New York : Guilford Press, 1988. – 402 p.
19. *Haybron D. M.* Happiness / D. M. Haybron // Stanford Encyclopedia of Philosophy. [Электронный ресурс] – Режим доступа: <http://plato.stanford.edu/>
20. *Levit L. Z.* Personal Uniqueness Therapy: Living with an Inner Ideal / L. Z. Levit // American Journal of Applied Psychology. – Vol. 3. – № 1, January, 2014. – Pp. 1–7.
21. *Levit L. Z.* Meaning and Egoism: Are the Notions Compatible? / L. Z. Levit // International Journal of Social Science Research, 2014. – Vol. 2. – № 1. – Pp. 102–112.
22. *Milton J.* The Road to Malpsychia; Humanistic Psychology and Our Discontents / J. Milton. – San Francisco : Encounter Books, 2002. – 326 p.
23. *Myers D.* The Pursuit of Happiness / D Myers. – Quill: New York, 2002. – 333 p.
24. *Pinker S.* The Blank Slate / S. Pinker. – New York : Penguin Books, 2002. – 510 p.
25. Psychological Egoism // Internet Encyclopedia of Philosophy [Электронный ресурс] – Режим доступа: <http://www.iep.utm.edu/>
26. *Ryan R. M.* Living well: A self-determination theory perspective on eudaimonia / R. M. Ryan, V. Huta, E. L. Deci // Journal of Happiness Studies, 2008. – V. 9. – Pp. 139–170.
27. *Seligman M. E. P.* Flourish / M. E. P. Seligman – New York : Free Press, 2011. – 354 p.
28. *Veenhoven R.* Hedonism and happiness / R. Veenhoven // Journal of Happiness Studies, 2003. – V. 4. – Pp. 437–457.
29. *Waterman A. S.* The implications of two conceptions of happiness [hedonic enjoyment and eudaimonia] for the understanding of intrinsic motivation / , A. S. Waterman, S. J. Schwartz, R. Conti // Journal of Happiness Studies, 2008. – V. 9. – Pp. 41–79.

#### REFERENCES

1. *Bauman, Z.* (2005). Individualizirovanoe obshestvo [Individualized society]. M.: Logos (rus).

2. *Levit, L. Z.* (2013). Evdemoniia: zhizn dlja geroia [Eudaimonia: a life for a hero]. *Sovremennaja zarubezhnaja psihologija* [Modern foreign psychology], 1, 69-77(rus).
3. *Levit, L. Z.* (2013). Smysl i egoism: sovместimy li ponjatija? [The meaning of selfishness and whether the concept of compatible] // Pjataia Vserossijskaia nauchno-prakticheskaja konferencija po ekzistencijalnoj psihologii (Moskva, 6-8 maja, 2013). Materialy soobshenij. M.: Smysl, 90-93(rus).
4. *Levit, L. Z.* (2013). Lichnostnaja unikalnost klienta kak osnova dlja terapiji [The personal customer uniqueness as a basis for therapy]. *Psihologija i psihotekhnika* [Psychology and psychotechnique], 6, 584-590 (rus).
5. *Levit, L. Z.* (2014). Individualnyj potentsial i jego realizatsija: dvusistemnaja koncepcija (v dvuh chastjah) [Individual capability and its implementation: two-system concept (in two parts)]. Minsk: RIVSH, Ch. 1. (rus).
6. *Levit, L. Z.* (2014). Individualnyj potentsial I jego realizatsija: dvusistemnaja koncepcija (v dvuh chastjah) [Individual capability and its implementation: two-system concept (in two parts)]. Minsk: RIVSH, Ch. 2. (rus).
7. *Levit, L. Z.* (2014). Ispolzovanije metodov vyborki perezhivaniij (ESM) v issledovanijah schastja [Using sampling techniques feelings (ESM) in happiness research]. Minsk: RIVSH (rus).
8. *Levit, L. Z.* (2015). Evdemonija: na puti k vershine [Eudaimonia: on the way to the top]. *Nepreryvnoje obrazovanije i psihicheskoje zdorovje* [Continuing education and mental health] (Materialy mezhdunarodnoj nauchno-prakticheskij konferenciji). SPb., 55-58 (rus).
9. *Levit, L. Z., Najda, O. S.* (2015). Lichnostno-orientirovannaja koncepcija schastja: smysl I jego urovni [Personality-oriented concept of happiness: its meaning and levels]. *Elektronnyj nauchnij zhurnal «Apriori. Serija: Gumanitarnye nauki»* [Electronic scientific journal "Apriori. Series: Humanities "], 2, 1-10 (rus).
10. *Leontjev, D. A.* (2003). Psihologija smysla [Psychology of meaning.]. M.: Smysl (rus).
11. *Linden, D.* (2012). Mozg i udovolstvija [Brain and fun]. M.: Eksmo (rus).
12. *Lengle, A.* (2011). Viktor Frankl. Portret. M.: ROSSPEN (rus).
13. *Rand, A.* (2011). Dobrodeteli egoisma. M.: Alpina (rus).
14. *Spinoza, B.* (2010). Etika. M.: Mir knigi, Literatura (rus).
15. *Frankl, V.* (1990). Chelovek v poiskah smysla. M.: Progress (rus).
16. *Frankl, V.* (2009). Skazat' zhizni Da! M. : Smysl (rus).
17. *Baumeister, R. F., Vohs, K. D.* (2001). The Pursuit of Meaningfulness in Life // C. R. Snyder & S. J. Lopez (eds.) / Handbook of Positive Psychology. Oxford: Oxford University Press, 604-618.
18. *Budman, S. H., Gurman, A. S.* (1988). Theory and Practice of Brief Therapy. New York: Guilford Press.
19. *Haybron, D. M.* Happiness // Stanford Encyclopedia of Philosophy. [Elektronnyj resurs] – Rezhim dostupa: <http://plato.stanford.edu/>
20. *Levit, L. Z.* (2014). Personal Uniqueness Therapy: Living with an Inner Ideal. *American Journal of Applied Psychology*. Vol. 3, 1, January, 1-7.
21. *Levit, L. Z.* (2014). Meaning and Egoism: Are the Notions Compatible? *International Journal of Social Science Research*, Vol. 2, 1, 102-112.
22. *Milton, J.* (2002). The Road to Malpsychia; Humanistic Psychology and Our Discontents. San Francisco: Encounter Books.
23. *Myers, D.* (2002). The Pursuit of Happiness. Quill: New York.
24. *Pinker, S.* (2002). The Blank Slate. New York: Penguin Books.
25. Psychological Egoism // Internet Encyclopedia of Philosophy [Elektronnyj resurs] – Rezhim dostupa: <http://www.iep.utm.edu/>
26. *Ryan, R. M., Huta, V., Deci, E. L.* (2008). Living well: A self-determination theory perspective on eudaimonia. *Journal of Happiness Studies*, V. 9, 139-170.
27. *Seligman, M. E. P.* (2011). Flourish. New York: Free Press.

28. Veenhoven, R. (2003). Hedonism and happiness. *Journal of Happiness Studies*, 4, 437-457.
29. Waterman, A. S., Schwartz, S. J., Conti, R. (2008). The implications of two conceptions of happiness [hedonic enjoyment and eudaimonia] for the understanding of intrinsic motivation. *Journal of Happiness Studies*, 9, 41-79.

**Leonid Levit**

**EUDAIMONISM VERSUS EXISTENTIALISM:  
ONCE AGAIN ABOUT LIFE VALUES AND MEANING**

*The article deals with similarity and some differences in approaches to the life meaning attainment between existentialism by V. Frankl and eudaimonism. «Person-oriented conception of happiness» elaborated by the author is used to illustrate the main points of eudaimonism. The status of values, attached to pleasurable experiences by Victor Frankl, paradoxically proves the hedonistic nature of logotherapy. The postulate about attitude values as the «highest» ones is not proved empirically and can become an obstacle in a therapeutic work.*

**Keywords:** *existentialism, values, eudaimonism, self-realization, happiness, egoism, personal uniqueness.*

УДК 159. 923

doi: 10.15330/ps.7.1.48-56

**Олексій Колісник**

Східноєвропейський національний університет імені Лесі Українки  
o.p.kolisnyk@gmail.com

**МЕТОДОЛОГІЧНІ ОСНОВИ КОНЦЕПЦІЇ ДУХОВНОГО  
САМОРОЗВИТКУ ОСОБИСТОСТІ**

*Духовний саморозвиток особистості відбувається через розотожнення з провідними сенсами ієрархії смислів актуального ступеня розвитку й ототожнення з принципово новими провідними сенсами вже наступного ступеня розвитку. Зсув провідних сенсів ієрархії смислів особистості на принципово нові смисли відв'язує від попереднього смислового поля та активізує приховані ресурси нового смислового поля.*

**Ключові слова:** *постнекласична наука, західна й східна парадигми, особистість, духовність, саморозвиток, цінність, смисл, потік психіки, ступінь розвитку, смислове поле, ототожнення-розотожнення, зсув смислу на мету, психотерапія, духовні практики, змінені стани психіки, пікові переживання, спонтанність.*

**Постановка проблеми.** Ієрархія смислів взірцевої базової особистості західної парадигми світовзаємодіяння спрямована на укріплення сили «Я» як серцевини автономної самоорганізації, яка спрямована на консолідовану й повну саморегуляцію підпорядкованими свідомості ресурсами для цілеспрямованої боротьби за підкорення собі обставин свого буття у світі, що проявляється таким упорядкуванням об'єктів і подій, котрий реалізується досягненням найбільшої окремішності, непідпорядкованості, самостійності, свобідності, самобутності, соціальної само реалізації, відсутності невротичних симптомів і синдромів, оздоровлення психіки.



Східна парадигма взаємодії людини зі світом, яку обминув «осьовий час людства», котрий ще до Різдва Христового (тобто до нашої ери) у західній парадигмі диференціював одне від одного релігію, мистецтво, філософію, науку й медицину, зберегла відносний синкретизм у постановці аксіоматичних проблем і тому не породила науки та науково-технічного прогресу, які забезпечили західній цивілізації можливість здійснити тривалий культурно-історичний поступ людства в напрямку продуктивної антропоцентричної взаємодії зі світом, але сьогодні антропоцентричним споживацьким стосунком до Природи породили низку сучасних планетарних проблеми, які тепер загрожують існуванню Людини на планеті Земля. За наших часів східна парадигма з менш егоцентричною базовою (взірцевою) особистістю виявляється більш екологічною та більш відповідною новітній постнекласичній парадигмі світовзаємодіяння.

Ієрархія смислів взірцевої базової особистості східної парадигми світовзаємодіяння спрямована на самотрансцендентний саморозвиток, в якому особистість добровільно виходить за межі своєї ідентичності та «Я-концепції» у здорові потокові вершинні змінені стани психіки, які внутрішньо підтримуються піковими переживаннями, і переживає себе підсистемою більшої надособистісної системи, якій ця особистість може давати різні визначення, що залежить від ступеня її духовного саморозвитку, в т. ч. і поняттям «Бог».

Постнекласична наука, яка вивчає складні, відкриті, нелінійні системи, з'ясувала, що вони в певних місці й часі можуть розвиватися біфуркаційно, спонтанно, самодетерміністично, що дуже схоже на роботу давно відомих людству духовних практик, здатних вводити особистість у здорові, внутрішньо підтримані піковими переживаннями, потокові змінені стани психіки, у яких ця особистість тимчасово виходить за межі власної ідентичності, переживає себе підсистемою іншої ідентичності, яку не може виразити в знакових системах. У них вона виходить за межі своєї картини світу та вписаної в неї «Я-концепції», завдяки чому для неї знімаються згадані вище засновані на класичній західній парадигмальній аксіоматиці проблеми та суперечності класичної психології, і вона стає спонтанною, творчою, здатною до продуктивного саморозвитку на своєму життєвому шляху.

У здорових потокових змінених станах психіки особистість може переживати себе пасіонарною, спонтанною, самотрансцендентною, креативною підсистемою Всесвіту як складної, відкритої, нелінійної системи; підсистемою, здатною холістично, конгруентно, креативно взаємодіяти з обставинами свого буття у світі, не поглиблювати планетарні проблеми людства й творити нові парадигми своєї світовзаємодії. Розбіжність західної та східної парадигм взаємодії особистості зі світом є оманливою, насправді вони взаємно доповнюють одна одну, що засвідчує постнекласична наука. Саморозвиток пасіонарної й спонтанної особистості в напрямку суб'єктивно досягнутих надособистісних провідних сенсів ієрархії смислів стає можливим лише з певного ступеня духовного розвитку.

Напрацьовані людством духовні практики, в центрі яких – робота з увагою як осереддям тут-і-тепер взаємодії зі світом, можна пускати у справу саморозвитку особистості поза їх релігійною інтерпретацією та

використанням; вони вводять особистість у природні (потоківі й здорові) змінені стани психіки, в яких нетривало ця особистість виходить за межі власної ідентичності, стає негеоцентричною та здатною мобілізувати всі притаманні їй ресурси, бути спонтанною, креативною та продуктивною. Духовні практики здатні перебудувати ієрархію смислів особистості в напрямку постановки на місію провідних надособистісних (наднормативних й надситуативних) сенсів, які будуть продуктивними для цієї особистості, для суспільства, для Природи.

Для розуміння фактів і подій та для передбачення їх перемін потрібна відповідна теорія, якою стає система взаємопов'язаних понять, котра спрямована на тлумачення певної реальності та на передбачення її подальшого розвитку. Оскільки реальним носієм панівної в референтній спільноті парадигми є базова особистість цієї спільноти, то нам потрібна соборна теорія особистості. Концепція особистості інтегрує всі відомості про людину в єдину систему. Корисність концепції особистості визначається продукованими нею задумами подій, які при верифікації стверджують свою істинність та поширюються на якомога більшу емпіричну сферу людської поведінки. Пропонована концепція особистості претендує на відповідність постнекласичній науці; вона вибудована на оперті порівняльної, діалектичної, синергетичної рефлексії відомих теорій особистості та вихідних із них видів психотерапії; розглядає концепції особистості західної й східної парадигм світовзаємодіяння як комплементарні, взаємодоповнювальні.

У психології відсутня єдина парадигма пояснення взаємодії особистості зі світом. Континуальна реальність природи людини трактується теоретиками психології особистості неоднозначно, вона покривається полюсними дихотоміями, а автор концепції особистості робить свій екзистенційний вибір з протилежностей (біологічне-соціальне, гомеостаз-гетеростаз, реактивність-проактивність, об'єктивність-суб'єктивність, ірраціональність-раціональність, непізнаваність-пізнаваність, елементаризм-холізм, причинність-свобода, незмінність-мінливість), а вибрані протилежності аксіоматично приймає на віру вихідними постулатами своєї концепції і таким своїм вибором кладе свою теорію особистості в класичну, некласичну чи постнекласичну наукову парадигму. Серед вихідних парадигмальних аксіом про природу людини як складної, відкритої та нелінійної системи особливе місце для розуміння саморозвитку особистості як провідної підсистеми має суб'єктивний вибір автором концепції особистості дихотомії гомеостаз-гетеростаз з наголосом на самочинному проактивному й свобідному порушенні рівноваги у холістичній взаємодії особистості з обставинами в напрямку змінюваного та раціонально пізнаваного взірця потрібного соціального прийдешнього. Стійке динамічне порушення рівноваги особистістю у її взаємодії з обставинами засвідчує про її потенціал для саморозвитку.

Обсяг категорії «особистість» є інтегративним, покриває собою все людське в людині, є її найважливішою ознакою. Буття особистістю людині при її народженні не дане, а задане, нею можна і не стати в силу багатьох чинників. Визначальним чинником персоналізації як становлення особистістю є вибіркове присвоєння людським індивідом в процесі

соціалізації та акультурації духовних цінностей референтної спільноти як тих важливостей, які можуть визначати смислові орієнтири й спонуки до породження життєвих актів на життєвому шляху. Сформована особистість визначає своє теперішнє й майбутнє життя.

Особистість розуміємо як структуровану й цілісну ієрархію переживаних і спонукаючих протягом досить довгого часу смислів, за якими імпліцитно стоять вибірково присвоєні цінності. Поняття «особистість» покриває психічну реальність спонукальних задумів «Задля чого жити й за що боротися?», що задає актуальну та перспективну спрямованість життєвого шляху.

Духовність у широкому значенні слова розуміємо як міру переживання контакту й ототожнення особистості з будь-якими цінностями, які ця особистість вибірково присвоїла і трансформувала в переживання спонукальних смислів, котрі вона реалізовує через породження відповідних цим смислам життєвих актів. Духовність у вузькому значенні слова означає ідентифікацію особистості з межовими цінностями, такими як надособистісні, наднормативні й надситуативні – Свобода, Справедливість, Відповідальність; гуманістичні – Добро, Любов, Турбота; холистичні – Краса, Істина, Творчість; трансперсональні – Космос, Надсмисл, Бог та перетворення їх у провідні сенси ієрархії смислів особистості.

**Мета наукового розгляду проблеми** — запропонувати постнекласичну (холистичну, діалектичну, компаративістську, динамічну) концепцію духовного саморозвитку особистості, яка з погляду духовного саморозвитку наскрізно осягає всю феноменологію буття особистості у світі й структурує в продуктивний порядок наявні у психології теорії особистості та відповідні їм види психотерапії.

**Мета освітнього розгляду проблеми** — підготувати задум відповідного постнекласичній науці підручника з психології особистості, у якому персоналії та проблеми будемо розглядати під кутом зору духовного саморозвитку особистості, а також задум спецпрактикуму «Психологія духовних практик», за яким спеціально підготовлені психологи навчатимуть студентів самотрансцендентно входити у внутрішньо підтримані піковими переживаннями здорові змінені стани психіки, в яких особистість тимчасово виходить за межі власної ідентичності й позбувається егоцентричної взаємодії з обставинами та проблемами свого буття у світі, що буде внеском освітніх психологів у психологічну допомогу людині (а також у психотерапію) та у розв'язання породжених егоцентричною споживацькою діяльністю людини глобальних проблем сучасного людства.

**Об'єкт дослідження** – цілісна інтенційна феноменологічно-смилова взаємодія особистості зі світом.

**Предмет розвідки** – духовний саморозвиток особистості в процесі її взаємодії зі світом.

**Гіпотеза розвідки** – у процесі буття у світі людина присвоює цінності, перетворюючи їх у підсистему переживаних смислів; із цих смислів вибудовує самотню ієрархію, надособистісні провідні сенси якої можуть біфуркаційно спонукати до самотрансценденції як саморозвиткового виходу за межі задіяних волею як здатністю породжувати життєві акти з

міркування можливостей до спонтанних здатностей своєї самості як уродженого потенціалу, в яких ця особистість у процесі пасіонарного служіння надособистісним смислам спонтанно породжує надситуативні й наднормативні життєві акти в смузі ризику та персональної відповідальності. Пасіонарне служіння надособистісним провідним смислам може самотрасцендентно виводити творців до взаємодії зі світовою спонтанністю.

**Виклад основного матеріалу й обґрунтування отриманих результатів дослідження.** Відкрита, складна, нелінійна система психічної самодетермінації людини тече трьома підсистемними потоками: укорінювальним у життя буттєвим потоком, онтологія якого вростає в буття й продукує витoki активності людини; гносеологічна рефлексія рефлексивного потоку психіки вибірково, через посередництво картини світу й вписаної у неї «Я-концепції» особистості вольовим чином, шляхом усвідомлення мети й породження цілевідповідних життєвих актів взаємодіє із соціальним контролем і самоконтролем й забезпечує виживання в зовнішніх соціально-культурних обставинах; ціннісно-смилова аксіологія духовного потоку формує особистість з провідними надособистісними сенсами в ієрархії смислів, здатну творити себе й обставини свого буття у світі. Смилові поля буттєвого потоку психіки, який започатковується з неусвідомленої взаємодії людини зі світом, спрямовані на відновлення безпосередньої гомеостатичної взаємодії з обставинами буття у світі, рефлексивного — на опосередковану буденною символічно-знаковою свідомістю егоцентричну й також гомеостатичну взаємодію з відносно відрефлексованими на оперті конвенційних понять і логіки обставинами, духовного — на засновану на переживанні спонтанного смислового контакту з надособистісними цінностями соціоцентричну й світоцентричну проактивну та гетеростатичну взаємодію зі світом. Смилові поля відносно усвідомленого рефлексивного й надсвідомого духовного потоків — два кінці єдиного континууму.

Стартує духовний саморозвиток особистості становленням буттєвого потоку психіки, для якого притаманна ще функціональна симетрія півкуль головного мозку та безпосереднє регулювання породження життєвих актів цілісною психікою, яке поступово, відповідно до становлення символічно-знакової буденної свідомості, опосередковується відносно вольовою саморегуляцією породження життєвих актів за міркуванням. У подальшому процесі соціалізації, акультурації та персоналізації західна парадигма взаємодії особистості зі світом сильніше розвиває заснований на приматі лівої півкулі головного мозку рефлексивний потік психіки, для якого притаманна зосереджена в силі «Я» особистості більш раціонально-вольова регуляція породження життєвих актів, яка спонукається егоцентричною ієрархією смислів, за якою стоїть драбинка цінностей адаптації, раціональності та заснованого на користі й владі соціального статусу. У духовному потоці психіки в процесі соціалізації, акультурації та персоналізації постають надособистісні провідні сенси ієрархії смислів, засновані на ототожненні з надособистісними цінностями Свободи, Справедливості, Відповідальності; Любові, Добра, Турботи; Краси, Істини, Творчості; Космосу, Надсмислу, Бога, а у саморегуляції починає

переважати правопівкульне спонукання до взаємодії зі світом, або на новій основі відновлюється функціональна симетрія півкуль головного мозку, що проявляється становленням спонтанної саморегуляції породження життєвих актів на оперті безпосереднього континуально-інтуїтивного розуму, який здійснює саморегуляцію через здорові потокові змінені стани психіки, котрі внутрішньо підтримуються смисловими піковими переживаннями.

Є послідовний ряд рівнів духовного саморозвитку особистості, які різняться між собою змістом і якістю смислових полів взаємодії зі світом; цей ряд охоплює собою весь хід можливого духовного саморозвитку особистості; поступ за рівнями розвитку робить особистість усе більш зрілою й актуалізованою в її взаємодії зі світом. Кожен потік відбувається чотирма ступенями духовного розвитку: буттєвий потік – психофізіологічним, психоархетипним, психоонтичним, психоментальним; рефлексивний потік – психопрактичним, психогностичним, психосоціальним, егопсихічним; духовний потік – психоособистісним, психогуманним, психохолістичним, психотрансперсональним.

Всі складники життєдіяльності людини взаємозв'язані, ієрархія смислів особистості та середовище її тут-і-тепер буття у світі перебувають у складній польовій єдності. Сміслове поле особистості завжди актуалізоване в обставинах, інтенційне, опредмечене; є її обов'язковою та невід'ємною ознакою; є її серцевиною, яка впливає на всі сторони її буття у світі. Обставини вибірково сприймаються й переживаються на відповідність ієрархії смислів, піддаються тенденційній аперцепції у вигляді інтерпретації згідно з картиною світу особистості та вписаною в неї «Я-концепцією». Саме від смислового поля залежить тут-і-тепер відгук особистості на обставини; воно притаманне всім людям; спрямовує життєвий шлях особистості; від нього залежить результативність її буття у світі і проблеми, які ускладнюють її життя та життя її близьких.

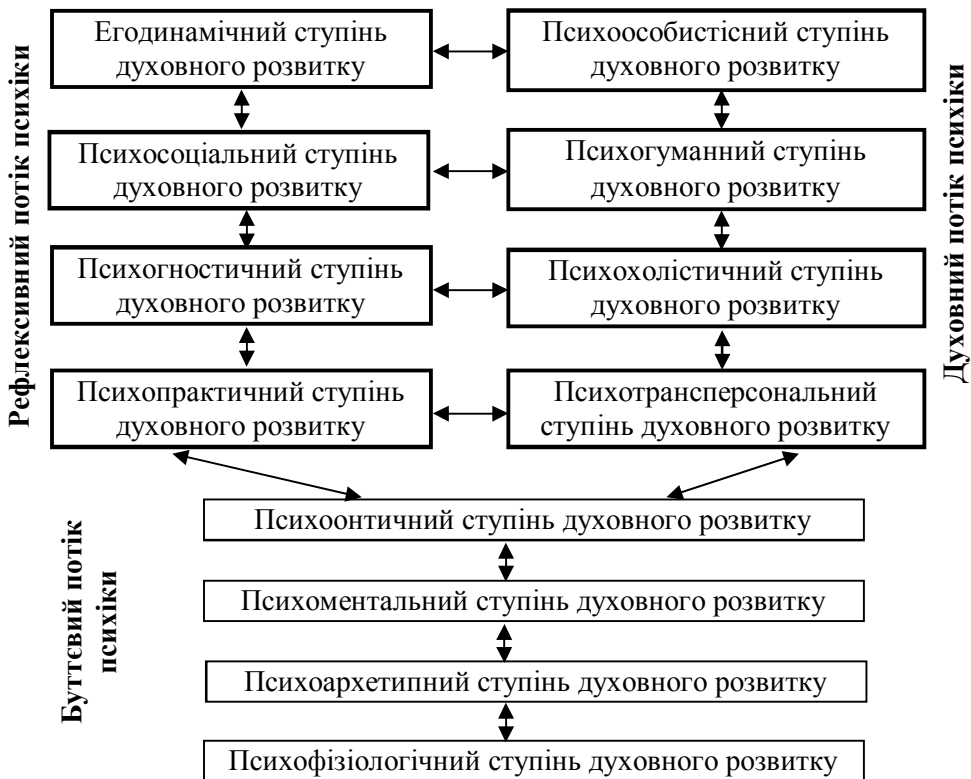
Усякий ступінь духовного розвитку характеризується: своїм смисловим полем, провідні сенси якого визначають спрямованість ієрархії смислів особистості; своїми породженими емоційно-смисловою неузгодженістю в смисловому полі переломними переживаннями, якими буття у світі випробовує ієрархію смислів особистості на витримку; своєю принципово новою метою як новим ідеальним смислом, за допомогою якого особистість уявно може піднятися над переломним переживанням, котрий ще не ввійшов в ієрархію смислів і тому має нестачу спонукання та потребує вольового зусилля для початкового породження відповідних собі життєвих актів; своїми вольовими зусиллями з початкової перебудови ієрархії смислів під принципово нову мету, яка із часом зсувається (трансформується) в смисл і стабілізується як провідний сенс оновленої ієрархії смислів; своїми психічними механізмами саморозвитку, які ствердно кріплять перебудовану ієрархію смислів; своєю вже наявною у психології концепцією особистості та впливаючою із неї психотерапією, психотехнікою якої вже присутні в психологічній допомозі й можуть бути використані для цілеспрямованого становлення та закріплення потрібних психічних механізмів саморозвитку особистості.

Основоположними психічними механізмами саморозвитку особистості, через які розкриваються інші похідні від них психічні механізми саморозвитку особистості, є механізм розотожнення з імпліцитними невідрефлексованими цінностями, які в ході соціалізації, акультурації, персоналізації були присвоєні, трансформовані в переживанні смисли, вибудувалися в характерну саме для цієї особистості ієрархію, спонукали до породження відповідних собі життєвих актів, і механізм ототожнення зі свідомо вибраними особистістю відрефлексованими експліцитними цінностями, які, будучи трансформованими в провідні сенси ієрархії смислів, спонукають до породження актуально контрольованих життєвих актів, через посередництво яких ця особистість може перейти на наступний ступінь розвитку. Основоположний механізм саморозвитку ототожнення-розотожнення працює через зсув провідного сенсу ієрархії смислів особистості на принципово нову мету, завдяки чому смислове поле відв'язується від попередньої ієрархії смислів і перебудовується в нову, яка притаманна вже смислового полю наступного ступеня розвитку, а закріплює трансформовану ієрархію смислів на смислового полі наступного ступеня розвитку вже характерний саме для нього психічний механізм саморозвитку.

**Висновки.** В руслі парадигми постнекласичної науки розроблено відповідну постнекласичній науці глобальну (синергетичну, діалектичну, компаративну) авторську концепцію духовного саморозвитку особистості. Концепція покриває собою чільні проблеми психології особистості й пропонує хід їх розв'язання. У ній знайшлося місце основним теоріям особистості й видам психотерапії, розробленим на основі цих концепцій; вона легко екстраполюється на багато проблем психології й претендує на місце постнекласичної парадигми в психології особистості. У наявних підручниках із психології особистості та з психотерапії проблеми й персоналії злучені лише палітуркою, а запропонована відповідна постнекласичній науковій психології концепція духовного саморозвитку особистості наскрізно, холістично й динамічно (синергетично, компаративно, діалектично) розкриває психологію особистості під кутом зору її духовного саморозвитку. Феноменологічно-смилова підсистема складної, відкритої та нелінійної системи особистості, смилова семантика якої є творчим спонукальним духом цієї особистості, постає як діалектична теза, яку заперечують переломні переживання, які являють собою підсистему імпульсивної безпеки, як діалектична антитеза. Іntenційні єдність і борня тези з антитезою біфуркаційно знімаються становленням діалектичної синтезуючої підсистеми, у склад якої входить робота чинників уявної, принципово нової мети як нового ще не введенного у функціонуючу ієрархію смислів ідеального сенсу, вольового зусилля для поступового зсуву переживання спонукаючого смислу на уявну, ідеально принципово нову мету. Зсув спонукування на мету, який опускає саморегуляцію породження життєвих актів на рівень надсвідомого функціонування переживаної і спонукаючої до породження смисловідповідних життєвих актів ієрархії смислів, відбувається через становлення операційного психічного механізму саморозвитку особистості. Діалектичну синтезу відбиває

відповідна наступному діючому смислому полю теорія особистості та впливаюча з актуалізованої концепції особистості психотерапія.

Переживані провідні надособистісні сенси ієрархії смислів особистості, за якими стоять вибірково присвоєні межові цінності, можуть стати творчим духом цієї особистості, оскільки її служіння надособистісним цінностям у процесі породження пасіонарних життєвих актів у смузі ризику й персональної відповідальності здатне піднімати у внутрішньо підтриманих піковими переживаннями здорових потокових змінених станах психіки взаємодію особистості зі світом на наступний, вищий рівень. З авторської концепції особистості випливає пропозиція введення в навчальний процес психологів спецпрактикуму «Психологія духовних практик», спираючись на який спеціально навчені фахівці вчитимуть студентів ініціативно входити в підтримані межовими переживаннями здорові потокові змінені стани психіки, які позбавляють взаємодію особистості зі світом від егоцентричних провідних сенсів ієрархії смислів, змінюють інтерпретаційний кут зору на власні проблеми з егоцентричного на просоціальний і світоцентричний, роблять її самотрансцендентною та креативною.



### Схема засад саморозвитку особистості (за О. П. Колісником)

Кожен ступінь духовного розвитку характеризується своїм смисловим полем; своїм переломним переживанням; своєю принципово новою метою як новим ідеальним смислом, який ще не ввійшов в ієрархію смислів і тому має нестачу спонукання для породження життєвого акту; своїм психічним

механізмом саморозвитку особистості; своїм набором методик і технік для цілеспрямованої постановки потрібного психічного механізму саморозвитку; своєю концепцією особистості.

1. Колісник О. П. Психологія духовного саморозвитку особистості : монографія / О. П. Колісник. – Луцьк : РВВ «Вежа» Волин. держ. ун-ту ім. Лесі Українки, 2007. – 400 с.
2. Колісник О. П. Духовний саморозвиток української нації : монографія / О. П. Колісник. – Луцьк : РВВ «Вежа» Волин. нац. ун-ту ім. Лесі Українки, 2012. – 321 с.
3. Колісник О. П. Духовний саморозвиток особистості: монографія– Луцьк : ПП Іванюк В. П., 2015. – 476 с.

#### REFERENCES

1. Kolisnyk, O. P. (2007). *Psykhohiia dukhovnoho samorozvytku osobystosti* : monohrafiia [Psychology of spiritual self-development of a personality : monograph]. Lutsk: “Vezha” (ukr).
2. Kolisnyk, O. P. (2001). *Dukhovnyi samorozvytok ukrainskoi natsii* : monohrafiia [Spiritual self-development of the Ukrainian nation: monograph]. Lutsk: “Vezha” (ukr).
3. Kolisnyk, O. P. (2015). *Dukhovnyi samorozvytok osobystosti: monohrafiia* [Spiritual self-development of a personality: monograph]. Lutsk: “Vezha (ukr).

**Olesiy Kolisnyk**

#### METHODOLOGICAL BASES OF THE SPIRITUAL SELF-DEVELOPMENT OF A PERSONALITY

*Spiritual self-development of the personality is progressing due to disidentification with leading contemporary meanings hierarchy of meanings and the degree of identification with fundamentally new leading meanings of the next major stage of development. The shift of the leading meanings of the hierarchy of meanings of the individual to radically new meanings loose from the previous semantic field and activates the hidden resources of the new semantic field.*

**Keywords:** *postnonclassical science, western and eastern paradigm, personality, spirituality, self-development, value, meaning, the stream of psyche, level of development, meaning field, identification-disidentification, shift of a meaning on the purpose, psychotherapy, spiritual practices, altered states of mind, peak experiences, spontaneity.*

УДК 159.923.2

doi: 10.15330/ps.7.1.56-69

**Анжела Пасніченко**

Чернівецький національний університет імені Юрія Федьковича

a.pasnichenko@chnu.edu.ua

#### РІВНІ ПСИХІЧНОГО РОЗВИТКУ ОСОБИСТОСТІ

*У статті дискутується розвиток особистості, що являє собою неоднорідний нелінійний процес переходів з одного якісного рівня на інший. Відтак зміст понять «особистісний ріст», «розвиток психіки», «розвиток особистості», «формування особистості» у психології особистості, соціальній, віковій, педагогічній психології має різні змістові навантаження. У віковій психології це поняття «тоне» у фізіологічно зумовленому розвитку психіки, у соціальній та педагогічній психології розвиток особистості розглядається як функція від групової динаміки чи організованого виховного*



впливу. У XXI ст. активно розробляються методи втручання інженерії (психоінженіринг) у психіку людини.

Акцент на «зовнішньому» джерелі психологічних змін людини передбачає глибинну недовіру до її природних передумов, водночас гуманістична психологія організовує формування особистості при спиранні на її внутрішні ресурси та потенціал. Проте процес особистісного зростання не розгортається автоматично і в «нормативної більшості» людей не відбувається тому, що людина обирає «не розвиватися». Свобідна людина протиставляє цим тенденціям свою власну індивідуальну позицію, оскільки «людські цінності» не можуть бути загальними. За результатами нашого дослідження самооцінок та експертних оцінок тезаурусу вольових якостей найнижчі оцінки розвитку отримала «ініціативність» (оскільки у соціумі «Ініціативність карається!»). Більшість людей є споживачами, тому мотиваційно-діяльнісна складова психічної організації людини ігнорується.

Згідно з типологією рівнів особистості О. Сатова, яка базується на якості свідомості, можна діагностувати європейську цивілізацію на рівні «багатовимірної» колективної свідомості. У дослідженні ми отримали зворотний кореляційний зв'язок між механізмами соціалізації та самоактуалізації особистості, з чого зробили висновок, що соціалізація буде пригнічувати самоактуалізацію людини. Вважаємо, що за умов соціальних змін актуалізуються механізми соціалізації, після чого їм на зміну може прийти процес самоактуалізації (за потреби).

**Ключові слова:** психічний розвиток особистості, первинність соціалізації, вторинність самоактуалізації, рівні психічного розвитку, особистісний ріст.

*«Якщо все рухається за планом, значить, ви чогось не помічаєте»*

**Постановка проблеми.** Для відділення процесів вікового розвитку психіки людини та її особистісного становлення (дорослішання) вітчизняна психологія запозичує поняття «особистісного росту». Проте навіть у вітчизняній традиції ми знаходимо різночитання у розумінні процесу особистісного зростання (див., наприклад, М. І. Козлов, О. Сатов), не кажучи вже про суттєвий незбіг з американською традицією (К. Роджерс, А. Маслоу). Питання про незбіг та співвідношення понять «розвиток особистості» і «розвиток психіки» був порушений лише наприкінці ХХ ст. (В. А. Петровський, 1983). Багато психологів дотепер використовують ці поняття як синоніми, у спільному контексті, проте за підміною одного поняття іншим приховується заміна його значення та смислу.

Відсутність загальноприйнятої психологічної концепції особистості позначається й на розробці теорії її розвитку. Сьогодні немає потреби доводити незбіг понять «особистість людини» та «психіка людини», проте процес розвитку особистості повсякчас підміняють на ширший процес психічного розвитку, використовуючи «вікові періодизації» (див., напр., В. Ф. Моргун, Н. Ю. Ткачева, 1981), де особистісні особливості розчиняються у психофізіологічних перебудовах. Як наслідок, формування особистості розчиняється у загальному потоці психічного розвитку індивіда. Це робить необхідним виділення та опис особливого процесу формування особистості як системної якості людини.

У ХХ ст. розрізнялися дві групи концепцій особистості: раціонально-технократичні, що «деперсоналізували» особистість (напр., V. Ferkis, 1974) [17], та ірраціонально-гуманістичні, що стверджували первинну

«націленість» людини на внутрішнє самовдосконалення (напр., D. Morris, 1967) [22]. Така сама традиція простежується й на початку XXI ст. за умов співіснування когнітології та гуманістичної психології у провідних наукових центрах світу.

**Метою** нашої публікації став аналіз процесу психологічного становлення особистості та принципів поділу на рівні її психічного розвитку.

### **Попередні зауваження щодо психічного розвитку особистості**

Поняття «формування особистості» має подвійний смисл: це як самий процес і результат розвитку особистості, так й цілеспрямоване виховання, вплив ззовні (формування, формовка, проектування, ліплення та інше) [13]. Варто розрізняти «особистісний ріст» і «розвиток особистості» [7; 16]. Так, ростом М. І. Козлов називає лише кількісні зміни, якщо «у людини чогось стає більше (впевненості, сили, швидкості реакції)», до того ж ці зміни відбуваються зсередини [7]. Усі діти «підростають» за психологічним та освітнім рівнем – це природний (пасивний) особистісний ріст [7]. Проте дитина перетворюється на людину лише за умов виховного впливу людської культури, тому це не лише ріст, а й розвиток особистості [7].

Як науковий конструкт, «особистісний ріст» має складну долю: різні наукові школи вкладають у нього суттєво різний зміст, а психологічна практика експлуатує його, у принципі мало турбуючись про суворість дефініції [6]. Тому М. І. Козлов скептично ставиться до цього поняття: «"особистісний ріст" – поняття модне, це питання маркетингу» [6]. Проте гуманістичні психологи розуміють особистісний ріст не стільки як результат позитивних змін в особистості, скільки як особливий процес, особливий спосіб розвитку особистості. К. Роджерс й А. Маслоу розглядають особистісний ріст як природне розгортання в людині того, що закладено у ній природою чи стало її другою природою. Під особистісним ростом вони розуміють те, що в особистості зростає само, на відміну від того, що в людині задається суспільством під час соціалізації [21, с. 161]. Біхевіористи, до речі, не послуговуються поняттям «особистісного росту» (як і «особистістю» загалом).

Особистісний ріст може мати різні масштаби: він може бути покращенням всередині особистісної норми, а може бути й виходом за неї [2]. Коли відбуваються особистісні, а не лише фізичні зміни в людині, то зміни всередині особистісної норми М. І. Козлов називає «*малим особистісним ростом*». Проте якщо людина набула нових особистісних якостей, навчилася працювати із собою самостійно, набула невразливості від ударів долі, якщо вона гарантовано захищена від депресії та алкоголізму, якщо це стало у принципі несумісним з її способом життя, *такі особливості виділяють її із нормативної більшості*, це вже вихід за межі норми – це «*великий особистісний ріст*» [2]. Як правило, великий особистісний ріст сам собою (як ріст) не відбувається, такі результати зазвичай відбуваються внаслідок *серйозної особистісної кризи*.

Якісні зміни не падають на людину з неба і не самозароджуються: вони кимось створюються – тим, хто людиною займався, чи самою людиною, якщо вона починає змінювати себе. Це не самозародження, це діяльність по відношенню до людини. Тобто ріст, згідно з М. І. Козловим, відбувається зсередини, із себе, тоді як розвиток – результат спеціального впливу ззовні [7]. Проте лише «розвивати», ігноруючи ріст, постійно неможливо: розвиток має підтримуватися природним ростом, нові знання мають збагачуватися реальним досвідом, практикою [7]. Важливу відмінність між «особистісним ростом» і «розвитком особистості» М. І. Козлов вбачає й у психологічному арсеналі *засобів впливу*. Так, особистісному росту допомагають віра в людину, створення вільного підтримуючого середовища і психотерапія, а розвиток особистості відбувається під час співробітництва, навчання, тренування, надання зразків, відпрацювання навичок, до яких додаються винагороди і покарання, навіювання та зараження, залучення та інші маніпуляції, різні види підкріплення/обумовлення [7].

У західному цивілізаційному контексті Г. Квартон (G. Quarton, 1976) у якості *методів соціального контролю* називає: зміну генома людини, генну селекцію, гормональну терапію, використання наркотичних і хімічних засобів, нейрохірургічні операції, які вже повною мірою впроваджуються у життя. Послідовники течії аболіціонізму здійснюють спроби зробити життя індивіда складеним із самих лише задовольень. Проте подібний контроль над людською поведінкою спрямований проти самої природи людини. На нашу думку, не варто ігнорувати і внутрішню мотивацію психологічних змін, яка може проявити себе лише за збігу у часі та просторі певних життєвих умов.

У контексті соціальної психології розвиток особистості описують дві концепції, це: *стратометрична концепція груп*, де групи диференціюються за рівнем їхнього розвитку та за *просоціальним/асоціальним* характером цього розвитку [12], оскільки розвиток групи є фактором розвитку й особистості уній;

*концепція персоналізації індивіда* [12]: індивід характеризується потребою бути особистістю, тобто прагненням бути максимально представленим у життєдіяльності інших людей, та здатністю бути особистістю (сукупністю індивідуальних особливостей та засобів, які це дозволяють). Оптимальні можливості для задоволення потреби у персоналізації створює відповідно група високого рівню розвитку (*ідеологічні настанови*). Відповідальність за розвиток особистості покладається на групу.

Оскільки розвиток особистості соціальна психологія розглядає як процес її входження у соціальне середовище, то розглянемо рівень *стабільності* цього середовища – відносно стабільне та середовище, що змінюється. Відповідно може бути дві моделі розвитку особистості [13]. У відносно стабільній спільноті індивід проходить *фази: адаптації* (суб'єктивно переживаються втрати індивідуальної своєрідності), *індивідуалізації* та *інтеграції* особистості у спільноті. Якщо людині не

вдається подолати труднощі адаптаційного періоду у референтній групі і перейти до другої фази розвитку (деіндивідуалізація людини), в неї формуються якості *конформності, залежності, безініціативності, сором'язливості, невпевненість у собі і власних можливостях*. Якщо ж, перебуваючи вже на фазі індивідуації, людина забезпечує своє «буття» як член значущої спільноти, демонструє свої індивідуальні відмінності, які група *заперечує*, це сприяє формуванню у людини *негативізму, агресивності, мстивості, завищеної самооцінки*. Якщо людина вдало проходить фазу інтеграції у високорозвиненій просоціальній спільноті, в неї проявляється здатність до особистісного самовизначення, внутрішньогрупова ідентифікація, відповідальність [13] (*ідеологічні настанови*). Тобто, людина пасивна стосовно власного психічного розвитку.

Проте таке соціально-психологічне поняття особистості як сукупності ролей, часто суперечливих, призводить до *втрати особистості як єдиного цілого*, розпилення власної «самості», вважає Ю. М. Давидов: втрата відчуття самототожності, власного «образу, лику», яке береться із віднесення неперервного потоку «душевних переживань» до чогось стійкого, незмінного, абсолютного [8, с. 100]. А саме *цілісна особистість* розглядалася у якості ідеалу в німецькій філософській традиції.

### **Рівні психічного розвитку особистості**

1. Простіші із запропонованих типологій рівнів психічного розвитку особистості є двоїстими. Вони розрізняють якісно різні стани функціонування людини: низький та високий. Ці стани часто збігаються з поняттями психічної патології та психічної норми. Так, у типології З. Фрейда виділяються «реактивна» людина, яка не подолала догенітальних спонукань, та «генітальна» (сублімована) особистість. К. Левін поділяв людей на полезалежних та полenezалежних, а Е. Берн бачив людей, що живуть за сценарієм, та таких, що вільні від сценарію життя. К. Роджерс поділяв людей на конгруентних і неконгруентних стосовно чутливості до свого життєвого досвіду [18]. А. Маслоу розводить людей, що підпорядковуються дефіцитарній мотивації, та таких, що керуються буттєвою мотивацією [21].

К.-Г. Юнг виділяв екстраверта та інтроверта, причому наголошував, що «не варто переоцінювати екстравертовану установку» [20]. Р. Ассаджіолі розрізняє «свідоме Я» та «вище Я» людини [1, с. 11]. За Р. Ассаджіолі, надсвідоме Я людини є її справжнім Я, синтезуючим центром особистості, усвідомлення якого відбувається завдяки «процесу індивідуації» К.-Г. Юнга [1, с. 12]. Цікавою є думка О. І. Моткова (1995) про те, що «саме підкірка є ядром особистості, а кора лише обслуговуючий сервісний механізм, який їй підкорюється».

У вітчизняній концепції психічного розвитку О. Ф. Лазурського (1923) вводяться поняття про ендопсихіку та екзопсихіку (сумісно із С. Л. Франком) та виділяються три психічні рівні, що послідовно підвищуються. Проте вищі межі психічного зростання можуть сильно різнитися у різних людей [5, с. 183], тобто концепція психічного

дорослішання передбачає, що біологічно доросла людина може знаходитися як на нижчому, так і на середньому чи вищому рівні розвитку. На високих психічних рівнях, згідно з О. Ф. Лазурським, чуттєві органічні відчуття також можуть бути розвинені, проте центр ваги особистості, головний напрямок її діяльності полягає у якихось більш ідейних інтересах, «інакше жодний геній не втримається на властивій йому висоті, а швидко й неухильно почне опускатися, втрачаючи багатство і напруженість душевного життя» [5, с. 185].

2. Наприкінці ХХ ст. у вітчизняній психології були запропоновані типології, що містять 5-6 різних типів. В. І. Слободчиков і Г. А. Цукерман називають психічний розвиток «кращим варіантом перебігу життя». Психічний рівень задається власним психічним змістом, має свої межі. Автори виділяють такі шість рівнів інтегральної періодизації розвитку і зростання людини: втілення, оживлення, одушевлення, персоналізація, індивідуалізація та універсалізація [15]. Кінцева стадія і є метою всього процесу – можливість повноти розвитку і зростання людини. Доросла людина бере на себе повноту відповідальності за результат просування, а ступінь авторства зростає з кожним рівнем та стадією. Подолання останньої сходинки – не загальна закономірність, а прояв кращого варіанту перебігу життя.

Б. С. Братусь пропонує п'ятирівневу структуру смислової сфери, що характеризує етапи становлення особистості: передособистісний, егоцентричний (заради особистої вигоди), групоцентричний (заради вигоди групи), гуманістичний (користь незнайомим людям, людству в цілому) та духовний (прагнення сенсу життя, істини). Усі рівні існують в людині як можливості. Перетворення відбуваються шляхом тривалих, поступових зусиль. Мірою опанування вершинних смислових рівнів під час нормального розвитку має відбуватися «зняття» [3] нижчих рівнів (перетворення та підпорядкування їх вищим). Згідно з Б. С. Братусем, однакова для всіх людська природа може перебувати в різному стані за ступенем її розкриття. М. М. Миронова вбачає в якості сучасного завдання «зняття», ієрархічне підпорядкування смислів гуманістичного рівня духовним [9, с. 38].

М. М. Миронова відмічає, що регресивні техніки психотерапії порушують цілісність психічних функцій, що може призвести до погіршення роботи особистості та до погіршення її функціонування у світі. Будь-яке «зниження» призводить до пониження смислових рівнів, а потім і до анулювання деяких особистісних смислів, що належать до вищих смислових рівнів, порушується цілісність особистості [9, с. 40]. У випадку психотерапевтичної регресії смисл події більш раннього віку, яку переживає клієнт, викривлюється: актуальні переживання вже не є подією його власного життя, а є певним витлумаченням [9, с. 41]. Часова регресія абсолютно без наслідків для розвитку в принципі неможлива, тому при використанні регресивних технік необхідно реабілітувати смисли вищих

рівнів [9, с. 42]. «Проте реальна практика є далекою від такого підходу», – наголошує М. М. Миронова.

У кожної людини вибудовується власна ієрархія смислових рівнів, проте переважає геть не вищий. Частіше спостерігається зворотне [9, с. 31]. За М. М. Мироною, психічний розвиток особистості не має характеру автоматичності [9, с. 34]. Тимур Гагін виділяє шість основних сфер, вважаючи, що «кожна людина у своїй основі тупа, ледача, боязлива, хтивна, жадібна та хвалькувата» [4]. Згідно з дзенем, на заваді особистісному зростанню стоять жадібність, ненависть, забобони та гордощі [18, р. 574]. М. М. Миронова вважає, що коли духовні і душевні сили підпорядковуються плоті людини, виникає пристрастність та порочність [9, с. 35]. А. Маслоу пише: «багато людей віддають перевагу поганому перед добрим», «більшість переживає подвійне почуття до таких цінностей, як правда, краса, чесність, уникаючи їх» [21].

Х. Вессель (H. Wessel, 1971) описував модель особистості, якій притаманна духовна інертність, мрії про кар'єру, прагнення зайняти престижне становище. Тому відбувається невиправдане узагальнення «ідеальних прагнень» людини, яка розвивається, на *всіх людей, більшість з яких є споживачами*. Людина важко піддається реконструкції, вона стихійна і менш піддатлива, але й її можна «зрозуміти», піддавши «переплавці» відповідно до прагматичних рецептів, пише В. Феркіс (V. Ferkis, 1974) [17].

Якщо особистість хоче залишитися вільною, свободною, вона має протиставити цим тенденціям свою власну індивідуальну позицію. Проте «свобода» особистості, пише М. Вебер (M. Weber, 1924), «урізається» різноманітними соціумами, а кожна спільнота у «масовому суспільстві» перетворюється на «хібну колективність». Загальними стають навіть «людські цінності». Для Вебера ескалація внутрішньої боротьби людини з самою собою виявляє в ній свободну особистість, а «бути вільним» означає бути неблагополучним.

«Людину маси» мало характеризує бажання «базувати своє життя на власній ініціативі» [19, р. 67]. У нашому дисертаційному дослідженні (1996) серед понад двох десятків вольових якостей за самооцінками та експертними оцінками найнижчі бали отримані саме за розвитком *ініціативності* досліджуваних [11]. Якщо «ренесансній» особистості притаманні індивідуалізм, егоїстичне самоствердження, то у «людини маси» з'являється *інстинкт не виділятися* як носієві індивідуальних особливостей, залишатися анонімним носієм суспільного духу; вчиняти так, начебто своєрідність є не лише джерелом численних небезпек, але й початком «будь-якої неправди» [19, р. 67]. Тому на противагу «волі до влади» (Фр. Ніцше) Р. Гвардіні (R. Guardini) пропонує «аскезу влади» як найвищу людську чесноту. Сенс «кризи особистості» Р. Гвардіні вбачає у *вивільненні її «ядра», «лику»*.

На перший погляд виникає удаване протиріччя: на простому (пласкому) рівні сприймання відповідь завжди проста й очевидна, але варто розпочати занурюватися у розуміння природи речей, відповіді стають все

парадоксальними. Проте питання лише в тому, чи розуміють співбесідники, про що йдеться. Згідно з О. Сатовим, різні люди народжуються з різним початковим рівнем зрілості (відповідно до каст, класів, страт), проте прямої кореляції між походженням та початковим рівнем зрілості немає. Протягом життя відбувається певне просування шкалою зрілості, проте швидкість цього розвитку низька, оскільки основною рушійною силою є сутички із життям, які змушують людину переосмислити свої глибинні установки та погляди. Жодна людина не прагне до подібних сутичок з доброї волі. Для людини природно уникати подібних сутичок. Тому у людей не так багато приводів для розвитку, й у більшості випадків люди так і залишаються на своїй початковій стадії зрілості [14].

О. Сатов запропонував розрізнити п'ять рівнів зрілості особистості. *Одновимірна* (початкова) свідомість – інфантильна форма. Людині властиві однозначні (а тому й примітивні) судження про життя. Сприймання грубе, емоційні реакції полярні, естетичні почуття відсутні. Ці люди щасливі, оскільки відсутні приводи для внутрішнього конфлікту. Це – класичний тип простого і «мудрого» сільського мешканця. Проте простота одноклітинної свідомості ближча до примітивності, втілення невігластва. У таких людей рідко виникають запитання, оскільки відповіді для них завжди очевидні, тому проблема розуміння та пояснення повністю відсутня. Це – затяжний етап, оскільки *«без конфлікту немає розвитку»* [14].

*Двовимірна* (невротична) свідомість – звичайна. Люди живуть у світі догм і стереотипів. Вони конформісти, тому естетичні смаки відповідають кон'юнктурі. Їх охарактеризує «душевний хаос», оскільки велика кількість внутрішніх суперечностей і конфліктів не узгоджується з однобічними поглядами. Душевний стан людини дофрейдівської епохи: головне страждання викликане невідповідністю «пласких» свідомих уявлень «об'ємним» процесам безсвідомого. Робота з розвитку свідомості на цьому рівні відкриває людині новий вимір – сферу позасвідомих почуттів і мотивів, та *перехід до об'ємного сприймання* життя і внутрішнього простору. Знайомі орієнтири втрачаються, а нові ще не сформовані – хаос, шок і трепет [14].

*Тривимірна* свідомість (що одужує), проте свідомість не поступається владою. Людина визнає, що реальні мотиви поведінки не збігаються з декларованими, проте зберігається стара тенденція боротьби із собою. Основний внутрішній конфлікт залишається незачепленим, проте *починається процес індивідуалізації – звільнення від натовпу*. Людина краще розуміє свою природу, прислухається до власної думки, починає формувати свій власний смак до життя. Погляди людини залишаються в межах стандартів, проте вона відчуває вузькість цих стандартів [14].

*Багатовимірна* (здорова) свідомість – етап примирення із собою та самозречення. Особистість продовжує звичайне функціонування, проте без попереднього напруження. Погляди на життя стають невизначеними, формується глибока переконаність у тому, що все відбувається саме так, як має відбутися. Людина робить висновок, що неможливо точно розібратися у

власних мотивах, у тому, як влаштоване життя, яке водночас лякає і звільняє її. *Межі правильного і неправильного, доброго і злого все більше розмиваються*, а єдиний об'єктивний орієнтир у дійсності – власне суб'єктивне відчуття. Як наслідок – самотність без жалю і свобода без страху. Процес індивідуації завершується тим, що людина погоджується бути собою і отримувати від цього максимум задоволення [14].

*Безмежна* (пробуджена) свідомість – «ми почуваємося неповноцінно у своїй нездатності дати вичерпну академічну відповідь на запитання, як бути особистістю». Це наша повсякденна свідомість, проте вже ширшої реальності [14].

Згідно з К.-Г. Юнгом, кожна людина прагне індивідуації (саморозвитку, самореалізації) [20, с. 171]. Індивідуація – не легке та приємне завдання. Цей процес здійснюється на самоті: «природа абсолютно не турбується про вищі рівні свідомості, швидше навпаки» [18, с. 394]. Чим ближча людина до мети, тим більше виникає перешкод. Під час вивільнення величезної енергії замість самоті можна укріпити Его – «архетип мудрої людини» (т. зв. «синдром професорів»). «Не досконалості, а повноти – ось що очікують від вас» [20, с. 97].

3. У 2014 році нами було проведене експериментальне дослідження, результати якого дозволили припустити, що механізми самоактуалізації особистості розвиваються всупереч механізмам соціалізації – між ними були отримані зворотні кореляційні зв'язки [10, р. 23]. Також ми констатували вищий рівень особистісного розвитку саме у дівчат, ніж у юнаків. Таким чином, процес становлення та розвитку людини, на нашу думку, не варто обмежувати лише уявленнями про формування особистості як соціальної іпостасі людини, описуючи його лише через реалізацію «процесу соціалізації». Тобто, процес становлення та розвитку людини впродовж всього її життя значно складніший та має нелінійний характер, з багатьма точками біфуркації – розгалуження, на яких людина має кожного разу обирати траєкторію свого подальшого розвитку.

Напевно, що процес розвитку особистості як етап входження людини до соціальної спільноти характеризує передусім початкову стадію цього розвитку/ становлення, що було добре охарактеризовано у перших вікових періодизаціях психічного розвитку людини. Проте згодом мають все активніше актуалізуватися абсолютно інакші процеси, оскільки відбувається відстоювання цінностей власної індивідуальності, власного життєвого вибору, тієї людської сутності, яка в англійській літературі визначається поняттями «індивідуум», «самість». В аналітичній психології К.-Г. Юнга процес сходження до самоті – «індивідуація» – аналогічний процесу «особистісного зростання».

К. Гольдштейн розглядав самоактуалізацію як основний процес в організмі, який може здійснювати як негативний, так і позитивний вплив на нього. За переконанням Гольдштейна, звільнення від напруги є важливим фактором, але лише для хворого організму, тоді як для здорового основна мета полягає у «створенні певного рівня напруження, яке здатне забезпечити



подальшу активність» [18, с. 486]. Під час взаємодії з навколишнім у людини може виникати непевненість і шок, який дозволяє собі пережити за нових ситуацій здоровий організм, що самоактуалізується, для повнішого використання своїх здібностей. Отже, самоактуалізація не звільняє індивіда від усіх проблем і труднощів; ба навіть навпаки – може стати причиною болю та страждань. Здібності організму визначаються його потребами (в них), тому для творчості може знадобитися боротьба.

Процеси особистісного зростання, самоактуалізації можуть стати панівними чи періодично з'являтися у людини, яка вже досягла певного рівня соціалізованості. Парадокс полягає у тому, що актуальні у такий період процеси соціалізації суперечать процесам індивідуалізації, самоактуалізації людиною своїх потенціалів. По-перше, під час самоактуалізації зростає напруження у стосунках людини зі світом. По-друге, процес розвитку часто має непередбачувані наслідки, або неочікувані побічні ефекти (згідно з Гольдштейном, як позитивні, так і негативні).

У ХХ ст. виникає мотив «кінця людини» (постмодернізм: Л. Альтюссер, Ж. Лакан, К. Леві-Стросс, М. Foucault, J. M. Domenack). Безнадійний статус особистості «моделюється» парадоксальним існуванням мистецтва. На телебаченні у ХХІ ст. з'явилися серіали, де головним героєм стає антигерой (від дільничного міліціонера Глухаря, одіозного лікаря Хауса до серійного маніяка Декстера). Яскравим у цьому плані є формат телесеріалу, тобто, це не разова акція, а перманентно діючий вплив на сприймання та розуміння широкими колами споживачів нових правил і цінностей у соціумі – розширюються норми дозволеного (тобто, соціум переходить на рівень розвитку багатомірної свідомості).

У стабільному соціумі, де відсутні радикальні зміни устрою, психічний розвиток людини може проходити дві стадії: на первинній стадії здійснюється її соціалізація, а на вторинній – самоактуалізація (індивідуалізація/індивідуалізація). У нестабільному, періодично змінюваному соціумі ці дві фази можуть по чергово змінювати одна одну: індивідуалізація приходить на зміну соціалізації, коли людина укріпилася у своєму соціальному статусі в групі. Коли ж відбувається зміна соціального контексту, змінюються соціальні інститути та стосунки поміж людьми, індивідуалізація поступається місцем процесу вторинної соціалізації і т. ін.

Отже, у нас є гіпотеза про те, що людина соціалізується через страх чи примусово. «Ідеальними моделями» подібної соціалізації є люди, котрі перебувають: у військових підрозділах; у лікарнях (т. зв. «госпітальний синдром»); у місцях позбавлення волі; у навчальних закладах, де панує «палична дисципліна»; за екстремальних умов (природні катаклізми, походи). Спільна ознака – свобода волевиявлення конкретної людини суттєво обмежена, а поведінка чітко регламентована. Превалювання механізмів соціалізації обумовлено такими чинниками: людині нав'язується воля старшого за соціальним рангом члена соціуму (медперсонал, вчителі, наглядачі у в'язниці); суттєво обмежені/лімітовані умови перебування

(«всього на всіх не вистачить»; хронічні дефіцити); людина сильно обмежена у можливостях і не здатна дати собі раду.

Результат соціалізації – похмурі обличчя людей, над якими тяжіють обов'язки, примуси, повинності. «Соціалізовані люди» тримаються групами (зграями) як люди зі спільною «важкою» долею. Оскільки вони відчують необхідність у присутності інших, то легко потрапляють у залежні стосунки, симбіотичні. Самоактуалізована особистість може обходитися без товариства (відлюдники, пустельники, мандрівники, просвітлені особистості, дивакуваті митці та винахідники), дозволяє собі розкіш бути самотником.

«Позитивізм знецінює людей» (H. Skolimowski, 1976), «формальна раціональність» виступає проти індивідуальної своєрідності людини з її «некерованими» прагненнями, вона байдужа до людських цінностей, смислу [8, с. 43]. «Засіб» і «мета» тут міняються місцями: людина та її потреби стають лише засобом [8, с. 51], і навпаки, прояв особистісних моментів призводить до гальмування раціонального процесу [8, с. 57]; тобто «формальна раціональність» призводить до стандартизації духовного життя індивіда, знищення життя як духовного [8, с. 80]. Тому соціалізація асоціюється з диктатурою, тоталітарною системою, авторитаризмом. В. Шендерович казав: «Чим вищий пам'ятник голові держави, тим небезпечніше жити у цій державі».

Існують і інші моделі поведінки у соціумі: варто згадати про «гуманну педагогіку» Ш. О. Амонашвілі чи «клоунотерапію» як супровід дітей у медичних закладах Ізраїлю, Італії, інших європейських країн (в Україні діє програма «Giocare in Corsia» Італійської асоціації LILT, яка забезпечується Благодійним фондом «Барви життя»). Для розгортання самоактуалізації, таким чином, необхідні вільні ресурси, психологічно здорові, незалежні, з буттєвою мотивацією соціально статусні люди, готові здійснювати фасилітацію процесів психічного розвитку інших людей (президент і політична еліта країни, працівники соціальних та силових структур).

Здійснений нами аналіз дозволяє зробити такі **висновки**:

Поняття про розвиток особистості відчуло на собі всі ідеологічні утиски.

М. І. Козлов виступає прибічником примату процесу соціалізації у розвитку особистості. Представники гуманістичного напрямку (К. Гольдштейн, К. Роджерс, А. Маслоу) виступають за примат процесів самоактуалізації.

Коли людина входить у період серйозних особистісних криз – точок біфуркації її подальшого розвитку, вона має обирати: або йти шляхом найменшого опору, «пливти за течією» («моя хата з краю», «аби чого не трапилось»), або обирати непередбачуваний вируючий потік випробування себе (своїх здібностей та здатностей) й світу на міцність, та лише саме цей шлях може забезпечити їй особистісний розвиток та збагачення цілого світу новими постатями та їх надбаннями. Перший шлях – шлях соціалізації;

другий – самоактуалізації/ самореалізації. До того ж у людей не так багато приводів для розвитку.

Згідно з типологією О. Сатова, розвиток особистості має супроводжуватися не лише зростанням інструментальної майстерності людини, а й набуттям нових якостей свідомості. Усі духовні системи рухаються у цьому напрямку. Проте науковий позитивізм «витіснив» проблему особистісного розвитку шляхом заміни протейнових носіїв психіки на кремнієві.

Цивілізаційний вибір, запропонований сьогодні Україні, можна уявити як вибір між стратегічною установкою на соціалізацію (слухняність, підконтрольність, виконавча дисципліна) чи на самоактуалізацію (ухвалювати самостійні рішення та нести відповідальність за їхні наслідки; бути фінансово, енергетично, економічно, військово незалежними). Це – саме та точка біфуркації, у якій є нагода зробити крок назустріч розвитку суспільства та країни для отримання кращих умов для самореалізації її громадян. Проте нічим і ніким іншим, окрім самих себе, ми бути не можемо. «Хибний драматизм боротьби за самого себе – лише спроба уникнути неприємної правди про самих себе і наші справжні пріоритети» [14].

1. *Ассаджоли Р.* Психосинтез: теория и практика / Роберто Ассаджоли. – М. : REFL-book, 1994. – 314 с.
2. Большой и малый личностный рост. – [Электронный ресурс]. – Режим дост.: [http://www.psychologos.ru/articles/view/bolshoy\\_i\\_malyy\\_lichnostnyy\\_rost](http://www.psychologos.ru/articles/view/bolshoy_i_malyy_lichnostnyy_rost)
3. *Братусь Б. С.* К проблеме человека в психологии / Борис Сергеевич Братусь // Вопросы психологии. – 1997. – № 5. – С. 3–19.
4. *Гагин Т.* Занимательная физика отношений, или За жизнь и про любовь / Тимур Гагин, Борис Кириленко. – М. : Добрая книга, 2011. – 359 с.
5. *Лазурский А. Ф.* Классификация личностей / А. Ф. Лазурский // Психология индивидуальных различий. Тексты. – М. : Изд-во Моск. ун-та, 1982. – С. 179–188.
6. Личностный рост. – [Электронный ресурс]. – Режим дост.: [http://www.psychologos.ru/articles/view/lichnostnyy\\_rost](http://www.psychologos.ru/articles/view/lichnostnyy_rost)
7. Личностный рост или развитие личности. – [Электронный ресурс]. – [http://www.psychologos.ru/articles/view/lichnostnyy\\_rost\\_ili\\_razvitiye\\_lichnosti](http://www.psychologos.ru/articles/view/lichnostnyy_rost_ili_razvitiye_lichnosti)
8. Личность в XX столетии: Анализ теорий / под ред. М. Б. Митина. – М. : Мысль, 1979. – 260 с.
9. *Миронова М. Н.* Построение лестницы развития/регрессии в христиански ориентированной психологии / Миронова Марина Николаевна // Московский психотерапевтический журнал. – 2003. – № 3. – С. 26–73.
10. *Пасниченко А.* Толерантність до невизначеності як критерій психологічної зрілості особистості / Анжела Пасниченко // Scientific Letters of Academy Society of Michal Valudansky. – 2016. – №. 4. – Vol. 4. – Pp. 19–24.
11. *Пасниченко А. Э.* Оценка индивидуально-возрастных особенностей развития волевых качеств личности. Дисс. ... канд. психол. наук / Анжела Эдуардовна Пасниченко. – М. : Моск. гос. ун-т им. М. В. Ломоносова, 1996. – 262 с.
12. *Петровский А. В.* Индивид и его потребность быть личностью / А. В. Петровский, В. А. Петровский // Вопросы философии. – 1982. – № 3. – С. 44–54.
13. Психическое развитие личности. – [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://psyera.ru/2447/psihicheskoe-razvitiye-lichnosti>. –<28.03.2016>

14. *Сатов О.* Что такое зрелая личность и уровни (не)понимания / Олег Сатов. – [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://verhosvet.org/2016/01/chto-takoe-zrelaya-lichnost-i-urovni-neronimaniya/> <1.05.2016>
15. *Слободчиков В. И.* Интегральная периодизация общего психического развития / Слободчиков Виктор Иванович, Цукерман Галина Анатольевна // Вопросы психологии. – 1986. – № 5. – С. 38–50.
16. *Belshaw C. S.* Anthropology // International Social Science Journal / C. S. Belshaw. – Vol. 24, № 1. – Paris, 1972.
17. *Ferkis V.* The Future of Technological Civilization / V. Ferkis. – N.Y., 1974.
18. *Frager R.* Personality and Personal Growth / Robert Frager, James Fadiman. – Upper Saddle River, N.J. : Prentice Hall, 2002. – 864 p.
19. *Guardini R.* Das Ende der Neuzeit. Ein Versuch zur Orientierung Würzburg / Romano Guardini. – Würzburg : Werkbund, 1950. – 133 p.
20. *Jung C. G.* On psychic energy / C. Jung // Collected works of C. G. Jung. – Vol. 8. – Princeton, N.J. : Princeton university press, 1967. – (Originally published, 1928).
21. *Maslow A.* Motivation and Personality / Abraham H. Maslow. – N.Y., 1954. – 336 p.
22. *Morris D.* The Naked Ape: a Zoologist's Study of the Human Animal / Morris, Desmond. – N.Y. : McGraw-Hill Book Co., 1967.

#### REFERENCES

1. *Assadzholi, R.* (1994). Psikhosintez: teoriya i praktika [Psychosynthesis: theory and practice]. M.: REFL-book (rus).
2. Bol'shoy i malyy lichnostnyy rost [Large and small personal growth] [Elektronnyy resurs]. – Rezhim dostupa: [http://www.psychologos.ru/articles/view/bolshoy\\_i\\_malyy\\_lichnostnyy\\_rost](http://www.psychologos.ru/articles/view/bolshoy_i_malyy_lichnostnyy_rost) (rus).
3. *Bratus', B. S.* (1997). K probleme cheloveka v psikhologii [For the problem of man in psychology]. *Voprosy psikhologii* [The questions of psychology], 5, 3-19 (rus).
4. *Gagin, T., Kirilenko, B.* (2011). Zanimatel'naya fizika otnosheniy, ili Za zhizn' i pro lyubov' [Entertaining physics relations, or pro-life, and about love]. M.: Dobraya kniga (rus).
5. *Lazurskiy, A. F.* (1982). Klassifikatsiya lichnostey [Classification of personalities]. *Psikhologiya individual'nykh razlichiy. Teksty* [Psychology of individual differences. Texts]. M.: Izd-vo Mosk. un-ta, 179-188 (rus).
6. Lichnostnyy rost [Personal growth] [Elektronnyy resurs]. – Rezhim dostupa: [http://www.psychologos.ru/articles/view/lichnostnyy\\_rost](http://www.psychologos.ru/articles/view/lichnostnyy_rost) (rus).
7. Lichnostnyy rost ili razvitiye lichnosti [Personal growth and personality development]. [Elektronnyy resurs]. – Rezhim dostupa: [http://www.psychologos.ru/articles/view/lichnostnyy\\_rost\\_ili\\_razvitiye\\_lichnosti](http://www.psychologos.ru/articles/view/lichnostnyy_rost_ili_razvitiye_lichnosti) (rus).
8. Lichnost' v XX stoletii: Analiz teoriy (1979). [The personality of the twentieth century: Analysis of Theories]. M.: Mysl' (rus).
9. *Mironova, M. N.* (2003). Postroyeniye lestnitsy razvitiya/regressii v khristianski orientirovannoy psikhologii [Building a ladder of development / regression in Christian oriented psychology]. *Moskovskiy psikhoterapevticheskiy zhurnal* [Moscow psychotherapeutic Journal], 3, 26-73 (rus).
10. *Pasnichenko, A.* (2016). Tolerantníst' do nevznacheností yak kriteriy psikhologichnoi zrilostí osobistostí [The ambiguity tolerance as criteria of psychological maturity of personality]. Scientific Letters of Academy Society of Michal Baludansky. 4, 4, 19-24 (rus).
11. *Pasnichenko, A. E.* (1996). Otsenka individual'no-vozzrastnykh osobennostey razvitiya volevykh kachestv lichnosti. Diss. ... kand. psikhol. nauk [Evaluation of individual and age features of development of strong-willed qualities of the person]. M.: Mosk. gos. un-t im. M. V. Lomonosova (rus).

12. *Petrovskiy, A. V., Petrovskiy, V. A.* (1982). Individ i yego potrebnost' byt' lichnost'yu [The individual and his need to be a person]. *Voprosy filosofii* [The questions philosophy], 3, 44-54 (rus).
13. *Psikhicheskoye razvitiye lichnosti* [The mental development of the individual]. [Elektronnyy resurs]. – Rezhim dostupa: <http://psyera.ru/2447/psihicheskoe-razvitiye-lichnosti> (rus).
14. *Satov, O.* Chto takoye zrelyaya lichnost' i urovni (ne)ponimaniya (What is the mature personality and levels (not) understand]. [Elektronnyy resurs]. – Rezhim dostupa: <http://verhosvet.org/2016/01/chto-takoe-zrelyaya-lichnost-i-urovni-neponimaniya/> (rus).
15. *Slobodchikov, V. I., Tsukerman, G. A.*(1986). Integral'naya periodizatsiya obshchego psikhicheskogo razvitiya [Integral general periodization of mental development]. *Voprosy psikhologii* [The questions of psychology], 5, 38-50 (rus).
16. *Belshaw, C. S.* (1972). Anthropology // International Social Science Journal. 24, 1. Paris.
17. *Ferkis, V.* (1974). The Future of Technological Civilization. N.Y.
18. *Frager, R., Fadiman, J.* (2002). Personality and Personal Growth. Upper Saddle River, N.J.: Prentice Hall.
19. *Guardini, R.* (1950). Das Ende der Neuzeit. Ein Versuch zur Orientierung Würzburg. Würzburg: Werkbund.
20. *Jung, C. G.* (1967). On psychic energy. Princeton, N.J.: Princeton university press.
21. *Maslow, A.* (1954). Motivation and Personality. N.Y.
22. *Morris, D.* (1967). The Naked Ape: a Zoologist's Study of the Human Animal. N.Y.: McGraw-Hill Book Co.

### **Anzhela Pasnichenko**

#### **LEVELS OF PERSONALITY 'S PSECHOLOGICAL DEVELOPMENT**

*We discuss the development of the personality, which is not uniform linear process of transitions from one qualitative level to another. We compared the meaning of "personal growth", "development of psyche", "personality development". "Formation of the personality" has different meanings load in personality psychology, social-, age-, educational psychology. It is "drowning" in a physiologically caused development of psyche in age-psychology; personality development is seen as a function of group dynamics or organized educational influence in social and educational psychology. Intervention methods in the human psyche are actively developing now (psycho-engineering).*

*The emphasis on the "external" source of psychological changes in humans involves a deep mistrust to its natural prerequisites, while the humanistic psychology organizes personality formation with its reliance on domestic resources and potential. But the process of personal growth is deploying itself not automatically and it does not happen with the "normative majority" of people because a person usually does not choose to "evolve." Free person opposes its own individual position to this trend, because "human values" cannot be general. By the results of our study of self and peer reviews of thesaurus volitional qualities (1996), "initiative" received the lowest score of (because in society "Initiative is punished!"). Most people are consumers; therefore motivational component of human psyche is often ignored.*

*According the personality levels typology of O. Satov, that is based on the quality of consciousness, European civilization can be diagnosed as a "multidimensional" collective consciousness. In our study (2016), we have reverse correlation between the mechanisms of socialization and self-actualization, obvious we conclude that socialization will inhibit human self-actualization. We believe that the mechanisms of socialization act more at the conditions of social changes, and then they will be replaced to the process of self-actualization (as necessary).*

**Keywords:** *psychic personality development, socialization, self-actualization, levels of psychic development, the personal growth.*

УДК 159.922.73

doi: 10.15330/ps.7.1.70-79

**Людмила Прокопів**

Комунальний вищий навчальний заклад  
«Коломийський педагогічний коледж Івано-Франківської обласної ради»  
liudmyla@saga.ua

**СУБ'ЄКТ-ОРІЄНТОВАНА МОДЕЛЬ ПСИХОКОРЕКЦІЇ  
ГІПЕРАКТИВНОСТІ ДОШКІЛЬНИКІВ**

*У статті визначено актуальність та необхідність розробки і впровадження сучасних комплексних програм психологічної корекції для дошкільників з гіперактивним розладом і дефіцитом уваги (ГРДУ). Підкреслено неможливість надання ефективної допомоги дітям з ГРДУ без урахування їх особливих потреб, пов'язаних з освітою. Обґрунтовано теоретичні засади суб'єкт-орієнтованої моделі психокорекції гіперактивності дошкільників шляхом синтезу патогенетичного і психолого-педагогічного підходів на базі принципу інтегральної суб'єктності З. С. Карпенко. Запропонована модель психокорекції гіперактивності пояснює гальмування і деформацію психосоціального розвитку дошкільника затримкою розвитку його суб'єктності в сенсомоторному, атенціональному, мнемічному, афективно-конативному, мовленнєвому, комунікативному аспектах. Аргументовано необхідність здійснення комплексного підходу до психологічної корекції, виховання і навчання гіперактивних дошкільників і впровадження спеціальних програм психоедукації для батьків.*

**Ключові слова:** гіперактивність, гіперактивний розлад з дефіцитом уваги (ГРДУ), принцип інтегральної суб'єктності, комплексна суб'єкт-орієнтована психокорекція, психоедукація.

**Актуальність проблеми.** Проблема дитячої гіперактивності належить до компетенцій нейропсихології, психіатрії, медичної, вікової та педагогічної психології. Гіперактивний розлад з дефіцитом уваги (ГРДУ) вважається поліформним клінічним нейропсихіатричним розладом спектрального (континуального) характеру і є позитивним розладом з різними формами прояву і ступенем інтенсивності ознак.

В сучасних умовах реформування системи освіти і системи охорони здоров'я в Україні постала проблема визначення компетенцій та розмежування функцій фахівців у процесі допомоги дітям з психічними розладами, до яких відноситься гіперактивний розлад з дефіцитом уваги. За класичними тлумаченнями питанням психіатрії є «нозос» (захворювання), питанням психології є «норма» (присутність або відсутність розладу), а питанням психотерапії є «патос» (страждання). З огляду на те, що ГРДУ є межовим розладом, і гіперактивні діти повинні інтегруватися в систему освіти (дошкільної, а згодом і шкільної), то стає очевидним, що для забезпечення ефективної поліфункціональної допомоги необхідна співпраця фахівців. Батьки гіперактивних дітей, як показує практика, рідко звертаються за допомогою до психіатра чи психотерапевта. Найчастіше в Україні гіперактивність діагностується саме практичними психологами в

системі освіти. Досвід зарубіжної практики свідчить, що всі ці спеціалісти працюють єдиною командою, а первинну діагностику здійснює сімейний лікар, який є кваліфікованим спеціалістом і може розпізнати межові психіатричні розлади на ранніх етапах.

У цьому напрямку Україна робить тільки перші кроки, зокрема, в Концепції вдосконалення психіатричної допомоги дітям МООЗ України йдеться про запровадження програм підготовки медичних працівників закладів дошкільної та шкільної освіти, вихователів і вчителів з метою оволодіння основами психосоціальної терапії дітей з дефіцитом уваги, імпульсивністю, гіперактивністю та розладами поведінки.

Практично всі науковці підкреслюють особливу вагу та значення вчасного раннього втручання. Компетентна комплексна допомога дітям з ГРДУ та їхнім родинам ще у дошкільному віці може радикально змінити сценарій їхнього життя на краще, попередити розвиток вторинних ускладнень та коморбідних розладів. На переконання більшості дослідників, для цілеспрямованої і результативної психокорекції необхідна розробка сучасних комплексних програм корекції розвитку дошкільників з ГРДУ.

**Аналіз останніх досліджень.** Наукові дискусії з приводу того, який чинник є визначальним у виникненні і розвитку гіперактивності і які методи корекції цього розладу є найбільш ефективними, не припиняються. Теоретико-експериментальні дослідження в цьому напрямку з позицій патогенетичного, клінічного підходу активно ведуться за кордоном (Р. Барклі, Дж. Август, П. Бейкер, М. Алворд, Е. Бонд, П. Вендер, Л. Гольдман, М. Дженел, С. Клементс, Дж. Партрідж, Е. Тейлор, Е. Штраус, М. Ратгер та ін.). В Україні та на пострадянському просторі розвивається здебільшого психолого-педагогічний підхід до вивчення проблеми дитячої гіперактивності (А. Єськова, М. Заваденко, О. Касатікова, О. Гуріна, І. Брязгунов, Л. Чутко, О. Політико, І. Арцишевська, Ю. Шевченко, Г. Моніна, О. Халецька, О. Романчук, Н. Соловей, Є. Суковський, І. Марценківський, О. Тохтамиш, Е. Гуцало та ін.). Значного розповсюдження отримала практика когнітивно-поведінкової терапії, проте й досі бракує програм дієвого комплексного впливу на дітей з поведінковими розладами в дошкільних закладах, у школі та в середовищі за місцем проживання.

Найновіші діагностичні класифікації хвороб DSM-IV, DSM-V і МКХ-10 наводять сучасні критерії діагностики гіперактивного розладу з дефіцитом уваги. Межі DSM-IV і DSM-V є ширшими і включають три форми розладу: з домінуванням порушень уваги, переважанням гіперактивності й імпульсивності чи їх комбінації. МКХ-10 містить строгіші критерії діагностики, що стосуються тяжкості і сталості прояву ГРДУ.

Сучасне тлумачення гіперактивності визначає даний феномен як порушення, викликане мінімальною мозковою дисфункцією, що характеризується надмірною активністю, дефектами концентрації уваги, імпульсивністю в соціальній поведінці й інтелектуальній діяльності,

проблемами у взаєминах з оточуючими, труднощами навчання в школі, слабкою успішністю і низькою самооцінкою (А. Ребер).

**Метою дослідження** є теоретичне обґрунтування застосування принципу інтегральної суб'єктності та суб'єкт-орієнтованого підходу у процесі психологічної корекції гіперактивних дошкільників. **Основні завдання дослідження:** дослідити розвиток особи при ГРДУ зі змістового (ціннісно-сислового, потребово-мотиваційного чи телеологічного) та з функціонального (власне, діяльнісно-суб'єктного) боку; з'ясувати проблеми розвитку і можливості корекції гіперактивних дошкільників на п'яти рівнях суб'єктності, за З. С. Карпенко з урахуванням напрацювань психології розвитку (Л. Кольберг, В. Слободчиков і Г. Цукермен та ін.); аргументувати важливість комплексного підходу до психокорекції гіперактивності дошкільників.

**Виклад основного матеріалу.** Для лікування і корекції гіперактивної поведінки застосовується медикаментозна терапія (психостимулятори). Однак, крім медикаментозного впливу, необхідним засобом впливу на гіперактивну дитину виступають психотерапевтичні засоби (поведінкова терапія, аутогенне тренування, сімейна психотерапія). При цьому психолого-педагогічна допомога разом із медичною і психотерапевтичною вважається достатньо ефективною. Основні положення декларації XIII конгресу Європейського товариства дитячої та підліткової психіатрії (Флоренція, Італія, 2007) вказують на перенесення акценту з біологічного лікування (медикаментозного) на психологічні (психотерапевтичні) і соціальні форми допомоги дітям з розладами поведінки.

Координатор програми ВООЗ «Психічне здоров'я» в Україні І. Марценковський підкреслює неможливість надання ефективної допомоги дітям з ГРДУ без урахування їх особливих потреб, пов'язаних з освітою. На його думку, без допомоги психологічних служб і педагогів системи освіти цю проблему вирішити вкрай складно [3].

Тому, віддаючи належне солідному корпусу валідних мультидисциплінарних експериментальних досліджень, виконаних насамперед на Заході, дане дослідження ми вирішили все ж базувати на іншій концептуальній моделі, яка враховує як діагностично-каузальні, так і предикторно-телеологічні чинники поведінки дитини, і може бути застосована для організації комплексних програм психокорекції гіперактивності в закладах освіти практичними психологами. Перший з означених чинників стосується пояснення природи ГРДУ, його причин, патогенезу і симптоматики, другий – конструювання, апробації й верифікації *центрованої на суб'єкті* персогенезу прикладній концептуальній моделі корекції гіперактивності дошкільників.

Засадничою підставою для визнання цієї моделі саме суб'єкт-центрованою виступає ключова проблема гіперактивних дітей – розлад розвитку *самоконтролю*, що є визначальним маркером функціональної спроможності *особи як суб'єкта* діяльності і спілкування, нарешті – автора свого життя. Відтак принцип інтегральної суб'єктності в інтерпретації



3. Карпенко пропонуємо в якості теоретико-методологічного каркаса подальшого емпіричного дослідження можливостей психокорекції гіперактивності дошкільників.

Згідно з даним принципом розвиток особи як тотальної єдності тіла-душі-духу слід вивчати зі змістового (ціннісно-смислового, потребово-мотиваційного чи телеологічного) боку та з функціонального (власне, діяльнісно-суб'єктного) боку. Якщо перший аспект відображає аксіогенез особи, її морально-духовний рівень і естетичний розвиток, то другий – сформованість необхідних для цієї мети психофізіологічних і вольових механізмів саморегуляції поведінки (З. Карпенко, 2009) [2]. Зрозуміло, що особливості уваги, рухової активності дітей з ГРДУ зумовлюють той суб'єктний діапазон задатків, які на загал стримують повноцінне становлення особистості, формують феномен так званої «невидимої неповносправності», коли мінімальні мозкові та кінестетичні дисфункції деформують і гальмують загальний психосоціальний розвиток дитини.

Отже, З. Карпенко розрізняє такі рівні суб'єктності особи:

1) *відносно (умовно) суб'єктний рівень* (біологічний індивід, психосоматичний організм), наділений здатністю рефлексорного налаштування (суб'єктна здатність «(перед – (від)чуваю» на сприятливі умови життя, ключова цінність – вітальність або здоров'я);

2) *моносуб'єктний рівень*, здатний забезпечити індивідуальну діяльність і персональну участь у навчанні, спілкуванні, праці при дотриманні певних соціокультурних норм і стандартів з орієнтацією на прагматичні цінності. «Адаптивна, нормовідповідна активність моносуб'єкта забезпечується сформованою здатністю «треба» – морально-психологічною саморегуляцією за допомогою усвідомленого обов'язку»;

3) *полісуб'єктний*, у вузькому значенні – особистісний – *рівень* відзначає особу як суб'єкта суспільно розподіленої діяльності, керованого сумлінням – цим імперативом моральної свідомості з регуляторною інстанцією «мушу» («варто»), спрямованого на цінність добра для інших;

4) *метасуб'єктний рівень*, що персоніфікує творчу індивідуальність й унікальні внески в культуру. «Суб'єктна здатність цього рівня втілюється цілепокладанням «буду» («смію») і забезпечує досягнення індивідуального інноваційного ефекту, оцінюваного за естетичними канонами прекрасного» [2, с. 93];

5) *абсолютно суб'єктний рівень* презентує людину як цілісну особу – носія універсальної духовності, з притаманною їй супердиспозицією «благо», що є результатом осягнення сенсу існування конкретного суцього у світовому порядку (суб'єктна здатність «приймаю») [2, с. 93].

Використання принципу інтегральної суб'єктності як новітньої холістичної методологемі вже показало свою продуктивність у низці прикладних досліджень його прибічників (В. Мицько, Н. Когутяк, Д. Черенщикова, Є. Карпенко та ін.). Прогнозуємо, що евристичний потенціал даного принципу достатній для того, щоб бути розповсюдженим і на обґрунтування програми психокорекції гіперактивності дошкільників.

Насамперед, на прикладі декількох онтогенетичних концепцій проілюструємо суть і наслідки суб'єктного дефіциту у дітей дошкільного віку, що в нормі перебувають на рівні суб'єкта відносно (умовно) індивідуальної діяльності.

Зокрема, автори інтегральної періодизації психічного розвитку В. Слободчиков і Г. Цукерман виходили з ідеї становлення людини суб'єктом саморозвитку – господарем і автором власної біографії через послідовне залучення до «співбуттєвої спільноти», де вона не тільки соціалізується, засвоюючи культурні надбання, але і розвиває, вдосконалює власну психічну організацію, індивідуалізується і творить нові форми досвіду, тобто стає самобутньою. Отож вікова періодизація цих учених відображає логіку долучення чи емансипації на виокремлених ними п'яти ступенях розвитку суб'єктності: оживлення, одушевлення, персоналізації, індивідуалізації, універсалізації [6; 7]. З огляду на змістове наповнення цих ступенів можна дійти висновку, що в нормі дошкільний вік є сензитивним для «одушевлення» (впевнена ходьба й опанування мовленням виступають засобами первісного самовизначення у зовнішньому і внутрішньому просторі суб'єктності) і зачатків персоналізації (розв'язання логічних, етичних і соціальних задач разом із суспільним дорослим – вихователем, учителем тощо), проте швидке відволікання уваги вкупі з імпульсивністю і надмірною збудливістю нервової системи у гіперактивних дошкільників указують на невіршені завдання першого ступеня розвитку суб'єктності, а саме – не досягнуто справжнього синтезу соматичних функцій у їх сенсорних, рухових, комунікативних і дійових вимірах. Звідси випливає необхідність декомпенсації суб'єктних здатностей, затримка розвитку яких спричинена пренатальними анатомо-фізіологічними факторами, що побіжно зумовлює появу супутніх нейропсихологічних проблем, з якими не в змозі впоратися орієнтоване на вікову норму психічного розвитку й усереднений віковий норматив вихованості соціалізувальне середовище сім'ї чи дошкільного закладу.

Ще одним доказом недорозвитку суб'єктності при ГРДУ є відставання від орієнтованих стадій морального розвитку, за Л. Кольбергом [10]. Прийнято вважати, що рівень доконвенційної моралі домінує у дітей 4-10 років. На цьому рівні вчинки зумовлюються зовнішніми обставинами без врахування думок інших людей. Відмінності між дітьми вікової норми і гіперактивними дітьми простежуються на переважному акцентуванні стадій цього рівня: «нормальні» дошкільники в основному перебувають на другій (вищій) стадії – «Особистий інтерес» або «Індивідуалізм, інструментальна мета і обмін», тоді як гіперактивні діти – все ще на першій стадії «Покірність і покарання», що відповідає відносно суб'єктному рівневі персоно- (і аксіо-) генезу на відміну від другої стадії (моносуб'єктний рівень), за З. Карпенко [2, с. 171]. Це означає, що гіперактивні діти більше залежатимуть від системи зовнішніх виховних стимулів у вигляді різних заохочень і покарань, аніж дошкільники вікової норми, котрі здатні керуватися міркуваннями «розумного егоїзму», що допускає самообмеження

і зважання на інтереси інших людей. Слід наголосити, що в цьому разі йдеться не про абстрактну можливість для дітей обох категорій розуміти моральну вимогу чи норму, а про можливість її реалізувати, оскільки за «фактом» поведінки навколишні дорослі роблять висновок про збиточність («шкодливості» – рос.), схильність до різних витівок, некерованість аж до звинувачень в асоціальних схильностях дітей з ГРДУ.

Про вирішальну роль релевантного в експеріментальному й аксіологічному сенсах середовища у формуванні позитивного прогнозу щодо гіперактивних дітей свідчить досвід схема-терапевтів. Засновник цього напряму психологічної допомоги Дж. Янг виокремлює п'ять базових потреб людини:

- 1) потреба в безпечній прив'язаності, прийнятті і турботі;
- 2) потреба в автономії, компетентності, почутті власної ідентичності;
- 3) потреба у встановленні реалістичних меж і самоконтролі;
- 4) потреба у свободі вираження потреб та емоцій;
- 5) потреба у спонтанності та грі [1; 9].

Гіперактивні діти як «менш соціалізовані» й «недостатньо виховані» порівняно зі своїми «нормальними» ровесниками схильні до задоволення двох останніх з наведеного переліку потреб, що забарвлює їхнє життя безтурботністю, жвавим інтересом до навколишніх подій, невгамовною активністю, схильністю до миттєвих емоційних поривів тощо. Це якраз те, що може бути предметом заздрощів для їх «гіперсоціалізованих» однолітків, схильних до послушності, «вдячної» ласкавої прив'язаності, стриманості і незрівнянно більшого самоконтролю. Звідси випливає два висновки:

1) сімейне виховання й освітнє середовище дошкільного закладу повинні задовольняти всі базові потреби дітей, особливо дві перші як такі, що відображають актуальні для цього віку життєві завдання психічного розвитку;

2) використовувати експресивність і творчий потенціал дітей з ГРДУ в якості компенсаторного механізму з метою спрямування їх психофізичної активності на продуктивні види діяльності, розвиток послідовної уваги і формування стійкої мотивації до суспільно корисної праці.

Ми вважаємо, що лише синтез здобутків патогенетичного й суб'єктного підходів до психології розвитку людини може збагатити теоретико-методологічний і психотехнічний арсенал педагогічної психології щодо навчання і виховання як дітей з особливими потребами взагалі, так і гіперактивних дошкільників зокрема. Саме на ідеї комплементарного поєднання обох цих підходів ми засновували емпіричне дослідження психокорекції гіперактивності в дітей дошкільного віку [4]. При цьому принцип інтегральної суб'єктності, який охоплював щонайширший діапазон ціннісно-цільових й потребово-мотиваційних інтенцій та їх психофізіологічних корелятів – відповідних суб'єктних здатностей, втілює ідею такого синтезу. З іншого боку, цей методологічний принцип задає організаційно-методичний формат емпіричного дослідження психокорекції

гіперактивності дошкільників, оскільки постульовані вище два його рівні – інтенціонально-телеологічний та функціонально-суб'єктний, каузальний – реально інтегрують патогенетичний, клінічний та власне суб'єктний (психолого-педагогічний) підходи. Це диктує логічну послідовність етапів емпіричного дослідження, вибір тих чи інших діагностичних засобів, дизайн експериментальних груп, завдання та змістово-процесуальне наповнення програми психокорекції гіперактивності дошкільників.

Слід зазначити, що ГРДУ – це проблема, яка потребує комплексного підходу до корекції. Тому в рамках суб'єкт-орієнтованої психокорекції вважаємо за необхідне запровадження програм психоедукації для батьків та вихователів. Першим і найважливішим кроком у допомозі дітям з ГРДУ є розуміння дорослими природи цього розладу. Надзвичайно важливо усвідомлювати, що поведінка дитини, її психічний розвиток, хоч і мають безумовно біологічне підґрунтя, не є детерміновані виключно біологічними реаліями, а є наслідком комплексної взаємодії біо-психо-соціальних факторів. Батьки мають знати, що тільки їх розуміння і знання проблеми та відповідний постійний супровід приведе до позитивного результату. Важливим для батьків є навчання специфічних методів поведінкової терапії, щоб вони розуміли патогенетичний механізм ГРДУ і на основі цього розуміння могли щоденно, «тут і тепер» застосовувати техніки і підходи до позитивного поведінкового керівництва [5, с. 146]. Головне у співпраці з гіперактивною дитиною – терпіння і розуміння «ненавмисності» поганої поведінки, заохочення до потрібних дій. Загальна рухова активність з роками зменшується, а у деяких дітей зникає зовсім. Психоедукація буде ефективнішою, якщо вона буде відбуватися у взаємодії з фахівцями (практичний психолог, психіатр, невролог).

Основні завдання програми психоедукації для батьків: допомогти батькам зрозуміти свою дитину та особливості її поведінки, зумовлені гіперактивним розладом з дефіцитом уваги; навчити батьків будувати позитивні стосунки з дитиною; допомогти батькам у використанні компенсаторних стратегій керування поведінкою дитини; ознайомити батьків з ефективними методами виховання гіперактивної дитини, навчання її життєво важливих соціальних навичок, розвитку позитивної самооцінки тощо; сприяти зниженню рівня стресу у батьків, підвищенню відчуття компетентності, зміцненню внутрішніх та зовнішніх ресурсів сім'ї.

Оскільки кожен випадок ГРДУ індивідуальний, типова комплексна суб'єкт-орієнтована психокорекційна програма повинна коригуватися практичним психологом з урахуванням індивідуальної ситуації і потреб психокорекції, які впливають з діагностичного процесу. Проте ключовим моментом психокорекції ГРДУ у дошкільників є саме взаємодія психолога, батьків, вихователів, медичного працівника та середовища в контексті зміни оточення дитини вдома і в дошкільному навчальному закладі з метою створення позитивних умов для розвитку дефіцитарних функцій і зменшення негативних поведінкових проявів.

**Висновки.** Вихідним пунктом діагностики і корекції гіперактивності дошкільників може бути її суб'єкт-орієнтована модель, за якою порушення самоконтролю на п'яти рівнях функціонування особи в контексті цілісної життєдіяльності спричиняє деформацію відповідних мотиваційно-ціннісних налаштувань.

Порівняльний аналіз концепцій інтегральної періодизації ступенів розвитку суб'єктності людини В. Слободчикова й Г. Цукерман, морального розвитку Л. Кольберга, аксіогенезу З. Карпенко та ін. дозволяє стверджувати, що затримка розвитку суб'єктності дитини у сенсомоторному, мнемічному, мовленнєво-комунікативному вимірах зумовлена нейрофізіологічними причинами, гальмує і деформує розвиток її ціннісно-мотиваційної сфери і особистісне становлення загалом.

Розробка і втілення протоколів ранньої діагностики та відповідних комплексних програм психологічної корекції гіперактивності дошкільників мають на меті допомогти батькам, вихователям в процесі соціальної адаптації дитини, психічного розвитку та інтеграції її до повноцінного навчання в школі в майбутньому.

Психоедукація для батьків є невід'ємним компонентом комплексної суб'єкт-орієнтованої психокорекції гіперактивних дошкільників з метою ознайомлення з патогенетичними й психологічними особливостями дітей з ГРДУ і навчання батьків технік когнітивно-поведінкового спрямування та експресивних психотехнік з метою оптимізації внутрішньосімейних стосунків та виховання дитини з ГРДУ.

Перспективним напрямом майбутніх досліджень вважаємо пролонгований моніторинг психічного розвитку й особистісного становлення осіб з первинним діагнозом «ГРДУ» й апробацію програм гармонізації їхнього життєздійснення на пізніших етапах онтогенезу.

1. Арнц А. Схема-терапія: модель роботи з частками / А. Арнц, Г. Якоб. – Львів : Свічадо, 2014. – 264 с.
2. Карпенко З. С. Аксіологічна психологія особистості: [монографія] / Зіновія Степанівна Карпенко. – Івано-Франківськ : Лілея-НВ, 2009. – 512 с.
3. Марценковський І. А. Програмно-цільове обслуговування дітей та підлітків з гіперкінетичним розладом / І. А. Марценковський, Я. Б. Бікшаєва та ін. // Здоров'я України. – № 5/1. – 2009.
4. Прокопів Л. Я. Експериментальна верифікація комплексної мультимодальної психокорекції дитячої гіперактивності / Л. Я. Прокопів // Проблеми сучасної психології: зб. наук. праць Кам'янець-Подільського національного університету імені Івана Огієнка, Інституту психології імені Г. С. Костюка НАПН України / за наук. ред. С. Д. Максименка, Л. А. Онуфрієвої. – Кам'янець-Подільський : Аксіома, 2015. – Вип. 29. – С. 561–574.
5. Романчук О. Гіперактивний розлад з дефіцитом уваги. Практичне керівництво / Олег Романчук. – Львів : Крео, 2008. – 323 с.
6. Слободчиков В. И. Основы психологической антропологии. Психология человека: Введение в психологию субъективности / В. И. Слободчиков, Е. И. Исаев. – М. : «Школа-Пресс», 1995. – 384 с.
7. Слободчиков В. И. Интегральная периодизация психического развития / В. И. Слободчиков, Г. А. Цукерман // Вопросы психологии. – 1996. – № 5. – С. 38–50.
8. Barkley R. Taking a Charge of ADHD / R. Barkley. – New York : the Guildford Press,

2005. – 331 p.
9. *Giesen-Bloo J.* Out patient Psychotherapy for Borderline Personality Disorder Randomized Trial of Schema-Focused Therapy versus Transference-Focused Psychotherapy / J. Giesen-Bloo, R. van Dyck, P. Spinhoven, W. van Tilburg // *Archives of General Psychiatry.* – 2006. – Vol. 63. – P. 649–658.
  10. *Kohlberg L.* Moral Stages and Moralization. Ed. T. Lickona / L. Kohlberg // *Moral development and behavior.* – New York : Holt, Rinehart, 1976. – P. 31–53.

#### REFERENCES

1. *Arncz, A.* (2014). Sxema-terapiya: model roboty z chastkamy [Scheme-therapy model of particles with]. Lviv : Svichado (ukr).
2. *Karpenko, Z. S.* (2009). Aksiologichna psyxologiya osobystosti: [monografiya] [Axiological personality psychology: [monograph]. Ivano-Frankivs`k: Lileya-NV (ukr).
3. *Marcenkovskiy, I. A.* (2009). Programno-cilivoe obslugovuvannya ditej ta pidlitkiv z giperkinetychnym rozladom [Software and services targeted children and adolescents with hyperkinetic disorder]. *Zdorovie Ukrainy* (ukr).
4. *Prokopiv, L. Ya.* (2015). Eksperymentalna veryfikaciya kompleksnoyi multymodalnoyi psyxokorekciji dytyachoyi giperaktyvnosti [Experimental verification of complex multimodal correction hyperactive child]. *Problemy suchasnoyi psyxologiyi: zb. nauk. pracz Kamyanez-Podilskogo nacionalnogo universytetu imeni Ivana Ogijenka, Instytutu psyxologiyi imeni G. S. Kostyuka NAPN Ukrayiny* [Problems of modern psychology: scientific research journal Kamenetz-Podolsk National University named after Ivan King James, Institute of Psychology named after GS Kostyuk NAPN Ukraine]. *Kamyanez-Podilskiy: Aksioma*, 29, 561 – 574 (ukr).
5. *Romanchuk, O.* (2008). Giperaktyvnyj rozlad z deficytom uvagy. Praktychne kerivnyctvo [Hyperactive attention deficit disorder. A Practical guide]. Lviv : Kreo (ukr).
6. *Slobodchikov, V. I.* (1995). Osnovy psyxologicheskoy antropologii. Psyxologyya cheloveka: Vedenye v psyxologyyu subyektivnosti [Fundamentals of psychological anthropology. Psychology of Human: Introduction to Psychology subjectivity]. Moscow : Shkola-Press (rus).
7. *Slobodchikov, V. I.* (1996). Integralnaya peryodyzaciya psyxicheskogo razvytiya [Integral periodization of mental development]. *Voprosy psyxologii* [The questions of psychology], 5, 38–50 (rus).
8. *Barkley, R.* (2005). Taking a Charge of ADHD [Taking a Charge of ADHD]. New York : the Guildford Press.
9. *Giesen-Bloo, J.* (2006). Out patient Psychotherapy for Borderline Personality Disorder Randomized Trial of Schema-Focused Therapy versus Transference-Focused Psychotherapy [Out patient Psychotherapy for Borderline Personality Disorder Randomized Trial of Schema-Focused Therapy versus Transference-Focused Psychotherapy]. *Archives of General Psychiatry*, 63, 649–658.
10. *Kohlberg, L.* (1976). Moral Stages and Moralization. Ed. T. Lickona. *Moral development and behavior.* New York : Holt, Rinehart, 31–53.

#### *Liudmyla Prokopiv*

#### SUBJECT-ORIENTED MODEL OF PSYCHOCORRECTION OF PRESCHOOL CHILDREN'S HYPERACTIVITY

*The paper highlights the topicality and need for elaboration and implementation of up-to-date comprehensive programs of psychological correction for preschool children with Attention Deficit/Hyperactivity Disorder (ADHD). Failure to provide effective aid for children with ADHD without regard to their special educational needs has been underlined. Theoretical foundations of the subject-oriented model of psychocorrection of preschool children's hyperactivity by means of synthesis of pathogenic and psychological-pedagogical approaches on the basis of Z. S.*

---

*Karpenko's principle of integral subjectivity have been validated. The proposed model of psychocorrection of hyperactivity explains developmental impairment and deformation of psychosocial development of preschoolers by a delay of their subjectivity in terms of sensomotor, attentional, mnemonic, affective-conative, speech and communicative aspects. The need for actualization of a complex approach towards psychological correction, upbringing and education of hyperactive preschoolers and implementation of special programs of psychological education for parents has been reasoned.*

**Keywords:** hyperactivity, attention deficit/hyperactivity disorder (ADHD), principle of integral subjectivity, complex subject-oriented psychocorrection, psychological education.

УДК 159.9

doi: 10.15330/ps.7.1.80-90

**Zinoviia Karpenko**

Vasyl Stefanyk PreCarpathian National University

karpenkozs@ukr.net

**EXPOSITION OF MENTAL SCHEMES AND COPINGS IN THE  
CONFESSIONAL NOVEL BY SVITLANA ALEXIEVYCH «SECOND-  
HAND TIME»**

*The article gets opportunities to use the polyphonic confessional novel 'Second-Hand Time' by S. Alexievych for a spiritual healing of the post-totalitarian societies. Such healing is characterized by a very important feature like the synthesis of the schema-therapy and bibliotherapy as a mean of solving the problems connected with re-socialization, humanistic psycho education of the present generations, personality self-education.*

*It is clarified in which way the exposition of irrational beliefs and dispositions (schemes) and techniques of mastering, which are given in the form of dysfunctional child and parent particles as well as coping styles of conquest, avoiding and overcompensation in the literary work, may enhance the understanding of the causes of formation, the mechanisms of preservation and functioning of illusory destructive and victim directives in the collective and personality value consciousness depriving either personality or entire society of the attributes of subjectivity, responsibility, and respect.*

*It is concluded that the author's position as to the limited re-paternity gives a chance to make an aksiocorrection of the present motivational discourse peculiar to the generations hurt by the Communist ideology and deprivation: to promote the validation and reconstruction of the negative life experience as well as strengthening of the productive coping-particles of a child and an adult to interrupt the pathologic transgenic transmission.*

**Keywords:** *confessional novel, Svitlana Alexievych, schema-therapy, bibliotherapy, psycho education, re-socialization, coping, limited re-paternity, aksiocorrection.*

**Problem definition.** The contemporary social life, which is rather complex due to the global virtualization of financial, economic, political, ideological, cultural and artistic processes as well as because of the impacts of informative and communicative technologies, places an ordinary person as an agent-recipient before rather difficult problem of the personal value self-determinations, making one to do the eternal existential choice required for the conscious, rationally motivated protection of one's own authentication from alien imperative "voices" – meanings. The great number of them in the powerful informative flow leaves a few chances for the impartial "objective" thoughts, critical reflective personality judgments, acquisition and manifestation of one's coping competence to protect the rights to the personal way of life and creativity.

How can "a person of little mark" avoid of getting lost amidst the total mutual confrontation of valuable and motivational discourses which are generated and retranslated by the powerful mass media? In what way could one retain the exclusive privilege of the ontological subjectivity and avoid of being dissolved in the top-graded "noise" of the powerful informative waves and carried away by "saving" self delusion of the false statements which like alien introjects may possibly replace one's "a view of world" and create an upside down world



view according to the alien criteria, teach to live by inertia and stereotype, under the pressure of heavy collective representations, in the bosom of the dominant ideological narrative, etc?

Therefore, it is worth intensifying the search of the reconstructive healthcare instrument which is verified by psychotherapeutic practice and relevant to the up-to-date multicultural context of a personality with those one's threats, challenges and implied resources.

In spite of the undeniable benefit of the recovery of the personality's global and the private mental environment of socialization and everyday life, that is tightly filled with the media technologies and a variety of psychotherapeutic methods and techniques, we should give priority to the integrative approaches with their holistic understanding of the human nature, the multiple mutual determination of the human behavior, the dialectical understanding of relationships between the problems and development resources, the optimal combination of the therapist's directivity and the client's responsibility, the possibilities to compensate the negative experience by the positive behavioral models, cognitive refutation of social-perceptual distortions, and reframing of an ordinary behavioral pattern, etc.

**An overview of recent publications on the investigated problem.** The schema therapy founded by Dr. Jeffrey E. Young and developed by his followers John Farrell, S. Shaw, H. Van Genderen, D. Bernstein, A. Arntz, Jacob, etc. fully meets the mentioned requirements [2; 13; 14]. Despite the fact that schema therapy shall be carried out in the personal, couple (e.g., marital) and group formats, we deem appropriate to extrapolate its results on the aksiocorrection of the mental macro environment of the personality. It is taking into account that one's basic needs and values may be very often presented as unbalanced and false in the designed worldview and in human oneself. [8]. That's why it is necessary to use significant, imaginative material, for example, in the narrative literary form, which represents multidirectional human intentions – needs, dreams, aspirations, etc., as well as the ways of their achievement and evaluation of life activity [10]. Now we are talking about the bibliotherapy which actually is a treatment by reading of the specially applied books (most of them are located on the electronic data storage devices and on the Internet). Such therapy may be used as an expositional cite for the various symbolic codes of the semantic reality of human being's life, models of the human protective and overcoming behaviour, different ways of life [4].

**The purpose and methods of investigation.** The article has in sights to demonstrate the possibilities of the schema-therapy filled with the literary content and directed to a personality or communities. For such purpose, we propose to use such methods as actualization and validation of the problematic emotions and mental conditions, identification of the deprivation needs and frustrating desires, imaginative satisfaction of the basic needs by limited re-paternity position within the schema of the (biblio) therapist, one's empathical confrontation with the unproductive coping of a client (a reader). We offer the application of the cognitive emotionally focused and behavioural interventions and recommend to

start with the technique of 'Dialog of armchairs' principally during the client's (the reader's) therapeutic retraining and acquisition of productive coping strategies.

### **Presentation of the basic material**

We will present the possibilities of the schema therapy by using stylistic devices of the literary work (in this case we offer the polyphonic confessional novel 'Second-Hand Time' by Sviltlana Alexievych, the Nobel prize winner for literature in 2015) [1] by means of explication of the key concepts and postulates of the relevant therapy through the literary work quotation selected for this purpose and further interpretation of the therapeutic meaning of its main ideas, story lines, reminiscences of the characters.

Therefore, *the schemes* or traits, dispositions, internal convictions patterns, examples, models are certain implicit tendencies determining the way of thinking, feelings and human behaviour. There are healthy constructive schemes that allow the personality functioning fully of one's powers. However, dysfunctional and destructive scheme are also possible. They distort the perception of the social situations, relationships and even oneself leading to the biased interpretations and disadaptive behaviour.

Therapeutic schemes single out five *basic needs* and their corresponding spheres of manifestation and application of dysfunctional schemes. They are as follows: 1) the need for safe attachment, acceptance and care, if the need is deprived the personality goes through the separation from contact and abandonment (a sense of abandonment, mistrust/injury, the lack of emotions, defectiveness/shame, social isolation/alienation); 2) the need for autonomy, competence, sense of self-identity; if such need is deprived the personality suffers from the limited autonomy, disability to achieve success and realize oneself (a sense of dependence/helplessness, vulnerability to injustice and diseases, the merger and diffusely personal identity, a sense of incompetence and inevitable failure expectations); 3) the need to establish realistic boundaries and self-control; the deprivation of the need inspires the personality's claims to acquire the special status and rights; it create the problems with the self-control and self-discipline; 4) deprivation of needs for freedom to express the needs and emotions leads to the formation of schemas connected with obedience, sacrifice, the search for recognition; 5) blocking of the satisfaction as to the need for spontaneity and game may create the schemas negativity/pessimism, emotional inhibition, schemas of super-high standards/over-criticality and punishment.

Interestingly, that the concept of "schemas" appears in the K. Graves's theory according to which at the certain stage of the cultural and historical development of every social system has its own value orientations and models of behaviour (schemes) determining a way of thinking (in what way?) but not the theme, content (what?). The religious views of Islamic fundamentalists and the so-called godless atheistic communism coincide with this criterion (see [5, p. 376]). The social consciousness schemes are organized hierarchically and built into the eight-level structure where the self-expression schemas (odd alternate with self-denial, self-sacrifice schemas (paired): 1) simple survival; 2) the scheme

of clan – spirits of the tribe; 3) the rule of force; 4) power of the dogma – the absolutistic-righteous type of the values; 5) the achievements and contest – the multiple-materialistic type of the values; 6) harmony of relationships – the personally-relativistic type of the values; 7) the free stream – the systematic and existential type of values; 8) global playing game – the transpersonal and global type of values.

While comparing both lines of the schemas of personality and social consciousness created by G. Young and K. Graves respectively, you can notify their content similarity, in addition, it is associated with the Epigenetic Concept of ontogenesis of personality by E. Ericson [6]. So, 1) if an emotionally deprived baby acquires the basic experience of distrust it will likely create enabling environment to form the schema of abandonment; 2) the deprivation of needs for autonomy, competence, self-identity sense destructively influences on the schemes for limitations of autonomy and ability to achieve success; 3) the preschool age is a sensitive period for the formation of schemes connected with the violation of rules due to the dissatisfaction of the relevant needs 4) the blocked freedom of self-expression (because of the excessive obedience at primary school) pathologically distorts the activity of the junior schoolchildren when it is aimed at their classmates; 5) problems with the spontaneity and playing game are significantly restrained at the age of 11-20, contributing to the formation of schemas of over-vigilance and inhibition [7, p. 7-8]. The cultural anthropogenesis as it is interpreted by K. Graves presents successive evolutionary stages of the society's "growing-up" where the phases of self-expression and devotion every time are filled with deeper spiritual meaning and flaming valuable optimism.

Schema therapy also uses a concept of *particles* which are actually mental statuses with their emotional markers divided into the child particles, dysfunctional parent particles and healthy particles of an adult and a happy child. As it is evident from the foregoing list, there is an analogy with ego-states in the transactional analysis of E. Bern [3] and classification of the sensitivity zones in Gestalt therapy by F. Pearls [9], but the origins, of course, could be found in outstanding Freud's topographic model of the psyche. [11]. Scheme-therapists consider the child and parent particles to be the primary (in the stated sequence) and the coping particles of obedience ("giving up"), avoidance and overcompensation are usually declared as the secondary ones. Look them through in the specified order involving the reflexive and literary illustrations from 'Second-Hand Time' by S. Alexievych.

*Dysfunctional child particles* are formed due to the deprivation of a basic child's need, one's experienced psychic traumas and response to the mental wound ("wounded child") caused by offenders at the early age. Modifications of these particles may be "lonely", "humiliated/subdued", "dependent", "evil", "opposition-minded", "rage", "impulsive", "unchecked" child.

Generally, S. Alexievych's literary work is filled with stories which tell about sufferings of those who were hurt by the troubled childhood, pecuniary burdens psychological harassment and different kinds of violence exercised by

totalitarian Soviet Union against its citizens: young and old, physically strong and disabled. All of them were put spurs to Communist happiness with an iron hand, repressed not only for their political convictions but for the timid attempts to defend one's dignity, for loyalty to the totalitarian regime (to the symbolic "punishing father"- the comrade Stalin personally) which seemed to be "unconvincing" for secret informants, such people were subjected to the terrifying ordeals, harassments, shameless manipulations and underwent a rigorous "training" in concentration camps, torture chambers of KGB, etc. And there was the only aim of all mentioned things to humiliate the human dignity and to turn an ordinary person to simple cog in the terrible cannibalistic machine of the state. The one of the millions of such victims wounded by the soulless regime tells his son the following words: "You don't know how one can fear... You have no understanding of it... In full view of his eyes ... an investigator ... husky fellow ... put the man's head in the gut basket and held there until one drowned. And uncle Vania ... he naked was hung to the ceiling, and ammonia was poured in his nose, mouth in every holes of his body... the Investigator urinated in his ear and shouted: "Remember the smart ... smart people!" And uncle Vania remembered ... He signed everything ... If he hadn't remembered and signed he would have had his head in the gut bucket. Later he met some of those remembered people in the glass houses... "Who had laid the information against us?, they asked. Who... I'm not a judge and you are not a judge either. Uncle Vania was brought on stretchers into the prison cell and he was wet with blood and urine. He was in his own shit. I don't know where is the end of the human being ... Do you know?" [1, p. 219].

While reading such awesome memories, one has mixed feeling of disgust, horror, protest, mistrust (Could it be the truth?), indignation, appetite for revenge, etc. – the whole symptom complex of the collective image of the Soviet citizen, who a victim of the Communist "education", a carrier of the post-traumatic syndrome due to prolonged action of the inert painful chain transmitted transgenic victim schemas of the social functioning, having regard that such transmission has been destroyed by the regular mental mutilation of the personality

*Dysfunctional parent particles* emerge in the form of punishment and criticism or demand. The punishing parent particles mean the internalized voices of the parents or other educators that is criticizing and punishing the child who in one's turn becomes angry with oneself and feels like deserving the punishment. The ton of this particle is severe, critical and implacable. This particle is characterised by the following features and symptoms: self-hatred, self-criticism, self-denial, self-harm, suicidal fantasies and suicidal behaviour.

The exacting parent particle represents the internalization of a constant pressure on the child, setting excessively high standards to achieve by one. In the upshot the child realizes that the only acceptable way of one's existence to become a model child by reaching incredible heights and keeping one's eye on everything to achieve the high status, to be a modest child putting the needs of the other people above one's own, to be a super effective child without wasting one's time. Free expression of feelings and spontaneity are impossible for such

personality owing to depriving of one's complete readiness to action, vigilance and self-discipline.

The novel 'Second-Hand Time' by S. Alexievych reveals the main punishing subject - the Central Committee of the Communist Party of the Soviet Union headed by its leader, who had bent in his will the vertical of power with the state security committee that's self-willed, devoid of public control. The severe paternalism, a cult of a personality, such as Lenin (Stalin, Brezhnev, etc.), strict self-censorship and "mind discipline" of ardent apologists professing the only true doctrine of Marxism-Leninism, couldn't raise another people than a generation of conformal, dependent, deprived of civil rights, deceived, brainwashed supporters of the Communist idea. They were ready to undergo the chronic hard times, to justify the practice of the "iron hand", to enjoy illusive visions of the "glorious future", not to spare either oneself or the neighbour for the sake of such future coming. "We have already discussed this problem...", says the next interlocutor of the writer. From Stalin to Brezhnev, those who had fought led the country. They survived after the times of terrors. Their psychology formed in conditions of the violence. There was a constant fear. They could not forget the forty-first year... The Soviet Army moved ingloriously away from Moscow. The soldiers were sent with the words: "You will get the arms in a battle". None counted people but cartridges. That's the way it is". [1, p. 101].

The well-educated mother with principles of "proper" upbringing, whose teenager son had committed the suicide, tries to understand the infernal reasons of her son's act and finds them in perverse social ideology: "At home we constantly recited the poetry as common speech:

Maiakovsky, Svetlov... My favourite Semen Gudzenko: "When people going to their death they are singing, / and can you we cry before it? / After all the most terrible hours in the battle are the hours of waiting for attack ". Have you noticed? Of course ... Why am I asking you? All of us were raised on matters like that... The art loves death our art adores it especially. The cult of sacrifice and death runs in our blood. The life is to disrupt aorta. "Oh, Russian folk, do not like to die a natural death!" – wrote Gogol," [1, p. 116]. There is another recollection which reveals an inexpressible suffering of the story-teller who sticks to the totalitarian Communist introjects at his old ages: "I was fifteen. Red Army soldiers came to our village. Horseback. Drunk. Food requisition group. They slept until the evening, and in the evening, they gathered all Komsomol members. The commander spoke: "The Red Army is starving. Lenin is starving. But individual peasants hide the bread." I knew that my mother sibling ...uncle Semen brought the sacks of grain to the wood and dug them in. I was a Komsomol member. I swore an oath. At night, I came to soldiers and led them to that place. They loaded the whole cart. The commander shook my hand: "Grow up faster, brother!" That morning I woke from my mother's cry: "Semen's house is on fire!" Uncle Semen was found in the wood. Red Army soldiers cut him to pieces... I was fifteen. The Red Army is starving. Lenin... I was afraid of going outside... I stayed indoors and cried. Mommy guessed about everything. She

gave me feedback at night: Go on, son! God may forgive you, poor soul. (He closed his eyes with the hand but I see his crying.)

I want to die a Communist. It's my last wish... [1, p. 146].

Dysfunction coping particles are presented by *styles* of obedience or "giving up" (yielding and obedient particle), *the avoidance* in the form of "detached defender" of oneself from the strong emotions, the detached and defensible particle as a response to difficult social situations, "evil defender" and detached-self-calming particle, *the overcompensation* in the form of self-aggrandizement, the desire for approval and recognition, over-control, perfectionism, paranoid control, aggression attack, deception and manipulation, particles of ruthless cold-blooded "predator".

Let us illustrate some of them. In addition to the numerous certain actions making by the characters of the autobiographical memories, S. Alexievych often gives generalizing reflections typical for the national and gender self-identity. For example, the "giving up" style, that is to accept in the way of rationalization, is characterized by the following words: "Russian people are not rational or mercantile, they may give away the shirt of their backs but sometime they can steal. Russians are spontaneous and they are more spectators than performers, they are able to be thankful for small favours. The moneymaking is not among their ideal, they are bore to make money. But they have very sharpened sense of justice. The folk is Bolshevik. Moreover, the Russian people don't like the routine life they want to live for something. They want to participate in the grand actions. We may easily meet near saint than successful personality in our country. Read Russian classics..." [1, p. 233]; "A Russian wife had never got a normal husband. She just treats and treats. She considers her husband to be half a hero, half a child even to the present day. She plays the same role." [1, p. 170].

The style of avoidance by means of detached-self-calming is properly presented by the "kitchen conversations" that were popular in sixties and later times of the Soviet period. There one could discuss the forbidden literature, listen to the radio broadcast "from abroad", discuss the jokes derided the poor and hypocritical Soviet reality, admire solitary dissidents, it is rather safe to risk like this but it is possible to get some pleasure from such deceptive life. Just a few people opposed openly but there were a great number of "kitchen dissidents". With tongue in one's cheek [1, p. 15]. It is interesting that novel 'Second-Hand Time' begins with a generalized criticism of the avoidable, wait-and-see, contemplative Russian mentality, which is implanted with "the feeling of one's own particularity, exclusivity, although there are no any reasons for it but oil and gas. On the one hand, this prevents to change the way of life, on the other hand, it gives some sense or something else. It always hangs thick in the air that Russia must create, show the world something incredible. God has chosen people. There is a special Russian way. Oblomovs are among us and they are lying on the coaches and waiting for the miracle, but not Stolzes. Active, agile, Stolzes are humiliated..." [1, p. 14].

Where there is the coping style of "overcompensation" people conduct as if the truth is a kind of reality opposite to the scheme [2, p. 44]. Thus, people are

afraid of failing because of their own incompetence; they try to represent themselves as “top professionals”. In this literary work the reader very often comes across the overcompensations: the numerous ugly abuses of power, the ways of domination over the person deprived of the civil rights, impudent establishment of one’s will such as and neglecting of the needs and interests of other people, horrifying and aesthetically repulsive episodes of genocide, the Holocaust, famine (the Holodomor), etc. Those cases when the former oppressed and injured victims made up for a lost time and returned the “debt” by means of harassment, humiliation, deprivation of property, health, honour even taking a life of another person, non-guilty, as a rule. Nevertheless, some characters in the novel those are able to overcome the Soviet conformism or criminal psychology (“Do not believe! Do not fear! Do not ask!”) or KGB’s tyranny. Such people are new capitalist predators, a product originated in the nineties. It is quite a new type of modern Stolze in the former Soviet country. They are doers - not contemplators; materialist – not idealists; individualists, not collectivists; they are obsessive about personal success rather than the “chimeras” of the common good and happiness for all. One of such characters asked: “Happiness? What is happiness? The world has changed. Nowadays the lonely people are successful and happy; they are neither weaklings nor losers. They have everything: money, carrier. The loneliness is a choice. I want to be in way. I am a hunter not a submissive game. The loneliness is like happiness”

The mentioned overcompensation coping is rather based on accentuation of boundaries and personal autonomy than on the secure attachment. Among the healthy particles the scheme-therapists certainly number the particle of a happy child, who “feels peace and quiet, because of one’s basic emotional needs are satisfied at the moment”. In this particle an individual feels of being loved as well as a connection with the other people; one is happy, safe and feels being praised, one’s own importance and dignity, one is led and managed by very important people. In this particle person feels that one is understood, recognized, one is self-confident, competent, sufficiently independent, cheerful, strong, optimistic, spontaneous, easily adapts to new conditions, feel the power and control” [2, p. 58-59].

The novel by S. Alexievych is not only angry exposure of the man-hateful Communist regime, it is not an ideologically motivated political pamphlet; it is a confession with cathartic liberation of soul, frugal washing to get the “golden substance” of generosity and sincerity, the attributes of happy child particle, out the soul’s bowels. The motive of love, by the power of which one can save the world and oneself in it, sounds like a refrain on many pages of the literary work. In the interview with N. Igrunova the writer says: “We don’t have the culture of happiness, joyful life. The culture of love either. The next book I’m going to write will be about love: the stories of hundreds of people”. [1, p. 385].

Finally we have yet another healthy particle – adult one. It performs functions peculiar to a mature individual such as professional activity, education with clearly conscious responsibility for their effectiveness. “A healthy adult particle shows interest and implements pleasant activities: sexual, intellectual,

aesthetic and cultural interests, health care and sports activity" [2, p. 59]. In the novel of 'Second-Hand Time' we almost don't hear the voice of the adult particle which might belong to any character. Like the general author's position as to the value positions explicated in the novel, ideological dimensions, social illusions the voice is filled with caring, maternal emotions and the truth is applied to treat the bleeding wound which threaten the whole social organism with the sepsis. The author, in fact, performs the therapists' schema function which is called the *limited re-paternity*: injured, sick people need to be "fed" by sympathy, care (from the state institutions, public organizations, non-indifferent citizens), involving the present generations in the creative responsible work to develop a democratic, humane principles which may provide the healthy functioning of the post-totalitarian society, because in such dark times as now we so need missionaries" [1, p. 387], authoritative moral people, who will light up the road like beacons for injured and dishonoured but recovered from blindness – the victims of the inhumane non-personified social practice.

**Conclusion.** In line with this task, the psycho education and aksiocorrection of the society, which are applied by analyzing of the good-quality reflexive literary texts in the educational institutions with the involvement of teachers of native and foreign literature, history at the secondary school [12] and with wide range of philosophical and socio-humanitarian disciplines at higher school, psychological services, discussions in the mass medias will introduce the basic ideas and approaches of the scheme- and bibliotherapy in the system of everyday communication, it will likely encourage re-socialization of the 'second-hand' generation which is nostalgic about the discredited ideals and the old "rules of the game", as well as shatter hopes of the young citizens, who are looking for a counterbalance of anomie, diffusion of identity, sharp competition in the revival of slogans, symbols and senses of the totalitarian era. The analyzed literary work by S. Alexievych, like all her works in general, create a breeding ground for exposition of the mental schemes and copings to improve the society of the transient type and prevent the recurrence of Communist ideas in the individual and collective consciousness of the citizens.

1. Алексиевич С. А. Время секондхэнд / С. А. Алексиевич. – М. : Время, 2016. – 392 с. – 4-е изд., стереотип. – (Собрание произведений).
2. Арнц А. Схема-терапія: модель роботи з частками /А. Арнц, Г. Якоб. – Львів : Свічадо, 2014. – 264 с.
3. Берн Э. Игры, в которые играют люди. Психология человеческих взаимоотношений; Люди, которые играют в игры. Психология человеческой судьбы / Э. Берн.– М. : Прогресс, 1988. – 400 с.
4. Библиотерапия // Психотерапевтическая энциклопедия / под ред. Б. Д. Карвасарского. – СПб. : ПитерКом, 1998. – с. 60–61 с.
5. Зеленін В. В. Культурно-антропологічні джерела психотехнологій сучасної інформаційно-психологічної війни / В. В. Зеленін // Проблеми політичної психології : зб. наук. праць. – К. : Міленіум, 2015. – Вип. 2 (16). – С. 371–388.
6. Эриксон Э. Детство и общество / Э. Эриксон. – Обнинск : Изд-во «Принтер», 1993. – 55 с.
7. Карпенко З. С. Експеріментальна модель профілактики емоційної депривації в процесі становлення особистості / З. С. Карпенко // Психологічна модель



- профілактики насилля і ворожості в суспільному і приватному житті: тези доповідей учасників Круглого столу (Івано-Франківськ, 5 травня 2015 року) [редактор-упорядник З. С. Карпенко]. – Івано-Франківськ : Симфонія форте, 2015. – 4–9 с.
8. *Карпенко З.* Аксиопсихологічне спростування деструктивних ідеологем тоталітарних соціумів / Зіновія Карпенко // Психологія особистості. – 2014. – № 1 (5). – С. 55–66.
  9. *Перлз Ф.* Внутри и вне помойного ведра / Ф. Перлз, П. Гудмен, Р. Хефферлин. – СПб. : Петербург-XXI век, 1995. – 448 с.
  10. *Старовойтенко Е. Б.* Культурная психология личности: монография / Е. Б. Старовойтенко. – М. : Академический Проект; Гаудеамус, 2007. – 310 с.
  11. *Фрейд З.* Введение в психоанализ: Лекции / З. Фрейд. – М. : Наука, 1989. – 456 с.
  12. *Шульженко О.* Транспективний підхід і біографічний метод у навчанні шкільного курсу історії / Олександр Шульженко // Психологія особистості. – 2014. – № 1 (5). – С. 195–202.
  13. *Bernstein, D. P., Arntz, A., & de Vos, M.* (2007). Schema focused therapy in for ensic settings: theoretical model and recommendations for best clinical practice. *International Journal of Forensic Mental Health*, 6: 169–183.
  14. *Farrel, J. & Shaw, I.* (2012). *Group Schema Therapy for Borderline Personality Disorder: A Step-by-Step Treatment Manual with Patient Workbook.* Sussex: John Wiley&Sons.

## REFERENCES

1. *Aleksyevych, S. A.* (2016). *Vremja second hend* [Second-hand time]. M.: Vremja (rus).
2. *Arnts, A.* (2014). *Sxema-terapija: model roboty z častkami* [Scheme-therapy: model of work with particles]. Lviv: Svichado (ukr).
3. *Bern, E.* (1988). *Ihry, v kotoryje ihrajut liudi. Psykholohija chelovecheskykh vzajmootnoshenij; Liudy, kotoryje yhrajut v ihry. Psykholohija chelovecheskoj sud'by* [Games people play. Psychology of human relationships; People who play games. Psychology of human destiny]. M.: Progress (rus).
4. *Karvasarskij, B. D.* (Eds.). *Biblioterapija* (1998). *Psykhoterapevtycheskaja entsyklopedija.* SPb.: PiterKom (rus).
5. *Zelenin, V. V.* (2015). *Kulturno-antropolohichni dzhherela psykhotehnolohii suchasnoi informatsiino-psykholohichnoi viiny* [ / V. V. Zelenin // *Problemy politychnoi psykholohii* : zb. nauk. prats [Cultural and anthropological sources of modern information and psychological war psychotechnologies]. *Problemy politychnoi psykholohii* [Problems of political psychology]: zb. nauk. prac'. – K.: Milenium. Vyp. 2 (16), 371–388 (ukr).
6. *Erikson, E.* (1993). *Dietstvo i obshchestvo* [Childhood and Society]. Obnynsk: Izd-vo «Prynter»(rus).
7. *Karpenko, Z. S.* (2015). *Ekspirientalna model profilaktyky emotsionoji depryvaciji v procesi stanovlennja osobystosti* [Experiental model of emotional deprivation prevention in the process of identity formation]. *Psykhologichna model profilaktyky nasyllia i vorozhosti v suspilnomu i pryvatnomu zhytti: tezy dopovidei uchasnykiv Kruhloho stolu* (Ivano-Frankivsk, 5 travnia 2015 roku) [redaktor-uporjadnyk Z. S. Karpenko]. – Ivano-Frankivsk: Symfoniiaforte, 4–9 (ukr).
8. *Karpenko, Z.* (2014). *Aksiopsykholohichne sprostuvannja destruktivnykh ideolohem totalitarnykh sotsiumiv* [Aksiological refutation of destructive ideologemes of totalitarian societies]. *Psykhologija osobystosti* [Psychology of personality], № 1 (5), 55–66 (ukr).
9. *Perlz, F., Hudmen, P., Khefferlyn, R.* (1995). *Vnutri i vnje pomojnogo vjedra* [Inside and outside the garbage can]. SPb.: Peterburg-XXI vek (rus).
10. *Starovoitenko, E. B.* (2007). *Kulturnaja psykholohija lichnosti: monografija* [Cultural personality psychology: monograph]. M.: Akademičeskij projekt; Haudeamus (rus).
11. *Freid Z.* (1989). *Vvedenije v psyxoanaliz: Lektyji* [Introduction to psychoanalysis: Lectures]. M.: Nauka (rus).

12. *Shulzhenko, O.* (2014). Transpektyvnyj pidkhd i biohrafichnyj metod u navchanni shkilnoho kursu istorii [Transpective approach and biographical method in teaching school history course]. *Psyholohija osobystosti* [Psychology of personality], 1 (5), 195–202 (ukr).
13. *Bernstein, D. P., Arntz, A., & de Vos, M.* (2007). Schema focused therapy in forensic settings: the or etical model and recommendations for best clinical practice. *International Journal ofForensic Mental Health*, 6: 169–183.
14. *Farrel, J. & Shaw, I.* (2012). *Group Schema Therapy for Borderline Personality Disorder: A Step-by-Step Treatment Manual with Patient Workbook*. Sussex: John Wiley&Sons.

**Зіновія Карпенко**

**ЕКСПОЗИЦІЯ МЕНТАЛЬНИХ СХЕМ І КОПІНГІВ У РОМАНІ-СПОВІДІ  
СВІТЛАНИ АЛЕКСІЄВИЧ «ЧАС СЕКОНД ХЕНД»**

*У статті представлено можливості використання поліфонічного роману-сповіді С. Алексієвич «Час секунд хенд» з метою духовного оздоровлення посттоталітарних суспільств. Важливим чинником такого оздоровлення виступає синтез схема-терапії та бібліотерапії як засобу розв'язання завдань ресоціалізації, гуманістичної психоедукації нині суцільних поколінь, самовиховання особистості.*

*З'ясовано, як експозиція представлених у художньому літературному творі ірраціональних переконань і диспозицій (схем) і способів опанування у формі дисфункційних дитячих і батьківських часток та копінг-стилів підкорення, уникнення й гіперкомпенсації сприяє усвідомленню причин формування, механізмів збереження і функціонування в колективній та індивідуальній ціннісній свідомості ілюзорних деструктивних і віктимних настановлень, що позбавляють окремих осіб і суспільство загалом атрибутів суб'єктності, відповідальності, гідності.*

*Зроблено висновок про те, що авторська позиція обмеженого повторного батьківства дає змогу здійснити аксіокорекцію наявного мотиваційного дискурсу травмованих комуністичної ідеологією і деприваційною практикою поколінь людей: валідизувати й реконструювати негативний життєвий досвід та зміцнити продуктивні копінг-частки дорослого і щасливої дитини з метою переривання патологічної трансгенеративної передачі.*

**Ключові слова:** роман-сповідь, Світлана Алексієвич, схема-терапія, бібліотерапія, психоедукація, ресоціалізація, копінг, обмежене повторне батьківство, аксіокорекція.

УДК 159:355 (477)

doi: 10.15330/ps.7.1.90-100

**Ольга Климишин**

Прикарпатський національний університет імені Василя Стефаника  
klymyshyn@meta.ua

**ОСОБЛИВОСТІ ОРГАНІЗАЦІЇ ТА НАДАННЯ ХРИСТІЯНСЬКО-  
ПСИХОЛОГІЧНОЇ ДОПОМОГИ УЧАСНИКАМ АТО**

*У статті представлено теоретичне обґрунтування досвіду надання християнсько-психологічної допомоги учасникам АТО. Розкрито суть методологічних засад організації та реалізації християнсько-психологічної допомоги. Описано етапи процесу духовно-психологічної реабілітації учасників бойових дій та специфіку роботи на кожному з них християнського психолога. Вказано особливості психодіагностичного та*

просвітницького напрямків діяльності. Означено основні завдання психоконсультативних заходів та охарактеризовано особливості простору консультативної взаємодії. Подано авторське бачення функціонального змісту психотерапевтичних заходів як шляхів актуалізації духовного потенціалу з метою задіяння автентичних можливостей подолання наслідків психотравмуючого досвіду.

**Ключові слова:** учасник бойових дій, духовність, духовний імунітет, духовна криза, посттравматичний синдром, досвід, духовно-психологічна реабілітація, християнсько-психологічна допомога, духовна терапія.

**Постановка проблеми.** Трагічні події на сході України обумовили виникнення потреби у формуванні нового для вітчизняної психології досвіду надання психологічної допомоги учасникам бойових дій, їх рідним, переселенцям. Цей досвід формується значною мірою з орієнтацією на вже наявні розробки в зарубіжній психології та психологічній практиці. Водночас, з нашої точки зору, вітчизняна психологічна практика зобов'язана розробляти власну стратегію надання психологічної допомоги, враховуючи ментальні, культурно-історичні особливості українського суспільства та специфіку «природи воєнних дій» на сході України.

Ми відстоюємо думку про духовну кризу суспільства, людства в цілому як основну причину нинішньої пандемії зла в сучасному світі. Терористичні акти в Європі та Америці, війна на Сході – усе це є нічим іншим, як формами втілення та прояву зла. За «актами злодіяння» стоять конкретні люди з властивою їм психологією руйнації, породженою втратою «людського в людині» (В. І. Слободчиков) – деформацією їх духовного особистісного начала.

Що стосується бойових дій на сході України, то очевидно, вторгнення агресора було б неможливим, якби не було «сприятливого ґрунту для проростання зла». Останній «готувався» десятиліттями. Зокрема, геноцид в 1933 та 1946 роках (який значною мірою охопив саме схід України), депортація українців під гаслом «розкуркулення», різні форми терору супроти української інтелігенції та вже очевидний, роками триваючий інформаційний геноцид. Свідома руйнація національної свідомості та духовних цінностей, диктат у процесі побудови життєво важливих технократичних стандартів і прагматичних інтересів привели до зниження духовного імунітету – десаκραменталізації та десуб'єктивізації людської особистості, морального релятивізму та «свободи від совісті» (В. В. Дементьєва). Обтяжені психічним спадком тоталітаризму (за означенням В. П. Москальця, зокрема, комплексами: садо-мазохістським, соціальної неповноцінності, інфантилізму та ін.), окремі громадяни України виявились нездатними до прояву особистісної свободи у всій її життєдайній повноті, до стрімкого переходу від групоцентричного до просоціального, а то й есхатологічного рівнів розвитку моральної свідомості [1]. Пріоритетність орієнтації на прагматичні цінності та порушення критичності розуміння перспектив соціально-політичного благоустрою породило «ілюзійну пастку світлого майбутнього» за межами власної Держави. Попадання в останню, по суті, і відкрило цю трагічну сторінку історії України: за даними ООН на сьогодні уже понад 10 тисяч загиблих, 22

тисячі поранених, зруйновано міста і села. Наслідки бойових дій є страшними і стосуються усіх рівнів життя сотень тисяч людей – фізичного, психічного, соціального, духовного.

О. В. Тополь, вивчаючи питання соціально-психологічної реабілітації учасників АТО, чітко означає обставини воєнно-травматичного стресу, якому піддаються учасники бойових дій. «По-перше, військовослужбовці перебувають у ситуації, яка безпосередньо загрожує їхньому життю, вони опосередковано переживають смерть та поранення товаришів, психологічна напруга підтримується постійними негативними очікуваннями. По-друге, військовослужбовці в бойових умовах перебувають у стані психічної депривації, що викликана неможливістю тривалий час задовольняти життєві потреби ( зміна цивільного життя на воєнне, розлука з близькими та ін.). По-третє, бійці в зоні АТО, які здебільшого стримують натиск супротивника, а не проводять активних наступальних дій, переживають психічний стан фрустрації, який виникає при невідповідності реальної дійсності очікуванням людини. Стан фрустрації може виникнути при зіткненні з об'єктивними непереборними труднощами (наприклад, неможливістю одержати перемогу над супротивником з об'єктивних причин його кращої технічної оснащеності) або суб'єктивними переживаннями (наприклад, з приводу неможливості побороти ворога, оскільки керівництво не віддає відповідних наказів)» [5, с. 230-231].

«За даними Науково-дослідного центру гуманітарних проблем Міністерства оборони України, якщо у світі норма вразливих до психогенних травм бійців становить 25 %, то серед учасників АТО психогенні втрати становлять майже 80%. Зокрема в низці досліджень зазначається, що посттравматичні синдроми становлять від 10% до 50% медичних наслідків усіх бойових подій» [3, с. 39].

Практично в кожному обласному центрі України уже створено центри надання психологічної допомоги воїнам АТО та їх рідним. Слід зауважити, що саме останні значною мірою ініціюють звернення по допомогу, оскільки переживають труднощі у взаєминах, брак розуміння особливостей перебігу посттравматичних розладів в учасників бойових дій. За результатами проведеного нами опитування, тільки кожен п'ятий учасник бойових дій готовий звернутись за психологічною допомогою. Причому є суттєва відмінність між цими показниками у різних вікових групах. Найвищим показник готовності звернутися до психолога є в учасників бойових дій віком від 24 до 35 років. «Переважна більшість учасників бойових дій потрапляють до психолога лише після обов'язкового медичного обстеження (18%) або вже на стадії шпиталізації (45 %)» [2, с. 6]. Дається взнаки ще доволі обмежена обізнаність людей щодо можливостей та ефективності психологічної практики, а професію психолога ще й надалі асоціюють з психіатрією, до якої вкрай обережне ставлення, породжене страхом наслідків звернення на можливість подальшого працевлаштування.

Очевидно, зміст заходів психологічної реабілітації учасника бойових дій визначається ступенем важкості його стану, а залучення лікарів-психіатрів в окремих випадках є необхідністю. Водночас, за словами

президента Асоціації психіатрів України С. Глузмана, «існує небезпека психіатризації проблеми реабілітації учасників АТО з посттравматичним синдромом, тоді як вони потребують передусім психологічної підтримки» [3, с. 41].

Як влучно зауважує Л. О. Гребінь, маючи значний досвід в наданні психологічної допомоги пораненим військовослужбовцям, а також учасникам Майдану, «сьогодні в Україні на зміну визнаної у світі біо-психо-соціальної моделі допомоги пораненим приходить біо-психо-соціо-онтологічна модель, і значення онтологічного виміру є очевидним. Соціальна та онтологічна складові можуть бути стабілізуючими факторами в умовах, коли порушена тілесна цілісність людини, а її психіка опинилась у стані стресу» [4, с. 75]. Врахування онтологічного виміру людини, сфери функціонування її духовного начала та використання потенційних можливостей останнього в процесі реабілітації (а також і в профілактичній роботі) учасників бойових дій значно підвищує її ефективність та результативність.

**Мета статті:** теоретичне обґрунтування методологічних засад та особливостей надання християнсько-психологічної допомоги учасникам бойових дій; інформування практичних психологів щодо наявної ефективної психологічної практики надання допомоги християнсько-орієнтованого змісту.

**Виклад основного матеріалу.** Духовність є сутнісним атрибутом людської природи, сакраментальною автентичною психічною реальністю існування надіндивідуальних цінностей та персональних смислів, тим смислотворчим центром, який, задаючи фінальну мету розвитку особистості, скеровує її на шляху до цієї мети. Духовність постає ціннісною характеристикою як здобутків світової культури, так і сакраментальних інтенцій внутрішнього світу особистості і відображає смисложиттєвий вектор екзистенції людини.

Пріоритетність духовного в розвитку особистості відстоює християнська психологія, яка виборює право на існування – в межах психології як науки – такої парадигми розуміння людини, яка враховувала б широкий континуум її життєздійснення. Це виборювання передбачає світоглядно-концептуальну відкритість учених-психологів до сприймання інших ракурсів бачення і тлумачення природи людини, що вело б не до «шовіністичного» заперечення наявного наукового досвіду пізнання людини, а до діалогічно-творчого доповнення психології як особливої антропологічної науки відомими духовно-релігійними практиками. Реалізація ідеї побудови психологічної антропології, на нашу думку, є здійсненою шляхом інтеграції психології з християнським баченням проблеми людського існування. Християнська психологія відкриває перспективу телеологічного тлумачення сутнісного призначення людини та її життєвого покликання. Утвердження в рамках екзистенційно-гуманістичної традиції християнської психології є дієвою відповіддю психології на гуманітарні, соціокультурні, морально-етичні виклики сучасного суспільства [1]. І, зокрема, особливо важливою сьогодні є роль

християнсько-орієнтованої психологічної практики у вирішенні питань надання ефективної психологічної допомоги учасникам бойових дій та їх рідним.

У цьому напрямку на волонтерських засадах уже працює чимало християнських психологів. Серед них є як світські особи, так і священники, які здобули психологічну освіту. Робота з надання психологічної допомоги здійснюється християнськими психологами як у самостійний спосіб (запити приходять від рідних, знайомих), так і в умовах діяльності релігійних та громадських об'єднань. Специфіку роботи християнського психолога, що становить очевидну відмінність від роботи психолога взагалі, визначають два фактори. Перший – суб'єктивний: особистість самого психолога з відповідним світоглядом та християнсько-орієнтованою життєвою позицією та другий – об'єктивний, а саме: християнсько-психологічні методологічні положення, на яких базується його практична діяльність.

Суть визначальних методологічних положень християнської психології, які є засадничими в організації та реалізації християнсько-психологічної допомоги, коротко можна сформулювати так:

1. Людина є цілісною, комплементарною єдністю тіла-душі-духа. Кожна з іпостасей є окремим виміром-атрибутом, які, будучи доцільно зорганізовані, утворюють субстанційну інтегральну єдність. Духовна іпостась є найвищою системною формою, яка визначає й організовує функціонально залежні від неї нижчі форми суб'єктної активності людини.

2. Людина народжується «за образом та подобою Бога». Вагомість цього виразу визначається не самим словом «образ», а контекстом, в який він поміщений. Бо ж людина є образом не будь-якого бога, якого вона собі вигадує за аналогією зі своїм образом, а Бога трансцендентного. Претендувати на подібність до образу Божого може лише людина, в чому й полягає її найвища гідність (Бут. 9:6). Образ Божий – це те, що жодна з обставин людського життя не може зруйнувати, це даність духовної іпостасі, даність духа.

Образ має статичний характер, подоба – динамічний. Образ Божий в людині визначає сутність її буття; він, наче ембріон, вміщує всю повноту життя, подоба ж є тим, що створює можливість розвитку цієї повноти – те, що дає змогу людині реалізувати її сутність.

3. Життя людини як одухотвореної істоти в рамках християнської парадигми означається як христоформне та христоцентричне. Згідно з цими уявленнями, людина покликана брати участь у житті Творця через Христа, який виступає справжньою людиною, що уособлює всі найвищі якості. Він є сутнісною формою, яка визначає перспективу становлення кожної людини як дитини Божої, хоча, більшою чи меншою мірою, оскверненою гріхом.

4. Людина як носій духовної іпостасі володіє перспективою осягнення сакраментальної реальності. Це пізнання відбувається тільки через власний життєвий досвід, ознаменований прагненням примножувати добро та любов. Таке прагнення є свідомою відповіддю на онтологічний заклик. Перспектива сакраментального життєздійснення можлива за двох умов: 1) «смерті старої людини» – тієї людини, яка через порушення норм

моралі зазнала деформації Божої подобі; 2) «народження нової людини» – тієї, яка отримала нову потенційну можливість, шанс стати дитиною Божою.

5. Людина є водночас такою, що створена, і водночас тією, що творить. Проблему створення і творіння доцільно розглядати у двох площинах – горизонтальній та вертикальній. Вертикальну площину становлять стосунки між Творцем і людиною як Його творінням. У горизонтальній площині виявляють себе її стосунки з іншими людьми, з навколишньою дійсністю в цілому, це площина, в якій людина сама постає творцем – творцем добра і любові. Ціннісно пріоритетною є вертикальна площина, бо саме у стосунках із Творцем людина коригує свій зв'язок із образом Божим як ідеалом саморозвитку і самовдосконалення.

6. Людина є потенційною особистістю. Особистісний потенціал людини даний посередництвом духа і реалізується тією мірою, якою вона виявляє свою готовність слідувати вищим імперативам – жити для інших, творити в Ім'я Творця.

Що стосується нашого досвіду надання психологічної допомоги учасникам бойових дій, то він формувався в рамках роботи Комісії «Душпастирська місія Івано-Франківської єпархії УГКЦ у сфері охорони здоров'я». Цією Комісією активно здійснюється духовний супровід учасників бойових дій та їх сімей, втілюються програми їх духовно-психологічної реабілітації. В розробці та реалізації останніх задіяні безпосередньо душпастирі, християнські психологи та психотерапевти.

Духовно-психологічна реабілітація – це система духовних, психологічних і соціальних заходів, які спрямовані на відновлення духовних, психічних та фізичних сил, корекцію або компенсацію порушень духовних станів та психічних функцій, особистісного статусу учасників бойових дій. Щодо безпосередньої роботи християнського психолога в процесі духовно-психологічної реабілітації, то перед нами ставилися такі основні завдання: визначення ступеня та характеру нервово-психологічних розладів; вивчення індивідуально-типологічних особливостей учасників бойових дій та оцінка їх духовних, когнітивних, емоційних, вольових можливостей; визначення необхідних заходів індивідуальної та групової духовно-психологічної реабілітації; нормалізація психічного стану, зниження психічної напруженості та відновлення психічної рівноваги, формування оптимальної психологічної реакції на наслідки психічної травми, розширення психологічних можливостей учасника бойових дій в його особистому та соціальному життєздійсненні за допомогою комплексного використання психоконсультативних, психотерапевтичних заходів та психологічної просвіти; оцінка ефективності духовно-психологічної реабілітації учасників бойових дій.

Процес духовно-психологічної реабілітації утворювали три етапи. Передусім відбувалася зустріч учасника бойових дій зі священником та психологом. Робота першого передбачала бесіду з учасником бойових дій (за умов готовності останнього – залучення його до Тайни Сповіді) та вичитування відповідних молитов (малий екзорцизм) з метою «діагностування стану духа». Не маючи компетенції коментувати

функціональний зміст саме таких духовних практик та уникаючи профанації їх сакрального змісту, все ж зауважимо, що практично у кожного учасника бойових дій, який стикався з фактом смерті (побратимів, ворога), діагностовано наявність духовних проблем. Тому робота психолога на цьому етапі передбачала реалізацію психодіагностичних заходів з метою встановлення ступеня психотравматизації. Доцільною у цьому разі є бесіда і, зокрема, з'ясування рівня обізнаності учасника бойових дій щодо особливостей стану, який він переживає, його релігійного досвіду, знання терапевтичних можливостей духовних практик та психологічних засобів допомоги.

На другому етапі відбувалася власне реалізація основної частини програми духовно-психологічної реабілітації: проведення у груповій формі заходів духовного відновлення – реколекцій (тематичних духовних бесід), участь у Божественній літургії, звершення Тайни Євхаристії і Тайни Єлеопомазання, при необхідності – молитовна практика великого екзорцизму; психологічна просвіта (тематичні бесіди з метою інформування учасника бойових дій щодо наслідків отриманої бойової психологічної травми та реальності їх подолання, терапевтичного значення духовних практик та психологічних засобів оптимізації життя), психоконсультативна та психотерапевтична робота. Заключний етап реабілітації передбачав проведення діагностичної роботи з метою з'ясування результативності наданої допомоги та формулювання психологічних рекомендацій і духовних настанов, які можуть використовуватись у повсякденному житті, а також у службово-бойовій діяльності (оскільки окремі учасники бойових дій поверталися до військової служби на контрактній основі).

Зупинимося на особливостях надання християнсько-психологічної допомоги за кожним із напрямків психологічної практики. Що стосується психодіагностичної роботи, то вона, у відповідності до загальної процедури проведення духовно-психологічної реабілітації, проводилася в три етапи – первинна психодіагностика з метою визначення ступеня психотравматизації, встановлення індивідуальних особливостей особистості та рівня актуалізації духовного потенціалу, духовного розвитку. Проміжний етап – констатація динаміки особистісних змін впродовж проходження духовно-психологічної реабілітації та з'ясування необхідності застосування додаткових заходів реабілітації. Завершальний етап – констатація результативності наданої психологічної допомоги. Арсенал психодіагностичних засобів, які використовувались у нашій роботі, окрім діагностичних методик встановлення ступеня психотравматизації, міри вираженості розладів, утворює також низка методик вивчення духовної сфери особистості учасника бойових дій – «Духовний потенціал особистості» (Е. О. Помиткін), авторська анкета «Духовний світ особистості», «Шкала доброзичливості» (Дж. Кемпбелла), методика діагностики розвитку рефлексивності (А. В. Карпов), САМОАЛ (А. В. Лазукін в адаптації Н. Ф. Каліної), вивчення суб'єктних здатностей та особистісних цінностей (З. С. Карпенко).



Суть консультативних заходів полягала у трьох основних завданнях, вирішення яких відбувалося в умовах ведення консультативної бесіди:

1) усвідомлення та розуміння духовної автентичності власної особистості – сакраментальності з метою мобілізації внутрішніх резервів для подолання наслідків психотравми;

2) відновлення природовідповідної діалогічної орієнтації у вертикальній площині, реструктуризація переживань у спосіб молитвотворення;

3) актуалізації суб'єктивних здатностей життєтворення з орієнтацією на майбутнє та спроможності «віддати минуле Богові».

Специфіку консультативної роботи християнського психолога визначає відмінне від класичного розуміння простору консультативної взаємодії, а саме – орієнтація на вісь вертикальної площини життєздійснення людини. Сам же християнський психолог від початку є тим, хто особисто поділяє переживання учасника бойових дій, адже разом із ним (і невіддільно) утворює єдину духовну реальність.

Що стосується психотерапевтичної роботи, то її зміст в рамках духовно-психологічної реабілітації становить *духовна терапія*. Йдеться про інтегративну єдність терапевтичних різновидів: когнітивної терапії, аксіологічної терапії та антропологічної (богословсько-антропологічної) терапії. Ми практикуємо розроблену нами *програму духовної терапії* учасників бойових дій з посттравматичними стресовими розладами «*Зцілення Любов'ю*», основним завданням якої, а отже її об'єктивним змістом, є створення умов актуалізації внутрішнього духовного потенціалу учасників бойових дій (Сутнісного Я) та активізації процесу розвитку їх духовності.

Під час духовної терапії учасників бойових дій практикуються, зокрема, техніки молитвотворення, що забезпечують очевидний психотерапевтичний ефект. З нашої точки зору, молитва є способом вираження особистісних переживань екзистенційного змісту, переживань, які збагачують конкретним особистісним смислом сакраментальну глибину того, хто молиться. В процесі молитви відбувається певна систематизація переживань. Бог для людини не є поняття бездонне і неохопне, вона проектує на Нього власні уявлення про ті властивості, якими повинен володіти слухач взагалі. Відповідно, перше, чого вона очікує, бути почутим та зрозумілим для Нього. А тому на початку молитви вона ніби вводить слухача у своєрідний «потік переживань». Упродовж молитви відбувається систематизація й обґрунтування цих переживань, а наприкінці молитви переживання набувають якісно нового змісту. Вони стають глибшими, співмірними з онтологічною вартістю людського життя. «В молитві відкривається інший світ, в якому внутрішнє бачиться глибше і ясніше, – світло любові, милосердя і благодаті. Під цим світлом в душі розслаблюються «м'язи», які утримують закритими «створи» і складки, і вона сама відкривається більше та глибше, аніж під впливом будь-якого напруження морального самоаналізу» [1, с. 330].

Спонукувана «Сутнісним Я» людина інтуїтивно обирає емоційну тональність своєї молитви. Суть останньої, зокрема, можуть становити такі життєві ситуації, в яких людина переживає своєрідний «параліч» спроможності змінити хід подій, травмуючу чи термінальну ситуацію, якось: отримана інвалідність, смерть побратима, перебування у заручниках в середовищі терористів та ін. За таких обставин, як влучно зауважує З. С. Карпенко, «... ініційоване суб'єктом молитвотворення постає у вигляді надзвичайної енергоінформаційної напруги емерджентним актом, який вириває людину з рутини її повсякденних обов'язків і звичних поведінкових штампів, культурально зумовлених наративів – тлумачень життя і власної біографії, інтерпретаційних «пасток» профанного дискурсу тощо, випробовуючи її на мужність «глянути правді в очі» перед лицем того, Хто є її уособленням. Опинившись наодинці з трансцендентною істиною, кінцевим (есхатологічним) сенсом, нужденна і спрагла порятунку людина не може опертися на неодноразово перевірений розрахунок, спасенний самообман, будь-яку хитромудру стратегію. Вона опиняється перед вибором: усмиривши гординю, з покорою і довірою віддати себе волі Верховного Судді і Милосердного Отця чи наполягати на своєму нарцисизмі, оголосивши Бога банкрутом, зрадником, мерцем, фікцією» [1, с. 308].

Особистісне відчуття результативності молитви, у свою чергу, переводить її передусім у ранг «своєрідного антибіотика», до застосування якого людина вдаватиметься при кожній травмуючій ситуації, а надалі до глибинно вмотивованого способу життєстановлення. Молитва стає своєрідним, виробленим у процесі онтологічно-особистісного досвіду «трафаретом», який визначає шляхи подолання критичних життєвих ситуацій і відповідну їм ціннісно-смыслову спрямованість. Відбувається становлення нової життєвої позиції: через співставлення щоденних вчинків із ціннісною вертикаллю духовного виміру людини за умови присутньої в молитві особистої форми зв'язку із Творцем.

**Висновки.** На методологічних засадах християнської психології описано етапи процесу духовно-психологічної реабілітації учасників бойових дій та специфіку роботи на кожному з них християнського психолога. Річ ясна, у рамках невеликої за обсягом статті неможливо у всій повноті розкрити особливості надання християнсько-психологічної допомоги учасникам бойових дій. Метою цієї публікації було передусім інформування практичних психологів щодо наявного вже християнсько-психологічного напрямку допомоги, результативність та ефективність якого підтверджується успішним особистим досвідом та досвідом інших християнських психологів.

1. Карпенко З. С. Аксиологічна психологія особистості: [монографія] / Зіновія Степанівна Карпенко. – Івано-Франківськ : Лілея-НВ, 2009. – 512 с.
2. Климишин О. І. Християнсько-психологічні основи духовного розвитку особистості: дис. ... доктора психол. наук: 19.00.07 / О. І. Климишин. – Київ, 2013. – 492 с.

3. Психологічна допомога особам, які беруть участь в антитерористичній операції [Текст]: матеріали міжвідом. наук.-практ. конф. (Київ, 30 березня 2016 р.): – 2 ч. /ред. кол.: В. В. Черней, М. В. Костицький, О. І. Кудерміна та ін. – Ч.1. – Київ : Нац. акад. внутр. справ, 2016. – 248 с.
4. Психологічна допомога особам, які беруть участь в антитерористичній операції [Текст]: матеріали міжвідом. наук.-практ. конф. (Київ, 30 березень 2016 р.): – 2 ч. /ред. кол.: В. В. Черней, М. В. Костицький, О. І. Кудерміна та ін. – Ч. 2. – Київ : Нац. акад. внутр. справ, 2016. – 178 с.
5. Психологічна допомога постраждалим внаслідок кризових травматичних подій: методичний посібник / З. Г. Кісарчук, Я. М. Омельченко, Г. П. Лазос, Л. І. Литвиненко, Л. Г. Царенко [за ред. З. Г. Кісарчук]. – К. : ТОВ «Видавництво «Логос», 2015. – 207 с.
6. *Тополь О. В.* Соціально-психологічна реабілітація учасників антитерористичної операції / *О. В. Тополь* // Вісник Чернігівського національного педагогічного університету. Серія : Педагогічні науки. – 2015. – Вип.124. – С. 230–233.

#### REFERENCES

1. *Karpenko, Z. S.* (2009). *Aksiologichna psyhologiya osobystosti: [monografiya]* [Axiological personality psychology: [monograph]. Ivano-Frankiv'sk: Lileya-NV (ukr).
2. *Klymyshyn, O. I.* (2013). *Khrystyiansko-psykhologichni osnovy dukhovnogo rozvytku osobystosti: dys. ... doktora psykhol. nauk: 19.00.07* [Christian psychological foundations of spirituality of identity. Dissertation for the degree of Doctor of Psychological Sciences in speciality 19.00.07]. Kyiv, (ukr).
3. *Psykhologichna dopomoga osobam, iaki berut uchast v antyterorystychnii operatsii* (2016). [Psychological assistance to individuals who are involved in the antiterrorist operation]. *Materialy mizhvidom. nauk.-prakt. konf.* [Proceedings of the conference], 1. Kyiv: Nats. akad. vnutr. sprav, (ukr).
4. *Psykhologichna dopomoga osobam, iaki berut uchast v antyterorystychnii operatsii* (2016) [Psychological assistance to individuals who are involved in the antiterrorist operation]. *Materialy mizhvidom. nauk.-prakt. konf.* [Proceedings of the conference], 2. Kyiv: Nats. akad. vnutr. sprav, (ukr).
5. *Psychologitsna dopomoga postrazhdalym vnaslidok kryzovykh travmatychnykh podii: metodychni posibnyk* (2015). [Psychological help crisis victims of traumatic events: a handbook]. K.: TOV «Vydavnytstvo «Logos» (ukr).
6. *Topol, O. V.* (2015). *Sotsialno-psykhologichna reabilitatsiia uchasnykiv antyterorystychnoi operatsii* [Social and psychological rehabilitation of participants of the antiterrorist operation]. *Visnyk Chernigivskogo natsionalnogo pedagogichnogo universytetu. Seriia: Pedagogichni nauky* [Bulletin of the Chernihiv National Pedagogical University. Series: Teaching Science], 124, 230-233.

#### *Olha Klymyshyn*

#### PECULIARITIES OF ORGANIZATION AND PROVIDING OF CHRISTIAN-PSYCHOLOGICAL ASSISTANCE TO THE PARTICIPANTS OF ATO

*The article has the theoretical ground of the experience of supporting of christian-psychological assistance to the participants of ATO. The essence of methodological principles of organization and realization of christian-psychological assistance is marked. The procedure of spiritual-psychological rehabilitation of participants of battle actions is described, the specific of work of christian psychologist is exposed. The basic tasks of psychoconsultative and educational directions of activities are described. The essence of psychodiagnostic work is exposed. Author's vision of functional maintenance of psychotherapy measures is given as the way of actualization of spiritual potential with a purpose for the activity of authentic possibilities of overcoming of the consequences of psychotraumatized experience.*

**Keywords:** *participant of battle actions, spirituality, spiritual immunity, spiritual crisis, psychotraumatized syndrome, psychotraumatized experience, spiritual-psychological rehabilitation, christian-psychological help, spiritual therapy*

УДК 159.923.2 – 044.352: 37.02

doi: 10.15330/ps.7.1.100-109

**Світлана Яланська**

Полтавський національний педагогічний університет імені В. Г. Короленка  
yalanska@rambler.ru

## **ПСИХОЛОГІЧНІ АСПЕКТИ РОЗВИТКУ ТОЛЕРАНТНОСТІ ОСОБИСТОСТІ В ОСВІТНЬОМУ СЕРЕДОВИЩІ**

*У статті відмічено, що консолідація суспільства на суспільно-політичному, економічному і культурно-освітньому рівнях можлива на засадах толерантності, що базується на принципах миру, милосердя, взаєморозуміння та взаємодопомоги. Розкрито зміст, структуру, психологічні, організаційно-методичні умови, психолого-педагогічні та тренінгові засоби розвитку толерантності особистості у вищих та загальноосвітніх навчальних закладах. Представлено програму розвитку толерантності студентської, учнівської молоді розробленої в рамках Міжнародного наукового проекту за підтримки організації «Корпус Миру США в Україні» на тему: «Лідерство. Толерантність. Волонтерство». Програма забезпечує створення середовища, що сприяє розвитку особистісної відповідальності, емпатії, конструктивної взаємодії з оточуючими і природним середовищем.*

**Ключові слова:** *розвиток, толерантність, особистість, взаєморозуміння, особистісна відповідальність, доброзичливість, студент, учень, освітнє середовище.*

**Постановка наукової проблеми та її значення.** У сучасних умовах освітнього середовища, з урахуванням вектора розвитку цивілізованих світових країн надзвичайно важливою є потреба в особистостях з орієнтацією на особистісну відповідальність, емпатію, незалежність, свободу, власні ідеї, судження та визнання різноманіття поглядів, життєвих принципів інших людей, з глибокою інтерналізацією цінностей різних культур. Консолідація суспільства на суспільно-політичному, економічному і культурно-освітньому рівнях можлива на засадах толерантності, що базується на принципах миру, милосердя, взаєморозуміння та взаємодопомоги. Тож розвиток толерантної особистості має здійснюватися в освітніх закладах різних рівнів. У свідомості учнівської, студентської молоді повинно мати місце для розуміння та визнання необхідності розвитку соціальних відносин, в основі яких має бути терпимість, справедливість, солідарність, відмова від насилля і нанесення шкоди навколишньому середовищу.

**Аналіз останніх досліджень.** Вивченню проблеми розвитку та формування толерантної особистості сприяли: розуміння змісту толерантності (Р. Інглехарт, В. Моргун, М. Оллпорт, К. Поппер); особливості формування толерантності у молоді, що навчається (І. Аверзаєв, Є. Гаврилова); генетико-моделюючий метод вивчення цілісної особистості, яка саморозвивається (С. Максименко); теоретична модель творчої особистості (В. Моляко); аналіз соціально-психологічних чинників

розуміння та інтерпретації особистого досвіду (Н. Чепелева); розгляд психологічних аспектів гуманізації освіти (Г. Балл); розкриття психологічних механізмів розвитку особистості (М. Боришевський); дослідження соціально-психологічних основ особистісного розвитку (О. Бондарчук) та ін. [1,2,3].

**Мета статті** полягає у психологічному аналізі проблеми розвитку толерантності особистості, визначенні основних шляхів її розв'язання у вищих та загальноосвітніх навчальних закладах.

### **Виклад основного матеріалу.**

За матеріалами Вікіпедії, толерантність (від лат. *tolerantia* – терпіння) – це ослаблення чи відсутність можливості відповідної реакції на який-небудь несприятливий фактор у результаті зниження чутливості до його впливу. На індивідуальному рівні – це здатність сприймати без агресії думки, які відрізняються від власних, а також особливості поведінки та способу життя інших. Терпимість до чужого способу життя, поведінки, звичаїв, почуттів, ідей, вірувань є умовою єдності гетерогенних суспільств [4].

Було здійснено анкетування студентів, магістрантів, аспірантів Полтавського національного педагогічного університету імені В. Г. Короленка (208 осіб) щодо розуміння проблеми толерантності особистості. На питання «Які основні риси толерантної особистості?» отримали такі відповіді: милосердя (52,0%); емпатія (52,0%); повага (83,3%); гуманізм (73,4%); відповідальність (51,0%); рефлексія (69,0%); саморегуляція (48,9%); терпимість (85,8%).

Під толерантністю особистості ми розуміємо доброзичливе та терпиме ставлення до оточуючих і навколишніх подій, що не порушує прав людини й не завдає шкоди навколишньому середовищу.

Визначено, що структура толерантності особистості базується на основних структурних компонентах: когнітивному (знання про об'єкти і ситуації життєдіяльності, що є результатом набуття індивідуального досвіду); емоційному (емоційні стани, які передують виникненню поведінкового компоненту, сприяючи систематизації знань і появі певної поведінки); поведінковому (призводить до актуалізації елементарних фіксованих установок, ціннісних орієнтацій та етнічних цінностей. Установка щодо толерантності виявляється в діях і вчинках людини, оскільки вчинок є єдиною структурою, що відповідає реальним цілісним проявам самореалізації людини як особистості, індивіда, громадянина).

На основі визначених показників, критеріїв, психолого-педагогічних засобів розроблено зміст та основні етапи розвитку толерантності особистості у освітньому середовищі. Формування толерантності учнівської, студентської молоді має здійснюватися впродовж підготовчого, діагностичного та формувально-розвивального етапів (рис. 1).

У рамках Міжнародного наукового проекту за підтримки організації «Корпус Миру США в Україні» на тему: «Лідерство. Толерантність. Волонтерство» (2015-2016 р.р.) створено програму розвитку толерантності студентської та учнівської молоді. Реалізація проекту передбачала проведення комплексу тренінгів фахівцями організації «Корпус миру в США в Україні» для викладачів Полтавського національного педагогічного університету імені В. Г. Короленка (зокрема, взяли участь педагоги

факультету філології та журналістики і фізико-математичного факультету). Потім викладачі провели тренінгові заняття для студентів університету (зокрема, факультету філології та журналістики, фізико-математичного, природничого факультету). Студенти ж, своєю чергою, під час проходження виробничих практик у школах будуть ділитися знаннями про лідерство, толерантність та волонтерство з учнями.

Метою програми є розвиток визначених показників розвитку толерантності студентської (учнівської – школярів старшої школи) молоді. Завдання програми – це розвиток показників толерантності: особистісної відповідальності; емпатії; конструктивної взаємодії з оточуючими і природним середовищем.

Програма передбачає створення спеціального навчально-виховного середовища з наступними характеристиками: а) установка на когнітивний компонент толерантності (особистісна відповідальність); б) установка на емоційний компонент (емпатія); в) формування та розвиток поведінкового компоненту на основі конструктивної взаємодії з оточуючими та природним середовищем.

Важливою для ефективного впровадження програми є інтеграція психолого-педагогічних засобів у навчально-виховному процесі загальноосвітнього та вищого навчального закладу.

Організаційно-методичними умовами сприяння розвитку толерантності студентської (учнівської) молоді, які забезпечує програма, є:

- організація навчальної діяльності, у ході якої студенти (учні) реалізують себе як креативні особистості;
- забезпечення постійного конструктивного зворотного зв'язку;
- встановлення доброзичливого партнерського спілкування;
- забезпечення мотивації до прояву толерантності, активності та креативності.

Принципи, на яких базується програма, спрацьовують найкраще у групах по 7-12 осіб, але припустимими є і групи більшої кількості. У разі, коли група занадто велика, її варто розділити на декілька підгруп і визначити завдання для кожної з них, після чого узагальнити сформовану інформацію в єдиний блок.

Заняття передбачає активність учасників, жваву взаємодію одного з одним, вироблення власних ідей та виявлення творчості в різних формах. Такі заняття зручні у застосуванні, коли учасникам потрібно: познайомитися один з одним; переглянути представлений матеріал; розв'язати поставлені завдання; спланувати, як представити інформацію іншим групам; навчитися адаптуватися серед незнайомих людей, що мають несхожі ідеї [5].

Вважаємо, що важливим для ефективною реалізації програми є володіння такими вміннями: уміння вступати в контакт; уміння ставити питання; уміння вести розмову; уміння зрозуміти те, що мав на увазі партнер; уміння сприйняти і зрозуміти те, про що партнер «мовчить»; уміння передати співрозмовнику, щоб його почули і зрозуміли; уміння вирівнювати емоційне напруження у бесіді [4].

Структурно програму розвитку толерантності студентської (учнівської) молоді поділено на блоки (табл. 1).



Рис. 1 Зміст та етапи розвитку толерантності студентської, учнівської молоді

Таблиця 1

## Програма розвитку толерантності студентської (учнівської) молоді

№ блоку	Назва блоку	Основні психолого-педагогічні та тренінгові засоби
1.	Формування та розвиток позитивного, екопсихологічного мислення, інтерналізація загальнолюдських цінностей та розуміння цінностей інших культур	<p><b>Заняття 1. «ЩО ТАКЕ ТОЛЕРАНТНІСТЬ?»</b></p> <ol style="list-style-type: none"> <li>1. Вступне слово ведучого.</li> <li>2. Вироблення та прийняття правил роботи.</li> <li><b>3. МІНІ-ЛЕКЦІЯ НА ТЕМУ «ТОЛЕРАНТНІСТЬ»</b></li> <li>4. Вправа «Толерантність та особистісний розвиток»</li> <li>5. Вправа «Вольові зусилля та досягнення мети».</li> <li>6. Рубрика «Чи знаєте, Ви, що...?».</li> <li>7. Підведення підсумків.</li> </ol> <p><b>Заняття 2. «ПОЗИТИВНО МИСЛИМО»</b></p> <ol style="list-style-type: none"> <li>1. Вступне слово ведучого.</li> <li>2. Вироблення та прийняття правил роботи.</li> <li><b>3. МІНІ-ЛЕКЦІЯ НА ТЕМУ «ПОЗИТИВНЕ МИСЛЕННЯ».</b></li> <li>3. Вправа «Проти конфліктів, насильства та дискримінації».</li> <li>4. Вправа «Долаємо стереотипи».</li> <li>5. Рубрика «Чи знаєте, Ви, що...?».</li> <li>6. Підведення підсумків.</li> </ol>
2.	Формування та розвиток психологічної, стійкості, саморегуляції	<p><b>Заняття 3. «САМОРЕГУЛЯЦІЯ ТА КОПІНГ-ДІЇ»</b></p> <ol style="list-style-type: none"> <li>1. Вступне слово ведучого.</li> <li>2. Вироблення та прийняття правил роботи.</li> <li>3. Міні-лекція на тему «Саморегуляція та копінг- дії»</li> <li>3. Вправа «Я володію емпатією».</li> <li>4. Вправа «Проти агресії, заздрощів».</li> <li>5. Рубрика «Чи знаєте, Ви, що...?».</li> <li><b>6. ПІДВЕДЕННЯ ПІДСУМКІВ.</b></li> </ol> <p><b>Заняття 4. «Консолідуємось в європейському і світовому просторі»</b></p> <ol style="list-style-type: none"> <li>1. Вступне слово ведучого.</li> <li>2. Вироблення та прийняття правил роботи.</li> <li><b>3. МІНІ-ЛЕКЦІЯ НА ТЕМУ «КУЛЬТУРНІ УНІВЕРСАЛИ»</b></li> <li>4. Вправа «Культура миру».</li> <li>5. Рубрика «Чи знаєте, Ви, що...?».</li> <li>6. Підведення підсумків.</li> </ol>



3.	Набуття досвіду конструктивного діалогу, доброзичливого та терпимого ставлення до оточуючих і навколишніх подій, що не порушують прав людини	<p><b>Заняття 5. «МІЖСОБИСТІСНА, СОЦІАЛЬНА, МІЖКУЛЬТУРНА ВЗАЄМОДІЯ»</b></p> <ol style="list-style-type: none"> <li>1. Вступне слово ведучого.</li> <li>2. Вироблення та прийняття правил роботи.</li> <li>3. Міні-лекція на тему «Міжособистісна, соціальна, міжкультурна взаємодія».</li> <li>4. Вправа «Правила толерантного спілкування».</li> <li>5. Вправа «Кожен з нас особистість».</li> <li>6. Рубрика «Чи знаєте, Ви, що...?».</li> <li>7. Підведення підсумків.</li> </ol> <p><b>Заняття 6. «Від розуміння та співпереживання до дій!...»</b></p> <ol style="list-style-type: none"> <li>1. Вступне слово ведучого.</li> <li>2. Вироблення та прийняття правил роботи.</li> <li>3. Вправа «Допоможи іншому словом та ділом».</li> <li>4. Рубрика «Чи знаєте, Ви, що...?».</li> <li>5. Підведення підсумків.</li> </ol>
----	--	--

З таблиці 1 зрозуміло, що програма складається із сукупності блоків, які представлені психолого-педагогічними та тренінговими засобами, спрямованими на розвиток готовності до адекватного і повного пізнання власних можливостей та, в кінцевому рахунку, формування толерантності. Програма передбачає забезпечення психолого-педагогічних засобів, що сприяють формуванню та розвитку толерантності учнівської та студентської молоді. Учні, студенти осмислюють уявлення, що склалися про себе та інших. Учасники програми отримують інформацію про те, як вони виглядають в очах інших людей; як їх дії та вчинки сприймаються іншими. Доцільним є проведення блоків програми під час виховних занять зі студентами (учнями), засідань психологічних гуртків, під час вивчення курсів «Психологія», «Вікова та педагогічна психологія», «Вікова психологія», «Психологія вищої школи» та ін.

Розглянемо особливості складових блоків авторської програми.

Блок № 1. «Формування та розвиток позитивного, екопсихологічного мислення, інтерналізація загальнолюдських цінностей та розуміння цінностей інших культур». Забезпечує розвиток показників когнітивного компоненту толерантності. Заохочує прагнення до самовдосконалення, мотивує до творчої самореалізації, розвиває позитивне мислення, сприяє такій організації навчально-виховного процесу, який спрямований на глибоке сприйняття і розуміння загальнолюдських цінностей.

Блок № 2. «Формування та розвиток психологічної стійкості, саморегуляції» розрахований на розвиток показників емоційного компоненту толерантності особистості. Його зміст передбачає мотивацію доброзичливого, терпимого ставлення до оточуючих; спонукає до

уникнення агресії, заздрощів. Обов'язковим є проведення всіх складових блоку програми, що інтегрують в собі психолого-педагогічні засоби.

Блок № 3. «Набуття досвіду ведення конструктивного діалогу, доброзичливого та терпимого ставлення до оточуючих навколишніх подій, що не порушують прав людини» розрахований на розвиток показників поведінкового компоненту толерантності особистості. Його зміст спонукає до позитивних вчинків, взаєморозуміння та взаємодопомоги, забезпечення конструктивного постійного зворотного зв'язку.

Комплекс психолого-педагогічних та тренінгових засобів являє собою сукупність вправ, творчих завдань, рольових, ділових ігор, міні-лекцій для розвитку толерантності студентів (учнів).

Зокрема, учасники проекту із захопленням відмічають такі складові програми.

1) Вправа «Толерантність та особистісний розвиток».

Дайте відповіді на питання:

1. Як ви розумієте зміст поняття толерантності?

2. Назвіть найголовніші фактори, що мотивують Вас до прояву толерантності.

3. Чи завжди існує необхідність студентові (учневі) відчувати особистісну відповідальність?

4. Чи вважаєте Ви себе толерантною людиною?

5. Назвіть приклади, коли толерантність не варто проявляти.

2) Гра «Асоціативна квітка».

Необхідно заповнити асоціативну квітку толерантності. Назвати рису характеру, притаманну толерантній людині. На дошці студенти (учні) малюють квітку, по черзі називають рису характеру і виходять записувати її.

3) Арт-терапевтична вправа «Уникнення конфліктів, насильства та дискримінації».

На листі паперу студенти (учні) по мікрогрупах мають намалювати конфлікт, насильство, дискримінацію у вигляді «мішеней» та по три фактори, що їх «розбивають» на мізерні частини. Після чого кожна мікрогрупа має обґрунтувати свої малюнки.

4) Вправа «Вольові зусилля та досягнення мети».

Дайте відповіді на питання:

1. Яких вольових зусиль Вам потрібно докласти, щоб досягти максимального результату у навчально-виховному процесі?

2. Воля і творчість. На Вашу думку, це взаємодоповнюючі поняття чи протилежні?

3. Які вольові зусилля (якщо такі доцільні) необхідні для саморозвитку?

4. Які вольові якості потрібні толерантній особистості?

5) Арт-терапевтична техніка «Шлях до успіху».

Завдання: намалюй (зліпи, побудуй) шлях до мети для свого героя з безліччю перешкод. Героєм може бути сам студент (учень), інша людина або казковий персонаж. У героя обов'язково повинна бути мета – навіщо він

долає труднощі (будинок, гроші, друг)? Шлях героя зазвичай пролягає через весь лист, і чим більше ви намалюєте перешкод – тим краще! Коли малюнок закінчено, важливо обговорити кожну перешкоду: як саме герой зможе її подолати. Важливо, щоб герой сам долав їх (стрибав, плив, боровся) і не користувався казковими способами чарівної палички. Добре, якщо студенти (учні) зможуть придумати декілька способів подолання кожної перешкоди.

6) Вправа «Долаємо стереотипи».

Завдання. Студентам (учням) пропонуються малюнки чи фото незнайомих. Кожен із них має розповісти про особу: хто вона, чим займається, чи були у неї проблеми із законом, тощо.

7) Вправа «Проти агресії, заздрощів».

Дайте відповіді на питання:

1. Чи заздрите Ви?
2. Чи заважає заздрість в окремих випадках проявляти толерантність до оточуючих?
3. Як боротися із власними заздрощами?
4. Як уникнути прояву агресії зі свого боку та з боку оточуючих?

8) Гра «Дії в підтримку».

Запрошуються представники від мікрогруп студентів (учнів). Їм пропонують побудувати з повітряних кульок домівки для безпритульних тварин із заплющеними очима (вдягають затемнену маску). Інші члени команди мають допомагати представникам конкуруючої команди. Питання в тому, як будуть діяти представники конкуруючих груп?

Підведення підсумків. Кожен із учасників висловлює думку про результативність тренінгу щодо особистих очікувань.

На кафедрі загальної, вікової та практичної психології Полтавського національного педагогічного університету імені В. Г. Короленка діє психологічний гурток «Шлях до успіху», під час засідань якого також обговорюється і проблема розвитку толерантності особистості в освітньому середовищі. Кожен студент університету, що цікавиться цим питанням, може долучитися до обговорення під час відкритих засідань гуртка.

**Висновки та перспективи подальших досліджень.** Отже, толерантність є досить глибоким поняттям, що базується на засадах емпатії, особистісної відповідальності, доброзичливості та взаємодопомоги. Такі категорії повинні бути близькими сучасному молодому поколінню. Тому в освітніх закладах необхідно проводити якомога більше заходів, що сприяють розвитку толерантності особистості. Наше дослідження може бути продовжено у напрямку вдосконалення шляхів розвитку толерантності з урахуванням специфіки різних вікових груп.

1. *Аверзаев И. И.* О формировании толерантности у учащейся молодежи / И. И. Аверзаев // Воспитание школьников. – 2010. – № 7. – С. 64–66.
2. *Гаврилова Е.* Проблемы толерантности и пути их решения в школьном пространстве / Е. Гаврилова // Социальная педагогика. – 2010. – № 1 – С. 45–49.
3. *Моргун В. Ф.* Толерантність як чинник мотивації спілкування / В. Ф. Моргун / Становлення і розвиток особистості в умовах освітнього простору: теорія і

- практика : матеріали Всеукр. наук.-практ. конф. (14-15 травня 2015 р., м. Полтава). – Полтава : Друкарська майстерня, 2015. – 192 с.
4. Толерантність // Вікіпедія Вільна енциклопедія. [Електронний ресурс] – Режим доступу: <http://uk.wikipedia.org/wiki/Толерантність>
  5. Яланська С. П. Психологія формування і розвитку толерантної особистості / С. П. Яланська //Збірник наукових праць викладачів, аспірантів, магістрантів і студентів фізико-математичного факультету ПНПУ імені В. Г. Короленка; редкол.; Ю. Д. Москаленко (голов. ред.) та ін. – Полтава : Астроя, 2016. – С. 304–307.

#### REFERENCES

1. *Averzaev, I. I.* (2010). O formirovaniі tolerantnosti u uchashchteysia molodezhi [On forming students tolerancy]. *Vospitanie shkolnikov* [Education for pupils], 7, 64-66 (rus).
2. *Gavrilova, Ye.* (2010). Problemy tolerantnosti i puti ikh reshenia v shkolnom prostranstve [Problems of tolerance and the ways of their maintaining at school environment]. *Sotsialnaya pedagogika* [Social pedagogy], 1, 45-49 (rus).
3. *Morgun, V. F.* (2015). Tolerantnist yak chynnyk motyvatsii spilkuvannia [Tolerance as a reason of motivation for communication]. *Stanovlennia i rozvytok osobystosti v umovah osvithnioho prostoru : teoriya i praktyka:materialy Vseukr. nauk.-pract. conf. (14-15 May, 2015, Poltava)* [Stanovlennnyia and personal development in terms of educational space: Theory and Practice: All-Ukrainian. nauk. and practical. Conf. (14-15 May 2015, m. Poltava)]. Poltava: Drukarska majsternia (ukr).
4. Tolerantnist // Wikipedia Vilna Entsyklopedia. [Elektronnyj resurs] – Rezhim dostupa: <http://uk.wikipedia.org/wiki/>
5. *Yalanska, S. P.* (2016). Psihologiya formuvannia i rozvytku tolerantnoi osobystosti [Psychology of forming and developing of tolerant personality]. *Zbirnyk naukovykh prats vykladachiv, aspirantiv, magistrantiv i studentiv fizyko-matematychnogo fakultety* [Proceedings of professors, graduate students, undergraduates and students of Physics and Mathematics named after VG PNPУ Korolenko]. Poltava: Astraya, 304-307 (ukr).

#### *Svitlana Yalanska*

#### PSYCHOLOGICAL ASPECTS OF TOLERANCE IN LEARNING ENVIRONMENT OF A PERSONALITY

*The article reveals that consolidation of the society on social, political, economic, cultural and educational levels is only possible on the tolerance of background, which is based on the principles of peace, compassion, mutual understanding and support. The content, structure, psychological, organizational and methodological conditions, psychological, educational and training facilities of individual tolerance in higher and secondary educational institutions were considered. The program of the students tolerance development which was carried out as the International research project and supported by the organization "Peace Corps in Ukraine" on "Leadership. Tolerance. Volunteering " was presented in the article. It provides an environment that promotes personal responsibility, empathy, constructive interaction with others and the natural environment.*

**Keywords:** *development, tolerance, personality, understanding, personal responsibility, kindness, student, pupil, learning environment.*

УДК 158.98

doi: 10.15330/ps.7.1.109-117

**Олексій Поліщук**

Київський національний педагогічний університет

імені М. П. Драгоманова

polishchuk\_o\_v@mail.ru

**ПСИХОТЕХНІКА ОПТИМІЗАЦІЇ ПРОЦЕСУ ПРИЙНЯТТЯ  
РІШЕНЬ У СИТУАЦІЇ СТРЕСУ**

*У статті актуалізовано проблему підтримання здоров'я людини шляхом використання психологічного інструментарію. Особлива увага звертається на значущість даної проблематики у контексті функціонування людини у ситуації стресу.*

*Опираючись на результати власного дослідницького пошуку, автор пропонує у якості способу підвищення ефективності життєдіяльності людини у ситуації стресу використовувати спеціальну психотехніку, побудовану на основі встановлених теоретично-емпіричних закономірностей зв'язку між типом психологічного часу людини і успішністю прийняття нею рішень у ситуації стресу.*

*Серед базових положень даної програми виділено наступні: а) перебіг стресової ситуації залежить від оптимальності прийнятих людиною рішень; б) усі люди поділяються на п'ять груп відповідно до свого типу психологічного часу; в) люди з різними типами психологічного часу демонструють різну успішність прийняття рішень у ситуації стресу залежно від часової організації ситуації прийняття рішень; г) людина здатна доволно регулювати часову організацію ситуації прийняття рішень, що створює передумови для підвищення ефективності її функціонування в ситуації стресу.*

*Власне учбова програма розвитку цільової навички описана згідно з етапами поступового засвоєння людьми її змісту. Дана програма буде корисною для читачів у плані розвитку індивідуальних ресурсів подолання стресу.*

**Ключові слова:** стрес, психологічний час, прийняття рішень, психотехніка, навчальна програма.

**Вступ.** ХХ століття ознаменувалося низкою стратегічних психологічних досліджень, які доводили існування зв'язку між розвитком різноманітних захворювань (ішемічна хвороба серця, виразка шлунку, цукровий діабет, ракові пухлини тощо) і розгортанням неспецифічної реакції організму у відповідь на стрес. Хоча дана ідея була не новою, її емпіричне підтвердження призвело до перебудови існуючих поглядів на шляхи збереження здоров'я людини. Стало зрозуміло, що, крім традиційних фармакологічних препаратів, порятунком від дистресових станів необхідно шукати у сфері психологічного знання.

**Постановка наукової проблеми та її значення.** Сьогодні рівень психологічної культури людини визначається мірою ефективності підтримання нею власного здоров'я. Це переконання надихнуло нас створити механізм, який кожна людина зможе використовувати у повсякденному житті або у ситуації стресу для підвищення ефективності власного функціонування, що, з одного боку, призведе до зниження вірогідності занурення людини у хворобливий стан, з іншого, – покращить

її здатність успішно долати стресові ситуації. Зрозуміло, що попри самоцінність даного дослідження сучасні події на сході нашої країни посилюють його актуальність.

**Аналіз останніх досліджень з цієї проблеми.** Результати аналізу розгортання стресової реакції вказували на те, що момент прийняття рішення людиною діяти певним чином є «критичною точкою», яка є рубіконом зв'язку людини зі стресором. У випадку, якщо обрана форма поведінки людини буде неефективною, обов'язково спостерігається занурення людини у дистресовий стан. Відтак від вибору людиною тієї чи іншої форми поведінки залежить ефективність її діяльності в ситуації стресу.

Прийняття рішень у стресі є специфічним предметом наукового вивчення. З одного боку, він підлягає універсальним принципам процесу прийняття рішень, з іншого, – детермінований особливостями реакції людини на стрес. Тому в розрізі досліджуваної проблематики пропонуємо визначати прийняття рішень як діяльність людини, спрямовану на регуляцію сили стресогенного впливу шляхом вибору певної форми поведінки серед існуючих альтернативних варіантів.

Зауважимо, що нас не цікавить специфіка існуючих альтернатив. Наш погляд спрямований крізь них – одразу до практичного результату. Залежно від нього, прийняте рішення виявиться корисним або шкідливим. Отож ми розпочали пошук об'єктивної детермінанти прогнозування ступеня оптимальності прийняття людиною рішень у ситуації стресу. Таким базисом стало твердження про тотальну часову організацію будь-якого внутрішнього або зовнішнього відносно людини явища – час ніби канал зв'язку забезпечує узгодження (синхронізацію) часової організації людини з часовими вимогами навколишньої дійсності.

У процесі теоретично-емпіричного дослідження зв'язку між психологічним часом особистості та прийняттям нею рішень у ситуації стресу було встановлено низку специфічних (властивих лише людям з певним типом психологічного часу) і неспецифічних (властивих усім людям з будь-яким типом психологічного часу) закономірностей зміни успішності прийняття рішень у ситуації стресу залежно від типу психологічного часу людини і кількості відведеного часу на прийняття кожного окремого рішення.

Серед найважливіших встановлених теоретично-емпіричних положень вважаємо наступні: 1) усі люди поділяються на п'ять груп відповідно до свого типу психологічного часу; 2) люди з різними типами психологічного часу демонструють різну успішність прийняття рішень у стресових ситуаціях залежно від часової організації ситуації прийняття рішень; 3) відведена на прийняття рішень кількість часу викликає у людей з різними типами психологічного часу один з трьох рівнів переживань часу; 4) часова організація ситуації прийняття рішень, де людина може успішно приймати рішення, варіює від 1,1 с до 0,7 с на прийняття одного рішення; 5) певний рівень переживання часу виникає не від загальної

величини (наприклад, 2 хвилини) відведеного на прийняття рішення часу, а від її (загальної величини) мисленого дроблення на мінімальні відрізки часу ( $\geq 1,1$  с –  $\geq 0,7$  с), необхідні для виконання кожної окремої операції прийняття і реалізації рішення (на основі попереднього досвіду людини); б) людина, з одного боку, може мимовільно узгоджувати свою внутрішню часову організацію зі заданою зовнішньою часовою організацією ситуації діяльності, а з іншого, – довільно встановлювати, змінювати необхідну внутрішню часову організацію, а також діяти в ній незалежно від заданої зовнішньої часової організації – приймати рішення швидше, або повільніше за відведений на це об'єктивний час; 7) знання людиною особливостей власного типу психологічного часу і набору оптимальних часових організацій ситуації прийняття рішень є необхідною умовою підвищення ефективності прийняття рішень людиною у ситуації стресу; 8) описана у працях К. Станіславського психотехніка створення правильного стану є прототипом інструментарію довільного формування у людини правильної внутрішньої часової організації ситуації прийняття рішень; 9) особистість, яка володіє психотехнікою формування і підтримання правильної внутрішньої часової організації, здатна довільно підвищувати успішність власного функціонування у ситуації стресу.

**Мета і завдання статті.** Усвідомлюючи практичну цінність виявлених теоретично-емпіричних закономірностей, нами було розроблено й апробовано навчальну програму опанування особами юнацького віку психотехніки довільного підвищення успішності прийняття рішень у ситуації стресу.

**Виклад основного матеріалу.** Уявімо, що пілот втратив керування літаком і до моменту, коли ситуацію вже буде неможливо виправити, залишилося 30 с. Припустімо, що для повного відновлення керування літаком пілоту необхідно прийняти і реалізувати 50 рівноцінних за складністю і часовим показником рішень (припустімо, що прийняття і реалізація кожного окремого рішення в середньому триває 1 с). Таким чином, умови діяльності створюють ситуацію гострого дефіциту часу, де пілоту для прийняття кожного окремого рішення з їх загальної кількості відводиться приблизно 0,6 с (за нашими даними, така часова організація ситуації прийняття рішень співвідноситься з суб'єктивним переживанням дефіциту часу і обов'язковим зниженням успішності функціонування). Результати дослідження переконливо свідчать, що пересічний пілот без відповідної спеціальної підготовки з вірогідністю 100 % не відновить управління літаком, якщо свою внутрішню часову організацію узгодить із вимогою зовнішньої часової організації ситуації прийняття рішень, а саме – буде намагатися виконати всі необхідні операції за відведений час. Єдино вірною поведінкою у даному випадку, судячи з результатів нашого дослідження, буде ігнорування пілотом зовнішньої, заданої часової організації ситуації прийняття рішень і довільне підтримання «правильної» внутрішньої часової організації. Під «правильною» часовою організацією ситуації прийняття рішень маємо на увазі підтримання пілотом найбільш

оптимальної внутрішньої часової організації, встановленої для кожного типу психологічного часу в процесі нашого наукового пошуку. Наприклад, згідно зі встановленими емпіричними даними, найбільша вірогідність успішного перебігу процесу прийняття і реалізації рішень юнаками з «дуже швидким» типом психологічного часу буде очікуватися у рутинній (1,1 с на прийняття кожного окремого рішення), помірній (1 с) або прискореній (0,9 с) часових організаціях ситуації прийняття рішень.

Таким чином, якщо пілоту властивий «дуже швидкий» тип психологічного часу, то, незважаючи на здавалося б об'єктивну необхідність поспішати, він (пілот) має налаштуватися діяти в одній із трьох оптимальних для нього часових організаціях ситуації прийняття рішень. Це створить умови для успішного прийняття і реалізації більшої половини необхідних рішень ( $\approx 28/50$ ), яких може вистачити для часткової стабілізації ситуації, на відміну від тотальної деструктивної поведінки у випадку узгодження внутрішньої часової організації із зовнішніми вимогами.

Для багатьох людей опанування такої навички стало реальністю разом зі створенням навчальної програми «Психотехніка оптимізації процесу прийняття рішень у ситуації стресу».

Інформаційне навантаження навчальних модулів програми засвоюється у чіткій відповідності до розробленого плану. Перший модуль спрямований на вивчення теоретичної інформації стосовно можливостей людини довільно підвищувати успішність власного функціонування у ситуації стресу, а саме: 1) розглядаються особливості розгортання стресової реакції людини; 2) визначається місце процесу прийняття рішень у структурі стресової ситуації; 3) вивчається вплив психологічного часу на процес прийняття рішень у стресовій ситуації; 4) засвоюються неспецифічні закономірності зв'язку між типом психологічного часу особистості й успішністю прийняття нею рішень у стресових ситуаціях. Окрім цього, за допомогою методики Б.Цуканова вимірюється індивідуальна одиниця часу кожного учасника програми. Визначена індивідуальна одиниця часу співвідносяться з даними про конкретний тип психологічного часу досліджуваного. Відповідно, учасники програми знайомляться зі специфічними особливостями їх типу психологічного часу, а саме із: 1) загальною психологічною характеристикою людей з даним типом психологічного часу; 2) описом загального зв'язку між типом психологічного часу і особливостями функціонування людини у ситуації стресу; 3) описом зв'язку між рівнями переживань часу і успішністю прийняття людиною рішень у ситуації спокою і стресу; 4) описом трьохстороннього зв'язку між часовою організацією ситуації прийняття рішень, переживанням часу і успішністю прийняття рішень у ситуації стресу.

Другий модуль орієнтований на оволодіння учасниками групи навичкою формування і підтримання правильної внутрішньої часової організації у ситуації прийняття рішень. Засвоєння матеріалу модулю



розраховано на три навчальні дні без урахування часу для самостійної домашньої роботи. Першого дня керівник групи проводить лекційне заняття на тему практичного значення засвоєних на попередньому модулі теоретичних положень. Спочатку учасникам пропонується розглянути приклади практичного застосування теоретичних положень зв'язку між психологічним часом і прийняттям рішень у стресових ситуацій. Далі здійснюється детальний аналіз механізмів підвищення успішності процесу прийняття рішень у ситуації стресу. Серед інформаційного навантаження ключовими положеннями вважаємо наступні: усі існуючі часові організації ситуації прийняття рішень поділяються на зовнішні (зовнішня часова організація ситуації діяльності) і внутрішні (внутрішня часова організація людини). Зовнішні, зазвичай, не залежать від волі людини. Найчастіше, намагаючись успішно виконати завдання, люди узгоджують свою внутрішню часову організацію із зовнішніми вимогами, наприклад, поспішають, побоюючись запізнитися на потяг. У низці ситуацій така поведінка, звісно, виправдовує себе, однак у випадку прийняття і реалізації відповідальних рішень це може стати причиною фатальних помилок. Внутрішня часова організація людини, з одного боку, формується в залежності від зовнішньої часової організації ситуації діяльності, якщо людина намагається узгодитися з нею (як у випадку із запізненням на потяг). З іншого боку, – може формуватися незалежно від зовнішніх умов на основі довільного «налаштування» внутрішньої часової організації. У буденному житті ми часто використовуємо цей ресурс нашої психіки для нівелювання вимушеного поспіху, наприклад, використовуючи техніку заспокоєння дихання.

Нагадаємо, що кожному типу психологічного часу властивий певний діапазон сприятливих часових організацій ситуації прийняття рішень. Це означає, що для підвищення вірогідності успішного прийняття людиною рішень у ситуації стресу необхідно створювати таку часову організацію даної ситуації діяльності, яка буде відповідати встановленому для кожного конкретного типу психологічного часу діапазону оптимальних часових організацій ситуацій прийняття рішень. Існує два шляхи організації таких умов: 1) перший передбачає використання спеціального обладнання, наприклад, метроному. У цьому випадку правильна часова організація ситуації прийняття рішень формується за рахунок механічної дії зовнішнього джерела, а суб'єкту прийняття рішень залишається лише узгодити з даним джерелом свою внутрішню часову організацію; 2) другий полягає у довільному «налаштуванні» внутрішньої часової організації на правильну часову організацію ситуації прийняття рішень.

Довільне створення і підтримання правильної внутрішньої часової організації у ситуації прийняття рішень – це навичка цілеспрямованого формування особистістю найбільш оптимальної, з огляду на встановлені закономірності зв'язку між типом психологічного часу і успішністю прийняття рішень, внутрішньої часової організації з метою підвищення успішності власного функціонування. Прототип механізму формування

даної навички частково описаний у славнозвісній системі підготовки актора «Робота актора над собою» (частина друга) К. Станіславського.

Другого дня учасники розпочинають безпосереднє опанування навички налаштування і підтримання правильної внутрішньої часової організації. Спочатку формування навички відбувається у ситуації відносного емоційного спокою і комфорту (без будь-якого стороннього стимулювання). Алгоритм формування навички налаштування і підтримання правильної внутрішньої часової організації, опираючись на праці К. Станіславського, складається з наступних етапів: 1) спочатку людина має зафіксувати емоційний образ правильної внутрішньої часової організації. Наприклад, за часової організації ситуації діяльності у 15 ударів метроному за хвилину, створюється урочистий настрій, а в уяві виникає емоційний образ, ніби в даний момент відбувається церемонія нагородження; 2) далі, людина має навчитися фіксувати цей образ, відтворювати його і діяти, втілюючись у нього. Відповідно, разом з опануванням другого етапу формування навички потреба у механічному збудженні правильної часової організації (метрономом) зникає. Описаний алгоритм покладений в основу спеціальних вправ, розрахованих для виконання протягом двох навчальних днів.

Третій модуль є завершальним етапом опанування учасниками групи цільової навички. Це означає, що використання попередньо сформованої навички переноситься на процес прийняття і реалізації рішень у ситуації стресу. В якості тренажера учасникам пропонується виконувати *вправу «Зроби вибір»*. Дана вправа має низку варіацій, які об'єднані одним ігровим сюжетом, а саме: учасники потрапляють в уявну критичну ситуацію з уявними 15-ма предметами у пункті А. Їх завдання – дійти до пункту Б. Однак вага речей заважає руху, і їм необхідно один за одним залишати предмети, рухаючись до пункту Б. Учасників інформуємо про те, що усі предмети знадобляться їм у пункті Б. Тому чим раніше предмет був залишений, тим нижча вірогідність повернути його назад.

Засвоєння матеріалу третього модулю розраховано на п'ять тренінгових днів. Кожний тренінг передбачає виконання учасниками однієї з п'яти варіацій вправи «Зроби вибір», які ускладнюються з кожним наступним тренінгом.

Виконання вправ відбувається у групах по 4-5 осіб без обмежень за статтю і віком. У даних групах практикує психотехніку лише головний учасник. Інші учасники – допоміжні. Їх увага концентрується на завданні навчитися приймати колективні рішення (допоміжні учасники не знають основну мету виконуваних вправ).

Керівник групи інструктує учасників стосовно мети і правил виконання вправ і контролює: а) дотримання умов і регламенту вправ; б) успішність засвоєння головним учасником програмного навантаження; в) переведення головних учасників на наступні етапи модулю; г) постійну зміну допоміжних учасників у групах для нівелювання групового

згуртування (головний учасник проходить кожний окремий етап третього модуля з різними допоміжними учасниками).

Неспецифічне завдання головного учасника на всіх етапах модуля – підтримувати правильну внутрішню часову організацію у ситуації прийняття рішень на тлі різноманітних часових організацій учасників групи та бар'єрів між ними, обумовлених різним баченням проблеми і стратегіями прийняття рішень. Для цього, перш ніж розпочати розставляти предмети за ієрархією, шляхом довільного або механічного збудження (залежно від ступеня засвоєної навички) правильної внутрішньої часової організації головний учасник заглиблюється у правильне уявне переживання. В якості допоміжних методів підтримання правильної внутрішньої часової організації учаснику дозволяється використовувати механічні прийоми, такі як: прослуховування ходи метронома через портативний мр3-плеєр, використання фізичної активності. У випадку, якщо учасник відчуває, що втратив правильне уявне переживання, він має залишити дискусію до того часу, поки не відновить правильну внутрішню часову організацію знову.

Як тільки група досягає пункту Б, головний учасник заповнює опитувальник, спрямований на визначення рівня засвоєння навички (інших учасників ми вітаємо з успіхом). У випадку, якщо головний учасник набирає достатню кількість балів, навичка вважається закріпленою, і учасник запрошується до виконання наступного етапу модуля. Якщо ж навичка визнана несформованою, група проходить даний етап повторно (використовується нова таблиця предметів). З метою зняття додаткової напруги у головного учасника керівник повідомляє групі, що запропонована ними ієрархія предметів не відповідає правильному варіанту. Якщо невдача повторюється, заняття вважається завершеним, і головному учаснику призначається час для перескладання даного етапу з іншою групою.

Реалізація змістового навантаження третього модуля розрахована на п'ять днів. Першого дня відбувається перенесення і закріплення раніше сформованої навички на підтримання правильної внутрішньої часової організації у процесі прийняття і реалізації рішень у ситуації спокою. Виконання вправи відбувається без будь-яких додаткових стимулів. Таким чином, головний учасник має можливість у відносно спокійній атмосфері попрактикуватися над перенесенням отриманої навички на ситуацію безпосереднього прийняття рішень.

Другого дня учасники переносять навичку підтримання правильної внутрішньої часової організації на процес прийняття і реалізації рішення у ситуації стресу. Розгортання стресової реакції у головного учасника досягається шляхом включення у структуру виконання вправи фізичного покарання болем.

Головний учасник інформується про те, що у випадку, якщо група не впорається із завданням у відведений час, або ієрархія залишених речей не співпаде з контрольним списком, він отримає серію покарань у вигляді

ударів електричним струмом. Таким чином, у ситуації стресу перебуває виключно головний учасник. У випадку, якщо група не впоралася за відведений час, головний учасник отримує покарання відповідно до наступних методичних принципів: а) покарання складається з п'яти періодичних ударів електричного струму зі сталою напругою 25 В (50-80 В – небезпечна для здоров'я людини); б) удар здійснюється нижче ліктя лівої руки піддослідного; в) контролюється вологість приміщення (допустима межа – 35 %); г) піддослідний заземлюється за допомогою гумового килиму; д) покарання здійснюється у перерві між виконаннями вправи у спеціально відведеному місці.

Третього дня навичка підтримання правильної внутрішньої часової організації закріплюється у процесі прийняття і реалізації рішень у ситуації стресу, пов'язаної з надлишком часу (необмежена кількість часу для прийняття рішень) і посиленням конфронтації між учасниками групи за рахунок попередження учасників про те, що чим більше предметів буде збережено відповідно до індивідуального списку учасника, тим вищу оцінку навички прийняття рішень він отримає. Встановлені умови (розтягнутість у часі, зменшення бажання учасників йти на компроміс), звісно, створюють додаткові перешкоди для успішного прийняття рішень і, як наслідок, посилюють емоційну напругу під час виконання завдання.

Четвертого дня закріплення цільової навички відбувається за відсутності конфронтації між учасниками групи, але замість необмеженої кількості часу для прийняття рішень учасники змушені функціонувати в умовах дефіциту часу.

П'ятий день є завершальним і найскладнішим етапом закріплення навички. Специфічними умовами виконання даного етапу є дефіцит часу на прийняття і реалізацію рішень, і мотивування членів групи до відстоювання власного бачення правильної ієрархії предметів. Це створює максимальну емоційну напругу в головного учасника. Таким чином, успішне виконання головним учасником даного етапу третього модулю є свідченням успішного закріплення цільової навички й ознаменує засвоєння усіх навчальних ланок програми «Психотехніка оптимізації процесу прийняття рішень у ситуації стресу».

**Висновки і перспективи подальших досліджень.** На основі теоретично-емпіричних результатів наукового пошуку було розроблено програму поетапного формування у людини навички генерування і підтримання правильної внутрішньої часової організації як необхідної умови успішного функціонування у ситуації стресу.

Дану програму можна рекомендувати в якості навчально-методичного посібника: а) розвитку усвідомлення індивідуальних ресурсів подолання стресових ситуацій; б) навчання психотехніки застосування особливостей типу психологічного часу людини для організації найбільш оптимальних умов перебігу процесу прийняття рішень у стресовій ситуації.

1. *Китаев-Смык Л. А.* Психология стресса. Психологическая антропология стресса / Леонид Александрович Китаев-Смык. – М. : Академический Проект, 2009. – 943 с.
2. *Литвиненко О. Д.* Психологічні особливості ритмічної структури психіки індивіда дис. канд. псих. наук : 19.00.01 / Литвиненко Ольга Дмитрівна – О., 2010. – 230 с.
3. *Селье Г.* Стресс без дистресса / Ганс Селье. – М. : Прогресс, 1982. – 125 с.
4. *Цуканов Б. И.* Время в психике человека / Борис Иосифович Цуканов. – Одесса : АстроПринт, 2000. – 216 с.
5. *Чернобровкін В. М.* Психологія прийняття педагогічних рішень / Володимир Миколайович Чернобровкін. – Л. : Вид-во ДЗ «ЛНУ імені Тараса Шевченка», 2010. – 448 с.

#### REFERENCES

1. *Kitaev-Smyk, L. A.* (2009). Psihologija stressa. Psihologicheskaja antropologija stressa [Psychology of stress. Psychological Anthropology of stress]. M.: Akademicheskij Proekt (rus).
2. *Litvinenko, O. D.* (2010). Psihologichni osoblivosti ritmichnoї strukturi psihiki individa [Psychological characteristics of the rhythmic structure of the individual psyche]: dis. kand. psih. nauk: 19.00.01 (ukr).
3. *Sel'e, G.* (1982). Stress bez distressa [Stress without distress]. M.: Progress (rus).
4. *Cukanov, B. I.* (2000). Vremja v psihike cheloveka [Time in the psyche of man]. Odessa: AstroPrint (rus).
5. *Chernobrovkin, V. M.* (2010). Psihologija prijnattja pedagogichnih rishen' [Psychology of pedagogical decisions]. L.: Vid-vo DZ «LNU imeni Tarasa Shevchenka» (ukr).

#### *Oleksiy Polishchuk*

#### PSYCHOLOGICAL TECHNIQUES FOR OPTIMIZING THE PROCESS OF DECISION MAKING IN STRESSFUL SITUATION

*The article draws on the issue of maintaining well-being of a person via applying psychological tools. The emphasis is made on the significance of this issue in the context of functioning in a stressful situation.*

*Based on the results of the research, the authors suggest a specific psychological technique for increasing efficiency of performance of a person. This technique was developed through theoretical and empirical correlations between the type of psychological time perception of a person and the success rate of decisions made by the person in a situation of a stress.*

*The basic statements of the program are as follows: a) The features of the dynamics of a stressful situation depend on the optimality of the decision made; b) All people can be divided into five groups in accordance to their psychological time type; c) Individuals with different types of psychological time demonstrate different efficiency of decision making in stressful situations depending on time management of the situation of the decision making; d) A person is capable of regulating time management of the situation of decision making, and this creates conditions to enforce their functioning efficiency in the situation of stress.*

*The actual program for the development of the target skill is described in the article in accordance with the stages of its content development. The article will be relevant for readers in terms of development of the individual resources for overcoming stressful situations.*

**Keywords:** stress, psychological time, decision making, psychological technique, study program.

УДК 159.9.072:159.922.8:159.923.2

doi: 10.15330/ps.7.1.118-126

**Наталія Орішко**

Інститут психології імені Г. С. Костюка НАПН України

Parijanka7@mail.ru

**ЕМПІРИЧНЕ ДОСЛІДЖЕННЯ ІНДИВІДУАЛЬНИХ  
СТРАТЕГІЙ САМОВДОСКОНАЛЕННЯ ОСОБИСТОСТІ В  
ЮНАЦЬКОМУ ВІЦІ**

*Стаття присвячена емпіричному дослідженню актуальної й значущої для сучасної психолого-педагогічної науки проблеми визначення індивідуальних стратегій самовдосконалення особистості в юнацькому віці. На основі детального розгляду та аналізу існуючих нечисленних підходів інших дослідників щодо вивчення зазначеної проблеми автором запропоновано власне визначення поняття «індивідуальна стратегія самовдосконалення» як результат усвідомленого, цілеспрямованого обрання особистістю конкретного шляху, методу та власного стилю практичної реалізації самовдосконалення відповідно до змістової і якісної характеристик її потребово-мотиваційної сфери, особливостей функціонування психічних процесів, індивідуально-психологічних особливостей та складових самосвідомості. Представлено результати проведеного емпіричного дослідження індивідуальних стратегій самовдосконалення особистості в юнацькому віці. Наведено оригінальну авторську класифікацію індивідуальних стратегій самовдосконалення юнацтва, розроблену на основі застосування математико-статистичного методу факторного аналізу, де кожен із різновидів цих стратегій виокремлено та охарактеризовано через призму комплексного, інтегрованого впливу на процес реальної практичної реалізації особистістю самовдосконалення особливостей сформованості, розвитку, функціонування й прояву його основних структурних компонентів, провідних індивідуально-психологічних і особистісних чинників. Окреслено перспективи подальших наукових досліджень проблеми індивідуальних стратегій самовдосконалення особистості.*

**Ключові слова:** самовдосконалення, індивідуальна стратегія самовдосконалення, самотворення, саморозвиток, самоактуалізація.

**Постановка проблеми.** В умовах трансформаційних процесів сучасного суспільства особистість постає перед необхідністю визначення власних цінностей і пріоритетів, вибору способів та засобів для успішної життєдіяльності. Позитивне розв'язання цих завдань значною мірою залежить від ступеня її власної активності, спрямованої на покращення своїх досягнень у різних сферах життя шляхом самозміни. У зв'язку з цим сучасні психологічні концепції все більшу увагу приділяють процесу самотворення особистості, зокрема одній з його провідних форм – самовдосконаленню. Особливо актуальною проблема самовдосконалення стає для особистості з настанням юнацького віку, адже його психологічний зміст пов'язаний зі становленням життєвої перспективи та з потребою особистісного й професійного самовизначення. Ці складні вікові вимоги націлюють юнаків і дівчат на розуміння необхідності самозміни й на пошук ефективних шляхів розвитку власних задатків, здібностей та індивідуально-психологічних особливостей. Одним з таких шляхів виступає самовдосконалення. Однак

універсальної програми самовдосконалення не існує, адже кожна особистість є унікальною за індивідуально-психологічними параметрами, які здійснюють певний (зокрема і негативний) вплив на її розвиток і зумовлюють обрання нею відповідної стратегії самовдосконалення, далеко не завжди продуктивної, що ускладнює здійснення даного процесу й викликає незадоволення його результатами. Тому важливим завданням сучасної психолого-педагогічної науки є ґрунтовне теоретичне й емпіричне вивчення індивідуальних стратегій самовдосконалення юнацтва з перспективою розробки технологій психологічної допомоги щодо корекції та розвитку цих стратегій.

**Аналіз останніх досліджень проблеми.** На сьогодні в психологічній науці наявні лише часткові спроби вивчення емпіричним шляхом індивідуальних стратегій самовдосконалення особистості в юнацькому віці. Більшість дослідників розглядає суміжні самотворчі процеси. Зокрема, вивченню індивідуальних стратегій самовиховання й самореалізації присвячені праці зарубіжних (Дж. Гордон, А. Маслоу, К. Роджерс) та радянських (К. О. Абульханова-Славська, Б. Г. Ананьєв, Н. В. Цзен) авторів. У працях російських і вітчизняних науковців (зокрема, І. Д. Беха, О. В. Варфоломєєвої, В. П. Зінченка) вивчення проблеми індивідуальних стратегій самовдосконалення представлено результатами їх емпіричного дослідження щодо певної професії. Важливими для аналізу проблеми індивідуальних стратегій самовдосконалення є праці сучасних українських дослідників (М. В. Барни, М. Й. Боришевського, О. М. Єрахторіної, С. Б. Кузікової, Т. М. Яблонської), в яких певні індивідуальні особливості розглядаються як стильові ознаки процесу самотворення, проте індивідуальні стратегії самовдосконалення не досліджуються як окремий феномен. З огляду на зазначене, проблема емпіричного дослідження індивідуальних стратегій самовдосконалення особистості в юнацькому віці є важливою й актуальною.

**Метою статті** є представлення результатів емпіричного дослідження індивідуальних стратегій самовдосконалення особистості в юнацькому віці.

**Виклад основного матеріалу.** Більшість вітчизняних дослідників духовного розвитку особистості (зокрема, М. Й. Боришевський [3], О. М. Єрахторіна [4], С. Б. Кузікова [5] та ін.) розглядає самовдосконалення як одну з головних складових процесу саморозвитку особистості та провідних цінностей, що характеризує її спрямованість на життєві досягнення, на погодження потреб і здібностей з вимогами діяльності, на побудову життєвого шляху відповідно до власних цілей. На основі узагальнення наявних поглядів із зазначеного питання ми визначаємо феномен самовдосконалення як складний багатовимірний процес свідомого, цілеспрямованого, безперервного, систематичного, керованого розвитку особистості, в якому в суб'єктивних цілях та інтересах відбувається покращення її фізичних, індивідуально-психологічних, соціальних, моральних, духовних якостей та внутрішніх потенціалів з метою самоактуалізації й самореалізації у різноманітних сферах життєдіяльності.

Категорію «індивідуальна стратегія самовдосконалення» більшість науковців (К. О. Абульханова-Славська [1], Ф. Александер, М. В. Барна [2], Г. С. Подопрігора, Ю. М. Резнік та ін.) відносить до різновидів індивідуальних життєвих самотворчих стратегій і характеризує її як усвідомлений вибір особистістю стилю власної самотворчої діяльності, зумовлений ситуативними особливостями та особистими вподобаннями. Керуючись цими положеннями, ми визначаємо індивідуальну стратегію самовдосконалення як результат усвідомленого, цілеспрямованого обрання особистістю конкретного шляху, методу та власного стилю практичної реалізації самовдосконалення відповідно до змістової і якісної характеристик її потребово-мотиваційної сфери, особливостей функціонування психічних процесів, індивідуально-психологічних особливостей та складових самосвідомості.

Що стосується конкретних різновидів індивідуальних стратегій самовдосконалення особистості в юнацькому віці, на сьогодні в психологічній літературі не зустрічається жодної інформації про їх дослідження й визначення. Спробу розв'язання зазначеної проблеми ми здійснили у даній роботі.

У результаті проведеного теоретичного аналізу й низки емпіричних досліджень процесу самовдосконалення особистості в юнацькому віці нами було встановлено змістові складові й провідні чинники, що визначають індивідуальні стратегії його реалізації. Зокрема, основними структурними компонентами самовдосконалення ми визначили: 1) когнітивний (виражає рівень загальної обізнаності особистості щодо питань самовдосконалення); 2) емоційно-оцінковий (демонструє емоційне ставлення особистості до самовдосконалення, рівень оцінки нею власних життєвих досягнень та самотворчих здібностей); 3) вольовий (виражає наявний в особистості рівень вольової саморегуляції процесу самовдосконалення); 4) потребово-мотиваційний (вказує на наявність в особистості певного рівня потреби й мотивації до здійснення самовдосконалення); 5) діяльнісний (демонструє наявність в особистості реальної усвідомленої, цілеспрямованої діяльності із самовдосконалення) [6]. Основними чинниками самовдосконалення юнацтва ми визначили низку об'єктивних (соціально-психологічних) та суб'єктивних (індивідуально-психологічних і особистісних) чинників. Нами було теоретично й емпірично доведено, що саме індивідуально-психологічні й особистісні чинники суттєво впливають на зміст, увесь хід та результат її самовдосконалення, а отже – зумовлюють специфіку індивідуальних стратегій його реалізації. До них належать: особливості характеру, Я-образу, самооцінки й рівня домагань [7]. Провідним показником успішності самовдосконалення загалом та індивідуальних стратегій його практичної реалізації зокрема нами визначено рівень досягнення особистістю самоактуалізації як процесу її самотворчої діяльності, заснованого на самостійному, глибинному до неї прагненні, що дає відчуття істинного задоволення одержаними результатами.

Отже, на основі узагальнення змісту й структури самовдосконалення



та з'ясування його індивідуально-психологічних і особистісних чинників стало можливим виокремлення індивідуальних стратегій здійснення даного процесу.

**Методи дослідження та його організація.** Визначення індивідуальних стратегій самовдосконалення юнацтва нами здійснювалося за допомогою математико-статистичного методу факторного аналізу, в процесі якого були встановлені зв'язки між такими змінними, як: рівень сформованості структурних компонентів самовдосконалення, рівень самооцінки, ступінь зв'язку між Я-ідеальним і Я-реальним, рівень домагань, тип акцентуацій характеру та рівень самоактуалізації.

Вибірку досліджуваних склали студенти гуманітарних та економічних спеціальностей ВНЗ міст Чернігова, Кам'янця-Подільського та Тернополя загальною кількістю 180 осіб (17-23 роки, 105 дівчат та 75 хлопців).

**Аналіз результатів дослідження.** Усі виокремлені індивідуальні стратегії самовдосконалення за способом його здійснення особами юнацького віку нами поділено на активні та пасивні. Такий розподіл базується як на врахуванні провідного мотиву самовдосконалення юнаків і дівчат (мотиву прагнення до успіху або мотиву уникнення невдачі), так і на рівні їх загальної активності безпосередньо у процесі здійснення самотворчої діяльності. Згідно із зазначеним, до активних стратегій самовдосконалення ми віднесли ті, що передбачають динамічний, творчий стиль самовдосконалення, керований переважанням мотиву прагнення до успіху; до пасивних стратегій самовдосконалення ми віднесли такі, де юнацтвом обрано неактивний, статичний, репродуктивний стиль його практичної реалізації, зумовлений домінуванням мотиву уникнення невдачі.

Далі надаємо більш детальний опис особливостей виокремлених нами різновидів індивідуальних стратегій самовдосконалення юнаків і дівчат. Для зручності кожному зі стратегій ми характеризували за такими критеріями: рівень вираженості та основний зміст потреби й мотивації особистості у самовдосконаленні, ступінь її обізнаності у способах його реалізації; специфіка емоційно-вольової регуляції даного процесу, його провідний мотив; міра співвідношення поставлених самотворчих завдань з можливостями їх виконання; здатність до планування самотворчих дій; ступінь систематичності здійснення самотворчої діяльності; рівень досягнення самоактуалізації.

Оскільки самовдосконалення є процесом свідомого, цілеспрямованого, керованого розвитку особистості, тобто, по суті, являє собою своєрідний її рух у просторі та часі, то й назви усіх різновидів індивідуальних стратегій його здійснення відповідно до їх змісту ми пов'язали з певним проявом руху.

Отже, результатом факторного аналізу стало виокремлення факторів і відповідних їм видів індивідуальних стратегій самовдосконалення юнацтва.

Фактор I (31% дисперсії; 24% досліджуваних): високий або середній рівень розвитку когнітивного, високий рівень розвитку емоційно-

оцінкового, високий або середній рівень розвитку вольового, потребово-мотиваційного й діяльнісного компонентів самовдосконалення; адекватний із тенденцією до завищення або неадекватно завищений рівень самооцінки; тісний позитивний зв'язок Я-реального і Я-ідеального; високий або нереалістично високий рівень домагань; гіпертимний або демонстративний тип акцентуацій характеру; високий або середній рівень досягнення самоактуалізації. Основні складові фактору I визначили першу стратегію самовдосконалення юнацтва – «Цілеспрямований рух», яка є активною, оскільки більшості її представників притаманний креативний, динамічний стиль самотворення. Ці юнаки мають високу потребу й мотивацію самовдосконалення як способу задоволення їх лідерських амбіцій, володіють потужним внутрішнім потенціалом до самовдосконалення, проте його успішність залежить від здатності до раціонального використання цього потенціалу. Ті особи, які обирають креативні способи самовдосконалення, мають позитивну мотивацію його здійснення, здатні докладати достатньо емоційно-вольових зусиль до його реалізації, ставити посилені для себе завдання й виконувати їх завдяки вдалому розподілу власних сил і систематичній самотворчій діяльності, досягають високого рівня самоактуалізації. Ті ж юнаки і дівчата, яким властива надмірна самовпевненість, нереалістичні домагання, нездатність співвідносити власні амбіції із можливостями їх реалізації, надто широкий спектр життєвих захоплень, нестійкість мотивів самовдосконалення, дефіцит емоційно-вольової регуляції і самокритичності, не досягають бажаного рівня самоактуалізації.

Фактор II (24% дисперсії; 20% досліджуваних): високий рівень розвитку когнітивного, емоційно-оцінкового, вольового, потребово-мотиваційного й діяльнісного компонентів самовдосконалення; адекватний або адекватний із тенденцією до завищення рівень самооцінки; позитивний зв'язок Я-реального і Я-ідеального; високий або помірний рівень домагань; педантичний або застрягаючий (ригідний) тип акцентуацій характеру; високий рівень досягнення самоактуалізації. Основні складові фактору II визначили другу стратегію самовдосконалення – «Помірковане просування». Вона є змішаною (належить і до активних, і до пасивних стратегій), оскільки спосіб реалізації самовдосконалення цими особами може змінюватися від динамічного до статичного залежно від актуальності їх потреби в ньому; провідним для них є консервативний стиль самотворчої діяльності. Ці юнаки мають стабільну потребу в самовдосконалєнні, зумовлену їх честолюбством і вимогливістю до себе, та високу внутрішню мотивацію, спрямовану не стільки на розкриття нових потенціалів власної особистості, скільки на прагнення покращення вже наявних, актуальних для певного періоду життя. Вони обирають виключно перевірені на власному досвіді способи самовдосконалення, здійснюють належну емоційно-вольову його регуляцію (усі її етапи виконують сумлінно, впевнено долають перешкоди); вони ставлять перед собою конкретні, реалістичні завдання й успішно їх виконують завдяки вдалому розрахунку власних сил і

можливостей; здійснення самовдосконалення в них послідовне й систематичне; більшість із них досягає високого рівня самоактуалізації.

Фактор III (20% дисперсії; 18% досліджуваних): високий або середній рівень розвитку когнітивного, середній рівень розвитку емоційно-оцінкового й вольового, високий рівень розвитку потребно-мотиваційного, середній рівень розвитку діяльнісного компонентів самовдосконалення; адекватний із тенденцією до заниження рівень самооцінки; негативний зв'язок Я-реального і Я-ідеального; помірний або низький рівень домагань, афективно-екзальтований або емотивний тип акцентуацій характеру; середній рівень досягнення самоактуалізації. Складові фактору III визначили третю стратегію самовдосконалення юнаків – «Захоплююча прогулянка». Вона є змішаною, адже поєднує динамічний і статичний способи самотворення, залежно від емоційного стану її носіїв та наявності значущого стимулу. Для цих осіб самовдосконалення є своєрідним хобі й джерелом творчої самореалізації; вони мають значну потребу й мотивацію до його здійснення (мотив може спрямовуватися як на досягнення успіху, так і на уникнення невдачі); вони достатньо обізнані щодо способів його реалізації, обирають творчі її різновиди, мають певні труднощі з емоційно-вольовою саморегуляцією (схильні до песимізму й лінощів), часто ставлять перед собою складні завдання, у разі невиконання яких дуже засмучуються; здійснення ними самовдосконалення є нераціональним (захоплюються несуттєвими деталями, оминаючи головне) та епізодичним; вони досягають лише середнього рівня самоактуалізації.

Фактор IV (21% дисперсії; 16% досліджуваних): середній рівень розвитку когнітивного й емоційно-оцінкового, середній або низький рівень розвитку вольового й потребно-мотиваційного, середній рівень розвитку діяльнісного структурних компонентів самовдосконалення; адекватний із тенденцією до заниження рівень самооцінки; негативний зв'язок Я-реального і Я-ідеального; помірний або низький рівень домагань; циклотимічний або дистимний тип акцентуацій характеру; середній або низький рівень досягнення самоактуалізації. Основні складові фактору IV визначили четверту стратегію самовдосконалення – «Крок вперед, два кроки назад». Вона є змішаною через періодичність обрання юнаками активних і пасивних способів її реалізації залежно від домінування в них певного емоційного стану, що визначає сприятливі й несприятливі для неї періоди (так, у несприятливий період в них переважає астеничний стан, знижується працездатність, відбувається «занепад творчих сил», що перешкоджає успішності самотворення, затьмарює попередні здобутки й збільшує ризик недоведення розпочатої справи до завершення; за настання сприятливого періоду творча активність відновлюється й дозволяє частково надолужити згаяне). Потреба в самовдосконаленні цими юнаками визнається, але не є стійкою; такою ж є й мотивація до нього; вони перебувають у постійному пошуку способів самотворення; провідний мотив самовдосконалення в них може спрямовуватися як на досягнення успіху (у період активності), так і на уникнення невдачі (у пасивному періоді); їх емоційно-вольова

саморегуляція є вкрай нестабільною (залежність від настрою, втомлюваність). Проте здатність цих осіб до адекватної оцінки власних можливостей, постановки реалістичних цілей та сумлінність їх виконання, навіть попри епізодичність здійснення ними самовдосконалення, сприяють його успішності, наближаючи до здобуття бажаного рівня самоактуалізації.

Фактор V (19% дисперсії; 22% досліджуваних): низький рівень розвитку когнітивного, емоційно-оцінкового й вольового, високий або середній рівень розвитку потребово-мотиваційного, низький рівень розвитку діяльнісного компонентів самовдосконалення; неадекватно занижений рівень самооцінки; негативний зв'язок Я-ідеального і Я-реального; високий або помірний рівень домагань; домінуючий неврівноважений (збудливий) або тривожно-боязкий тип акцентуацій характеру; низький рівень досягнення самоактуалізації. Основні складові фактору V визначили п'ять стратегію самовдосконалення – «Обхід перешкод». Вона є пасивною, адже її носії обирають статичний спосіб самотворення, спрямований на уникнення труднощів та ситуацій дискомфорту. Ці особи мають значну потребу й мотивацію до самовдосконалення, зумовлену прагненням компенсації почуття власної неповноцінності шляхом підвищення рівня особистісного розвитку; вони володіють досить обмеженими уявленнями про засоби самотворення (обирають лише перевірені способи, які не потребують докладання значних зусиль, не несуть у собі загрози для їх психологічного комфорту й забезпечують досягнення гарантованого успіху); емоційно-вольова регуляція самотворчого процесу в них є досить слабкою (проявляють невпевненість у власних здібностях, страх припуститися помилки, пасування перед труднощами, схильність ставити надто складні завдання, глибоку засмученість і самозвинувачення у разі недосягнення мети, нездатність до самосхвалення); практична реалізація ними самовдосконалення є пасивною й епізодичною; високого рівня самоактуалізації вони не досягають.

З представленої нами класифікації очевидно, що успішність кожної з індивідуальних стратегій самовдосконалення визначається ступенем досягнення її носіями бажаного рівня самоактуалізації, тому, відповідно, одні з них є більш ефективними (до таких відносимо стратегії «Цілеспрямований рух», «Помірковане просування» й «Захоплююча прогулянка»), інші – менш ефективними («Крок вперед, два кроки назад» і «Обхід перешкод»).

**Висновки.** Отже, надана нами класифікація різновидів індивідуальних стратегій самовдосконалення юнацтва досить змістовно, на наш погляд, презентує унікальні стилі здійснення юнаками й дівчатами даного процесу відповідно до специфіки всіх можливих рівнів розвитку індивідуально-психологічних параметрів їхньої особистості. На основі врахування особливостей кожного з різновидів індивідуальних стратегій самовдосконалення особистості юнацтва стає можливою організація індивідуальної програми їх корекції та розвитку.

Перспективою дослідження даної проблеми є подальше вивчення індивідуальних стратегій самовдосконалення з урахуванням статевих, вікових особливостей особистості та її професійної спрямованості.

1. *Абульханова–Славская К. А.* Стратегия жизни / К. А. Абульханова–Славская. – М. : Мысль, 1991. – 299 с.
2. *Барна М. В.* Структура стратегії самореалізації особистості / М. В. Барна // Актуальні проблеми навчання та виховання людей в інтегрованому освітньому середовищі : тези доп. XI Міжнар. наук.-практ. конф. – К., 2011. – С. 115–122.
3. *Боришевський М. Й.* Самотворення особистості: соціально-психологічна сутність, детермінанти становлення та розвитку / М. Й. Боришевський // Проблеми загальної та педагогічної психології : зб. наук. праць Інституту психології імені Г. С. Костюка НАПН України [за ред. С. Д. Максименка]. – К., 2012. – Т. XIV, ч.1. – С. 28–35.
4. *Єрахторіна О. М.* До виявлення сутності та змісту явища самовдосконалення особистості / О. М. Єрахторіна // Проблеми та перспективи формування національної гуманітарно-технічної еліти. – 2008. – Вип. 28. – С. 147–153.
5. *Кузікова С. Б.* Психологічні аспекти усвідомленої самозміни та саморозвитку особистості в юнацькому віці / С. Б. Кузікова // Збірник наукових праць: філософія, соціологія, психологія. – Івано-Франківськ : Вид-во «Плай» ЦІТ ПНУ імені Василя Стефаника, 2009. – Вип. 14. Ч.1. – С. 246–256.
6. *Орішко Н. К.* Емпіричне дослідження структурних компонентів самовдосконалення особистості в юнацькому віці / Н. К. Орішко // Проблеми сучасної психології : зб. наук. пр. Кам'янець-Подільського нац. ун-ту імені І. Огієнка, Ін-ту психології імені Г. С. Костюка НАПН України / за ред. С. Д. Максименка, Л. А. Онуфрієвої. – Вип. 30. – Кам'янець-Подільський : Аксіома, 2015. – 812 с. – С. 467–482.
7. *Орішко Н. К.* Індивідуально-психологічні та особистісні чинники самовдосконалення в юнацькому віці / Н. К. Орішко // Проблеми загальної та педагогічної психології : зб. наук. праць Ін-ту психології імені Г. С. Костюка НАПН України / за ред. С. Д. Максименка. – Т. XV, част. 2. – К., 2013. – 244 с. – С. 156–167.

#### REFERENCES

1. *Abul'khanova–Slavskaya, K. A.* (1991). *Stratehija zhizni* [Life strategy]. M.: Mysl' (rus).
2. *Barna, M. V.* (2011). *Struktura stratehii samorealizaciji osobystosti* [The structure of self-improvement strategy]. *Aktual'ni problemy navchannia ta viovannia liudey v intehrovanomu osvitr'omu seredovyshchi* : tezy dop. XI Mizhnar. nauk.-prakt. konf. K., 115-122 (ukr).
3. *Boryshevs'kyi, M. Y.* (2012). *Samotvorennia osobystosti : sotsial'no-psykholohichna sutnist', determinanty stanovlennia ta rozhvytku* [Self-creation of personality : social-psychological essence, the determinants of formation and development]. *Problemy zahal'noji ta pedahohichnoji psykholohiji* [Problems of general and educational psychology]: zb. nauk. prac' Instytutu psykholohii imeni H. S. Kostiuka NAPN Ukrainy [za red. S. D. Maksymenka]. K. T. XIV, ch.1, 28-35 (ukr).
4. *Yerakhtorina, O. M.* (2008). *Do vyavlennia sutnosti ta zmistu yavyscha samovdoskonalennia osobystosti* [To identify of nature and content of the phenomenon of self-improvement of personality]. *Problemy ta perspektyvy formuvannia natsional'noji humanitarno-tekhnichnoji elity*. Vyp. 28, 147–153 (ukr).
5. *Kuzikova, S. B.* (2009). *Psykhologichni aspekty usvidomlenoi samozminy ta samorozvytku osobystosti v yunats'komu vitsi* [Psychological aspects of conscious self-transformation and self-development of personality in youth age]. *Zbirnyk naukovykh prac' : filosofija, sotsiologija, psykholohija* [Scientific works philosophy, sociology, psychology]. Ivano-Frankivs'k: Vyd-vo «Plai» TSIT PNU imeni Vasylia Stefanyka. Vyp. 14. Ch.1, 246-256 (ukr).
6. *Orishko, N. K.* (2015). *Empirychnе doslidzhennja strukturnykh komponentiv samovdoskonalennja osobystosti v yunats'komu vici* [Empirical research of structural components of self-improvement of personality in youth age]. *Problemy suchasnoji psykholohiji* [Problems of modern psychology]: zb. nauk. pr. Kam'yanets'-Podil's'kogo nac. un-tu imeni I. Ohiyenka, In-tu psykholohiji imeni H. S. Kostiuka NAPN Ukrainy / za red. S. D. Maksymenka, L. A. Onufriyevoi. Vyp. 30. Kam'yanec'-Podil's'kyi:

Aksioma, 467-482 (ukr).

7. Orishko, N. K. (2013). Indyvidual'no-psykholohichni ta osobystisni chynnyky samovdoskonalennia v yunats'komu vitsi [Individually-psychological and personal factors of self-improvement in youth age]. *Problemy zahal'noji ta pedahohichnoji psykhologiji* [Problems of General and Educational Psychology]: zb. nauk. prac' In-tu psykhologiji imeni H. S. Kostiuks NAPN Ukrayiny / za red. S. D. Maksymenka. – T. XV, chast. 2. – K., 156-167 (ukr).

**Natalia Orishko**

#### **EMPIRICAL RESEARCH OF INDIVIDUAL STRATEGIES OF SELF-IMPROVEMENT OF PERSONALITY IN YOUTH AGE**

*The article is devoted to empirical research of actual and meaningful for modern psychological and pedagogical science the problem of defining of individual strategies of self-improvement in youth age. On the basis of a detailed review and analysis of current and few approaches of other researchers who studied this problem, the author proposed her own definition of the concept «individual strategy of self-improvement» as a result of a conscious, purposeful election of personality the particular way, the method and its own style of a practical realization of self-improvement in accordance with the content and quality characteristics of its need-motivational sphere, of the features of functioning of mental processes, individually-psychological characteristics and components of self-consciousness. The results of empirical research of individual strategies of self-improvement of personality in youth age have been presented. The original author's classification of individual strategies of self-improvement of youth has been presented; it was designed on the basis of mathematical-statistical method of factor analysis when each of these kinds of strategies have been identified through the prism of complex and integrated influence on the process of the real practical realization of self-improvement by personality the features of formation, development, functioning and expression of its basic structural components, leading individually-psychological and personal factors. The perspectives for further scientific research of the problem of individual strategies of self-improvement of personality have been defined.*

**Keywords:** self-improvement, individual strategy of self-improvement, self-creation, self-development, self-actualization.

УДК 316.614–057.875–054.57

doi: 10.15330/ps.7.1.126-140

**Світлана Собкова**

Чернівецький національний університет імені Юрія Федьковича

Sofot@ukr.net

#### **ПСИХОЛОГІЧНІ ТА КУЛЬТУРНІ АСПЕКТИ МІЖЕТНІЧНОЇ ВЗАЄМОДІЇ В СТУДЕНТСЬКОМУ СЕРЕДОВИЩІ**

*Статтю присвячено аналізу результатів етнопсихологічного дослідження, яке стосується вивчення етнопсихологічних проблем в студентському середовищі. Обґрунтовано актуальність зазначених досліджень на сучасному етапі розвитку суспільства, яка обумовлена вагомою роллю об'єктивної оцінки етнопсихологічних та соціокультурних особливостей міжгрупової взаємодії в сучасному поліетнічному студентському середовищі. Здійснене співставлення психодіагностичних*

даних студентів, які перебувають на різних етапах навчання в університеті. Отримані результати описані для студентів-українців і студентів-румунів (представників етнічних меншин) в етнічно однорідних та етнічно різнорідних групах.

**Ключові слова:** етнопсихологічний опитувальник, поліетнічне середовище, етнічна група, міжетнічна взаємодія.

**Постановка наукової проблеми.** Для сучасного суспільства характерним стає особлива інтенсивність взаємодії етносів і культур один з одним. За таких умов відбувається модифікація і трансформація останніх. Це спричиняє загострення етнопсихологічних проблем особистості, перед якою постає пошук нового місця в етнокультурному просторі, який зазнав змін. Відомо, що зміст та результати різного роду міжкультурних контактів залежать від здатності їх учасників досягати згоди. При цьому вагому роль відіграє об'єктивна оцінка етнопсихологічних та соціокультурних особливостей міжгрупової взаємодії, яка набуває **актуальності** в поліетнічному студентському середовищі.

**Аналіз досліджень із зазначеної проблеми.** Дослідженням психологічних аспектів міжетнічної взаємодії культур присвячені роботи таких вчених, як Д. Беррі [10], Р. Бріслін [11], Н. Лебедева [8], Р. Редфілд [12], Т. Стефаненко [7], Г. Тріандіс [9] та ін. Проблеми етнічної самосвідомості та ідентичності, етнічних стереотипів та уявлень представлені в роботах Ю. Бромлея [1], П. Гнатенка [2], К. Коростеліної [4], Л. Орбан-Лембрик [5], М. Пірен [6] та ін.

**Метою статті** стає аналіз результатів етнопсихологічного опитування студентів різних етнічних груп.

**Виклад основного матеріалу та обґрунтування отриманих результатів дослідження.** З метою встановлення етнопсихологічних особливостей міжособистісної взаємодії в середовищі студентів здійснено аналіз результатів застосування «Етнопсихологічного опитувальника» Н. Крюкової (модифікований варіант), розробленого для студентів середніх і вищих навчальних закладів [3]. Він застосовується з метою вивчення проблеми стереотипізації та інших етнопсихологічних проблем поліетнічного студентства, а також для з'ясування ставлення студентів до своєї етнічної належності, до історичної долі свого народу, до ціннісних орієнтацій, що мають значення для етнічної ідентичності, до етнодиференціальних ознак (мови, традицій, звичаїв, культури та ін.). Зміст відповідей опитувальника дає можливість аналізувати внутрішню оцінку передумов успішності присвоєння студентами етнічної ідентичності.

Дослідженням було охоплено студентів I-V курсів п'яти факультетів Чернівецького національного університету імені Юрія Федьковича загальною кількістю 324 особи.

Досліджуваними групами стали:

- основні групи: категорія Рум-Од – румуни, що навчаються у складі однорідних за етнічним складом груп (далі – однорідні групи);

категорія Рум-Зм – румуни, які належать до навчальних груп зі змішаним етнічним складом (далі – змішані групи);

- допоміжні групи: категорія Укр-Од – українці, які входять до складу однорідних за етнічним складом груп; категорія Укр-Зм – українці, що навчаються у змішаних за етнічним складом групах.

Узагальнення отриманих даних здійснено на початку та наприкінці навчання у вищому закладі освіти.

Перші запитання опитувальника спрямовано на вивчення того, яку мову студенти вважають своєю рідною, та який ступінь володіння нею.

Так, на початку навчання в університеті переважна більшість респондентів усіх категорій вважають рідною мову своєї національності. Незначні (поодинокі) відмінності у цьому плані у студентів-румунів однорідних груп, які вважають своїми рідними румунську та російську мови, та у студентів-українців змішаних груп, які називають у якості рідної російську мову. Наприкінці навчання усі студенти відмічають як рідну тільки мову своєї національності.

Майже всі студенти засвідчують, що можуть вільно розмовляти, читати й писати, крім першокурсників, з-поміж яких 4 % респондентів румунської національності можуть тільки вільно розмовляти рідною мовою, а 6 % – розуміють мову і можуть порозумітися з іншими носіями мови. Це стосується, скоріше за все, тих студентів, які, будучи за національністю румунами, здобували загальну середню освіту у школах з державною мовою навчання без вивчення рідної мови. Здебільшого це студенти категорії Укр-Зм. Отже, ступінь володіння нею в таких молодих людей відповідає рівню побутового спілкування.

Відповіді на запитання опитувальника свідчать також про те, що більшість студентів категорії Рум-Од (86 %), які навчаються на I курсі, у колі своєї сім'ї спілкуються тільки рідною мовою. Деякі з них при спілкуванні з рідними використовують українську мову (14 %). Слід відзначити, що такі відповіді надали студенти, які відповідно до вимірюваних психологічних параметрів соціалізованості перебувають на її високих рівнях. На V курсі серед студентів цієї категорії більше таких, які у спілкуванні з рідними застосовують, окрім рідної, українську мову (24 %).

Відповіді на зазначене запитання у студентів категорії Рум-Зм дещо різняться від попередніх. Так, на I курсі більшість респондентів також застосовує рідну мову для спілкування у колі сім'ї (85 %). Однак деякі з них зазначили, що в такій практиці можуть бути присутні ще й російська (7 %) та українська (4 %) мови. Серед цієї категорії студентів I курсу є й такі, які при спілкуванні з рідними звертаються тільки до російської або української мови (4 %). На V курсі студенти також віддають перевагу у цьому питанні рідній мові (80 %), або ж поділяють її з українською (13 %) чи російською (7 %) мовами. Слід зазначити, що у студентів, які у сімейному спілкуванні використовують однаковою мірою як рідну, так і інші мови, діагностовано високі рівні соціалізованості. А ті, які потрапили до низьких рівнів, відзначають, що вони в сімейному оточенні спілкуються іншою мовою.



У студентів категорії Укр-Од на I курсі картина виглядає схоже до попередньої категорії. Постійне використання рідної мови тут відмітила також переважна більшість опитаних (88 %). В цій категорії також присутнє однакове використання рідної та інших мов, зокрема російської та румунської. Водночас на V курсі студенти цієї категорії вказали тільки рідну мову.

У свою чергу студенти категорії Укр-Зм у своїй практиці спілкування з рідними також здебільшого використовують рідну мову (94 %) і тільки деякі з них – однаковою мірою рідну та російську мови (4 %), а решта – тільки російську (5 %). Усі першокурсники, які поряд з рідною мовою вказали ще інші мови, виявляють високі рівні соціалізованості. На V курсі відповіді стосовно цього питання залишають переважне право за рідною мовою на всіх рівнях соціалізованості, окрім високого, де зазначається однаковою мірою ще й російська (3 %).

У колі друзів і знайомих своєї національності студенти категорії Рум-Од, які навчаються на I курсі, обирають для спілкування або тільки рідну мову (50 %), або однаковою мірою як рідну, так і українську (50 %). При цьому надання переваги рідній мові більше притаманне переважно студентам з середніми рівнями соціалізованості. Наприкінці навчання рідна мова в таких випадках хоч і залишається домінуючою (48 %), однак збільшується кількість студентів, які застосовують поруч з рідною українську (33 %) та російську (14 %) мови. В цій групі також наявні студенти, які з друзями та знайомими своєї національності спілкуються виключно українською та російською мовами (5 %).

Щодо категорії Рум-Зм, то рідну мову для цього використовують 33 % студентів I курсу і 27 % студентів V курсу. Одноковою мірою вживають як рідну, так й інші мови (українську, російську) 43 % студентів I курсу, 53 % студентів V курсу. Тільки українську мову застосовують для спілкування в колі однолітків своєї національності 11 % опитаних студентів I курсу і 20 % опитаних студентів цієї категорії, які навчаються на V курсі. Це стосується більшою мірою високих рівнів соціалізованості.

Студенти категорії Укр-Од на початку навчання у якості мови спілкування з друзями та знайомими своєї національності називають у більшості випадків рідну мову (89 %), і рідше, на високих рівнях соціалізованості – російську (11 %). На V курсі картина виглядає подібним чином. Тут перевага надана також рідній мові (98 %) з незначними випадками (2 %) застосування російської мови студентами високих рівнів соціалізованості.

В категорії Укр-Зм студенти першого курсу надають перевагу рідній мові (82 %). Трапляються випадки застосування російської мови (18 %). Це також студенти високих рівнів соціалізованості. На V курсі переважна більшість студентів називає рідну мову (92 %), окрім російської (4 %) та української (4 %).

У громадських місцях, спілкуючись із представниками своєї національності в громадських місцях або на вулиці, першокурсники

категорії Рум-Од здебільшого використовують рідну мову (52 %). Вони зазначають, що роблять це тому, що пишаться рідною мовою, їм легше спілкуватись і краще зрозуміє їх людина їхньої ж національності. Певна частина з них в ситуації такого спілкування застосовує тільки українську мову (16 %). Таку відповідь на це запитання студенти пояснюють тим, що українську мову зрозуміє більшість людей, оскільки це – державна мова. Інші студенти обирають мову залежно від ситуації (32 %). У відповідях студентів V курсу картина подібна. Також більшість із них звернеться до іншої людини мовою своєї національності (62 %), інші – українською, а решта буде обирати мову залежності від ситуації. При виборі рідної мови п'ятикурсники спираються на те, що люблять свою мову, вважають, що спілкування нею зближує людей і пишаться нею. Українську мову вони обирають тому, що хочуть, щоб їх могли зрозуміти інші.

Студенти категорії Рум-Зм на I курсі також більшою мірою будуть звертатися до рідної мови (45 %), оскільки пишаться нею і краще нею володіють. Однак значна їх частина буде обирати мову залежно від ситуації. Решта студентів (16 %) буде спілкуватися українською мовою, оскільки вона – державна мова. Натомість тільки 40 % студентів V курсу надають перевагу рідній мові в такій ситуації, а решта або надає перевагу вибору мови залежно від ситуації (47 %), або спілкуванню державною мовою (13 %), оскільки вона зрозуміла всім.

Студенти I курсу категорії Укр-Од вказали на те, що також надають перевагу рідній мові (89 %) та обирають мову спілкування залежно від ситуації (11 %). Натомість усі студенти V курсу спілкуються тільки рідною мовою. Пріоритет рідній мові вони надають тому, що всі її повинні розуміти як державну мову, оскільки живуть в Україні. Окрім того, студенти зауважують, що володіють тільки українською мовою, це їх мова і для них важливе спілкування нею.

Студенти категорії Укр-Зм обирають рідну мову для спілкування в громадських місцях. Це відзначають як першокурсники (89 %), так і п'ятикурсники (86 %). Вони пояснюють це тим, що ця мова державна, вона зрозуміла всім, вони завжди нею розмовляють, люблять і пишаться нею, і тому, що живуть в Україні. Студенти як I курсу (8 %), та і V (3 %), також відзначили російську мову у цьому плані. Залежно від ситуації обирають мову 6 % студентів I курсу і 12 % студентів V курсу.

У спілкуванні в позааудиторний час із викладачами своєї національності студенти категорії Рум-Од на I і V курсах також обирають рідну мову. Однак на V курсі менша частина (5 %) таких студентів, які будуть спілкуватися українською мовою, порівняно з першокурсниками (16 %). Водночас 12 % студентів I курсу і 24 % студентів V курсу відмічають, що їм байдуже, якою мовою спілкуватися з викладачами своєї національності.

Про те, що з викладачами своєї національності спілкуються рідною мовою в позааудиторний час, висловилися більшою мірою студенти I курсу категорії Рум-Зм (60 %), у порівнянні з V курсом (40 %). Наприкінці

навчання п'ятикурсники частіше спілкуються українською мовою (12 %), або ж висловлюються з приводу того, що їм байдуже, якою мовою спілкуватися (47 %).

На I курсі студенти категорії Укр-Од також надають перевагу рідній мові (96 %), і тільки незначна частина (4 %) з них вважає, що це для не суттєве питання. Однак на V курсі всі студенти спілкуються з викладачами тільки українською мовою.

Студенти категорії Укр-Зм як на початку, так і наприкінці навчання надають перевагу рідній мові (92 % – I курс, 91 % – V курс). Незначна частина як першокурсників (4 %), так і п'ятикурсників (3 %) звертається до російської мови в таких випадках, а решта (4 % – I курс, 6 % – V курс) висловлюються з приводу того, що для них немає значення, якою мовою спілкуватися.

Розподіл відповідей на запитання «Чи дратує вас, коли в колективі люди однієї національності розмовляють рідною мовою, а решта їх не розуміє?» (табл. 1) свідчить про те, що ствердна відповідь на запитання на I курсі переважає в категорії Укр-Од. На другій позиції стосовно цього студенти категорії Рум-Од (24 %), на третій – студенти категорії Укр-Зм і останній – студенти категорії Рум-Зм. Відповідь «Ні, мене це не дратує, вважаю це цілком природним» переважає серед категорії Рум-Зм (50 %), на другій позиції – категорія Рум-Од (36 %), на третій – категорія Укр-Зм (25 %), на четвертій – категорія Укр-Од (21 %).

Як демонструє таблиця, переважання ствердних відповідей на V курсі переходить до категорії Укр-Зм (45 %). Дещо їм поступається категорія Укр-Од. В категорії Рум-Зм такі відповіді надали 20 % респондентів, а в категорії Рум-Од – 5 %. Відповіді «Ні, мене це не дратує, вважаю це цілком природним» розподілилися так: категорія Рум-Од – 43 %, категорія Рум-Зм – 33 %, категорія Укр-Од – 26 %, категорія Укр-Зм – 24 %. Особливістю є те, що цей варіант обирають в основному студенти, у яких діагностовано високі рівні соціалізованості.

Таблиця 1

**Розподіл відповідей на запитання «Чи дратує вас, коли в колективі люди однієї національності розмовляють рідною мовою, а решта їх не розуміє?» у різних категоріях студентів, %**

Варіанти відповідей	Категорія студентів			
	Рум-Од	Рум-Зм	Укр-Од	Укр-Зм
I курс				
а) дратує, бо я вважаю, що в багатонаціональному колективі потрібно розмовляти доступною всім мовою	24	12	36	21
б) дратує, хоча вважаю, що люди мають право розмовляти своєю мовою де завгодно і коли завгодно	20	12	39	42

в) ні, мене це не дратує, вважаю це цілком природним	36	50	21	25
г) мені байдуже	20	26	4	12
V курс				
а) дратує, бо я вважаю, що в багатонаціональному колективі потрібно розмовляти доступною всім мовою	5	20	40	45
б) дратує, хоча вважаю, що люди мають право розмовляти своєю мовою де завгодно і коли завгодно	19	47	28	24
в) ні, мене це не дратує, вважаю це цілком природним	43	33	26	24
г) мені байдуже	33	-	6	7

Запропонований студентам перелік різних видів діяльності, які стосуються національної літератури, мистецтва тощо, дозволяє визначити те, як часто респонденти приділяють час кожному з них.

Студенти I курсу категорії Рум-Од у найчастіше присвячують свій час прослуховуванню народних пісень та музики (64%), трохи рідше – читанню газет і журналів рідною мовою (60%) і меншою мірою – книг (52%). Дехто з них переглядає телепередачі рідною мовою (44%). Студенти відзначили, що майже не відвідують музеї національного прикладного мистецтва (92%). На V курсі студенти цієї категорії найчастіше читають газети і журнали рідною мовою (76%) та книги (62%). Рідше вони присвячують час слуханню народних пісень і музики (57%) та перегляду телепередач (53%) і майже не відвідують музеї.

Рейтинг різних видів діяльності для студентів I курсу категорії Рум-Зм такий: слухання народних пісень і музики (60%), перегляд телепередач рідною мовою (45%), читання газет і журналів рідною мовою (43%) та книг (43%), похід до музеїв національно-прикладного мистецтва (17%). На V курсі рейтинг такий: перегляд телепередач рідною мовою (53%), читання газет, журналів рідною мовою (40%), слухання народних пісень і музики (40%), читання книг (20%), похід до музеїв національно-прикладного мистецтва (7%). Як і в попередній категорії, найчастіше усі види діяльності демонструють студенти високих рівнів соціалізованості.

Рейтинг видів діяльності для студентів I курсу категорії Укр-Од такий: читання книг (96%), газет і журналів (82%) рідною мовою, перегляд телепередач рідною мовою (75%), слухання народних пісень і музики (43%), похід до музеїв національно-прикладного мистецтва (14%). На V курсі: читання книг, газет і журналів рідною мовою (90%), перегляд телепередач рідною мовою (72%), слухання народних пісень і музики (54%), похід до музеїв національно-прикладного мистецтва (28%). Переважання усіх видів діяльності зафіксоване також у студентів високих рівнів соціалізованості.

На I курсі студенти категорії Укр-Зм найчастіше читають газети, журнали (76 %), книги (74 %) та переглядають телепередачі рідною мовою (74 %), рідше – слухають народні пісні і музику (54 %) і досить рідко відвідують музеї (26 %). На V курсі переважаючими видами діяльності залишається читання книг (88 %), газет і журналів (82 %) рідною мовою. Рідше студенти переглядають телепередачі (72 %), слухають народні пісні і музику (56 %) та ще рідше відвідують музеї (21 %). Як і в попередніх категоріях, частіше ці види діяльності притаманні студентам високих рівнів соціалізованості.

Студенти категорії Рум-Од, як першокурсники, так і п'ятикурсники, зазначають, що їм однаковою мірою подобаються як свої національні пісні і танці, так і пісні й танці іншої національної культури (82%). Однак на I курсі простежується незначна перевага відповідей у бік національних пісень власного народу (20 %) порівняно з V курсом (10 %), а також тільки своїх національних (8 % – I курс і 4 % – V курс). Характерно те, що серед студентів I курсу не виявлено осіб, які симпатизують інонаціональним пісням і танцям.

В категорії Рум-Зм також простежується тенденція рівнозначного вподобання як свого, так і чужого: студентам однаковою мірою подобаються як свої національні пісні й танці, так і пісні й танці іншої національної культури. Так висловилися 71 % студентів I курсу і 87 % студентів V курсу. Частині респондентів хоч і подобаються пісні й танці народів нашої країни та закордонні, але вони все ж таки віддають перевагу своїм національним (17 % – I курс і 13 % – V курс). 12 % студентів I курсу обирають тільки національні пісні і танці. Однак на V курсі такі відповіді відсутні. Взагалі студенти не роблять вибір у бік пісень і танців інших народів.

У категорії Укр-Од на I курсі розподіл відповідей на це запитання такий: подобаються тільки національні пісні й танці – 7 %; подобаються пісні й танці народів нашої країни та закордонні, але віддаю перевагу все-таки своїм національним – 14 %; подобаються різні пісні й танці однаковою мірою (свої національні і закордонні) – 79 %. У студентів V курсу відповіді такі: подобаються тільки національні пісні й танці – 2 %; подобаються пісні й танці народів нашої країни та закордонні, але віддаю перевагу все-таки своїм національним – 2 %; подобаються різні пісні й танці однаковою мірою (свої національні і закордонні) – 96 %. В цій категорії не виявлено осіб з прихильністю до інонаціональних пісень і танців.

Першокурсники категорії Укр-Зм відповіді на це запитання розподіли так: подобаються тільки національні пісні й танці – 12 %; подобаються пісні й танці народів нашої країни та закордонні, але віддаю перевагу все-таки своїм національним – 18 %; подобаються різні пісні й танці однаковою мірою (свої національні і закордонні) – 67 %; подобаються закордонні національні пісні й танці (зокрема, латиноамериканські) – 3 %. У студентів V курсу відповіді такі: подобаються тільки національні пісні й танці – 6 %; подобаються пісні й танці народів нашої країни та закордонні, але віддаю перевагу все-таки своїм національним – 33 %; подобаються різні пісні й

танці однаковою мірою (свої національні і закордонні) – 55 %; подобаються закордонні національні пісні й танці – 6 %. Як бачимо, на V курсі в цій категорії зростає перевага у напрямку національних пісень і танців.

Слід зауважити, що переважання відповідей, які визначають однакове ставлення до своїх національних та інших пісень і танців, зафіксоване у студентів високих рівнів соціалізованості всіх категорій.

Більшою мірою наполягають, що потрібно збільшити випуск книг про історичне минуле власного народу студенти категорії Укр-Од (68 %) як на I, так і на V курсах. На другій позиції студенти категорії Рум-Од, з яких так вважають 64 % першокурсників і 57 % п'ятикурсників. Тобто, такі відповіді на це запитання домінують в однорідних групах як румунів, так і українців. У змішаних групах більшою мірою так вважають студенти категорії Укр-Зм (60 %), і меншою – студенти категорії Рум-Зм (38 %). Вважає достатнім те, що є, незначна частина студентів-румунів категорії Рум-Зм (13 %), студентів-українців обох категорій (12 %) та деяка частина студентів-румунів категорії Рум-Од (29 %) тих, що навчаються на I курсі. На V курсі перевага таких відповідей належить категорії Рум-Зм (33 %). У решти розподіл такий: категорія Рум-Од – 21 %, категорія Укр-Зм – 26 %, категорія Укр-Од – 18 %. Таким чином, до кінця навчання в університеті ставлення до цього питання змінюється у всіх категорій студентів.

На I курсі більшість студентів усіх категорій, окрім категорії Рум-Зм, вважає необхідним отримувати згоду батьків при одруженні. Більшою мірою ствердно висловлюються з приводу цього питання студенти однорідних груп – як румуни, так і українці. На V курсі картина залишається аналогічною.

На I курсі шлюб із людиною іншої національності в цілому вважають небажаним 4 % студентів категорії Рум-Од, 5 % – категорії Рум-Зм, 3 % – категорії Укр-Од і 7 % – категорії Укр-Зм. На V курсі так висловлюються тільки 4 % студентів категорії Укр-Од. Надають перевагу обранцю своєї національності на I курсі 21 % студентів категорії Рум-Од, 17 % – категорії Рум-Зм, 25 % – категорії Укр-Од, 22 % – категорії Укр-Зм. На V курсі відповіді стосовно цього питання розподілилися так: категорія Рум-Од – 4 %, категорія Рум-Зм – 7 %, категорія Укр-Од – 28 % і категорія Укр-Зм – 6 %. Хоча, за певних обставин, категорично проти такого шлюбу вони б не стали. Про те, що національність у шлюбі не має жодного значення, серед першокурсників заявляють 65 % студентів категорії Рум-Од, 76 % – категорії Рум-Зм, 61 % – категорії Укр-Од і 66 % – категорії Укр-Зм. На V курсі розподіл такий: категорія Рум-Од – 86 %, категорія Рум-Зм – 93 %, категорія Укр-Од – 54% і категорія Укр-Зм – 70 %. Решті було важко відповісти на таке запитання.

На I курсі 50 % студентів категорії Рум-Од, 76 % – категорії Рум-Зм, 35 % студентів категорії Укр-Од і 46 % – категорії Укр-Зм у день свого весілля одягнули б сучасний одяг. Відповідно 24 % студентів категорії Рум-Од, 11 % – категорії Рум-Зм, 19 % – категорії Укр-Од і 24 % – категорії Укр-Зм обирають сучасний одяг з елементами національного, певна частина (9 %

– категорія Рум-Од і 7 % – категорія Укр-Зм) – тільки національний, 7 % студентів категорії Рум-Од, 11 % – категорії Укр-Зм, 6 % – категорії Укр-Од – національний одяг з елементами сучасного. Отже, на I курсі студенти категорії Рум-Зм не обирають національний одяг та національний одяг з елементами сучасності, а студенти категорії Укр-Од – національний одяг. На V курсі картина стосовно цього питання виглядає такою: сучасний одяг – 82 % студентів категорії Рум-Од, 74 % – категорії Рум-Зм, 42 % – категорії Укр-Зм, 44 % – категорії Укр-Од; сучасний одяг з елементами національного – 13 % – категорії Рум-Од, 27 % – категорії Укр-Зм, 28 % – категорії Укр-Од (студенти категорії Рум-Од цей варіант не обирають); національний одяг обирають тільки студенти-українці (10 % – категорія Укр-Зм і 16 % – категорія Укр-Од); національний одяг з елементами сучасного – 4 % студентів категорії Рум-Од і 2 % – категорії Укр-Од. Таким чином, на V курсі студенти категорії Рум-Од не обирають національний одяг та сучасний з елементами національного, студенти категорії Рум-Зм – як національний одяг, так і з елементами сучасного, студенти категорії Укр-Зм – національний одяг з сучасними елементами.

При цьому частина першокурсників категорій Рум-Од (32 %) і Рум-Зм (29 %) надає перевагу урочистому весіллю в день свого одруження. Натомість, студенти категорії Укр-Од схильються більше до весілля з елементами національного обряду, а студенти категорії Укр-Зм – до національного обряду. На V курсі вибір у бік сучасного весілля присутній у всіх категорій, однак він не переважає у цьому питанні. Так, студенти категорії Рум-Од обирають більшою мірою весілля з елементами національного обряду (40 %), студенти категорії Рум-Зм – рівною мірою як сучасне весілля (24 %), так і з елементами національної обрядовості (24 %), студенти категорії Укр-Зм надали б перевагу сучасному весіллю з елементами національного обряду, а студенти категорії Укр-Од – також прихильні як до сучасного (21 %), так і до весілля з включенням національних традицій (21 %). Національний обряд, але не старовинний обирають: на I курсі – 21 % студентів категорії Рум-Од, 17 % – категорії Рум-Зм, 14 % – категорії Укр-Од і 25 % – категорії Укр-Зм; на V курсі – 18 % респондентів категорії Рум-Од, 24 % – категорії Рум-Зм, 27 % – категорії Укр-Зм і 15 % – категорії Укр-Од. Старовинний обряд у день весілля взагалі не називають студенти категорії Рум-Од на I курсі і студенти категорії Укр-Зм – на V курсі.

При відповіді на запитання «Що, на вашу думку, повинно бути головним при визначенні національності людини?» студенти категорії Рум-Од на I курсі поставили на першу позицію національність батьків і мову сім'ї, на V курсі – національність батьків, усі решта категорії – тільки національність батьків.

Рейтинг відповідей на запитання «Як ви вважаєте, чим відрізняються представники різних національностей?» на I курсі такий: категорія Рум-Од – культурними традиціями, звичаями, віруванням, зовнішнім виглядом; категорія Рум-Зм – культурними традиціями, звичаями, віруванням, рисами

характеру і психологією; категорія Укр-Зм – культурними традиціями, звичаями, рисами характеру, віруванням, особливостями поведінки, зовнішнім виглядом; категорія Укр-Од – культурними традиціями, звичаями, віруванням, зовнішнім виглядом.

Рейтинговий порядок найголовніших ознак, які на думку студентів відрізняють представників різних національностей, на V курсі такий: категорія Рум-Од – культурні традиції, звичаї, риси характеру, вірування; категорія Рум-Зм – культурні традиції, звичаї, риси характеру, особливості поведінки; категорії Укр-Од і Укр-Зм – культурні традиції, звичаї, риси характеру, зовнішній вигляд. Таким чином, культурні традиції та звичаї визначені усіма студентами як домінуючі у визначенні національності людини. Вірування відмічають у цьому плані всі студенти, окрім категорій Рум-Зм, Укр-Од і Укр-Зм на V курсі.

Рейтинг найпоширеніших відповідей на запитання «Що, на Вашу думку, зближує Вас з людьми вашої національності?» такий:

– I курс: категорія Рум-Од – рідна мова, народні звичаї і культура, релігія; Рум-Зм – рідна мова, народні звичаї і культура, спільне історичне минуле, релігія; Укр-Од і Укр-Зм – рідна мова, народні звичаї і культура, спільне історичне минуле;

– V курс: Рум-Од – рідна мова, народні звичаї і культура, спільне історичне минуле, риси характеру, спільна поведінка; решта категорій – рідна мова, народні звичаї і культура, спільне історичне минуле.

На I курсі 68 % студентів категорії Рум-Од і 24 % категорії Рум-Зм мають близьких друзів по спільному навчанню серед представників своєї національності – як румунів, так і українців. На V курсі студенти категорії Рум-Од називають як румунів (38 %), так і українців (14 %). Однаковою мірою дружать і з українцями, і з румунами 38 % респондентів цієї категорії. Мають друзів з числа росіян 5 % з них. П'ятикурсники категорії Рум-Зм дружать як з румунами, так і українцями (60 %). Однак у числі їх друзів можуть бути тільки українці (33 %). Дружбу з представниками тільки своєї національності відмітили 7 % респондентів.

Студенти категорії Укр-Од на початку навчання мають друзів тільки з числа представників своєї національності. Наприкінці навчання незначна частина їх називає у якості друзів як румунів, так і українців (6 %), а решта все ж таки залишає пріоритет за українцями (94 %).

Студенти-українці категорії Укр-Зм на I курсі більшою мірою мають друзів по спільному навчанню з числа представників своєї національності. Водночас 4 % студентів цієї категорії дружать з румунами, а 16 % – з представниками різних національностей, в тому числі і з румунами. На V курсі перевага залишається за українцями, однак збільшуються показники відносно румунів і українців разом (33 %).

За місцем проживання 68 % студентів I курсу категорії Рум-Од, 71 % – категорії Рум-Зм, 91 % – Укр-Зм і 86 % – Укр-Од мають друзів тільки з числа представників своєї національності. Дружать з українцями 29 % студентів-румунів категорії Рум-Од і 21 % – Рум-Зм, з румунами і



українцями – 25 % студентів-румунів категорії Рум-Од і 31 % – категорії Рум-Зм. На V курсі студенти-румуні виявляють таку картину у виборі друзів за місцем проживання: категорія Рум-Од – румуні – 85 %, українці – 5 %, українці і румуні – 5 %, різні національності – 5 %; Рум-Зм – румуні – 67 %, українці – 7 %, українці і румуні – 26 %. Студенти категорії Укр-Од на V курсі дружать також у більшості випадків з українцями (90 %). Однак деякі з них мають друзів з числа як українців, так і румунів (2%) та представників різних національностей (8 %). Студенти-українці категорії Укр-Зм на V курсі засвідчують, що мають друзів за місцем проживання більшою мірою з числа представників тільки своєї національності (97 %). І незначна частина (3 %) називає у цьому плані як українців, так і румунів.

Рейтинг найпоширеніших відповідей на запитання «Які риси характеру ви найбільше цінуєте у румунів?» такий:

- I курс: категорія Рум-Од – доброзичливість, щирість, дружелюбність, оптимізм; категорія Рум-Зм – доброзичливість, щирість, чесність, стриманість; категорія Укр-Од – відвертість, чесність, цілеспрямованість; категорія Укр-Зм – доброзичливість, щирість, життєрадісність, працьовитість;
- V курс: категорія Рум-Од – доброзичливість, чесність, згуртованість, взаємодопомога; категорія Рум-Зм – весела вдача, взаємодопомога, взаєморозуміння, взаємоповага; категорія Укр-Од – згуртованість, доброзичливість, працьовитість, чесність; категорія Укр-Зм – доброзичливість, товарицькість, життєрадісність, згуртованість.

Рейтинг найпоширеніших відповідей на запитання «Які риси характеру ви найбільше цінуєте в українців?» такий:

- I курс: категорія Рум-Од – доброзичливість, впевненість у собі, комунікабельність, відповідальність, відвертість; категорія Рум-Зм – доброзичливість, дружелюбність, красномовність, повага до національних традицій; категорія Укр-Од – доброзичливість, щирість, чесність, працьовитість; категорія Укр-Зм – доброзичливість, щирість, щедрість, працьовитість, гостинність;
- V курс: категорія Рум-Од – весела вдача, доброзичливість, патріотизм, релігійність; категорія Рум-Зм – взаєморозуміння, щирість, впевненість у собі, весела вдача; категорія Укр-Од – доброзичливість, щедрість, щирість, волелюбність, гостинність; категорія Укр-Зм – щирість, гостинність, працелюбність, доброзичливість.

Відповіді на запитання «Які риси характеру вам не подобаються в румунів?»:

- I курс: категорія Рум-Од – зверхність, несміливість, балакучість, байдужість; Рум-Зм – впертість, несміливість, вибуховість, зверхність; Укр-Од – балакучість, вибуховість; Укр-Зм – галасливість, скупість, зарозумілість;
- V курс: Рум-Од – гордовитість, пихатість, заздрість; Рум-Зм – балакучість, нав'язливість, скритність; Укр-Од – нахабність, скритність, вибуховість; Укр-Зм – балакучість, нахабність, егоїзм, впертість.

Відповіді на запитання «Які риси характеру вам не подобаються в українців?»:

- I курс: Рум-Од – зверхність, зарозумілість, лицемірність; Рум-Зм – скритність, впертість, зарозумілість, марнотратність; Укр-Од – грубість, жадібність, меркантильність; Укр-Зм – нещирість, егоїзм, жадібність, заздрість;
- V курс: Рум-Од – зневажливе ставлення, пихатість, зверхність; Рум-Зм – нахабність, скритість, байдужість; Укр-Од – заздрість, безвідповідальність, скупість, грубість; Укр-Зм – наглисть, нещирість, заздрість, користолобство.

На запитання «З представниками якої національності вам було б краще (приємніше, зручніше) навчатися в одній групі, підтримувати дружні стосунки?» відповіді студентів виявилися такими:

- у студентів категорії Рум-Од на I курсі переважають відповіді «навчатися і підтримувати дружні стосунки байдуже з ким за національністю» (96 %) і незначна частина у бік відповіді «байдуже з ким навчатися, але підтримувати дружні стосунки тільки з представниками своєї національності» (4 %), а на V курсі – всі студенти надали перевагу першому варіанту;
- студенти категорії Рум-Зм на I курсі свої відповіді розподілили так: «навчатися і підтримувати дружні стосунки байдуже з ким за національністю» – 76 %, «байдуже з ким навчатися, але підтримувати дружні стосунки тільки з представниками своєї національності» – 7 %, «навчатися і підтримувати дружні стосунки тільки з представниками своєї національності» – 17 %, а на V курсі всі студенти вважають, що навчатися і підтримувати дружні стосунки їм байдуже з ким за національністю;
- на I курсі в категорії Укр-Од отримано таке: «навчатися і підтримувати дружні стосунки байдуже з ким за національністю» – 82 %, «байдуже з ким навчатися, але підтримувати дружні стосунки тільки з представниками своєї національності» – 11 %, «навчатися і підтримувати дружні стосунки тільки з представниками своєї національності» – 7 %, а на V – такі: «навчатися і підтримувати дружні стосунки байдуже з ким за національністю» – 86 %, «байдуже з ким навчатися, але підтримувати дружні стосунки тільки з представниками своєї національності» – 4 %, «навчатися і підтримувати дружні стосунки тільки з представниками своєї національності» – 10 %;
- більшість студентів категорії Укр-Зм на I курсі також надала перевагу першому варіанту відповіді (86 %), частина – другому (8 %) і третьому (6 %).

На V курсі студенти дали такі відповіді: «навчатися і підтримувати дружні стосунки байдуже з ким за національністю» – 72 %, «байдуже з ким навчатися, але підтримувати дружні стосунки тільки з представниками своєї національності» – 12 %, «навчатися і підтримувати дружні стосунки тільки з представниками своєї національності» – 16 %.

**Висновки.** За результатами проведеного дослідження зафіксовано більшу гнучкість у мовленнєвому спілкуванні румунів і українців зі змішаних груп. Водночас румуни з етнічно однорідних груп виявляють більш толерантне ставлення до спілкування рідною мовою між представниками однієї національності в багатонаціональному колективі. Чинником, який найбільш зближує їх з людьми своєї національності, усі студенти визнали рідну мову. На другій позиції в респондентів народні звичаї, обряди, культура, однак студенти-українці зі змішаних груп додають ще й спільне історичне минуле. Виявлено також, що етнічні особливості академічної групи впливають на те, кому студенти надають перевагу у дружбі. Цей вплив проявляється в тому, що студенти зі змішаних груп мають друзів з числа представників різних етносів, тоді як студенти з однорідних груп більшою мірою надають перевагу представникам свого етносу. Що стосується навчання й вибору друзів, то до представників своєї національності більше схилиються українці. На відміну від них, для студентів-румунів це питання здебільшого не має суттєвого значення.

**Перспективи дослідження.** У подальшому постає завдання з'ясувати основні проблеми, які виникають у студентів у процесі міжетнічної взаємодії.

1. Бромлей Ю. В. Этнос и этнические процессы как предмет исследования / Ю. В. Бромлей, В. И. Козлов // Этнические процессы в современном мире. – М. : Наука, 1987. – С. 5-29.
2. Гнатенко П. И. Национальная психология: монография / П. И. Гнатенко. – Днепропетровск : Полиграфист, 2000. – 213 с.
3. Львовочкіна А. М. Етнопсихологія : навчальний посібник / А. М. Львовочкіна. – К. : МАУП, 2002. – 144 с.
4. Коростелина К. В. Культурные детерминанты межэтнических отношений [Электронный ресурс] / Коростелина Карина Валентиновна // Ученые записки ТНУ. – 2008. – Вып. 12 (51). – Режим доступа : <http://www3.crimea.edu/tnu/magazine/scientist/index.htm>.
5. Орбан-Лембрик Л. Е. Психологія етнічних спільностей і груп : Від перших наукових розвідок до сучасних напрямів досліджень / Л. Е. Орбан-Лембрик // Соціальна психологія. – № 4 (18), 2006. – С. 38–57.
6. Пірен М.І. Основи етнопсихології : підручник / М. І. Пірен. – [2-е вид.]. – К., 1998. – 436 с.
7. Стефаненко Т. Г. Этнопсихология / Татьяна Гавриловна Стефаненко. — М. : Институт психологии РАН, 1999. – 320 с. – (Академический проект).
8. Татарко А. Н. Методы этнической и кросскультурной психологии / А. Н. Татарко, Н. М. Лебедева / отв. ред. И. М. Савельева. – М. : НИУ ВШЭ, 2011. – 163 с.
9. Триандис Г. К. Культура и социальное поведение : учебное пособие / Г. К. Триандис. – М. : Форум, 2007. – 384 с.
10. Berry J. W. Psychology of acculturation: Understanding individuals moving between cultures / J. W. Berry // R. W. Brislin (Ed.) Applied cross-cultural psychology. – L., 1990. – P. 232–253.
11. Brislin R. W. Back translation for the cross-cultural research / R. W. Brislin // Journal of Cross Cultural Research. – № 1 (3), 1970. – P. 185-216.
12. Redfield R. Memorandum on the study of acculturation / R. Redfield, R. Linton, M. H. Herskovits // American Anthropologist. – № 38, 1936. – P. 149–152.

## REFERENCES

1. Bromlei, Yu.V. (1987). Etnosy i etnicheskie protsesy kak predmet isledovaniya [Ethnos and Ethnic Processes as a Subject of Investigation]. *Etnicheskie protsesy v sovremennoy mire* [Ethnic processes in the modern world]. M.: Nauka, 5-29 (rus).
2. Hnatenko, P. I. (2000). Natsionalnaya Psichologia: monografiya [National Psychology]. Dnepropetrovsk: Poligrafist (rus).
3. Liovotchkina, A. M. (2002). Etnopsychologia: navtchalnyi posibnyk [Ethno-psychology]. K.: MAUP ( ukr).
4. Korostelina, K.V. (2008). Kulturnye determinanty midjetnicheskikh otnoshenii [Cultural Determinants of Inter-Ethnic Relations]. [Elektronnyi resurs] – Redjym dostupa: <http://www3.crimea.edu/tnu/magazine/scientist/index.htm>.
5. Orban-Lembryk, L.E. (2006). Psychologiya etnichnykh spilnostei i grup: Vid pershykh naukovykh rozvidok do suchasnykh napryamiv dosliddjen [Psychology of Ethnic Communities and Groups: from the First Scientific Reconnaissance to the Present -Day Research]. *Sotsialna psychologiya* [Social Psychology], 4 (18), 38-57 (ukr).
6. Piren, M. I. (1998). Osnovy etnopsychologii: pidruchnyk [Fundamentals of Ethno-Psychology]. K. (ukr).
7. Stefanenko, T.G. (1999). Etnopsychologia [Ethno-Psychology]. M.: Instytut psychologii RAN (rus).
8. Tatarko, A. N. (2011). Metody etnicheskoi i kroskulturnoi psychologii [Methodology of Ethnic and Cross-Cultural Psychology]. M. : NIU VSHE (rus).
9. Triandis, G. K. (2007). Kultura i sotsialnoe povedenie: uchebnoe posobie [Culture and Social Behaviour].M.: Forum (rus).
10. Berry J. W. (1990). Psychology of acculturation: Understanding individuals moving between cultures. R. W. Brislin (Ed.) *Applied cross-cultural psychology*. L., 232–253.
11. Brislin R. W. (1970). Back translation for the cross-cultural research. *Journal of Cross Cultural Research*, 1 (3), 185-216.
12. R. Redfield, R. Linton, M. H. Herskovits (1936). Memorandum on the study of acculturation. *American Anthropologist*, 38, 149-152.

**Svitlana Sobkova**

**PSYCHOLOGICAL AND CULTURAL ASPECTS  
OF THE INTER-ETHNIC COOPERATION IN THE STUDENTS' ENVIRONMENT**

*The article deals with the analysis of the results of ethno-psychological research concerning the studies of ethno-psychological problems in the students' environment. The topicality of these studies in modern society caused by the significant role of an objective assessment of the ethno-psychological and socio-cultural peculiarities of the inter-group interaction in modern multi-ethnic students' environment is grounded. The psychodiagnostic data comparison of students being at different stages of studies at the university is made. The obtained results have been described for Ukrainian and Romanian students (the representatives of national minorities) in ethnically homogeneous and ethnically heterogeneous groups.*

**Keywords:** *ethno-psychological questionnaire, poly-ethnic environment, ethnic group, inter-ethnic interaction.*

УДК 159.9.07 : 615.851  
doi: 10.15330/ps.7.1.141-150

**Олександра Ніздрань**

Інститут соціальної і політичної психології НАПН України  
Тернопільська обласна комунальна клінічна психоневрологічна лікарня  
onizdran@ukr.net

## **ВПРОВАДЖЕННЯ ПОЗИТИВНОЇ ПСИХОТЕРАПІЇ У ПРОГРАМУ АКТИВІЗАЦІЇ СОЦІАЛЬНОГО КАПІТАЛУ ОСІБ ІЗ НИЗЬКИМ ЕКОНОМІЧНИМ СТАТУСОМ**

*У статті показано можливості активізації соціального капіталу осіб із низьким економічним статусом щодо підтримання їхнього психологічного здоров'я в умовах дефіцитарності інших ресурсів. Обґрунтовується соціально-психологічний вектор впровадження позитивної психотерапії як ресурсно-орієнтованого методу у програму, спрямовану на створення умов для підтримання психологічного здоров'я осіб із низьким економічним статусом шляхом активізації ресурсів соціального капіталу. Запропоновано два варіанти програм активізації на основі авторської моделі соціального капіталу як чинника підтримання психологічного здоров'я осіб із низьким економічним статусом, напрацьованої у ході попереднього емпіричного дослідження. Представляються результати успішної апробації програм активізації соціального капіталу з урахуванням їх доступності до ресурсів приватної і публічної сфер, що проявилось в показниках особистісного зростання, позитивних стосунків з іншими, управління середовищем, цілей у житті, психологічного благополуччя, автономії.*

**Ключові слова:** *низький економічний статус; психологічне здоров'я; позитивна психотерапія; програма активізації соціального капіталу; соціальний капітал.*

**Вступ.** Військові дії на сході України загострили проблеми психологічного здоров'я на груповому та індивідуальному рівнях. Тривале нехтування державою та суспільством важливості формування культури психологічного здоров'я створило труднощі для сучасних фахівців, які працюють із запитом підтримання психологічного здоров'я. Психотерапевтичній спільноті належить зробити висновки з помилок і упущень минулого, з тим щоб виробити узгоджені стратегії виправлення ситуації у нових, ускладнених умовах. Воєнна дійсність сьогодення країни загострює актуальність проблеми погіршення психологічного здоров'я населення, особливо найбільш уразливої соціальної категорії – осіб із низьким рівнем економічного статусу. Саме малозабезпеченим властиво переживати обмеженість ресурсів для підтримання психологічного здоров'я, зокрема й дефіциту обсягу соціального капіталу та можливостей його використання. Таким чином, завданням наукової спільноти є актуалізація дослідження психологічного здоров'я людини як соціально-психологічної проблеми у теоретичному і практичному контекстах.

**Аналіз останніх досліджень з цієї проблеми.** Зв'язок психологічного здоров'я з економічною диференціацією суспільства підкреслено в медичних (Г. Левіс, В. Муралі, Ф. Оїбоде, С. Сайгерт та ін.) та соціально-психологічних

(О. Васильєва, Л. Коробка, К. Муздибаєв, Г. Нікіфоров, Т. Титаренко та ін.) дослідженнях, у яких наголошується, що малозабезпеченість набуває значення несприятливого чинника щодо стану психологічного здоров'я особи.

Соціальний капітал як соціально-психологічна проблема представлений у контексті досліджень доступності до ресурсів соціальної мережі (А. Браген, Т. Снайдерс, Р. Стили); соціальних зв'язків, що мають продуктивні вигоди (В. Васютинський, В. Вінков); зв'язку цінностей і соціального капіталу як підґрунтя соціально-економічного розвитку (Н. Лебедева, О. Татарко); громадянської активності студентської молоді (І. Семків); психології природи соціального капіталу (П. Шихіреєв).

Зв'язок соціального капіталу та психологічного здоров'я особи розглядався у соціологічних дослідженнях (Р. Блом, Дж. Гелівел, В. Лорант, Х. Мелін, С. Пайн, А. Сарно, І. Сарно, О. Шевцова). Тематичних соціально-психологічних праць бракує, серед дотичних – крос-культурні дослідження суспільств з різною економікою (Ю. Аллік, Н. Лебедевої, А. Реало, О. Татарка).

Уперше, що вбачаємо основним результатом нашого дослідження, виконаним у межах науково-дослідної роботи лабораторії психології мас і спільнот Інституту соціальної та політичної психології НАПН України «Соціально-психологічні чинники подолання бідності як стилю життя» та «Психологічні стратегії адаптації спільноти до умов і наслідків воєнного конфлікту», ми визначили сутність соціального капіталу як чинника підтримання психологічного здоров'я осіб із низьким економічним статусом. Також побудували психологічну модель впливу соціального капіталу на психологічне здоров'я цих осіб.

**Мета статті** полягає в обґрунтуванні соціально-психологічного вектору впровадження «позитивної психотерапії» у програму активізації ресурсів соціального капіталу щодо підтримання психологічного здоров'я осіб з низьким економічним статусом.

**Завданнями** статті є аналіз, висвітлення та визначення соціально-психологічного вектору впровадження «позитивної психотерапії» у програму активізації ресурсів соціального капіталу щодо підтримання психологічного здоров'я осіб з низьким економічним статусом.

Стаття передбачає аналіз та узагальнення отриманої інформації у ході реалізації програми занять з елементами соціально-психологічного тренінгу в підході позитивної психотерапії, спрямованого на актуалізацію підтримання психологічного здоров'я осіб із низьким економічним статусом шляхом активізації ресурсів соціального капіталу.

**Виклад основного матеріалу й обґрунтування отриманих результатів дослідження.** Ми керуємося візією Всесвітньої організації охорони здоров'я у визначенні поняття здоров'я як стану повного фізичного, душевного та соціального благополуччя, а не тільки відсутністю хвороб і фізичних дефектів. Тож робимо важливий акцент на використанні концепту благополуччя у дослідженні психологічного здоров'я особи. У нашому дослідженні ми тяжіємо до визначення психологічного здоров'я на основі синтезу напрацьованих вчених

як стану динамічного балансу між запитами світу та розкриттям власного потенціалу особою, що втілюється у її переживанні суб'єктивного благополуччя [16; 10, с. 276].

Особи із низьким економічним статусом переживають зниження показників психологічного здоров'я (К. Муздибаєв, В. Муралі, Ф. Оїбодє) [4; 5]. Представникам бідних верств населення властива нездатність або небажання ухвалювати рішення, відхід від відповідальності, екстернальний тип локусу контролю, перехід життя в площину вимушеності (В. Васютинський) [10, с. 25–31]. Також бідні не є достатньо задоволеними зі свого здоров'я та якості життя в більшості сфер (Л. Коробка) [10, с. 249–252].

У наукових пошуках звернулися до осмислення соціального капіталу у філософсько-політологічному ціннісному підході Ф. Фукуями, що робить акцент на ціннісних орієнтаціях та культурних традиціях [13]. Стосовно соціального капіталу як соціально-психологічного явища орієнтуємося на тлумачення соціально-психологічних чинників долання бідності як стилю життя (В. Васютинський, В. Вінков) [10], зв'язку проблеми з цінностями (Н. Лебедева, О. Татарко) [15; 19].

Поступово, узагальнюючи дослідження, ми заповзялися вважати, що соціальний капітал, який набувається у мережі стосунків взаємного знайомства та визнання на основі індивідуальних цінностей, толерантності та підтримується завдяки довірі, може постати чинником підтримання психологічного здоров'я осіб із низьким економічним статусом. Саме таку **гіпотезу** перевірили на основі результатів кореляційного та регресійного аналізів у ключі зв'язку психологічного здоров'я та соціального капіталу. На цій основі розробили модель соціального капіталу як чинника підтримання психологічного здоров'я осіб із низьким економічним статусом, в основу якої покладено поєднання складових соціального капіталу та їх вплив на психологічне здоров'я осіб із низьким економічним статусом.

Встановлено, що індивідуальні цінності малозабезпечених впливають на інтенсивність їх взаємодії з іншими; довіра виконує функцію підтримання рівня цієї взаємодії, забезпечує активізацію соціального капіталу загалом; активізація довіри та певних типів цінностей є чинниками підтримання психологічного здоров'я; доступність до ресурсів соціальної мережі разом з активізацією цінностей, довіри, визначає імовірність, орієнтацію тенденції підтримання (зростання/зниження) психологічного здоров'я (див. рис. 1). Ця модель послугувала основою побудови програми з елементами соціально-психологічного тренінгу у підході позитивної психотерапії, спрямованого на актуалізацію підтримання психологічного здоров'я осіб із низьким економічним статусом шляхом активізації ресурсів соціального капіталу.



**Рис. 1. Модель соціального капіталу як чинника підтримання психологічного здоров'я осіб із низьким економічним статусом**

Ми доволі обережно ставимося до імпорту західного психотерапевтичного підходу, тому вдалися до аналізу поширення позитивної психотерапії не тільки практиками, а й власне вченими. Загалом позитивна психотерапія в Україні набуває наукового обґрунтування з початку 2000 років захищені дві кандидатські дисертації (Є. Карпенко, Д. Черенщикова) [2; 11] та у двох докторських дисертаціях описані можливості впровадження позитум-підходу (В. Горбунова, В. Климчук) [1; 3]. Зважаючи на дослідження українських вчених, позитивна психотерапія отримує можливість обґрунтованого використання в культурних межах нашої соціальної дійсності.

Цінними для розуміння сутності методу є зауваження Н. Пезешкіана, що позитум-підхід описує повсякденність європейського простору як переживання «незручності в культурі», себто люди налякані односторонністю і ворожістю чистої науки; розчаровані далекою від громадян буржуазною політикою та економікою і не можуть знайти пристановища у традиційних релігіях, світоглядних системах. Учений вказує, що залишається тільки заглибитися у самих себе і саме в собі шукати нові орієнтири [8].

Не претендуючи на вичерпне упорядковане представлення теорії позитивної психотерапії у межах нашого дослідження, зафіксуємо важливі маркери для впровадження методу в програму активізації соціального



капіталу. На наш погляд, цінною є короткотерміновість позитивної психотерапії у зв'язку з її структурованістю, що уможлиблює її ефективність стосовно категорії малозабезпечених у програмі, доволі ригідних, а водночас «не рамованих», часто безвідповідальних щодо себе. У нашому емпіричному дослідженні було відстежено значення соціального капіталу приватної сфери як чинника психологічного здоров'я, а позитивна психотерапія утверджує модель залучення членів сім'ї та близького соціального середовища до різного роду активності. У праці «Сімейна позитивна психотерапія» Н. Пезешкіан вказує, що можливі два варіанти таких інтервенцій – прямі, за безпосередньої участі членів сім'ї, або ж опосередковані, із залученням їх образів, опрацюванням взаємин у суб'єктивній реальності особи [8]. Х. Пезешкіан у своїй докторській дисертації «Позитивна психотерапія як транскультурний підхід у російській психотерапії» зауважує, що для суспільств з домінуванням колективізму та тісними стосунками з сім'єю і соціальною групою у повсякденному житті такий підхід є більш дієвим, ніж суто індивідуальні інтервенції [9]. Зважаючи на результати досліджень ціннісних орієнтацій вибірки та їх інтерпретацій у полюсі домінанти колективізму, апеляцій до напрацювань Ю. Аллік, А. Реало [12], а насамперед до Г. Хофседе [14], Ш. Шварца [17; 18], можемо спроектувати спостереження Х. Пезешкіана й на простір України.

Акцент на обговорюваній транскультурній ситуації наголошує на значенні різного досвіду, розширенні світоглядних орієнтацій, зверненні до цінності багатоманітності, дозволяє утвердити визнання множинності істини в межах позитум-підходу. Транскультурний підхід позитивної психотерапії видається достатньо доречним у соціально-психологічній програмі, оскільки розгортає побудову кроскультурного стосунку: досвіду інших членів групи, інших осіб, груп; відкриває доступ до усвідомлення феномену соціального капіталу. Н. Пезешкіан підкреслює, що кроскультурний підхід прагне бути посередником між різними поглядами, знаходити способи метакомунікації у конфліктах і, таким чином, руйнувати упередження [8, с. 32].

Гуманістичний підхід, що реалізується у позитивній психотерапії, є виправданим у ставленні до кожної особи, а особливо в умовах соціального напруження та війни в Україні. Звісно, як ми зазначили раніше, малозабезпеченим властиві нижчі показники психологічного здоров'я і відсутність адекватних заходів з боку держави щодо забезпечення їх благополуччя. Тому в умовах війни і, зрозуміло, кризи у всіх її можливих макро- і мікропроекціях, виразною потребою є забезпечення осіб із низьким економічним статусом доступними ресурсами балансування. У цьому ключі орієнтація на процес підтримання переживання власної гідності і цінності є актуальною потребою для цільової групи.

Водночас особистий досвід у роботі зі спеціалістом, заснований на ціннісному визнанні, який пропонує позитивна психотерапія, дозволяє створити умови для формування ціннісного ставлення до іншого як у приватній сфері соціальної мережі, так із поширенням на публічну.

Осердя двох варіантів програм активізації соціального капіталу становила побудована модель соціального капіталу як чинника підтримання психологічного здоров'я осіб із низьким економічним статусом, яка дозволяє передбачити найбільш вірогідне значення психологічного здоров'я під впливом соціального капіталу. Сама ж програма втілювалася за 5-кроковою стратегією психотерапевтичної допомоги на основі принципу консультивання [8; 9], у процесі якого людина навчається самостійної допомоги, що у термінах позитивної психотерапії визначається як самодопомога.

Н. Пезешкіан пише, що самодопомога повинна слугувати керівництвом до дії, саме тому в її арсеналі зосереджені основоположні методи, ефективні для широкого кола осіб і проблем. Учений вказує, що необхідно пам'ятати про неповторність кожної проблеми. Практичний підхід самодопомоги не слід вважати медичним рецептом. Н. Пезешкіан метафорично пояснює, що принцип самодопомоги повинен показати, як зменшити небезпеку, аби «дитина не впала у криницю», і як їй допомогти, якщо вона у цю криницю все-таки впала [8].

Послугувалися також технікою метафори, ресурсність якої сягає великої варіативності для кожного із суб'єктів групового процесу, зважаючи на індивідуальну суб'єктивну реальність. Водночас використання цієї техніки дозволяє спільно учасникам осягати запропонований матеріал та розширювати межі свого сприймання, розуміння образів, а відповідно відкриває можливість до переструктурування минулого досвіду, виникнення нових варіантів розв'язків проблем. Очевидно, що техніка метафори посилює фасилітацію групового процесу.

Першу програму ми побудували на основі позитивного зв'язку між показниками соціального капіталу та психологічного здоров'я. Програма була орієнтована на активізацію соціального капіталу у фокусі підсилення міри доступності до ресурсів приватної сфери з акцентуванням уваги на феномені довіри, значенні цінностей доброзичливості, самостійності і стимуляції, що, за гіпотезою, виступають чинниками таких показників психологічного здоров'я: особистісного зростання, позитивних стосунків з іншими, управління середовищем, цілей у житті, самоприйняття.

Другу програму побудували на основі зафіксованої зворотної залежності показників соціального капіталу та психологічного здоров'я. Вона передбачала активізацію соціального капіталу у фокусі міри доступності до ресурсів як приватної сфери з акцентом на феномені довіри, значенні цінності доброзичливості, так особливо публічної сфери з акцентом на феномені довіри, значенні цінностей безпеки, універсалізму, традиції, влади, що, за гіпотезою, виступають чинниками таких показників психологічного здоров'я: загального показника психологічного благополуччя, автономії, фінансового стресу.

За результатами попереднього тестування було сформовано 8 груп – 4 експериментальні та 4 контрольні з осіб із низьким економічним статусом (у віковому діапазоні 19–45 років, обсягом від 12 до 15 осіб). Кожна група

формувався окремо зі студентів та медичних працівників Тернопільської обласної комунальної клінічної психоневрологічної лікарні, а принцип формування визначався відповідно до вимірних показників соціального капіталу та психологічного здоров'я, що мали сягати: низького та середнього рівня прояву з урахуванням низького економічного статусу.

По завершенні групової роботи було проведено контрольний зріз, що зафіксував зміни у прояві психологічного здоров'я на статистично значущому рівні внаслідок активізації соціального капіталу в кожній окремій групі. Втілення двох різних корекційних програм у методі позитивної психотерапії дозволило зафіксувати зростання показників психологічного здоров'я. Активізація соціального капіталу у фокусі підсилення міри доступності до ресурсів приватної сфери, довіри, значенні цінностей доброзичливості, самостійності і стимуляції виступила чинником таких показників психологічного здоров'я у двох корекційних групах: особистісного зростання, позитивних стосунків з іншими ( $p \leq 0,01$ ); управління середовищем ( $p \leq 0,01$ ), цілей ужитті ( $p \leq 0,01$ ). Незафіксовані зміни у показниках особистісного зростання та самоприйняття радше вказали на потребу тривалого впливу на соціальний капітал, більшого його надбання, а також можливості прояву реакції із часом.

Активізація соціального капіталу у фокусі доступності до ресурсів як приватної сфери, довіри, цінності доброзичливості, а особливо публічної сфери, цінностей безпеки, універсалізму, традиції, влади виступила чинником таких показників психологічного здоров'я: загального показника психологічного благополуччя ( $p \leq 0,05$ ), автономії ( $p \leq 0,01$ ).

**Висновки.** Таким чином, у статті представлено апробовану авторську програму активізації ресурсів соціального капіталу щодо підтримання психологічного здоров'я осіб з низьким економічним статусом. Підкреслено, що впровадження «позитивної психотерапії» у тематичну програму має виражений соціально-психологічний вектор та є важливим внеском у застосування позитивної психотерапії у вітчизняній традиції методу.

Перспективу подальших досліджень вбачаємо у вивченні соціального капіталу як чинника підтримання психологічного здоров'я особи в кризових умовах, адаптації програм та напрацювання нових, зокрема, у межах проблеми соціально-психологічної адаптації особи та спільноти, особливо учасників бойових дій, членів їхніх сімей та вимушено переміщених осіб до умов і наслідків воєнного конфлікту.

1. Горбунова В. В. Психологія командотворення: ціннісно-рольова парадигма : автореф. дис. ... докт. психол. наук : 19.00.05 / В. В. Горбунова ; Національна академія педагогічних наук України, Інститут соціальної та політичної психології. – Київ : [б. в.], 2014. – 28 с.
2. Карпенко Є. В. Трансформація захисних механізмів у процесі самоактуалізації особистості : автореф. дис. ... канд. психол. наук : 19.00.01 / Є. В. Карпенко ; Прикарпат. нац. ун-т ім. Василя Стефаника. – Київ : [б. в.], 2012. – 20 с.
3. Климчук В. О. Мотиваційний дискурс особистості в інтеракційному просторі : дис. ... докт. психол. наук : 19.00.05 / В. О. Климчук ; Національна академія

- педагогічних наук України, Інститут соціальної та політичної психології. – Київ : [б. в.], 2015. – 412 с.
4. *Муздыбаев К.* Переживание бедности как социальной неудачи: атрибуция ответственности, стратегии совладания и индикаторы депривации [Электронный ресурс] / К. Муздыбаев – Режим доступа : <http://www.nir.ru /sj/sj/sj1-01muz.html>.
  5. *Муралі В., Ойбод Ф.* Бедность, социальное неравенство и психическое здоровье / В. Муралі, Ф. Ойбод // Обзор современной психиатрии. – 2004. – Вып.23 [Электронный ресурс]. – Режим доступа : <http://www.psyobsor.org/1998/23/2-1.php>.
  6. *Ніздрать О. А.* Активізація соціального капіталу як чинника підтримання психологічного здоров'я ветеранів війни на сході України / О. А. Ніздрать // Актуальні проблеми соціології, психології, педагогіки : збірник наукових праць. – №4 (29). – Київ, 2015. – С. 135–141.
  7. *Ніздрать О. А.* Методичні засади дослідження зв'язку психологічного здоров'я і соціального капіталу осіб із низьким економічним статусом / О. А. Ніздрать // Педагогічний процес: теорія і практика. – 2015. – Вип. 3–4. – С. 49–53. – Режим доступа: [http://nbuv.gov.ua/UJRN/pptp\\_2015\\_3-4\\_12](http://nbuv.gov.ua/UJRN/pptp_2015_3-4_12).
  8. *Пезешкиан Н.* Позитивная семейная психотерапия: семья как терапевт / Носсрат Пезешкиан – М. : Смысл, 1993. – 332 с.
  9. *Пезешкиан Х.* Позитивная психотерапия как транскультурный подход в российской психотерапии : дис. ... докт. психол. наук : 14.00.18; 19.00.04 / Х. Пезешкиан ; Научно-исследовательский психоневрологический институт им. В. Н. Бехтерева, Московская медицинская академия им. Й. М. Сеченова и Висбаденский институт последилового образования врачей по психотерапии (ФРГ). – Санкт-Петербург : [б. в.], 1998. – 87 с.
  10. Соціальна психологія бідності : монографія / Т. І. Белавіна, В. О. Васютинський, В. Ю. Вінков та ін. ; за ред. В. О. Васютинського ; Національна академія педагогічних наук України, Інститут соціальної та політичної психології. – К. : Міленіум, 2016.
  11. *Черенщикова Д. В.* Позитивна психотерапія як засіб оптимізації педагогічного спілкування у вищих навчальних закладах : автореф. дис ... канд. психол. наук : 19.00.07 / Д. В. Черенщикова; В.о. Прикарпат. нац. ун-т ім. Василя Стефаника.– Івано-Франківськ : [б.в.], 2011. – 20 с.
  12. *Allik, J., Realo, A.* Individualism–collectivism and social capital / J. Allik, A. Realo // Journal of cross–cultural psychology : Washington university. – 2004. – Vol. 35 – № 1. – С. 29–47.
  13. *Fukuyama F.* Social Capital and Global Economy // Foreign Affairs. – Volume 75, September–October, 1995. – P.89–103.
  14. *Hofstede G.* Culture and organization: Software of the mind / G. Hofstede. – New York : McGraw-Hill, 1997.
  15. *Lebedeva N., Tatarko A.* Multiculturalism and Immigration In Post-Soviet Russia // European psychologist. – 2013. – Vol. 18. – No. 3. – P. 169–179.
  16. *Saegert S. C., Adler N. E., Bullock H. E., Cauce A. M., Ming Liu W., Wyche K. F.* Report of the APA Task Force on Socioeconomic Status. American Psychological Association, 2006. Retrieved from <http://www.apa.org/pi/ses/resources/publications/ task-force-2006.pdf>
  17. *Schwartz S. H.* Are there Universal Aspects in the Structure and Contents of Human Values / S. H. Schwartz // Journ. of Social Issues. –1994. – Vol. 50. – P. 19–45.
  18. *Schwartz S. H.* Beyond Individualism / Collectivism: New cultural dimensions of values. In: U. Kim et al.(Eds.), // Individualism and collectivism: Theory, method, and applications / Ed. By U. Kim et al. – 1994. – P. 85–119.
  19. *Tatarko A.* Social Capital and Models of Economic Behaviour – A Cross-Cultural Analysis , in: Proceedings of the 2011 Conference of the ICABEEP. Exeter : Washington Singer Press, 2012.

## REFERENCES

1. *Horbunova, V. V.* (2014). *Psykholohiya komandotvorennya: tsinnisno-rol'ova paradyhma* : dys. ... dokt. psykol. nauk : 19.00.05 / V. V. Horbunova ; Natsional'na akademiya pedahohichnykh nauk Ukrainy, Instytut sotsial'noyi ta politychnoyi psykolohiyi. – Kyiv : [b. v.](ukr).
2. *Karpenko, Ye. V.* (2012). *Transformatsiya zakhysnykh mekhanizmiv u protsesi samoaktualizatsiyi osobystosti* [Transformation of protective mechanisms in the process of self-actualization] : avtoref. dys. ... kand. psykol. nauk : 19.00.01 / Ye. V. Karpenko ; Prykarp. nats. un-t im. Vasylya Stefanyka. – Kyiv : [b. v.] (ukr).
3. *Klymchuk, V. O.* (2015) *Motyvatsiynnyy dyskurs osobystosti v interaktsiynomu prostori* [Motivational discourse of personality in interactive space] : dys. ... dokt. psykol. nauk : 19.00.05 / V. O. Klymchuk ; Natsional'na akademiya pedahohichnykh nauk Ukrainy, Instytut sotsial'noyi ta politychnoyi psykolohiyi. – Kyiv : [b. v.] (ukr).
4. *Muzdybaev, K.* *Perezhyvanye bednomy kak sotsyal'noy neudachy: atrybutyuya otvet-stvennomy, stratehyy sovladanyya y undykator depriyvatsyy* [Elektronnyy resurs] [The Experience of Poverty as a Social Failure: the Attribution of Responsibility, Coping Strategies and Indicators of Deprivation] / K. Muzdybaev, <http://www.nir.ru /sj/sj/sj1-01muz.html> (rus).
5. *Muraly, V., Oybod, F.* (2004). *Bednost', sotsyal'noe neravenstvo y psykhycheskoe zdorov'e* [Poverty, social inequality and mental health] / V. Muraly, F. Oybod // *Obzor sovremennoy psykhyatryy*, Vyp. 23, <http://www.psyobsor.org/1998/23/2-1.php> (rus).
6. *Nizdran', O. A.* (2015) *Aktyvizatsiya sotsial'noho kapitalu yak chynnyka pidtrymannya psykolohichnoho zdorov'ya veteraniv viyny na skhodi Ukrainy* [Activation of social capital as a factor of the mental health of war veterans in Eastern Ukraine] / O. A. Nizdran' // *Aktual'ni problemy sotsiolohiyi, psykolohiyi, pedahohiky. Zbirnyk naukovykh prats'*, 4 (29), 135–141 (ukr).
7. *Nizdran', O. A.* (2015) *Metodychni zasady doslidzhennya zv'yazku psykolohichnoho zdorov'ya i sotsial'noho kapitalu osib iz nyz'kym ekonomichnym statusom* [Methodological foundations for research of mental health and social capital by the people with low economic status] / O. A. Nizdran' // *Pedahohichnyy protses: teoriya i praktyka*, Vyp. 3–4, 49–53, [http://nbuv.gov.ua/UJRN/pptp\\_2015\\_3-4\\_12](http://nbuv.gov.ua/UJRN/pptp_2015_3-4_12) (ukr).
8. *Pezeshkyan, N.* (1993). *Pozytyvnaya semeynaya psykhoterapiya: sem'ya kak terapevt* [Positive family therapy : the family as therapist]. M. : Smysl (rus).
9. *Pezeshkyan, H.* (1998). *Pozitivnaya psihoterapiya kak transkulturalnyy podhod v rossiyskoy psihoterapii* [Positive psychotherapy as crosscultural method in russian psychotherapy]: dis. ... dokt. psihol. nauk : 14.00.18; 19.00.04; Nauchno-ysledovatelskiy psihonevrologicheskyy ynstytut ym. V. N. Behtereva, Moskovskaya meditsinskaya akademiya ym. Y. M. Sechenova y Visbadenskiy ynstytut posleddiplomnogo obrazovaniya vrachey po psihoterapii (FRG). Sankt-Peterburg: [b. v.] (rus).
10. *Sotsial'na psykolohiya bidnomy* : monografiya [Social psychology of poverty : monograph] (2016) / T. I. Byelavina, V. O. Vasyutyn'skyy, V. Yu. Vinkov ta in. ; za red. V. O. Vasyutyn'skoho ; Natsional'na akademiya pedahohichnykh nauk Ukrainy, Instytut sotsial'noyi ta politychnoyi psykolohiyi. – K. : Milenium (ukr).
11. *Cherenshchikova, D. V.* (2011). *Pozytyvna psykhoterapiya yak zasib optymizatsiyi pedahohichnoho spilkuvannya u vyshchykh navchal'nykh zakladakh* [Positive psychotherapy as a means of optimizing the pedagogical communication in high education] : avtoref. dys ... kand. psykol. nauk : 19.00.07 / D. V. Cherenshchikova; V.o. Prykarp. nats. un-t im. Vasylya Stefanyka, Ivano-Frankiv's'k : b.v. (ukr).
12. *Allik, J., Realo, A.* (2004). *Individualism–collectivism and social capital*// *Journal of cross–cultural psychology* : Washington university. Vol. 35,1,1, C. 29–47.
13. *Fukuyama F.* (1995). *Social Capital and Global Economy* // *Foreign Affairs*. – Volume 75, September–October, 89–103.
14. *Hofstede G.* (1997). *Culture and organization: Software of the mind*. New York : McGraw-Hill.

15. *Lebedeva N., Tatarko A.* (2013). Multiculturalism and Immigration In Post-Soviet Russia // *European psychologist*. V. 1, 3, 169–179.
16. *Saegert S. C., Adler N. E., Bullock H. E., Cauce A. M., Ming Liu W., Wyche K. F.* (2006). Report of the APA Task Force on Socioeconomic Status. American Psychological Association, Retrieved from <http://www.apa.org/pi/ses/resources/publications/task-force-2006.pdf>
17. *Schwartz S. H.* Are there Universal Aspects in the Structure and Contents of Human Values / S. H. Schwartz // *Journ. of Social Issues*. –1994. – Vol. 50. – P. 19–45.
18. *Schwartz S. H.* Beyond Individualism / Collectivism: New cultural dimensions of values. In: U. Kim et al.(Eds.)// *Individualism and collectivism: Theory, method, and applications* / Ed. By U. Kim et al. – 1994. – P. 85–119.
19. *Tatarko A.* Social Capital and Models of Economic Behaviour – A Cross-Cultural Analysis , in: *Proceedings of the 2011 Conference of the ICABEEP*. Exeter : Washington Singer Press, 2012.

***Oleksandra Nizdran***

**IMPLEMENTING POSITIVE PSYCHOTHERAPY IN SOCIAL CAPITAL  
ACTIVATION PROGRAMME FOR PERSONS WITH LOW ECONOMIC STATUS**

*This article provides a view on the possibilities of social capital activation for persons with low economic status as to maintaining their psychological health in conditions of other resources deficiency. Social-psychological vector of implementing positive psychotherapy, as a resource-oriented method, into the programme, aimed at creating the conditions for maintaining psychological health of persons with low economic status by means of social capital resources activation, is substantiated. Two variants of activation programmes based on authorial model of social capital as a factor of maintaining psychological health of persons with low economic status, developed in the course of preliminary empirical investigation, is suggested. Successful approbation results of social capital activation programmes taking into consideration their accessibility to the resources of private and public spheres, that revealed itself in the markers of personal growth, positive relationships with others, environment management, life goals, psychological well-being, autonomy are presented.*

**Keywords:** *low economic status, psychological health, positive psychotherapy, social capital activation programme, social capital.*

УДК 159.923

doi: 10.15330/ps.7.1.151-169

**Інеса Гуляс**Чернівецький національний університет імені Юрія Федьковича  
inesa.gulyas@mail.ru**АКСІОПСИХОЛОГІЧНЕ ПРОЕКТУВАННЯ:  
ПРОФІЛЬ АНАЛІЗУ ПРОБЛЕМИ**

*У статті узагальнено, систематизовано й теоретично осмислено комплекс підходів, пов'язаних з вивченням аксіопсихологічного проектування особистості. Зроблено спробу визначення досліджуваного феномена, під яким авторка розуміє особистісне новоутворення, що обумовлює ефективність саморозвитку як фактору досягнення акме та самоздійснення і є підґрунтям для створення цінностей. Виокремлено критерії та показники аксіопсихологічного проектування особистості. Зроблено припущення, що рівень розвитку в особистості аксіопсихологічного проектування є своєрідним індикатором її психічного й особистісного розвитку. Зазначено, що ціннісне проектування як свідоме використання особистого потенціалу забезпечує оцінювання бажань та можливостей їх реалізації, здібностей і докладених вольових зусиль. Загалом, аксіопсихологічне проектування визначається певною стійкістю, детермінуючи стратегію і тактику цілепокладання в процесі самоздійснення і самоактуалізації особистості.*

**Ключові слова:** аксіопсихологічне проектування, проектність, майбутнє, самоздійснення, особистість.

**Постановка проблеми.** Актуальність дослідження визначає потреба вивчення способів особистісної самопобудови і самоздійснення, які спричинені логікою життєвого руху-поступу, організацією цілісного хронотопу життя. Ціннісний режим життя, енергетика психологічного часу (К. О. Абульханова-Славська, Т. М. Березіна), особливості ціннісно-цільового проектування (О. В. Васильєв, З. С. Карпенко, Т. М. Титаренко), антиципації (І. Д. Батраченко, В. П. Зінченко, О. Г. Рихальська, Є. А. Сергієнко) – проблеми, які, незважаючи на їх своєчасність, ще й досі залишаються у віковій та педагогічній психології мало розробленими, а досліджень щодо прикладних і технологічних аспектів аксіопсихологічного проектування недостатньо.

**Аналіз останніх досліджень і публікацій.** У вітчизняній психологічній літературі термін „аксіопсихологічне проектування” досі не використовувався. Радше можна говорити про його витоки, ніж конкретну теорію. Вказаний феномен близький і суміжний із поняттям „ціннісно-цільове проектування”, що згадується і частково розглядається у працях вітчизняних учених-психологів (О. В. Васильєв, З. С. Карпенко, Т. М. Титаренко). Наразі термін „аксіопсихологічне проектування” вживається у назвах дисертаційних досліджень з педагогічної і вікової психології, проте його дефініція у вітчизняній психологічній літературі не наводилася, а відтак не має достатнього методологічного, теоретичного й

емпіричного обґрунтування. Проблема аксіопсихологічного проектування як окрема психологічна проблема раніше не виокремлювалася.

Тому **мета** нашої статті полягає в узагальненні, систематизації й теоретичному осмисленні комплексу підходів, пов'язаних із вивченням аксіопсихологічного проектування особистості. В цьому контексті поставлено завдання: проаналізувати аспекти дослідження означеного феномену, запропонувати його визначення, виокремити критерії та показники концепту.

**Виклад основного матеріалу дослідження.** Досвід побудови майбутнього та конструювання сьогодення в сучасній цивілізації показав, що здійснення актів переходу від теорії до практики, від минулого до майбутнього, від потенційного до актуального, від природного до штучного вимагає діяльності особливого типу. Такою діяльністю є проектування і його основне концептуальне завдання – проект. І не випадково проектування отримує тепер інтегральний статус і починає конкурувати з традиційними засобами пізнання і дії та спонукає до руху навіть теорію як головну форму організації наукового знання. «... Сучасна наука, – зазначає з цього приводу Г. Башляр, – базується на проекті. В науковому мисленні міркування суб'єкта про об'єкт завжди набувають форму проекту» [5, с. 3].

Проектування (від лат. «кинути вперед») у загальному розумінні – це науково обґрунтоване визначення системи параметрів майбутнього об'єкта або якісно нового стану існуючого проекту – прототипу, прообразу передбачуваного або можливого об'єкта, стану чи процесу в єдності зі способами його досягнення.

Інституціонально проектування здійснюється в проектній діяльності, що утворює складну організовану систему взаємодії різних фахівців (конструкторів, художників, математиків, психологів та ін.), функціонально пов'язану із системами управління, планування, виробництва і, передусім, підготовкою особливої проектної документації, мовою якої передбачається бажаний і призначений до здійснення образ майбутнього об'єкта – речі, предметного середовища, системи діяльності, образу життя тощо. Однак проектування не зводиться лише до інституціональної проектної діяльності. Не менш значущим проектування є в соціальній практиці, культурі і, зокрема, мистецтві. Проектування стає важливою характеристикою інженерної, соціологічної та художньої свідомості, основним змістом дизайну, організації матеріального середовища людини. Висуваються також ідеї щодо проєктивного стану культури загалом (К. Кантор, В. Сидоренко та ін.), про здійснення проектною мовою найважливіших задумів цивілізації як такої [12, с. 76–86].

Проектування як діяльність, на думку В. П. Бедерханова і П. Б. Бондарева, містить певний інваріант послідовних мислительних операцій: позиційне самовизначення-аналіз ситуації – проблематизація – концептуалізація – програмування – планування [10]. Отже, стає очевидним, що проектність є визначальною стильовою рисою сучасного мислення, однією з найважливіших типологічних ознак сучасної культури чи не в усіх



основних її аспектах, пов'язаних із творчою діяльністю людини. Проектністю пронизані наука (В. А. Лекторський, В. С. Штиршов та ін.), мистецтво (В. Ф. Сидоренко та ін.), психологія людини: в її ставленні до світу, соціального та предметного середовища, у формах споживання і творчості присутнє проектне переживання світу [27, с. 87–99].

У *всесвітній філософській енциклопедії проектування* визначається як «діяльність, під якою розуміється промислювання того, що повинно бути» [6, с. 835]. Виходячи з цього контексту, зазначимо, що проектування характеризують два моменти: ідеальний характер дії та її націленість на появу (утворення) чогось у майбутньому. За В. Далем, під проектуванням традиційно розуміють особливу діяльність, що має на меті розробку проектів [6, с. 835].

Відтак з викладеного вище впливає ймовірність і реальність існування різних видів, методів і способів проектування. Отож розрізняють технічне (обґрунтуванням якого слугують існуючі нормативно-правові акти, умови та правила здійснення виробничих технологій; на основі норм, указаних у проекті, останнє перевіряється на «істинність» – відповідність розробки цим нормам) і гуманітарне (з яким пов'язана проблемна організація мислення і діяльності, тобто власне проектування у вузькому й точному розумінні слова; це технологія здійснення змін у тому випадку, коли результат проектного рішення наперед невідомий, що вимагає перевірки гуманітарного проекту не на істинність, а на реалізованість) проектування. На обґрунтування гуманітарного проекту впливають проблеми в діяльності авторів проекту, їх позиція, самовизначення і вибір способу здійснення певних змін у проекті.

Проектувати, з одного боку, означає «творити, здобувати щось нове», з іншого, – це мистецтво наближення кращого майбутнього. С. Кримський у цьому контексті зазначав: «На початку III-го тисячоліття стає очевидним, що наше майбутнє є предметом не зазирання, а побудування, бо воно не приходить, а проектується» [14, с. 72].

Сучасне змістове наповнення терміну «проектування» та сфера його застосування істотно змінилися. Ще донедавна проектування пов'язували переважно з інженерною діяльністю в галузі приладобудування, будівництва та розуміли як «задум, план, прообраз певного об'єкта». Сьогодні його вважають особливим видом діяльності, що охоплює всі ланки соціального організму. Так, наприклад, Г. Антонюк розглядає соціальне проектування як можливість спрямувати соціальні процеси та явища. На думку Ж. Тощенко, це неповне визначення, адже проектувати потрібно й конкретні об'єкти, а проектування соціального процесу або явища не обмежується лише визнанням такої можливості; проекти необхідно втілювати, тобто реалізовувати їх у процесі соціального розвитку.

У сучасній педагогічній психології проектування розглядають як процес створення проекту-прототипу, прообразу передбачуваного чи можливого об'єкта, стану (О. Купенко, К. Ярьсько); попередню розробку основних деталей майбутньої діяльності суб'єктів навчання, педагогів

(В. Безрукова); уміння розробляти їх плани роботи відповідно до заздалегідь передбачуваного кінцевого результату, особливу увагу приділяючи самостійній і творчій роботі (І. Волков); дослідження тенденцій та перспектив розвитку (М. Поташник); створення певного ідеального образу майбутнього з потрібними перевагами (Л. Гумецька); побудову можливої взаємодії зі суб'єктами навчання, коригування якої здійснюють на основі педагогічного передбачення, прогнозування процесу взаємодії та його результатів (Ю. Кулюткін, В. Онушкін). І. Єрмаков, відповідно до сучасних методологічних, культурологічних положень, розглядає проектування як соціокультурний феномен, основними характеристиками якого є: спрямованість цільових зусиль на перетворення, формування і розвиток нових способів діяльності; на майбутнє, яке зароджується в мисленні й забезпечується завдяки рефлексії; націленість на розвиток проєктованого об'єкта.

Наразі проблеми проектування освіти досліджують у всіх традиційно виокремлюваних аспектах – методологічному, теоретичному та практичному. В методологічному аспекті визначено: об'єктивні основи, фактори та категорії педагогічного проектування (Л. А. Беляєва, В. П. Беспалько, В. І. Гінецінський, В. І. Загвязінський, В. С. Лазарєв, В. І. Слободчиков, П. Г. Щедровицький, І. С. Якиманська та ін.). Концепції: психолого-педагогічних досліджень (В. І. Загвязінський та ін.), поліпарадигмальності освіти (Л. А. Беляєва, І. Г. Фомічова та ін.), інтеграції виховних сил соціуму (В. Г. Бочарова, В. Д. Семенов та ін.), культурно-освітнього центру (А. Я. Найн та ін.), вітагенного навчання, що опирається на багатофакторний (голографічний) підхід (А. С. Белкін та ін.), інтегративної картини освіти (Г. Н. Серіков та ін.); теорії співвідношення соціалізації, індивідуалізації й інкультурації, розроблені у працях Е. Дюркгейма, Ч. Кулі, Д. Міда, Т. Парсонса, У. Томаса, М. Херсковіца та ін.

У теоретичному аспекті виявлено: складові педагогічного проектування, варіанти логічних схем проектування, основи інтеграції компонентів в освітньому процесі (Н. А. Алексєєв, І. В. Бестужев-Лада, С. А. Гільманов, В. І. Загвязінський та ін.). У працях В. І. Андрєєва, С. А. Гільманова, С. Д. Полякова, М. М. Поташника та ін. розглянуто розвиток інноваційних процесів у сфері освіти та виховання. Теорія творчої педагогічної діяльності, на якій ґрунтується педагогічна інтерпретація і реалізація соціального замовлення, викладено у працях В. І. Загвязінського, В. А. Кан-Каліка, Н. Д. Никандрова та ін. Основою задля вивчення соціального замовлення як історичного явища є історико-педагогічна концепція освіти, розроблена В. І. Додоновим, С. Ф. Єгоровим, Г. Ф. Карповою, З. І. Равкіним та ін.

Основою технології виявлення соціального замовлення освіти є соціально-педагогічне прогнозування, розробкою якого займалися Б. С. Гершунський, В. С. Лазарєв, В. М. Нікіфоров, М. М. Поташник та ін., а також моделювання і проектування педагогічної діяльності, що представлено у працях І. С. Кона, А. П. Леонтєєва, Б. Е. Смирнової,

Е. Г. Юдіна та ін. У практичному аспекті – праці, присвячені проблемам розвитку професійної освіти, зокрема регіональної (І. В. Бестужев-Лада, Г. Ф. Куцев, Н. С. Пряжников, М. І. Сергєєв, В. С. Собкін та ін.); соціолого-педагогічні підходи до виявлення і педагогічної інтерпретації соціального замовлення освіти (В. В. Гаврилюк, С. А. Гільманов, І. А. Мавріна та ін.), до сучасного управління освітою (зокрема, її якістю) і моніторингу освіти (Е. Ф. Зеєр, В. В. Караківський, Д. Ш. Матрос, М. М. Поташник, Н. Л. Селіванова та ін.).

Отже, існує певна наукова база, накопичено багатий практичний досвід дослідження проблем педагогічного проектування – представлено структуру та варіанти логічних схем проектування, сутність складових його категорій і понять, досліджуються співвідношення соціального й особистісного в історії філософії й освіти, інтеграційні підходи, наводяться конкретні приклади педагогічного проектування різних рівнів освіти та її інструментального забезпечення.

Проте, незважаючи на обшир наукової літератури окресленого нами формату, досі немає одностайності про сутність даного феномену, його змісту й основних етапів. Автори по-різному визначають сенс поняття «проектування» загалом і «педагогічне проектування» зокрема. Коротко означимо окремі підходи.

У класичній теорії Т. Куна визначено ключові моменти наукового дослідження, які можна вважати загальнонауковою основою проектування: 1) клас фактів, особливо показових для розкриття сутності речей; 2) клас фактичних визначень фактів, які можуть безпосередньо зіставлятися з передбаченнями парадигмальної теорії; 3) клас експериментів і спостережень, емпірична робота [16, с. 52–53].

Проектування як «вид пізнання, характерною особливістю якого є не вивчення того, що вже існує, а створення нових продуктів і водночас пізнання того, що лише може виникнути, розуміння побудови та шляхів розвитку соціальної практики та функціонуючої в ній суспільної й індивідуальної свідомості, поглиблення діяльнісного підходу до цієї та інших сфер» визначає В. В. Давидов [23, с. 11].

Л. І. Лур'є сформулював визначення проектування в контексті реформування освіти як передбачення всього спектру змін, досягнення відповідності цього спектру багатоманітності проявів суспільного життя, ізоморфності освітньої діяльності і перетворень, що відбуваються у світі [17, с. 21].

Н. О. Яковлева визначає проектування як керований процес, що є системою зі складною внутрішньою структурою, основу якої складає творчість проектувальника; цілеспрямовану діяльність педагога зі створення проекту, що є інноваційною моделлю педагогічної системи, орієнтованої на масове використання. Воно нелінійне, варіативне, передбачає наявність зворотного зв'язку між проєктованим об'єктом і проектувальником через експериментальні дії, а також передбачає включеність задля виявлення можливих відхилень у поведінці проекту. Специфіка педагогічного

проектування, на думку авторки, визначається тим, що: 1) педагогічний проект завжди може бути реалізований лише частково; 2) педагогічному проектуванню підлягає не будь-який об'єкт; 3) педагогічне проектування полінаукове та передбачає використання широкого кола наукових галузей; 4) педагогічні проекти мають (порівняно з технічними) вищий рівень організації в структурному та функціональному аспектах; 5) педагогічні проекти володіють гнучкістю, здатністю до корекції [30, с. 29].

На переконання С. Є. Шишова, В. А. Кальней, Є. А. Міщенко, Т. М. Матвєєвої, педагогічне проектування це: 1) особлива специфічна діяльність педагога (педагогів) чи освітніх закладів, пов'язана з розробкою і реалізацією освітніх проектів – організація навчальної діяльності учнів і проектів соціального партнерства – соціалізація учнів; 2) спосіб організації пізнавально-трудої діяльності учнів (для школярів – це активізація пізнавальних інтересів, збагачення соціального досвіду, розвиток вольових якостей) [29, с. 21–29].

О. В. Морєва вважає педагогічне проектування комплексною науковою категорією і визначає так: 1) специфічний вид науково-практичної педагогічної діяльності, в ході якої актуалізуються інтегративні по суті соціально-особистісні завдання освітньої теорії і практики. Конституювальними ознаками є: поліакцентність, полісистемність, поліпарадигмальність освіти. Інваріантним ядром педагогічного проектування є культурно-історичний компонент соціального замовлення. Варіативні елементи, що забезпечують мобільність педагогічних програм, відповідають змісту соціумно-ситуативного й особистісно-індивідуального блоків соціального замовлення; 2) здійснюваний на основі педагогічного передбачення і прогнозування процес і результат розробки науково обґрунтованої моделі раціональних характеристик конкретних соціально-педагогічних об'єктів чи їх станів у плані розв'язання певних соціально-педагогічних завдань. Побудовану модель можна вважати соціально-педагогічним проектом; 3) процедура, що опирається на прогноз, план, модель бажаного майбутнього. В педагогічному проектуванні необхідне вивчення рівня розвитку власне об'єкта проектування і природних тенденцій його зміни. Створюючи проект розвитку соціально-педагогічної системи, наприклад, на рівні регіону, необхідно враховувати історію й логіку її становлення, сучасний стан і реальні тенденції зміни [21, с. 11–12].

Педагогічне проектування, зазначає авторка, відрізняється тим, що проектувальник, дослідник перебуває «всередині» системи освіти, може бути керівником освітньої системи певного рівня, освітнього закладу і, в зв'язку з цим, може вносити в систему освіти (не)свідомо такі зміни, які можуть бути прийняті за реальні особливості стану прогнозованої системи, за частину їх структури. В результаті замість фактів можна отримати артефакти. До них відносять, наприклад, перекручення результатів дослідження стану системи освіти, ідеологічні помилки тощо.

Складною теоретичною проблемою є визначення логіки педагогічного проектування, виокремлення пов'язаних із нею основних етапів проектування і змісту діяльності на кожному з них.

Принципово важливими моментами у визначенні логіки й основних етапів педагогічного проектування О. В. Морева вважає: опору на педагогічне передбачення та прогнозування (загальнотеоретична, науково-методична база); використання методів рефлексування і моделювання педагогічної реальності (інструментально-технологічна діяльність); втілення розробленого проекту та підготовку до переходу на новий рівень розвитку педагогічної системи (циклічність).

Загалом, у монографії О. В. Моревої «Теоретичні основи педагогічного проектування» [21] розкрито основний зміст концептуальної моделі проектування освіти як цілісної системи, що включає загальнотеоретичний, інструментально-технологічний і практико-діяльнісний блоки в контексті педагогічної поліметодології. Вихідною основою проектування освіти на всіх основних рівнях розглядається модель соціального замовлення освіти, яку представлено в єдності культурно-історичного, соціумно-ситуативного й особистісно-індивідуального компонентів.

У дослідженні запропоновано авторське бачення проблеми педагогічної інтерпретації основних пізнавальних моделей; особливу увагу приділено педагогічній діатропіці – новому науковому підходу, зроблено спробу охарактеризувати його витoki, сучасний теоретичний статус, можливості використання діатропічних процедур задля дослідження педагогічної реальності.

Структура проектування, варіанти логічних схем проектування, інтеграційні підходи відображено в колективних монографіях «Методологія і технологія комплексного соціально-педагогічного проектування» [19] і «Розробка і реалізація проектів розвитку освітніх закладів» [24], виданих у Тюменському науковому центрі СВ РАН за ред. В. І. Загвязінського, С. А. Гільманова. В першій з указаних праць на регіональному рівні розглянуто важливі принципи і технології розробки та реалізації програм розвитку освіти, узагальнено досвід створення програм розвитку освіти в окремих містах, розкрито проблеми науково-методичного супроводу працюючих програм розвитку освіти. Другу монографію присвячено розробці та реалізації програм окремих освітніх закладів як основи соціально-педагогічної системи. Наведено розгорнуту характеристику технології проектування розвитку освітніх закладів, основних етапів цього процесу (зародження ідеї, цілепокладання, розробки дій і операцій).

Щодо персонологічного проекту, то він безпосередньо залежить від структури ціннісної свідомості особистості. Через рефлексію потрібного, належного, бажаного й ідеального формується структура персональної ціннісної свідомості. В результаті утворюється «остов» життєдіяльності, що є сукупністю універсальних, фундаментальних начал, які регулюють як життєтворчість соціуму, так і життєздійснення конкретної особистості.

Інформативним є дослідження, проведене Дж. Батистою та Р. Олмондом, які вивчали співвідношення між самооцінкою та цінністю (сенсом) життя. Отримані дані дали підставу для висновку, що задовільний рівень самооцінки необхідний, але не достатній для наявності розвиненого відчуття сенсу: індивід з високою самооцінкою може мати низький показник сенсу життя, а з низькою – не може мати високого показника сенсу. Отже, можна зробити припущення, що позитивний життєвий сенс залежить від наявності певної гармонії між цінностями й цілями людини, з одного боку, та ролями і потребами соціальної структури, в якій вона перебуває, – з іншого.

Становлення світу цінностей реалізується на межі реального та бажаного, суцього й належного, наявного і потрібного. В ціннісному виборі відбувається «народження» людини як такої. Цінності, відповідно, задають загальну спрямованість інтересів та устремлень особистості; ієрархію індивідуальних вподобань і зразків; цільову й мотиваційну програму; рівень домагань і престижних переваг; уявлення про належне та механізми селекції за критеріями значущості; міру готовності й рішучості (через вольові компоненти) до реалізації власного «проекту» життя.

Цінності проявляються і розкриваються через оцінки, які людина дає собі, іншим, обставинам тощо, через її уміння структурувати життєві ситуації, приймати рішення у проблемних і виходити з конфліктних ситуацій, через вибіркові лінії поведінки в екзистенційно та морально забарвлених ситуаціях, через уміння задавати і змінювати домінанти власної життєдіяльності.

Перш ніж здійснити важливу соціальну дію, доленосний учинок, особа попередньо «програє» їх у думці. При цьому основою її мислительної діяльності виступає когнітивна модель соціальної реальності, що формується онтогенетично, в процесі соціалізації особистості та засвоєння нею традиційних форм поведінки і спілкування, зберігається у пам'яті й актуалізується в ситуаціях соціальної взаємодії. Оперуючи з когнітивною моделлю відображеної дійсності, мислення людини оцінює те, що відбувається, разом з процесами уяви розробляє проекти майбутніх дій і прогнозує наслідки їх реалізації.

Отже, здатність рефлексувати свої моделі реальності, аналізувати та критично перетворювати конфігурації їх значущих компонентів, розробляти і втілювати в життя проекти їх творчої реконструкції є основою аксіопсихологічного проектування особистості.

Зазначимо, що аксіологічна психологія особистості як новітня царина персонологічних студій відокремилась у самостійне поле досліджень порівняно недавно – наприкінці 90-х років ХХ століття. Таке відокремлення пов'язане передусім із працями З. С. Карпенко, яка запропонувала й обґрунтувала власну концепцію її предмета й методу (аксіопсихології особистості) [13]. Згодом, майже з перших номерів започаткування часопису «Психологія і суспільство» його редактор – професор А. В. Фурман увів рубрику «Аксіопсихологія», під якою опубліковано низку теоретичних й експериментальних праць.

Проблеми, дотичні до аксіопсихологічного проектування, перебувають у фокусі уваги зарубіжних і вітчизняних учених-психологів – О. В. Васильєва, Е. В. Галажинського, Д. Н. Завалишиної, В. В. Знакова, З. С. Карпенко, Г. К. Радчук, В. В. Рибалка, Т. М. Титаренко та ін.

Уявлення про майбутнє є необхідною частиною життєвого шляху людини, оскільки вони утворюють суб'єктивний образ її розвитку. Майбутнє для людини є сферою, знання про яку конструюються, моделюються нею самою, і які великою мірою визначають те, що думає і робить людина тепер (мета щодо майбутнього визначає поведінку сьогодні). Для того щоб скласти відповідне враження про особистість, варто передусім зрозуміти, як саме вона здатна вибудувати, «оптимально поєднати суб'єктивні й об'єктивні умови життя, діяльності, спілкування» [1, с. 277]; пізнати її здатність будувати особливий простір – «простір життєвого шляху» [1, с. 242].

Життєвий шлях традиційно розглядають як історію формування та життєдіяльності особистості, життя у його подійному наповненні, усвідомлений, пережитий, структурований час життя, який постійно переосмислюється [28, с. 16].

Першою працею, присвяченою виміру життєвого шляху особистості як індивідуальній історії, була робота Ш. Бюлер, опублікована в 1928 році [3, с. 24]. В 30-х рр. ХХ ст. указаний феномен увів у психологію С. Л. Рубінштейн, який пов'язував його з особистістю, її діяльністю, і розробив далі по-філософськи в останній своїй книзі «Людина і світ» [25]. Активні дослідження життєвого шляху у вітчизняній психологічній науці починаються у 60-70-х рр. ХХ ст.

Загалом, життєвий шлях проектується особистістю в такому утворенні, як стратегія життя. Під останньою розуміють «Цілісне уявлення людини про основні шляхи й методи досягнення своєї стратегічної мети в житті. Ідеальну, ймовірну, динамічну модель свідомої побудови та здійснення особистістю власного життя з урахуванням життєвої перспективи, в якій відображаються ключові життєві цілі особистості, суперечності між її суспільними життєвими цілями, а також між цілями і реальними можливостями їх досягнення; фіксуються життєва позиція і головна життєва лінія; визначається проекція наступного життєвого шляху особистості» [22, с. 45].

Низка вчених-психологів вважають (ми також – І. Г.), що стратегію життя можна конкретизувати через поняття «задум життя», «життєвий проект особистості», «життєва програма», «життєві плани».

На нашу думку, поняття «задум життя» та «життєвий проект» мало що додають до поняття «стратегія життя», недостатньо чітко віддиференційовані від нього. Так, «задум життя» передає основні риси, контури майбутнього без деталізації головних життєвих цілей і шляхів їх досягнення, ще не викристалізоване остаточно життєве кредо, але з чітко означеними життєвими цінностями. В життєвому проекті зазначені моменти

окреслено чіткіше, зокрема й уявлення про труднощі та засоби досягнення стратегічних цілей [22, с. 46].

Життєва програма репрезентує життєвий шлях людини в упорядкованій системі життєвих цілей і планів. Як будь-яке системне утворення вона є чимось більшим, ніж сумою, сукупністю життєвих цілей. Це цілісна установка на бажаний стиль життя, яка може бути генератором, первинним чинником щодо своїх окремих елементів – життєвих цілей. Проте життєві цілі, як окремі елементи, об'єднуються у різні системно-структурні утворення, породжують різні життєві програми.

Життєва мета – це достатньо визначена (хронологічно, змістово тощо) суб'єктивна модель бажаних майбутніх біографічних подій, які мають відбутися в результаті докладання особистістю певних зусиль. При цьому за визначеністю і біографічною масштабністю життєва мета перебуває немовби посередині між життєвими цінностями та життєвими планами (Є. І. Головаха, І. О. Мартинюк). Життєві цінності мають слабшу хронологічну визначеність і загальніший зміст, ніж цілі, і стосуються передусім життєвого шляху загалом. Завдяки цьому, на думку Є. І. Головахи, ціннісні орієнтації здатні виконувати гнучку регулятивну функцію, слугуючи стимулятором й основою для постановки нових життєвих цілей, якщо попередні були виконаними, виявилися нездійсненними або втратили актуальність.

Життєві плани, навпаки, відзначаються вужчим біографічним масштабом, конкретніші змістово, чіткіше визначені хронологічно та прораховані в плані ймовірності виконання. Між ціннісними орієнтаціями, життєвими цілями та життєвими планами існує ієрархічна впорядкованість. Як зазначає Є. І. Головаха, «Життєва мета – це предметна і хронологічна межа „актуального” майбутнього, безпосередньо пов'язаного з турботами й проблемами теперішнього. Якщо до цієї межі майбутнє наповнюється конкретними життєвими планами на шляху до реалізації відповідних життєвих цілей, то те, що за межами, може бути виражене тільки в загальних орієнтаціях на життєві цінності, які не потребують хронологічної і чіткої змістової окресленості» [7, с. 13].

Як зауважують І. Г. Батраченко і О. Г. Рихальська [4, с. 16], різних градацій між життєвими цінностями, життєвими цілями та життєвими планами, напевно, не існує. Життєві цілі залежно від визначеності у змістовому та хронологічному планах, з одного боку, переходять у життєві цінності, а з іншого, – у життєві плани. Отже, життєві цінності і життєві плани є своєрідними граничними варіантами життєвих цілей. Хоча до структури життєвих планів варто відносити уявлення не лише про «проміжні» результати на шляху до досягнення життєвих цілей, а й про засоби, способи та ресурси, необхідні для досягнення як проміжних результатів, так і життєвих цілей.

Отож, мету, з огляду на ймовірність її досягнення, можна характеризувати як достатньо реалістичну, ймовірну модель бажаних майбутніх життєвих подій. В іншому разі, за нестачі реалістичності життєва



мета дедалі більше набуває форми мрії, а у випадку повної відсутності реалізму перетворюється на фантазування.

У даному контексті вважаємо за доцільне розглянути ще і здатність до цілепокладання як важливий фактор стратегічності життя. Здатність до цілепокладання ми визначаємо як інтегративну, самоорганізуючу, відкриту систему особистісних якостей і властивостей, що забезпечують можливість здійснення і міру успішності процесу цілепокладання. До сутнісних характеристик здатності до цілепокладання відносять те, що вона: 1) є базовою щодо інших здібностей, оскільки цілепокладання – компонент будь-якої діяльності, і, відповідно, будь-яка діяльність не може бути успішною без розвинутої здатності до цілепокладання; 2) на різних рівнях побудови людської діяльності забезпечує ефективне розв'язання невизначеності за умов кількох альтернатив; 3) забезпечує породження і вибір цілей незалежно від їх масштабу, спрямованості, характеру, сфери тощо; 4) характеризує людину як суб'єкта діяльності і є одним з компонентів-показників суб'єктності як інтегральної здатності вибудовувати життя згідно з власними цілями й цінностями; 5) визначає ефективність побудови індивідуальної траєкторії життєдіяльності [26, с. 216].

Своєрідною «опозицією» до життєвих цілей є життєві очікування. Якщо при цілепокладанні суб'єкт, хоч і спирається на об'єктивні можливості, моделює майбутнє, відштовхуючись від бажаного, то очікування – навпаки, продукується, рухаючись від можливого до бажаного. Очікування є раціонально-емоційною оцінкою майбутніх подій у контексті життєвих інтересів суб'єкта й охоплює не лише події, що спонукаються до життя діяльністю людини, а й ті, що виникають з об'єктивних причин, часто невіддільних суб'єкту, і розглядаються в ракурсі можливостей і завад у реалізації життєвих цілей.

Виходячи з цього, можна зробити висновок, що наявні життєві цілі зумовлюють необхідність орієнтації в умовах майбуття, «зондування» майбутніх можливостей і перепоп під кутом реалізації цілей. Але вже побудовані очікування можуть коригувати поставлені й породжувати нові цілі. Окрім того, в багатьох подіях моменти бажаного та об'єктивного ходу подій певною мірою поєднані. Тому суб'єктивні моделі біографічних подій можуть бути водночас і цілями, й очікуваннями. Отже, між останніми також існує поле перехідних градацій.

Життєві цінності, цілі, мрії, плани й очікування разом утворюють феномен життєвої перспективи, яку «варто розглядати як цілісну картину майбутнього у складному суперечливому взаємозв'язку програмованих та очікуваних подій, з якими людина пов'язує соціальну цінність та індивідуальний смисл свого життя. Ціннісні орієнтації, життєві цілі і плани становлять ядро життєвої перспективи, без якого вона б утратила свою основну функцію – регулятивну» [7, с. 23].

Життєва перспектива є складовою такого утворення, як суб'єктивна картина життєвого шляху особистості. Під останньою розуміють цілісне уявлення людини про свій життєвий шлях у поєднанні минулого,

теперішнього і майбутнього. Проте таке поєднання є не лише сумативним, а системним. Минулі, теперішні та майбутні події пов'язані багатьма зв'язками, найважливішими з яких, на думку Є. І. Головахи та О. О. Кроніка [8], є зв'язки типу «мета – засіб» і «причина – наслідок».

Ще одним психічним утворенням, у контекст якого входить життєва перспектива, є життєвий світ особистості (К. О. Абульханова-Славська, Л. І. Анциферова, О. Г. Асмолов, Ф. Ю. Василюк, Е. Гуссерль, Н. Ф. Наумова, Л. Я. Дорфман, Д. О. Леонт'єв, Т. М. Титаренко та ін.). Життєвий світ – це особистісна реальність, що виникає в результаті взаємодії зовнішнього та внутрішнього світів, через яку пролягає життєвий шлях та в яку вписується життєва перспектива. Саме життєвим світом окреслюються просторово-часові межі, де розгортається життя людини.

З огляду на викладене вище додамо, що сьогодні загально визнаним є уявлення, сформульоване в працях К. О. Абульханової [3, с. 245] та її учнів, про те, що успішність особистісного та соціально-психологічного розвитку людини в усі періоди життя залежить від того, наскільки вона сама виступає суб'єктом, творцем умов свого життя, її просторово-часової організації, смислової змістовості, носієм специфічної здатності до виявлення й усвідомлення суперечностей, що виникають у ході реалізації особистістю свого способу життя – життєвої стратегії.

Реалізуючи даний підхід, К. О. Абульханова [2, с. 5] запропонувала концепцію життєвого шляху особистості як особливої сфери дійсності з певними просторово-часовими характеристиками, іманентними масштабам психіки та свідомості особистості, в якій складно співвідноситься реальне й ідеальне, необхідність і свобода, детермінація, що впливає на особистість, й активність її як суб'єкта, котрий виробляє свій спосіб життя, у якому здійснюється саморух і розвиток особистості.

Визнаючи слушні зауваги фахівців про те, що проблеми «життєвого шляху особистості», «стратегій життя», «життєвої програми особистості» не є новими [9, с. 25], ми вважаємо, що потрібен інший погляд на них, який дозволив би «перенести» в психологію ХХІ ст. найцінніше з того, що розроблено в минулому столітті вітчизняними психологами, повертаючи до життя і надаючи особливого статусу поняттю суб'єктності, концепції суб'єкта, запропонованої С. Л. Рубінштейном і розвинутої у працях К. О. Абульханової та її учнів.

У сучасних дослідженнях суб'єктність особистості здобула статус методологічного принципу й водночас є предметом вивчення: феноменів суб'єктності (З. С. Карпенко, В. А. Петровський), компонентів суб'єктного досвіду (О. К. Осницький), механізмів суб'єктності (В. О. Татенко), внутрішніх передумов та зовнішніх проявів суб'єктності (О. М. Волкова), здібностей суб'єкта (Н. В. Кузьміна), закономірностей розвитку суб'єктності в онтогенезі (В. І. Слободчиков, Д. І. Фельдштейн), принципів організації освітніх систем, що розвивають суб'єктність підростаючого покоління (В. В. Давидов, С. Д. Максименко та ін.).

Окреслюючи можливий шлях подальших досліджень, С. Л. Рубінштейн [25, с. 82] виокремив два основні способи життя. Перший – пов'язаний з реалізацією особистістю безпосередніх взаємин – сімейних, дружніх, партнерських, конкурентних тощо, інший – дозволяє особистості не лише самореалізуватися, а й по-філософськи осмислити своє ставлення до життя загалом [3, с. 253], що передбачає уміння абстрагуватися від буденності, здатність до розвитку, творчості, рефлексії. Отже, спосіб життя особистості – це те, що здатна вибудувати, сотворити зі свого життя власне особистість. Від способу життя, на нашу думку, залежить і життєва перспектива, яка є водночас і тим, що ще не здійснено, а також проективною властивістю особистості й потребою останньої мати певну перспективу.

Процедуру свідомої побудови особистістю індивідуального життя у науковій літературі описують за допомогою понять «проекування», «програмування», «планування». Нам видається правомірним використання кожного з них, але у своєму власному значенні, що передбачає певні особливості. У перспективному баченні та формуванні образу майбутнього життя як певної цілісності на весь життєвий цикл або на порівняно далеку перспективу ліпше, на нашу думку, використовувати поняття «життєве проектування», оскільки воно зберігає ідею ймовірного, попереднього, допустимого бачення розгортання життєвого процесу. Програмування більш жорстко задає параметри функціонування і розвитку об'єкта і тому є важко здійсненним за перспективного бачення такого складного, суперечливого, динамічного процесу, як індивідуальне людське життя. Планування має значно обмежений для вирішення даного питання характер, оскільки передбачає високий рівень однозначності, конкретності, «прив'язане» до визначених термінів здійсненого запланованого [20, с. 306].

Життєві проекти людини в суспільстві пов'язуються зі знаходженням нею свого призначення, соціальної ролі, статусу в референтній спільності. Конкретно йдеться про освітній рівень, вибір професії, створення сім'ї, референтного оточення, життєвих захоплень і форм дозвілля. Мірою набуття зрілості постають проекти самовдосконалення й особистісного зростання (різні види компетентності, духовний, культурний, естетичний саморозвиток, актуалізація вищих потреб, здоровий спосіб життя). Якість цих життєвих планів і швидкість їх досягнення визначається рівнем життєвих домагань. Вони наближають людину до успіху та задоволеності собою як показників здоров'я особистості щодо самоповаги, прийняття себе, впевненості, відчуття перспективності, компетентності, уникнення комплексів і конфліктності.

Життєве проектування як психологічний процес може бути стереотипним і зводиться до простого конструювання вже апробованих технік побудови та здійснення життя. Вищий рівень даного процесу – творче проектування та здійснення життя, яке включає в себе процедуру конструювання, але не зводиться до неї. Така форма проектування пов'язана з відкриттям себе для себе; апробацією «неторованих шляхів» у житті; відходом від стереотипів у баченні та програмуванні життєвих подій у

своєму майбутньому житті; використанням засобів і соціальних можливостей, які зароджуються та ще не зовсім очевидні для масового сприйняття, а також власних, таких, що відкриваються для себе в процесі творчого осмислення, особистісних ресурсів [20, с. 306].

Конструювання буття людиною відбувається на основі певної системи правил, кодифікацій, яка діє у напрямку перетворювального поліпшення світу. В процесі пізнання, трансформації реальності здійснюється виокремлення критеріїв значущого, пріоритетного, які становлять простір особистісних смислів, інтерналізованих суспільних цінностей, трансцендентних духовних устремлінь.

Отже, з огляду на викладене вище, аксіопсихологічне проектування ми вважаємо особистісним новоутворенням, що обумовлює ефективність саморозвитку як фактору досягнення акме та самоздійснення і є підґрунтям для створення цінностей. Спробуємо виокремити його критерії і показники. Критерієм прийнято називати ознаку, на основі якої відбувається оцінка, визначення чи класифікація чогось. Критерії задають розмірність розгляду певного явища, процесу. Водночас, щоб зафіксувати за виокремленим критерієм певний стан чи рівень розвитку досліджуваного явища (процесу), необхідні показники – характеристики, що перебувають у межах окресленої критерієм розмірності і дозволяють міркувати про зміни, що відбуваються. Іншими словами, показники фіксують стан чи рівень розвитку досліджуваної реальності за виокремленим критерієм. Отже, будь-який критерій щодо певного показника є більш загальним. Водночас показники можуть характеризувати різнорівневі процеси і явища, відповідно, за ступенем відображення інваріантного змісту вони також відрізняються один від іншого.

І. П. Ісаєв [11] зазначає, що загальні вимоги щодо виокремлення й обґрунтування критеріїв у теорії і практиці педагогічної освіти зводяться до того, що критерії повинні відображати основні закономірності формування особистості; за допомогою них повинні встановлюватися зв'язки між усіма компонентами досліджуваної системи, а якісні показники мають перебувати в єдності з кількісними.

Вектор вироблення критеріїв і показників та міра їх розробленості залежать від конкретного завдання дослідження [15; 18].

На нашу думку, критерії і показники розвитку аксіопсихологічного проектування мають задовольняти такі вимоги: розкриття критеріїв через сукупність показників і рівнів їх прояву, на основі яких можна міркувати про ступінь вираження цих показників (самі якості не вимірювані, можна говорити про вимірювання проявів якостей); достатність для коректного фіксування якісної визначеності стану розвитку аксіопсихологічного проектування; відображення у критеріях і показниках динаміки розвитку аксіопсихологічного проектування; вираженість (атрибутивність) критеріїв, показників і рівнів їх прояву, обумовлена складністю оцінюваного феномену.

Ми виокремили два інтегральних критерії розвитку аксіопсихологічного проектування – внутрішній і зовнішній. В основі внутрішнього критерію лежить сформованість його структурних і функціональних компонентів і він є суб'єктивним у тому сенсі, що в його якості виступає характер модельного уявлення про аксіопсихологічне проектування. Внутрішній інтегральний критерій проявляється через систему зовнішніх критеріїв.

В якості зовнішнього інтегрального критерію розвитку аксіопсихологічного проектування ми виокремлюємо ефективність саморозвитку як фактору досягнення акме і самоздійснення особистості. Даний критерій є об'єктивним, оскільки відображає реальні характеристики людини як суб'єкта саморозвитку. Зовнішній інтегральний критерій може бути представлений системою спеціальних зовнішніх критеріїв, що дозволяє оцінювати рівень розвитку аксіопсихологічного проектування опосередковано, через змістові та динамічні показники процесу руху до акме і самоздійснення.

Теоретичний аналіз означеного феномена дозволив виокремити систему конкретних зовнішніх критеріїв і показників аксіопсихологічного проектування: ціннісну орієнтацію на самоздійснення, що розкривається через такі показники: сформовані цінності саморозвитку, саморозвиток як зміст діяльності, спрямованість на самовдосконалення; оптимальність самореалізації і цілісність філігранного існування людини, які виражаються через адекватну самооцінку особистісного потенціалу та рівень домагань, задоволеність досягнутим рівнем реалізації життєвих планів, гармонійність самореалізації в різних сферах життєдіяльності; креативність у процесі саморозвитку, що виражається у таких показниках – творчості в діяльності, самостійності і незалежності, здатності осмислювати і трансформувати ситуацію з метою саморозвитку; рефлексивну саморегуляцію, що має такі показники: внутрішній локус контролю, високий рівень толерантності до невизначеності, гнучкість в організації життєдіяльності.

Два останні критерії – креативність у процесі саморозвитку і рефлексивна саморегуляція – у єдності характеризують не лише досягнутий людиною рівень акме, але й значною мірою ступінь його оптимальності в самореалізації і потенціал для подальшого самовдосконалення. Отже, можна вважати, що креативність і рефлексивна саморегуляція є водночас критеріями та механізмами розвитку аксіопсихологічного проектування.

Рівень розвитку аксіопсихологічного проектування визначається з внутрішнього боку розвинутістю його структурних і функціональних компонентів, а ззовні – ступенем прояву спеціальних зовнішніх критеріїв у процесі життєдіяльності людини. Отже, повний прояв критерію визначається наявністю всіх показників; прояв основних показників свідчить про необхідний рівень прояву критерію; виявлення одного показника (чи повна його відсутність) – про відсутність даного критерію.

Ідея «рукотворного майбутнього» вимагає також розрізнення понять проекту й долі. Стає очевидним, що майбутнє не тільки і не стільки доля,

скільки шлях здійснення людських очікувань. Не майбутнє приходить до людини як доля, а людина приходить до майбутнього як здійснення своїх цілей, ідеалів, проєктів. У цьому плані проєкт відрізняється від долі тим, що в ньому конфлікт між актуальною реальністю і привабливістю майбутнього вирішується за допомогою усвідомлення шляхів перетворення теперішнього в майбутнє, тоді як доля лише констатує неминучість майбутнього [14, с. 73].

Отже, образ власного майбутнього є особистісним надбанням, результатом внутрішньої діяльності людини і цілком залежить від особистості. Це означає, що людина сама створює своє майбутнє.

**Висновки і перспективи подальших досліджень.** Загалом, аксіопсихологічне проєктування визначається певною стійкістю, детермінуючи стратегію і тактику цілепокладання в процесі самоздійснення і самоактуалізації особистості. Можна зробити припущення, що рівень розвитку в особистості аксіопсихологічного проєктування є своєрідним індикатором її психічного й особистісного розвитку; ціннісне проєктування як свідоме використання особистого потенціалу забезпечує оцінювання бажань та можливостей їх реалізації, здібностей і докладених вольових зусиль. *Подальшу перспективу* розробки проблеми вбачаємо в емпіричному вивченні особливостей аксіопсихологічного проєктування представників різних вікових груп.

1. *Абульханова К. А.* Время личности и время жизни / К. А. Абульханова, Т. Н. Березина. – С-Пб. : Алетей, 2001. – 304 с.
2. *Абульханова К. А.* Принцип субъекта в отечественной психологии / К. А. Абульханова // Психология : Журн. Высш. шк. экономики. – 2005. – Т. 2. – № 4. – С. 3–21.
3. *Абульханова-Славская К. А.* Стратегия жизни / К. А. Абульханова-Славская. – М. : Мысль, 1991. – 301 с.
4. *Батраченко І. Г.* Психологія життєвої антиципації особистості : [монографія] / І. Г. Батраченко, О. Г. Рихальська. – Д. : Вид-во ДНУ, 2009. – 168 с.
5. *Башляр Г.* Новый рационализм / Гастон Башляр ; [пер. с франц. Ю. П. Сенокосов, Г. Я. Туровер ; сост. Ю. П. Сенокосов ; общ. ред., предисл. А. Ф. Зотов]. – М. : Прогресс, 1987. – 376 с.
6. *Всемирная энциклопедия : Философия* / [главн. науч. ред. и сост. А. А. Грицанов]. – М. : АСТ, Мн. : Харвест, Современный литератор, 2001. – 1312 с.
7. *Головаха Е. И.* Жизненная перспектива и профессиональное самоопределение молодежи / Головаха Е. И. – К. : Наукова думка, 1988. – 144 с.
8. *Головаха Е. И.* Психологическое время личности / Е. И. Головаха, А. А. Кроник. – М. : Смысл, 2008. – 267 с.
9. *Дружинин В. Н.* Варианты жизни : Очерки экзистенциальной психологии / Владимир Николаевич Дружинин. – М. : ПЭР СЭ, 2005. – 137 с.
10. *Життєві домагання особистості : колективна монографія* / [Титаренко Т. М., Лебединська І. В., Алікіна Н. В. та ін.]. – К. : „Педагогічна думка”, 2007. – 453 с.
11. *Исаев И. П.* Профессионально-педагогическая культура преподавателя : [Учеб. пособие для студ. высш. учебных заведений] / И. П. Исаев. – М. : Изд. центр «Академия», 2002. – 208 с.
12. *Кантор К. М.* Два проекта всемирной истории / Карл Моисеевич Кантор // Вопросы философии. – 1990. – № 2. – С. 76–86.

13. Карпенко З. С. Аксиологічна психологія особистості / Зіновія Степанівна Карпенко. – Івано-Франківськ : Лілея-НВ, 2009. – 512 с.
14. Крымский С. Б. Проектирование и трансформация социальных стратегий на рубеже тысячелетий / С. Б. Крымский // Collegium. – 2005. – № 18. – С. 71–104.
15. Кузьмина Н. В. Профессионализм личности преподавателя и мастера производственного обучения / Н. В. Кузьмина. – М. : Высш. шк., 1990. – 117 с.
16. Кун Т. Структура научных революций / Кун Т. – М. : инфра-м, 2009. – 310 с.
17. Лурье Л. И. Региональные проблемы реформирования образования / Леонид Израилевич Лурье. – Пермь : ПермГТУ, 2002. – 120 с.
18. Маркова А. К. Психология профессионализма / А. К. Маркова. – М. : Знание, 1996. – 308 с.
19. Методология и технология комплексного социально-педагогического проектирования (региональный уровень) / науч. ред.: В. И. Загвязинский, С. А. Гильманов. – Москва ; Тюмень : ТюмГУ, 1997. – 167 с.
20. Мистецтво життєтворчості особистості : Наук.-метод. посібник : У 2 ч. / [Ред. рада : В. М. Доній (голова), Г. М. Несен (заст. голови), Л. В. Сохань, І. Г. Єрмаков (керівники авторського колективу) та ін.]. – К. : ВІПОЛ, 1997. – Ч. 1 : Теорія і технологія життєтворчості. – 392 с.
21. Морева О. В. Теоретические основы педагогического проектирования : [монография] / О. В. Морева. – Новосибирск : Издательство СО РАН, 2006. – 270 с.
22. Психологія і педагогіка життєтворчості : [навч.-метод. посіб. / ред. рада : В. М. Доній та ін.]. – К. : Вища школа, 1996. – 792 с.
23. Развивающее образование. Диалог с В. В. Давыдовым. – Т. I / сост. Зинченко В. П., Кудрявцев В. Т., Берцфаи Л. В. – М. : АПК и ПРО, 2002. – 254 с.
24. Разработка и реализация проектов развития образовательных учреждений / Под ред. В. И. Загвязинского, С. А. Гильманова. – М. : АСОПиР РФ, 1998. – 258 с.
25. Рубинштейн С. Л. Человек и мир / Сергей Леонидович Рубинштейн. – М. : Наука, 1997. – 191 с.
26. Селезнёва Е. В. Способность к целеполаганию как фактор стратегичности жизни / Елена Селезнёва, Андрей Мельничук // Мир психологии. – 2009. – № 4 (60). – С. 215–223.
27. Сидоренко В. Ф. Генезис проектной культуры / В. Ф. Сидоренко // Вопросы философии. – 1984. – № 10. – С. 87–99.
28. Титаренко Т. М. Сучасна психологія особистості / Тетяна Михайлівна Титаренко. – К. : Марич, 2009. – 232 с.
29. Шишов С. Е. Структура и содержание проектной деятельности. Метод проектов в России и за рубежом / С. Е. Шишов, В. А. Кальней, Е. А. Мищенко, Т. М. Матвеева // Стандарты и мониторинг в образовании. – 2004. – № 5. – С. 21–29.
30. Яковлева Н. О. Педагогическое проектирование инновационных систем : автореф. дис. на соискание учёной степени доктора пед. наук : спец. 13.00.01 „Общая педагогика, история педагогики и образования” / Н. О. Яковлева. – Челябинск, 2003. – 52 с.

#### REFERENCES

1. *Abul'hanova-Slavskaia, K. A.* (2001). *Vremia lichnosti i vremia zhizni* [Time of personality and time of life]. SPb. : Aleteja (rus).
2. *Abul'hanova-Slavskaia, K. A.* (2005). *Pryntsip subjekta v otechestvennoi psyhologii* [Principle of subject is in home psychology]. *Psychologia : Zhurn. Vyssh. shk. ekonomiki*, 2, 4, 3–21 (rus).
3. *Abul'hanova-Slavskaia, K. A.* (1991). *Strategiia zhizni* [Strategy of life]. M. : Mysl (rus).
4. *Batrachenko, I. H., Rychalska O. H.* (2009). *Psychologia zhytvevoi antyzypazii osobystosti* [Psychology of vital prognostication personality]. D. : DNU (ukr).
5. *Bashliar, G.* (1987). *Novyi razionalizm* [New rationalism]. M. : Progress (rus).

6. Vsemirnaia entsiklopedia: Filosofia (2001) [World encyclopaedia: Philosophy]. M.: AST, Mn. : Hearvest (rus).
7. Golovakha, Ye. I. (1988). Zhiznennaya perspektiva i professional'noe samoopredelenie molodezhi [Vital prospect and professional self-determination of young people]. K.: Naukova dumka (rus).
8. Golovakha, Ye. I., Kronik A. A. (2008). Psichologicheskoe vremia lichnosti [Psychological time of personality]. M.: Smysl (rus).
9. Druzhinin, V. N. (2005). Varianty zhyzni : Ocherki ekzistentsyal'noi psichologii [Variants of life : Essays of existential psychology]. M. : PER SE (rus).
10. Zhyttevi domahannia osobystosti : kolektyvna monographia (2007) [Vital solicitations of personality]. [Tytarenko T. M., Lebedyn's'ka I. V., Alikina N. V. ta in.]. K.: Pedahohichna dumka (ukr).
11. Isaev, I. P. (2002). Professional'no-pedagogicheskaiia kul'tura prepodavatel'ia [Professionally-pedagogical culture of teacher]. M. : Akademia (rus).
12. Kantor K. M. (1990). Dva proekta vseмирnoi istorii [Two projects of world history]. *Voprosy filosofii* [Questions philosophy], 2, 76–86 (rus).
13. Karpenko, Z. S. (2009). Aksiolohichna psichologiiia osobystosti [Axiology psychology of personality]. Ivano-Frankivs'k: Lileya-NV (ukr).
14. Krymskij, S. B. (2005). Proektirovanie i transformacia social'nykh strategij na rubezhe tysiacheletij [Planning and transformation of social strategies on the border of millenniums]. *Collegium*, 18, 71–104 (rus).
15. Kuz'mina, N. V. (1990). Professionalizm lichnosti prepodavatel'ia i mastera proizvodstvennogo obuchen'ia [Professionalism of personality of teacher and master of the productive educating]. M. : Vysch. shk. (rus).
16. Kun, T. (2009). Struktura nauchnykh revolytsij [Structure of scientific revolutions]. M.: infra-m (rus).
17. Lur'e, L. I. (2002). Regional'nye problemy reformirovan'ia obrazovan'ia [Regional problems of reformation of education]. Perm': PermGTU (rus).
18. Markova, A. K. (1996). Psichologia professionalizma [Psychology of professionalism]. M.: Znanie (rus).
19. Metodologia i tehnologia kompleksnogo social'no-pedagogicheskogo proektirovan'ia (regional'nyj uroven') (1997) [Methodology and technology of the complex socially-pedagogical planning (regional level)]. [nauch. red. : V. I. Zagviainskij, S. A. Gil'manov]. Moskva ; Tymen': TymGU (rus).
20. Mysteiztvo chyttetvorchosti osobystosti (1997). [Art of life and work of personality]. [Red. rada : V. M. Donij, H. M. Nesen, L. V. Sochan', I. H. Yermakov ta in.], Ch.1. Teoria i tehnologia zhyttetvorchosti. K. : VIPOL (ukr).
21. Moreva, O. V. (2006). Teoreticheskie osnovy pedagogicheskogo proektirovan'ia [Theoretical bases of the pedagogical planning]. Novosibirsk: Izdatel'stvo SO RAN (rus).
22. Psichologia i pedahohika zhyttetvorchosti (1996) [Psychology and pedagogics of life and work]. K. : Vyscha shkola (ukr).
23. Razvivayuchee obrazovanie. Dialog s V. V. Davydovym (2002) [Developing education. Dialogue with V. V. Davidov]. [ Sost. Zinchenko V. P., Kudriavzev V. T., Berzfa L. V. ].1, M.: APK i PRO (rus).
24. Razrabotka i realizacia proektov razvit'ia obrazovatel'nykh uchrezhdenij (1998) [Development and realization of projects of development of educational establishments]. M. : ASOPiR RF (rus).
25. Rubinschtejn, S. L. (1997). Chelovek i mir [Man and world]. M. : Nauka (rus).
26. Selezneva, Ye. V. (2009). Sposobnost' k zelepolagan'iu kak factor strategichnosti zhizni [Targeting ability as a factor of the life strategical model]. *Mir psichologii* [World of psychology], 4 (60), 215–223 (rus).
27. Sidorenko, V. F. (1984). Genezis proektnoj kul'tury [Genesis of project culture]. *Voprosy filosofii* [Questions psichologii], 10, 87–99 (rus).



28. Tytarenko, T. M. (2009). Suchasna psychologia osobystosti [Modern psychology of personality]. K. : Marych (ukr).
29. Schischov, S. Ye., Kal'nei V. A., Mizhenko Ye. A., Matveeva T. M. (2004). Struktura i sodержanie proektnoi deyatelnosti. Metod proektov v Rosii i za rubezhom [Structure and maintenance of project activity. Method of projects in Russia and abroad]. *Standarty i monitoring v obrazovanii* [Standards and monitoring for education], 5, 21–29 (rus).
30. Yakovleva, N. O. (2003). Pedagogicheskoe proektirovanie innovatsionnykh system [Pedagogical planning of the innovative systems]: avtoref. dis. na soiskanie uchenoi stepeni doktora ped. nauk : spets. 13.00.01 „Obschaia pedagogika, istoria pedagogiki” .Chelyabinsk (rus).

**Inesa Hulias**

### AKSIOPSYCHOLOGICAL PROJECTING: PROFILE OF THE ANALYSIS OF THE PROBLEM

*In the article generalized, it is systematized and the complex of the approaches related to the study of the axiopsychological planning of personality is intelligent in theory. The attempt of determination of investigated phenomenon is done, under that an author understands personality new formation that stipulates efficiency of self-development as to the factor of achievement of akme and self-realization and is soil for creation of values. Criteria and indexes of the axiopsychological planning of personality are distinguished. Supposition is done, that a level of development in personality of the axiopsychological planning is an original indicator her psychical and personality development. It is marked that the valued planning as provides the conscious use of the personal potential evaluation of desires and possibilities of their realization, capabilities and attached conations. On the whole, the axiopsychological planning is determined by certain firmness, determining strategy and tactics of purposes to put in the process of self-realization and self-actualizations of personality.*

**Keywords:** axiopsychological planning, project, future, self-realization, personality.

УДК 159.923.2:613.8-027.516

doi: 10.15330/ps.7.1.169-182

**Тетяна Дзюба**

Полтавський національний педагогічний університет ім. В.Г. Короленка  
tatjanadzjuba@gmail.com

### АКСІОПСИХОЛОГІЧНІ АСПЕКТИ ПРОФЕСІЙНОГО ЗДОРОВ'Я ОСОБИСТОСТІ

*У статті здійснено теоретичний аналіз аксіологічних аспектів професійного здоров'я особистості. Розглянуто професійне здоров'я як внутрішній, власне психологічний фактор в структурі професійних ціннісно-сміслових структур працівника, що формує індивідуальні сенси професійного буття особистості. Показано, що зміст і природа професійного здоров'я виявляються через нерозривну діалектичну єдність із зовнішніми факторами, тобто умовами професійного середовища. Підкреслено своєрідну відсутність «абсолютного» професійного здоров'я, яка означає, що немає людини, котра могла б зберегти стале професійне здоров'я в будь-яких професійних ролях або ситуаціях. Прокоментовано, що аксіологічна позиція усвідомлення здоров'я як вітальної та соціальної цінності забезпечує інкорпорацію здоров'я у професійну структуру, а професійне здоров'я виступає однією з базових, універсальних цінностей професійної аксіосфери працівника. Зауважено, що ціннісно-сміслові ставлення до професійного здоров'я визначається через*

усвідомлення й ідентифікацію фахівцем внутрішнього динамічного стану здоров'я, ототожнення себе з образом здорового психосоматичного цілого та актуалізацію потреби збільшення особистої відповідальності працівника за власне здоров'я в умовах мінливої професійної реальності. Зроблено висновок про те, що цінність здоров'я, його якість виявляється мінливою відповідно до мінливості самого професійного середовища, тому аксіологічна парадигма розкриває високу суб'єктивну значущість професійного здоров'я та усвідомленість його як необхідної передумови професійного розвитку, інтерналізуючи смислові пласти траєкторії змін ціннісних пріоритетів у мінливих умовах професійної реальності.

**Ключові слова:** здоров'я, професійне здоров'я, аксіосфера, професійна аксіосфера, ціннісно-сміслові ставлення до професійного здоров'я, аксіологічна парадигма професійного здоров'я.

**Постановка проблеми.** В умовах стрімкої глобалізації та інформатизації професійне здоров'я стає важливою складовою конкурентоспроможної та успішної особистості. Професійне здоров'я визначаємо як динамічний багатовимірний конструкт<sup>1</sup>, що відображає рівень функціональності складної інтегрованої взаємодії фахівця із професійним середовищем, базова умова реалізації професійних потреб, можливостей і ціннісно-сміслових структур працівника, які формують високу ефективність професійної діяльності та внутрішню узгодженість індивідуальних сенсів професійного буття особистості [9, с. 176].

Зміст категорії «професійне здоров'я» характеризує стан суб'єктивного благополуччя фахівця в умовах професійного середовища, дозволяючи йому тією чи іншою мірою реалізувати певний набір потенційних і реальних професійних можливостей. В аксіологічній ієрархії професійне здоров'я належить до розряду вищих універсальних професійних цінностей, оскільки має неминуще, всеохоплююче та позачасове значення. За своєю ціннісною сутністю професійне здоров'я виступає важливим професійним ресурсом, тобто таким фактором, що відповідає професійним потребам, інтересам, має важливе позитивне значення для професійного розвитку та кар'єрного зростання працівника. Використовуючи поняття «фактор», зауважимо, що в широкому значенні під фактором розуміють рушійну силу або причину будь-якого явища. У дослідженнях наукових феноменів вирізняють зовнішні та внутрішні фактори. Зовнішні фактори корелюють із умовами, які створюються чи існують об'єктивно, і є для них своєрідним «пусковим механізмом». Внутрішні фактори безпосередньо співвідносяться з особистістю та мають виключно психологічну природу. [17, с. 36]. Тому в ракурсі аксіологічної парадигми професійне здоров'я розглядаємо як внутрішній, власне

<sup>1</sup> **Конструкт** (від лат. *constructio* – конструкція) – теоретична чи аксіоматична конструкція, концепт, схема, конфігуратор (Г.П. Щедровицький), диспозитив (М. Фуко) [22].

У психологічному вжитку термін позначає дещо недоступне безпосередньому спостереженню, але виведене логічним шляхом на основі властивостей, які спостерігаються. Конструкти оформлюються в зоні переходу від емпіричного знання до концептуального і назад, виконуючи функції перекладу між емпіричними і теоретичними мовами й логіками. Вони заповнюють виявлені й не прописані порожнини в структурі знання, не мають самостійного значення поза знанням, в якому вони сконструйовані.

психологічний фактор в структурі професійних ціннісно-смыслових структур працівника, що формує індивідуальні сенси професійного буття особистості в цілому. Незаперечним є той факт, що професійна діяльність втрачає сенс і позитивне забарвлення у разі хвороби чи поганого самопочуття працівника. Зміст і природа професійного здоров'я виявляються через нерозривну діалектичну єдність із зовнішніми факторами, тобто умовами професійного середовища. Тому зовнішній і внутрішній фактори тісно взаємопов'язані й взаємозумовлені.

Водночас, можливі порушення професійного здоров'я постійно варіюються, є суто індивідуальними і детерміновані певним професійним контекстом у якому вони об'єктивно формуються, а тому не можуть бути абсолютними. У такому контексті професійне здоров'я розглядається як спроможність фахівця повноцінно функціонувати в межах виконуваних ним основних професійних ролей. Мова йде про своєрідну *відносність професійного здоров'я*, тобто про відсутність «абсолютного» професійного здоров'я. Це означає, що немає людини, яка б могла зберегти стале професійне здоров'я в будь-яких професійних ролях або ситуаціях. Причиною погіршення професійного здоров'я можуть стати негативні фактори професійного середовища, особистісно значущі професійні ситуації, професійний стрес, на які реагує психіка працівника. На тлі цього виникає *онтологічне протиріччя* між стійкістю особистості (системою ціннісно-смыслових структур і процесів у людській психіці) та рухливістю професійної аксіосфери (ієрархізованою, багатовимірною, відносно стійкою системою професійних ціннісно-смыслових структур і процесів, яка закономірно утворюється в умовах професійного середовища). Зміст цього протиріччя яскраво виявляється в формі різноманітних ризиків професійного здоров'я: від професійних криз, професійних деформацій і деструкцій до втрати індивідуальних сенсів професійного буття через зміну конфігурації професійної «Я-концепції». За нашим припущенням, в основі ризиків професійного здоров'я приховано неузгодженість ціннісно-смыслових структур і процесів особистості та наявних умов її професійного буття.

Таким чином, актуальною проблемою психологічного пізнання є питання про динаміку професійного здоров'я, антиномію стійкості й мінливості професійного здоров'я в структурі професійних ціннісно-смыслових структур працівника.

Аксіологічна проблематика професійного здоров'я стає особливо затребуваною в кризові періоди професійного розвитку особистості, коли усталені професійні ціннісно-смыслові орієнтири нівелюються й здійснюється активний пошук нових аксіологічних основ професійного буття. У такі періоди професійна аксіосфера особистості характеризується високим рівнем невизначеності, що стимулює науково-практичний інтерес до окресленої проблематики й детермінує необхідність розуміння аксіологічних вимірів професійного здоров'я фахівця. Дослідження цієї проблеми ускладнюється тим, що поняття «професійне здоров'я» і

«професійні захворювання» входять до тезаурусу повсякденного мовлення й широко використовуються в побутовому, «розмитому» значенні. Дотепер зустрічається переконання, що для розуміння психологічної природи професійного здоров'я фахівця цілком достатньо повсякденного здорового глузду, а отже професійне здоров'я – феномен мало цікавий і, навіть, за своїм предметом вивчення мало придатний для ґрунтовних психологічних досліджень. На рівні побутових міркувань професійне здоров'я зазвичай сприймається як недосяжний ідеал або як набір середньостатистичних професійних норм (*нормоцентричний підхід*), а професійно здоровий фахівець уявляється як «фахівець без професійних дефектів».

З феноменологічної точки зору досвід переживання здоров'я в умовах професійної діяльності даний людині не від самого початку, а опосередковано – як позбавлення від негативних відчуттів недомагання, болі, хронічної втоми, слабкості, нестачі енергії, апатії, нервозності тощо. На рівні професійної функціональності здоров'я сприймають через призму поняття «практично здоровий», яке містить аксіологічний відтінок і використовується як певна грань, або як подовжений прикордонний простір між абсолютно здоровим станом людини і тим станом, який оцінюється як захворювання. Дефіцит професійного здоров'я накладає серйозні обмеження на можливості професійного функціонування працівника, передусім продуктивного й ефективного виконання працівником визначених професійних функцій. Його цінність усвідомлюється лише тоді, коли воно опиняється під загрозою або втрачається назавжди. Така точка зору дає підстави вважати, що поняття «професійне здоров'я» позбавлено того глибинного екзистенціального сенсу, якого в той чи інший спосіб шукає фахівець у реальному практичному просторі власного професійного буття. Професійне здоров'я фахівця є необхідною умовою для успішної професійної самореалізації, а почуття реалізованого професійного потенціалу визначає рівень фізичного, психічного та соціального здоров'я людини в цілому.

Професійне здоров'я виражає стан суб'єктивного професійного благополуччя (внутрішня картина професійного здоров'я), в якому відображена позитивна емоційна і когнітивна самооцінка професійної діяльності фахівця. Відтак, суб'єктивація професійного здоров'я означає зростаючу залежність професійного здоров'я від духовного стану особистості, її особистісної зрілості та визначається здатністю фахівця самостійно контролювати й нести відповідальність за своє професійне здоров'я. Тут доречними і найбільш точними видаються слова Сократа: «Здоров'я – це ще не все, але все без здоров'я – ніщо»

*Мета статті* – теоретичне осмислення сутності аксіологічної парадигми професійного здоров'я особистості.

**Виклад основного матеріалу.** Аксіологічне осмислення феномену «професійне здоров'я» виступає внутрішнім механізмом саморегуляції професійної діяльності й поведінки працівника в сфері здоров'я, мотивує поведінку збереження, підтримки й розвитку здоров'я в умовах мінливої

професійної реальності. Аксіологічна позиція усвідомлення здоров'я як вітальної (здоров'я не може бути замінено чи витіснено жодною іншою цінністю або інтересом без суттєвого збитку для повноти існування людини [8]) та соціальної (сприйняття здоров'я знаходиться у прямій залежності від культурних орієнтирів суспільства, які відображають мотиваційно-особистісне ставлення людини до власного здоров'я [13]) цінності забезпечує інкорпорацію здоров'я у професійну структуру. Професійне здоров'я – це одночасно і стан, і складний динамічний процес, який включає здатність організму до певної професійної діяльності з заданою ефективністю, тривалістю і стійкістю до супутніх ризиків цієї діяльності.

Професійне здоров'я значною мірою детерміновано системою професійних цінностей, які структурують професійну аксіосферу фахівця. Поняття «аксіосфера» в перекладі з грецького буквально означає ціннісна сутність (від *axio* – цінність, *σφαῖρα* – сфера, куля, замкнута поверхня). Зміст поняття аксіосфера має багаторівневий характер у вигляді чисельних класифікацій цінностей у різних авторських інтерпретаціях (А. П. Валіцька [5], Г. П. Вижлецов [7], М. С. Каган [11], З. С. Карпенко [12], В. М. Сагатовський [19], Л. Н. Столович [20], А. В. Фурман [21], Є. Р. Южанінова [24] та ін.). Зокрема, за визначенням В. М. Сагатовського «аксіосфера – це сукупність цінностей як основи вибору цілей і засобів діяльності в менталітеті особистості й спільноті («симфонічної особистості»). ...За своєю природою аксіосфера є явищем інформаційно-енергетичним. Усвідомлення цінностей на рівні загальнозначущої інформації можливе до тієї межі, коли починається неповторність екзистенції суб'єкта. Ця неповторність виражається в базових інтенціональних переживаннях, які є субстанціальною основою інтерпретації будь-яких інформаційних структур. На цьому рівні взаєморозуміння може бути тільки безпосереднім, протікати як «розмноження станів» (В. О. Лефевр). Логічно передбачити, що ця субстанціональна основа інформаційних структур має енергетичну природу (аналогічну «культурну» енергію ноосфери за В.І. Вернадським). Таким чином, аксіосфера пов'язана не лише з семантикою, але й з енергією оточуючого середовища. Значення засвоюється інформаційно, тон може впливати безпосередньо» [19].

На думку іншого науковця А. П. Валіцької, «аксіосфера – не просто конгломерат, сума ідей, образів і символів, які позначають смисли, цілі, критерії оцінного ставлення людини до світу речей і явищ, але існує як віртуальна реальність, самоорганізована система сполучених цінностей, зумовлених координаційно-субординаційними й причинно-наслідковими зв'язками» [5, с.9].

Є. Р. Южанінова проектує аксіосферу віртуального простору, визначаючи її як ієрархічно упорядковану, багатовимірну реальність, що утворюється сукупністю усвідомлюваних цінностей. [24].

Отже, аксіосфера – це світ цінностей у будь-якому розумінні, який передбачає широкий суб'єктивний світ ціннісних уявлень і різноманітних

проявів ціннісної свідомості. Аксиосфера відображає будь-яку сферу ціннісного ставлення людини до існуючої реальності й змістовно включає: світ цінностей, суб'єктивну реальність ціннісної свідомості у вигляді ціннісних уявлень, ставлень, оцінок, смаків, ідеалів, норм, канонів, образів, а також результати творчої діяльності людини, яка засвоює об'єктивні цінності.

Спираючись на твердження М. М. Бахтіна про те, що всі елементи буття-існування пронизані ціннісним значенням, а тому людина є ціннісним центром [4, с. 130], цілком доречним, на нашу думку, видається екстраполяція аксіологічної проблематики в професійну сферу. Поняття «професійна аксіосфера» фіксує домінуючі цінності професійного простору, які інтеріоризуються через сферу візуального сприйняття професійної реальності й у подальшому виявляються як учинковий компонент професійного діяння, тобто реалізуються у фаховому ствердженні особистості як професіонала певного амплуа (А. В. Фурман). Становлення професійних цінностей потребує заглиблення у ментальне середовище професії, включення у тривалий практичний досвід, виокремлення «ідейної здатності» професії (В. Е. Франкл) та формування стрижневого інтегралу професійної цінності (В. В. Волошина). Професійна реальність торкається глибинних емоційно-ціннісних структур професійної самосвідомості фахівця, активізує низку психологічних механізмів, зокрема, професійної ідентифікації, професійної суб'єктності, ціннісної рефлексії тощо. Водночас, професійна реальність зумовлює прогресивне переструктурування системи особистісних цінностей і появу нових професійних цінностей, які, утворивши певну систему, сприяють інтеріоризації нормативно заданих професійних цінностей та появі варіативних форм професійних уявлень, на основі чого й вибудовується аксіологічна перспектива фахового зростання та професійності в цілому.

Професійна аксіосфера як поняття є дуже близьким за змістом поняттю «система ціннісних орієнтацій», однак більшою мірою фіксує момент стабільності, цілісності, стійкості як один із етапів розвитку й перетворення ціннісної свідомості фахівця, з одного боку, й момент необхідності в його професійному менталітеті, з іншого [1]. Однак, на відміну від поняття «система професійних цінностей», професійна аксіосфера має більш індивідуалізований характер. Тому професійна аксіосфера особистості – це не сукупність випадкових цінностей, а «цілокупність» (М. С. Каган) конкретних форм професійних цінностей, яка закономірно утворюється в умовах професійної реальності й має різну особистісну значущість (індивідуальність) для становлення професіоналізму спеціаліста. За такого розуміння професійна аксіосфера виступає фундаментальною основою професійного буття. Вона включена передусім у загальну систему життєвих цінностей об'єктивного буття особистості, підкреслює онтологічний аспект ціннісного ставлення працівника до професійної реальності, об'єктивує суб'єктивний світ професійних ціннісних уявлень, професійних оцінок, професійної самосвідомості та

визначає зміст індивідуальних сенсів професійного буття особистості.

Професійна аксіосфера неоднорідна й внутрішньо різноманітна, але її елементи знаходяться в тісних системно-діалектичних взаємозв'язках. Професійні цінності існують і функціонують об'єктивно в практиці реальних професійних відносин, але суб'єктивно проживаються в якості професійних ціннісних категорій, норм, цілей та ідеалів працівника. Вони виступають тим інструментом, який структурує сутність професійної діяльності працівника, визначаючи те, що для нього дійсно «існує», або «не існує» в умовах професійної реальності. Вони – «рушійна сила» становлення професіоналізму фахівця, яка спонукає його до особистісно-професійного розвитку та визначає професійні вибори й учинки.

Структура аксіосфери визначається соціокультурним простором й існує у певному історичному часі [7]. «Людина рухається в часі й просторі свого буття, освоює світ і пізнає себе, здійснює творчі, а поряд із цим – руйнівні дії... ..Потім відновлює втрачене, продовжуючи свій рух...» [14, с. 47]. Обґрунтовуючи структуру аксіосфери, В. М. Сагатовський спирається на розуміння ціннісно-орієнтованої діяльності, яка може бути «екстрагенною» (цінності диктуються зовнішньою необхідністю і набувають особливого значення у період, наприклад, професійного становлення фахівця) та «інтрагенною» (цінності визначаються внутрішньою потребою суб'єкта, формують джерело активності, зокрема, професійної, забезпечуючи мотиваційне включення суб'єкта в професійну діяльність) [19]. Людина, що потрапляє у професійну реальність, під впливом умов професійного середовища змушена переглядати раніше привласнені цінності. Уточнюючи, розширюючи й збагачуючи аксіосферу, працівник формує індивідуальний профіль власної професійної аксіосфери, яка відображає динаміку розвитку його уявлень про ціннісну сутність професійної діяльності і формує інтегральний образ Я-професіонала. Конструювання такого образу детерміновано розвитком професійного потенціалу, що виявляється в таких показниках як професійна активність, професійна ефективність, рівень суб'єктивного благополуччя та професійне довголіття працівника. Отже, ціннісна матриця професійної аксіосфери структурується на основі вибірковості й суб'єктивності, є результатом осмислення, переживання й оцінки працівником мінливої професійної реальності.

Однією з базових, універсальних цінностей професійної аксіосфери виступає професійне здоров'я працівника. В нормі професійне здоров'я сприймається фахівцем як надихаюча сила, що спонукає до творчої активності та професійного самоздійснення. Професійне здоров'я є одночасно термінальною (ініціює становлення потреби високого рівня задоволеності професією і суб'єктивного благополуччя в професії) та інструментальною (стає засобом професійної активності, професійної ефективності та професійного довголіття) цінністю. Здоров'я як термінальна цінність (здоров'я-ціль) може переходити в здоров'я як інструментальну цінність (здоров'я-засіб) і навпаки. Така взаємозумовленість «цінність-ціль –

цінність-засіб» виступає інструментом реалізації ціннісно-сміслового ставлення працівника до професійного здоров'я і виявляється, передусім, в узгодженості індивідуальних сенсів професійного буття з цілями професійної діяльності. Ціннісно-сміслові ставлення не виникає доти, доки суб'єкт не виявить для себе проблематичність задоволення своєї актуальної потреби. Як зауважує А. М. Анохін, «неусвідомлене здоров'я не виступає цінністю і не може слугувати критерієм (мірою) активності людини... Допоки здоров'я не виявлено, воно є іманентно притаманним феноменом самого індивіда... Як тільки здоров'я вдалося «виявити», воно перетворюється на соціальний феномен, виходячи за межі буттєвості людини, стає онтологічно пов'язаним із іншими виявленими сутностями здоров'я в оточуючих...» [3, с. 26-27]. Тому ціннісно-сміслові ставлення до професійного здоров'я визначається через усвідомлення й ідентифікацію фахівцем внутрішнього динамічного стану здоров'я, ототожнення себе з образом здорового психосоматичного цілого та актуалізацію потреби збільшення особистої відповідальності працівника за власне здоров'я в умовах мінливої професійної реальності.

Аксіологічна парадигма професійного здоров'я описує складну й суперечливу єдність структури та специфіку динаміки професійного здоров'я працівника і дозволяє зрозуміти операціональні індикатори розвитку ціннісно-сміислової сутності професійного здоров'я. Цінність здоров'я, його якість виявляється мінливою відповідно до мінливості самого професійного середовища. Тут приховано проблему екзистенціального вибору сучасної людини, коли не наявність жорстких норм, зразків, традицій, що обмежують її свободу, а навпаки, відсутність таких, зумовлює розвиток ціннісно-сміслового ставлення серед розмаїття існуючих варіантів вибору. Тому ціннісно-сміслову сутність професійного здоров'я фахівця цілком доречно розглядати крізь призму аксіогенезу особистості як закономірного полідетермінованого процесу розвитку ціннісно-сміислової сфери в онтогенезі. Як зауважує Л.Б. Ерштейн, аксіогенез – це своєрідний життєвий цикл цінностей, що утворюють три взаємопов'язані процеси: формування нових цінностей, їх міграція та відмирання [23]. Водночас важливо розуміти, що поняття аксіогенезу охоплює широкий спектр феноменів – від реалізованих цінностей до їх суб'єктивного переживання в континуумі «предметно-культурне довкілля – внутрішньо-феноменологічний простір» [16, с. 141]. На думку З. С. Карпенко, основними аспектами аксіогенезу особистості виступають: нормативний (присвоєння індивідом заданих суспільством цінностей як зразків соціально бажаної поведінки), психодинамічний (віднаходження шляхів самоактуалізації вроджених духовних прагнень у просторі соціальних зв'язків особистості) та феноменологічно-рефлексивний (наявність у внутрішньому (феноменальному) світі людини ціннісно-сміислової свідомості з притаманними їй рефлексивними атрибутами) [12].

Функціонально-динамічна модель аксіогенезу особистості осмислює феномен професійного здоров'я як динамічне утворення, внутрішній



механізм відображення внутрішньої картини здоров'я в умовах мінливої професійної реальності. За визначенням В. Є.Кагана «внутрішня картина здоров'я – це особливе ставлення особистості до свого здоров'я, що виявляється в усвідомленості його цінності й у прагненні до його вдосконалення» [10]. У визначенні В. О. Ананьєва внутрішня картина здоров'я є складовою самосвідомості особистості й самопізнання нею себе в умовах здоров'я [2]. К. Є. Русякова зауважує, що внутрішня картина здоров'я має вікові особливості: її розвиток здійснюється поетапно в процесі виховання та соціалізації, переміщується всередину особистості (інтеріоризується) та виявляється в її поведінці [18]. Отже, внутрішня картина здоров'я є своєрідним еталоном здоров'я загалом і професійного здоров'я зокрема. Вона характеризує уявлення фахівця про свій психофізіологічний стан в умовах мінливої професійної реальності, забарвлює певні переживання й актуалізує різні форми ціннісно-сміслового ставлення працівника до власного здоров'я.

*Ціннісно-сміслові ставлення до професійного здоров'я* розуміємо як внутрішній механізм актуалізації потреби працівника в професійному здоров'ї, проекція реальності здоров'я у професійну самосвідомість фахівця, процес дотику до особливостей індивідуального психофізичного простору, що розкриває біологічні, соціально-психологічні та духовні потенції працівника і формує стійку мотивацію переживання суб'єктом себе в якості професійно здорової особистості.

Актуалізація потреби працівника в професійному здоров'ї визначається станом нужди в професійній активності, ефективній професійній діяльності та професійному довголітті. Як було показано С. Д. Максименком, потреба – це особливе універсальне енергетично-інформаційне утворення, особливий базальний стан, динамічна напруга, яка визначає можливість індивіда бути активним протягом усього життя [15]. Потреба не «модифікується» в жодну з інших структур, у цьому її відмітна властивість: вона породжує «на собі», «в собі» окремі і різноманітні потреби, які опредметнюються, задовольняються, переживаються і розвиваються. Потреби виникають як окремі відгалуження на цілісному і єдиному носіїві – нужді. Це виникнення зумовлене «зустріччю» нужди з об'єктами і явищами навколишнього середовища, перш за все – соціального [15]. Відтак, для того, щоб потреба працівника в професійному здоров'ї задала «правильний» модус поведінки працівника в ставленні до власного професійного здоров'я, вона має опредметнитися (за О. М. Леонтьєвим), тобто створити домінуючий осередок мотивації – стійку мотивацію на переживання працівником себе в якості професійно здорової особистості. Тут мова йде про розвиток ціннісно-сміслового ставлення працівника до власного здоров'я в умовах мінливої професійної реальності.

Поняття «ціннісно-сміслові ставлення до професійного здоров'я» наразі активно використовується в наукових міждисциплінарних дослідженнях із проблем здоров'я. Інтерес становлять, на нашу думку, останні дослідження науковців, які визначають професійне здоров'я як

базову цінність у системі професійних цінностей особистості. Зокрема, в рамках психолого-акмеологічної концепції професійне здоров'я фахівця, його цінність розглядається як важливий ресурс успішної професійної діяльності, основний показник професіоналізму спеціаліста (Р. А. Березовська, Т. Ю. Богачева, Г. Г. Вебрина, О. І. Жданов, М. В. Сокольська та ін.). Як зазначає Г. Г. Вербіна, ставлення до професійного здоров'я визначається системою індивідуальних, вибіркового зв'язків особистості з різними явищами оточуючої дійсності, зі ставленням до професійної діяльності, які сприяють або, навпаки, загрожують професійному здоров'ю фахівця, а також усвідомленням і оцінкою індивідом ознак будь-якого стійкого порушення гомеостазу, тобто ідентифікацією в собі індикаторів предхвороби [6, с. 119].

**Висновки і перспективи подальших досліджень.** Проблема ціннісно-смиислового ставлення до професійного здоров'я має перманентний характер дослідження, оскільки під натиском стрімких соціокультурних трансформацій, криз соціокультурного простору, ризиків, стресів, потужного інформаційного тиску та суспільних перетворень сучасний фахівець стає заручником постійного пошуку, змушений постійно долати й переосмислювати сенс власного професійного буття. Професійне буття особистості як об'єктивована в процесах і предметах професійного середовища професійна суб'єктність фахівця є продуктом конкретної людини, втіленням її ментальних проєктів у зміст професійної діяльності. Буттєвий простір конструюється сукупністю внутрішньої і зовнішньої активності людини у просторі, часі та у ціннісно-смисловій сфері. Професійні ціннісно-смислові орієнтації працівника відображають смислові пошуки фахівця у професійному просторі й часі, слугують спрямовуючими орієнтаціями його професійної діяльності та інтерпретуються через призму універсальних життєвих цінностей. Аксиогенез (народження і формування цінностей) є процесом у результаті якого із архаїчного ціннісного синкретизму в ході формування індивідуальної свідомості (Я-свідомості) поступово вирізняються самостійні види цінностей: моральні, релігійні, політичні, інтелектуальні, професійні та інші.

Таким чином, аксіологічна парадигма розкриває високу суб'єктивну значущість професійного здоров'я та усвідомленість його як необхідної передумови професійного розвитку, інтерналізуючи смислові пласти траєкторії змін ціннісних пріоритетів у мінливих умовах професійної реальності. Подальші розвідки нашого дослідження орієнтовані на емпіричне вивчення ціннісно-смиислового ставлення фахівця до професійного здоров'я, як системного, динамічного утворення, зумовленого змістом індивідуальних сенсів професійного буття особистості. Таке ставлення відображає чітку продуктивну орієнтацію працівника, фіксовані установки на здоров'я в умовах професійної діяльності та виступає регулятором активності працівника в сфері здоров'я на основі усвідомлення його цінності, позитивного ставлення і готовності до збереження, підтримки, реабілітації та розвитку.

1. Авчинникова С. О. Феномен здоровья в профессиональной аксиосфере специалиста по социальной работе / С.О. Авчинникова // Социальные науки: опыт и проблемы подготовки специалистов социальной работы: Материалы VI Всероссийской научно-практической конференции 11-12 апреля 2006г./ Российский государственный профессионально-педагогический университет/ Под общ. ред. К.В. Кузьмина. Екатеринбург, 2006. – Вып 1. – С. 18–22.
2. Ананьев В. А. Введение в психологию здоровья / В.А. Ананьев. – СПб. : Изд-во БПА, 1998. – 365 с.
3. Анохин А. М. Границы нормы в здоровьесозидающей деятельности: методологическое обоснование адаптации человека / А.М. Анохин // Материалы IV Международной научно-практической конференции «Здоровьесбережение и здоровьесозидание как приоритет национальной безопасности России в третьем тысячелетии» (14-15 апреля 2014 г., г. Стерлитамак). – [Электронный ресурс]: <http://strbsu.ru/wp-content/uploads/2014.pdf>
4. Бахтин М. М. К философии поступка / М. М. Бахтин // Философия и социология науки и техники : ежегодник. – М. : Наука, 1986. – С. 80–160.
5. Валицкая А. П. Аксиосфера: содержание понятия и его инструментальный статус / А.П. Валицкая // Аксиосфера современности: философско-эстетический анализ и нравственное обоснование социокультурных практик: колл. монография. – СПб. : Астерион, 2013. – С. 5–14.
6. Вербина Г. Г. Качество жизни и профессиональное здоровье специалиста / Г.Г. Вербина // Альманах современной науки и образования. – Тамбов: Грамота, 2011. – № 4(47). – С. 118–120.
7. Выжлецов Г. П. Аксиология культуры / Г. П. Выжлецов / Парадигма: Философско-культурологический альманах. Вып. 11. / Под ред. М.С. Уварова. – СПб. : Изд-во С.-Петерб. ун-та, 2008. – С. 47–61.
8. Демиденко Э. С. Философское осмысление здоровья человека в техногенном мире / Э.С. Демиденко // Философия здоровья. – М. : ИФ РАН, 2001. – 242 с.
9. Дзюба Т. Деструктивні ознаки професійного самоставлення та їх вплив на професійне здоров'я вчителя / Т.М. Дзюба // Психологія особистості. – 2015. – № 1 (6). – С. 172–183.
10. Каган В.Е. Внутренняя картина здоров'я – термин или концепция / В.Е. Каган // Вопросы психологии, 1993. – № 1. С. 86-88.
11. Каган М. С. Философская теория ценности / М. С. Каган. – СПб. : ТОО ТК «Петрополис», 1997. – 205 с.
12. Карпенко З. С. Сучасний стан аксіопсихологічних студій в Україні / З. С. Карпенко // Психологія і особистість. – 2013. – № 1(3). – С. 21–31.
13. Ларионова И.С. Здоровье человека как социальная ценность: монография / И.С. Ларионова; Моск. гос. соц. ун-т. – Москва: Изд-во Моск. гос. соц. ун-та, 2003. – 111 с.
14. М'ясоїд П. А. Психологічне пізнання: історія, логіка, психологія / П. А. М'ясоїд. – К. : Либідь, 2016. – 560 с.
15. Максименко С. Д. Генеза здійснення особистості / С. Д. Максименко. – К. : ТОВ «КММ», 2006. – 240 с.
16. Радчук Г. Психологічні засади професійного аксіогенезу особистості / Г. Радчук // Психологія особистості. – 2012. – № 1 (3). – С. 138–150.
17. Рачковская Н. А. Философские основы ценностных ориентаций личности школьника / Н.А. Рачковская, С.А. Сероветникова // Вестник МГОУ. Серия «Педагогика». – 2014. – № 2. – С. 34-41.
18. Русякова Е. Е. Отношение к здоровью и внутренняя картина здоровья школьников / Е. Е. Русякова // Интернет-журнал «Мир науки» 2015. – № 3. – [Режим доступа]: <http://mir-nauki.com/PDF/09PSMN315.pdf>
19. Сагатовский В. Экология аксиосферы // Всероссийская научная конференция

- «Бренное и вечное: Экология человека в современном мире» 23-24 октября 2001 года: Тезисы докладов и выступлений. Вып.4. / Ред. кол.: Г. П. Выжлецов, И. Ф. Игнатъева; НовГУ им. Ярослава Мудрого. – Великий Новгород, 2001. – С. 20–22.
20. Столович Л. Н. Об общечеловеческих ценностях / Л. Н. Столович // Вопросы философии. – 2007. – № 4. – С. 89–97.
  21. Фурман А. А. Категоріальний апарат аксіосфери як проблема теоретичної психології / А. А. Фурман // Вітакультурний млин : Методологічний альманах. – 2007. – Модуль 6. – С. 43–46.
  22. Энциклопедия эпистемологии и философии науки / Под ред. И. Т. Касавина. – М. : Издательство «Канон+», РООИ «Реабилитация», 2009. – 1248 с.
  23. Эрштейн Л. Б. Запретная теория ценностей: психологические и социологические следствия представления ценностей как динамических запретов / Л. Б. Эрштейн. – СПб., 2008. – 122 с.
  24. Южанинова Е. Р. Классификация ценностей всемирной компьютерной сети / Е.Р. Южанинова // Наука и мир. Международный научный журнал. № 2 (2). – 2013. – С. 117–120.

#### REFERENCES

1. Avchinnikova, S. O. (2006). Fenomen zdorov'ja v professional'noj aksiosfere specialista po social'noj rabote [The phenomena of health in the professional axiosphere of social work specialist]. *Social'nye nauki: opyt i problemy podgotovki specialistov social'noj raboty: Materialy VI Vserossijskoj nauchno-prakticheskoy konferencii 11-12 aprelja 2006 g.* [Social science: experience and problems of preparation of experts of social work: Proceedings of the VI All-Russian scientific-practical conference, April 11-12, 2006]. Rossijskij gosudarstvennyj professional'no-pedagogicheskij universitet. Ekaterinburg (rus).
2. Anan'ev, V. A. (1998). Vvedenie v psihologiju zdorov'ja [Introduction in health psychology]. SPb.: Izd-vo BPA (rus).
3. Anohin, A. M. (2014). Granicy normy v zdorov'esozidajushhej dejatel'nosti: metodologicheskoe obosnovanie adaptacii cheloveka [The boundaries of the norm in the healthformative activity: methodological grounding of individual's adaptation]. *Materialy IV Mezhdunarodnoj nauchno-prakticheskoy konferencii «Zdorov'esberezhenie i zdorov'esozidanie kak prioritet nacional'noj bezopasnosti Rossii v tret'em tysjacheletii» (14-15 aprelja 2014 g., g. Sterlitamak)* [Proceedings of the IV International scientific-practical conference «Zdorovesberezheniya zdorovesozidanie and as a priority of national security of Russia in the third millennium» (April 14-15, 2014, Sterlitamak)] (rus).
4. Bahtin, M. M. (1986). K filosofii postupka [To the behavior philosophy]. *Filosofija i sociologija nauki i tehniki: ezhegodnik* [Philosophy and sociology of science and technology: yearbook]. M.: Nauka (rus).
5. Valickaja, A. P. (2013). Aksiosfera: sodержание ponjatija i ego instrumental'nyj status [Axiosphere: concept content and its instrumental status]. *Aksiosfera sovremennosti: filosofsko-jesteticheskij analiz i npravstvennoe obosnovanie sociokul'turnyh praktik: koll. Monografija* [Axiosphere modernity: the philosophical and aesthetic analysis and moral justification of socio-cultural practices: collective. monograph]. SPb.: Asterion (rus).
6. Verbina, G. G. (2011). Kachestvo zhizni i professional'noe zdorov'e specialista [Life quality and specialist's occupational health]. *Al'manah sovremennoj nauki i obrazovanija* [Almanac of Modern Science and Education]. Tambov: Gramota, 4(47), 118-120 (rus).
7. Vyzhlecov, G. P. (2008). Aksiologija kul'tury [Axiology of culture]. *Paradigma: Filosofsko-kul'turologicheskij al'manah* [Paradigm: Philosophical and cultural almanac], 11. SPb.: Izd-vo S.-Peterb. un-ta, 47-61 (rus).
8. Demidenko, Je. S. (2001). Filosofskoe osmyslenie zdorov'ja cheloveka v tehnogennom mire [Philosophical insight of human health in the technological world]. *Filosofija zdorov'ja* [Philosophy health]. M.: IF RAN (rus).
9. Dzjuba, T. (2015). Destruktivni oznaki profesijnogo samostavlennja ta ih vpliv na profesijne zdorov'ja vchitelja [Destructive features of the professional self-establishment

- and their influence on the teacher's occupational health]. *Psihologija osobistosti* [Psihologiya osobistosti], 1 (6), 172-183 (ukr).
10. Kagan, V. E. (1993). Vnutrennjaja kartina zdorov'ja – termin ili koncepcija [Internal picture of health – term or concept]. *Voprosy psihologii* [The questions of psychology], 1, 86-88 (rus).
  11. Kagan, M. S. (1997). Filosofskaja teorija cennosti [Philosophical axiology]. SPb., TOO TK «Petropolis» (rus).
  12. Karpenko, Z. S. (2013). Suchasnij stan aksiopsihologichnih studij v Ukraini [Contemporary state of the axiopsychological studies in Ukraine]. *Psihologija i osobistisi* [Psihologiya osobistosti], 1(3), 21-31 (ukr).
  13. Larionova, I. S. (2003). Zdorov'e cheloveka kak social'naja cennost': monografija [Human health as the social value: monograph]. Moskva: Izd-vo Mosk. gos. soc. un-ta (rus).
  14. M'jasoid, P. A. (2016). Psihologichne piznannja: istorija, logika, psihologija [Psychological cognition: history, logic, psychology]. K.: Libid' (ukr).
  15. Maksimenko, S. D. (2006). Geneza zdijsnennja osobistosti [Genesis of individual's actualization]. K.: TOV «KMM» (ukr).
  16. Radchuk, G. (2012). Psihologichni zasadi profesijnogo aksiogenezu osobistosti [Psychological basis of individual's professional axiogenesis]. *Psihologija osobistosti* [Psihologiya osobistosti], 1 (3), 138-150 (ukr).
  17. Rachkovskaja, N. A., Serovetnikova S. A. (2014). Filosofskie osnovy cennostnyh orientacij lichnosti shkol'nika [Philosophical basis of pupil individual's value system]. *Vestnik MGOU Serija «Pedagogika»* [Bulletin MGOU Series «Pedagogy»], 2, 34-41 (rus).
  18. Rusljakova, E. E. (2015). Otnoshenie k zdorov'ju i vnutrennjaja kartina zdorov'ja shkol'nikov [Attitude to the health and the internal picture of pupil's health]. *Internet-zhurnal «Mir nauki»* [Internet magazine «World of Science»], 3. [Elektronnyj resurs] – Rezhim dostupa: <http://mir-nauki.com/PDF/09PSMN315.pdf/> (rus).
  19. Sagatovskij V. (2001). Jekologija aksiosfery [Ecology of axiosphere]. *Vserossijskaja nauchnaja konferencija «Brennoe i vechnoe: Jekologija cheloveka v sovremennom mire» 23-24 oktjabrja 2001 goda: Tezisy dokladov i vystuplenij. Vyp.4.* [Scientific Conference «Brenna and eternal: Human Ecology in the modern world» on October 23-24, 2001: Abstracts and presentations, 4] Velikij Novgorod (rus).
  20. Stolovich, L. N. (2007). Ob obshhechelovecheskih cennostjakh [About universal human values]. *Voprosy filosofii* [The questions of philosophy], 4, 89-97 (rus).
  21. Furman, A. A. (2007). Kategorial'nij aparat aksiosferi jak problema teoretichnoj psihologii [Categorical framework of axiosphere as the problem of theoretical psychology]. *Vitakul'turnij mlin : Metodologichnij al'manah* [Vitakulturny Mlyn: Metodologichny almanac], 6, 43-46 (ukr).
  22. Jenciklopedija jepistemologii i filosofii nauki (2009). [Encyclopedia of epistemology and science philosophy]. M.: Izdatel'stvo «Kanon+», ROOI «Reabilitacija» (rus).
  23. Ershtejn, L. B. (2008). Zapretnaja teorija cennostej: psihologicheskie i sociologicheskie sledstvija predstavlenija cennostej kak dinamicheskikh zapretov [Forbidden theory of values: psychological and sociological consequences of presenting the values as dynamic prohibitions]. SPb (rus).
  24. Juzhaninova, E. R. (2013). Klassifikacija cennostej vseмирnoj komp'juternoj seti [The classification of values in the worldwide computer network]. *Nauka i mir. Mezhdunarodnyj nauchnyj zhurnal* [Science and peace. International science magazine], 2 (2), 117-120 (rus).

### **Tetiana Dziuba**

#### **AXIOPSYCHOLOGICAL ASPECTS OF INDIVIDUAL'S OCCUPATIONAL HEALTH**

*The article makes the theoretical analyses of axiological aspects of individual's occupational health. The occupational health is considered like the internal, genuine*

*psychological factor in the structure of occupational axiological structures of an employee, which forms the individual senses of individual's professional being. It is shown that the matter and the nature of occupational health present with the continuous dialectical cohesion with the external factors, in other words the conditions of the professional environment. The specific absence of "absolute" occupational health is accented, which means that there is no person, who would be able to save the sustained occupational health in any professional roles or situations. It is commented that the axiological position of recognition the health as the vital and social value provides the incorporation of health in the professional structure, and the occupational health is one of the basic universal values in employee's professional axiosphere. It's noticed that the axiological attitude towards the occupational health is determined through the recognition and identification of the internal dynamical health's condition by the employee, identification of himself with the character of healthy psychosomatic unity and actualization of need for the increasing of personal employee's responsibility for the own health in the conditions of the changing professional reality. The conclusion, that the value of health, its quality are changing according to the changes in professional environment itself, is made. That's why the axiological paradigm reveals the high subjective meaning of occupational health and its recognition like the necessary precondition of professional development, internalizing the rational layers of route of changes in the value priorities in the changing conditions of professional reality.*

**Keywords:** health, occupational health, axiosphere, professional axiosphere, axiological attitude towards the occupational health, axiological paradigm of occupational health.

УДК 159.922.73

doi: 10.15330/ps.7.1.182-190

**Надія Когутяк**

Прикарпатський національний університет імені Василя Стефаника  
nadiia.kogutiak@gmail.com

## **ЗАКОНОМІРНОСТІ ПЕРЦЕПТИВНОГО РОЗВИТКУ У РАНЬОМУ ОНТОГЕНЕЗІ: НА МЕЖІ НОРМАТИВІВ**

*Перцептивний розвиток вже у ранньому онтогенезі слідує певним закономірностям, відхилення від яких призводить до психічного патогенезу. Здатність до синтезу сенсорної інформації і у вітчизняній, і у зарубіжній психології визнається провідним чинником когнітивних та соціально-перцептивних здібностей. Теоретико-дедуктивним методом визначаються ключові закономірності розвитку перцептивних моделей. Зокрема: пластичність у детермінації перцепції від генетично заданого до інтеріоризованого; інтеграція та диференціація перцептивних моделей у процесі перцептивного навчання; розвиток перцепції від сенсомоторних до абстрактних моделей; від дискретності до системності і цілісності перцептивних репрезентацій. Обґрунтовується практичне значення конкретизації нормативних показників розвитку перцептивних закономірностей у ранньому онтогенезі. Визначаються перспективні напрямки розробки вказаної науково-практичної проблеми.*

**Ключові слова:** перцептивний розвиток, ментальні репрезентації, модальність сприймання, габітуація, дегабітуація, генералізація.

**Постановка проблеми.** Науково-практичні пошуки у сфері онто- та дизонтогенетичного розвитку неодноразово приводили дослідників до проблеми порушеного сприйняття. Онтогенетичні дослідження показують, що розвиток найбільш високоорганізованих і складних рівнів психіки

залежить від функціонування базових, первинних психічних структур і опирається на них.

Ще починаючи із ранніх концепцій про формування психічного досвіду вважалося, що знання значною мірою опираються на сенсорні вхідні сигнали. Ця ідея пройшла тривалий шлях формування від давньогрецьких філософів і вчених епохи Відродження до сучасних когнітивних психологів.

Так, ще М. О. Бернштейн виокремлював розлади аферентного та еферентного синтезу. Аферентний синтез – збір необхідної інформації про різні параметри зовнішнього середовища. Завдяки аферентному синтезу з безлічі зовнішніх і внутрішніх подразників організм відбирає головні і створює мету поведінки. Оскільки на вибір такої інформації робить вплив як мета поведінки, так і попередній досвід життєдіяльності, то аферентний синтез завжди індивідуальний. Еферентний синтез – це синтез, динамічне об'єднання соматичних і вегетативних функцій для виконання цілеспрямованої дії. Тобто, порушення аферентного чи еферентного синтезу призводить і до порушень емоційної регуляції, і до психічного розвитку загалом. Заслуга М. О. Бернштейна полягає в тому, він вперше почав розглядати організм не як пасивну реактивну систему, що відповідає на зовнішні стимули і пристосовується до умов середовища, а як створену в процесі еволюції активну цілеспрямовану систему. Таким чином, він на нейрофізіологічному рівні пояснював важливість цілі як «моделі бажаного майбутнього», яка оперативно впливає на виконання навіть найпростіших актів [2]. Надалі ця ідея була розгорнена у теорії функціональної системи П. К. Анохіна як основи розуміння функціональної структури умовного рефлексу.

Про важливість впорядкування відчуттів у цілісні перцептивні образи для подальшого гармонійного соціально-когнітивного розвитку говорить одна із найбільш відомих американських нейропсихологів Е.Дж. Айрес (Jean Ayres) у авторському підході – терапії сенсорною інтеграцією. Сенсорно-інтегративна терапія – це багатостороння та інтенсивна стимуляція перцептивних функцій дитини шляхом ігрових занять. Це терапія орієнтована на формування адаптивних відповідей на багатоканальний сенсорний досвід, враховуючи неврологічні потреби дитини [1]. Це також є одним із сучасних рекомендованих протоколами Національного інституту здоров'я Великобританії - NICE (National Institute for Health and Care Excellence) метод формування гармонійного соматогнозису [15]. У цих та інших вітчизняних і зарубіжних концепціях акцентується увага на значенні дисфункційних механізмів обробки інформації для подальшого нормативного соціально-когнітивного розвитку.

**Метою актуального дослідження** є аналіз закономірностей перцептивного розвитку та ймовірних його порушень, гіпотетичне конструювання значення таких порушень для подальшого патогенезу. Закономірності перцептивного розвитку при цьому ми розуміємо як найбільш типові способи появи та поєднання у цілісні конструкції особливостей та навичок сприймання в онтогенезі.

**Стан дослідження.** Сприймання – це складний психічний процес, який не зводиться до суми відчуттів, а включає в себе співвіднесення інформації від об'єкта сприймання із суб'єктивним попереднім досвідом, із образами-уявленнями про об'єкт, із психічними репрезентаціями. Ще з раннього дитинства немовля оволодіває організовуючими принципами, що дозволяють йому перетворювати зовнішні стимули у цілісний психічний образ – ментальну репрезентацію. Так, новонароджене немовля вже у перші дні робить спроби «відчути» світ і «зрозуміти» окремі закони його функціонування. Прикладами таких ранніх утворень, з яких розвиваються ментальні репрезентації, є наявні у немовлят здатності до впізнавання (а отже співвіднесення відчуття із найпростішими уявленнями про зовнішній світ) звуків, смаків та запахів, конструкти безперервності і субстанційності фізичного світу. Показником наявності ментальних репрезентацій є антиципація, передбачення подій та явищ за найбільш ймовірним сценарієм розвитку.

Відповідно до широко відомої та авторитетної теорії когнітивного розвитку Ж.Піаже, існують два основних шляхи появи когнітивних, а також і перцептивних, навичок: інваріантна послідовність та синхронія. Перший пояснює появу психічних здатностей у практично усіх дітей в одній і тій же послідовності, а другий – появу таких навичок трактує як одночасну, на одному етапі розвитку [Цит за 7]. Такий методологічний принцип важливий для розмежування вікових градацій при встановленні нормативів, вказує на шлях пошуку закономірностей розвитку в онтогенезі когнітивних та соціально-перцептивних навичок.

Розвиток сприйняття у більшості дослідницьких концепцій розглядається як поступове збагачення репрезентацій, або перцептивних схем (Найссер, 1981). Стверджується, що незважаючи на наявність вроджених механізмів, важливу роль відіграє практичний досвід взаємодій з навколишнім середовищем (Сергиенко Е. О., 2006; Субботський Є. В., 2010). Про те, що цілісна обробка сенсорної інформації пов'язана з дуже раннім досвідом і перш за все виражається у перцептивних схемах обличчя і тіла близьких дорослих, стверджують і останні наукові дослідницькі програми, оснащені засобами технологічного прогресу [13].

**Виклад основних положень.** У психічному розвитку закономірності перцепції займають основополежне значення. Починаючи із відповідності перцептивним нормативам можемо говорити про нормативність пізнавального розвитку загалом. Виокремлення та обґрунтування таких закономірностей дозволить діагностувати ознаки дизонтогенезу на ранніх етапах розвитку.



*Пластичність у детермінації розвитку перцепції: від генетично заданого до інтеріоризованого.* Ще наприкінці минулого століття дослідники перцептивного розвитку припускали, що виникненню перцептивних дій завжди передує період обробки реакції аналізаторів, автономного функціонування сенсорних процесів. А тому перші перцептивні образи можуть сформуватися лише в результаті включення цих сенсорних процесів у здійснення елементарних практичних дій дитини [3]. З такими твердженнями сьогодні ми можемо не погодитися, оперуючи результатами досліджень М.Х. Джонсон, який вивчав здатність диференціювати, вирізняти, а отже впізнавати, обличчя як соціальний стимул серед інших об'єктів вже у першу годину після народження [6, с.108]. Ще однією вродженою здатністю є поворот голови новонародженим на появу звуку у периферії зору, що свідчить про зміну модальності реакції-відповіді на сенсорний стимул (Muir et al, 1989; Sanford, 1983). І вирізнення соціальних стимулів, й інтеграція сенсорних стимулів різної модальності, засвідчують наявність вроджених базових перцептивних схем. Такі дослідження дітей раннього віку засвідчили наявність вузького набору вроджених або дуже ранніх інваріантів сприйняття, які є точкою відліку в становленні уявлень про предметний світ [9].

Отже, на початкових етапах провідною є природна, генотипічна детермінація взаємодії з світом. Еволюційно обумовленими вважаються вроджена схильність немовляти «обирати», зосереджувати увагу на людському обличчі, голосі, потреба в спілкуванні; знання, що світло падає зверху, від Сонця; уявлення про випуклість обличчя та контекстуальний тип пізнання [12] – все це є екологічно валідними (відповідними до вимог середовища) факторами подальшого розвитку. Немовля володіє елементарними вродженими механізмами антиципації. Вже на перших етапах сприйняття інформації необхідна здатність до вибірково ставлення та її структуризації. Існують окремі дослідження, які навіть перевіряють гіпотезу про формування перших перцептивних схем ще у внутріутробному розвитку. Maurer (1993), Lewkowicz (1992, 1994) описують чуттєвий досвід ще ненародженої дитини у смаковій, тактильній, слуховій, пропріоцептивній, локомоторній сферах сприйняття, таким чином передуючи інтеграції систем вже у постнатальному аналізі оточення. Готовність новонародженого до пізнання, до взаємодії зі світом забезпечується як філогенетичними, так і пренатальними передумовами та реалізовується за допомогою когнітивних схем (за У. Найссером). Надалі середовище конкретизує, спрямовує і модифікує ці загальні задані схеми.

*Інтеграція та диференціація перцептивних моделей.* Кожна перцептивна модель проходить шлях так званого «перцептивного навчання» (Д. Хебб): уточнення, конкретизації та об'єднання значущих властивостей [7]. Така здатність проявляється вже у новонароджених, і про її наявність свідчать: орієнтовна реакція, здатність до габітуації (научіння не реагувати на знайомий стимул) та дегабітуації (реакція на появу зміни у знайомому стимулі) (Berg & Berg, 1987). Перцептивні здатності немовлят до

розпізнавання та надання переваги як перших кроків навчіння експериментатори оцінюють через поведінкові зміни: зниження серцевих скорочень, інтенсивність смоктання соски та часу фіксації погляду при певних подразниках. При чому, реакція немовляти на новизну, тобто дегабітуація, є прогностичною (рівень кореляції сягає від 0,35 до 0,4) щодо рівня інтелекту. Діти, які протягом першого року життя, є істотно більш цікавими до всього нового довкола, володіють вищими показниками IQ, що можна прослідкувати у більш пізньому віці (Colombo, 1993; McCall & Mash, 1994).

Наступним кроком у перцептивному навчінні є поява генералізації – переносу реакції, викликаной сприйняттям одного стимулу на інші, схожі до попереднього. Прикладами дослідження генералізації перцепції є експерименти із вивчення розуміння константності величини предметів на різній відстані (Bower, 1966), оцінка реакції уникнення при різкому наближенні об'єкта (Younas, 1981), тест постійності об'єкта, названий як «Неможлива подія» (Baillargeon, 1987) тощо.

Габітуація, дегабітуація та генералізація постійні механізми удосконалення перцептивних моделей, що призводять до деталізації, уточнення та визначення найбільш ймовірних варіантів. Шлях розвитку перцептивних моделей відбувається циклічно. Спершу сенсорна інформація, що надходить від взаємодії з оточуючим світом, накладається на генетично задані моделі сприймання. Формуються перші психічні репрезентації, які містять не тільки інформацію про сам об'єкт, але і передбачення щодо найбільш ймовірного ходу подій. Передбачення, тобто антиципація, є необхідними для адаптації. Передбачення дозволяють оцінити міру важливості стимулів для виживання та пристосування, а тому регулюють свідому включеність та зосередження. Психіка активно опрацьовує тільки незнайомі об'єкти, а ті, які відповідають передбаченням – автоматизовані, малоусвідомлювані. Якщо ж із здатністю будувати передбачення щось трапиться, то всі наші відчуття будуть однаково інтенсивними та усвідомлюваними. Тоді, скажімо, відчуття від лоскоту самого себе будуть такі ж яскраві, як і від несподіваного лоскоту кимось стороннім. Тобто, при відсутності або хибності перцептивної моделі все (як довкола, так і щодо власних тіла і психіки) видається чужим, незнайомим і непередбачуваним. Перші перцептивні моделі потребують постійної перевірки та корекції передбачень. Відслідковувати помилки у передбаченнях особливо важливо, оскільки наш мозок може використовувати їх для уточнення і покращення своїх уявлень про світ та себе в ньому. Після корекції уявлень оновлена перцептивна модель містить нові передбачення. З кожним таким повтором вказаного циклу помилки в передбаченнях зменшуються. Для нас не стільки важливим є те, чи наша перцептивна модель повністю відповідає об'єктивному світу, як те, чи допомагає вона нам адаптуватись, гармонійно взаємодіяти зі світом. Прикладами такого активного втручання у сприймання наших перцептивних моделей є схильність піддаватись зоровим

ілюзіям, як ось ілюзії тіні Адельсона, тривимірній оптичній ілюзії «кімната Еймса», ілюзії контрасту Еббінгауза тощо [12].

*Напрямок розвитку перцепції: від сенсомоторного до абстрактного.* Загальне спрямування подальших змін перцепції можна охарактеризувати як удосконалення операційного компоненту сприймання, що дозволяє вирішувати все більш складні перцептивні задачі, більш повно і адекватно відображати властивості зовнішнього і внутрішнього світів. На думку Шактар (Schacter, 1996), особливості нашого сприймання визначають нейрологічні зміни, розвиток. Так, після обробки інформації відбувається зміна систем або модулів і в результаті залишається перцептивний продукт – енграма. Шактер визначає енграми як «короткочасні або довготривалі зміни в мозку, які є результатом кодування досвіду» [Цит. за 8]. Нейрони мозку реєструють подію, посилюючи зв'язки між групами нейронів, що беруть участь в кодуванні цієї події. І кожна частина мозку спеціалізується на окремих видах сенсорних явищ.

Накопичення перцептивного досвіду у немовляти відбувається у напрямку *від модальних образів сприймання* (аудіальних, тактильних, візуальних тощо) *до амодальних*, які утворюються із схоплених зв'язків, співвідношень різних модальностей окремого явища (як от, часу, настрою, намірів). Амодальні інваріанти – це структури, неспецифічні для сенсорних каналів, це абстрактний рівень інформації, який може бути застосований для багатьох різновекторних явищ чи подій. Перцептивний розвиток, згідно із теорією Дж. Гібсон, характеризується поступовою появою та ускладненням все більшої кількості амодальних перцептивних моделей [4].

І саме сенсомоторні моделі, паттерни є найбільш дослідженими. Прикладом таких наукових досягнень є встановлення перцептивних нормативів для раннього онтогенезу: сенсомоторних моделей сприймання на першому році життя та моделі психічного, що дозволяє оцінювати соціальні стимули у їх багаторівневості, починаючи з четвертого року життя. Так, у нормі, вже з 9 місяців, дитина демонструє здатність до ідентифікації предмета на основі його форми при зміні інших параметрів, таких, як колір, розмір і т.д. (Ruff, 1978). До 12 місяців форма об'єкта починає сприйматися як інтегративне ціле окремих елементів контуру: дитина впізнає об'єкт при скануванні його контуру точковим променем світла (Rose, 1988). Це означає, що до кінця першого року життя дитина отримує можливість до ментального об'єднання, «склеювання» фрагментів зображення в єдине ціле, чим досягається сформованість цілісності і константності сприйняття.

При нормативному розвитку формування кросмодального переносу починається вже на другому півріччі життя. У віці 8 місяців дитина демонструє зорове впізнавання предмета, яке вона перед цим мацала рукою [11]. Разом з тим, остаточне становлення цієї функції займає більшу частину раннього і дошкільного періоду розвитку і залежить від сенсорного досвіду дитини. Першорядне значення відводиться поступовому збагаченню образу об'єкта за механізмом сенсорних корекцій [5]. Тобто важливим фактором

для розвитку предметного сприйняття є можливість одночасного розглядання і обмацування об'єктів. Було помічено, що аномальний характер дослідницької предметної активності є одним із найбільш ранніх предикторів розвитку аутистичного синдрому [16].

Уявлення про власний та чужий психічний світ є значно пізнішими онтогенетичними утвореннями. Емоції, думки, бажання, інтереси, наміри – це абстрактні для дитячого розуміння сутності, які не можна обмацати, чи навіть візуально поспостерігати. А тому уявлення про них важко піддаються антиципації, систематизації та корекції, потребують більше часу для формування паттернів поведінки чи перцептивних моделей.

Перші спроби співвідносити фізичні прояви (наприклад, міміку) та внутрішні психічні переживання з'являються наприкінці першого року життя. Ідентифікація дитиною на обличчі рідних емоції страху через впізнання переляку у очах розвиватися у немовляти у віці 7 місяців [14]. Здатність відслідковувати погляд, що є важливою передумовою для побудови поля спільної уваги, з'являється з 10-місячного віку. Відсутність такої здатності часто спостерігається у дітей з розладами спектру аутизму (ASD) [18]. Здатність ідентифікувати стать за голосом з'являється десь у 9-місячному віці, при чому ця здатність з'являється спершу щодо жіночих голосів, а пізніше – чоловічих [19]. Про те, навіть діти до 3-х років ще не розуміють, що оточуючі можуть помилятися, або ж свідомо свідчити неправдиво [10].

Звідси виводимо і ще одну закономірність: перцептивні образи виникають як *дискретні системи операцій*, а вже згодом відбувається розчленування на елементи, деталізуються зв'язки між ними, перевіряється ефективність таких побудов у предметній та ментальній діяльності. Чим далі у онтогенетичному розвитку дитина відходить від вроджених елементарних перцептивних схем, тим вагомішим стає досвід самої дитини у перцептивному моделюванні. І тим *складнішим стає жорстке розмежування вікових градацій*, що відповідали б нормативам перцептивного розвитку. Ці вікові градації великою мірою визначаються особливостями нейрологічного розвитку, предметного та соціального оточення дитини, наявності та характеру наочності, перш за все сенсорного.

Отже, визначення закономірностей перцептивного розвитку має не тільки теоретичне, але і першочергово практичне значення, оскільки дає можливість намітити нормативні механізми особливостей сприймання. Перспективним у цьому напрямку видається дослідження дидактичних шляхів гармонізації стимулюючого середовища задля максимального використання можливостей. Для більш обґрунтованих висновків щодо механізмів, принципів та нормативів перцептивного розвитку необхідні подальші теоретико-методичні дослідження як групи норми, так і групи соціально-когнітивного патогенезу. Потребують також дискусійного обговорення у науковій спільноті закономірності перцептивного розвитку як теоретичного конструкту, конкретизація їх інтерпретацій.

1. Айрес Э. Дж. Ребёнок и сенсорная интеграция. – М. : Теревинф, 2009. – 272 с. [пер. с англ. Юлии Даре] ISBN 978-5-901599-90-7
2. Бернштейн Н. А. О ловкости и ее развитии. – М. : Физкультура и спорт, 1991. – 288 с.
3. Венгер А. Л. Восприятие и обучение (дошкольный возраст). – М. : Просвещение, 1969. – 365 с.
4. Гибсон Дж. Экологический подход к зрительному восприятию. – М. : Прогресс, 1988.
5. Запорожец А. В. Избранные психологические труды: В 2-х т. М., 1986.
6. Копець Л. Класичні експерименти в психології : навч. посібник / Л. Копець. – К. : Видавничий дім "Києво-Могилянська академія", 2010. - 283 с. - ISBN 978-966-518-513-0 : 72.00 р.
7. Миллер С. Психология развития: методы исследования / СПб. : Питер, Серия «Мастера психологии», 2002. — 464 с.
8. Найссер У. Познание и реальность. – М. : Прогресс, 1981. – 232 с.
9. Сергиенко Е. А. Раннее когнитивное развитие: новый взгляд. – М. : Изд-во «Институт психологии РАН», 2006.
10. Субботский Е. В. Генезис личности: теория и эксперимент / Е.В. Субботский. – М. : Смысл, 2010. – 407 с. – (Фундаментальная психология) ISBN 978-5-89357-273-5 : 424.15 .
11. Фарбер Д. А. Формирование системы зрительного восприятия в онтогенезе / Д. А. Фарбер, Т. Г. Бетелева // Физиология человека, 2005, т.31, № 5, С. 26-36.
12. Фрум К. Мозг и душа. Как нервная деятельность формирует наш внутренний мир (Making up the Mind: How the Brain Creates our Mental World) / Переводчик: П. Петров. — Corpus, 2012. — 336 с. — ISBN 978-5-271-28988-0.
13. Heck A, Hock A, White H, Jubran R, Bhatt R. S. The development of attention to dynamic facial emotions. J Exp Child Psychol. 2016 Jul;147:100-10. doi: 10.1016/j.jecp.2016.03.005. Epub 2016 Apr 8. PubMed PMID: 27064842.
14. Grossmann, T., & Jessen, S. When in infancy does the ‘fear bias’ develop? / Journal of Experimental Child Psychology. 2016 Jun P.17:1-9.
15. NICE quality standard // <https://www.nice.org.uk/guidance/qs51/resources>
16. Ozonoff, S., Young, G. S., Goldring, S., Greiss-Hess, L., Herrera, A. M., Steele, J., et al. Gross motor development, movement abnormalities, and early identification of autism. Journal of Autism and Developmental Disorders, - 2008, 38, P. 644–656.
17. Schacter, D.L., Verfaellie, M., & Pradere, D. (1996). The neuropsychology of memory illusions: False recall and recognition in amnesic patients // Journal of Memory and Language, 35, P. 319-334.
18. Thorup E. Nystrom P. Gredeback G. Bolte S. Falck-Ytter T. Altered gaze following during live interaction in infants at risk for autism: an eye tracking study // MOLECULAR AUTISM. - № 26. – 2016
19. Boisferon A H., Dupierrix E., Quinn P C., Laevenbruck H., Lewkowicz DJ., Lee K., Pascalis O. Perception of Multisensory Gender Coherence in 6-and 9-Month-Old Infants // INFANCY. - № 20. – 2015

#### REFERENCES

1. Ayres, J. (2009). Rebenok i sensornaya integraciya [Child and sensory integration]. Moscow: Terevinf (rus).
2. Bernshteyn, N. A. (1991). O lovkosti i yeyo razvitiy [Of dexterity and its development]. Moscow: Fizkultura i sport (rus).
3. Venger, A. L. (1969). Vospriyatie i obuchenie (doshkolniy vizrast) [Perception and training (preschool age)]. Moscow: Prosveschenie (rus).
4. Gibson, J (1988). Ekologicheskii podhod k zritelnomu vospriyatiy [Ecological approach to visual perception]. Moscow: Progress (rus).

5. Zaporozhec, A. B. (1986). Izbrannye psihologicheskie trudy: v 2-h t. [Selected psychological works: In 2 t.]. Moscow (rus).
6. Kopec', L. (2010). Klasychni eksperymety v psihologii: navch. posibnyk [Classic experiments in psychology: textbook]. Kyiv: Vydavnychiy dim "Kyivo-Mogylyans'ka academia" (ukr).
7. Miller, S. (2002). Psihologiya razvitiya: metody issledovaniya [Development psychology: research methods]. Saint Petersburg : Piter (rus).
8. Naysler, U. (1981). Poznanie i real'nost' [Cognition and reality]. Moscow: Progress (rus).
9. Sergienko E.A. (2006) Rannee kognitivnoe razvitiye : noviy vzgliad [Early cognitive development: a new perspective]. Moscow: "Institut psihologii RAN" (rus).
10. Subbotskiy, E. B. (2010). Genezis lichnosti: teoriya i experiment [The genesis of personality: theory and experiment]. Moscow: Smysl (rus).
11. Farber, D. A. (2005). Formirovanie sistemy zritel'nogo vospriyatiya v ontogenezi [Formation of the visual system in ontogenesis]. *Fiziologiya cheloveka* [Physiology human], 5 (31), 26-36 (rus).
12. Frith, Ch. (2012). Mozg I dusha. Kak nervnaya deyatel'nost' formiruet nash vnutrenniy mir [Making up the Mind: How the Brain Creates our Mental World]. Moscow: CORPUS (rus)
13. Heck, A., Hock, A., White, H., Jubran, R., Bhatt, R. S. (2016) The development of attention to dynamic facial emotions. *J Exp Child Psychol*.
14. Grossmann, T., Jessen, S. (2016). When in infancy does the 'fear bias' develop? *Journal of Experimental Child Psychology*.
15. NICE quality standard [Elektronnyj resurs] – Rezhim dostupa: <https://www.nice.org.uk/guidance/qs51/resources>
16. Ozonoff, S., Young, G. S., Goldring, S., Greiss-Hess, L., Herrera, A. M., Steele, J. et al. (2008). Gross motor development, movement abnormalities, and early identification of autism. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 38, 644–656.
17. Schacter, D. L., Verfaellie, M., Pradere, D. (1996). The neuropsychology of memory illusions: False recall and recognition in amnesic patients. *Journal of Memory and Language*, 35, 319-334.
18. Thorup, E., Nystrom, P., Gredeback, G., Bolte, S., Falck-Ytter, T. (2016). Altered gaze following during live interaction in infants at risk for autism: an eye tracking study . *MOLECULAR AUTISM*, V. 26
19. Boisferon, A. H., Dupierrix, E., Quinn, P. C., Laevenbruck, H., Lewkowicz, D. J., Lee, K., Pascalis O. (2015). Perception of Multisensory Gender Coherence in 6-and 9-Month-Old Infants. *INFANCY*, V. 20.

### **Nadiia Kogutiak**

#### **REGULARITIES PERCEPTUAL DEVELOPMENT IN EARLY ONTOGENESIS: AT THE NORMS**

*Perceptual development at an early ontogenesis follows certain regularities, deviation from which leads to mental pathogenesis. The ability to synthesize sensory information and in domestic and foreign psychology recognizes the leading factor in cognitive and social-perceptual abilities. Theoretical and deductive method identifies key patterns of perceptual models. In particular: flexibility in the determination of perception given from genetically specified to internalization; integration and differentiation of perceptual patterns during perceptual learning; development of sensorimotor perception to abstract models; from discrete to the consistency and integrity of perceptual representations. Substantiated practical value specification standard indicators of perceptual patterns in early ontogeny. Identify promising areas of development of the specified scientific and practical problems.*

**Keywords:** *perceptive development, mental representation, perception modality, habituation, dehabituation, generalization.*

УДК159.922.32

doi: 10.15330/ps.7.1.191-198

**Василь Шусть**Інститут соціальної та політичної психології НАПН України  
schust@i.ua**ЕВОЛЮЦІЯ ЦІННІСНОЇ СФЕРИ ЛЮДСЬКИХ СПІЛЬНОТ: ВІД  
СОЦІАЛЬНОСТІ ЗАРАДИ ВИЖИВАННЯ ДО ПРІОРИТЕТІВ  
ПОЛІТИЧНОСТІ**

*У статті аналізується соціальний механізм формування політичних цінностей, роль соціальних потреб та інтересів у становленні владно-підвладних відносин. Наголошується, що ціннісні установки, сформовані на попередніх етапах розвитку спільноти, поступово перестають задовольняти актуалізовані соціальні потреби. Розглянуто підходи до дослідження природи цінностей: суб'єктивізм, що бере за основу психофізичну своєрідність людини; об'єктивізм, згідно з яким цінність ототожнюється з природними властивостями об'єктів, розуміється як свого роду факт; аналітичний підхід, в якому цінність виступає як момент суб'єктно-об'єктного відношення. Цінність виявляється не властивістю предмета або першопочатком норм моралі, а психічним новоутворенням в процесі життєдіяльності суб'єкта, тобто у суб'єктно-об'єктному відношенні об'єкт усвідомлюється здатним задовольнити потребу суб'єкта - людини, або ж соціальної спільноти.*

*Цінності розглядаються як набір стандартів і критеріїв, що носять абстрактний і узагальнюючий характер, незалежні від конкретної людини, сформульовані у вигляді заповідей, тверджень, загальних норм поведінки. Розглянуто процес еволюції цінностей людини та їх зв'язок з певними антропологічними типами людей, кожен з яких проживав у подібних кліматичних умовах і мав можливості для взаємодії і передачі практичного досвіду на рівні племен і народів. Виділяються групи людей, які є трансляторами цінностей для окремих індивідів. Ціннісна система людини визначається як сукупність цінностей, за якою навколишні оцінюють її особистісні характеристики. Цінності як нормативну базу моралі та фундамент поведінки людини поділяють на два види. Цінності першої групи включають мету життя, бажані результати діяльності, тобто опосередковують зручності життя, красу, мир, рівність, свободу, справедливість, дружбу, самоповагу, суспільне визнання. Друга група включає засоби, які використовуються людиною для досягнення цілей, тобто, це цінності стосовно амбіцій, відкритості, чесності, добра, інтелектуальності, відповідальності, самоконтролю. До індивідуалістичних культур віднесено народи європейського антропологічного типу, а до колективістських - азіатські, східні культури.*

**Ключові слова:** політичні цінності; установка, еволюція, соціальний механізм.

**Постановка проблеми.** Цінності є одним з найбільш давніх і стійких психічних утворень людства. Первинними цінностями для людей були здоров'я, тобто основна умова повноцінного життя; безпека, тобто відсутність загроз; любов і дружба як стан бажаної близькості з іншими. Більш складні соціальні цінності, такі як традиції і авторитет, влада і багатство, рівність і справедливість були усвідомлені пізніше, після довгих тисячоліть реальної присутності в житті людських спільнот вони отримали певну стратифікацію і стали визнаними.

Слід зауважити, що цінності не залишаються незмінними протягом століть. Разом з тим їх пріоритетність різна у кожного народу, тобто у цінностей є виражений етнічний і географічний аспекти. Крім того, особливістю цінностей є їх різна пріоритетність серед різних статевовікових груп всередині кожного етносу, бо молодь усіх країн і народів прагне змін, а для літніх людей незаперечною цінністю є безпека і збереження традицій. Разом з тим слід відзначити і наступне: цінності є продуктом соціального життя людей, а тому не можуть бути розглянуті поза зв'язком з тією культурою, яка їх породила, і тими змінними, які визначили культурні відмінності. Ціннісний аспект присутній практично у всіх формах людської діяльності і знання. Особливе значення у формуванні ціннісних орієнтацій має вирішення таких питань, як природа цінностей, механізм їх формування, принципи класифікації, роль і функції. Сьогодні, коли переваги надаються утилітарно спрямованому знанню, особливої актуальності набуває філософсько-теоретичне обґрунтування науки, прояснення її дійсних меж і можливостей, вироблення основ щодо розуміння цінностей, які могли б слугувати своєрідними нормами для практичної і теоретичної діяльності.

**Аналіз останніх досліджень і публікацій.** Вчені А. Кардинер [8], Дж. Уайтінг [18], Дж. Беррі [16] дійшли висновку, що процесуальними змінними культури, які впливають на поведінку і соціальні уявлення, є природно-кліматичні умови і акультурація (прямий вплив), а також генетична та культурна трансмісія (непрямий вплив). Дослідження Г. Хофстеде і Ш. Шварца констатували основний поділ культур на два типи: індивідуалістичні і колективістські. Автори вводять і інші параметри поділу культур, які тільки уточнюють запропоновану класифікацію, але не змінюють її головного ядра – ідеї про дуалізм культур і цивілізацій [13; 17].

Дж. Беррі сформулював суть цивілізаційних відмінностей для крос-культурної психології. Він запропонував розрізняти культури, що виникли на базі племен землеробів (східні) і на базі племен мисливців-збирачів (західні) [16].

Теорія Г. Хофстеде заснована на ідеї про те, що цінність може бути розподілена по шести вимірам культури. До цих вимірів вчений відносить владу (рівність проти нерівності), колективізм (проти індивідуалізму), уникнення невизначеності (проти толерантності до невизначеності), «чоловічий» тип (проти «жіночого»), стратегічне мислення і потурання своїм бажанням (проти стриманості) [13].

Найбільш важливою в теорії Шварца є можливість її застосування для вивчення ціннісної сфери як індивідів, так і народів. В останньому випадку Шварц запропонував вивчати цінності двох груп населення: вчителів як носіїв традиційної культури народу та студентів або старшокласників як носіїв нових орієнтирів в суспільстві. На думку В. Н. Карандашева, цінності в теорії Шварца відображають три універсальні потреби людського існування: біологічні потреби, потребу в скоординованих соціальних діях, а також все, що необхідно для виживання і функціонування групи [6]. Дослідник Л. Б. Ерштейн запропонував



оригінальну теорію цінностей, згідно з якою цінності є мінливими по силі заборон, означивши динаміку утворення і розвитку цінностей з точки зору такого підходу [14].

**Мета статті** – теоретично обґрунтувати механізм формування політичних цінностей у давніх суспільствах.

**Виклад основного матеріалу і результатів дослідження.**

Російські дослідники Л. Г. Почебут, І. А. Мейжис зауважують, що цінності тісно пов'язані, по-перше, з антропологічним типом населення, по-друге, мають етнічний аспект, а по-третє, визначається етапом соціальної еволюції. Але цінності традицій є у всіх народів, оскільки вони пов'язані з досвідом виживання і адаптацією до нових умов. Цінності можуть виконувати і діагностичну функцію для визначення стану того чи іншого суспільства, оскільки їх пріоритетність вказує, з одного боку, на явне розуміння етносом своїх головних цілей і способів їх досягнення, а з іншого, – свідчить про існуючі в суспільстві проблеми [10].

Розуміння цивілізаційних відмінностей виникло в період європейської експансії в світі і політики колоніалізму, коли європейці зіткнулися з іншими народами, вважаючи їх дикими і варварськими. В ХІХ ст. стало зрозумілим глибоке розходження між Заходом (Європою) і Сходом (Індія, Китай), яке англійський поет Р. Кіплінг сформулював як дилему: «Захід є Захід, Схід є Схід. І їх незмінна суть» [9].

Варто зауважити, що ще Е. Дюркгейм прогнозував розподіл спільнот на колективістські й індивідуалістичні. Розкриваючи зміст суспільної самосвідомості, він визначив її основну функцію в об'єднанні людей, створенні основ для солідарності, акумуляції енергії, необхідної для розвитку суспільства. Найважливішими з таких основ Дюркгейм вважав колективні уявлення народу, які сьогодні ми частіше вивчаємо як цінності і соціальні уявлення. Думка Дюркгейма для нас важлива тому, що вказує на більшу тривалість існування колективних уявлень, що виходять далеко за рамки опису життя народів у традиційному викладі історії людства останніх трьох тисячоліть [4]. Насправді ці відмінності пов'язані з історією виживання людини прямою чиєю, яка покинула межі Африки як мінімум близько мільйона років тому. Тому пояснення всієї глибини відмінностей можливе в результаті звернення до антропології та психології.

Самюель Хантінгтон вважає, що політична культура народу коріниться в ширшій суспільній культурі, що включає такі орієнтації і цінності, які найчастіше мають релігійну природу і стосуються сутнісних питань взаємодії людини і суспільства, взаємин між членами суспільства, а також ставлення індивідів до трансцендентної (божественної) сутності. Вчений зауважує, що в суспільствах з різними культурними традиціями присутні суттєві відмінності в сприйнятті ними демократії [12].

В ході розселення первісних людей під впливом природно-кліматичних умов почала формуватися не тільки власна культура, а й відповідні завданням виживання психологічні якості, що дозволяли і виживати, і розвиватися. Майбутні європейці жили в умовах сильних, часом

надзвичайних кліматичних змін, які вимагали напруження всіх сил і пошуку виходу з екстремальних умов. Ситуація потребувала «пасіонарних», за визначенням Л. М. Гумільова, особистостей, готових вивести решту з тупика [3]. Кліматичні умови Європи визначали основні способи виживання перших людей.

Племена, які освоїли Азію і північ Африки, проживали в більш стабільних кліматичних умовах з передбачуваними сезонними змінами, а пізніше і гарантованим прожитком. Вони стали «хліборобами» раніше європейців на кілька тисячоліть. Кожна з двох частин людства повинна була забезпечити виживання потомству за допомогою тих соціальних структур, які найбільшою мірою сприяли розвитку виду і продовження роду.

У народів індоєвропейської раси, на думку Л. Г. Почебут, сформувалися два ареали, дві гілки розвитку, які протягом багатьох тисячоліть створювали власну культуру, релігію й особистісні зразки поведінки. Усередині кожного з цих ареалів наявне велике етнокультурне розмаїття, як на Сході, так і на Заході. У зв'язку з різним способом життя «мисливці» і «землероби» виробляли патерни поведінки, які формувалися у вигляді ставлення до навколишнього світу, до природи й інших людей, а проявлялися як норми моралі, установки і цінності в умовах певного соціального укладу. Саме вони і склали основу процесу акультурації, формуючи кожне нове покоління популяції. Цінності створювалися спільнотою, але поступово вони ставали елементами колективних уявлень, передавалися наступним поколінням у вигляді переказів і міфів. Ментальні структури, відповідні способу життя та завданням виживання, у двох етнокультурних гілок закріпилися різні, хоча норми моралі практично не мають відмінностей [10].

Психологічний зміст західної і східної цивілізацій найбільш повно простежується в теорії архетипів К. Г. Юнга, який вважав, що кожній особистості властиве колективне несвідоме [15]. Людина народжується, володіючи багатьма задатками, отриманими від предків, наприклад, уявленнями про мораль, шлюбно-батьківські стосунки, про своє право на вирішення загальних для роду питань, про владу і підпорядкування, роль старших, про найбільш бажані й поціновувані у спільноті якості особистості. Основи особистості архаїчні, примітивні, несвідомі і слугували завданням виживання, їх можна назвати кореневою ментальністю людини, яка не усвідомлюється, але певною мірою властивою кожному. Вона змушує нас діяти, робити вчинки і приймати рішення певним чином.

Згідно з гіпотезою Л. М. Алексєєвої, у «мисливців-збирачів» закріплювався індивідуалістичний підхід до життя. Високо цінувалися особистісні якості – кмітливість, сміливість, вміння організувати групу, високий ступінь самостійності рішень і відповідальності за них, орієнтація на особистісні якості окремо взятого члена спільноти, потенційно здатного надихнути інших на вирішення складних завдань [1].

У цю систему цінностей, як зазначає Л. Г. Почебут, неодмінно входить екологічна складова древніх мисливців. Природне середовище дає

їм все необхідне, і вони шанобливо ставляться до свого місця у ньому. Вони змушені вступати в боротьбу з силами природи, а тому усвідомлюють, що можуть програти в цій сутичці зі звіром або з стихією. Життя окремо взятого індивідуума аж ніяк не знецінюється від такого усвідомлення, навпаки – той, хто ясно відчуває присутність смерті, гостріше сприймає і життя, і його цінність для себе і своїх одноплемінників [10].

Головним соціально-психологічним досягненням древніх мисливців стає вміння домовитися про дії групи в цілому, місце кожного в небезпечній справі, особиста відповідальність і довіра до товаришів. У результаті цінністю стають, з одного боку, досягнення успіху в умовах підвищеної небезпеки, особистісні якості мисливців, а з іншого, – виникають групові психологічні ефекти, пов'язані з довірою і чесністю взаємодії, без яких спільне полювання навряд чи можливе. В племенах мисливців-збирачів панував дух рівності і розподільної справедливості, тобто первісний комунізм [10].

Л. Г. Почебут вважає, що первісні «хлібороби», залишаючись на освоєних місцях, використовували ділянки землі для виготовлення кінцевого продукту споживання. Метою їхнього життя й умовою виживання було максимально повне використання природних циклів і ресурсів. «Хлібороби» швидко збільшили свою чисельність за рахунок вироблених надлишків продуктів, що зажадало створення принципово іншої системи співжиття та управління. Так само як і «мисливці», «хлібороби» шукають аналогії в природі. Для них таким аналогом стає стадо одомашнених в IX-X тисячоліттях до н. е. овець. Стає нормою усвідомлення того, що і над людьми є такий же господар, яким є пастух над стадом, який може і повинен керувати ним за допомогою батога (наказу) і собак-помічників (каральної системи) [10].

Цей підхід породив уявлення про людину-Бога, який створив природу і може (має право) її знищувати або перебудовувати на свій смак. Поступово формується монотеїзм, який відповідає вимогам зміцнення центральної влади на великих територіях з усе зростаючим населенням. Бог-людина – це верховний пастир. Незважаючи на людську природу, він має при цьому незаперечну владу і над дикою природою, і над людьми в сукупності [2].

**Висновки.** Таким чином, політичні цінності формувалися в процесі еволюції людини і виявилися пов'язаними з певними антропологічними типами людей, кожен з яких проживав в подібних кліматичних умовах і мав можливості для взаємодії і передачі практичного досвіду на рівні племен і народів. Еволюція системи цінностей свідчить про те, що вони пов'язані як із географією культур, так і з етапом соціальної еволюції суспільства. Це важливий аспект, оскільки результати крос-культурних досліджень сьогодні прямо затребувані економікою і політикою держави в умовах наростаючої глобалізації. Позбавлення від помилкових соціальних уявлень сприятиме поверненню України на її власний цивілізаційний шлях.

**Перспективи подальших досліджень.** В подальшому важливим є вивчення змісту цінностей колективістської та індивідуалістичної

політичної культур, що відрізняються на рівні соціальних уявлень в європейських і азіатських країнах. В основі європейських політичних цінностей лежать ідеї рівності і прав людини, а в основі азіатських – ієрархія як спосіб досягнення гармонії. В зв'язку з цим дискусійним є визначення місця України в сучасному глобалізованому світі.

1. *Алексеева Л. М.* Полярные сияния в мифологии славян: тема змея и змеборца / Лилия Михайловна. Алексеева . – Москва : Радуга, 2001 . – 446 с.
2. *Баева Л. В.* К вопросу о сущности религиозных ценностей // Каспийский регион: политика, экономика, культура / Л. В. Баева Л. В., Ю. С. Гаранов Ю.С. – 2013. – № 2 (35). – С. 164–173.
3. *Гумилёв Л. Н.* Этногенез и биосфера Земли // Лев Николаевич Гумилёв. – СПб. : Кристалл, 2001.– 642 с.
4. *Дюркгейм Э.* Социология. Ее предмет, метод, предназначение / Эмиль Дюркгейм. – Москва : Канон, 1995. – 352 с.
5. *Жадан І. В.* Цінності в структурі політичної картини світу молоді: концептуальні засади дослідження / І. В. Жадан // Науковий теоретико-методологічний і прикладний психологічний журнал «Психологія особистості». – Івано-Франківськ : Гостинець, 2013. – № 4. – С.189–197.
6. *Карандашев В. Н.* Методика Шварца для изучения ценностей личности. Концепция и методическое руководство / В. Н. Карандашев. – СПб. : Изд-во Речь, 2004. – 72 с.
7. *Кардинер А.* Понятие базисной структуры личности как операциональный инструмент анализа в социальных науках / А. Кардинер // Социальные и гуманитарные науки. Сер. 11. Социология. 1998, № 1. – С. 151–170.
8. *Кардинер А.* Психологические границы общества (главы из книги) // Абрам Кардинер. Культурология: Дайджест. – М. : ИНИОН РАН, 2005. – № 1. – С. 40–92.
9. *Киплинг Р.* Баллада о Востоке и Западе // Редьярд Джозеф Киплинг Рассказы; Стихотворения. Пер. с англ. Л.: Худ. лит., 1989.- 368 с.
10. *Почебут Л. Г.* Социальная психология. Учебное пособие / Л. Г. Почебут., И. А. Мейжис. – СПб. : Изд-во «Питер», 2010. – 672 с.
11. *Психология. Учебник для гуманитарных вузов / под общ. ред. В. Н. Дружинина. — СПб. : Питер, 2001. – 656 с.*
12. *Хантингтон С.* Политический порядок в меняющихся обществах // Сэмюэл Хантингтон – М. : Прогресс-Традиция, 2004. – 480 с.
13. *Хофстеде Г.* Модель Хофстеде в контексте: параметры количественной характеристики культур. Маастрихт, Нидерланды. Режим доступа: <http://lse2010.narod.ru/olderfiles/LSE2014pdf/LSE2014Hofstede.pdf>
14. *Эрштейн Л. Б.* Запретная теория ценностей: психологические и социологические следствия представления ценностей как динамических запретов // Леонид Борисович Эрштейн. – СПб, 2008. – 122 с.
15. *Юнг К.-Г.* Архетип и символ. // Карл Густав Юнг. М. : Ренессанс, 1991 – 304 с.
16. *Berry J.W., Kim U., Power S., Young M., Bujaki M.* Acculturation attitudes in plural societies. // Applied Psychology, 38, -1989 – 185-206 p.
17. *Schwartz S.H., Sagiv L.* Identifying Culture Specifics in the Content and Structure of Values II Journal of Cross-Cultural Psychology. 1995. Vol. 26. Nol. Pp. 93-94.
18. *Whiting J.W.M. and Whiting B.B.* Contributions of Anthropology to the Methods of Studying child Rearing. In: P.H. Musen (ed.) Handbook of Research Methods in Child Development. New York: Wiley, - 1960, - p. 133.

#### REFERENCES

1. *Alekseeva, L. M.* (2001). Poljarnye sijanija v mifologii slavjan: tema zmeja i zmeborca [Auroras in Slavic mythology: a snake theme and zmeebortsa]. Moskva : Raduga (rus).

2. Baeva, L. V., Garanov, Ju. S. (2013). K voprosu o sushhnosti religioznyh cennostej [On the essence of religious values]. *Kaspijskij region: politika, jekonomika, kul'tura* [Caspian region: politics, economy, culture], 2, 35, 164-173 (rus).
3. Gumil'ov, L. N. (2001). Jetnogenez i biosfera Zemli [Ethnogenesis and biosphere of the Earth]. SPb.: Kristall (rus).
4. Djurkgejm, Je. (1995). Sociologija. Ee predmet, metod, prednaznachenie [Sociology. Its subject matter, method, purpose]. Moskva: Kanon (rus).
5. Zhadan, I. V. (2013). Tsinnosti v strukturi politychnoi kartyny svitu molodi: kontseptual'ni zasady doslidzhennya [Values in the structure of the political picture of the world of youth: conceptual bases of research]. *Naukovyy teoretyko-metodolohichnyy i prykladnyy psykhologichnyy zhurnal «Psykhohihiya osobystosti»* [Scientific theoretical-methodological and applied psychological journal "Personality Psychology"]. Ivano-Frankivs'k: Hostynets', 4, 189-197 (ukr).
6. Karandashev, V. N. (2004). Metodika Shvarca dlja izuchenija cennostej lichnosti. Konceptija i metodicheskoe rukovodstvo [Schwarz Methods for the study of the individual values. Concept and guidance]. SPb.: Izd-vo Rech' (rus).
7. Kardiner, A. (1998). Ponjatie bazisnoj struktury lichnosti kak operacional'nyj instrument analiza v social'nyh naukah [The concept of basic structure of personality as an operational tool for analysis in the social sciences]. *Social'nye i gumanitarnye nauki* [Social and Human Sciences], 11, 1, 151-170 (rus).
8. Kardiner, A. (2005). Psihologicheskie granicy obshhestva (glavy iz knigi) [Boundaries Psychological Society (Heads iz books)]. *Kul'turologija: Dajdzhest* [Cultural: Digest]. M.: INION RAN, 1, 40-92 (rus).
9. Kipling R. (1989). Ballada o Vostoke i Zapade. Stihotvorenija [The Ballad of East and West]. L.: Khud. lit. (rus).
10. Pochebut, L. G., Mejzhis I. A. (2010). Social'naja psihologija. [Social Psychology]. SPb.: Piter (rus).
11. *Psihologija. Uchebnik dlja gumanitarnyh vuzov* (2001). [Psychology. Textbook for liberal arts colleges]. SPb.: Piter (rus).
12. Huntington, S. (2004). Politicheskij porjadok v menjajushhihsja obshhestvah [Political order in changing societies]. M.: Progress-Tradicija (rus).
13. Hofstede, G. Model' Hofstede v kontekste: parametry kolichestvennoj harakteristiki kul'tur. Maastricht, Niderlandy [Hofstede's model in the context of: the parameters of quantitative characteristic of cultures. Maastricht, Netherlands]. [Elektronnyj resurs] – Rezhim dostupa: <http://lse2010.narod.ru/olderfiles/LSE2014pdf/LSE2014Hofstede.pdf>
14. Ershtejn, L. B. (2008). Zapretnaja teorija cennostej: psihologicheskie i sociologicheskie sledstvija predstavlenija cennostej kak dinamicheskikh zapretov [Restricted theory of values: the psychological and sociological consequences of the submission of values as dynamic bans]. Spb. (rus).
15. Jung, K.- G. (1991). Arhetip i simvol [The archetype and symbol]. M.: Rennans (rus).
16. Berry J.W., Kim U., Power S., Young M., Bujaki M. (1989). Acculturation attitudes in plural societies. *Applied Psychology*, 38, 185-206.
17. Schwarts, S. H., Sagiv, L. (1995). Identifying Culture Specifics in the Content and Structure of Values II Journal of Cross-Cultural Psychology. V.26, 93-94.
18. Whiting, J. W. M. and Whiting, B. B. (1960). Contributions of Anthropology to the Methods of Studying child Rearing. In: P.H. Musen (ed.) Handbook of Research Methods in Child Development. New York: Wiley.

**Vasyl Schust**

**EVOLUTION OF HUMAN COMMUNITIES' VALUE SPHERE: FROM  
SOCIALITY FOR THE SAKE OF SURVIVAL TO THE POLICY PRIORITIES**

*The article highlights social mechanism of political values formation, the role of social needs and interests in the development of power-subordinate relationship. It is noted that the value*

system, formed in the previous stages of development of society, gradually cease to meet the social needs actualized. It was studied the approaches for investigation of the values' nature: subjectivism, that takes for the background psychophysical peculiarity of a person; objectivism according to which value is identified with natural peculiarities of objects, understood as a fact; and analysis, where value serves as a moment subject-object relation. Value is considered to be not a property of the subject or initial peculiarity of morality norms, but innovation in the process of life activity period of the person, the subject-object relation, object is realized to be able to meet the requirements of a subject need – human, or a social unity.

Values are taken as a set of standards and criteria that have an abstract and generalized character, regardless of the concrete person. They are formulated in the form of commandments, statements, general norms of behavior. It was highlighted the process of human values evolution and their connection with certain anthropological types of people, who lived in similar climatic conditions and had opportunity for interaction and sharing practical experience at the level of tribes and nations. There are such groups of people who are translators of values for separate individuals. Human value system is defined as a set of values, with a help of which other people evaluate personal characteristics.

Values as a normative moral base and behavior background are divided into two main types. The values of the first type include the aim, desired results of human activity, that is define life comfort, beauty, peace, equality, freedom, truth, friendship, honesty, kindness, intellect, responsibility, self-control. To individualistic cultures can be related nations of European anthropological type, to collectivistic – asian, eastern cultures.

**Keywords:** political values; installation, evolution, social mechanism.

УДК 159.923:159.942

doi: 10.15330/ps.7.1.198-207

**Євген Карпенко**

Львівський державний університет внутрішніх справ  
psiholog\_pp@ukr.net

## **ЗНАЧЕННЯ ЕМОЦІЙНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ ОСОБИСТОСТІ У ДИСКУРСІ ЖИТТЄТВОРЕННЯ**

У статті проаналізовано місце феномену емоційної компетентності в становленні дискурсу життєтворення особистості. Відзначено, що її засадничими ознаками є відкритість і діалогічність, що фасилітують процеси життєтворчості в інтра- та інтерпсихічному просторі та сприяють здобуттю певних експерієнтальних «знань» і формуванню відповідних комунікативних «умінь». Отже, емоційна компетентність виконує функцію орієнтації в знаково-символічній реальності внутрішнього та зовнішнього середовища і, відповідно, бере участь у прийнятті рішень стосовно них. Це сприяє реалізації функції особистісного вибору у значущих обставинах життя. Вважається, що цей вибір повинен ґрунтуватися на домінуючій екзистенційній ідентичності та релевантно реалізовуватися на всіх її рівнях: базовому, характерологічному, ситуативному. В цьому контексті емоційна компетентність виступає в якості з'єднувальної ланки між ідентичністю та її зовнішньою поведінковою маніфестацією, в якій вона, власне, й проявляється. Інтегруючи первинні емоції, емоційна компетентність сприяє формуванню системи цінностей, мотивів і світоглядних орієнтацій особистості, а також сприяє їх коректному втіленню в практиці міжособистісного спілкування і, відповідно, конструювання дискурсу власного життя. У цьому полягає ключова роль емоційної компетентності в процесі життєтворення особистості.

*Ключові слова:* емоційна компетентність, емоційний інтелект, життєтворення, дискурс, наратив, ідентичність, особистість, суб'єкт.

**Актуальність проблеми.** Загальновідомим фактом є те, що почуття та емоції пронизують усі сфери нашого життя, становлячи його живу тканину, яка не тільки реагує на подразники внутрішнього та зовнішнього середовища, але й бере участь у моделюванні та конструюванні як власного життєвого світу особистості, так і життєвого світу інших людей. Це стає можливим завдяки дискурсивній репрезентації афективної сфери особистості, яка дозволяє не тільки розуміти, оцінювати й інтерпретувати себе та Інших, але й виробляти ставлення до того, що відбувається, самовизначатися в певній ціннісно-смысловій системі координат, орієнтуватися у заплутаних перипетіях зовнішньої та внутрішньої реальності.

Зміст та валентність наших емоцій і почуттів відображають особливості внутрішнього світу особистості, побудови нею стосунків із самою собою, які позиціонуються в континуумах між діалогічністю і замкнутістю, гнучкістю і ригідністю, прийняттям і запереченням тощо. В цьому контексті міжособистісна взаємодія, з одного боку, проектується на підставі її внутрішньої моделі, а з іншого, – сама її конструює. Таким чином, вивчення афективної сфери дає змогу краще зрозуміти інтра- та інтеріндивідні механізми, змістові й функціональні особливості конструювання життєвого світу за допомогою їх прояву у відповідних площинах особистісного дискурсу. При цьому емоційна компетентність, будучи предметом теоретичного аналізу, слугує не тільки ідентифікації тих чи інших емоцій і почуттів, але й позначається на якості адаптаційних процесів і розкритті особистісного потенціалу – як зовнішніх факторах; є показником особливостей побудови стосунків із собою, екзистенційної наповненості життя – як внутрішній складовій.

**Мета статті.** Сучасна психологічна наука розвивається в руслі ідей постмодернізму і соціального конструкціонізму, приділяючи значну увагу мовленню як засобу конструювання реальності, а також інтерперсональній (міжособистісній, соціальній) взаємодії, які, з одного боку, формують наш досвід, а з іншого, – самі формуються під його впливом. Тому все більшого значення набуває дослідження функціональних взаємозв'язків між явищами внутрішнього та зовнішнього світу, які сумарно формують індивідуально-неповторну і динамічну картину людської екзистенції. В такому контексті вивчення емоційної компетентності дозволить краще зрозуміти її роль у конструюванні життєвого шляху особистості, а також окреслити застосовувані при цьому механізми.

**Аналіз останніх досліджень.** На сьогодні постмодернізм та постнекласична раціональність як домінуючий тип наукового мислення у межах даного підходу є не тільки способом наукової рефлексії сучасних вітчизняних (Т. М. Титаренко, З. С. Карпенко, В. О. Климчук та ін.) та

зарубіжних (К. Джерджен, Дж. Поттер, Р. Харре та ін.) учених, але значною мірою впливає на розвиток окремих психотерапевтичних шкіл. До них можна віднести нарративну психотерапію (М. Вайт, Д. Епстон, Дж. Фрідман, Дж. Комбс), психодраму (Я. Морено, Г. Лейтц, П. П. Горностай та ін.), короткотермінову психотерапію, фокусовану на рішенні (С. де Шазер, К. Берг), сімейну психотерапію (Б. Хелінгер, А. Фон Шліппе, Й. Швайцер, А. В. Черніков та ін.), позитивну психотерапію (Н. Пезешкіан, Х. Пезешкіан, В. Карікаш та ін.) тощо. Ці та інші напрями розвиваються, збагачуючись ідеями постмодернізму. Аналізуючи зазначені процеси, В. О. Климчук пише про те, що «сьогоднішні психоаналіз, гештальт-терапія, психодрама, позитивна психотерапія, клієнт-центрована терапія, когнітивно-поведінкова терапія чи транзакційний аналіз суттєво різняться від своїх класичних прототипів» [8, с. 58]. Автор відзначає, що з-поміж іншого відбувається зближення їх загально-психологічних засад та запозичення методичного інструментарію. Це відбувається завдяки інтегративному потенціалу постмодернізму, який перше місце відводить «творенню, а не вивченню особистісної й соціальної реальності» [8, с. 23]. І основну роль у цьому процесі відіграє сама людина, яка повинна бути чутливою до різноманітних факторів внутрішнього і зовнішнього середовища, вміти орієнтуватися в них та здійснювати самостійний вибір, від чого залежить автентичне конструювання особистістю власного життєвого шляху.

У цьому процесі значною мірою допомагає емоційна компетентність, яка відносно недавно стала предметом наукової рефлексії, що пов'язано з практичною затребуваністю знань про цю людську здатність у сферах організаційного менеджменту, спорту, педагогіки, соціальної реабілітації тощо. Значний внесок у дослідження даного конструкту зробили Д. Гоулман, П. Селовей, Дж. Мейер, К. Саарні, К. Штайнер, Р. Бар-Он та інші. При цьому вони використовували такі терміни, як «емоційна компетентність», «емоційний інтелект», «емоційно-соціальний інтелект», «емоційна грамотність».

З огляду на окреслені тенденції розвитку сучасної наукової думки ми спробували пролити світло на зміст досліджуваних тематичних конструкцій, а також визначити функції емоційної компетентності у процесі життєтворення особистості.

**Виклад основного матеріалу.** Виникнення емоцій і почуттів пов'язане як із реакцією на зовнішні обставини, так і зі специфічними внутрішніми умовами, які є не тільки взаємопов'язаними, але взаємозумовленими. Тут доречно згадати вчення Н. Пезешкіана про моделі для наслідування та базові емоційні установки, які тісно пов'язані одні з одними. Так, засвоєння моделей для наслідування у сферах Я, Ти, Ми і Пра-Ми ініціює появу релевантних базових емоційних установок людини, які, своєю чергою, виступають моделями для її дітей та їх нащадків [6; 11]. В. Карікаш називає цю частину раннього емоційного особистісного досвіду «первинною емоційною ідентичністю» [3]. Рухаючись у теоретико-



прикладному фарватері позитивної психотерапії, він виділяє три рівні ідентичності, а саме: ситуативну (Хто я в цій ситуації?), характерологічну (Хто я? Який я?) і базову (самоідентифікація на основі стійких категорій, таких як стать, національність, вік, професія, релігія тощо). Ідентичність, сформовану на основі вікової самоідентифікації в контексті екзистенційних цінностей, вчений визначає як екзистенційну ідентичність (Хто я на цьому етапі життєвого шляху і які мої найважливіші цілі й цінності?), яка буває п'яти видів («вершин»), що змінюють один одного в процесі онтогенезу: Я-син / дочка; Я-чоловік / жінка; Я-родитель; Я-людина; Я-частина Всесвіту. При цьому він зазначає, що таку екзистенційну періодизацію не варто вважати формальними стадіями розвитку. Різні ідентичності можуть в один і той же час перетинатися, конкурувати, доповнювати одна одну [3].

Ми далекі від думки, що зазначена типологія ідентичностей є незмінною і вичерпною, однак такий підхід дозволяє уявити ідентичність не стільки як стале, ригідне утворення, скільки як динамічну систему взаємодії з собою і зі світом. Керуючись принципами постнекласичної раціональності, Т. М. Титаренко зауважує, що «постмодерна особистість далека від усталеної, досягнутої ідентичності. Вона готова включатися в нові й нові пригоди, де, можливо, знайде або втратить якусь частку себе. Навіть такі звично стабільні характеристики ідентичності, як вік чи гендер уже не є якорями, що утримують особистість у бурхливому морі її життя. Усе навколо і всередині людини є плинним, змінюваним, нестатичним. Непорушна, гармонізована, зріла «Я-концепція», якої ми колись досягнемо, залишається лише в спогадах, підручниках, мріях» [13, с. 8]. В. О. Климчук вживає термін «множинна ідентичність». Він пише, що ідентичність стає досягненням стосунків, і тепер можна говорити про мережу ідентичностей, які складають контекст соціальних стосунків [8, с. 40].

Така інтернальна та екстернальна «плинність» по відношенню до особистості змушує дослідників звертати увагу не стільки на структурні, скільки на функціональні особливості конструювання ідентичності; на специфіку її наративної самопрезентації в дискурсі життєтворення. У цьому контексті феномен емоційної компетентності набуває нового значення, яке стає помітним при аналізі основних дефініцій, в межах яких він існує, – дискурсу і наративу.

«Дискурс – це наділений значенням фрагмент усної або писемної мови; фрагмент мови, що віддзеркалює соціальну, епістемологічну та риторичну практику групи; або спроможність мови віддзеркалювати й обмежувати цю практику в групі, а також впливати на неї» [2, с. 126]. При цьому наратив є логічно впорядкованою розповіддю, історією власного життя з викладеними у ній подіями, що утворюють деякий внутрішньо несуперечливий ціннісно-смысловий лад [7, с. 156]. Його можна визначити як замкнуту завершену структуру, що містить такі характеристики: послідовність і завершеність дій і подій, які розміщуються у визначеному автором порядку; оцінки найбільш значущих подій і афективне ставлення

оповідача [4, с. 40]. Звідси висновуємо, що дискурс є такою формою репрезентації нарративу, в конструюванні якого суттєву роль відіграють всі сфери особистості: ціннісно-смилова, мотиваційна, когнітивна та, звичайно, емоційно-вольова. Ці сфери функціонують, взаємодіючи з соціальним середовищем. Воно стимулює їхній розвиток і вияв, сприяє рефлексії, деконструкції та реконструкції ідентичності, яка, як зазначалося, має процесуальний характер. При цьому ціннісно-смилова сфера детермінує розвиток мотиваційної. Адже мотивація являє собою «спонукання, що викликають активність організму і визначають її спрямованість» [14, с. 264]. У подальшому взаємозв'язки з іншими сферами ми будемо розглядати крізь призму почуттів та емоцій.

Взаємозв'язок між емоційно-вольовою та мотиваційною сферами особистості в контексті вивчення емоційної компетентності чітко простежується при аналізі чотирьох фундаментальних мотивацій за А. Ленгле. Основне питання першої фундаментальної мотивації – чи можу я бути в цьому світі?; другої – чи подобається мені жити?; третьої – чи маю я право бути таким?; четвертої – що я повинен робити? [9]. Відповіді на ці питання (свідомі чи ні) людина дає, опираючись на власні базові емоційні установки. При цьому питання перших двох фундаментальних мотивацій у здорової людини викликають ствердну відповідь і стосуються категорії «Бути», статички життя, тоді як питання третьої і четвертої мотивацій можна узагальнити питанням «як бути?», що стосується орієнтації в зовнішніх обставинах і, відповідно, категорії «Робити», динаміки життя. Вони передбачають можливість оцінювання, осмислення (у значенні наділення смислом), а також готовність до внутрішнього діалогу, який здійснюється за посередництва емоційної компетентності. Та, своєю чергою, визначає релевантність відповідей на питання третьої і четвертої фундаментальних мотивацій до питань, поставлених на перших двох рівнях.

Загалом, ми вважаємо, що питання всіх чотирьох фундаментальних мотивацій апробуються ідентичностями, які таким чином «перевіряють» себе на життєздатність. Внаслідок цього вони деконструюються, реконструюються, змінюються та доповнюються. І чим вищою є емоційна компетентність, тим ефективніше відбуваються ці процеси. Адже вона здебільшого орієнтована не стільки на інтерпретацію, скільки на розуміння сигналів внутрішнього та зовнішнього світу. Звичайно, що наділяючи їх певним значенням («хороше» – «погане», «безпечне» – «небезпечне», «приємне» – «неприємне» тощо), вона вже мимоволі інтерпретує їхній зміст. Утім, в даному випадку це скоріше наближує людину до себе, ніж віддаляє. А от свідомо когнітивна інтерпретація чи дія механізмів психологічного захисту часто, навпаки, дистанціює особистість від розуміння себе та зовнішнього світу, а відтак і конгруентного, автентичного, осмисленого (тобто наділеного смислом) конструювання власного життєвого шляху.

А. Ленгле говорить про те, що «почуття – це основа і сила для мотивації... Також вони слугують основою для наших емоцій і переживань»

[10, с. 19]. Він вважає їх виникнення індикатором конгруентності (або не конгруентності) внутрішніх умов до зовнішніх обставин, що впливає на якість, силу та валентність емоцій. Вважається, що чим більше ми не приймаємо, витісняємо власні емоції, почуття, тим більше вони нас контролюють.

А. Ленгле також вводить поняття «первинної емоції». Ним «позначають те, що відчувається вперше, часто неусвідомлену чи навіть витіснену, ще не опрацьовану в мисленневих процесах якість емоції, яка викликана відчуттям чи сприйняттям об'єкту чи процесу із зовнішнього чи внутрішнього світу. Первинна емоція містить первинну афективну оцінку сприйнятого. Ця оцінка формується за допомогою віднесення сприйнятого до базового ставлення до життя» [10, с. 307]. Таким чином, виникнення «первинних емоцій» передуює когнітивній обробці інформації, що постає вторинним процесом. Вони повинні інтегруватися особистістю, що є завданням емоційного інтелекту / компетентності, якому далеко не завжди притаманна усвідомленість [5].

Втім, А. Ленгле не вводить поняття емоційної інтелекту чи компетентності, а тільки акцентує увагу на значенні почуттів у процесі конструювання власного життєвого шляху. Дані концепти розкриваються у працях Д. Гоулмана, П. Селовей, Дж. Мейер, К. Саарні, К. Штайнера, Р. Бар-Она та інших. Однак у чому ж тоді відмінності між ними в контексті вивчення дискурсивного конструювання життєвого шляху особистості? Щоб дати відповідь на це питання, слід проаналізувати семантичне та функціональне значення понять «компетентність» та «інтелект».

«Компетентність (від лат. *competens* – відповідний, здатний) – психосоціальна якість, яка означає силу і впевненість, що виходить із почуття власної успішності й корисності, які дають людині усвідомлення своєї спроможності ефективно взаємодіяти з оточенням» [14, с. 203]. При цьому «інтелект (від лат. *intellectus* – пізнання, розуміння, розум) – це індивідуальні особливості, які належать до пізнавальної сфери, насамперед до мислення, пам'яті, сприйняття, уваги і т. д.» [14, с. 178]. Звідси бачимо, що поняття інтелекту спрямовує нас до вивчення когнітивних процесів особистості, акцентує увагу на тому, що вона повинна «знати», в той час як компетентність містить виразний соціальний відтінок, який передбачає вміння застосовувати свої знання на практиці («вміти»). Але в даному випадку людина не може «вміти» без «знати». Керуючись такими міркуваннями, можна припустити, що, з одного боку, емоційний інтелект є основою емоційної компетентності, а з іншого, остання є ширшим поняттям, яка, власне, і проявляється у практиці міжособистісного дискурсу. Емоційну компетентність можна назвати опредмеченим у соціальному просторі емоційним інтелектом, що перебуває з нею у відносинах взаємної детермінації. І хоча зі структурної точки зору він є первинним по відношенню до емоційної компетентності, його пізнання опосередковується та уможлиблюється саме нею. Адже жоден із цих конструктів не в змозі

існувати незалежно один від одного. Таким чином, вивчення емоційної компетентності, а відтак і емоційного інтелекту важко уявити без вивчення продуктів їх прикладного втілення, що проявляється в конструюванні міжособистісного дискурсу. Це робить відкритість до діалогу (внутрішньо-та міжособистісного) не тільки характерною ознакою емоційної компетентності, але й мірилом її розвитку.

Така діалогічність є ознакою якісного контакту з собою, контакту, який дозволяє «бачити» безліч варіантів як різноманітних моделей поведінки в ситуації тут-і-тепер, так і стратегій, способів і засобів конструювання свого життя; маневрувати між пріоритетними ролями та ідентичностями. Діалогічність створює можливості для вибору, який не може бути осмисленим та конгруентним ідентичності, а відтак і вдалим без розвиненої емоційної компетентності. Т. М. Титаренко пише, що енергетичним джерелом учинкової активності, що спрямовує індивідуальне життєтворення, є життєвий вибір, реалізація якого сприяє зміні одного нарративу на інший [12, с. 258]. Отже, якщо джерелом вчинку є вибір, то джерелом вибору, на наш погляд, є емоційна компетентність. Вона наближує індивіда до самого себе, до власної ситуативної, характерологічної, а згодом і базової ідентичності, що за умови їх внутрішньої узгодженості дає підстави суб'єкту зробити осмислений вибір, реалізуючи вольовий компонент саморегуляції особистості. При цьому, коли ми говоримо «осмислений», то, знову ж таки, маємо на увазі такий вибір, який автор наділив смыслом. У такий спосіб ми реалізуємо ті цінності, які А. Ленгле назвав екзистенційними.

«Те, що прагне досягнути в нас цієї відкритості, те, зачіпає і стимулює нас, – це цінності екзистенції (екзистенційні цінності)... Ми відчуваємо це спочатку на емоційному рівні і тільки потім аналізуємо це у своїх мисленнєвих процесах. Ми відчуваємо ще далі, внутрішню позицію і першу інструкцію до дії»... [10, С. 33-34]. Тоді як екзистенційні цінності становлять змістову смислову складову, емоційна компетентність являє собою операційний елемент конструювання життя, виступає засобом втілення в життя екзистенційних цінностей. Це корелює зі змістовим та функціональним призначенням особистості та суб'єкта відповідно, згідно з якими особистість виконує смислороджувальну функцію, а суб'єкт виступає засобом реалізації смислу [5].

Зі структурної точки зору екзистенційні цінності наповнюють собою відповідну екзистенційну ідентичність, становлення якої відбувається в той чи інший період її онтогенетичного розвитку. Відкритість новому досвіду, активність у знаходженні та конструюванні нового ціннісно-сислового поля особистості є надійною запорукою її еволюційного розвитку, джерелом психічного здоров'я та гнучкості. Діалогічність як один із критеріїв емоційної компетентності виступає тим фактором, що сприяє інтеграції ціннісного матеріалу в формі первинних емоцій. І чим більше індивід до них дослухається, тим більш автентичним і цілісним є його життєвий шлях. У

подальшому ж та чи інша екзистенційна ідентичність за допомогою втілення відповідних цінностей проявляється в просторі інтерсуб'єктної взаємодії. Так відбувається її дієве утвердження (функція суб'єкта) і вплив на інших учасників міжособистісного дискурсу. Це, своєю чергою, не тільки створює контекст їх особистісного розвитку, але й різною мірою впливає на нього, зумовлює конструювання власних смислів (функція особистості).

Таким чином, специфіка міжособистісного дискурсу сприяє конструюванню життєвого шляху, який в подальшому чинить на нього зворотний вплив. Звідси висновуємо, що цей процес підпорядковується принципу циркулярності, який постулюється в межах системної сімейної психотерапії. Він означає підпорядкування всіх подій, що відбуваються в оточуючому середовищі, не лінійній, а круговій причинності. «Подія А не є наслідком події Б; подія А породжує подію Б так само, як і подія Б породжує подію А» [4, с. 76]. Це твердження підкреслює роль емоційної компетентності не тільки в кращому саморозумінні та конструюванні автентичного життєвого шляху, але й у чутливості до життєвих сценаріїв інших людей, суспільства в цілому, що взаємодіє з нами здебільшого у формі міжособистісного дискурсу і сприяє нашому становленню і розвитку.

**Висновки.** Емоційна компетентність тісно пов'язана зі всіма сферами життя людини. Вона ґрунтується на домінуючій екзистенційній ідентичності, що обирає і втілює в життя притаманні їй цінності, сприяє формуванню системи мотивів та визначає специфіку пізнання себе й оточуючого світу. Проявляючись у практиці конструювання міжособистісного дискурсу, вона включає в себе частку «знати» як інтелектуальний компонент, і «вміти» як інтра- та інтерособистісні навички прикладання своїх «знань». Функціонуючи у просторі внутрішньо- та міжособистісної взаємодії, емоційна компетентність відповідає не тільки за розуміння сигналів внутрішнього та зовнішнього світу, але й за здійснення вибору. Цьому сприяють такі її ознаки, як відкритість та діалогічність. З їх допомогою відбувається інтеграція первинних емоцій, що слугують індикаторами відповідності внутрішніх умов до зовнішніх обставин. Таким чином, конструювання життєвого шляху особистості виявляється прямо пов'язаним із розвитком емоційної компетентності. Саме завдяки їй процес конструювання свого життєвого шляху стає більш автентичним і осмисленим, а особистість розвиває (само) розуміння і гнучкість.

**Перспективний вектор досліджень** полягає в теоретичному дослідженні функцій емоційної компетентності в контексті нарративного та ментативного сценаріїв конструювання життєвого шляху особистості; емпіричній верифікації ролі емоційної компетентності в процесі життєтворення особистості.

1. Гоулман Д. Эмоциональный интеллект на работе / Дэниел Гоулман ; [пер. с англ. А. П. Исаевой]. – М. : АСТ: АСТ МОСКВА; Владимир : ВКТ, 2010. – 476 с.

2. Енциклопедія постмодернізму / за ред. Ч. Вінквіста та В. Тейлора ; [пер. з англ. В. Шовкун] ; [наук. ред. пер. О. Шевченко]. – К. : Вид-во Соломії Павличко «Основи», 2003. – 503 с.
3. *Карикаш В. И.* Пять вершин на жизненном пути: психотерапия посредством трансформации экзистенциальной идентичности / В. И. Карикаш // Позитум Украина : науч.-практ. ж-л. – 2008. – № 2. – С. 18–20.
4. *Карпенко Є.* Методи сучасної психотерапії : навч. посібник / Є. Карпенко. – Дрогобич : Видавничий відділ Дрогобицького державного педагогічного університету імені Івана Франка, 2015. – 120 с.
5. *Карпенко Є.* Методологічні настанови щодо вивчення емоційного інтелекту в парадигмі позитивної психотерапії / Євген Карпенко // Психологія особистості. – 2014. – № 1 (5). – С. 90–97.
6. *Карпенко Є.* Самоактуалізація і адаптація: від конфронтації до кооперації : монографія / Євген Карпенко. – Івано-Франківськ : Нова Зоря, 2013. – 272 с.
7. *Карпенко З. С.* Аксиологічна психологія особистості : монографія / З. С. Карпенко. – Івано-Франківськ : Лілея-НВ, 2009. – 512 с.
8. *Климчук В. О.* Мотиваційний дискурс особистості: на шляху до соціальної психології мотивації : монографія / В. О. Климчук. – Житомир : Вид-во ЖДУ ім. І. Франка, 2015. – 290 с.
9. *Лэнгле А.* Жизнь, наполненная смыслом. Прикладная логотерапия / Альфريد Лэнгле. – 2-е изд. – М. : Генезис, 2004. – 128 с.
10. *Лэнгле А.* Эмоции и экзистенция / Альфريد Лэнгле ; [пер. с нем. О. А. Шипиловой]. – Х. : Гуманитарный Центр, 2011. – 332 с.
11. *Пезешкиан Н.* Психосоматика и позитивная психотерапия / Носсрат Пезешкиан ; [пер. с нем.]. – М. : Медицина, 1996. – 464 с.
12. *Титаренко Т. М.* Вчинок у приватному житті. Погляд психотерапевта / Т. М. Титаренко // Людина. Суб'єкт. Вчинок: філософсько-психологічні студії ; [за заг. ред. В. О. Татенка]. – К. : Либідь, 2006. – С. 258–279.
13. *Титаренко Т. М.* Постмодерна особистість у динаміці самоконструювання / Тетяна Титаренко // Актуальні проблеми психології. – Т. 2. – Психологічна герменевтика. – К. : Інформаційно-аналітична агенція, 2010. – Вип.6. – С. 5–14.
14. *Шапар Б. В.* Сучасний тлумачний психологічний словник / Б. В. Шапар. – Х. : Прапор, 2007. – 640 с.

#### REFERENCES

1. *Goulman, D.* (2010). Emocionalnyj intellekt na rabote [Emotional Intelligence at work]. M.: AST: AST MOSKVA; Vladimir (rus).
2. Entsyklopedija postmodernizmu (2003) [Encyclopedia of postmodernism] / za red. Ch. Vinkvista ta V. Teilora ; [per. z anhl. V. Shovkun] ; [nauk. red. per. O. Shevchenko]. K.: Vyd-vo Solomii Pavlychko «Osnyvy» (ukr).
3. *Karikash, V. I.* (2008). Pjat' vershin na zhiznennom puti: psihoterapija posredstvom transformacii ekzistsencijnoj identičnosti [Five pinnacles on the life path: psychotherapy by means of existential identity transformation]. *Pozitum Ukraina* : nauch.-prakt. zh-l, 2, 18-20(rus).
4. *Karpenko, Ye.* (2015). Metody sučasnoji psykhoterapiji : navch. posibnyk [Methodology of modern psychotherapy : a textbook]. Drohobych: Vydavnychyi viddil Drohobyt'skoho derzhavnogo pedahohichnoho univertsytetu imeni Ivana Franka (ukr).
5. *Karpenko, Ye.* (2014). Metodolohični nastanovy ščodo vyvčennja emocijnogo intelektu v paradyhmi pozytyvnoji psykhoterapiji [Methodological guidelines for studying emotional intelligence in the paradigm of positive psychotherapy]. *Psycholohija osobystosti* [Psychology of personality], 1 (5), 90-97 (ukr).

6. Karpenko, Ye. (2013). Samoaktualizacija i adaptacija: vid konfrontaciji do kooperaciji : monografija [Self-actualization and adaptation: from confrontation to cooperation : a monograph]. Ivano-Frankivsk: Nova Zorja (ukr).
7. Karpenko, Z. S. (2009). Aksiolohična psihologija osobnosti : monografija [Axiological psychology of personality : a monograph]. – Ivano-Frankivsk: Lileia-NV (ukr).
8. Klymchuk, V. O. (2015). Motyvacionyj diskurs osobnosti: na šljahu do social'noji psihologiji motyvaciji : monografija [Motivational discourse of personality: on the way to social psychology of motivation : a monograph]. Zhytomyr: Vyd-vo ZhDU im. I. Franka (ukr).
9. Lengle, A. (2004). Žizn', napoln'ennaja smyslom. Prikladnaja logoterapija [Meaningful life. Applied speech therapy], 2-e izd. M.: Genезis (rus).
10. Lengle, A. (2011). Emociji i ekzistencija [Emotions and existence]. H.: Gumanitarnyj Centr (rus).
11. Pezeshkian, N. (1996). Psixosomatika i pozitivnaja psxoterapija [Psychosomatics and positive psychotherapy]. M.: Medicina (rus).
12. Tytarenko, T. M. (2006). Včynok u pryvatnomu žytti. Pohl'ad psyxoterapevta [A deed in personal life. Psychotherapist's opinion]. *L'udyna. Sub'jekt. Včynok: filozofsko-psycholohični studiji* ; [za zah. red. V.O. Tatenka]. K.: Lybid', 258-279 (ukr).
13. Tytarenko, T. M. (2010). Postmoderna osobnist' u dynamici samokonstrujuvannja [Postmodernist personality in the dynamics of self-construction]. *Aktualni problemy psihologiji* [Actual problems of psychology], T. 2, Psiholohična hermenevtyka. K.: Informacijno-analityčna ahentcija, Vyp.6, 5-14 (ukr).
14. Shapar, B. V. (2007). Sučasnyj tlumačnyj psiholohičnyj slovnyk [Modern explanatory dictionary of psychology]. X.: Prapor (ukr).

### ***Yevhen Karpenko***

#### **THE MEANING OF EMOTIONAL COMPETENCE OF PERSONALITY IN LIFE CREATION DISCOURSE**

*The article analyzes the role of emotional competence in establishing the discourse of personal life creation. It has been stated that its basic features are openness and readiness to dialog that facilitate life creation processes in the intra- and interpsychic space and promote acquirement of certain experiential "knowledge" as well as formation of relevant communicative "skills". So, emotional competence has a function of orienting in sign and symbol reality of the internal and external environment and, therefore, takes part in decision-making in respect thereof. This enables realization of the function of personal choice in significant life circumstances. This choice is considered to be based on dominant existential identity and realized in the relevant manner at all its levels: basic, characterological, situational. In this sense emotional competence forms a link between identity and its outer behavioral manifestation. While integrating primary emotions emotional competence facilitates formation of a system of values, motives and world view of personality as well as their correct implementation in the course of interpersonal communication and personal life discourse construction. This embodies the key role of emotional competence in the process of life creation of personality.*

**Keywords:** *emotional competence, emotional intelligence, life creation, discourse, identity, personality, subject.*

УДК 159.1

doi: 10.15330/ps.7.1.208-215

**Александр Бреусенко-Кузнецов**

Национальный технический университет Украины «Киевский  
политехнический институт имени И. И. Сикорского»  
br.kuznetsov@gmail.com

**ПАТОЛОГИЯ ЛИЧНОСТИ В ТЕОРЕТИЧЕСКИХ ПОСТРОЕНИЯХ  
ПРЕДСТАВИТЕЛЕЙ ОТЕЧЕСТВЕННОЙ МЕТАФИЗИЧЕСКОЙ  
ТРАДИЦИИ В ПСИХОЛОГИИ**

*Статья посвящена проблеме восстановления искусственно прерванной метафизической традиции в отечественной персонологии. Данная проблема принадлежит областям истории психологии и психологии личности, но имеет выходы и в предметные области многих других психологических наук, в частности – клинической психологии. Указана важность соотношения персонологических концептуализаций учёных-метафизиков с клинической практикой в процессе их опытной верификации. Проведена реконструкция и анализ взглядов на психопатологию и психотерапию представителей метафизической традиции в отечественной психологии личности. Согласно данным взглядам, суть патологии личности – в её уклонении от своего назначения, от подлинного бытия ради неподлинных, онтологически неоправданных форм жизнедеятельности.*

**Ключевые слова:** теории личности, метафизика, психопатология.

**Вступление.** Проблема, в русле разрешения которой написана статья, состоит в необходимости восстановления искусственно прерванной метафизической традиции в отечественной персонологии. Данная проблема лежит преимущественно в областях истории психологии и психологии личности, но имеет выходы и в предметные области многих других психологических наук, в частности – клинической психологии. Последнее не удивительно, ведь современные представления о строении теорий личности предполагают наличие в их составе таких компонентов, как «психопатология», «психическое здоровье» (типичные критерии) и «психотерапия» [2; 12]. Такое положение, без сомнения, сложилось под влиянием известных западных теорий личности, принадлежащих к клинически-ориентированным направлениям (психоанализ, аналитическая психология, психодрама, гештальттерапия, экзистенциальная психология и др.). Заметим, что именно в данных направлениях – в отличие от прочно завязанной на позитивизм экспериментально-ориентированной традиции – практически реализован методологический плюрализм, в рамках которого в психологию вернулась отрицаемая позитивизмом метафизика.

**Анализ последних исследований проблемы.** В отличие от западной метафизической традиции, воплотившейся в клиническую практику и через неё утвердившей своё право служить фундаментом научных теоретических знаний, отечественная метафизика своевременного клинического применения не получила, чему, собственно, и обязана не-включением своего персонологического наследия в современный научный обиход.



Современными учёными – Г. А. Баллом, С. А. Зайцевой, З. С. Карпенко, В. М. Летцевым, А. Б. Михалёвой, В. В. Рыбалкой, С. Ю. Санкевич, О. Е. Серовой и др. сделано многое для возвращения наследия отдельных представителей метафизической традиции в отечественной персонологии. Однако, о возрождении традиции в целом говорить рано. Пока что она живёт лишь в историко-психологической ретроспективе, а в логике построения современного научного знания полноценно не соучаствует.

**Формулирование цели и задач статьи.** Сегодня теории личности, принадлежащие к отечественной метафизической традиции, требуют реконструкции. Ей, в частности, важно подвергнуть те их стороны, которые могут найти технологическое воплощение в клинической практике. Именно через неё следует ожидать опытной верификации теоретических построений такого типа.

Итак, нашу задачу в данной статье составит реконструкция и анализ взглядов на психопатологию и психотерапию представителей метафизической традиции в отечественной психологии личности (П. С. Авсенёва, М. М. Бахтина, И. А. Ильина, Л. П. Карсавина, С. А. Левицкого, Л. М. Лопатина, Н. О. Лосского, П. И. Новгородцева, В. В. Розанова, В. С. Соловьёва, П. А. Флоренского и др.).

**Изложение основного материала.** П. С. Авсенёв, не будучи врачом души в клиническом смысле, получил статус её духовного пастыря, что и определило направленность его взглядов на *патологию личности* в контексте лекций о *болезнях, сне и лунатизме*. «По его понятиям, та жестокая болезнь /сумасшествие/ есть в руках промысла Божия страшная, но спасительная мера к врачеванию души от язвы греха. Большею частью сильные страсти, в особенности страсть гордости, повергают человека в сумасшествие. Но случалось от сумасшествия многим выздоравливать. И что замечали в них? Замечали людей совершенно изменившихся к лучшему в духовном отношении, людей, сделавшихся глубоко благочестивыми и нравственными», – вспоминал его бывший студент, Н. Флоринский (цит. по [9, с. 181]). Данные смелые предположения относительно сути психозов не покажутся столь уж беспочвенными, если отличать от психотической патологии явления *духовного кризиса*, которые могут иметь сходную с нею симптоматику – и вполне подводятся под модель «врачевания души от язвы греха».

По Л. М. Лопатину, *патология личности* не отменяет творческой свободы, имманентной человеческому духу. Ибо что, как не свобода самопроявления движет сумасшедшими в их эксцентричных выходках?

У В. С. Соловьёва *патология личности* соответствует «проклятым» путям выхода из кризиса, и предполагает *отпадение человека в своей реальности от всеединства*, от божественной субстанциальной и идеальной основ. Зло и страдание как симптоматика этой патологии, «имеют внутреннее, субъективное значение, они существуют в нас и для нас, т. е. в каждом существе и для него. Они суть *состояния* индивидуального существа: а

именно, зло есть напряжённое состояние его воли, утверждающей исключительно себя и отрицающей всё другое, а страдание есть необходимая реакция другого против такой воли, реакция, которой самоутверждающееся существо подпадает невольно и неизбежно и которую оно ощущает как страдание. Таким образом, страдание, составляющее один из характеристических признаков природного бытия, является лишь как необходимое следствие нравственного зла» [9, с. 182]. *Психотерапия*, в логике В. С. Соловьёва, состоит в обращении личности к воссоединению со всеединой основой, к позитивной свободе в кризисе духовного самоопределения.

Для В. В. Розанова *типология личности и сексуальная патология личности* образуют единое поле исследования, имеющее выход и в религиозную проблематику. Используя для выделения типов личности свою примерную «шкалу пола», В. В. Розанов говорит о таких типах пола: 1) *истинные самцы (самки)*, обладающие повышенной страстью к противоположному полу; 2) люди, в которых пол говорит с *умеренностью* – лучшие семьянины; 3) *линия безразличия* в поле, в которой ни мужское, ни женское начало не получает перевеса – характеризуются аскетизмом, безразличием, либо даже отвращением к половому акту; 4) *урнинги* – «люди лунного света», содомиты, склонные к самоотрицанию пола в функции размножения; они часто борются со своими влечениями, не признаваясь в гомосексуальных наклонностях.

По П. И. Новгородцеву, *патология развития* – личности, общества – так или иначе, связана с утопическим сознанием, руководствуясь которым, заходишь в тупик, вернуться из которого на стезю развития можно с крушением утопии. В очарованности утопией человек ведёт себя морально ущербно, не осознавая той логики саморазрушения, которой он следует; в революционной деятельности эта ведущая к деструкции суженность утопического сознания особенно очевидна.

В понимании И. А. Ильина, *психотерапия* суть исцеление душевных ран личности на пути *приобщения* к духовному опыту и его *очищения* от чужеродных примесей. Показание к исцелению души образует ситуация противостояния злу силою. Меры по духовной реабилитации личности, вступившей в физическое противостояние агентам злой силы, исходят из базового соображения: «Тот, кто сопротивляется злодеям силою и мечом, – тот должен быть *чище и выше своей борьбы*: иначе не он поведёт её и не он завершит её победою, а она увлечёт его, исказит его обличие и извергнет его, сломленного, униженного и порочного» [4, с. 130]. Роль психотерапевта, целителя при раненой душе воина, по И. А. Ильину, принадлежит его духовнику, человеку духовного звания. Религиозно-нравственное очищение необходимо в ряде моментов борьбы со злом:

- *перед началом* борьбы – чтобы *утвердиться в духовной любви как главном источнике* сопротивления злу;
- *в период* борьбы – чтобы верно *различать подлинное зло от мнимого*, верно видеть его цели и средства и определять меры сопротивления;

- *после выхода из борьбы* – чтобы *обезвредить* и погасить в себе *следы заразы* (ненависти, зложелательства, коварства);
- *в последующий после борьбы период* – чтобы избавить душу от очерствения, связанного с восприятием зла и всеми видами пресечения.

У Н. О. Лосского *патологией* развития субстанциальных деятелей, их главным грехом, становится эгоизм: «Эгоизм отделяет нас от Бога, поскольку мы ставим перед собой цели, несовместимые с Божией волей, – что мир должен быть совершенным. Точно таким же образом эгоизм отделяет деятеля в большей или меньшей степени от других деятелей: его цели и действия не могут быть согласованы с действиями других существ и часто ведут к враждебности и взаимной противоположности. В пространственных телах эгоистических существ совершаются процессы взаимного отталкивания, создающие сравнительно непроницаемую массу; иными словами, они являются материальными телами» [7, с. 334]. Материализуя события, творимые деятелем, эгоизм отрицательно влияет и на саму его творческую силу: «Творческая сила эгоистически настроенного субстанциального деятеля умалена, так как она не сочетается гармонически с силой Бога и силой других существ. Деятель утрачивает в большей или меньшей степени свою положительную свободу (т. е. удаляется от безграничной мощи творчества), хотя и сохраняет формальную свободу, т. е. способность изменить своё поведение» [8, с. 61].

П. А. Флоренский соотносит *патологию личности* с утратой имени как главным его моментом: «Расстройство личности нередко сопровождается утратой именем его сосредоточенного места. Элементы личной жизни ослабляют свои связи с именем, стремясь каждый к самостоятельности. Личность распадается и разлагается, причём имя перестаёт быть ясно сознаваемым коренным сказуемым Я, перестаёт быть идеальной формой всего содержания личной жизни. Я начинает предцироваться случайными отдельными состояниями, соревнующимися между собой и борющимися за присвоение себе основной функции имени. Теперь уже имя не покрывает сполна своего подлежащего – Я, но это последнее предцируется и тем, и другим, и третьим, но ничем определённым и устойчивым. Многими лжеименами пытается назвать себя раздирающееся между ними Я, а настоящее имя делается одним среди многих, случайным и внешним придатком. Настоящее имя сознаётся как нечто внешнее личности, извне внедрённое в её жизнь, могущее быть, как начинает *казаться* личности, произвольно заменённым и даже вовсе снятым. Наконец, при дальнейшем расстройстве личности, оно вовсе утрачивается, но вместе с ним утрачивается и непрерывность самосознания. Если Я предцируется, при этом очевидно под каким-то новым углом или с какой-то частной стороны, новым именем, то в связи с ним образуется и новая, самостоятельно от прошлой протекающая, полоса самосознания; но это – другая личность, может быть, некоторый поразительный психический комплекс, завладевший данным организмом и провозгласивший себя личностью, может быть одержавшее данный организм постороннее существо,

но во всяком случае это не есть то, забвенное самосознание. Оно пришло вместе с именем. Мыслим, наконец, распад ещё более глубокий: когда вообще утрачивается какое бы то ни было устойчивое имя, и Я проявляет себя постоянно сменяющимися и крайне неустойчивыми суррогатами имён. Это – угасающее самосознание ... А далее последует и полный мрак самозабвения и самоутраты, когда нет и мгновенных словесных сгустков, наполняющих имя» [11, с. 49].

Л. П. Карсавиным *патология личности* рассматривается в терминах *несовершенства, греха, вины и кары*. «Несовершенство личности заключается, как мы знаем, в преобладании разъединённости над единством и в недостаточности самого разъединения» [5, с. 64]. *Несовершенство личности* связано с её тварностью, но не тождественно тварности. Несовершенство твари есть не тварность сама по себе, но её *грех* – т. е. «свободное избрание ею своего несовершенства и свободное обладание им» [5, с. 16]. По карсавинской мысли, «тварь могла по зову Божьему самовозникнуть из небытия, через самоотдачу ей Бога стать на Его место, чтобы через её самоотдачу Ему и её пакинебытие Он снова был и она сопричастовала Его самовоскресению. Но она могла и не ответить на Божий призыв» [5, с. 203]. Грех твари состоит в том, что она «хочет быть в себе и для себя, самоутверждаться без самоотдачи, она так хочет быть Богом, чтобы Богом не быть. Это внутренне противоречиво, невозможно, даже невысказано. Это равно нехотению бытия и небытию, полному отказу ответить на зов Божий» [5, с. 204]. Л. П. Карсавин различает грех-вину и грех-кару. *Грехом-виной* становится недостаточное хотение тварью Богобытия, бытия и совершенства; *грехом-карой* – «осуществлённость этого хотения, т. е. непреодолимое несовершенство и непреодолимость несовершенства» [5, с. 205-206]. Грехи предполагают «частичное единство» и ведут к конфликту в личности. Греховность как патологическое несовершенство бытия человека ведёт его не к смерти, а к навязчивому умиранию, к *дурной бесконечности умирания*. Если *совершенная* личность «*есть*» и «*не есть*» – в своей жизни *через смерть*, то *несовершенная* и не «*есть*», и не «*не есть*» (она – «не то ни сё», полуживое-полумёртвое); она не воскресает, поскольку не умирает полностью, не приходит к полному небытию, её смерть – лишь «надрыв».

По Вяч. Иванову, *патология развития личности* в мистическом опыте следует из *неверного отношения «я» к происходящим в личности духовным трансформациям*. Варианты этого отношения таковы:

- «*желание сохранить душу свою*», которое её и губит, ибо закрепощение Психеи сознательным началом личности «убивает её вдохновенный почин»;
- *предпочтение нашим «я» богопротивления богосыновству*, личного отъединения сверхличному изволению – от какового «демонического самоопределения» зависит «одержание» Психеи, её пагубное неистовство;
- *отвращение от сверхличного начала*, каковое «уклоняет волю мужеского я к его периферии, где освобождающаяся Психея встречает

его в образе враждебного преследователя или коварного соблазнителя» [3, с. 93].

С. А. Левицким *патология личности* раскрыта и по отношению к частным проблемам личностной динамики, и как мировоззренческая «патология свободы». Патологично в жизни человека предание себя низшему, отказ от сублимации на каждом из трёх уровней («оно», «я», «сверх-я»). В сфере «оно» патологическую форму *одержимости гордыней* часто приобретает стремление к утверждению своего «я». Формы самоутверждения носят *агрессивный* или *дефенсивный* характер, выражаются в самовозвеличивании или самоуничижении.

В области *сознания «мы»* к патологии «относятся те фактически весьма многочисленные случаи, когда «мы» вытесняет «я» (поглощение личности коллективом) и когда личность отрывается от общества (гордый индивидуализм)» [6, с. 183]. Социализм и либерализм, эксплуатируя эти крайности, выхолащивают свободу личности, способствуют её односторонности. «Односторонне развитой личности грозит опасность отъединения, невольно воспринимаемого как «грех». «Интеллектуалы» всегда носят в себе это полумистическое чувство вины за отрыв от «духа земли». И недаром некоторые из них, стремясь наладить контакт с «коллективным подсознанием», склоняются к тоталитаризму» [6, с. 183].

Патология *сверхсознания* составляет проявления в жизни личности «аримановского» и «люциферовского» начал; этот род патологии составляет основу мировоззренческой «патологии свободы»:

- искажение свободы *страхом* – в *сознании вероятности потери ценности*, с которой личность привыкла *отождествлять саму себя*;
- *идололатрия (обожествление)* свободы, нарушающее естественную иерархию.

У М. М. Бахтина *патология личности* предстаёт в попытках избежать ответственности, выдвинуть «алиби» в бытии, существовать не в мире «бытия-события», а в абстрактном «теоретическом» и «эстетическом» мирах.

*Эстетический мир* таков, что в нём «можно жить», но живут в нём «другие, а не я», «я» может лишь *играть роль* в этой эстетической игре, к тому же «в действительной жизни остаётся эстетическая ответственность актёра и целого человека за уместность игры, ибо вся игра в целом есть ответственный поступок его – играющего, а не изображаемого лица – героя; весь эстетический мир в целом лишь момент бытия события»... [1, с. 24]. Ссылки на вдохновение для оправдания безответственности не оправдывают художника, ведь, как замечает М. М. Бахтин в «Искусстве и ответственности», «вдохновенье, которое игнорирует жизнь и само игнорируется жизнью, не вдохновенье, а одержание» [1, с. 4].

**Выводы.** Отечественные теоретики личности из метафизической традиции психологической помощью профессионально не занимались, но в их теориях есть аспекты психопатологии и психотерапии. Они обращались к проблеме психозов (П. С. Авсенёв, Л. П. Лопатин), сексуальных девиаций и

сектанства (В. В. Розанов), утопического сознания (П. И. Новгородцев), состояний смыслоутраты. *Суть патологии личности – в её уклонении от своего назначения, от подлинного бытия ради неподлинных, онтологически не оправданных форм жизнедеятельности.* Так, у В. С. Соловьёва *патология личности* предполагает «отпадение человека в своей реальности от всеединства», от божественной субстанциальной и идеальной основ; Л. П. Карсавиным она рассматривается в терминах «несовершенства», «греха», «вины» и «кары», описывающих отъединённость от Божественного бытия как следствие недостатка стремления к оному; Н. О. Лосским выводится из «эгоизма» как главного греха субстанциальных деятелей; П. А. Флоренским соотносится с «утратой имени»; В. В. Розановым – с противоестественными формами аскетизма; С. А. Левицким раскрыта и как мировоззренческая «патология свободы», и на уровне личностной динамики – как отказ от сублимации; Вяч. Ивановым выводится из «неверного отношения «я» к происходящим в личности духовным трансформациям»; П. И. Новгородцевым связывается с «утопическим сознанием»; у М. М. Бахтина предстаёт в попытках избежать ответственности, выдвинуть «алиби» в бытии, существовать не в мире «бытия-события», а в абстрактном «теоретическом» и «эстетическом» мирах. *Психотерапия патологий личностного развития* видится отечественными авторами метафизических теорий в религиозном ключе: парадоксальным образом, психотическая патология личности («сумасшествие») в ряде персоналистических теорий наделяется психотерапевтической функцией.

1. Бахтин М. М. Работы 1920-х годов / М. М. Бахтин. – К. : Next, 1994. – 384 с.
2. Бреусенко-Кузнецов А. А. Теории личности: зарубежный опыт теоретизации. Курс лекций / А. А. Бреусенко-Кузнецов. – К. : Миллениум, 2008. – 442 с.
3. Иванов В. И. Родное и вселенское / В. И. Иванов. – М. : Республика, 1994. – 428 с.
4. Ильин И. А. Путь к очевидности / И. А. Ильин. – М.: Республика, 1993. – 431 с.
5. Карсавин Л. П. Религиозно-философские сочинения / Л. П. Карсавин. Т.1. – М. : Ренессанс, 1992. – 325 с.
6. Левицкий С. А. Трагедия свободы / С. А. Левицкий. – М. : Канон, 1995. – 512 с.
7. Лосский Н. О. История русской философии / Н. О. Лосский. – М. : Высшая школа, 1991. – 559 с.
8. Лосский Н. О. Условия абсолютного добра / Н. О. Лосский. – М. : Политиздат, 1991. – 368 с.
9. Макаров А. Киевская старина в лицах. XIX век / А. Макаров. – К. : Довіра, 2004. – 878 с.
10. Соловьёв В. С. Чтения о Богочеловечестве / В. С. Соловьёв. – СПб. : Узд. Группа «Азбука-классика», 2010. – 384 с.
11. Флоренский П. А. Имена / П. А. Флоренский. – Х. : Фолио; М.: АСТ, 2000. – 442 с.
12. Хьелл Л. Теории личности / Л. Хьелл, Д. Зиглер. – СПб. : Питер Пресс, 1997. – 608 с.

#### REFERENCES

1. Bakhtin, M. M. (1994). Raboty 1920-h godov [Works of the 1920s]. K.: Next (rus).
2. Breusenko-Kuznetsov, A. A. (2008). Teoriji lichnosti: zarubezhnyi opyt teoretizatsiji. Kurs lektsiy [Theories of the personality: foreign experience of theorization. A course of lectures]. K.: Millenium (rus).
3. Ivanov, V. I. (1994). Rodnoe i vselenskoe [Native and universal]. M.: Respublika (rus).
4. Ilyin, I. A. (1993). Put k ochevidnosti [A way to evidence]. M.: Respublika (rus).

5. *Karsavin, L. P.* (1992). Religiozno-filosofskie sochineniya [Religious and philosophical compositions]. T. I. M.: Renessans (rus).
6. *Levitsky, S. A.* (1995). Tragediya svobody [Tragedy of freedom]. M.: Kanon (rus).
7. *Losskiy, N. O.* (1991). Istoriya russkoy filosofii [The history of Russian philosophy]. M.: Vysshaja shkola (rus).
8. *Losskiy, N. O.* Usloviya absolyutnogo dobra [Conditions of absolute Goods]. M.: Politizdat (rus).
9. *Makarov, A.* (2004). Kievskaya starina v litsah. XIX vek [The Kiev old times in persons. The XIXth century]. K.: Dovira (rus).
10. *Solovyev, V. S.* (2010). Chteniya o Bogochelovechestve [Readings about Godhumanity]. SPb.: Izd. Gruppy «Azбука-klassika» (rus).
11. *Florenskiy, P. A.* (2000). Imena [Names]. H.: Folio; M.: AST (rus).
12. *Hiell, L., Zigler, D.* (1997). Teoriji lichnosti [Theories of personality]. SPb.: Piter Press (rus).

**Alexander Breusenko-Kuznetsov**

**PATHOLOGY OF PERSONALITY IN THEORETICAL CONSTRUCTIONS BY REPRESENTATIVES OF DOMESTIC METAPHYSICAL TRADITION IN PSYCHOLOGY**

*The article is devoted to the problem of restoration of artificialy interrupted metaphysical tradition in domestic personology. The given problem belongs to the areas of history of psychology and psychology of personality, but provides outcomes in subject matter of many other psychological sciences, in clinical psychology in particular. Importance of correlation between personological conceptualizations of scientists-metaphysicists and clinical practice in the process of their skilled verification is pointed out. The reconstruction and analysis of views at psychopathology and psychotherapy by representatives of metaphysical tradition in domestic psychology of personality have been made. According to the mentioned views, the essence of pathology of personality is in its evasion from the purpose, from original life for the sake of not original, ontologically unjustified forms of ability to live.*

**Keywords:** *theories of personality, metaphysics, psychopathology*

УДК 37.011.3 - 051:159.923.2

doi: 10.15330/ps.7.1.215-223

**Тетяна Пільгук**

Полтавський національний педагогічний університет імені В. Г. Короленка,  
380667446879@yandex.ua

**ТВОРЧА КОМПЕТЕНТНІСТЬ МОЛОДОГО ВЧИТЕЛЯ ЯК ФАКТОР ПРОФЕСІЙНОГО СТАНОВЛЕННЯ**

*У статті розкрито психологічний аналіз проблеми розвитку творчої компетентності молодого вчителя. Науково обґрунтовано поняття творчої компетентності вчителя-початківця. Під творчою компетентністю розуміється найвищий рівень розвитку професійної компетентності, коли особистість здійснює професійну діяльність на творчій основі стабільно і безперервно. Розглянуто напрацювання вчених в галузі дослідження психологічних механізмів творчості, проблем професійного становлення, майстерності та професіоналізму. Визначено провідне*

дослідження науковців, які працюють над проблемами розвитку творчості особистості в освітньому середовищі. Представлено розуміння сутності професійного становлення вчителя. На основі узагальнень ідей про розвиток творчої особистості було розроблено авторську концепцію розвитку творчої компетентності вчителя у процесі професійного становлення. Визначено, що структура розвитку творчої компетентності вчителя у процесі професійного становлення базується на основних структурних компонентах професійної компетентності: мотиваційному; змістовному; прогностично-рефлексивному.

**Ключові слова:** творча компетентність, психологічні умови, молодий учитель, професійне становлення, професіоналізм.

**Постановка наукової проблеми та її значення.** Останнім часом досить багато уваги приділяється проблемі формування творчої особистості молодого вчителя. Так, у «Національній стратегії розвитку освіти в Україні на період до 2021 року» одним із основних завдань є формування соціально зрілої творчої особистості, яка здатна працювати на засадах інноваційних підходів до організації навчально-виховного процесу та власного творчого неперервного професійного зростання. Саме для цього необхідна реалізація компетентнісного підходу.

Сучасна загальноосвітня школа потребує фахівців, здатних до виховання особистості, її творчого і культурного розвитку.

**Аналіз останніх досліджень.** Проблему розвитку творчості молодих учителів розкривають у своїх працях такі науковці: В. Моргун – творчість учителя в багатовимірній концепції особистості); Г. Полякова – педагогічна творчість учителя; О. Погребняк – від саморозвитку до творчості; Л. Шкурат – особливості творчої діяльності вчителя в закладі нового типу; О. Тутолмін – становлення і розвиток творчої компетентності майбутнього вчителя; Т. Волобуєва – особливості розвитку творчої компетентності викладача вищого навчального закладу; С. Яланська – психологія розвитку творчої компетентності майбутніх учителів та ін.

**Мета статті** – здійснити теоретичний аналіз проблеми творчої компетентності молодих вчителів; завдання – виділити характерні особливості творчої компетентності вчителя-початківця як фактора професійного становлення.

**Виклад основного матеріалу.** Важливим елементом розкриття сутності розвитку творчої компетентності людини є зміни, які суттєво впливають на систему освіти, що передбачає удосконалення професійної підготовки вчителя шляхом створення сприятливого для розвитку творчості освітнього середовища.

Насамперед вважаємо за необхідне розкрити поняття творчої компетентності вчителя. За С. Яланською, творча компетентність – найвищий рівень розвитку професійної компетентності, коли особистість здійснює професійну діяльність на творчій основі стабільно і неперервно [8, с. 61].

Формування компетентності взаємопов'язане з розвитком інтересів вчителя, його схильності до творчої діяльності. Розглядаючи процес формування творчої компетентності, доцільно звернути увагу на вплив



творчого процесу на психологічний клімат у навчальному середовищі. Однак, не слід забувати і про необхідність формувати компетентність особистості не лише того, хто навчається, а й того, хто навчає, вчителя.

За С. Бондарем, творча компетентність – це знання, вміння, навички, ставлення, необхідні для успішної творчої діяльності та можливість використати їх в житті, на практиці. Здатність людини генерувати ідеї, висувати гіпотези; здатність фантазувати; асоціативність мислення; здатність бачити протиріччя; здатність переносити знання та вміння у нові ситуації; спроможність відмовитися від нав'язливої ідеї, подолати інертність мислення; незалежність суджень; критичність мислення [1].

На наш погляд, у психолого-педагогічних дослідженнях сутність поняття «творча компетентність» найбільш широко і обґрунтовано розкрив О. Тутолмін. Він визначає це поняття як інтегративну професійно-особистісну характеристику вчителя, що забезпечує йому ефективність діяльності в типових та нетрадиційних ситуаціях шкільного життя, є системоутворюючим компонентом у структурі професійно-педагогічної компетентності, фактором становлення професіоналізму майбутнього вчителя, продуктивності його педагогічної діяльності, педагогічного спілкування, особистісної самореалізації, умовою компетентної підтримки творчого розвитку учнів [6].

Так, у психології знаходимо визначення творчої компетентності. За О. Волобуєвою [2], творча компетентність викладача ВНЗ – це інтегрована професійно-особистісна характеристика особистості педагога, яка забезпечує ефективність його діяльності в різноманітних ситуаціях педагогічного спілкування в умовах ВНЗ. Творча компетентність є системоутвірним компонентом у структурі професійної компетентності викладача, визначальним чинником його професіоналізму. Достатній рівень сформованості творчої компетентності забезпечує ефективність педагогічної діяльності.

Досліджуючи творчу компетентність викладачів ВНЗ, О. Волобуєва звертає увагу на особистісні кореляти креативності. Розглянемо їх детальніше:

1) сприйняття. Для креативної особистості є характерною яскрава саморегуляція сприйняття, спрямованість на вирішення будь-якої проблеми, «чіткість» уваги, яка може бути довготривалою і стійкою. В цьому контексті звертаємо увагу на перцептивні особливості, що найбільш часто корелюють із креативністю: висока чутливість до субсенсорних подразників, здатність сприймати недоречності; здатність сприймати комплексно, синтетично, помічаючи основне, суттєве, уміння бачити потенційне, те, що не виявилось; уміння сприймати самостійно та неупереджено;

2) пам'ять. На думку вчених, креативні особистості мають значний запас знань, які визначаються спрямованістю інтересів. Такі особистості легко визначають основне і швидко забувають другорядне;

3) мислення. Мислення креативних особистостей відрізняється швидкістю, оригінальністю. Швидкість можна трактувати як багатство та

різноманітність ідей, асоціацій, встановлення різноманітних зв'язків категорій (кількість яких береться за критерій швидкості). Під гнучкістю мислення розуміється здатність швидко переходити від одного поняття або способу вирішення до іншого. Під оригінальністю мислення розуміється незвичайність, дотепність та унікальність. Для креативних особистостей характерним є так зване «дивергентне» мислення, тобто відкрите, конструктивне, схильне до узагальнення явищ, здатне виходити за межі однієї категорії, те, яке бачить в об'єктах багатогранність функцій і значень;

4) рефлексія. Рефлексивне ставлення викладача до своєї діяльності є однією з найбільш важливих психологічних умов її поглибленого усвідомлення, критичного аналізу, конструктивного вдосконалення. Рефлексія забезпечує викладачеві можливість виходу з повного поглинення безпосереднім процесом, здатність зайняти позицію над ним, поза ним для судження про нього. Здатність викладача рефлексивно ставитися до самого себе та своєї діяльності є результатом опанування (інтеріоризації) особистістю соціальних стосунків між людьми. Крім того, до інтелектуальних корелятив належать інтуїція, видумка, передбачення, фантазія, скептицизм, критичність, високий ступінь активності в мисленнєвій діяльності. Хоча деякі вчені креативність та інтелект, незважаючи на їх тісний зв'язок, протиставляють. Для реалізації креативності потрібна інтелектуальна ініціативність, але слід зауважити, що для простої інтелектуальної діяльності сама креативність не є обов'язковою. Творчий викладач ВНЗ, який працює в нових умовах вищої школи, повинен володіти особистісною і соціальною мобільністю, крім того, – мобільністю знань. Відмова від стереотипів, здатність до інновацій, інтерес до всього нового, але в контексті критичного осмислення запропонованого, вміння підібрати найбільш ефективну для вирішення педагогічного завдання технологію. Для креативної особистості характерною є висока емоційна збудливість. Крім того, слід зазначити про мотиваційні особливості креативності, до яких належать: прагнення до самого процесу творчості, до опанування нових фактів та інформації, до відкриттів; установлення закономірностей, узагальнень, духовного зростання, співпраці; самовираження і самоствердження; захоплення змістом діяльності; схильність до аналізу та синтезу; розвиненість естетичних почуттів [2].

Однією з головних умов підвищення рівня творчої компетентності вчителя, на наш погляд, є сформованість погляду на цей процес як на систему методичних та навчальних заходів, в основу яких необхідно покласти наступні принципи: системності, цілеспрямованості, перспективності, комплексності, послідовності, принципи синергії та особистісно-орієнтованого підходу, принцип оволодіння «планетарною» моделлю добування та структурування інформації.

Із позиції педагогічного професіоналізму російська дослідниця Н. Пахтусова визначає творчу компетентність як «комплексну характеристику педагога, що відображає його готовність виконувати

ефективну педагогічну діяльність на творчому рівні й здатність до особистісного й професійного саморозвитку» [4, 165].

Розвиток творчої компетентності фахівця сприяє здатності його виходити за межі нормативної діяльності, здійснювати інноваційні процеси. Аналіз психолого-педагогічної літератури показує, що творчість – вищий прояв активності людської діяльності, засіб до самоствердження, самореалізації, самовираження. На сучасному етапі затвердження нової креативної парадигми затребуваними стають особистості, які схильні до творчої діяльності, інноваційних пошуків, прояву професійної майстерності.

Розвиток творчої компетентності учителя сприяє здатності його виходити за межі нормативної діяльності, здійснювати інноваційні процеси. Аналіз психолого-педагогічної літератури показує, що творчість – вищий прояв активності людської діяльності, засіб до самоствердження, самореалізації, самовираження. На сучасному етапі затвердження нової креативної парадигми затребуваними стають особистості, які схильні до творчої діяльності, інноваційних пошуків, прояву професійної майстерності.

На основі узагальнень ідей про розвиток творчої особистості нами розроблено цілісну концепцію розвитку творчої компетентності вчителя у процесі професійного становлення, базисом якої є генетико-психологічна теорія народження, зростання та існування особистості, за С. Максименком, та концепція розвитку творчої компетентності майбутніх учителів С. Яланської [8].

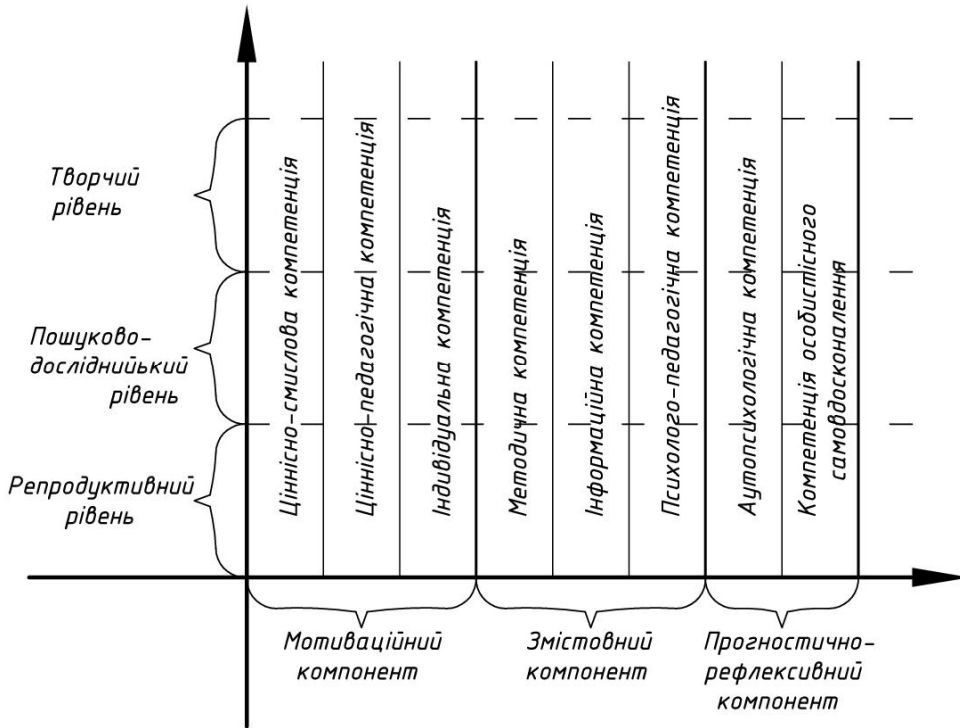
Нами окреслено зміст, структуру, засоби розвитку творчої компетентності вчителя-початківця.

Визначено, що структура розвитку творчої компетентності вчителя у процесі професійного становлення базується на основних структурних компонентах професійної компетентності: мотиваційному; змістовному; прогностично-рефлексивному.

Розвиток творчої компетентності вчителів-початківців має базуватися на основі трьох блоків: підготовчого, практичного та підсумкового, а також здійснюватися за допомогою діагностичного, мотиваційного, творчо-пошукового, планово-прогностичного, діяльнісного та впроваджувального етапів.

Показниками досягнення творчої компетентності є ціннісно-педагогічна, ціннісно-сміслова, індивідуальна, методична, психолого-педагогічна, аутопсихологічна компетенції та компетенція особистісного самовдосконалення (рис. 1.). Однією з найактуальніших проблем психолого-педагогічної діяльності є формування в учителя-початківця творчої компетентності, яка сприяє його професійному становленню.

Варто звернути увагу на дослідження О. Дубасенюк, яка зазначає, що професійна діяльність є однією з основних сфер самореалізації вчителя, яка надає йому можливість задовольняти різноманітні духовні потреби, розвинути його творчі здібності, ствердити себе як особистість, досягати певного соціального статусу, що пов'язаний з формуванням системи цінностей педагога і трансформації її в особистісну сферу учнів [3].



**Рис. 1. Модель розвитку творчої компетентності вчителя у процесі професійного становлення**

Значна кількість науковців розглядає професійне становлення вчителя в різних аспектах, зокрема досліджено: шляхи і методи професійного становлення учителів (О. Абдуліна, Ю. Бабанський, Є. Голобородько, І. Зязюн, В. Загвязинський, В. Кан-Калік, Н. Кузьміна, І. Підкасистий, В. Сластьонін та ін.); формування готовності майбутніх учителів до професійної діяльності (І. Богданова, О. Волошенко, Л. Кадченко, О. Цокур, Р. Хмельюк) [5].

Розглянемо визначення професійного становлення вчителя-початківця. Так, Л. Хомич, зазначає, що це тривалий і напружений процес, який починається задовго до його першого входження до шкільного класу. Цьому присвячуються роки навчання в університеті, поглиблена самоосвіта в процесі оволодіння секретами професії, знайомство з кращими педагогічними практиками [7].

Варто зазначити, що, незважаючи на численність досліджень, і досі не існує єдиного підходу до визначення сутності професійного становлення вчителів-початківців. Вважаємо, що професійне становлення молодого вчителя – це складний процес входження у діяльність, при якому формується професійна позиція та усвідомлюється необхідність розвитку в педагога творчої компетентності як важливої умови його успішної фахової діяльності.

Нами розроблено авторські програми розвитку творчої компетентності майбутніх учителів та вчителів-початківців. Програми розвитку творчої компетентності розкрито у навчальному посібнику «Психологія розвитку педагогічної творчості», який рекомендовано Вченою радою Полтавського національного педагогічного університету імені В.Г. Короленка (протокол № 3, від 29 жовтня 2015 р.).

**Висновки і перспективи подальших досліджень.** Отже, проблема розвитку творчої компетентності вчителя у процесі професійного становлення є актуальною та вимагає її подальшого вивчення. Досить велике значення у професійному становленні вчителя відіграє навчання у ВНЗ. Творча компетентність – необхідна умова становлення педагога, його самопізнання, розвитку і розкриття як особистості. Подальший науковий пошук продовжується у напрямку дослідження психологічних умов розвитку творчої компетентності вчителів-початківців. Перспективи дослідження передбачають апробацію програми розвитку творчої компетентності вчителів у процесі їх професійного становлення.

1. *Бондар С.* Методи навчання : традиції та інновації / С. Бондар // Біологія і хімія в школі. – 2000. – № 5. – С. 13–16.
2. *Волобуєва О. Ф.* Творча компетентність викладача вищої школи: психологічний аспект [Електронний ресурс] / О. Ф. Волобуєва // Вісник Національної академії Державної прикордонної служби України: електрон. наук. фах. вид. / гол. ред. І. О. Грязнов – Хмельцький, 2011. – Вип. 4. – Режим доступу : [http://www.nbu.gov.ua/e-journals/Vnadsps/2011\\_4/11vofspa.pdf](http://www.nbu.gov.ua/e-journals/Vnadsps/2011_4/11vofspa.pdf).
3. *Дубасенюк О. А.* Формування професійної компетентності майбутніх учителів на засадах духовно-моральних цінностей / О. А. Дубасенюк // Матер. VI Міжнародної науково-практичної конференції "Духовно-моральне виховання і професіоналізм особистості в сучасних умовах", (30-31 жовтня 2009 р.), / Інститут інноваційних технологій і змісту освіти Міністерства освіти і науки України, Академія міжнародного співробітництва з креативної педагогіки. – К., 2009. – С. 40–50.
4. *Пахтусова Н.* Професійно-творча компетентність як система якості підготовки майбутнього вчителя / Н. Пахтусова // Вісник Челябінського державного педагогічного університету. – Челябінськ: Видавництво Челябінського державного педагогічного університету Челябінська, 2010. – № 10. – С. 160–166.
5. *Петрусенко С. Ю.* Педагогічні умови професійного розвитку молодих вчителів загальноосвітньої школи: Автореф. дис... канд. мед. Наук: 13.00.04 / П. Ю. Петрусенко ; Південноукраїнський державний педагогічний університет імені К. Д. Ушинського. – Одеса, 2009. – 20 с.
6. *Туголмин А. В.* Становление и развитие творческой компетентности будущего учителя (на основе системного подхода) : автореф. дис. на соискание учен. степени д-ра пед. наук: спец. 13.00.08 «Теория и методика профессионального образования» / А. В. Туголмин ; Чуваш. гос. пед. ун-т. – Чебоксары, 2009. – 42 с.
7. *Хомич Л. О.* Сучасні підходи до підвищення ефективності професійної підготовки вчителя [Текст] / Л. О. Хомич // Педагогічна майстерність академіка Івана Зязюна : зб. наук. праць / НАПНУ, Від-ня проф. освіти і освіти дорослих, Ін-т пед. освіти і освіти дорослих. – К., 2013. – С. 312–318.
8. *Яланська С. П.* Психологія творчості: [навчальний посібник] / С. П. Яланська. – Полтава: ПНПУ імені В.Г. Короленка. 2014. – 180 с.

## REFERENCES

1. Bondar, S. (2000). Metodi navchannja : tradicii ta innovacii [Teaching methods: tradition and innovation]. *Biologija i himija v shkoli* [Biology and chemistry at school], 5, 13-16 (ukr).
2. Volobueva, O. F. (2011). Creative competence of the teacher of high school: the psychological aspect [Creative competence of the teacher of high school: the psychological aspect]. [Elektronnyj resurs] – Rezhim dostupa: [http://www.nbu.gov.ua/e-journals/Vnadps/2011\\_4/11vofspa.pdf](http://www.nbu.gov.ua/e-journals/Vnadps/2011_4/11vofspa.pdf)
3. Dubaseniuk, O. A. (2009). Formuvannia profesiinoi kompetentnosti maibutnix uchyteliv na zasadakh dukhovno-moralnykh tsinnosti [Formation of professional competence of future teachers on the basis of spiritual and moral values]. *Mater. VI Mizhnarodnoi naukovopraktychnoi konferentsii "Dukhovno-moralne vykhovannia i profesionalizm osobystosti v suchasnykh umovakh", (30-31 zhovtnia 2009 r.)* [Materials of VI International scientific conference "Spiritual and moral education and professionalism of the individual in modern conditions" (30-31 October 2009)]. Instytut innovatsiinykh tekhnolohii i zmistu osvity Ministerstva osvity i nauky Ukrainy, Akademiia mizhnarodnoho spivrobitnytstva z kreatyvnoi pedahohiky, 40-50. (ukr).
4. Pakhtusova, N. A. (2010). Professional-creative competence as the system quality of preparation of future teacher [Bulletin of the Chelyabinsk state pedagogical University]. Chelyabinsk: Publishing house of Chelyabinsk state pedagogical University, 10, 160-166 (rus).
5. Petrusenko, S. Y. (2009). Pedahohichni umovy profesiinoho rozvytku molodykh vchyteliv zahalnoosvitnoi shkoly: avtoref. dys... kand. med. Nauk: 13.00.04 [Pedagogical conditions of professional development of young teachers of secondary school: Author. thesis ... candidate. med. sciences: 13.00.04]. O. (ukr).
6. Tutolmin, A. V. (2009). Stanovlenie i razvitie tvorcheskoj kompetentnosti budushhego uchitelja (na osnove sistemnogo podhoda): avtoref. dys... na soiskaniia uchen. stepeni dra ped. nauk: spets. 13.00.08 «Teoriia i metodika professionalnogo obrazovaniia» [The formation and development of creative competence of future teachers (on the basis of system approach): Author. for scientific degree of Doctor of pedagogical sciences, specialty 13.00.08 "Theory and methods of education professional]. Chuvash. gos. ped. un-t (rus).
7. Khomych, L. O. (2013). Suchasni pidkhody do pidvyshchennia efektyvnosti profesiinoi pidhotovky vchytelia [Current approaches to improve the efficiency of teacher training]. *Pedahohichna maisternist akademika Ivana Ziaziuna : zb. nauk. prats* [Pedagogical skills Academician Ivan Zyazyuna: scientific research journal]. K., 312–318 (ukr).
8. Yalanska, S. P. (2014) Psihologija tvorchosti. [The psychology of creativity: a manual]. Poltava: PNPUI imeni V.G. Korolenka (ukr).

**Tetiana Pilhuk****CREATIVE COMPETENCE OF THE YOUNG TEACHER AS THE FACTOR OF PROFESSIONAL FORMATION**

*The article discloses the psychological analysis of the problem of development of creative competence of the teacher in the process of becoming a professional. The content of the question of development of competence of teacher at the greatest creative level is defined. The article scientifically grounds the concept of creative competence of teachers in the process of the professional becoming. Under the creative competence we mean the greatest level of development of professional competence, when personality carries out professional activity on creative basis stably and continuously. The article investigates the psychological conditions of development of creative competence, examines works of scientists in the field of investigation of psychological mechanisms of creativity, issue of professional development, skills and professionalism. Understanding of essence of the professional becoming of teacher is presented. On the basis of generalization of ideas about the development of the creative personality, we have developed a*

*holistic concept of development of creative competence of the teacher in the process of professional formation. It is determined that the structure of development of creative competence of a teacher in the process of professional formation is based on the basic structural components of professional competence: motivational; informative; prognostic-reflective.*

**Keywords:** *creativity, creative capacities, creative competence, development, psychological conditions, teacher, future teachers, professional becoming, professionalism.*

**НАШІ АВТОРИ**

**Балл Гергій Олексійович** – доктор психологічних наук, професор, член-кореспондент НАПН України, завідувач лабораторії методології і теорії психології Інституту психології імені Г. С. Костюка (м. Київ).

**Бреусенко-Кузнецов Олександр Анатолійович** – кандидат психологічних наук, доцент кафедри психології і педагогіки Національного технічного університету України «Київський політехнічний університет імені Ігоря Сікорського» (м. Київ).

**Гуляс Інеса Антонівна** – кандидат психологічних наук, доцент кафедри психології Чернівецького національного університету імені Юрія Федьковича (м. Чернівці).

**Гуцол Світлана Юріївна** – доктор психологічних наук, доцент кафедри психології і педагогіки Національного технічного університету України «Київський політехнічний університет імені Ігоря Сікорського» (м. Київ).

**Дзюба Тетяна Михайлівна** – кандидат психологічних наук, доцент кафедри загальної, вікової та практичної психології Полтавського національного університету імені В. Г. Короленка (м. Полтава).

**Карпенко Євген Володимирович** – кандидат психологічних наук, доцент кафедри психології факультету № 7 Львівського державного університету внутрішніх справ (м. Львів).

**Карпенко Зіновія Степанівна** – доктор психологічних наук, професор, керівник науково-дослідного Центру "Психологія розвитку особистості", завідувач кафедри педагогічної та вікової психології Прикарпатського національного університету імені Василя Стефаника (м. Івано-Франківськ).

**Климишин Ольга Іванівна** – доктор психологічних наук, професор кафедри педагогічної та вікової психології Прикарпатського національного університету імені Василя Стефаника (м. Івано-Франківськ).

**Когутяк Надія Михайлівна** – кандидат психологічних наук, доцент кафедри педагогічної та вікової психології Прикарпатського національного університету імені Василя Стефаника (м. Івано-Франківськ).

**Колісник Олексій Петрович** – кандидат психологічних наук, професор кафедри загальної та соціальної психології Східноєвропейського національного університету імені Лесі України, докторант (м. Луцьк).



**Кузікова Світлана Борисівна** – доктор психологічних наук, професор, завідувач кафедри практичної психології Сумського державного педагогічного університету імені А. С. Макаренка (м. Суми).

**Левіт Леонід Зігфрідович** – доктор психологічних наук, доцент, директор Центру психологічного здоров'я і освіти (м. Мінськ, Білорусь).

**Ніздрань Олександра Андріївна** – аспірант лабораторії мас та спільнот Інституту соціальної та політичної психології НАПН України (м. Київ), психолог-консультант Тернопільської обласної комунальної клінічної психоневрологічної лікарні.

**Орішко Наталія Костянтинівна** – науковий кореспондент лабораторії психології особистості імені П. Р. Чамати Інституту психології імені Г. С. Костюка НАПН України (м. Київ).

**Пасніченко Анжела Едуардівна** – кандидат психологічних наук, доцент кафедри психології Чернівецького національного університету імені Юрія Федьковича (м. Чернівці).

**Пільгук Тетяна Сергіївна** – аспірант кафедри загальної, вікової та практичної психології Полтавського національного педагогічного університету імені В. Г. Короленка (м. Полтава).

**Поліщук Олексій Валерійович** – аспірант кафедри теоретичної та консультативної психології Інституту соціології, психології та соціальних комунікацій Київського національного педагогічного університету імені М. П. Драгоманова (м. Київ).

**Прокопів Людмила Ярославівна** – аспірант кафедри педагогічної та вікової психології Прикарпатського національного університету імені Василя Стефаника (м. Івано-Франківськ).

**Собкова Світлана Іванівна** – кандидат психологічних наук, асистент кафедри психології Чернівецького національного університету імені Юрія Федьковича (м. Чернівці).

**Шусть Василь Володимироч** – кандидат педагогічних наук, доцент, докторант Інституту соціальної та політичної психології НАПН України (м. Київ).

**Яланська Світлана Павлівна** – доктор психологічних наук, професор, завідувач кафедри кафедри загальної, вікової та практичної психології Полтавського національного університету імені В. Г. Короленка (м. Полтава).

## CONTENTS

<i>Personological models and concepts</i>	<b>Georgiy Ball</b> A gifted person's successfulness in the context of his/her interaction with the socio-cultural environment.....	5
	<b>Svetlana Gutsol</b> The role of myth in the process of personality's self-design.....	15
	<b>Svitlana Kuzikova</b> Model of psychological correction of crisis of adolescence.....	24
	<b>Leonid Levit</b> Eudaimonism versus existentialism: once again about life values and meaning .....	33
	<b>Oleksiy Kolisnyk</b> Methodological bases of the spiritual self-development of a personality.....	48
	<b>Anzhela Pasnichenko</b> Levels of personality's psychological development	56
	<b>Liudmyla Prokopiv</b> Subject-oriented model of psychocorrection of preschool children's hyperactivity .....	70
<i>Empirical research in applied personality psychology</i>	<b>Zinoviia Karpenko</b> Exposition of mental schemes and copings in the confessional novel by Svitlana Alexievych «Second-hand time».....	80
	<b>Olha Klymyshyn</b> Peculiarities of organization and providing of christian-psychological assistance to the participants of ATO.....	90
	<b>Svitlana Yalanska</b> Psychological aspects of tolerance in learning environment of a personality.....	100
	<b>Oleksiy Polishchuk</b> Psychological techniques for optimizing the process of decision making in stressful situation.....	109

<i>Theoretical workshops of topical personological problems</i>	<b>Natalia Orishko</b> Empirical research of individual strategies of self- improvement of personality in youth age.....	118
	<b>Svitlana Sobkova</b> Psychological and cultural aspects of the inter-ethnic cooperation in the students' environment.....	126
	<b>Oleksandra Nizdran</b> Implementing positive psychotherapy in social capital activation programme.....	141
	<b>Inesa Huliyas</b> Axiopsychological planning : profile of analysis of problem.....	151
	<b>Tetiana Dziuba</b> Axiopsychological aspects of individual's occupational health .....	169
	<b>Nadiia Kogutiak</b> Regularities perceptual development in early ontogenesis: at the norms.....	182
	<b>Vasyl Shust</b> Evolution of human communities' value sphere: from sociality for the sake of survival to the policy priorities.....	191
	<b>Yevhen Karpenko</b> The meaning of emotional competence of personality in life creation discourse.....	198
	<b>Alexander Breusenko-Kuznetsov</b> Pathology of the personality in theoretical constructions of representatives of domestic metaphysical tradition in psychology.....	208
	<b>Tetiana Pilhuk</b> Creative competence of the young teacher as the factor of professional formation.....	215
	<b>AUTHORS</b> .....	223
	<b>CONTENTS</b> .....	225

## Вимоги до оформлення статей для публікації

Стаття повинна відповідати профілю наукового журналу. Мови – українська, англійська, польська, російська. Автор статті відповідає за достовірність і вірогідність викладеного матеріалу, за правильне цитування і коректні посилання на джерела.

**Обсяг статті** – 10-16 сторінок, формат А-4, відстань між рядками – 1,5 інтервали, кегль 14, гарнітура Times New Roman; поля: ліворуч, угорі, внизу – 2,5 см, праворуч – 1 см; абзац – п'ять знаків;

- сторінки статті НЕ нумеровані;
- не використовувати переносів;
- формули: розмір шрифту – 12, великий індекс – 8, маленький індекс – 5, великий символ – 14, маленький символ – 11пт;
- таблиці, рисунки, малюнки повинні мати нумерацію і назву;
- ілюстративний матеріал подавати в тексті (всі рисунки продублювати в окремому файлі у форматі JPEG, PNG чи BMP з роздільною здатністю 600dpi, 256 відтінків сірого), підписи набирати курсивом; рисунок, виконаний засобами MS Word, згрупувати як один об'єкт;

Окремим файлом необхідно додати відомості про автора: прізвище, ім'я, по батькові (мовами статті й англійською); назва статті (мовами статті й англійською); учене звання, посада, місце роботи (установа, підрозділ) автора; адреса; електронна пошта; телефон, факс.

### Структура статті:

1. УДК (зліва);
2. Нижче – ім'я та прізвище автора (вирівнювання посередині, напівжирним курсивом);
3. рядком нижче установа, де працює автор;
4. електронна адреса;
5. назва статті (великими літерами з напівжирним накресленням);
6. резюме мовами оригіналу та англійською (100-150 слів) (12 кегль, курсив);
7. NB категорично заборонено подавати невідредагований варіант машинного перекладу;
8. ключові слова кожною з двох мов (5-7 слів) (12 кегль, курсив).

ТЕКСТ включає такі необхідні елементи:

- вступ / постановка наукової проблеми та її значення;
- аналіз останніх досліджень із цієї проблеми;
- формулювання мети та завдань статті;
- методи та методики;
- виклад основного матеріалу й обґрунтування отриманих результатів дослідження;

- висновки і перспективи подальших досліджень.

Список використаних джерел укладається двічі: спершу згідно з вимогами ДАК України, а нижче як **references**, тобто за нормами Американської психологічної асоціації (APA): (<http://www.apastyle.org/>). Якщо джерело опубліковано українською чи російською мовою (або іншими кириличними мовами), то в списку *references* його необхідно подати *латинськими літерами*, наприклад:

Shevelov, Yu. *Narys Suchasnoii Ukrains'koi Literaturnoi Movy ta Inshi Lingvistychni Studii [An Outline of Modern Ukrainian Literary Language and Other Linguistic Studies]* / Yurii Shevelov. – Kyiv : Tempora, 2012. – 664 p.;

Kravchuk, S. *Teoretychna model intelektu [Theoretical model of intelligence]* / S. Kravchuk // *Psycholohichni Perspektyvy*. – 2006. – No 18. – P. 222-230;

на кожен позицію в списку літератури має бути посилання в тексті статті;

посилаючись на статтю, в списку літератури обов'язково вказувати її авторів, назву, джерело - видання, рік, випуск (число), сторінки; на книгу в цілому – авторів, назву (і жанр), місце видання, видавництво, рік та кількість сторінок; на інтернет-видання – джерело та дату використання;

посилання робляться так: якщо мається на увазі джерело загалом [3], у випадку цитування із зазначенням номеру сторінки [3, с. 25].

**Для нотаток**

**Для нотаток**

# Психологія особистості

2016. № 1 (7).

Головний редактор журналу, відповідальна за випуск	Зіновія Карпенко
Літературна редакція	Зіновія Карпенко
Набір та макетування	Ольга Климишин
Комп'ютерна правка	Ольга Климишин
Коректура	Оксана Турчин

Друк: підприємець Голіней О.М.  
м. Івано-Франківськ, вул. Галицька, 128  
тел. (0342) 58 04 32, +38 050 540 30 64  
папір офсетний, друк цифровий  
формат 70x100 /16, ум. друк. 13,49 арк.  
Зам. № 394 від 25.12.2015, наклад 100 прим.