

Збірник статей за матеріалами
круглого столу «Проблема
добра і зла у науковій спадщині
Г.О. Балла» (24 травня 2018 р.)

ГУМАННИЙ РОЗУМ

За редакцією В.Л. Зливкова,
О.В. Завгородньої

Інститут психології імені Г.С. Костюка
НАПН України
Лабораторія методології і теорії психології

ГУМАННИЙ РОЗУМ. ЗБІРНИК СТАТЕЙ

Електронний збірник рекомендовано до друку Вченою радою Інституту психології імені Г.С. Костюка НАПН України (протокол № 5 від 19 квітня 2018 р.)

Рецензенти:

Власова О.І., доктор психологічних наук, професор, завідувач кафедри психології розвитку КНУ імені Т.Шевченка;

Сердюк Л.З., доктор психологічних наук, професор, завідувач лабораторії психології особистості імені П.Р. Чамати Інституту психології імені Г.С. Костюка НАПН України.

Гуманний розум [збірник наукових праць за матеріалами круглого столу «Проблема добра і зла у науковій спадщині Г.О. Балла» (24 травня 2018 р.)] / за ред. В.Л.Злишков, О.В. Завгородня, упорядники С.О. Лукомська, О.В. Котух. – К., 2018. – 193 с.

Збірник статей створений за матеріалами круглого столу «Проблема добра і зла у науковій спадщині Г.О. Балла», який відбувся в Інституті психології імені Г.С. Костюка НАПН України 24 травня 2018 року. Проблеми раціогуманізму, поставлені Г.О. Баллом, лишаються актуальними й нині. У збірнику окреслено сучасні методологічні підходи до вивчення різних аспектів особистості в контексті ідей раціогуманізму Г.О. Балла. Окремі автори аналізують наукову спадщину Г.О. Балла, а інші – базуючись на його науковому доробку, обґрунтовують можливості реалізації різноманітних практичних ідей.

Збірник статей адресовано психологам, соціальним працівникам, студентам вищих навчальних закладів та всім, хто цікавиться психологією особистості.

м. Київ, 2018

© лабораторія методології і теорії психології Інституту психології імені Г.С. Костюка НАПН України

ЗМІСТ

Від наукових редакторів	5
<i>Агацова Ю.А.</i> Психологічні особливості формування рівного ставлення до учасників освітнього процесу	6
<i>Воропаєв Е.П.</i> Экстагизм в художественной деятельности	10
<i>Губенко О.В.</i> Проблема істини у психосемантичному вимірі	15
<i>Депутат В.В.</i> Системологічні ідеї Г.О. Балла в контексті проблем інтеграції психологічного знання	22
<i>Дружиніна І.А., Альтмарк А.О.</i> Дослідження динаміки особистісного зростання студентів-психологів	27
<i>Дружиніна І.А., Мирончук Д.П.</i> Дослідження впливу сімейного виховання на міжособистісні стосунки підлітків	32
<i>Завгородня О.В.</i> Творча спадщина Г.О. Балла в контексті подолання роздробленості психологічного знання	39
<i>Зливков В.Л.</i> Проактивність як властивість високофективної особистості	44
<i>Зливков В.Л., Котух О.В.</i> Постмодерна ідентичність та автентичність особистості	48
<i>Зливков В.Л., Лукомська С.О.</i> Модель креативності Джеймса Кауфмана	53
<i>Копилов С.О.</i> Змістовний потенціал трактування культури в раціогуманістичній концепції Г.О. Балла	59
<i>Котух О.В.</i> Проблема самоактуалізації особистості в гуманістичній психології	64
<i>Краєва О.А.</i> Трансформація ідентичності підлітків 13-14 років, репрезентована психологічною складовою часу (“Минуле Я”, “Теперішнє Я”, “Майбутнє Я”) на етапі перебігу кризи ідентичності	70
<i>Кузікова С.Б., Важинський С.Е.</i> Поняття ризику та схильності до ризику в психології	77
<i>Кузіна В.Д.</i> Критерії та показники емпіричного дослідження перфекціонізму та професійної ідентичності особистості офіцера	84
<i>Литвинчук Л.М.</i> Сучасні підходи до реабілітації наркозалежних осіб: психологічний аспект	88
<i>Лукомська С.О.</i> Оптимізм і соціальна підтримка як чинники адаптації особистості	94
<i>Melnik O., Lukomska S.</i> Research traditions in the study of resilience	97
<i>Михайлюк І.В.</i> Дослідження сформованості структурних компонентів діалогічної компетентності майбутніх психологів	101
<i>Михальчук Н.О.</i> Проблема добра і зла як пошук нових етичних істин у	106

науковій спадщині Георгія Балла

<i>Папуча М.В., Наконечна М.М.</i> Свобода в науковій творчості (до розуміння творчості Г.О. Балла)	111
<i>Перепада О.М.</i> Гіперактивний розлад: статистика поширеності	118
<i>Перепелиця А.В.</i> Програма тренінгу з профілактики та подолання негативних переживань під час практичної діяльності у студентів медичних коледжів	122
<i>Подкоритова Л.О.</i> Застосування творчої групової роботи «Від гри до справи» для професійного розвитку майбутніх фахівців соціономічної сфери	130
<i>Російчук Т.А.</i> Два витоки морального універсалізму: культурно-історичний аспект	134
<i>Стенура Є.В.</i> Проблема релігійності як елемента соціалізації особи	140
<i>Субін А.О.</i> Національна ідея українського народу: міф чи реальність?	144
<i>Тавровецька Н.І.</i> Емпіричний аналіз Я-позиції в загальній картині життєздійснення особистості	146
<i>Харченко Н.А.</i> Проблема вікових особливостей учнів у працях Г.С. Костюка	153
<i>Харченко Н.А., Чорна Т.О.</i> Психологія дошкільника у працях О.В. Запорожця	157
<i>Харченко Н.А., Шевчук Т.П.</i> До проблеми творчих здібностей молодших школярів	162
<i>Шевченко К.О.</i> Розвиток фасилітативної компетентності майбутніх педагогів: раціогуманістичний підхід	166
<i>Ягода В.М.</i> Теоретичний аналіз проблеми психологічних чинників патріотичного виховання дітей дошкільного віку	175
<i>Яковенко С.І., Бардова М.А.</i> Порозуміння в громаді як результат продуктивного діалогу в безпечних умовах	178
<i>Яковицька Л.С.</i> Діалого-культурологічні складові процесу самореалізації викладача у науково-технічній діяльності в контексті наукової спадщини Г.О.Балла	183
Наші автори	190

ВІД НАУКОВИХ РЕДАКТОРІВ

«Гуманний розум» – назва книги, планованої Георгієм Олексійовичем Баллом; ми запозичили цю назву для збірника статей, присвяченого пам'яті вченого, оскільки вона, як ніяка інша, суголосна його особистості і творчості. Наукова спадщина Георгія Олексійовича викликає значний інтерес у науковому світі, хоча справжнє осмислення його творчості ще лише формується, зважаючи на її глибину, різнобічність, евристичність запропонованих ідей. Насамперед, ідеться про раціогуманістичну світоглядну та методологічну орієнтацію в людинознавстві, а також про інтегративно-особистісний підхід, в рамках яких Г.О. Баллом розроблено систему методологічних принципів і дослідницьких настановлень, спрямованих на різнобічний аналіз широкого класу взаємопов'язаних феноменів в полі «людина – природа – культура». Зазначений підхід дає змогу виявити і проаналізувати різні дослідницькі традиції, концепції, осмислити важливі здобутки людинознавства в смисловому полі психології, створює можливості методологічного перекладу філософсько-гуманітарного дискурсу на мову психологічної науки, може бути плідним на різних методологічних рівнях в контексті проблеми інтеграції психологічного знання.

Збірник містить розвідки, що висвітлюють неординарні творчі здобутки вченого, а також базовані на його науковому доробку дослідження теоретичного і прикладного характеру. Проаналізовано численні праці вченого, розкрито можливості раціогуманістичної методологічної орієнтації в осмисленні трансдисциплінарних проблем зокрема істини, добра, діалогу, культури, особистості, мови науки, компетентності педагога гуманістичної орієнтації. Висвітлено низку ідей Георгія Олексійовича, зокрема щодо підвищення логічної досконалості наукового дискурсу на різних етапах її опрацювання вченим. Акцентовано важливість досягнення творчої спадщини Г.О. Балла як основи для пошуку шляхів подолання роздробленості психологічного знання та побудови його культуроорієнтованої парадигми. Частину статей присвячено актуальним проблемам дослідження особистості, зокрема в контексті становлення її життєвої позиції, ідентичності, проактивності, креативності, різним аспектам соціальної та психологічної підтримки людини. Проаналізовано питання релігійності, естетичних переживань, творчості, перфекціонізму, оптимізму, ризикової поведінки. Особливу увагу приділено проблемам професіоналізації, самовизначення, розвитку та самореалізації особистості, подолання різних форм криз. Автори аналізують напрацювання Г.О. Балла, його наукові погляди, що продовжують бути орієнтиром не лише для теоретичних, а й для прикладних досліджень.

Висловлюємо вдячність С.О. Лукомській та О.В. Котух за редагування статей і співпрацю з авторами. Видання збірника було б неможливе без підтримки керівництва Інституту психології імені Г.С. Костюка НАПН України. Дякуємо усім, хто виявив інтерес до нашої роботи, та сподіваємось на подальшу плідну співпрацю.

З повагою,

В.Л. Зливков, О.В. Завгородня

Агачова Юлія Анатоліївна
кандидат психологічних наук,
старший викладач кафедри теорії і методики
дошкільної, початкової освіти й психології КВНЗ
«Херсонська академія неперервної освіти»,
agacheva.yulia@gmail.com

ПСИХОЛОГІЧНІ ОСОБЛИВОСТІ ФОРМУВАННЯ РІВНОГО СТАВЛЕННЯ ДО УЧАСНИКІВ ОСВІТНЬОГО ПРОЦЕСУ

Анотація. У статті описуються психологічні особливості взаємодії учасників освітнього процесу як чинники формування позитивного ставлення до кожного. Розглядаються наукові дослідження ефективної міжособистісної взаємодії у спільній діяльності.

Ключові слова: діяльність, спільна діяльність, індивідуальна діяльність, педагогічна діяльність.

Анотація. В статье описываются психологические особенности взаимодействия участников образовательного процесса как факторы формирования позитивного отношения к каждому. Рассматриваются научные исследования эффективного межличностного взаимодействия в совместной деятельности.

Ключевые слова: деятельность, совместная деятельность, индивидуальная деятельность, педагогическая деятельность.

Abstract. The article describes the psychological peculiarities of the interaction of participants in the educational process as factors of forming a positive attitude to everyone. The scientific researches so effective interpersonal interaction in joint activity are considered.

Keywords: activity, joint activity, individual activity, pedagogical activity

У вітчизняній загальній психології концептуалізації феномену діяльності постійно приділялася чільна увага. Методологія діяльнісного підходу ґрунтується на роботах Л. Виготського, С. Рубінштейна, О. Леонтьєва, С. Максименка, Г. Костюка, Б. Ломова та ін. На основі цієї методології виокремилася дві теорії діяльності: теорія індивідуальної діяльності, розроблена О. Леонтьєвим, і теорія спільної (сумісної) діяльності, розроблена Б. Ломовим. Останній вважав, що теорія індивідуальної діяльності є лише частковим випадком більш загальної теорії спільної діяльності, тому, що ніяка індивідуальна діяльність неможлива без діяльності багатьох інших людей.

Інші можуть виступати у надзвичайно широкому різноманітті форм явних чи неявних значущих для суб'єкта діяльності. Це може бути у формі

наявних чи уявних спостерігачів за даною діяльністю, які реально або потенційно оцінюють її та думка яких є важливою для суб'єкта діяльності. Адже вже сама присутність інших людей для суб'єкта діяльності не є зазвичай нейтральним фактом, а може бути як такою, що підвищує її продуктивність, так і такою, що знижує її.

Щодо спільної діяльності, то навчальний, виховний, розвивальний, а також виробничий потенціал спільної діяльності був досліджений у широкому колі робіт, у яких в різних формах обґрунтовуються переваги спільної (групової, колективної) діяльності над індивідуальною у сфері навчання та виховання.

Тому для вітчизняної психології ідеї про важливість співробітництва як однієї з визначальних основ сучасного навчання можна вважати традиційними. Відповідно наукові дослідження та практичні розробки у вітчизняній психології рухалися в напрямі виявлення закономірностей і механізмів навчальної співпраці у різноманітних формах групової роботи. За останні десятиліття здійснено значну кількість досліджень групової діяльності учнів і виявлено низку її відмінностей від діяльності, суб'єктом якої постає окрема особистість.

Головними відмінностями спільної діяльності від індивідуальної відомий російський психолог А. Журавльов вважає взаємодію та взаємозалежність між її учасниками.

Українська дослідниця Л. Бондар, узагальнюючи накопичені у психології наукові розвідки та результати своїх власних емпіричних пошуків щодо впливу спільної діяльності на ефективність навчання молодших школярів, доходить висновку, що систематичне використання спільної навчальної роботи учнів в умовах традиційної початкової школи, по-перше, дозволяє учням на більш високому рівні засвоювати знання, краще орієнтуватися в навчальному матеріалі і, по-друге, позитивно впливає на розвиток пізнавальних процесів, таких як мислення, пам'ять, мовлення. «Спільна навчальна робота молодших школярів за умови її ефективно організації підвищує ступінь задоволеності учнів шкільним життям, знижує ступінь конфліктності у класному колективі» [1, с. 17].

Такими умовами є попередня підготовка учнів до роботи у групі ровесників, що здійснюється спочатку в ігровій формі, потім вже на навчальному матеріалі. Потрібна також і спеціальна підготовка вчителя, що, зокрема, передбачає його знайомство з теорією та практикою організації спільної навчальної роботи учнів. Доцільно, щоб спочатку навички групової роботи діти освоювали в парах, а вже потім тріадах, тетрадах і групах з більшою чисельністю учасників.

До груп бажано включати дітей з різними навчальними можливостями, а після проведення групової роботи необхідна обов'язкова рефлексія результативності спільної роботи та її відповідності поставленій перед групою навчальній задачі, а також характеру спілкування. За таких умов спільна діяльність учнів створює такі переваги, як досягнення більш високого рівня розвитку основ теоретичного мислення, оволодіння учнями нормами ділового співробітництва, стимуляції пізнавальних інтересів та інтелектуальної активності учнів, також покращується соціально-психологічний клімат у класі й міжособистісні стосунки школярів [1].

Педагогічна діяльність є різновидом управлінської, можна, наприклад, провести аналогії з дилемою атрактивності в політико-управлінській діяльності, яку свого часу в особливо виразній формі підняв італійський мислитель Епохи Відродження Н. Макіавеллі. У даному разі вартими уваги є його погляди на те, яким чином мають будуватись відносини між народом і правителем, які, на наш погляд, дають можливість проведення аналогії з відносинами вчитель - учні.

Так, Н. Макіавеллі ставить питання і водночас відповідає на нього: "Що краще: щоб правителя любили або щоб його боялись? Кажуть, що найкраще, коли бояться і люблять водночас; проте любов і страх виключають одне одного, тому, якщо вже доводиться обирати, то надійніше обрати страх. Люди більше остерігаються образити того, хто лякає їх, бо любов підтримується вдячністю, якою люди можуть нехтувати заради власної вигоди, тоді як страх підтримується загрозою покарання, якою нехтувати неможливо" [2, с. 85].

Як видно з наведеного вище тексту, альтернативами любові (атракції) Н. Макіавеллі розглядає страх, що випливає із загрози покарання, і розрахунок, що ґрунтується на очікуванні отримати ту чи іншу користь, вигоду. Зі свого боку хотілося б звернути увагу, що зазначені альтернативи, на нашу думку, мають значення не лише в системі «державець - піддані», яка аналізувалася вище, а і для людських взаємин взагалі, у тому числі «вчитель - учні» та «учень - учень». Навіть поверхневий погляд на реальну педагогічну практику дає можливість побачити, що серед педагогів подекуди зустрічаються також більш чи менш послідовні прихильники точки зору Н. Макіавеллі, які переконані, що дисципліна й острах є найліпшими принципами організації педагогічної взаємодії та спільно-розподільної діяльності.

З часів постановки Н. Макіавеллі, так би мовити, управлінської дилеми атракції, та пропозиції щодо її вирішення, ця його позиція, як і багато інших, постійно викликала дискусії, в ході яких висловлювалися й альтернативні твердження. Так, наприклад, Фрідріхом Великим II була написана книга «Антимакіавеллі», в якій він вирішення зазначеної дилеми вбачає так: «Я не спростовую того, що люди невдячні, і не заперечую також і того, що строгість у певних випадках буває корисна. За допомогою страху деколи можна багато чого зробити, але я все ж стверджую, що державець, який має прагнення викликати страх до себе, буде панувати над нещасними рабами. Від таких підданих ніяких великих справ очікувати не можна. Все, що робиться зі страху і невпевненості, завжди несе на собі слід свого походження. Державець, що має здатність викликати до себе любов, буде керувати серцями своїх підданих, бо вони самі знаходять свою власну користь у тому, що він їх пан. Та й у давнину можна знайти приклади чудових справ, які здійснені були з любові і вірності; але я скажу ще, що схильність до обурень у наші часи розвинута набагато менше, ніж у минулі» [3, с. 30].

Прибічників позиції, аналогічної наведеній вище фрідріхівській (антимакіавеллістській), серед педагогів, напевно, існує ще більше, ніж

макіавеллістській, які переконані у позитивній ролі атракції як у взаєминах «учитель - учні», так і «учень - учень».

Література:

1. Бережнова Е.В. Педагогическое наследие А. С. Макаренко и методические проблемы современной педагогики / Е. В. Бережнова // Открытая школа. - 2013. - № 9 (130). - С. 62-64.
2. Максименко С.Д. Особистість починається з любові / С. Д. Максименко // Практична психологія та соціальна робота. - 2004. - № 9. - С. -18.
3. Фридрих Великий. Анти-Макиавелли. - М. : "АСТ", 2009. - 52 с.

Воропаев Евгений Павлович

кандидат психологических наук,
доцент Харьковского национального университета
искусств имени И.П.Котляревского
evoropaev@gmail.com

ЭКСТАТИЗМ В ХУДОЖЕСТВЕННОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ

Аннотация. Поиск экстаза как иступления, не тождественного катарсическому очищению, во все времена побуждал артиста к сочинению, исполнению, а публику к восприятию художественного произведения. В статье рассмотрены некоторые приемы, ведущие к экстазу; они интерпретируются как разновидности мимесиса-подражания. Материалы исследования помогут уточнить понимание механизмов эстетической реакции и факторов, побуждающих художника к творчеству.

Ключевые слова: психология художественного творчества, экстаз, катарсис, мимесис, детерминанты артистической деятельности.

Анотация. Пошук екстазу як несамовитості, натхненності, що не рівнозначно катарсичному очищенню — часто спонукає митця до створення, виконання, а публіку до сприйняття художнього твору. У статті розглянуті деякі прийоми, що ведуть до екстазу; вони інтерпретуються як різновиди мимесиса-наслідування. Матеріали дослідження допоможуть уточнити розуміння механізмів естетичної реакції і чинників, що детермінують творчий пошук.

Ключові слова: психологія художньої творчості, екстаз, катарсис, мимесис, детермінанти артистичної діяльності.

Abstract. Searching ecstasy as a delirium, aesthetic shock, not identical to cathartic cleansing, at all times motivated artist to create, performance, and audience – to perception an artistic work. Research materials can clarify understanding of the mechanisms of aesthetic reaction and the factors that motivate an artist to creativity; also they must enrich the pedagogy of art and the professional activity of artists.

Keywords: psychology of artistic creation, ecstasy, catharsis, mimesis, determinants of artistic activity.

В статье продолжен поиск детерминант художественного творчества, предпринятый автором в [1]. Цель данной работы — показать, что поиск

экстатических состояний является важнейшим мотивом художественной деятельности, поскольку этот факт недостаточно осознан исследователями да и самими артистами. Это, конечно же, не умаляет значимость других факторов, побуждающих сочинять, интерпретировать и воспринимать произведения искусств. Также в работе будут выявлены психологические механизмы, ведущие артиста к экстазу.

В названии статьи не звучат термины: транс, ИСС, поток, пиковые переживания, экзальтация, трепет, др. Поскольку уточнение этих понятий, различий их понимания потребует отдельного объемного исследования. Представляется целесообразным использовать только термин *экстаз*, что в переводе с древнегреческого означает смещение, перемещение, «вывих», исступление, восхищение, нахождение вовне, пребывание вне себя... Такой выбор обусловлен близостью этой формулировки и определений процессов, составляющих сущность артистической практики. Возьмем, к примеру, *перевоплощение* актера в роль, *эмпатию* или вчувствование зрителя в воспринимаемый персонаж — здесь явно присутствует *смещение* ценностей, чувств и мыслей, а также временное изменение пластики участников процесса, которые находятся как бы *вне себя*, «отдавая» свои тело и душу художественному образу — в полном согласии с актерской техникой, предложенной К. Станиславским. Кроме того, выход, перемещение за свои рамки может трактоваться как проявление фундаментального принципа эстетики — мимесиса, что есть *подражания* действительности (космосу, природе, эйдосам, др.), а значит, преодоление творцом своих границ.

Психологи определяют экстаз как особое состояние сознания, в котором теряются границы между внешним и внутренним, оно сопровождается некоторыми психическими заболеваниями, характерно для опьянения, может сопровождать танец, сексуальный контакт, порой достигается через пост и молитву [4].

В. Дружинин, анализируя творческий процесс и вдохновение, отмечает, что у выдающихся авторов в состоянии озарения отсутствует ощущение личной

инициативы, поскольку он слился с художественным образом, растворился или *перевоплотился* в него: «в человека как бы вселяется чуждый дух, или ему внушают мысли, образы, чувства извне. Это переживание приводит к неожиданному эффекту: творец начинает с равнодушием относиться к своим творениям» [8]. Механизм этот был осознан мыслителями разных эпох. Обратимся к диалогу «Ион» Платона: «поэт — это существо легкое, крылатое и священное; он может творить не ранее, чем сделается вдохновенным и исступленным и не будет в нем более рассудка ... поэты — не что иное, как передатчики богов, одержимые каждый тем богом, который им овладеет» [6].

Гленн Вильсон, британский психолог и музыкант, опираясь на целый ряд исследований, утверждает, что в основе самых разных форм исполнительского искусства можно усмотреть механизм *одержимости*, то есть внедрения некоторого «пришельца» в психику субъекта, а также шаманские практики: «Пережитки шаманизма можно найти в престижиджитации, чревовещании, акробатике, клоунаде, глотании огня, театре марионеток, гипнозе, маскарадах и театральном гриме; некоторые историки полагают, что из того же источника берут свое происхождение в конечном счете балет, вокальное искусство и драма» [2, с. 64].

Отметим, что психологический механизм исступления, который можно усмотреть в приведенных выше примерах, заключается в *максимальном сосредоточении на художественном объекте, который на определенном этапе заполняет внутренний мир художника или воспринимающего, захватывает его помыслы и чувства, заменяет его потребности и пластику*. В результате артист получает возможность идентифицировать себя с этим предметом («быть» им), опираясь на профессиональное «многодушие» — склонность к лицедейству.

Как же происходит такая трансформация? Можно сказать, что объект сосредоточения становится *моделью*, которая при углубленном, пристальном ее созерцании и культивировании в себе — проникает в пластику созерцателя, подменяет его цели и мотивы, его прошлое и будущее и таким образом

временно (а иногда и вплоть до одержимости этой ролью) преобразует всю личность. Механизмы эти являются базовыми для технического театра («представления» — по М. Чехову) и художественного театра («переживания» — по К. Станиславскому) [2, с. 48].

Отыскивая иные пути достижения экстаза в художественной деятельности, обратимся к идеям психологов Ю. Бабаевой, Н. Лейтес, А. Мелик-Пашаева, З. Новлянской, др. В частности, исследователи настаивают на особой важности – в ряду личностных качеств талантливых артистов – так называемой «позиции художника», что есть ощущение родственности и причастности ко всему сущему [7, с. 304]. Отсюда *чувство целого*, которое, по мнению психологов, отличает талантливого артиста. Интересно, что подобную точку зрения высказывал Ницше, разворачивая свое понимание оргиастического дионисийского начала как экстазма метафизического ощущения единства мира. Философ трактует вакхическое опьянение как причастность к «буйству жизни», максимальное расширение сознания, где автор становится «мундштуком потусторонних императивов» [6 с. 163]. Слившись с «Первоединым», потеряв границы своего «Я», «Человек уже больше не художник, – он сам стал художественным произведением» [там же, с. 232].

Предположим, что сосредоточение на частице мироздания (в данном случае — четко очерченном художественном образе) воспроизводит первый выделенный в данной статье механизм экстаза. Условно назовем его, в контексте идей Ницше, *аполлоническим*, поскольку здесь царит обман перевоплощения, майя, метаморфоза «*principium individuationis*» (принципа индивидуации); правда реальности здесь скрыта, что, по мнению философа, приводит к аполлоническому «сну», порождающему иллюзию. Тогда усмотрение «единства всех вещей» прозрение *целого* — есть второй метод, условно назовем его *дионисийским*, поскольку здесь присутствует «принесение индивидуальности в жертву», растворение опьяненного Бахусом человека в стихийных силах.

Противоположная этой точка зрения, раскрывающая еще один механизм исступления — через трактовку экстаза (или «экстазиса») у экзистенциалистов как «*пробывание в ничто*». То есть, некоторые философы понимают «экзистенцию» как экстаз, выход из ложнодостоверного существования в напряженную безосновность, которая хоть и не обеспечивает обретения высшей истины, однако является главным условием ее достижения [9]. *Пробывание в ничто* пересекается с эталонным для эстетики русского футуризма понятием «*нуль форм*» (*nihil*, ничто), которое служило синонимом абсолюта, трансфинитного начала и знаком отрицания. В частности, Казимир Малевич, автор известного «Черного квадрата» утверждал, что супрематизм, порывающий с предметностью, «стоит рядом со смертью и её побеждает» [3]. Такой способ экстатирования можно было бы назвать «тишизмом» (по мотивам романа «Альтист Данилов» В. Орлова). Здесь самоценны паузы: музыканты играют «молчание — золото», художник рисует черный квадрат, а литераторы выпускают книги с нетронутыми белыми листами...

Общим в этих трех приемах становится моделирование «Я» через механизм перевоплощения и эмпатии и их уместно соотнести с мимесисом, *но не с катарсисом как противочувствием по Л. Выготскому*: это принципиально разные техники. Видимо, катарсис и исступление — это разные этапы постижения эстетического, притом катарсис предшествует экстазу, подготавливая для него психику (в философии эта точка зрения высказывалась Плотиним [9]).

Таким образом, проведенная работа открывает новые направления уточнения сущности эстетической реакции как центральной категории психологии искусства, предложенной Л. Выготским.

Литература:

1. Воропаев Є. П. Граничні смисли творчості митця / Психологія особистості професіонала: збірник статей / Є.П. Воропаєв // Інститут психології імені Г. С. Костюка НАПН України; [наук. ред. Г. О. Балл, В. Л. Злишков; уклад. В. О. Медінцев, С. О. Лукомська, О. В. Федан]. – К.: Педагогічна думка, 2017. – С. 95–101.

2. Вильсон Г. Психология артистической деятельности: Таланты и поклонники / Вильсон Гленн. Пер. с англ. – М.: «Когито-Центр», 2001. – 384 с.
3. Малевич о себе. Современники о Малевиче: В 2 т. / Сост., вступ. ст. И. А. Вакар, Т. Н. Михиенко. – М.: РА, 2004. - 264 с.
4. Национальная психологическая энциклопедия. [Электронный ресурс]. – Режим доступа: – URL <https://vocabulary.ru/termin/ekstaz.html>
5. Ницше Ф. Сочинения в 2 т. Т. 1. Литературные памятники / Составление, редакция изд., вступ. ст. и примеч. К. А. Свасьяна; Пер. с нем. – М.: Мысль, 1990. 829, (2) с.
6. Платон. Избранные диалоги. Перевод Я. М. Боровского. М.: Мысль, 1965. – 98 с.
7. Психология одаренности детей и подростков / Под ред. Н. С. Лейтеса. – М.: Издательский центр «Академия», 1996. – 416 с.
8. Психология. Учебник для гуманитарных вузов / Под ред. В. Н. Дружинина. – СПб. : Питер, 2001. – 656 с.
9. Электронная библиотека Института философии РАН. Новая философская энциклопедия. [Электронный ресурс]. – Режим доступа: – <https://iphlib.ru/greenstone3/library/collection/newphilenc/document/HASHc26f3aa76526f7c43ca4c2>

Губенко Александр Володимирович
старший науковий співробітник
Інституту психології імені Г.С. Костюка НАПНУ
aglado2014@gmail.com

ПРОБЛЕМА ІСТИНИ У ПСИХОСЕМАНТИЧНОМУ ВИМІРІ

Анотація. Розглядаються психосемантичні відмінності мови природничих наук та мови гуманітарних наук, аналізується внесок Г.О. Балла у розгляд проблеми. Зазначається, що вдосконалення мови науки передбачає вивчення механізмів інтуїції та використання певних законів логіки.

Ключові слова: мова науки, психосемантика, закони логіки.

Аннотация. Рассматриваются психосемантического различия языка естественных наук и языка гуманитарных наук, анализируется вклад Г.А. Балла в рассмотрение проблемы. Отмечается, что совершенствование языка науки предполагает изучение механизмов интуиции и использование определенных законов логики.

Ключевые слова: язык науки, психосемантика, законы логики.

Abstract. The psychosemantic differences between the language of natural sciences and the language of the humanities are considered, and are analyzed the contribution of G.O. Ball to consider the problem. It is noted that the improvement of the language of science involves studying the mechanisms of intuition and the use of certain laws of logic.

Keywords: language of science, psychosemantics, laws of logic.

Постановка проблеми. Проблема психологічних вимірів істини достатньо багатоаспектна. Зосередимось на психосемантичних аспектах проблеми істини, спробуємо розкрити деякі елементи семантичної мережі,

поняття й семантичні «вузли», які мають відношення до згаданих аспектів. Окреслимо дотичні проблеми й поняття у режимі простого перерахування.

Сюди відноситься проблема мови й семантики наукового дискурсу. Мова природничих наук та мова гуманітарних наук. Проблема об'єктивної істини у семантичних репрезентаціях науки. Проблема математизації гуманітарного знання тощо.

Основний матеріал. Розглянемо один з перерахованих пунктів, а саме *психосемантичні відмінності двох наукових мов: мови природничих наук та мови гуманітарних наук*. В цьому аспекті суттєвий вклад у проблему зробив Георгій Олексійович Балл. Він відзначав полісемічність категорій гуманітарних наук, зауважуючи, що багатозначність мови науки пов'язана із багатством та різноманітністю самої реальності, самих об'єктів наукового дослідження. Г.О. Балл зазначав: «Парадоксальні властивості самих об'єктів дослідження виключають можливість отримання логічно несуперечливого знання про них. Тут можна послатися на констатацію, у фундаментальній праці з синергетики, «багатства й різноманітності реальності, яке перевершує зображувальні можливості будь-якої мови, будь-якої окремої логічної структури» (Див.: [6, 290]. Цит. по [2, 69]).

В цьому ж контексті роздумів про складні суперечності у дослідженні мови науки, про полісемічність багатьох наукових понять, яка ускладнює завдання обґрунтованого наукового дослідження можна загадати його зауваження в теорії задач про необхідність доповнення дискретних підходів в опису задач неперервними. Цю думку він висловив у зв'язку із складнощами, які виникають при спробах проведення чітких розгалужень між науковими поняттями і категоріями, й формулюванні вичерпних визначень, які б чітко окреслювали область визначення поняття. [3, 139].

Георгій Олексійович пропонував застосовувати мову точних наук для опису суперечливих об'єктів гуманітарних наук як шлях до розв'язання протиріч, які присутні в мові гуманітаріїв. Привабливість для нього цього

підходу неважко зрозуміти, знаючи, що він був кандидатом технічних наук (1964р.) в галузі матстатистики, а також брав участь у плідній співпраці київських кібернетиків і психологів під керівництвом академіків В.М.Глушкова і Г.С.Костюка.

Саме математичним підходам до інтерпретації мови психологічної науки була присвячена одна з останніх його прижиттєвих праць: «Теоретико-множественный метод описания процессов и его применение в психологии (2016)» (у співавт.) [4]. Реалізуючи теоретико - множинний підхід у методології психології, вчений намагався розв'язати складний парадокс: яким чином однозначною мовою математики описати багатозначні гуманітарні категорії й концепти. І треба відзначити, що підхід теорії множин та її, так би мовити, комбінаторно-символічний апарат дійсно дозволяють визначити й передивитися велику кількість змістів, змішаних у смисловій гамі багатозначних гуманітарних понять і теорій. Й перебрати, прорахувати й «просполучати» між собою всі можливі поєднання однозначних смислів, на які розщеплюється многозначне поняття. (Ці смисли можна розглядати на мові теорії множин як одно-однозначні множини). Це робиться в надії, що таке перебирання сполучень смислів-множин дозволить виявити нові незвичні аспекти досліджуваної проблеми, які знайдуться на перетині семантичних полів, які сполучаються й комбінуються за таким механічним алгоритмом. Це схоже, зокрема, на те, якби мелодію розділили на окремі звуки й ноти й перебрали всі можливі сполучення нот, перевіряючи, а чи не народиться із цих сполучень нова милозвучна мелодія.

Спосіб «перевірити алгеброю гармонію» за допомогою теорії множин є дуже цікавим й незвичним для гуманітарної ментальності. Сподіваємося, що час доведе його методологічну плідність. Але, тим не менш, навіть застосування теорії множин залишає нез'ясованою проблему фільтрів відбору, за допомогою яких досліднику потрібно вирішити, яка з комбінацій ідей, іноді дуже чисельних, є значимою для рішення задачі. Також залишається непроясненим

питання про спрямованість творчого пошуку: в багатьох відомих випадках відкриттів дослідники з десятків шляхів, які можна було обрати, вибирали саме той один, який вів до мети. Тут треба говорити про дію механізмів інтуїції, коли дослідник несвідомо передчуває напрям, який веде до мети. І в цьому аспекті ніяка математизація, при всій повазі до математичних методів, нам поки що не допоможе. Ці питання: спрямованість дослідницького пошуку та проблема фільтрів відбору правильного рішення, - вирішуються людським, а не машинним мозком, причому нерідко інтуїтивно. Замінити натхнення комбінаторикою – спроба цікава, але неоднозначна.

Проблема природи істини. Це – одна з дуже важливих психосемантичних й у той же час філософсько-гносеологічних проблем. Г.О. Балл аналізував протиріччя між суб'єктивними значеннями й аспектами істини для відносного суб'єкту пізнання, та об'єктивним наповненням істини як об'єктивної реальності. Тут Георгій Олексійович підходив до принципового питання про природу істини, питання, на якому вже тисячі років ламають списи десятки поколінь філософів, логіків, методологів, психологів й взагалі науковців всіх галузей знань.

Він пропонував уявлення про діалогічність істини як епістеміологічну й герменевтичну умову, яка відповідає глибинній природі людського знання, що діалектично становиться саме в діалозі. На думку Георгія Олексійовича, уявлення про істину, яка має дуже складну й неоднозначну природу, може будуватися на «парадигмі діалогу як такого» [2, 70]. Саме представлення істини у діалогічному форматі, на думку вченого, здатне віддзеркалити її багатозначну природу, про яку ми вже згадували. Неможливість вичерпного системного опису досліджуваної проблеми традиційними методами робить необхідним діалог як форму опису, в якому представлені не один, а два неподібні між собою описи об'єкту. В такому випадку системно описується не саме явище, а порівняльна характеристика двох (або більше) точок зору на досліджуване явище [2, 70].

Концепція Г.О. Балла про істину як діалог, істину як єдність контраверсивних діалогічних позицій має багато спільного з теорією додатковості Нільса Бора, сформульованою у рамках копенгагенської інтерпретації квантової механіки. (Про додатковість див. роботи співавтора цього принципу В. Гейзенберга.: [5, 171]). Принцип додатковості, сформульований Бором, стверджує, що повний опис об'єктів досягається лише поєднанням двох протилежних висловлювань, які одночасно розглядаються як правомірні в тому сенсі, що всі вони потрібні для вичерпного пояснення. Цей принцип історично виник як спроба пояснити поєднання елементарними частинками двох несумісних природ – хвильової та корпускулярної. Повний опис атомних процесів досягається лише з допомогою двох протилежних картин – корпускулярної й хвильової, які розглядаються як одночасно правильні.

Фактично концепція діалогічної природи істини Г.О. Балла – це, як нам здається, комунікативно-діалогічна версія теорії додатковості. Георгій Олексійович запропонував діалогічний формат принципу додатковості, який передбачає додання до онтологічного виміру додатковості як принципу фізичної світобудови (саме цей природничо - онтологічний аспект знайшов вираження в копенгагенській інтерпретації) комунікативно-гносеологічного виміру додатковості як принципу спілкування між дослідниками з приводу спільного пошуку істини.

Не дивлячись на наголошення на соціально-комунікативному аспекті пошуку істини, Г.О. Балл непорушно притримувався орієнтації на ідеал досягнення істини, не поступившись постмодерністському релятивізму, який проголошує повну відносність істин, й, взагалі, відкидає необхідність пошуку об'єктивної істини, підносячи аспект самоствердження й самореалізації суб'єкта-творця на перше місце. Балл не піддався на цю нарцисичну спокусу.

Щоправда, у діалогічній інтерпретації істини, також, як і в теорії додатковості істин копенгагенської фізичної школи, проблема повної об'єктивності істини все ж залишається до кінця не вирішеною. Поєднуються

або визнаються однаково істинними дві суперечливі суб'єктивні інтерпретації об'єктивної картини, тобто поєднуються дві *суб'єктивні* точки зору. Описується не саме явище, а порівняльна характеристика двох (або більше) точок зору на досліджуване явище. Але це ще не означає повної об'єктивності, це означає лише більш багату на можливості, більш різнобічну суб'єктивно-об'єктивну картину, яка, відповідно, дає більше шансів для відшукування нових зернин, нових аспектів об'єктивної істини. Але сама по собі ця картина не є об'єктивною, лише зростає вирогідність, що в ній завдяки її багатобічності, моментів об'єктивності буде більше, ніж в одній точці зору. Отже, доповнювальність та діалогічність дають вирогідніший та плюралістичний погляд на світ. Крім того, діалогічний додатковий принцип дозволяє з повагою ставитися до всіх суб'єктивних інтерпретацій істини, й до носіїв цих інтерпретацій, а не зпалювати їх на вогнищах як єретиків, як це робили у Середні віки. Спільна спрямованість на пошук об'єктивної істини у теорії діалогічної додатковості істин проголошується найвищою цінністю. В цьому полягає її гуманістичний пафос. А сам процес пошуку й наближення до об'єктивної істини стає в цій концепції безкінечним.

Отже, чому так важко дійти до абсолютної істини: а) тому що об'єкт пізнання невичерпний; б) тому що об'єкт по своїй внутрішній природі суперечливий й парадоксальний, й з цієї причини його пізнання дає суперечливу картину; в) тому що суб'єкт, який пізнає, занадто суб'єктивний у своїх органах почуттів та поняттях: у сприйнятті суб'єкту дається не саме явище, а його переломлення через призму органів почуттів та попередньо засвоєних знань і понять («апріорних суджень», як сказав би І. Кант); безпосередньо об'єкт суб'єкту не дається, свідомість суб'єкта відзеркалює відзеркалення об'єкту в органах почуттів; г) психологічно наша свідомість, яка користується законами формальної логіки, не готова сприймати суперечливість картини світу, вона за

своєю природою намагається позбавитися від суперечливих суджень¹, а отже, в силу своєї природи, свідомість збіднює картину світу², даючи її більш спрощеною, ніж вона є насправді.

Який може бути вихід з цих суперечок та парадоксів?

Один з шляхів, на нашу думку, полягає в тому, щоб переходити у засобах пізнання від законів логіки, які заперечують суперечливість у визначенні (тобто законів аристотелевої логіки), до нових законів логіки, які передбачають суперечність як основу визначення. Також треба більш серйозно ставитися до творчої інтуїції, бо логіка творчої інтуїції, на відміну від формальної логіки, базується на алгоритмах взаимоперетікання, об'єднання, злиття, синтезу й співіснування суперечностей. Інтуїтивне пізнання тому й відбувається неусвідомлено, бо психіка у процесі пізнання намагається звільнитися від цензури свідомості, яка урізає суперечність у картині об'єкта, роблячи об'єкту своєрідне когнітивне усікнення протиріччя.

Висновок. Таким чином, аналізуючи процес пізнання, ми стикаємося з великими труднощами. Але вони не повинні лякати дослідників.

Література:

1. Аллахвердов В.М. Сознание как парадокс (Экспериментальная психология, т.1) / В.М. Аллахвердов – СПб, «Издательство ДНК», 2000. – 528 с. (Новые идеи в психологии).
2. Балл Г.А. Наука как специфическая подсистема культуры в контексте диалогического похода в образовании / Г.А. Балл // Психология в радиогуманистической перспективе: Избранные работы. – К.: Изд. «Основа».-2006. -480с.
3. Балл Г.А. О психологическом содержании понятия «задача» / Г.А. Балл // Психология в радиогуманистической перспективе: Избранные работы. – К.: Изд. «Основа».-2006. - 480с.
4. Балл Г.А. Теоретико-множественный метод описания процессов и его применение в психологии / Г.А.Балл, В.А.Мединцев. – К.: 2016. – 96 с.
5. Гейзенберг В. Физика и философия. Часть и целое / В.Гейзенберг. – Пер. с нем. М.: Наука. Гл. ред. физ.-мат. лит., 1989. – 400 с.
6. Пригожин И. Порядок из хаоса / И.Пригожин, И.Стенгерс.- М., 1986.

¹ В певному сенсі формальна логіка, якою керується свідомість, є мисленнєвим алгоритмом знищення суперечностей. Відомий дослідник проблеми свідомості В. М. Аллахвердов вважає базовою властивістю свідомості намагання звільнитися від протиріччя (Див.: [1]).

² Як відомо, творче відкриття-інсайт відбувається часто після стадії інкубації, пов'язаної із **відключенням на певний час свідомого аналізу проблеми**. Для того й потрібне відключення свідомості, щоб воно не заважало творчим синтезам протилежностей, в результаті яких і народжується інсайт, не блокувало протиріччя і парадоксів, які і стають джерелом інсайтних рішень (не даремно, по Пушкіну, «геній - парадоксів друг»).

Депутат Валентина Василівна
науковий співробітник лабораторії
методології і теорії психології Інституту
психології імені Г.С. Костюка НАПН України,
vdeputat@i.ua

**СИСТЕМОЛОГІЧНІ ІДЕЇ Г.О. БАЛЛА В КОНТЕКСТІ ПРОБЛЕМ
ІНТЕГРАЦІЇ ПСИХОЛОГІЧНОГО ЗНАННЯ**

Анотація. Одним з напрямків досліджень Г.О. Балла було підвищення логічної досконалості науково-гуманітарного дискурсу шляхом застосування системологічного інструментарію, щонає сприяти подоланню роздрібненості психології, тобто її інтеграції. Результатами досліджень цього напрямку стали: системологічні інтерпретації понять «модель» і «задача» та заснована на цих трактуваннях теорія учбових задач; роботи з проблематики універсалізації репрезентації наукових знань та розуміння досліджуваних у психології процесів як форм культурних процесів; розробка формалізованого методологічного інструменту для їх опису (ТМ-методу).

Ключові слова: людинознавство, системологія, модель, задача, культура, інтегративно-особистісний підхід, процес.

Аннотація. Одним из направлений исследований Г.А. Балла было повышение логической совершенства научно-гуманитарного дискурса путём применения системологического инструментария, что способствует преодолению раздробленности психологии, то есть её интеграции. Результатам исследований этого направления стали: системологические интерпретации понятий «модель» и «задача» и основанная на этих трактовках теория учебных задач; работы по проблематике универсализации репрезентации научных знаний и понимания изучаемых в психологии процессов как форм культурных процессов; разработка формализованного методологического инструмента для их описания (ТМ-метода).

Ключевые слова: человековедение, системология, модель, задача, культура, интегративно-личностный подход, процесс.

Abstract. One of the areas of research G.A. Ball was to increase the logical perfection of scientific and humanitarian discourse through the use of systemological tools that help overcome the fragmentation of psychology, that is, its integration. The results of research in this area were: systemological interpretations of the concepts "model" and "task" and the theory of teaching tasks based on these interpretations; work on the problems of universalization of the scientific knowledge representation and understanding the processes studied in psychology as forms of cultural processes; development of a formalized methodological tool for their description (ST-method).

Keywords: human sciences, systemology, model, task, culture, integrative-personal approach, process.

В усіх своїх роботах Г.О. Балл розробляв головну методологічну ідею, яка складалася з двох частин: 1) підвищення логічної досконалості наукового дискурсу; 2) уміння уникати односторонніх, занадто обмежених підходів до характеристики складних явищ. Якщо друга частина цієї ідеї сформувалася

тільки наприкінці 1990-х, то перша частина займала його з початку наукової діяльності і до самого її завершення. Результатом досліджень Г.О. Балла у 1960-х рр. стали системні описи: а) функціонування активних систем (будь-якої природи); б) інформації і систем, що її несуть. Поряд з системологічними концепціями, при розробці згаданих системних описів він використовував узагальнені інтерпретації ряду психологічних теорій, в яких їм було виділено системологічний зміст.

Ідея розробки чіткіших описів предметів досліджень в людинознавстві (у першу чергу, в психології) вже була частково втілена в ранніх роботах Г.О. Балла. Однією з найважливіших розробок того періоду стало поняття «модель» в узагальненій інтерпретації, поданій у формалізованому вигляді (Балл, 1979). В цій інтерпретації модель розглянута не тільки як засіб, як це прийнято в методології науки, але і як предмет дослідження. В узагальненій інтерпретації виділено два основних види моделей: первинні і вторинні відносно модельованих систем. Прикладами з психології можуть слугувати модель потрібного майбутнього (первинна) і модель існуючих соціальних взаємодій (вторинна). Згідно цієї інтерпретації, моделлю вважається будь-яка система, передумовою використання якої слугує передбачувана наявність у ній реальної інформації про іншу (модельовану) систему. Було запропоновано розрізняти моделі матеріальні, матеріалізовані та ідеальні (їх характеристику в рамках системологічної теорії моделей див. Балл, 1990).

Оскільки питання програмованого навчання і професійного відбору, якими займався Г.О. Балл у той період, пов'язані з проблематикою вивчення інтелекту, то незабаром він прийшов до розуміння необхідності розробки більш чітких описів останнього. Контури загального підходу до опису інтелекту були реалізовані ним у роботі (Балл, 1979). Елементом представленої в тій роботі системи понять було поняття задачі в його узагальненій системологічній інтерпретації. В подальшому це поняття було конкретизовано у загальній теорії задач, почасти втіленої в книзі «Теорія учбових задач» (Балл, 1990). Однак задум

автора був значно глибшим, ніж представлений в книзі психолого-педагогічний аспект питання, головна ідея полягала в розробці психологічної теорії, більш чіткої та послідовної навіть у порівнянні з теорією О.М. Леонтьєва.

Пізніше дослідження з використання системних уявлень в психології та інших науках стали для Г.О. Балла актуальними в контексті проблематики універсалізації презентації наукових знань, розуміння досліджуваних у психології процесів як специфічних форм культурних процесів та необхідності якомога більш чіткого, бажано формалізованого, методологічного інструменту для описів культури та її складових. Перехідним етапом робіт цього напрямку стали дослідження інтегративно-особистісного підходу (див. Балл, Медінцев, 2010 та ін.). Орієнтирами при реалізації цього підходу були існуючі у філософії та психології трактування особистості, які тісно пов'язують категорію особистості з категорією культури. У цих трактуваннях з допомогою категорії особистості характеризують втілення культури в людському індивіді. Методологічна основа інтегративно-особистісного підходу безпосередньо пов'язана з системологічними напрацюваннями Г.О. Балла, про які сказано вище. Зокрема, були виділені модуси людської культури: а) загальний (загальнолюдський); б) особливі (зокрема, етнічні); в) індивідуальні (особисті). Було показано, що додаткові можливості для аналізу особистості і культури в цілому надає розгляд останньої як системи моделей. У контексті модельної інтерпретації культури особистість та інші абстраговані від людини (особи) якості можна трактувати як ідеальні моделі. Кожна наступна модель в ланцюзі має своїм джерелом попередню, але не тільки її. Механізм функціонування культури можна представити як складне переплетення таких ланцюгів. Ланками цих ланцюгів є і особистості (а також особи як носії особистостей). У понятті «інтегративно-особистісний підхід у психології» суміщені два напрямки інтеграції: цілісність (інтегративність) людини-індивіда (особи) і інтеграція конструктивних результатів, отриманих на основі різних концепцій особистості. Ці складові інтегративності доповнюються розглядом інтегративного

трактування категорії «особистість», орієнтованої на максимально повний опис індивідуального модусу культури.

Подальшим розвитком обох складових основної методологічної ідеї Георгія Олексійовича стали розробки методів універсалізації презентації знань і формалізованих описів у людинознавстві (Балл, Медінцев, 2012). Автори виходили з того, що формалізовані описи будуть все більш затребувані в плануванні і здійсненні людинознавчих (у тому числі психологічних) досліджень у всій повноті їх проблематики. У роботах було показано, що застосовувані у людинознавстві формалізовані описи можна віднести до однієї з двох стратегій. Перша стратегія полягає в тому, щоб виходячи із закономірності, описаної «гуманітарних» мовою, підбирати відповідні математичні моделі і на цій основі розробляти формалізовані описи явищ предметної царини людинознавства. До другої стратегії були віднесені методи, в яких дослідники знаходять можливості застосування в людинознавстві математичних моделей, що застосовуються у фізиці, біології та інших природничих науках. У контексті системологічних ідей, які розвивав Георгій Олексійович, більш перспективним було визнано використання третьої стратегії: виходити з найбільш загальних математичних моделей і шукати можливості їх застосування в людинознавстві. Проаналізувавши роботи по теорії систем, досвід побудови формалізованих системних уявлень, підходів до формалізованих описів культури, сучасні принципи побудови систем представлення даних, автори прийшли до чіткішого розуміння основної ідеї методу в рамках третьої стратегії і способів її здійснення. Її основна ідея полягає в тому, щоб показати можливість опису всієї наукової проблематики, пов'язаної з найбільш загальним гуманітарним поняттям «культура», через найбільш загальне математичне поняття «множина» (і відповідного математичного апарату) та на цій методологічній основі будувати універсальні описи, що застосовуються, зокрема, в психологічній науці. Результатом проведеної роботи став метод теоретико-множинного опису процесів (Балл, Медінцев, 2016). Застосування методу дозволяє впорядкувати

наявні знання про досліджуваний предмет, на цій основі формулювати гіпотези і намітити стратегію подальшого дослідження.

У першій частині головної методологічної ідеї Г.О. Балла (див. вище) по суті закладено ідею інтеграції психологічного знання, оскільки підвищення логічної досконалості теоретичних розробок призведе до поступового подолання роздрібненості психології на окремі підходи та наукові школи. У дослідженнях за темами лабораторії, які були пов'язані з розробкою інтегративно-особистісного підходу, визначенню культуротвірної функції психологічної науки та сучасних версій системних описів було здійснено поступове методологічне просування до створення теоретичної моделі інтеграції психологічного знання та методів її впровадження. Але тепер цю задачу мають вирішувати послідовники Г.О. Балла.

Література:

1. Балл Г.А. Психология в рациогуманистической перспективе: Избранные работы / Г.А. Балл.– К.: Основа, 2006.– 216 с.
2. Балл Г.А. Система понятий для описания объектов приложения интеллекта / Г.А. Балл // Кибернетика. – 1979. – № 2. – С. 109–113.
3. Балл Г.А. Теория учебных задач: Психолого-педагогический аспект / Г.А. Балл.– М.: Педагогика, 1990. – 184 с.
4. Балл Г.А. Личность как модус культуры и как интегративное качество лица / Г.А. Балл, В.А. Мединцев// Мир психологии. – 2010. – № 4. – С. 167–178.
5. Балл Г.А. Теоретико-множественный метод описания процессов и его применение в психологии: монография/ Г.А. Балл, В.А. Мединцев.– К.:Педагогічна думка, 2016.– 88 с.
6. Балл Г.А. Стратегии универсализации представления человековедческих знаний / Г.А. Балл, В.А. Мединцев// Россия: Тенденции и перспективы развития. – М.: ИНИОН РАН, 2012. – Вып. 7,ч. II. – С. 668–673.

Дружиніна Інна Анатоліївна
канд. психол. наук, доцент кафедри
загальної психології та психодіагностики
Рівненського державного гуманітарного університету,

inna_d2007@ukr.net

Альтмарк Анна Олександрівна
здобувач магістерського рівня вищої
освіти за спеціальністю «Психологія»
психолого-природничого факультету
Рівненського державного гуманітарного університету

Altmark34@gmail.com

ДОСЛІДЖЕННЯ ДИНАМІКИ ОСОБИСТІСНОГО ЗРОСТАННЯ СТУДЕНТІВ-ПСИХОЛОГІВ

Анотація. У статті представлено результати дослідження динаміки особистісного зростання майбутніх психологів. Особистісне зростання студентів розглядається як процес формування гармонійної особистості, здатної до рефлексії, саморозвитку і самовдосконалення, а також набуття необхідних професійно важливих якостей, наявність яких забезпечить компетентність, професійну мобільність і конкурентоспроможність майбутнього фахівця в галузі психології. На сучасному етапі розвитку суспільства професійна підготовка психологів має відповідати актуальним потребам сьогодення. Відповідно, зростає потреба у якісній консультативній, психодіагностичній, психокорекційній роботі. А оскільки основним інструментом у роботі психолога залишається його особистість, на перший план виходить не просто підвищення рівня теоретичної професійної підготовки студентів-психологів, а, насамперед, створення умов для практичної насиченості навчального процесу і створення умов для особистісного змінювання, становлення, гармонізації особистості майбутніх фахівців.

Ключові слова: особистісне зростання, студенти-психологи, професійно важливі якості.

Аннотация. В статье представлены результаты исследования динамики личностного роста будущих психологов. Личностный рост студентов рассматривается как процесс формирования гармоничной личности, способной к рефлексии, саморазвитию и самосовершенствованию, а также приобретение необходимых профессионально важных качеств, наличие которых обеспечит компетентность, профессиональную мобильность и конкурентоспособность будущего специалиста в области психологии. На современном этапе развития общества профессиональная подготовка психологов должна соответствовать актуальным потребностям. Соответственно, растет потребность в качественной консультативной, психодиагностической, психокоррекционной работе. А поскольку основным инструментом в работе психолога остается его личность, на первый план выходит не просто повышение уровня теоретической профессиональной подготовки студентов-психологов, а прежде всего создание условий для практической насыщенности учебного процесса и создание условий для личностного изменения, становления, гармонизации личности будущих специалистов.

Ключевые слова: личностный рост, студенты-психологи, профессионально важные качества.

Summary. The article presents the results of the study of the dynamics of personal growth of future psychologists. Student's personal growth is considered as a process of formation of a harmonious person capable of reflection, self-development and self-improvement, as well as acquiring the necessary professional qualities, the availability of which will ensure the competence, professional mobility and competitiveness of a future specialist in the field of psychology. At the present stage of development of society, the professional training of psychologists must meet the actual needs of the present. Accordingly, there is a growing need for a qualitative advisory, psycho-diagnostic, psycho-corrective work. And since the main tool in the work of the psychologist remains his personality, not only the increase in the level of theoretical training of students-psychologists, but, first of all, the creation of conditions for the practical saturation of the educational process and the creation of conditions for personal change, the formation, harmonization of the personality of future specialists.

Keywords: personal growth, students psychologists, professionally important qualities.

Постановка проблеми. В умовах сьогодення рівень професійної та особистісної підготовки майбутніх психологів у системі вищих навчальних закладів має бути на досить високому рівні, оскільки спектр проблем, з яким звертаються клієнти до даних фахівців – досить широкий і багатогранний. Саме тому на перший план виходить питання не просто наявності спектру професійних вмінь, а й рівня загальноособистісного розвитку спеціаліста, який в значній мірі визначає результати і наслідки психологічного впливу на людину. Адже саме особистісний зміст носять ті методи роботи, які психолог, психотерапевт чи тренер застосовує у процесі вирішення професійних завдань.

Нажаль, ряд проблем особистісного розвитку і професійного становлення майбутніх практичних психологів залишається маловивченим. Зокрема, недостатньо досліджені: особливості процесу формування адекватного образу майбутньої професії і уявлень про цілі, задачі і труднощі професійної діяльності; співвідношення особистісного і професійного розвитку в ході навчання у ВНЗ; професійно важливі якості психолога; динаміка особистісних змін на різних курсах навчання тощо [1;2].

Наше дослідження проводилось з метою вивчення і аналізу динаміки та специфіки особистісного зростання студентів-психологів I-V курсів. Емпіричне дослідження проводилось на базі психолого-природничого факультету

Рівненського державного гуманітарного університету. Експериментальна вибірка, неоднорідна за своїм складом, вміщувала 85 студентів-психологів.

Для вивчення індивідуально-особистісних характеристик обстежуваних нами був використаний особистісний опитувальник Р. Кеттела (16 PF, форма С) [3]. При аналізі результатів обстеження нами були відмічені високі показники по факторах А (комунікабельність), Е (домінантність), L (підозрілість) і Q3 (зарозумілість). Дещо занижені показники по факторах В (інтелект), М (практичність) і С (емоційна нестійкість) (див. табл. 1), що свідчить про необхідність розвивати творче мислення студентів, підвищувати їх інтелектуальний інтерес та емоційну стійкість.

Таблиця 1.

Результати обстеження студентів-психологів за опитувальником Р.Кеттела (в середніх балах)

Курс	Показники по факторах															
	А	В	С	Е	F	G	Н	I	L	М	N	O	Q1	Q2	Q3	Q4
I	7	5	4,5	6,7	4,7	5	6,4	7	7	4,4	7	6,7	6,5	5,2	7,2	6,3
II	7	5,8	5	6,3	5,3	5	6	7	7	4,5	5,6	6	6,3	5,7	7	5,3
III	6,5	3,5	5	7	6	5	6,5	6,2	8,3	5	6	7	6,5	5	6	6
IV	6,5	5	6,5	7	6	5,5	6	6,3	7	6	6	6	6	5,5	8	5,3
V	6	5	4,3	7	5,3	5,5	6	5,5	8,5	5,7	6,7	7	7	6	7	7

Аналізуючи значення факторів на різних курсах, відмітимо наявність наступних тенденцій: по фактору А («замкнутість-комунікабельність») спостерігається зниження показників від I до V курсу, що, безперечно не сприяє розвитку комунікативних навичок майбутніх спеціалістів. Динаміка значень по фактору В характеризується зниженим рівнем інтелектуальних здібностей на III курсі і дещо підвищеним – на IV-V курсах. Показники по фактору С («емоційна стійкість-емоційна нестійкість») свідчать про низький рівень емоційної стійкості в цілому по курсах, деяке збільшення показників до IV курсу і подальший спад на V курсі, що свідчить про необхідність активізації вольових зусиль по роботі над собою. Помітна тенденція до збільшення домінантності на старших курсах (по фактору Е («конформність-домінантність»)) з можливими проявами конфліктності, незалежності, впертості. Значення фактору F («стриманість-

експресивність») свідчать про деяке зниження імпульсивності на V курсі. На III і IV курсах спостерігається наявність динамічності в спілкуванні, ентузіазму, рухливості, легковажності, у випускників – розсудливості, самоаналізу, турботи про майбутнє. Майже незмінними на всіх курсах залишаються показники по фактору G («низьке супер-его - високе супер-его»). До V курсу підвищується нормативність, рішучість, дисциплінованість. Динаміка показників по фактору H («рішучість-нерішучість») теж мало помітна. Переважають тенденції до активності, співчутливості, емоційної розгальмованості. По фактору I («жорсткість-чуттєвість») спостерігається зниження показників від I до V курсу, що свідчить про зменшення чутливості, сентиментальності, появу відповідальності, реалістичності суджень, практичності, розсудливості. Показники по фактору L («довірливість-підозрілість») з тенденцією до підвищення говорять про наявність на всіх курсах підозрливості, догматичності, «захисту», внутрішнього напруження, егоцентричності, що вимагає більшої уваги до процесу особистісного самовдосконалення студентів (особливо III і V курсів). Досить низькі показники по фактору M («практичність-ідеалістичність») свідчать про чесність, практичність, деяку обмеженість суджень, приземленість прагнень. На IV і V курсах відмічається захоплення своїми ідеями, внутрішніми ілюзіями, мрійливість. Показники по фактору N («прямолінійність-дипломатичність») змінюються із тенденцією до зниження на II курсі і підвищення на V курсі, що свідчить про набуття досвіду, емоційної витримки, проникливості. Фактор O («впевненість-невпевненість») говорить про наявність на III і V курсах деякої невпевненості, стурбованості, сильного почуття відповідальності. По фактору Q1 («консерватизм-радикалізм») спостерігаються тенденції до збільшення експериментаторства, критичності, аналітичного мислення, хорошої інформованості на V курсі (при незначному спаді на IV-му). Показники по фактору Q2 («залежність від групи-самодостатність») свідчать про схильність студентів до орієнтації на соціальне схвалення, ототожнення з групою, соціабельності, відмічається потреба в груповій підтримці.

Самостійність в незначній мірі притаманна тільки представникам V курсу. Майже на всіх курсах спостерігається високий рівень самоконтролю (фактор Q3), самолюбства, контроль за емоціями і поведінкою, цілеспрямованість, впливовість. Показники по фактору Q4 («розслабленість-напруженість») з тенденцією до збільшення на I і V курсах свідчать про зібраність, енергійність, підвищену мотивацію, активність. Деякий спад спостерігається на II і IV курсах, що говорить про необхідність здійснення психологічного впливу з метою підвищення мотивації до навчання, пізнавального інтересу і активності студентів.

Висновки. В цілому, дослідження індивідуально-особистісних характеристик студентів-психологів в процесі навчання у ВНЗ показало, що до III курсу підвищується усвідомлення актуальності міжособистісної взаємодії, до V курсу – загальна здатність до аналітичного мислення, рефлексії, яка є важливою професійною якістю. До II курсу у студентів виробляється психологічна стійкість до труднощів навчання, більш чітко усвідомлюються моральні установки. Безперечно, студенти-психологи різних курсів відрізняються один від одного по ряду індивідуально-особистісних властивостей в залежності від рівня підготовленості, вихідної психологічної грамотності. На молодших курсах навчання домінує прагнення до самопізнання, дещо знижена пізнавальна активність, спрямована на здобуття професійних навичок. Старшокурсники більше орієнтовані на майбутнє працевлаштування, відпрацювання вмінь встановлення контактів, розуміння внутрішнього світу людей, вміння викликати довіру, швидко орієнтуватись в ситуації. Надалі важливим є відпрацювання навичок рефлексії, емоційно-вольової стабільності, зниження рівня домінантності, підозрливості, підвищення інтелектуального інтересу, що буде зреалізовано нами в ході проведення тренінгових занять відповідного спрямування.

Література:

1. Андрійчук І.П. Дослідження особливостей Я-концепції майбутніх практичних психологів / І.П. Андрійчук // Практична психологія і соціальна робота. – 2001. – №8. – С.11–13.
2. Казанцева Т.А. Взаимосвязь личностного развития и профессионального становления студентов-психологов / Т.А. Казанцева, Ю.Н. Олейник // Психологический журнал. – 2002, Т.23. – №6. – С.51–59.
3. Райгородский Д.Я. Практическая психодиагностика. Методики и тесты : [Учебное пособие] / Д.Я. Райгородский. – Самара : Издательский Дом «БАХРАХ-М», 2001. – 672 с.

Дружиніна Інна Анатоліївна

канд. психол. наук, доцент кафедри
загальної психології та психодіагностики
Рівненського державного гуманітарного університету,
inna_d2007@ukr.net

Миرونчук Діана Петрівна

здобувач магістерського рівня вищої освіти
за спеціальністю «Психологія» психолого-природничого факультету
Рівненського державного гуманітарного університету
diana.myronchuk.00@ukr.net

ДОСЛІДЖЕННЯ ВПЛИВУ СІМЕЙНОГО ВИХОВАННЯ НА МІЖОСОБИСТІСНІ СТОСУНКИ ПІДЛІТКІВ

Анотація. Стаття присвячена висвітленню сутності та змісту проблеми впливу стилю сімейного виховання на міжособистісні стосунки підлітків. Оскільки підлітковий вік є одним з кризових періодів життя дитини, у неї з'являються особливості, які впливають на взаємини з оточуючим середовищем. Почуття дорослості штовхає підлітка до того, щоб освоїти для себе «дорослі» види взаємодій. Незважаючи на протидію, яка проявляється по відношенню до дорослого, підліток відчуває потребу в підтримці. У даній статті виділяються і описуються особливості стилів сімейного виховання та їх вплив на поведінку підлітків. Актуальність статті полягає в тому, що висвітлена проблема завжди була і залишається важливою, але не є достатньо розкритою. Оскільки родина має вирішальний вплив на становлення особистості дитини та її взаємовідносин з оточуючими людьми, важливо дослідити та висвітлити цей взаємозв'язок.

Ключові слова: сімейне виховання, міжособистісні відносини, вікові особливості підлітків.

Анотація. Стаття посвящена освещению сущности и содержания проблемы влияния стиля семейного воспитания на межличностные отношения подростков. Поскольку подростковый возраст является одним из кризисных периодов жизни ребенка, у него появляются особенности, которые влияют на взаимоотношения с окружающей средой. Чувство взрослости толкает подростка к тому, чтобы освоить для себя «взрослые» виды взаимодействий. Несмотря на противодействие, которое проявляется по отношению ко взрослому, подросток испытывает потребность в поддержке. В данной статье выделяются и описываются особенности стилей семейного воспитания и их влияние на поведение

подростков. Актуальность статьи заключается в том, что данная проблема была и остается важной, но всё же не достаточно раскрытой. Поскольку семья имеет решающее влияние на становление личности ребенка и его взаимоотношений с окружающими людьми, важно исследовать и осветить эту взаимосвязь.

Ключевые слова: семейное воспитание, межличностные отношения, возрастные особенности подростков.

Summary. The article is devoted to the clarification of the essence and content of the problem of influence of the style of family education on the interpersonal relationships of teenagers. Since teenage is one of the crisis periods of a child's life, it gets features that affect the relationship with the environment. A sense of adult hood pushes a teenager to try the "adult" types of interactions. Despite the opposition, which appears in relation to an adult, a teenager needs support. In this article, the peculiarities of the styles of family education and their influence on the behavior of teenagers are distinguished and described. The topicality of the article is that the highlighted problem has always been and remains important, but it is not disclosed enough. Since the family has a decisive influence on the development of the child's personality and its relationship with others, it is important to explore and highlight this interconnection.

Keywords: family education, interpersonal relations, age characteristics of teenagers.

Постановка проблеми. Підлітковий вік – гостроплинний перехід від дитинства до дорослості, в якому переплітаються суперечливі тенденції. Підлітки починають чинити опір по відношенню до раніше виконуваних вимог з боку дорослих, активніше відстоювати свої права на самостійність, що ототожнюється в їх розумінні з дорослістю [1, с.76]. У зв'язку з легкою ранимістю дитини в цей період для дорослого дуже важливо знайти форми налагодження та підтримування контактів з нею. Підліток відчуває потребу поділитися своїми переживаннями, розповісти про події свого життя, але самому йому важко почати настільки близьке спілкування [3, с.154]. Велике значення в цей період мають єдині вимоги до нього в родині. Сам він більше претендує на певні права, ніж прагне до прийняття на себе обов'язків. Якщо підліток відчує, що від нього багато чого чекають, він може намагатися ухилитися від виконання обов'язків під прикриттям найбільш «доброго» дорослого. Тому для освоєння нової підліткової системи відносин важлива аргументація вимог, що виходять від дорослого [4, с.218].

Мета роботи. Дослідити особливості впливу стилю сімейного виховання на міжособистісні стосунки підлітків.

Виклад основного матеріалу. Вплив структури сім'ї на формування особистості дитини нерозривно пов'язаний з домінуючими відносинами в

родині. У житті кожної людини батьки відіграють одну з головних ролей. Світогляд, становлення характеру, моральні основи, ставлення до духовних і матеріальних цінностей в першу чергу виховуються у дітей батьками. А залежить цей процес багато в чому від того, як задовольняються в сім'ї основні потреби дитини, наскільки правильно з точки зору розвитку та виховання проявляються батьківські позиції [2, с.152].

Для дослідження впливу сімейного виховання на міжособистісні стосунки підлітків нами було використано такі методики: методика «Q-сортування» В. Стефансона та тест-опитувальник батьківського ставлення А. Варга, В. Століна.

В результаті дослідження стилю сімейного виховання за допомогою тесту-опитувальника батьківського ставлення А. Варга, В. Століна були отримані наступні дані (див. рис. 1):

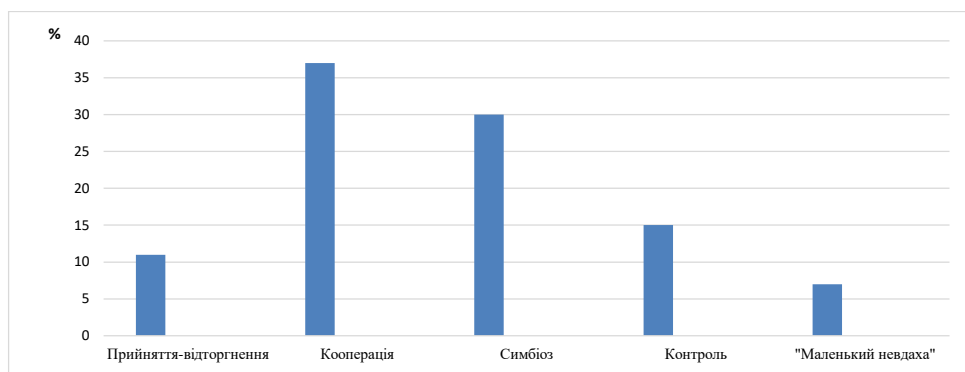


Рис.1. Показники стилю сімейного виховання

Як видно з результатів дослідження, більшість батьків за показниками шкали «Прийняття-відторгнення» отримали високі показники, що свідчить про сприйняття своєї дитини як пристосованої, успішної. А згідно шкали «Кооперація» більшість визнала прагнення допомогти своїй дитині у починаннях. Батьки співчують їй, намагаються підтримати ініціативу, самостійність дитини, інколи пристають на її точку зору у спірних питаннях. Але частина батьків не виявили свою зацікавленість у справах власної дитини (прагнуть підтримати за необхідності, але не нав'язливо, щоб дитина знаходила самостійні шляхи виходу з проблемних ситуацій).

Близько 30 % обстежуваних батьків показали низькі показники за шкалою «Симбіоз», які свідчать про їхній панівний вплив на дитину: прагнення відгородити її від самостійності і критично реагувати на будь-які спроби до автономії, оскільки вважають, що дитина є надто малою і беззахисною.

Щодо шкали «Контроль» більшість досліджуваних притримуються не суворих авторитарних методів виховання, а швидше лояльних, більш схожих на демократичні методи, тобто не вимагають від дитини беззастережної слухняності і дисципліни. Відповідно до шкали «Маленький невдаха» 70 % респондентів висловили свою любов до дитини, яка проявляється у визнанні її успішною, здібною. Лише 7% опитуваних не готові прийняти свою дитину як індивідуальну особистість, яка матиме право самостійно розпоряджатися своїм життям.

Таким чином, можемо констатувати, що більшість досліджуваних нами батьків та матерів поважають самостійність, ініціативність своєї дитини, не ставлять її в жорсткі рамки дисципліни, приймають дитину такою, якою вона є, поважають й визнають її індивідуальність. Лише незначна кількість досліджуваних дорослих (близько 30 %) показала низькі показники по параметру «Симбіоз», тобто вони встановлюють значну психологічну дистанцію між собою й дитиною, мало піклуються про неї. Декілька батьків не виявили свою зацікавленість у справах власної дитини, можливо в силу того, що вони воліють, аби вона стала більш самостійною у вирішенні власних проблем.

Аналізуючи результати емпіричного дослідження за методикою «Q-сортування» В. Стефансона щодо визначення основних тенденцій поведінки особистості в групі, можна сказати, що поведінка окремої особистості в групі є важливим показником поведінки цієї особистості і поза її межами. Ця методика допомагає визначити, якою бачить себе певна особа в групі, як вона відчуває себе у цій групі та яке місце в ній посідає.

Проаналізувавши відповіді опитуваних підлітків за методикою «Q-сортування» В. Стефансона, ми визначили такі наявні тенденції поведінки:

- Тенденція до залежності. У 70% опитуваних наявна тенденція до залежності, тобто в їхній поведінці присутнє внутрішнє прагнення індивіда до прийняття групових стандартів і цінностей: соціальних і морально-етичних.

- Тенденція до товариськості. У 80% опитуваних учнів наявна тенденція до товариськості, яка свідчить про їхню контактність, прагнення утворити емоційні зв'язки як у своїй групі, так і за її межами. У 10% опитуваних наявна тенденція до нетовариськості, і у такої ж кількості є сумніви, щодо товариської поведінки у групі.

- Тенденція до «боротьби». Оскільки у 80% опитуваних визначений високий рівень товариськості, то, відповідно, це впливає на зниження конфліктної поведінки особистості в групі. У 33% учнів присутня тенденція уникання «боротьби», яка показує прагнення відійти від взаємодії, зберегти нейтралітет у групових суперечках і конфліктах, схильність до компромісних рішень. На рис.2 спостерігаємо дані тенденції.

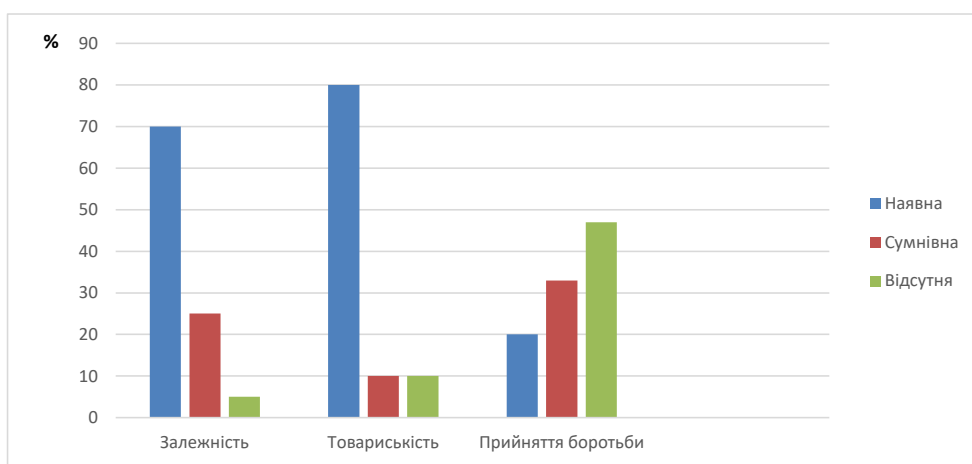


Рис. 2. Тенденції поведінки особистості у групі

Виходячи з результатів дослідження бачимо, що у більшості опитуваних наявна тенденція до залежності (70%), прагнення прийняти групові норми і цінності. Це насамперед пов'язано з особливостями підліткового віку, коли діти, орієнтуючись на авторитетних однолітків та прагнення завоювати особисту дружбу з ними, піддаються явищу конформізму. Успіхи в середовищі однолітків цінуються понад усе, тому часто, аби завоювати особисту увагу з боку лідера,

підлітки готові повністю прийняти його позицію. Інші 30% проявляють тенденцію до незалежності, тобто вони не визнають наявні у групі стандарти та цінності і, прагнучи реалізувати свою особистість, намагаються зайняти позицію лідера.

Значна частина підлітків проявила високий рівень товарищкості у групі (80%). Причиною цього може бути те, що спілкування з однолітками на даному віковому етапі приносить багато користі в задоволенні їх актуальних інтересів і потреб. У підлітків яскраво проявляється потреба спільної діяльності, колективного життя та бажання бути прийнятим і шанованим товаришами. 10% опитуваних проявили тенденцію до нетоварищкості, що може бути пов'язано з особистісними особливостями, впливом сімейного виховання або займаною позицією в групі однолітків. Досить часто такі підлітки схильні у всьому звинувачувати оточуючих і можуть бути іронічними та різкими у своїх висловлюваннях. Через боязнь поганого ставлення до себе вони можуть відчувати труднощі в міжособистісних відносинах.

Тенденція до боротьби проявилася у 20% досліджуваних. Здебільшого таку позицію займають лідери в групі, які прагнуть заслужити повагу і визнання ровесників, мати серед них авторитет. Для цього їм потрібно відповідати очікуванням інших і проявити такі якості, завдяки яким можна буде закріпити за собою позицію лідера.

Дослідження стилю сімейного виховання показало, що більша половина наших випробуваних не відчувають у сім'ї емоційного дискомфорту і у вирішенні спірних питань між батьками та дітьми керуються здоровим глуздом, почуттями любові та поваги до власної дитини. Відповідно, у міжособистісних стосунках з однолітками такі підлітки проявляють товарищкість та здатність конструктивно вирішувати конфліктні ситуації. Якщо батьки у вихованні дитини-підлітка керуються авторитарним стилем відносин, тобто повністю домінують над дитиною, не даючи їй змоги приймати самостійні рішення, то, як наслідок, здебільшого вона проявляє агресію по відношенню до однолітків,

прагне домінувати над ними, часто застосовуючи «грубі» форми взаємодії, наслідуючи своїх батьків. Іноді трапляється навпаки: підліток стає замкнутим, прагне у всьому підкорятися іншим, боїться висловлювати власну думку. Авторитарні батьки – не обов’язково диктатори й деспоти, вони можуть бути дуже люблячими і ніжними, але у стосунках з дитиною на перше місце ставлять свою потребу бути поруч, контролювати життя дитини, приймати за неї рішення.

Висновки. Попри те, що в підлітковому віці на перший план виступає активне міжособистісне спілкування з однолітками, емоційна, а часто і моральна підтримка від батьків є дуже важливою ланкою на шляху формування здорової, гармонійної особистості. Діти, у стосунках з якими батьки проявляють любов, прийняття та підтримку, у колективі однолітків легко вибудовують і підтримують гарні відносини. Проте частина досліджуваних батьків має негативні прояви по відношенню до своєї дитини, і це може виявлятися у незацікавленості її особистим життям, відсутності підтримки самостійності та ініціативи дитини тощо. Відповідно, дитина починає розвивати негативні сторони своєї особистості. Насамперед це може проявлятися у двох напрямках: агресивні тенденції поведінки як прагнення привернути увагу (через нестачу її з боку батьків), або замкнутість та потайність, як боязнь наптовхнутися на «відмову» в емоційному прийнятті. Останні тенденції потребують корекційного впливу, що є пріоритетом нашої подальшої роботи.

Література:

1. Абрамова Г.С. Вікова психологія: Підручник для студентів вузів / Г.С. Абрамова. – М.: Академічний Проект, 2001. – 214 с.
2. Аметова Є.Р. Про значення сім’ї у формуванні вільної особистості дитини. Педагогіка і психологія / Є.Р. Аметова. – К.: МАУП, 2006. – 413 с.
3. Бондарчук О.І. Психологія сім’ї: Курс лекцій / О.І. Бондарчук – К.: МАУП, 2001. – 295 с.
4. Волков Б.С. Психологія підлітка / Б.С. Волков. – М.: Академічний Проект, 2002. – 132 с.

Завгородня Олена Василівна
доктор психологічних наук,
провідний науковий співробітник
лабораторії методології і теорії психології
Інституту психології імені Г.С. Костюка НАПН України

**ТВОРЧА СПАДЩИНА Г.О. БАЛЛА В КОНТЕКСТІ ПОДОЛАННЯ
РОЗДРОБЛЕНОСТІ ПСИХОЛОГІЧНОГО ЗНАННЯ**

Анотація. Окреслено характеристики творчої спадщини Г.О. Балла, які свідчать про її суголосність сучасним загальнонауковим тенденціям, запитам розвитку психології, а також про перспективність ідей ученого як основи пошуку шляхів подолання роздробленості психологічного знання.

Ключові слова: Г.О. Балл; рефлексія, категорія особистості, раціо-гуманістична методологічна орієнтація, інтегративно-особистісний підхід, фасилітація інтеграційних процесів, перспектива розвитку.

Аннотация. Определены характеристики творческого наследия Г.А. Балла, свидетельствующие о его созвучности общенаучным тенденциям, запросам современной психологии, а также о перспективности идей ученого как основы поиска путей преодоления раздробленности психологического знания.

Ключевые слова: Г.А. Балл; рефлексия, категория личности, рацио-гуманистическая методологическая ориентация, интегративно-личностный подход, фасилитация интеграционных процессов, перспектива развития.

Annotation. The characteristics of G.O. Ball creative heritage are outlined, that testify to its consonance with general scientific tendencies, with the demands of modern psychology, as well as the prospects of the scientist's ideas as the basis for searching for ways to overcome the fragmentation of psychological knowledge are determined.

Keywords: Georgy Ball, reflection, category of personality, ratio-humanistic methodological orientation, integrative-personality approach, facilitation of the integration processes, perspective of development.

Сучасна пізнавальна ситуація акцентує проблему подолання роздробленості психологічного знання, пошуку засад для цілісного його бачення, фасилітації інтеграційних процесів, поєднання здобутків минулого і сьогодення психології. Серед нерозв'язаних проблем – розрив між теоретичними пошуками та психологічною практикою; порушення спадкоємності пізнання; роздробленість психологічного знання [6 та ін.], що стає перепорою для його подальшого розвитку та використання. Пошук шляхів запобігання подальшій роздробленості психологічного знання та опрацювання варіантів його інтеграції видається актуальним завданням сучасності. Одним із способів бачення

проблеми інтеграції психологічного знання є розроблена Г.О. Баллом раціогуманістична орієнтація в методології людинознавства, яка поєднує обстоювання гуманістичних цінностей зі спиранням на здобутки інтелектуальної культури, з ідеями зростання значущості чинників культури, трансдисциплінарності, епістемології складних явищ, Про суголосність наукової творчості Г.О. Балла викликам часу, загальнонауковим тенденціям та запитам сучасної психології свідчать такі її характеристики: людинознавча, гуманістична, етична спрямованість (суголосність антропологічному повороту); спирання на цінності добра, істини, гармонії, цілісності, розуму, культури і водночас прагнення до раціогуманістичного перепрочитання та нового осмислення відповідних філософських та трансдисциплінарних категорій; конструктивна ревізія категорії раціональності (через застосування до її розуміння широкого узагальнювального підходу, що передбачає якнайширше трактування категорії з внутрішньою диференціацією, виокремленням рівнів, типів), протистояння раціо-знецінювальним тенденціям, властивим, зокрема, частині гуманістично орієнтованих психологів, пристрасне обстоювання «честі розуму», з врахуванням ідей деконструктивістів та розчарувань гуманістів; діалогізм, медіаційні настановлення, виокремлення діалогічних універсалій; інтегративні настановлення, пошук фасилітативних та об'єднувальних моделей, медіаторів, що полегшують взаємодію, розуміння іншої відмінної позиції (суголосність перекладацькому повороту); здійснення Г.О. Баллом історико-психологічних розвідок з особливим інтересом до недооцінених вчених з незалежною щодо панівного на їхній час «наукового канону» позицією та ідей цих вчених, які сприймалися як маргінальні, а насправді випереджали свій час, і є наразі актуальними (осмислення прихованих та маргінальних течій в розвитку знання); звертання до категорії особистості (інтегративно-особистісний підхід) як стрижневої та об'єднувальної в контексті трансдисциплінарності наукового пошуку.

Вчений здійснював значну працю з упорядкування категорійно-термінологічного апарату психології, наполягав на необхідності чіткості наукової мови; вважав, що саме теорії, побудовані з логічно релевантних понять, можуть бути покладені в основу процедур емпіричного дослідження, бути основою достовірних результатів [1]. Проте Г.О. Балл відзначав, що в гуманітарній галузі, з огляду на складність й суперечливість досліджуваних об'єктів, виконання цієї вимоги нашоується на великі труднощі [2]. Вчений вважав, що стратегією успішного пізнання надскладних об'єктів є побудова мережі чітких понять в їх співвіднесенні з психічною реальністю, опрацюванням складних колізій внутрішнього світу людини. Одним з провідних аспектів роботи Г.О. Балла з упорядкування категорійно-термінологічного апарату психології було уточнення статусу низки трансдисциплінарних категорій (істина, правда, добро, культура, гармонія, особистість, розум та ін.). Щодо багатьох з цих категорій Г.О. Балл вважав доцільним вищезгаданий узагальнювальний підхід – якнайширше трактування, порівняно з розрізнявальним підходом.

Хотілось би сказати про ще один важливий творчий проект ученого. Крім зазначеного вище, Г.О. Балл запропонував інтегративно-особистісний підхід до розуміння особистості й загалом психічних феноменів, оскільки усвідомлював, що розрізненість психологічного знання, зокрема про особистість, стає перепорою його розвитку. Інтегративність учений трактував у двох основних аспектах. „По-перше, йдеться про аспект методологічний, або, можна сказати, гносеологічний, – тобто про інтеграцію конструктивних складових концепцій..., що відповідають різним варіантам розуміння та пізнання особистості. По-друге, береться до уваги онтологічний аспект інтегративності, тобто орієнтація на цілісного людського індивіда, на досягнення гармонійної єдності його соматичних, психічних і духовних властивостей” [3, с.26]. Інтегративно-особистісний підхід Г.О. Балл вважав значущим не лише у персонології, але й для всієї психологічної науки внаслідок стрижневого значення категорії

особистості. Щодо категорії особистості Г.О. Балл обґрунтував доцільність широкого трактування: «Ціннісним засадам гуманістично налаштованої психології відповідає якнайширше трактування поняття особистості (з одночасним виокремленням різних типів особистості, стадій її становлення та рівнів досягнутого розвитку); з цих позицій, люди не діляться на тих, хто є особистістю, і тих, хто не є нею, шлях до особистісного зростання (з урахуванням індивідуальних особливостей і водночас з орієнтацією на особистісний ідеал, яскраво репрезентований у житті й діяльності багатьох видатних людей) визнається принципово відкритим для кожної людини, а надання допомоги у рухові цим шляхом – чи не головним обов'язком психолога» [3, с.32]. Пошук шляхів запобігання подальшій роздробленості психологічного знання та опрацювання варіантів його цілеспрямованої інтеграції Г.О. Балл вважав нагальним завданням сучасності. Водночас він усвідомлював труднощі цього проекту, зокрема зумовлені поліваріантністю пізнання предмету психологічного дослідження; роллю суб'єктивних преференцій та настановлень дослідника; наявністю суб'єктивних якостей у тих, кого досліджують; необхідністю узгодження результатів застосування дослідницьких методів різного ступеня об'єктивності. Раціогуманістичний підхід Г.О. Балла передбачає можливість залучення мови точних наук для опису надскладних об'єктів гуманітарних наук. Зокрема, вчений вважав, що ефективними медіаторами взаємодії природничо-наукової і гуманітарної традицій у людинознавстві можуть бути системні репрезентації. У філософському обґрунтуванні їхнього застосування він виходив з того, що наукове пізнання наявних у світі (онтологічних) об'єктів здійснюється через відповідні їм епістемологічні об'єкти. У межах науки їх можна ототожнити з предметами дослідження, сконструйованими як системи, тобто такі множини компонентів, що перебувають одне з одним у певних відношеннях [5].

В рамках раціогуманістичного підходу Г.О. Балл окреслив дослідницький інструментарій, аналітичні прийоми, що створюють у сукупності можливості

фасилітації різнорівневої інтеграції людинознавчого знання. Ученим розроблено систему методологічних принципів і дослідницьких настановлень, спрямованих на різнобічний аналіз широкого класу взаємопов'язаних феноменів людинознавства в полі «людина – природа – культура». Зазначений підхід дає змогу виявити і проаналізувати різні дослідницькі традиції, маловідомі концепції, осмислити важливі здобутки людинознавства в смисловому полі психології, створює можливості методологічного перекладу філософсько-гуманітарного дискурсу на мову психологічної науки, може бути плідним на різних методологічних рівнях як інструментарій для інтеграції психологічного знання.

На основі праць Г.О. Балла, розвитку його думок нами сформульовано низку принципів фасилітації інтеграційних процесів в психології:

- екологічності постановки інтеграційних завдань, врахування внутрішніх потреб розвитку науки, стихійних явних та латентних течій інтеграції;
- якнайширшого визначення об'єкта дослідження (з перспективою виокремлення різних типів його функціонування, стадій розвитку, характеристик акме);
- різноракурсності дослідження, гнучкої множинної оптики;
- використання різних форм системного аналізу як щодо об'єкта дослідження, так і щодо провідних підходів до його розуміння
- звернення до категорії особистості як стрижневої в психології, в її зв'язках з іншими категоріями; використання медіаційних можливостей широкого трактування особистості, зокрема в контексті подолання розриву між теоретичними пошуками та психологічною практикою;
- поліфокусованого рефлексивного аналізу об'єкта в просторі його дослідження, різнорівневості рефлексії, зокрема, суб'єктивності

дослідницької позиції, ролі психологічних захистів суб'єкта дослідження, культурального контексту тощо.

Ми окреслили лише побіжно можливі принципи фасилітації інтеграційних процесів а психології, які мають бути розширені і технологічно конкретизовані стосовно різних проблем. З огляду на сказане, вважаємо доцільним звертання до творчої спадщини Г.О. Балла, яка може бути перспективною основою для подолання роздробленості психологічного знання, для творення нового бачення спільного простору різних теорій, дослідницьких підходів та традицій в осмисленні актуальних психологічних проблем.

Література:

1. Балл Г.О. Орієнтири сучасного гуманізму (в суспільній, освітній, психологічній сферах) / Г.О. Балл. – Рівне: Видав. Олег Зень, 2007. – 172 с.
2. Балл Г.А. Психология в рациогуманистической перспективе: Избранные работы / Г.А. Балл. – К.: Изд. «Основа».-2006. – 480с.
3. Балл Г.О. Інтегративно-особистісний підхід у психології: впорядкування основних понять/ Г.О. Балл // Психологія і суспільство. – 2009. – №4. – С. 25-53.
4. Балл Г.О. Раціогуманістична орієнтація в методології людинознавства: наукове видання (ред. В.О. Медінцев) / Г.О. Балл. – К.: Видавництво ПП «СКД», 2017. – 204 с.
5. Балл Г.А. Теоретико-множественный метод описания процессов и его применение в психологии / Г.А.Балл, В.А.Мединцев. – К.: 2016.
6. Юревич А.В. Системный кризис в психологии / А.В. Юревич // Вопросы психологии. – 1999. – № 2. – С. 3 – 12.

Зливков Валерій Лаврентійович

кандидат психологічних наук, доцент
завідувач лабораторії методології і теорії психології
Інституту психології імені Г.С. Костюка НАПН України
vzlivkov@gmail.com

ПРОАКТИВНІСТЬ ЯК ВЛАСТИВІСТЬ ВИСОКОЕФЕКТИВНОЇ ОСОБИСТОСТІ

Анотація. У даній статті розглянуто поняття проактивності як властивості особистості, так і характеристики її поведінки, проаналізовано особливості його використання у логотерапії, гуманістичній психології і психології управління, окреслено зв'язок проактивності із автентичністю особистості.

Ключові слова: проактивна особистість, проактивна поведінка, автентичність, інтернальність, ефективність діяльності.

Аннотация. В данной статье рассмотрено понятие проактивности как свойства личности, так и характеристики ее поведения, проанализированы особенности его использования в логотерапии, гуманистической психологии и психологии управления, определена связь проактивности с аутентичностью личности.

Ключевые слова: проактивная личность, проактивная поведение, аутентичность, интернальность, эффективность деятельности.

Abstract. In this article the concept of proactivity as a personality property and characteristics of its behavior is considered, the peculiarities of its use in logotherapy, humanistic psychology and management psychology are analyzed, the connection between proactivity and the authenticity of an individual is outlined.

Keywords: proactive personality, proactive behavior, authenticity, internality, efficiency of activity.

Поняття «проактивний» вперше введено автором логотерапії В. Франклом у книзі «Людина в пошуках сенсу» та популяризовано професором Школи бізнесу С.Кові у чи не найвідомішій бізнес-книзі про управління «7 навичок високоефективних людей» («*The 7 Habits Of Highly Effective People*») [1]. За В. Франклом, проактивною є та особистість, що бере на себе відповідальність за себе і своє життя, а не шукає причин подій, що відбуваються з нею в оточуючих людях і обставинах, С.Кові поставив проактивність на перше серед навичок успішної людини. Проактивність у розумінні В. Франкла близька до поняття інтернальності (внутрішнього локусу контролю) [2].

Використання слова «проактивний» (або «про-активний») у 1930-х роках обмежувалося галуззю експериментальної психології у 1930-х роках і мало зовсім інше значення, так згідно із Оксфордським словником англійської мови проактивне гальмування – це погіршення або затримка запам'ятовування певного матеріалу внаслідок подій, що передували процесу вивчення. Етимологічно це слово-кентавр, що поєднує грецький префікс (pro-, що означає «до») з латинським коренем «активний». Латинський префікс pre- ("до") також міг би бути використаний, але тоді слово легко сплутати із «rea-active» («реактивний») [5].

Проактивність - це передусім внутрішня властивість психіки, здатність усвідомлювати і відтворювати свої цінності, цілі і принципи незалежно від зовнішніх обставин, тобто залишатися собою і проявляти себе в дію узгоджено з внутрішньою природою.

Представник гуманістичної психології Г. Олпорт використав термін «проактивність», приділивши особливу увагу мотивації. Він говорив про здатності людини створювати для себе новий мотив у звичних обставинах, тоді стає можливим досягати осмисленого і значимого результату. Цілі, амбіції, бажання генеруються зсередини. Проактивність визначається через особисту автономію і спрямованість, заперечуючи реактивну поведінку, як реакції на стимули, що надходять із-зовні. Реактивність, як протилежність проактивності, має на увазі «залежну реакцію», тобто спосіб дії зумовлений зовнішніми обставинами, змінювати які людина не бачить сенсу.

Розглянемо сучасні зарубіжні підходи до визначення проактивності. Насамперед зазначимо, що популярне нині поняття «проактивна особистість» введене у психології в 1993 р. Т. S. Bateman і J. M. Crant для позначення особистості, яка характеризується прагненням активно впливати за своє оточення, як фізичне, так і соціальне, будучи не обмеженою ситуативними впливами, вона чітко слідує поставленій меті й практично завжди успішна в своїй діяльності [4]. Проактивна особистість завжди рішуче налаштована змінювати оточення, адаптуючи його під свої потреби, а не адаптуючись до його вимог, доведено існування зв'язку між проактивністю та такими складовими диспозиційної моделі особистості «Велика п'ятірка» як екстраверсія та сумлінність [3]. Проактивна особистість характеризується трьома ключовими ознаками: здатністю до самовідновлення, орієнтацією на зміни та орієнтацією на майбутнє.

Інше, не менш відоме поняття, це «проактивна поведінка» - поведінка людини, базована на її можливостях, знаннях, уміннях і навичках, свідомий вибір власної діяльності та розуміння своєї відповідальності за її виконання. Проактивна поведінка завжди має творчий, продуктивний характер.

Проактивність - це здатність діяти за своєю волею, незалежно від зовнішніх впливів. Люди вирішують жити проактивно, коли розуміють, що вони і лише вони несуть відповідальність за своє життя. Наша поведінка залежить від

наших рішень, а не від нашого оточення. Реактивність - це коли дії є реакцією на зовнішні подразники. Проактивність виходить з важливого принципу: між подразником і реакцією людини залишається свобода вибору. Проактивна людина намагається завжди робити вибір, відповідно до своїх цінностей, перш ніж, так чи інакше, відреагувати на роздратування. Найпоширеніший випадок реактивності - виконання термінових справ, що дають короткостроковий результат, замість виконання важливих справ, відповідно до власних цілей і цінностей. Тобто проактивна людина завжди орієнтована на досягнення глобальних, значущих для неї цілей, але задоволення отримує навіть від незначних перемог на шляху до досягнення чогось суттєвішого.

Здатність підпорядковувати імпульсивну реакцію своїм цінностям становить сутність проактивної, високоефективної особистості. Реактивні люди базуються на ситуативних почуттях, обставинах, умовах і оточенні, тоді як проактивні керуються власними цінностями, й за своєю суттю, є автентичними. А. М. Grant, S. J. Ashford [6] зазначають, що проактивність це не просто набір поведінкових патернів, а процес планування, прогнозування задля отримання бажаного результату, при цьому проактивність не можлива без ініціативності та зрештою призводить до досягнення успіху у всіх галузях життя, а не лише у професійній діяльності.

Література:

1. Кови С. Р. Семь навыков высокоэффективных людей: Мощные инструменты развития личности / Стивен Р. Кови. — М. : Альпина Паблицер, 2012. — 374 с.
2. Франкл В. Человек в поисках смысла: Сборник: Пер. с англ. и нем. / Общ. ред. Л. Я. Гозмана и Д. А. Леонтьева; вст. ст. Д. А. Леонтьева. — М.: Прогресс, 1990. — 368 с.
3. Antonacopoulou E. P. Employee development through self-development in three retail banks / E. P. Antonacopoulou // Personnel Review. — 2000. — Vol. 29(4). — P. 491-508.
4. Bateman T. S. The proactive component of organizational behavior: A measure and correlates / T. S. Bateman, J. M. Crant // Journal of organizational behavior. — 1993. — Vol. 14(2). — P. 103-118.
5. Crant J. M. Proactive behavior in organizations / J. M. Crant // Journal of management. — 2000. — Vol. 26(3). — P. 435-462.
6. Grant A. M. The dynamics of proactivity at work / A. M. Grant, S. J. Ashford // Research in organizational behavior. — 2008. — Vol. 28. — P. 3-34.

Зливков Валерій Лаврентійович
кандидат психологічних наук, доцент
завідувач лабораторії методології і теорії психології
Інституту психології імені Г.С. Костюка НАПН України
vzlivkov@gmail.com

Котух Олена Вікторівна
молодший науковий співробітник лабораторії
методології і теорії психології Інституту
психології імені Г.С. Костюка НАПН України
snegyro4ka4@ukr.net

ПОСТМОДЕРНА ІДЕНТИЧНІСТЬ ТА АВТЕНТИЧНІСТЬ ОСОБИСТОСТІ

Анотація. У статті проаналізовано сучасні підходи до вивчення автентичності та ідентичності особистості, охарактеризовано особливості постмодерної ідентичності, її зв'язок із персональною автентичністю, окреслено можливості постмодернізму у верифікації ідентичності та автентичності.

Ключові слова: ідентичність, автентичність, постмодернізм, самореалізація, особистість.

Аннотация. В статье проанализированы современные подходы к изучению аутентичности и идентичности личности, охарактеризованы особенности постмодернистской идентичности, ее связь с персональной аутентичностью, определены возможности постмодернизма в верификации идентичности и аутентичности.

Ключевые слова: идентичность, аутентичность, постмодернизм, самореализация, личность.

Abstract. The article analyzes contemporary approaches to the study of the authenticity and identity of the individual, describes the peculiarities of postmodern identity, its connection with personal authenticity, outlines the possibilities of postmodernism in the verification of identity and authenticity.

Key words: identity, authenticity, postmodernism, self-realization, personality.

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

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

Дане поняття спочатку не мало дисциплінарних меж, визначаючи одночасно індивідуальний, соціальний, культурний і політичний феномени. При цьому множинність розумінь даної категорії настільки велика, що інколи використовується в абсолютно протилежних значеннях. Зокрема, під ідентичністю може розумітися внутрішня індивідуальність, певне «ядро» людини, те, що робить її самою собою і відрізняє від оточуючих, й, одночасно, ідентичність розглядається як наша тотожність з іншими або як наша позиція у соціальному просторі (можливість бути ідентифікованим/категоризованим з точки зору владних структур) [1].

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

Часто поняття автентичності ототожнюється із ідентичністю, зазначимо, що тривалий час ідентичність не мала дисциплінарних меж, визначаючи одночасно індивідуальний, соціальний, культурний і політичний феномени. При цьому множинність розумінь даної категорії настільки велика, що інколи використовується в абсолютно протилежних значеннях. Зокрема, під ідентичністю може розумітися внутрішня індивідуальність, певне «ядро» людини, те, що робить її самою собою і відрізняє від оточуючих, й, одночасно, ідентичність розглядається як наша тотожність з іншими або як наша позиція у соціальному просторі (можливість бути ідентифікованим/категоризованим з точки зору владних структур) [2].

Російський філософ П.К. Гречко, аналізуючи ідентичність із постмодерністських перспектив, стверджує, що у модернізмі ідентичність прирівнювалася до соціалізації та інтеріоризації цінностей, норм і ідеалів суспільства. Таким чином соціальне-зовнішнє просто трансформувалося у ідеальне-внутрішнє. У постмодернізмі акцент робиться на самовиразі, самостверженні, маніфестації власної значущості на базі зовнішніх культурних форм. Постмодернізм характеризує як негативну, саморуйнівну залежність від соціалізації, натомість культурні цінності і смисли повинні трансформуватися у неповторно індивідуальні способи осмислення і оцінювання особистісного існування [1].

Постмодерна ідентичність починається з права особистості на ідентичність (свободи вибору своєї ідентичності), при цьому ідентифікаційна ініціатива зумовлена не суспільством, а самою особистістю. Постмодерна ідентичність розподіляється на фрагменти, які вписуються у життєвий світ людини. Різноманіття форм ідентифікацій людини призводить до появи так званої мережевої або переговорної ідентичності. Постмодерна ідентичність завжди короткочасна та зводиться до «примірювання» і зміни масок. Зокрема М.Фуко пише, що ідентичність – це намагання захистити себе численними масками, при цьому сам суб'єкт виводиться за межі *cogito* у площину онтології, соціальної антропології та герменевтики. Вибір і зміна ідентичностей, за постмодерністами, це творча реалізація певної сучасної необхідності життя [2].

Слід зазначити, що натеper практично всі дослідження феномена автентичності носять теоретичний характер, що зумовлено складністю його верифікації. Крім того існують й певні протиріччя у відокремленні чи ототожненні понять «автентичність» і «ідентичність». На думку Р. Пивоварова, відмінності ідентичності і автентичності істотні. В дослідженнях, присвячених першій проблемі, часто можна зустріти фрази «ідентичність, яка конструюється», «соціальна ідентичність», «етноідентичність» та ін. На відміну від цього, автентичність навряд чи припускає якесь визначення, яке стоїть перед

ним. Автентичність, справжність - це щось, що стоїть за процесами і результатами самоідентифікації; що знаходиться за межами образів «я» і їх представленості іншим. Саме тому, на думку Р. Пивоварова, автентичність не може бути категорією оцінки. Ідентичність ще може бути оцінена на предмет її стабільності, сили, соціальної репрезентабельності, виміряна в тих чи інших ступенях свободи тощо [1]. Можна говорити, що людині тісно в її ідентичності, або навпаки, її ідентичність перевищує її саму. Автентичність же складно виміряти, оскільки вона є метавластивістю чи квазідиспозицією.

Введення терміну «ідентичність» в соціальний аналіз і його поширення у суспільних науках відбулося у США у 1960-х роках. Найбільш важлива і відома траєкторія його розвитку заснована на використанні робіт Е. Еріксона [3], але, як показав Ф.Глісон, існували й інші шляхи його популяризації. Зокрема, поняття ідентифікації було запозичене із оригінального, специфічного психоаналітичного контексту та пов'язано, з одного боку, із «етнічною приналежністю», де толерантність, зокрема етнічна, розглядається як прояв сформованої позитивної ідентичності, умовою формування якої є соціальна взаємозалежність), а з іншого – з теоріями соціологічної ролі та групового еталону, так, на думку Р.Мертон, група до якої належить індивід, прямо чи опосередковано змушує його дотримуватися такого стилю поведінки, який вважається характерним для членів даної групи та уникати не властивих групі стилів поведінки. Н.Фут розглядав ідентичність у контексті міжособистісних компетенцій, які передусім пов'язані із здатністю індивіда виконувати різні соціальні ролі [4].

Представники дискурсивної психології (D.Edwards, J.Potter, R.Harre, P.Stearns, J.Smith) вважають, що самості, ідентичності та автентичності формуються у соціальних інтеракціях, конструюючись із культурних наративів (оповідань, що відбивають послідовний хід подій) і дискурсів (використання мови в ситуаціях, повсякденних текстах й мовлення), які «поміщають» людей в різні соціальні категорії [6].

У наукових дослідженнях автентичність найчастіше пов'язується із екзистенційною та гуманістичною психологією. Гуманістичні психологи (К. Роджерс, А. Маслоу) розглядали автентичність як здатність людини у спілкуванні відмовлятися від різних соціальних ролей, що дозволяє проявлятися справжнім, властивим тільки даній особистості думкам, почуттям, емоціям і поведінці. Близьке до цього розуміння автентичності в гештальт-терапії, де вона визначається як відповідність людини самій собі, здатність жити, не зраджуючи своєму істинному «Я» [1].

Автори комунікативної теорії ідентичності (С.Schauch з колегами) стверджують, що існує чотири рівні ідентичності – особистісний, виражений, реляційний та колективний, які постійно взаємодіють та не можуть аналізуватися окремо один від одного [5]. Особистісний рівень фокусується безпосередньо на особистості, по суті це аналог Я-концепції чи образу Я, тобто як людина себе презентує оточуючому світу. Найтипівішими прикладами даного рівня ідентичності є стать або раса. Виражений рівень ідентичності виявляється у комунікації шляхом вербальних і невербальних повідомлень, а реляційний – у безпосередній взаємодії людей між собою; типовими прикладами такої ідентичності є друг, брат, дружина, чоловік. Колективна ідентичність базується на стереотипах певних культур і субкультур, сюди відносять професійну та етнічну ідентичності, молодіжні субкультури тощо. Автентична ідентичність об'єднує усі рівні ідентичності, сприяє тому, аби попри різномаяття своїх якостей, людина лишалася цілісною у різних сферах свого функціонування.

Отже, незважаючи на численність досліджень автентичності, чітко окресленого функціонального зв'язку між автентичністю та особистісною ідентичністю виявлено не було, за таких умов детальне вивчення різних аспектів їх використання, зокрема й у сучасних зарубіжних емпіричних дослідженнях набуває все більшої актуальності.

Література:

1. Довгалёва И. В. Идентификационный дискурс о социальной ситуации человека / И.В. Довгалёва // Известия РГПУ им. А.И. Герцена. 2010. – №120. – С.86–91.
2. Зливков В.Л. Криза автентичності сучасного фахівця: особливості перебігу та шляхи подолання / В.Л. Зливков, С.О. Лукомська // Теоретичні і прикладні проблеми психології. Збірник наукових праць Східноукраїнського національного університету імені Володимира Даля. – Сєверодонецьк, 2015. – С. 158–166.
3. Эриксон Э. Идентичность: юность и кризис / Эрик Эриксон. – М.: Флинта: МПСИ: Прогресс, 2006. – 352 с.
4. Foote N. N. Identity and interpersonal competence: a new direction in family research / Foote, N. N; Cottrell, L. S. - U. of Chicago P, 1955. – 300 p.
5. Schauch C. Authentic identity: the essence of how successful ecopreneurs communicate / C.Schauch // *The Journal of Values-Based Leadership (JVBL)*. – 2009. – Vol. 2. – P. 1–32.
6. Westman M. The relationship between stress and performance: The moderating effect of hardiness / M.Westman // *Human Performance*. – 1990. – Vol. 3(3). – P. 141–155.

Зливков Валерій Лаврентійович

кандидат психологічних наук, доцент
завідувач лабораторії методології і теорії психології
Інституту психології імені Г.С. Костюка НАПН України
vzlivkov@gmail.com

Лукомська Світлана Олексіївна

кандидат психологічних наук
старший науковий співробітник лабораторії
методології і теорії психології Інституту
психології імені Г.С. Костюка НАПН України
svitluk@ukr.net

МОДЕЛЬ КРЕАТИВНОСТІ ДЖЕЙМСА КАУФМАНА

Анотація. У даній статті розглянуто модель креативності Дж. Кауфмана, згідно з якою існують чотири рівні креативності: міні-креативність, повсякденна креативність, про-креативність і велика креативність, наголошується, що кожна людина від природи є творчою, а перехід від одного рівня до іншого залежить виключно від бажань і можливостей самої людини.

Ключові слова: креативність, самореалізація, особистість, досягнення, мотивація.

Аннотация. В данной статье рассмотрена модель креативности Дж. Кауфмана, согласно которой существуют четыре уровня креативности мини-креативность, повседневная креативность, про-креативность и большая креативность, отмечается, что каждый человек от природы творческий, а переход от одного уровня к другому зависит исключительно от желаний и возможностей самого человека.

Ключевые слова: креативность, самореализация, личность, достижения, мотивация.

Abstract. This article examines the model of creativity of J. Kauffman, according to which there are four levels of creativity: mini-creativity, little creativity, pro-creativity and big creativity, it

is noted that each person is by nature creative, and the transition from one level to another depends solely from the desires and capabilities of the person himself.

Key words: creativity, self-realization, personality, achievement, motivation.

Більшість досліджень зводять креативність до двох видів: повсякденної творчості (так звана «мала креативність»), властивої практично всім людям і видатної творчості (так званої «великої креативності»), властивої лише деяким людям. Запропонована Дж. Кауфманом модель «4 К» розширює цю дихотомію за рахунок доданих «міні-креативності» - творчості, що характеризує процес навчання і «про-креативності» - досвіду творчого виконання різноманітних професійних завдань.

Модель «4 К» є траєкторією розвитку креативності впродовж життя людини, вперше представлена та детально обґрунтована J.C. Kaufman і R. Beghetto у 2009 році [2]. Насамперед автори моделі врахували вже наявні традиції вивчення креативності, зокрема системну модель М. Чіксентміхаї, у якій креативність визначається як взаємодія між доменом, полем і особою (рис.1).

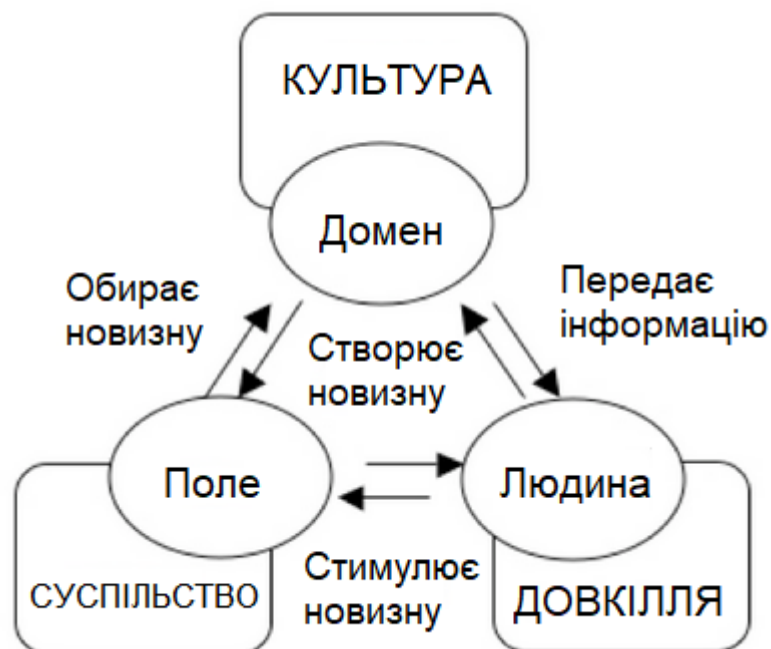


Рис. 1. Системна модель креативності М. Чіксентміхаї

Проаналізувавши життєвий шлях видатних людей - поетів, біологів, фізиків, політиків, художників, бізнесменів - і, спираючись на свою знамениту теорію потоку, М. Чіксентміхаї пояснює креативний процес. Тобто мова йде про так звану «велику креативність», при цьому домен може бути як настільки широким, як музика, так і настільки специфічним, як певні писемні показники; поле – це «зберігачі» такі як вчителі, редактори, критики і нарешті, людина, яка генерує ідею, теорію чи створює витвір мистецтва, які поле приймає, а домен інкорпорує [3].

До досліджень «великої креативності» можна віднести й концепцію D. K. Simonton, згідно з якою креативний вихід на високий рівень у наукових галузях починається близько 20 років, піднімається до оптимуму у віці 40 років, а потім поступово знижується, натомість в сфері мистецтв хоча й спостерігається подібна тенденція, але зі значно швидшими показниками зниження креативності впродовж років [5].

Щодо вивчення «малої креативності» то її найкраще проілюструвати концепцією «Laureperson», згідно з якою її компонентами є як ті, що асоціюються із тестами IQ, зокрема неконвенціональність, допитливість, розвинена уява, автономія, так і так звані чесноти: моральна доброта, внесок у суспільство, вміння пов'язати старі та нові знання між собою тощо. Відповідно до компонентної моделі креативності Т. М. Amabile [1] для творчості потрібні три взаємопов'язані складові: компетентність у певній галузі, творчі здібності та мотивованість завданням (рис. 2).



Рис. 2. Компонентна модель креативності

За даною моделлю компетентність у певній галузі означає знання, вміння та спеціальний талант, творчі здібності це, насамперед, толерантність до неоднозначності, самодисципліна і бажання ризикувати, а мотивованість на виконання завдання означає захопленість діяльністю, отримання від неї насолоди (не лише від результату, а й від процесу).

Концепт «міні-креативність» базується на теорії Л.С. Виготського про зону найближчого розвитку і «індивідуальній креативності» R. J. Sternberg [4], звідси, міні-креативність – це нова, особистісно значуща інтерпретація досвіду, обставин і подій; динамічний процес конструювання особистих знань у межах конкретного соціокультурного контексту. Насамперед дане поняття актуально для молодших школярів, як отримують невеликі особисті інсайти в процесі набуття знань. Зазвичай, коли мова йде про обдарованість, вчителі наголошують на відомих особистостях, тим самим підкреслюючи значення «великої креативності» і забуваючи про творчий характер процесу навчання й відповідну «міні-креативність», без розвитку якої подальші творчі досягнення практично не можливі.

Із повсякденною та учнівською творчістю на перший погляд все зрозуміло, практично кожна людина у цих аспектах є креативною, однак як класифікувати тих фахівців, які досягли суттєвих успіхів у своїй роботі завдяки нестандартним, творчим підходам до виконання діяльності, але не стали визначними («famous people»)? Наприклад, шеф-кухар провінційного ресторану, який створює оригінальні страви за самостійно вигаданими рецептами, вже переїс рівень «малої креативності» бо вміє значно більше, ніж звичайний кулінар-аматор, але ще не став (чи вже ніколи не стане) таким всесвітньо відомим кухарем як Гордон Рамзі (британський титулований шеф-кухар, медійна зірка, письменник і ресторатор), Емеріл Лагас (засновник нової нью-орлеанської кухні), Вольфганг Пак (офіційний кухар Губернаторського Бала церемонії «Оскар»). Для фахівців, які у своїй роботі використовують

творчий підхід, автори моделі креативності «4 К» застосували поняття «про-креативність».

Модель Дж. Кауфмана дає можливість концептуалізувати різні рівні творчого вираження та вказує на потенційні шляхи творчого розвитку (Рис. 3).



Рис. 3. Модель креативності Дж. Кауфмана

Розвиток креативності кожної людини починається із етапу «міні-креативності» (mini-C), деякі можуть перейти до етапу «про-креативності» (pro-C), для цього існують два шляхи: так зване формалізоване навчання в академічних установах, яке триває щонайменше 10 років та розвиток креативності поза наставництвом, через постійні, часто доволі сміливі, експерименти. Для досягнення рівня повсякденної («малої») креативності є також два шляхи: неформальне навчання / стажування (робота із більш досвідченими колегами) та рефлексія (багатьом людям творчість не потрібна для

виконання професійних завдань, але завдяки їй вони краще пізнають себе, розуміють своє життєве призначення, самовдосконалюються). Люди на рівні про-креативності також мають два шляхи подальшого розвитку: деякі з них зберігають схильність до творчості протягом всього життя і довго працюють на високому професійному рівні, ключове слово тут «зберігають» так звану статичну креативність (стазис), а деякі – продовжують самовдосконалюватися й нарешті досягають «великої» (визначної) креативності. Наведемо приклад наукового середовища, є професори, які певний час продуктивно працювали, але згодом почали у нових публікаціях використовувати свої досягнення 30-40-річної давнини, не розвиваючись згідно вимог динамічного суспільства, таким чином можна сказати, що вони досягли рівня «про-креативності», але залишилися статичними, на відміну від своїх же колег, які згодом увійдуть в історію науки завдяки своїм визначним, таким, що не втрачають актуальності, досягненням.

Отже, модель креативності Дж. Кауфмана набуває всебільшої популярності, оскільки, на відміну від традиційних моделей, не робить творчість характеристикою особливих людей, наголошуючи, що абсолютно всі люди є від природи творчо обдарованими, які, однак проявляють її на різних, взаємозумовлених рівнях. Такий підхід є актуальним насамперед в контексті реформування вітчизняної освіти та дає орієнтири для подальших досліджень у даній галузі.

Література:

1. Conti R. Evidence to support the componential model of creativity: Secondary analyses of three studies / R.Conti, H.Coon, T. M. Amabile // Creativity Research Journal. – 1996. – Vol. 9(4). – P. 385-389.
2. Kaufman J. C. Beyond big and little: The four C model of creativity / J. C. Kaufman, R. A. Beghetto // Review of general psychology. – 2009. – Vol. 13(1). – P. 1-12.
3. Richards R. Everyday creativity, eminent creativity, and psychopathology / R.Richards // Psychological Inquiry. – 1993. – Vol. 4(3). – P. 212-217.
4. Sternberg R. J. The concept of creativity: Prospects and paradigms / R. J. Sternberg, T. I. Lubart // Handbook of creativity. – 1999. – Vol. 1. – P. 3-15.
5. Simonton D. K. Personality correlates of exceptional personal influence: A note on Thorndike's (1950) creators and leaders / D. K. Simonton // Creativity Research Journal. – 1991. – Vol. 4(1). – P. 67-78.

Копилов Сергій Олегович
старший науковий співробітник
лабораторії методології і теорії психології
Інституту психології ім. Г.С.Костюка НАПН України
kopylo@i.ua

**ЗМІСТОВНИЙ ПОТЕНЦІАЛ ТРАКТУВАННЯ КУЛЬТУРИ В
РАЦІОГУМАНІСТИЧНІЙ КОНЦЕПЦІЇ Г.О. БАЛЛА**

Анотація. У статті проаналізовано основні змістові аспекти трактування поняття культури в працях Г.О.Балла, розкрито їхню продуктивність для визначення провідних категорій психології в контексті розбудови культуроорієнтованої парадигми сучасного психологічного знання.

Ключові слова: культура, діалогічно-творча та нормативно-репродуктивна функції культури, модель, особистість, цінності.

Аннотація. В статье проанализированы основные содержательные аспекты трактовки понятия «культура», раскрыта их продуктивность для определения основных категорий психологий в контексте разработки культуроориентированной парадигмы современного психологического знания.

Ключевые слова: диалогически-творческая и нормативно-репродуктивная функции культуры, модель, личность, ценности.

Abstract. The article analyze the main aspects of culture's concept of G.O. Ball, deals its value for definition of more important psychological categories in the context of creating of modern psychological paradigm orientated at culture.

Keywords: culture, dialogue-creative and reproductive functions of culture, model, personality, values.

Намагаючись нині цілісно осягнути багатогранну науково-творчу діяльність Г.О. Балла з розробки методологічних засад сучасного людинознавства, можна завбачити, що вона обертається навколо декількох поняттєвих стрижнів. Він з вражаючою проникливістю віднаходив і ненастанно осмислював ті *універсалії*, які - безвідносно до плинної наукової моди - дійсно є засадничими для сучасного буття й мислення.

Однією з таких категорій, без сумніву, є поняття *культури*. На наш погляд, розвинена Г.О. Баллом цілісна концепція людини, вбираючи та переосмислюючи найзначніші здобутки філософії, соціально-гуманітарних та природничих наук, постає евристичною версією "визначення людини через культуру" (Е.Кассіер), що набуло гострої актуальності за Новітньої доби (XX - початок XXI ст.). Відтак видається важливим - спираючись переважно на

останню, багато в чому підсумкову монографію Г.О. Балла - осмислити й розгорнути деякі наріжні аспекти його трактування культури та їхню засадничу роль у визначенні провідних категорій людинознавства й передусім психології.

Насамперед, поняття культури для Г.О. Балла охоплює форми людської діяльності, необхідні "як для збереження (і відтворення) її компонентів (цілей, засобів, способів, результатів тощо), так і для їхнього відновлення". Решта функцій індивідів та спільнот "опосередковуються культурою й в цьому змісті є *культуровідповідними*" [1, 153 - 154]. Він підтримує думку К.Е. Розлогова про те, що "саме культура в широкому антропологічному розумінні цього терміна дозволяє звести воедино різні сторони людської діяльності, спрямовані на розвиток самої людини та людських товариств" [Там само, 154].

Отже, суттєво, по-перше, те, що культура постає *цариною дії людини на саму себе* (пор., зокрема, Марксове визначення людського існування як "самонапрявленого", зверненого до себе), і саме ця діяльність є конститутивною для буття власне *людиною*, опосередковує й пронизує всі його виміри. По-друге ж, за наведеними визначеннями, у цій діяльності наперед виступає *перетворення*, розвиток, тобто - у власних термінах Г.О. Балла - *діалогово-творча* складова культури (яка, природно, не може здійснюватися без *нормативно-репродуктивної* функції, часто трактованої як цивілізаційна). В обох зазначених моментах підхід Г.О. Балла суттєво зближується з розумінням культури як *форми самодетермінації, самотворення* людини, послідовно розвиненим, зокрема, у філософії В.С. Біблера, яка є основною методологічною базою наших досліджень [2].

Водночас у психології ідея самодетермінації, - зокрема тлумачення психічного життя, свідомості тощо як форм самовизначення й самоздійснення індивіда - наразі або залишається дещо декларативною, недостатньо логічно окресленою (як у деяких варіантах гуманістичної психології), або має принципово обмежене значення, як у популярній нині концепції самодетермінації Р.Райана – Е.Десі. Натомість спирання на поняття культури дає

змогу чіткіше визначити форми й механізми "самозверненості" та самообумовленості внутрішньої та зовнішньої активності людини. Зокрема, у цьому плані можуть бути заново осмислені й розвинені положення культурно-історичної концепції Л.С. Виготського, згідно з якими саме опанування дитиною культурних способів діяльності, будучи магістральною лінією психічного розвитку, забезпечує *рефлексію*, "усвідомлення й оволодіння" власною поведінкою та психікою.

Дуже важливо, що, розрізняючи репродуктивний та творчий аспекти культури (або підсистеми "соціальної пам'яті" та "соціальної творчості"), Г.О. Балл наголошує на їхній взаємозумовленості, взаємопроникненні. Це, на нашу думку, означає, що, розуміючи прояви активності індивіда (зокрема психічної) як *культурні акти*, можна й необхідно: 1) фіксувати в кожному з них домінування або творчої, або відтворювальної (репродуктивної) інтенції; 2) водночас розкривати, в який спосіб у даному акті творення *передбачає* репродукування (опосередковується відтворенням, *переходить* у нього), і навпаки. Послідовне здійснення такого опису є, на наше переконання, надзвичайно перспективним для психологічних досліджень.

Ще один наріжний момент поняття культури у Г.О. Балла - її трактування як взаємодії *всезагального* (загальнолюдського) та *особливих* модусів (культур різних спільнот) з *індивідуальним*, тобто з життєдіяльністю особи й, зокрема, її психічним життям. Фокусування, зіткнення й сполучення цих модусів у свідомості й діяльності *індивіда, особи* визначає поняття *особистості*. А саме, особистість, за Г.О. Баллом, - така "інтегративна якість особи", завдяки якій остання виступає "суб'єктом культури" [1, 156]. Тобто, з одного боку, як прийнято вважати, індивід як особистість "привласнює" особливе та всезагальне й постає їх втіленням (носієм). Але як агент творчості (а не лише відтворення - див. вище), він - наголошує Г.О. Балл - є джерелом, дійсним *суб'єктом* культури, причому не лише "власної", особистої, а й загальнолюдської.

Це уявлення про взаємовизначення індивідуального та загального (всезагального) знов-таки суголосне філософській логіці культури В.С. Біблера, у якій індивід розуміється передусім не як "продукт" буття в культурі, а як його суб'єкт [2]. Загалом же настановлення на культуру В.С. Біблер визначає як породження "світу вперше" і водночас його сприйняття-розуміння як "одвічно-нескінченного" витвору [2, 230]. За його думкою, це парадоксальне сполучення двох інтенцій реалізується у *творі культури* - у реальних витворах (художніх, філософських, наукових тощо) та у сприйнятті-розумінні будь-яких буттєвих явищ як творів.

Близькою паралеллю до цього поняття твору виступає розроблена Г.О. Баллом категорія *моделі*, через яку конкретизуються вищевказані загальні визначення культури та особистості. Розуміючи під моделлю "будь-яку систему, що несе інформацію, що може бути використана, про іншу систему" [1, 157], він виокремлює "моделі *вторинні і первинні* стосовно систем, що моделюються", і зазначає: "...З різноманітних моделей, що одночасно є вторинними стосовно раніше виниклих модельованих систем і первинними стосовно систем, що виникнуть пізніше, складається, власне, вся культура" [Там само]. Отже, культура визначається як *царина створення й використання моделей* двох типів (так би мовити, ретроспективно-відображувальних і "перспективно"-проектних) та як *сукупність* всіх моделей. Це є подальшим уточненням уявлень про репродуктивний та творчий аспекти людського буття, що має евристичне значення для психології. Адже особистість, свідомість, мислення та основні загально-психологічні здібності особи можуть у цьому контексті бути витлумачені як агенти такого складного, двоєдиного - спрямованого одночасно на вже існуючі й на майбутні, можливі явища - "наскрізного" моделювання.

При цьому Г.О. Балл акцентує *знаково-комунікативну* природу цих актів та їхніх "продуктів": сенс моделювання полягає у формуванні й трансляції *систем значень* - об'єктивних та суб'єктивних (див, зокрема [1, 170 - 171]), - та в їх перетворенні в індивідуальні *сенси* (і навпаки). Таким чином, і в

зовнішньому, і у внутрішньому (психологічному) плані буття осіб та спільнот постає спілкуванням, опосередкованим моделями. Цим уявленням значною мірою відповідає наріжне положення концепції В.С. Біблера про буття як *діалог культур*, здійснюваний в осередках творів, у спілкуванні "автор - реципієнт - інший автор..." [2]. Водночас, як відомо, за Г.О. Баллом, настановлення на діалогічну взаємодію є провідною *універсалією* сучасного буття. Відтак постає актуальним трактування психічного життя - а надто його засадничого особистісного виміру - як *внутрішнього діалогу* в невід'ємному взаємовизначальному зв'язку з зовнішніми діалогічними стосунками. Саме в цьому спілкуванні можна вбачати механізм згаданого раніше сполучення й взаємопереходу різних модусів культури - загальнолюдського, особливого та індивідуального. Відтак особистість можна розуміти як спілкування - сперечання, узгодження, взаємовідображення тощо - "Я всезагального" (порівняймо "трансцедентального суб'єкта" класичної філософії), "Я особливого"- що втілює культурні ціннісні інтенції й способи буття певних спільнот, до яких належить індивід - і, нарешті, "Я" одинично-унікального, яке не зводиться до жодних "узагальнених" чи інтеріоризованих концептів.

Нарешті, суттєвим є ще одне визначення культури, що безпосередньо впливає з міркувань Г.О. Балла, хоча й не сформульоване ним експліцитно, - як царини покладання й реалізації *цінностей, ідеалів та норм*. Особи та спільноти як агенти культури, керуючись цими "регулятивними ідеями", створюваними та відтворюваними ними ж самими, тим самим дійсно виступають суб'єктами свого буття - *causa sui* ("причиною себе"). Роль ідеалів, цінностей, норм, особистих смислів як чинників самодетермінації внутрішнього життя й поведінки індивіда - одна з найнагальніших проблем сучасної психології. У цьому плані актуальним видається також розпочатий Г.О. Баллом аналіз культуротвірної активності як сполучення трьох типів ціннісних інтенцій, які виділяються традиційно, - *етичної, пізнавальної та естетичної*. Глибоко сприйнявши ідеї М.М. Бахтіна щодо необхідності взаємовизначення цих всезагальних культурних

настановлень, Г.О. Балл, зокрема, намітив, яким чином вони сполучаються в "нормативному ідеалі" діяльності сучасного науковця-гуманітарія. Ці ідеї, безумовно, варті подальшої розробки, як і його глибока *етична концепція*, думки щодо сучасного сенсу науково-пізнавального ідеалу *об'єктивної істини* тощо.

Наш стислий аналіз веде до висновку, що продуктивність ідеї культури в працях Г.О.Балла зумовлена її багатовимірністю – розгортанням *декількох* взаємопов'язаних визначень цього феномену: 1) як форми самопородження, самодетермінації людського буття; 2) як двоєдності творчості та репродукування форм життя індивідів та спільнот, 3) як взаємодії всезагального, особливих та індивідуальних модусів культури та, ширше, – як *діалогу* різних культурних інтенцій; 4) як царини моделювання та сукупності моделей; 5) як сфери творення й здійснення цінностей, ідеалів та норм. Відтак необхідним є подальше осмислення цих внутрішніх поняттєвих зв'язків і коректне застосування окресленої Г.О. Баллом версії *логіки буття в культурі* для визначення провідних психологічних категорій. Це, на наш погляд, сприятиме розбудові цілісної *культуророорієнтованої парадигми* сучасного психологічного знання.

Література:

1. Балл Г.О. Раціогуманістична орієнтація в методології людинознавства / Г.О. Балл. – К.: Видавництво ПП «СКД», 2017. – 204 с.
2. Библер В.С. На гранях логіки культури / В.С. Библер. – М.: Рус.феном.общ., 1975. – 440 с.

Котух Олена Вікторівна
молодший науковий співробітник
лабораторії методології і теорії психології
Інституту психології імені Г.С. Костюка НАПН України
snegyro4ka4@ukr.net

ПРОБЛЕМА САМОАКТУАЛІЗАЦІЇ ОСОБИСТОСТІ В ГУМАНІСТИЧНІЙ ПСИХОЛОГІЇ

Анотація. В статті проаналізовано особливості концепцій з питання самоактуалізації особистості в рамках гуманістичної психології. Розглядаються основні риси самоактуалізуючої особистості в теоріях А. Маслоу та К. Роджерса.

Ключові слова: самоактуалізація, особистість, саморозвиток, гуманістична психологія.

Аннотация. В статье проанализированы особенности концепций по вопросу самоактуализации личности в рамках гуманистической психологии. Рассматриваются основные черты самоактуализующей личности в теориях А. Маслоу и К. Роджерса.

Ключевые слова: самоактуализация, личность, саморазвитие, гуманистическая психология.

Abstract. The article analyzes the peculiarities of concepts on the self-actualization of the individual within the framework of humanistic psychology. The main features of self-actualizing personality in the theories of A. Maslow and K. Rogers are considered.

Keywords: self-actualization, personality, self-development, humanistic psychology.

Гуманістична психологія виникла в США в кінці 1950-х років. Вона сформувалася як союз вчених, які поділяють деякі загальні погляди на людину і на методологію психологічного дослідження, причому основою для цього союзу в чому з'явився протест проти двох підходів - психоаналізу і біхевіоризму. Засновники гуманістичної психології поставили завдання побудувати нову, принципово відмінну від природничу методологію пізнання людини.

На думку психологів-гуманістів людина може і повинна піднятися над своєю біологічною природою, над своїм минулим, над нормами, які встановлюються соціумом. Якщо розглядати людську природу з точки зору гуманістичної психології, то можна її назвати оптимістичною, так як походить вона із визнання перевищення «норми» рівня розвитку до якого прагне здорова особистість реалізуючи або актуалізуючи свій потенціал.

Для К. Роджерса, який займався проблемами розвитку людської особистості, самоактуалізація означає тенденцію організму просуватися в напрямку до зрілості. Самоактуалізація - це позначення сили, яка змушує людину розвиватися на самих різних рівнях. Він вважав, що існує основний аспект людської природи, який спонукає людину рухатися до більшої відповідності собі і до більш реалістичного самофункціонування. Він говорить про те, що така поведінка властива не тільки людям, а взагалі всього живого. К. Роджерс підкреслює, що прагнення виразити себе і реалізувати можливості організму посилює самість людини [4].

Також, К. Роджерс не включає в своє формулювання самоактуалізації релігійні та духовні аспекти, кажучи про те, що в кожній людині є внутрішнє

прагнення ставати компетентним і настільки здатним, наскільки це можливо для нього біологічно.

К. Роджерс вказує на такі риси самоактуалізуючої особистості:

1. відкритість світу (зовнішньому і внутрішньому), новому досвіду, новим поглядам і ідеям, новому образу життя;
2. «екзистенційність» тобто здатність до повноцінного життя в кожному моменті;
3. почуття суб'єктивної свободи, віра в здатність здійснити життєві плани, реалізувати свій вибір;
4. прагнення до автентичності, що включає в себе правдивість у спілкуванні відмова від лицемірства і хитрості;
5. прагнення до цілісності, до подолання розриву тіла і духу, думки і почуття, науки і здорового глузду, роботи і гри;
6. прагнення до інтимності, до тісної духовного зв'язку з іншими людьми, пошук нових форм вербального і невербального спілкування;
7. відношення до життя як до процесу. «Завтрашні особистості» завжди перебувають в русі, і зміні, готовність до ризику і їм подобається такий образ життя;
8. піклування про людей, готовність надавати допомогу (при умові якщо вони її дійсно потребують);
9. почуття близькості до природи, прояв турботи про неї;
10. довіра до власного досвіду у співвідношенні з недовірою до так званих зовнішніх авторитетів, готовність виносити самостійні моральні судження;
11. здатність жити у суспільстві і грати в ньому конструктивну роль але не перетворитися в полоненого;
12. антиінституціоналізм, тобто антипатію по відношенню до жорстко організованим бюрократичним організаціям.

13. скептичне відношення до науки і техніки, використовуваним нині для придушення природи і маніпулювання людьми, в поєднанні з підтримкою застосування науково-технічних досягнень в гуманних цілях;

14. відсутність прагнення до грошей і привілейованого матеріальним становищем, байдуже до багатства [2].

Глибоку розробку поняття самоактуалізація отримало в працях А.Маслоу. Самоактуалізація за А. Маслоу це бажання людини стати тим, чим вона може бути. Це повне використання самою людиною талантів, здібностей, можливостей і т.п. А. Маслоу в своїй концепції самоактуалізації пропонує таке трактування природи особистості: людина від природи добра і здатна до самовдосконалення, люди - свідомі і розумні створення, сама сутність людини постійно рухає його в напрямку особистісного росту, творчості і самодостатності; для вивчення людини як унікальної, цілісної, відкритої та постійно прагнучої до саморозвитку.

Розвиток людини в цій теорії представляється як сходження по сходах потреб, має рівні, в яких брало «висвічується», з одного боку, соціальна залежність людини, а з іншого - його пізнавальна природа, пов'язана з самоактуалізацією. Автор вважав, що «люди мотивовані для пошуку особистих цілей, і це робить їх життя значною і осмисленою». Питання мотивації є центральними в гуманістичній теорії особистості і описують людини як «бажає істота», рідко досягає задоволення. А. Маслоу розглядає всі потреби як вроджені. Ієрархія потреб, по Маслоу, простежується з першого рівня, який складають фізіологічні потреби, пов'язані з підтриманням внутрішнього середовища організму. У міру насичення цих потреб виникають потреби наступного рівня. Другий рівень складають потреби в безпеці, стабільності, впевненості, свободи від страху, захищеності. Дані потреби працюють однаково фізіологічним потребам і при регулярному задоволенні перестають бути мотиваторами. Наступний, третій рівень включає потреба в любові і прихильності, спілкуванні, громадської активності, бажання мати своє місце в

групі, сім'ї. Далі слід четвертий рівень, становлять потреби в повазі, незалежності, самостійності, майстерності, компетентності, в упевненості перед світом, в бажанні мати певну репутацію, престиж, популярність, визнання, гідність. Незадоволеність потреб цього рівня призводить людини до почуття неповноцінності, непотрібності, веде до різних конфліктів, комплексам і неврозів. І, нарешті, останній, п'ятий рівень потреб - потреба в самоактуалізації, самореалізації та творчості. Ієрархія потреб, по А. Маслоу, являє собою піраміду від нижчих потреб (потреби) до вищих потреб (потреби зростання).

Потреба в самоактуалізації - особливий вид потреб: «Це потреба «зростання» на відміну від потреб «дефіциту», до яких належать потреби чотирьох нижчих рівнів». А. Маслоу писав, що самоактуалізація означає «бажання людини самоосуществіться, а саме - його прагнення стати тим, чим він може бути». Згідно А. Маслоу, тенденція до самоактуалізації становить сутність, ядро особистості, тобто прагнення людини постійно втілювати, реалізовувати себе, свої здібності, свою сутність. Але реалізувати, втілити себе людина може тільки в діяльності. Людина самореалізується в діяльності, і зміст потреби в діяльності і потреба в самореалізації є єдиними для особистості.

В роботах А. Маслоу і його послідовників розкриваються основні риси самоактуалізованої особистості:

1. активне сприйняття дійсності й здатність добре орієнтуватися у ній;
2. прийняття себе та інших людей такими, як вони є;
3. безпосередність у вчинках і спонтанність у виявленні своїх почуттів та думок;
4. зосередженість уваги на тому, що відбувається зовні, на відмінну від орієнтації тільки на внутрішній світ;
5. почуття гумору і розвинені творчі здібності;
6. неприйняття умовностей, але без показного їх ігнорування;
7. стурбованість благополуччям інших людей, а не забезпечення тільки власного щастя;

8. здатність глибоко розуміти і дивитися на життя «розплющеними» очима, оцінювати його неупереджено, об'єктивно;

9. встановлення з оточуючими людьми (хоч і не зі всіма) доброзичливих особистих взаємин; відкрита й чесна поведінка в усіх ситуаціях;

10. безпосередня включеність у життя з повним зануренням у нього так, як це роблять діти;

11. перевага надається новим, неходженим і часто небезпечним шляхам;

12. уміння покладатися на свій досвід, розум і почуття, а не на думку інших людей, традиції та умовності, позиції авторитетів;

13. готовність стати непопулярним, невизнаним більшістю людей за нетрадиційні погляди;

14. здатність брати на себе відповідальність, а не уникати її;

15. докладати максимум зусиль для досягнення поставлених цілей.

Отже, гуманістична психологія розглядає особистість не як дисгармонічну істоту, обтяжену проблемами, комплексами і приречену на трагічне існування у ворожому і відчуженому світі, а як на істоту гармонічну. Вона вивчає здорові, гармонічні особистості, які досягли вершини особистісного розвитку, вершини “самоактуалізації” особистості і для яких є характерною орієнтованість на майбутнє, вільна реалізація своїх можливостей, віра у себе і можливість досягнення “ідеального Я”.

Література:

1. Анциферова Л.И. Психология самоактуализирующейся личности в работах Абрахама Маслоу / Л.И. Анциферова // Вопросы психологии. – 1973. – №4. – С. 173-180.

2. Балл Г.А. Концепция самоактуализации личности в гуманистической психологии. / Г.А. Балл. – Киев-Донецк.: Ровесник, 1993. – 32с.

3. Леонтьев Д.А. Развитие идеи самоактуализации в работах А. Маслоу / Д.А. Леонтьев // Вопросы психологии. – 1987. — №3. – С. 150-158.

4. Роджерс К. Взгляд на психотерапию. Становление человека /К. Роджерс. – Пер. с англ./ Общ. ред. и предисл. Исениной Е.И. – М.: Издательская группа «Прогресс», «Универс», 1994. – 480 с.

Краєва Оксана Анатоліївна
кандидат психологічних наук,
доцент кафедри практичної психології
Інституту людини Київського університету
імені Бориса Грінченка, krae_koa@ukr.net

**ТРАНСФОРМАЦІЯ ІДЕНТИЧНОСТІ ПІДЛІТКІВ 13-14 РОКІВ,
РЕПРЕЗЕНТОВАНА ПСИХОЛОГІЧНОЮ СКЛАДОВОЮ ЧАСУ
("МИНУЛЕ Я", "ТЕПЕРІШНЄ Я", "МАЙБУТНЄ Я") НА ЕТАПІ ПЕРЕБІГУ
КРИЗИ ІДЕНТИЧНОСТІ**

Анотація. Автором статті розкрито особливості трансформації ідентичності підлітків 13-14 років на етапі перебігу кризи ідентичності, репрезентовані психологічною складовою часу ("Минуле Я", "Теперішнє Я", "Майбутнє Я"). Зроблено наголос на важливості акцентування психологічного часу та категорії «балансу-дисбалансу» часової перспективи "минуле-сьогодення-майбутнє" в ідентифікаційній матриці особистості на період перебігу кризи ідентичності. Наведено основні статистично підтверджені та непідтверджені відмінності вищезазначених психологічних дефініцій, за допомогою яких здійснено спробу більш детального розуміння феномену кризи ідентичності особистості підліткового віку.

Ключові слова: акцентування психологічного часу на період кризи ідентичності, ідентичність, криза ідентичності, "прийняття себе "Я" / "не-Я" особистості, психологічне сприйняття складової часу ("Минуле Я", "Теперішнє Я", "Майбутнє Я").

Abstract. As the title implies the article describes the transformation of identity of adolescents aged 13-14 at the stage of the identity crisis. The peculiarities of the transformation of identity represented by the psychological component of time ("Past-Self", "Present-Self," "Future-Self"). The article emphasizes the importance of psychological time, balance-imbalance of time perspective "past-present-future" in person's identity matrix for the period of identity crisis. **Keywords:** identity, psycholinguistic aspect of identity, crisis of identity, social roles, individual characteristics.

Keywords: psychological time, identity, identity crisis, self-acceptance, non self-acceptance, psychological perception of time ("Past-Self", "Present-Self," "Future-Self").

Аннотация. Автором статьи раскрыты особенности трансформации идентичности подростков 13-14 лет на этапе кризиса идентичности, представленные психологической составляющей времени ("Прошлое Я", "Настоящее Я", "Будущее Я"). Сделан упор на важности акцентирования психологического времени, категории «баланса-дисбаланса» перспективы времени "прошлое-настоящее-будущее" в идентификационной матрице личности на период кризиса идентичности.

Ключевые слова: акцентирование психологического времени, идентичность, кризис идентичности, "принятие себя "Я" / "Не-Я", психологическое восприятие составляющей времени ("Прошлое Я", "Настоящее Я", "Будущее Я").

На етапі розгортання кризи ідентичності, особистість підліткового віку вперше стикається із певною трансформацією власної ідентичності, що може

бути репрезентована психологічною складовою сприйняття часового континууму (“Минуле Я”, “Теперішнє Я”, “Майбутнє Я”).

Загальною основою досліджуваного нами феномену кризи ідентичності, яка вписується в межі перебігу вікової підліткової кризи, у деяких осіб накладається на неї та виявляється, за наслідковим визначенням, більш гострішою за своїми психологічними ознаками та кризовими показниками [1], є неузгодженість ідентифікаційної матриці особистості, що поступово призводить до непогодженості у системі модальностей ідентичності, обумовлених зміною акцентування корелятивів психологічної складової часу (“Минуле Я”, “Теперішнє Я”, “Майбутнє Я”).

Для вивчення змін превалювання корелятивів психологічного сприйняття складової часу (“Минуле Я”, “Теперішнє Я”, “Майбутнє Я”) особистості підліткового віку та подібних до неї на період перебігу кризи ідентичності, застосовували тест М.Куна і Т.Макпартленда “Хто Я?” [3], методичку “Автопортрет”, розроблену Р.Бернсом, інтерпретовану О.С. Романовою, О.Ф. Потьомкіною [4]. Вибірку досліджуваних склали підлітки 13 та 14 років, загальною кількістю – 158 осіб.

Інтерпретація за першою з зазначених методик “Хто Я?” дозволила нам дослідити стан кризи ідентичності, пов’язаний із урахуванням сприйняття складової часу підлітками (“Минуле Я”, “Теперішнє Я”, “Майбутнє Я”).

Обробка та інтерпретація результатів, отриманих за другою методикою “Автопортрет” (“Я в минулому, сьогодні, майбутньому”) дозволила врахувати та виокремити параметри, важливі для трансформації ідентичності особистості під час кризи, а саме, для її психологічного сприйняття в часі: прийняття себе “Я” чи “не-Я”; вибору психологічного стану, акцентування психологічного стану (минуле, сьогодні, майбутнє) на період кризи ідентичності.

Опис емпіричних результатів, спрямований на дослідження сприйняття складової часу (“Минуле Я”, “Теперішнє Я”, “Майбутнє Я”) в ідентифікаційній матриці підлітка на етапі перебігу кризи ідентичності.

Методологічним обґрунтуванням нашого дослідження послужила концепція Е. Еріксона [5], згідно якого розмивання часу, втрата його відчуття, неспроможність планування майбутнього, лежить у підґрунті набуття неадекватної ідентичності на період кризи. Саме тому, при опрацюванні сприйняття часового аспекту в межах трансформації ідентичності осіб підліткового віку, ми звернули наукову увагу на три важливих категорії в структурі “Я-концепції” “Минуле Я”, “Теперішнє Я”, “Майбутнє Я” та їх акцентування в ідентифікаційній матриці ідентичності особистості.

Усвідомлений лінгвістичний самоопис підлітками власної “Я-концепції”, дозволив нам виявити сприйняття складової часу в контексті розгляду трансформації ідентичності двох різновікових груп. У результаті дослідження ми виявили, що “Теперішнє Я” задіюється підлітками в значно більшій мірі (90% та 82%), ніж інші часові еквіваленти (“Минуле Я”, “Майбутнє Я”). Цей факт, з урахуванням переважання вказаних підлітками дієслів у теперішньому часі (“Теперішнє Я”), за нашою думкою, може бути показником кризи ідентичності й вказувати на підвищену активність при усвідомленні власного “Я-образу”, своїх вчинків, ролей тощо. Підлітки, при вказівці на складову “Теперішнє Я”, знаходяться на порозі переструктурування ідентичності на етапі кризи, наближення до відкриття власної унікальної самості.

Складова, пов’язана із “Майбутнім Я”, підвищується з віком, становить у групі чотирнадцятилітніх 17%, проти 9% у тринадцятилітніх, що може свідчити про: по-перше, невпевненість у собі, намагання відійти від прийняття рішення стосовно визначення із складовими власної ідентичності; труднощі вікового періоду, виходячи з недостатньої впевненості у власних ресурсах, силах тощо; по-друге, як розширення та проекція кордонів власного “Я” у майбутнє, пошук соціальних орієнтирів у ньому («ким бути та стати у майбутньому?»), може бути пов’язана з розвитком соціальної ідентичності на період кризи.

“Минуле Я” (представлене у 1% осіб) характеризується прагненням повернутися в минуле, небажанням усвідомлювати зміну соціальної ситуації

розвитку, яка логічно призводитиме до опанування та набуття нової ідентичності, може свідчити про незадоволеність своїм “Я” в теперішньому та уникнення щодо вирішення проблеми кризи ідентичності.

Емпіричні результати показників сприйняття складової часу ідентичності підлітків на етапі перебігу кризи ідентичності, наведені у таблиці 1.

Таблиця 1

Показники складової часу ідентичності підлітків

Представлення результатів	Складова часу				Ф _{емп}
	13 років		14 років		
	Абс	%	Абс	%	
“Минуле Я”	1	1	1	1	-
“Теперішнє Я”	70	90	73	82	1.438
“Майбутнє Я”	7	9	15	17	1.534
Всього	78	100	89	100	

Примітка: $\phi_{емп} < \phi_{крит} (p \leq 0,05)$, $\phi_{крит} = \{1,64 (p \leq 0,05), 2,31 (p \leq 0,01)\}$

Отже, на віковому відрізку 13-14 років підлітки майже однаково сприймають часові категорії, за виключенням того факту, що у чотирнадцятилітніх криза ідентичності провокує особу більшою мірою замислюватися щодо власного майбутнього, що виражається у підвищенні відсотку сприйняття складової “Майбутнє Я”. Свідоме намагання підлітків визначити власну ідентичність (“Я-концепцію”) в межах часової категорії “Теперішнє Я” може вказувати на наближення до відкриття власного унікального “Я-образу” на етапі кризи ідентичності.

Окрім вищевказаного, слід зазначити, що достовірних статистично значущих відмінностей серед виділених показників складової часу не було виявлено.

Опис емпіричних результатів, спрямований на дослідження невербалізованого та малоусвідомленого змісту ідентичності, втіленого у прийнятті себе “Я” / “не-Я” та «балансі-дисбалансі» часової перспективи на етапі перебігу кризи ідентичності.

Теоретичне узагальнення наукового матеріалу дозволило визначитися з впливовими параметрами ідентичності підлітків досліджуваних груп на період перебігу кризи ідентичності: психологічним сприйняттям часу, прийняттям себе “Я” / “не-Я”, схемою «балансу» часової перспективи та його акцентуванням, представленим в ідентифікаційній матриці.

Так, за першим параметром “психологічне сприйняття часу” значної статистично достовірної різниці серед уявлень підлітків обох груп не було виявлено. За середніми показниками в стані “сьогодення”, підлітки тринадцяти та чотирнадцяти років майже об’єктивно сприймають власний вік ($x=12,79^{**}$ та $x=13,7^{**}$) ($t_{емп} = 4.7$, $t_{емп} > t_{кр}$ ($p \leq 0,01$)). Сприйняття ними віку в “минулому” припадає на дев’ять з половиною та десять років відповідно ($x=9,66$ та $x=10,15$) ($t_{емп} = 1.6$, $t_{емп} < t_{кр}$ ($p \leq 0,05$)). Розмах віку у “майбутньому” припадає на 19,53 та 18,82 у чотирнадцятирічних ($t_{емп}=0.4$, $t_{емп} < t_{кр}$ ($p \leq 0,05$)). Причому відмічено, що саме у чотирнадцятирічних осіб часові межі сприйняття “майбутнього” звужуються у порівнянні з тринадцятирічними. Цей факт може свідчити про те, що підлітки чотирнадцяти років, зіткнувшись із кризою ідентичності, підвищують акцентування спектру власної уваги на категорії “сьогодення” у вирішенні проблеми, пов’язаної із трансформацією своєї ідентичності та починають більшою мірою відчувати розмивання часу в “майбутньому”.

За наступним параметром, пов’язаним із прийняттям власної ідентичності (“прийняття себе “Я” / “не-Я”) 14%^{**} підлітків 13 років та 35%^{**} 14 років не приймають себе в трьох виокремлених станах: минулому, сьогодні й у майбутньому, вказуючи на зображеннях, що це не вони “Не-Я” ($\varphi_{емп}^{**} = 2.951$, $\varphi_{емп}^{**} > \varphi_{крит}^{**}$ ($p \leq 0,01$)), 86%^{**} та 65%^{**} підлітків відповідних груп сприймають себе ($\varphi_{емп}^{**} = 2.957$, $\varphi_{емп}^{**} > \varphi_{крит}^{**}$ ($p \leq 0,01$)). Як бачимо з результатів, відсоток підлітків, які починають коливатися з визначенням власного “Я” на етапі кризи ідентичності, статистично достовірно підвищується у восьмикласників – 35%^{**} ($p \leq 0,01$).

За вибором психологічного стану (першочерговістю зображення), 90%^{**} підлітків тринадцяти років вказують у першу чергу “минуле”, у другу – “сьогодення” та у третю – “майбутнє”, на противагу 72%^{**} чотирнадцятилітніх, які за першочерговістю психологічного стану відмічають *пряму схему балансу часової перспективи “минуле-сьогодення-майбутнє”* ($\varphi_{\text{емп}}^{**} = 2.879$, $\varphi_{\text{емп}}^{**} > \varphi_{\text{крит}}^{**}$ ($p \leq 0,01$)).

За певним дисбалансом часової перспективи “минуле-сьогодення-майбутнє”, що вказує на загострення перебігу кризи ідентичності, серед виокремленої групи підлітків 4% та 10% відмічається у першу чергу “майбутнє”, потім “минуле” і наприкінці “сьогодення” (*непряма схема балансу або ж дисбаланс часової перспективи “майбутнє-минуле-сьогодення”*) ($\varphi_{\text{емп}} = 1.511$, $\varphi_{\text{емп}} < \varphi_{\text{крит}}$ ($p \leq 0,05$)), статистично значущих відмінностей за φ -кутовим перетворенням Фішера не простежується.

Як проміжна між ними група, виділяється 6%^{*} підлітків першої вікової групи та 18%^{*} другої, які за першочерговістю сприйняття акцентують увагу на “сьогоденні”, “майбутньому” і наприкінці на “минулому” (*акцентування психологічного стану “сьогодення”*). Увага цієї групи спрямована на визначення власного “Я-образу” в просторі “сьогодення” ($\varphi_{\text{емп}}^* = 2.303$, $\varphi_{\text{емп}}^* > \varphi_{\text{крит}}^*$ ($p \leq 0,05$)). Отже, під впливом перебігу кризи ідентичності серед підлітків 14 років, підвищується відсоток індивідів, які змушені самовизначатися з компонентними складовими власної фізичної ідентичності.

Стосовно наступного виокремленого параметру “акцентування психологічного часу на період кризи ідентичності”, майже половина підлітків (59%^{*} тринадцяти та 42%^{*} чотирнадцяти років) свідомо акцентує увагу на найбільш значимому для них психологічному часі – “майбутньому” ($\varphi_{\text{емп}}^* = 2.015$, $\varphi_{\text{емп}}^* > \varphi_{\text{крит}}^*$ ($p \leq 0,05$)). Значний відсотковий показник за цим параметром вказує на психологічний дискомфорт “сьогодення” підлітків на етапі кризи, що виражається у психологічній напрузі та неадекватному стані.

Визначення наступної групи 34%* та 47%* підлітків припадає на “сьогодення”, тобто в цьому часі деякі підлітки починають відчувати під впливом кризи, потребу визначатися зі складовими власної ідентичності, усвідомлювати суперечності “Я-концепції”, необхідність зміни ідентичності ($\varphi^*_{емп} = 1.751$, $\varphi^*_{емп} > \varphi^*_{крит}$ ($p \leq 0,05$)). Причому у віці 14 років, вказана потреба набуває більшої актуальності у порівнянні з тринадцятилітніми.

Статистичної достовірно значущої різниці серед 7% та 9% респондентів двох груп від загальної кількості, які свідомо визначають власний акцент за найкращим відчуттям на “минулому” ($\varphi_{емп} = 0.528$, $\varphi_{емп} < \varphi_{крит}$ ($p \leq 0,05$)), нами не виявлено. Акцент свідомості підлітків тринадцяти та чотирнадцяти років на “минулому” може вказувати на небажання стикатися з новими реаліями, які висуває перед ними час, натомість бажання уникнути вирішення проблеми, пов’язаної із перебігом кризи ідентичності.

Висновки. Отримані результати дозволили виявити *основні відмінності в структурі ідентичності підлітків тринадцяти та чотирнадцяти років, репрезентовані психологічною складовою часу на етапі перебігу кризи ідентичності*, що стосуються статистично достовірного: підвищення відсоткової долі серед підлітків чотирнадцяти років неприйняття свого “Я” (власної ідентичності) в трьох станах: минулому, сьогодні, майбутньому (35%** проти 14%** ($p \leq 0,01$)) на період кризи ідентичності; зниження рівня сприйняття себе у чотирнадцятилітніх 65%** порівняно з 86%** тринадцяти ($p \leq 0,01$); підвищення долі чотирнадцятирічних підлітків 18%* на противагу 6%* підлітків 13 років, які акцентують власну свідомість на період кризи ідентичності на психологічному стані “сьогодення-майбутнє-минуле”, що вказує на спрямованість уваги зазначеної вікової групи на визначенні власної ідентичності у просторі “сьогодення” ($p \leq 0,05$); зниження балансу часової перспективи “минуле-сьогодення-майбутнє”) ($p \leq 0,01$) у кризовому віці у 72%** підлітків чотирнадцяти років на противагу 90%** підлітків тринадцяти; підвищення свідомого акценту уваги стосовно найбільшій важливості,

значимості психологічного часу у межах “сьогодення” (47*% проти 34*%) ($p \leq 0,05$) підлітків 14 років.

Таким чином, показниками трансформації ідентичності підлітків досліджуваних вікових груп, репрезентованих складовою часу на етапі перебігу кризи ідентичності виступають: неприйняття свого “Я” в трьох станах (минулому, сьогодні, майбутньому), підвищення акцентування уваги на “сьогоденні” у вирішенні проблеми ідентичності, відчуття розмивання часу у “майбутньому”, коливання з визначенням “Я” на етапі кризи ідентичності, дисбаланс часової перспективи “минуле-сьогодення-майбутнє”, коливання сприйняття психологічного часу, психологічний дискомфорт у межах категорії “сьогодення”.

Література:

1. Краєва О. А. Проблема кризи ідентичності в період нормативної кризи підліткового віку / О.А. Краєва // Педагогічний процес: теорія і практика, № 1 (56), 2016. - С 46-50.
2. Иващенко А. В. Методики изучения Я-концепции личности / А. В. Иващенко, В. С. Агапов, Н. В. Барышникова. – М. : МГСА, 2000. – 265 с.
3. Романова Е.С. Графические методы психологической диагностики / Е. С. Романова, О. Ф. Потемкина. – М. : Дидакт, 1991. – 164 с.
4. Эриксон Э. Идентичность: юность и кризис: учеб. пособие: / Эриксон Э. [пер. с англ. А. В. Толстых (общ. ред. и предисл.)]. – М. : Флинта, 2006. – 341 с. – (Библиотека зарубежной психологии).

Кузікова Світлана Борисівна

доктор психологічних наук, професор, завідувач кафедри психології Сумського державного педагогічного університету імена А.С. Макаренка, kuzikova_svetlana@ukr.net

Важинський Сергій Едуардович

кандидат технічних наук, доцент, доцент кафедри пожежної профілактики в населених пунктах, Національний університет цивільного захисту України, м. Харків, sevzhasmin@gmail.com

ПОНЯТТЯ РИЗИКУ ТА СХИЛЬНОСТІ ДО РИЗИКУ В ПСИХОЛОГІЇ

Анотація. В статті розглянуто поняття ризику та ризикової поведінки в психології, висвітлено особливості його розуміння з точки зору різних наукових підходів. Проаналізовано феномен схильності до ризику як особистісної якості людини.

Ключові слова: ризик, схильність до ризику, ризикова поведінка, якість особистості, впевненість в собі, домінування, самоствердження, самоповага.

Аннотація. В статті розглянуті поняття ризику та ризикованого поведіння в психології, освітлені особливості його розуміння з точки зору різних наукових підходів. Проаналізовано феномен схильності до ризику як особистісну рису людини.

Ключові слова: ризик, схильність до ризику, ризиковане поведіння, якість особистості, впевненість у собі, домінування, самоутвердження, самоповага.

Abstract. The article deals with the concept of risk and risky behavior in psychology, and highlights the features of his understanding from the point of view of various scientific approaches. The phenomenon of risk propensity as a personal quality of a person is analyzed.

Keywords: risk, risk propensity, risk behavior, personality quality, self-confidence, dominance, self-assertion, self-esteem.

Постановка проблеми. Життя сучасного суспільства пов'язане з різного роду ризиками: геополітичними, політичними, соціальними, економічними, фінансовими, технологічними та іншими. Людина постійно зустрічається з ситуаціями, які не мають однозначного рішення, при цьому прояви активності пов'язані з ризиком отримати не той результат, на який розраховує особистість. Ризик являє собою постійний і невід'ємний компонент будь-якої соціальної діяльності, виступає не просто соціокультурним середовищем або умовою дії, а є обов'язковою частиною соціальності. Значний вплив на суб'єктів в небезпечних ситуаціях мають саме психологічні фактори, тому дослідження ризику в психології і, зокрема, його впливу на поведінку людей в різних життєвих ситуаціях, є достатньо актуальним. В психології необхідність розробки проблеми ризику також пов'язана із дослідженням його суб'єктивної сторони, зокрема, з вивченням індивідуально-психологічних особливостей схильності до ризику як властивості особистості, котра виявляється в ситуаціях різного ступеню складності і може сприяти або запобігати адаптаційним процесам в життєдіяльності людини. Розкриття основного змісту та проблеми ризику в цілому може сприяти покращенню та більш глибокому розумінню основних процесів життєдіяльності людини в сучасних умовах її буття.

Аналіз актуальних досліджень. Вагомими для розкриття питання, поставленого в даній статті, є праці, в яких розглядаються різні аспекти феномену ризику та схильності до ризику. Дослідженням даної теми займалися такі науковці: Т. Корнілова, Б. Ломов, В. Петровський, В. Позняков, С. Рощин, О. Тихомиров, Ю. Козелецький, О. Дейнека, А. Журавльов, М. Котик,

Г. Солнцева, Д. Канеман, В. Хащенко, А. Альгін, Ю. Зубок, В. Черкасов, А. Кудрявцев, С. Малахов, Є. Ільїн та інші.

Мета статті – теоретичний аналіз поняття ризику в психології та аналіз феномену схильності до ризику як особистісної якості людини.

Виклад основного матеріалу. Незважаючи на тривалу історію використання поняття «ризик» в теорії і на практиці, зростаючу кількість даних щодо даної проблеми, до сих пір не існує його загальноприйнятого визначення. Це пояснюється багатоаспектністю цього явища, яке має розбіжні, а іноді й протилежні трактування. У масовій свідомості поширена думка про ризик як про можливу небезпеку або невдачу. У деяких випадках ризик розуміють як діяльність, що здійснюється в надії на вдалий результат, або як просто ситуативну характеристику діяльності. С. Ожегов визначив ризик як можливу небезпеку і дію навмання в надії на щасливий результат. На його думку, для того щоб існував ризик, необхідна небезпека, в якій закладена невизначеність.

На думку О. Ренна, ризик – це можливість того, що людські дії або результати її діяльності призведуть до наслідків, які впливають на людські цінності. В даному трактуванні визначення ризику містить: наслідки, які впливають на людські цінності; можливість виникнення (невизначеність); формулу, яка об'єднує обидва ці елементи [7, с. 298-314].

А. Альгін визначає ризик вже як діяльність, пов'язану з подоланням невизначеності в ситуації неминучого вибору, в процесі якої є можливість кількісно і якісно оцінити ймовірність досягнення передбачуваного результату, невдачі і відхилення від цілі.

Елементи, які складають сутність даного визначення є такими:

- можливість відхилення від передбачуваної мети, заради якої здійснювалася обрана альтернатива;
- ймовірність досягнення бажаного результату;
- відсутність впевненості в досягненні поставленої мети;

- можливість настання несприятливих наслідків при здійсненні тих чи інших дій в умовах невизначеності для суб'єкта, що йде на ризик;
- очікування небезпеки, невдачі в результаті вибору альтернативи і її реалізації;
- оцінка ситуації, що склалася.

Ризик як психологічний феномен має структурний характер і включає в себе ситуацію ризику; оцінку ризику; ступінь її усвідомленості суб'єктами ризику; фактори ризику; ситуацію вибору; межі ризику і зону ризику [1, с. 94-102].

Існує велика кількість підходів до класифікації видів ризику. Один із них належить німецькому психологу із центру технологічних досліджень Ортвіну Ренну. Він виділяє чотири основні образи ризику, які є різними за ступенем реальної загрози.

1. «Дамоклів меч». Ризик набуває сили року, наслідки якого непередбачувані. А часу, щоб впоратися з небезпекою, вже немає.
2. «Ящик Пандори». Сумнівні знайомства, заробіток в мережі, непродумані поїздки та інші авантюри. І хоча ефект зазвичай віддалений у часі, ризик загрожує здоров'ю.
3. «Ваги Афіни». Ризики можна прорахувати і навіть скласти баланс дивідендів і втрат. Це корисно не тільки при підрахунку фінансів, але і цілком можна застосувати до ситуацій психологічного ризику
4. «Подвиги Геракла». Небезпеки як такої немає, але є прагнення випробувати гострі відчуття. До цього сорту ризику відносяться всі види дозвілля, які потребують досвіду і майстерності для подолання критичних ситуацій. Такі ризики завжди добровільні [7, с. 314-320].

Відомо, що різні люди мають різну схильність до ризику. Хоча більшість людей ухиляється від ризиків і готова їх приймати лише по зрозумілим міркуванням, проведенні розрахунків і співвіднесенні ризику із прибутковістю, є люди, які люблять ризикувати, а є і ті, хто зовсім не виносить ризик. В одних є настанова на обережність, у інших – настанова на ризик. Залежно від цього

розрізняють «обережних» і «сміливців». Перші відчують відразу до ризику у всіх випадках прийняття рішень. Інші люблять ризикувати, оскільки ризик має для них позитивну цінність. «Обережний» уникатиме ризику як в особистому житті, так і в професійній діяльності, а «сміливець», навпаки, – прагнучиме до нього [3, с. 128-129].

Особливістю людей, схильних до ризику, є те, що вони виявляють ризик «безкорисливо». Це означає, що вони вибирають небезпечні варіанти поведінки, хоча це з точки зору завдання, що стоїть перед ними, марно, так як поставлена мета може бути досягнута і безпечним шляхом. Їх тягне до небезпеки, до гострих відчуттів.

Дослідниками було запропоновано мультिवаріативний підхід до розуміння властивості ризиковості. Виходячи з цього Л. Шмідт виділив три складові схильності до ризику:

- 1) психічну готовність до ризику, пов'язану з готовністю до загрози своїй тілесній недоторканності;
- 2) соціальну готовність, пов'язану з готовністю діяти незвичним чином, не звертати уваги на штампи або схвалення інших;
- 3) фінансову готовність, пов'язану з готовністю до наслідків з ризиками, які не можна підрахувати, або з безтурботністю в поводженні з грошима [2, с. 112-116].

Часто в літературі «ризикованість-не ризикованість» розглядається як характеристика поведінки, сплав особистісно-ситуаційних і соціальних факторів. Деякі автори виділяють особливий набір, комплекс рис особистості, який впливає на «ризикованість-не ризикованість» поведінки людини, також як і ситуації, що провокують ризиковану поведінку. Так встановлено, що люди агресивні, з сильною потребою в домінуванні і самоствердженні, більш ризиковані.

У деяких роботах встановлено, що схильність до ризику пов'язана з багатьма якостями особистості, такими як тривожність, конфліктність, агресивність, прагнення до гострих відчуттів.

До рис ризикованої особистості відносять екстремально виражену потребу домінувати над іншими людьми. Крім того, зазначають, що таким людям властиве погане самоврядування (панування емоційної сфери над раціональною); імпульсивність, наявність «заряду ризиковості», ригідність, індивідуалістичність, гіперактивність, ініціативність, авантюризм намірів, комплекс вседозволеності, схильність до обману [4, с. 132-141].

Внутрішня схильність індивіду до ризику часто розглядається як вроджена характеристика особистості. Ця схильність може визначати способи сприйняття ризику і впливати на те, сприймаємо ми ситуацію як перспективну або як загрозливу. Дослідники виявили важливий елемент особистості, що відноситься до ризику – це схильність до пошуку нових вражень [5].

М. Цуккерман ще в 1960-ті роки припустив, що за схильністю до ризику стоїть особистісна риса, яку він назвав жагою гострих відчуттів. Ця риса може проявлятися по-різному: і як гонитва за пригодами з фізичним ризиком, і як жага нового емоційного досвіду, потреба в пов'язаних з ризиком захоплюючих і сильних переживаннях, і як схильність не стільки до фізичних, скільки до соціальних ризиків, включаючи небезпечну для здоров'я поведінку. Цуккерман з'ясував, що любителі гострих відчуттів обирають заняття, де необхідно спілкуватися з іншими людьми і є можливість ризикнути, кинути виклик самому собі і оточуючим [6, с. 478-482]. З іншого боку, встановлено, що люди завдяки ризику знаходили більше впевненості і поваги до себе. Те ж саме можна сказати і про бізнесменів. Люди які ризикують, за статистикою, є більш успішними в своєму полі діяльності, ніж інші. Дослідження показали, що деякі люди йдуть на ризик, наприклад в спорті, тільки заради того, щоб бути більш привабливими. Ці факти суперечать ідеї, що ризик є деструктивним явищем. Все залежить від того, заради чого і наскільки розумно він використовується.

Висновки. Таким чином, шляхом теоретичного аналізу поняття ризику ми з'ясували, що даний феномен є багатоаспектним та неоднозначним в зв'язку з різними підходами до його трактування. Ризик розглядають як: можливу

небезпеку і дію навмання в надії на щасливий результат; можливість того, що людські дії або результати її діяльності призведуть до наслідків, які впливають на людські цінності; як діяльність, пов'язану з подоланням невизначеності в ситуації неминучого вибору, в процесі якої є можливість кількісно і якісно оцінити ймовірність досягнення передбачуваного результату. Висловлена думка про те, що різні люди мають різну схильність до ризику, що залежить від особистісно-ситуаційних і соціальних факторів. При певній схильності до ризику та умовах, що підтримують цю схильність, може сформуватися стійка схильність до ризику, яка з часом стає рисою особистості. Встановлено, що у виявленні та розвитку схильності індивіда до ризику зростає роль особистісних чинників, зокрема, така риса особистості як пошук нових відчуттів, котра виражається на поведінковому рівні у формі генералізованої тенденції схильності до ризику, пошуку раніше невідомих, різноманітних інтенсивних відчуттів і переживань, прагнення до ризику заради чуттєво-емоційного досвіду.

Література:

1. Альгин А.П. Риск и его роль в общественной жизни / А.П. Альгин – М.: Мысль, 1989. – 187 с.
2. Ильин, Е.П. Психология риска / Е.П. Ильин. – СПб.: Питер, 2012. – 267
3. Корнилова Т.В. Индивидуальная категоризация субъективного риска / Т.В. Корнилова // Вопросы психологии. – 1999. – №6. – С.128-134.
4. Корнилова Т.В. Психология риска и принятия решений: учеб. пособие для вузов / Т.В. Корнилова. М.: Аспект Пресс, 2003. –286 с.
5. Солнцева Г.Н. Когда и почему люди рискуют / Г.Н. Солнцева // Человек. – 2001. – № 2. – С. 102-113.
6. Zuckerman M. Development of a sensation seeking scale / M.Zuckerman, E. A.Kolin, L.Price, I.Zoob // Journal of Consulting and Clinical Psychology. 1964. – Vol. 28. – P. 477-482.
7. Renn O. Risk communication and the social amplification of risk / J. Kasperson, P.-J. M. Stallen (eds.). // Communicating Risk to the Public: International Perspectives. Dordrecht: Kluwer Academic Press. – 1991. – P. 287-324.

**КРИТЕРІЇ ТА ПОКАЗНИКИ ЕМПІРИЧНОГО ДОСЛІДЖЕННЯ
ПЕРФЕКЦІОНІЗМУ ТА ПРОФЕСІЙНОЇ ІДЕНТИЧНОСТІ ОСОБИСТОСТІ
ОФІЦЕРА**

Анотація. В статті розглянуто психологічні особливості емпіричних показників перфекціонізму як чинника розвитку професійної ідентичності особистості у дослідженнях українських та зарубіжних вчених. Розроблено критерії та показники дослідження перфекціонізму та професійної ідентичності офіцера за когнітивно-рефлексивним, суб'єктно-особистісним, операційно-регуляційним, результативно-діяльнісним критеріями.

Ключові слова: критерій, показник, особистість, перфекціонізм, професійна ідентичність, офіцер.

Аннотация. В статье рассмотрены психологические особенности эмпирических показателей перфекционизма как фактора развития профессиональной идентичности личности в исследованиях украинских и зарубежных ученых. Разработаны критерии и показатели исследования перфекционизма и профессиональной идентичности офицера по когнитивно-рефлексивному, субъектно-личностному, операционально-регуляционному, результативно-деятельностному критериям.

Ключевые слова: критерий, показатель, личность, перфекционизм, профессиональная идентичность, офицер.

Abstract. In the article psychological features of empirical indicators of perfectionism as a factor of development of professional identity of the person in researches of the Ukrainian and foreign scientists are considered. Criteria and indicators of research of perfectionism and professional identity of the officer with cognitive-reflexive, subjective-personal, operative-regulatory, performance-activity criteria are developed.

Keywords: criterion, index, personality, perfectionism, professional identity, officer.

Постановка проблеми і актуальність дослідження. Перфекціоністські настанови особистості офіцера впливають на процес професійної ідентифікації. З метою проведення емпіричного дослідження перфекціоністських настанов, що втілені у змістових аспектах особистісних рис офіцера, як чинника розвитку його професійної ідентичності проаналізовано наукові праці для розроблення критеріїв та показників. Критерій дослідження відображає найбільш загальну сутнісну ознаку відповідного явища, а ступінь її прояву, як якісна сформованість, втілена у визначених показниках, що характеризуються сукупністю окремих ознак. Показники критерію поєднують методи розрахунку,

теоретичну модель розподілу і правила ухвалення рішення про правомірність основної або однієї з альтернативних гіпотез [4, с. 211]. Критерії з відповідними показниками та ознаками досліджуваного явища поєднуються в певну внутрішньовпорядковану і цілісну систему, що й забезпечує повноту відображення сутнісних змін якісних і кількісних характеристик окремих властивостей, елементів і станів предмета дослідження та оцінювання їх динаміки.

Метою статті є визначення цілісної системи критеріїв та показників емпіричного дослідження перфекціонізму як чинника розвитку професійної ідентичності офіцерів Збройних Сил України.

Аналіз останніх досліджень. Спираючись на праці Н.Г. Гаранян та Є.П. Ільїна [2, с. 84], можемо визначити, що для офіцерів з виразними показниками здорового перфекціонізму характерними будуть нормальне адаптивне функціонування у військово-професійній діяльності, що проявлятиметься у відчутті задоволення від прикладених зусиль, прагнення бути успішними у справі, не будучи надто скрупульозними, якщо ситуація дозволить. Такий успіх в діяльності буде приносити офіцеру почуття задоволення від добре зробленої роботи й підвищуватиме самооцінку, а постановка реалістичних розумних цілей дозволить радіти власній силі, емоційно залучатися до діяльності, підвищувати таким чином її якість і досягати відмінного результату.

Розглядаючи відмінності між адаптивним (нормальним) і дезадаптивним (невротичним) перфекціонізмом, В.А. Ясна та С.М. Єніклопов визначають серед характеристик особистості з виразним адаптивним (нормальним) перфекціонізмом такі риси як: здатність відчувати задоволення та насолоду, зміна стандартів відповідно до ситуації, орієнтація на досяжні результати, підлаштовування високих стандартів до обмежень і сил, прагнення до успіху, фокусування на правильній дії, спокійне та ретельне ставлення до завдань, розумна відповідність між досяжною якістю виконання діяльності й

встановленими стандартами, відчуття незалежності свого «Я» від виконання діяльності, своєчасне виконання діяльності, наявність мотивації досягнення, досягнення суспільно значущих цілей, неуспіх пов'язаний з розчаруванням і новими зусиллями, урівноважене мислення, сильне бажання досягти досконалості, розумна впевненість у своїх діях [5].

В дослідженні А.М. Лукіячук критеріями розвитку професійної ідентичності визначені: уявлення про професійну діяльність, методи (способи) діяльності, особливості самоуправління в професійних ситуаціях, усвідомлення свого «Я», адекватність дій в процесі діяльності [3, с.25].

В основу емпіричного дослідження Г.В. Гарбузової покладено комплекс критеріїв та показників ефективності процесу формування професійної ідентичності [1]: когнітивний критерій (відображений у показниках усвідомлення своїх професійних інтересів і здібностей, образу своєї професії та її вимог до суб'єкта, відповідності цим вимогам, перспектив професійного та кар'єрного зростання), мотиваційно-ціннісний (відображений у потребі набуття професійних знань і вмінь, мотивації до успішної діяльності, ціннісному ставленні до обраної професії, сформованому професійно-позитивному ідеалі), емоційно-вольовий критерій (відображений у позитивному ставленні до професійного навчання та професійної кар'єри, адекватній самооцінці себе як суб'єкта діяльності, наполегливості, активності та самостійності), діяльнісно-практичний (відображений у сформованих професійних вміннях, позитивному ставленні до практичної професійної діяльності, орієнтації на творчість (креативність) й самовираження в діяльності, оригінальності, засвоєнні нових технологій, прагненні до самовдосконалення).

Змістові характеристики перфекціонізму як чинника розвитку професійної ідентичності офіцера доцільно досліджувати за такими критеріями як: когнітивно-рефлексивний, суб'єктно-особистісний, операційно-регуляційний, результативно-діяльнісний. При цьому за умови розвиненого неконструктивного перфекціонізму високого рівня у офіцера, що впливатиме

відповідно на професійну ідентифікацію, застрягання на рівні невиразної професійної ідентичності зі статусом мораторію, дифузному її прояві, доцільним є впровадження психологічного супроводження процесу оптимізації як перфекціоністських настанов офіцера так і розвитку професійної ідентичності.

Серед показників когнітивно-рефлексивного критерію визначені такі як: рівень розвитку перфекціонізму особистості (орієнтованого на себе, адресованого іншим, соціально обумовленого), перфекціоністські самопрезентації, професійна обізнаність («образ професії»), уявлення про себе-професіонала (професійний «Я-образ»), уявлення про професійну спільноту.

Показниками суб'єктно-особистісного є: переживання професійної затребуваності, самоставлення до себе як компетентного та авторитетного професіонала, сприйняття ставлення інших до себе-професіонала, цілісність професійного «Я-образу», самоповага, професійна самооцінка.

Показниками операційно-регуляційного критерію визначено: змістові характеристики перфекціонізму, задоволеність реалізацією професійного потенціалу; ставлення до професійної спільноти (професійної приналежності), стилі професійної ідентичності, професійні домагання, професійні цілі, мотиваційна тенденція досягнення успіху (уникнення невдачі).

Показниками результативно-діяльнісного є: професійна компетентність, професійні досягнення, професійна ефективність, функціонально-рольова поведінка, вміння розв'язувати професійно-зумовлені задачі, професійний авторитет, оцінка результатів професійної діяльності.

Висновок. Таким чином, емпіричне дослідження змістових характеристик перфекціонізму як чинника розвитку професійної ідентичності офіцера доцільно побудувати за когнітивно-рефлексивним, суб'єктно-особистісним, операційно-регуляційним, результативно-діяльнісним критеріями. Показниками дослідження перфекціонізму як чинника розвитку професійної ідентичності особистості офіцера є: професійні домагання, активна життєва

позиція, впевненість у власних силах, здатність успішно орієнтуватися у нових життєвих ситуаціях, готовність до ризику, очікування від майбутнього і прагнення до реалізації мети, незалежність та орієнтація на власні стандарти, уявлення про діапазон власного потенціалу та результативність, задоволення від діяльності, що поєднуються з проявами професійної ідентичності офіцерів, втілених в уявленнях про професію, про себе-професіонала й колег, самостваленні до себе як компетентного та авторитетного професіонала, сприйнятті ставлення інших до себе-професіонала, цілісності професійного «Я-образу», самоповазі, професійній самооцінці, переживанні професійної затребуваності.

Література:

1. Гарбузова Г. В. Эмпирические критерии формирования профессиональной идентичности студентов / Г. В. Гарбузова // Управление общественными и экономическими системами. – 2007. – № 1. – С.3–14.
2. Ильин Е. П. Работа и личность. Трудоголизм, перфекционизм, лень / Е. П. Ильин. – СПб.: Питер, 2011. – 224 с.
3. Лукіяничук А. М. Розвиток професійної ідентичності майбутніх педагогів в умовах позанавчальної роботи (психологічного клубу): навч.-метод. посіб. / А. М. Лукіяничук. – Київ: Дельфін, 2007. – 93 с.
4. Психологічний тлумачний словник найсучасніших термінів / [В. Б. Шапар, В. О. Олефир, А. С. Куфлієвський та ін.]. – Х. : Прапор, 2009. – 672 с.
5. Ясная В. А. Перфекционизм: история изучения и современное состояние проблемы / В. А. Ясная, С. Н. Ениколопов // Вопросы психологии. – 2007. – № 4. – С. 157–168.

Литвинчук Леся Михайлівна,
доктор психологічних наук, старший науковий співробітник,
старший науковий співробітник лабораторії психології
соціально дезадаптованих неповнолітніх
Інституту психології імені Г.С. Костюка НАПН України
lutol@ukr.net

СУЧАСНІ ПІДХОДИ ДО РЕАБІЛІТАЦІЇ НАРКОЗАЛЕЖНИХ ОСІБ: ПСИХОЛОГІЧНИЙ АСПЕКТ

Проблема наркозалежності гостро постає у всьому світі. Очевидним є те, що стан наркотизації суспільства знаходиться в опосередкованій залежності від державної політики. Попередній досвід і нинішня практика реалізації Україною

та іншими державами наркополітики свідчить про те, що курс на скорочення попиту є обнадійливою перспективою оздоровлення суспільства і людини.

Ефективність такого підходу очевидна: скорочення попиту дає змогу комплексно вирішувати найбільш гострі проблеми наркоманії – превенції, лікування, реабілітації у їхній єдності, відкриває реальну можливість повернення залежних осіб до активної життєдіяльності.

Скорочення попиту сприяє розвитку і вдосконаленню медичної сфери, позитивно змінює ставлення залежного до процесу лікування, вселяючи у нього надію позбавлення від хвороби. У свою чергу, це сприятиме кардинальним змінам у діяльності правоохоронних органів у руслі концентрації їхніх зусиль на протидії наркобізнесу, підриві його економічної основи.

У працях Л.Ф. Анн , Д. Бьюдженталя, С.К. Агарвала, Т. Рієскмана, Д.Л. Вентера та ін. стверджується, що лікування наркозалежних хворих на сучасному етапі не має чіткої орієнтації у зв'язку з наявністю малопомітних функціональних змін фізіологічних та біохімічних процесів у центральній нервовій системі.

Пропоновані підходи до лікування і реабілітації й клінічна практика ще не мають єдиних, загальновизнаних методів терапії синдрому залежності від опіоїдів, що пов'язано з недостатнім знанням його механізмів патогенезу.

В сучасному розумінні реабілітація – «система медико-психологічних, педагогічних і соціальних заходів, спрямованих на відновлення, корекцію або компенсацію порушених функцій психічних станів, особистісного та соціально-трудоного статусу хворих та інвалідів, а також осіб, які перенесли захворювання або отримали психічну травму в результаті різкої зміни соціальних відносин, умов життя та ін.»

Також реабілітація розглядається як «комплекс медичних, педагогічних, професійних, психологічних заходів, спрямованих на відновлення здоров'я і працездатності осіб з обмеженими фізичними і психічними можливостями в результаті перенесених захворювань і травм». Реабілітація психологічна – «система медико-психологічних, педагогічних і соціальних заходів, спрямованих на

відновлення, корекцію або компенсацію порушених функцій психічних, станів, особистісного та соціально-трудового статусу хворих та інвалідів, а також осіб, які перенесли захворювання або отримали травму психічну в результаті різкої зміни соціальних відносин, умов життя та ін.» [1]. При цьому повернення до здоров'я передбачає усунення наслідків переживань, небажаних установок, невпевненості у своїх силах, тривоги про можливість погіршення стану і рецидиву хвороби, тощо. Завдання психологічної реабілітації – розробка ефективних методів відновлення особистісних установок, спрямованих на подолання наслідків хвороби в осіб, які перенесли нервові і психічні захворювання, мають хронічні захворювання або потребують психологічної корекції у випадках зміни життєвих стереотипів або соціальної дезадаптації від тривалого лікування, соціальної ізоляції, стихійних лих та ін. [2]. Таким чином, поняття «реабілітація» означає медико-психологічний та педагогічний процес, що спрямований на відновлення та подальшу соціалізацію індивіда.

На думку низки авторів реабілітація наркозалежних включає в себе кілька етапів.

1. Дезінтоксикація і купірування синдрому відміни, від чого залежить успіх подальшої терапії. Терапія в постабстинентний період. На перший план виходять різні психічні порушення. Афективні розлади, як правило, проходять у вигляді дисфоричних депресій, у поєднанні з дратівливістю, невдоволенням чи збудженням. З метою придушення як усвідомленого, так і неусвідомленого потягу до наркотиків використовують препарати пролонгованої і короткострокової дії, а також нейролептики нового покоління: рисполепт, клопиксол.

2. У період становлення ремісії на тлі подальшого уточнення симптомокомплексу психічної залежності, психопатологічних проявів, загострення потягу до наркотиків крім психотропних засобів рекомендується проведення відновлювальної терапії. Замісна підтримувальна терапія (ЗПТ) застосовується в Україні для лікування опіоїдної залежності з 2005 року.

Існують різні форми застосування замісних препаратів. Мінусами методу є ігнорування психопатологічних проявів залежності, недостатня психологічна і соціальна реабілітація. У якості замісних препаратів в Україні використовуються метадон і бупренорфін.

3. Початок ремісії.

4. Заключний етап – особистісна і соціальна реабілітація.

Представлені етапи є послідовними та вимагають від фахівця знання динаміки протікання захворювання, його етіології та витоків. Вагомим є розуміння фахівцем психологічних передумов, що передували вживанню особою наркотичних препаратів. Необхідним є встановлення зони ризику відновлення суб'єктом вживання наркотичних речовин після ремісії, його соціальна адаптованість тощо.

Психологічна реабілітація є суттєвою складовою даних етапів реабілітації наркозалежних осіб та має різний зміст та методи, виходячи зі складової конктерного етапу.

Представленість лікувальних та реабілітаційних підходів у сучасній наркології надзвичайно широка. Так, за даними агентства SamSha, що відповідає за психіатричний та наркологічний напрямок у міністерстві охорони здоров'я і соціального розвитку США, на сучасному етапі у світі налічується близько п'яти тисяч реабілітаційних програм.

Сьогодні в наркологічних реабілітаційних установах Західної Європи, Америки, Канади, Австралії набули поширення наступні реабілітаційні форми:

- Мінесотська модель стаціонарної та амбулаторної 12 – крокової реабілітаційної програми – групи само- та взаємодопомоги
- терапевтичні співтовариства;
- організація наркологічних реабілітаційних центрів у структурі різних конфесій;
- сімейні клуби тверезості;
- програми допомоги дітям з алкогольних сімей.

У більшості країн Європи і США в основному використовуються змішані програми реабілітації наркозалежних, при цьому реалізується принцип поєднання медичного та соціального аспектів. Серед психотерапевтичних та реабілітаційних програм у розвинутих країнах переважають ті, які засновані на методології подолання залежності від психоактивних речовин та відновлення особистості за програмою «12 кроків».

У серпні 2013 року уряд України затвердив Стратегію державної політики щодо наркотиків на період до 2020 року, лейтмотивом якої є проголошення гуманістичного підходу держави і суспільства до вирішення проблем, пов'язаних з наркотиками в Україні. Стратегія декларує збалансований та інтегрований підхід, спрямований на скорочення попиту та пропозиції, пріоритетність лікувально-профілактичних заходів над кримінально-силовими, встановлення розумного балансу між заходами контролю за обігом наркотиків і забезпечення доступності підконтрольних препаратів і речовин у легальному обігу.

Особливий фокус у Стратегії – на розвиткові й усебічному застосуванню науково обґрунтованих методів профілактики вживання наркотиків, лікування, реабілітації та ресоціалізації наркозалежних, запобігання негативним медико-соціальним наслідкам зловживання наркотиками. У Стратегії також наголошується на потребі посилення міжнародного співробітництва, а також посилення науково-дослідного супроводу процесів вироблення та реалізації наркополітики у країні.

Істотне поширення наркоманії в Україні вимагає оновлення та впровадження новітніх методів та технологій лікування і реабілітації наркозалежних осіб. Розробка програм лікування та реабілітації, впровадження різноманітних форм і методів допомоги (індивідуальна, групова робота) мають передбачати можливості запобігання припинення лікування, підтримку у стані ремісії, профілактичну роботу тощо. Ресоціалізація наркозалежних осіб також є пріоритетною частиною процесу

реабілітації в Україні, адже більша частина таких осіб і надалі залишається соціально невлаштованими та схильними до повернення у залежність.

У Стратегії державної політики щодо наркотиків на період до 2020 року зазначено, що лікування та реабілітація осіб, хворих на наркоманію, потребує нових підходів, а саме: комплексного, інтегрованого застосування всіх компонентів лікувальної системи, їх взаємодії з опорою на доказово обґрунтовану методику, забезпечення доступності медичного обслуговування, розширення можливостей лікування, альтернативного покаранню.

Підвищена увага повинна приділятися питанням захисту прав людини і поваги до гідності пацієнтів, формуванню неупередженого ставлення до хворих, оскільки тільки за умови подолання стигматизації та дискримінації можна досягти значного підвищення ефективності лікування.

Також у Стратегії вказано, що план заходів включає конкретні заходи з визначеними строками, виконавцями та показниками (індикаторами) виконання, зокрема досягнення ефективних позитивних змін у динаміці розвитку наркоситуації в Україні, посилення тенденції до зниження попиту на наркотики, що знаходяться в незаконному обігу, за рахунок поліпшення профілактичних і лікувально-реабілітаційних заходів, у тому числі впорядкування впровадження програм замісної терапії, удосконалення порядку віднесення речовин до наркотичних, розроблення і виконання програм запобігання поверненню до зловживання наркотиками та можливим рецидивам кримінальної поведінки осіб, які відбувають покарання і звільняються з місць відбування покарання.

Література:

1. Попов Ю.В. Современная клиническая психиатрия. / Ю.В.Попов, В.Д. Вид. – СПб: Экспертное бюро, 2016. – 496 с.
2. Crits-Christoph P. Psychological treatment for drug abuse. Selected review and recommendations for national health care / P.Crits-Christoph, L.Siqueland // Arch. Gen. Psychiatry. 2015. – Vol. 53. – №8. – P. 749-756.

Лукомська Світлана Олексіївна
кандидат психологічних наук
старший науковий співробітник лабораторії
методології і теорії психології Інституту
психології імені Г.С. Костюка НАПН України
svitluk@ukr.net

ОПТИМІЗМ І СОЦІАЛЬНА ПІДТРИМКА ЯК ЧИННИКИ АДАПТАЦІЇ ОСОБИСТОСТІ

Анотація. У даній статті розглянуто поняття оптимізму, проаналізовано його різновиди, охарактеризовано соціальну підтримку як чинник, що сприяє успішній адаптації особистості, окреслено зарубіжні методики дослідження диспозиційного оптимізму та соціальної підтримки.

Ключові слова: оптимізм, соціальна підтримка, соціальна адаптація, стрес, особистість.

Аннотация. В данной статье рассмотрено понятие оптимизма, проанализированы его разновидности, охарактеризовано социальную поддержку как фактор, способствующий успешной адаптации личности, определены зарубежные методики исследования диспозиционного оптимизма и социальной поддержки.

Ключевые слова: оптимизм, социальная поддержка, социальная адаптация, стресс, личность.

Abstract. This article deals with the concept of optimism is considered, its varieties analyzed, social support is described as a factor contributing to successful adaptation of the individual, foreign methods of study of disposition optimism and social support are outlined.

Key words: optimism, social support, social adaptation, stress, personality.

Індивідуальні відмінності у вираженості оптимізму мають велике значення у пристосуванні людини до стресових життєвих ситуацій. Численними дослідженнями доведено, що оптимісти легше ставляться до стресів, сприймаючи їх як джерело ресурсу, можливостей для самовдосконалення, на відміну від песимістів, для яких навіть незначні проблеми суттєво порушують усталений спосіб життя і викликають сильні негативні емоційні переживання [2].

Натепер існують різні класифікації оптимізму. Зокрема, соціолог А. Сіцінськи виділив два основних види оптимізму: метафізичний (доктринальний) і конкретний. Перший вид оптимізму відноситься до позитивного погляду на устрій світу. Другий вид позначає позитивну оцінку певних подій, явищ, фактів.

В свою чергу метафізичний оптимізм може бути двох видів: такий, що відноситься до теперішнього часу («зараз світ є ...») і такий, що відноситься до часу майбутнього («в майбутньому світ буде ...»), натомість конкретний оптимізм по відношенню до сьогодення та майбутнього виражається у загальній позитивній оцінці фактів, подій та явищ. Польський психолог Я. Чапінські виділив два типи оптимізму: експансивний (спрямований на успіх) і захисний (містить надію на уникнення невдачі), при цьому зниження рівня одного виду оптимізму компенсується підвищенням рівня іншого. Значення захисного оптимізму зростає для людей у важкій життєвій ситуації. Наприклад, для безробітних, осіб з важкими захворюваннями, людей в скрутному матеріальному становищі. Однак деякі явища (зловживання алкоголем, вживання наркотиків) деструктивні для захисного оптимізму. І навпаки, для більш забезпечених людей, що мають роботу, хороший стан здоров'я, важливіший експансивний оптимізм, спрямований на успіх в досягненні життєвих цілей. Переважання тієї чи іншої форми оптимізму пов'язано також із категорією віку. Для молоді актуальніший експансивний оптимізм, тоді як для людей старшого віку (після 45 років) характерний оптимізм захисний.

Існує чимало доказів того, що якісні аспекти соціальних мереж, тобто у яких масштабах вони можуть надавати людині соціальну підтримку, разом зі структурними їх аспектами (розмір, склад, вік, стать учасників мережі) суттєво впливають на психологічне благополуччя особистості. При цьому якісний вимір діє як своєрідний буфер при виникненні стресу, звідси соціальна мережа стає емоційними, інструментальними і інформаційними ресурсами, що дозволяють людині легше справлятися зі стресовими обставинами. А завдяки структурним характеристикам соціальних мереж – гарними стосунками з родичами, сусідами, колегами – людина знаходить в собі сили долати травматичні події без суттєвої шкоди для психологічного здоров'я. Серед чинників, що сприяють формуванню ефективних міжособистісних стосунків і широких соціальних мереж вчені

визначають фізичну привабливість, відкритість у взаємодії з іншими, соціальну компетентність й, насамперед, оптимізм [4].

Оптимістичний погляд на життя приваблює інших людей, оптимісти більше, ніж песимісти, схильні до міцних і тривалих дружніх стосунків, менш конфліктні у міжособистісній взаємодії, здатні підтримати інших у складних життєвих ситуаціях. Демонструючи позитивні емоції, вони схильні заражати ними співрозмовників, більш гнучкі та легше адаптуються у сучасному динамічному світі [5].

Для діагностики рівня оптимізму у зарубіжній психології використовується методика Life Orientation Test (LOT-R; M. F. Scheier, C. S. Carver, M. W. Bridges, 1994), що складається із 10 тверджень, 3 з яких вимірюють оптимізм, 3 – песимізм і 4 є твердженнями-фільтрами. Кожне твердження досліджувані оцінюють за 4-х бальною шкалою від «абсолютно не погоджуюсь» до «цілком згоден». Наведемо деякі питання тесту: «Навіть в умовах невизначеності я знаю, що все буде добре», «Якщо щось буде не так, як планувалося, я зможу адаптуватися до нових умов» [6].

Соціальна підтримка у зарубіжній психології зазвичай оцінюється за допомогою методики Interpersonal Support Evaluation List (ISEL; 1983), що складається із 40 тверджень, розподілених на чотири шкали: шкалу очікуваної підтримки, відчутної підтримки, підтримки самооцінки та підтримки приналежності до групи [3].

Ми зазначаємо, що оптимізм і соціальна підтримка пов'язані лише в контексті *стабільної* адекватної чи зниженої самооцінки людини, натомість завищена самооцінка, виражене почуття самоцінності гальмують розвиток соціальних зв'язків, очікуваної та сприйнятої соціальної підтримки [1]. Зокрема, нарцисичні особистості – люди із неадекватно завищеною, але нестабільною самооцінкою, характеризуються самовпевненістю, елітарністю та байдужістю до проблем інших людей. Оптимізм як погляд на життя їм практично не властивий, оскільки всіх вони сприймають значно гіршими за себе, а відповідно, й не

очікують від них добрих вчинків, в свою чергу, соціальну підтримки (навіть за її реальної наявності), вони не відчувають, відмежовуючись від інших людей, ізолюючись від взаємодії з ними.

Доведено, що не лише оптимізм визначає якість соціальної підтримки, а й навпаки, соціальна підтримка є джерелом оптимізму, звідси можна констатувати той факт, що оптимізм і соціальна підтримка явища взаємозумовлені.

Література:

1. Baumeister R. F. Self-esteem, narcissism, and aggression: Does violence result from low self-esteem or from threatened egotism? / R. F. Baumeister, B. J. Bushman, W. K. Campbell // Current directions in psychological science. – 2000. – Vol. 9(1). – P. 26-29.
2. Carver C. S. (1989). Assessing coping strategies: a theoretically based approach / C.S.Carver, M.F.Scheier, J.K. Weintraub // Journal of personality and social psychology. – 1989. – Vol. 56(2). – P. 267-275.
3. Cohen S. Positive events and social supports as buffers of life change stress / S.Cohen, H.Hoberman // Journal of Applied Social Psychology. – 1983. – Vol. 13. – P. 99-125.
4. Cohen S. Stress, social support, and the buffering hypothesis / S.Cohen, T. A. Wills // Psychological bulletin. – 1985. – Vol. 98(2). – P. 310-318.
5. Dougall A. L. Optimism and traumatic stress: The importance of social support and coping / A. L. Dougall, K. B. Hyman // Journal of Applied Social Psychology. – 2001, - Vol. 31(2). – P. 223-245.
6. Scheier M. F. Distinguishing optimism from neuroticism (and trait anxiety, self-mastery, and self-esteem): a reevaluation of the Life Orientation Test / M. F. Scheier, C. S. Carver, M. W. Bridges // Journal of personality and social psychology. – 1994. – Vol. 67(6). – P. 1063-1074.

Olena Melnik

Cherkasy Regional Hospital for Wars Veterans, psychotherapist

e.melnik@ukr.net

Svitlana Lukomska

Candidate of Psychological Sciences

senior researcher of laboratory

methodology and theory of psychology

G.S. Kostiuk Institute of Psychology NAPS Ukraine

svitluk@ukr.net

RESEARCH TRADITIONS IN THE STUDY OF RESILIENCE

Анотація. У даній статті розглянуто поняття резилентності у контексті соціальної адаптації особистості, проаналізовано основні наукові підходи у вивченні даного поняття, зокрема у його зв'язку із посттравматичним стресом і посттравматичним зростанням.

Ключові слова: копінг-стратегії, соціальна адаптація, резилентність, ПТСР, посттравматичне зростання.

Аннотация. В данной статье рассмотрено понятие резилентности в контексте социальной адаптации личности, проанализированы основные научные подходы в изучении данного понятия, в частности в его связи с посттравматическим стрессом и посттравматическим ростом.

Ключевые слова: копинг-стратегии, социальная адаптация, резилентность, ПТСР, посттравматический рост.

Abstract. In this article the notion of resiliency in the context of social adaptation of the person is considered, the basic scientific approaches in the study of this concept are analyzed, in particular in its connection with post-traumatic stress and post-traumatic growth.

Key words: coping strategies, social adaptation, resilience, PTSD, post-traumatic growth.

Resilience is an interactive concept that refers to a relative resistance to environmental risk experiences, or the overcoming of stress or adversity. As such, it differs from both social competence positive mental health. Resilience differs from traditional concepts of risk and protection in its focus on individual variations in response to comparable experiences. Accordingly, the research focus needs to be on those individual differences and the causal processes that they reflect, rather than on resilience as a general quality.

The term resilience is used to refer to the finding that some individuals have a relatively good psychological outcome despite suffering risk experiences that would be expected to bring about serious sequelae. The inherent resilience of humans in the face of adversity has been investigated from various different psychological perspectives. Three individual traditions of research set the stage for current research.

A starting point was in the study of developmental psychopathology among children who experienced adversity in early life in the form of physically abusive homes, parents with mental illness or substance abuse, or poverty (E.E. Werner [6], M.Rutter [4]). Resilience in this context was originally considered relatively rare and rather remarkable given the severity of the stressful situations. However, resilience was later described as ‘ordinary magic’, to convey that successful adaptation in children, while quite remarkable, is more common than originally thought. Several clusters of protective factors and processes were identified that enabled most of these high-risk individuals to become competent and caring adults. Five main implications stem from the research to date: (1) resistance to hazards may derive from controlled exposure to risk (rather than its avoidance); (2) resistance may derive from traits or

circumstances that are without major effects in the absence of the relevant environmental hazards; (3) resistance may derive from physiological or psychological coping processes rather than external risk or protective factors; (4) delayed recovery may derive from “turning point” experiences in adult life; and (5) resilience may be constrained by biological programming or damaging effects of stress/adversity on neural structures.

A second tradition of research related to resilience involved the study of people with life threatening medical conditions such as HIV or cancer, and examined the factors associated with adjustment to the disease, quality of life, remission or survival. For example, S.E. Taylor documented the predominance of positive adaptation to breast cancer through intuitive and skillful use of illusory cognitions that afforded women a greater sense of control over their disease, higher self-esteem, and greater optimism about the future. Taylor's ensuing work pointed to adult emotional adaptability to threat and set the stage for considerable research that followed on growth, meaning and benefit-finding in illness or following other health-related threats and losses. Intrusive thoughts were related to poorer adjustment on all indices except physical health-related quality of life [5]. However, post-traumatic growth moderated the effects of intrusive thoughts on positive and negative affect, life satisfaction, and spiritual well-being in a protective fashion. That is, for those higher in post-traumatic growth, higher levels of intrusive thoughts were related to better adjustment (C.L. Park, J. Chmielewski, T.O. Blank) [3].

A third perspective on resilience focuses on responses to acute trauma. Here researchers have examined how adults adapt emotionally to traumatic events especially community disasters such as Hurricane Katrina (Q. Lu, M.C. Lu, C.Dunkel-Schetter) [2], and also events such as traumatic injury (T.A. deRoon-Cassini, A.D. Mancini, M.D. Rusch, G.A. Bonanno) [1]. Common outcomes in this research include trauma-related psychopathology especially post-traumatic stress symptoms, as well as positive outcomes ensuing from traumatic events, referred to widely as *posttraumatic growth*. This tradition of research has informed us that a majority of adults are able to

withstand trauma and continue functioning reasonably well in the near aftermath. There has been much research on rates of PTSD and depression after single incident trauma. In worldwide studies of community samples of injured trauma survivors, approximately 2-40% reported symptoms consistent with a diagnosis of PTSD up to 12 months after the traumatic injury. The average raw scores of PTSD symptoms for one study remained at or just below what was considered severe symptom distress from baseline until 1 year posttrauma, but variability of symptoms for each individual across time was not reported. There has been much research on rates of PTSD and depression after single incident trauma. The majority of the individuals demonstrated resilient psychological functioning after traumatic injury. However, those who exhibited psychopathology did so in three distinct ways, either having a chronic, delayed, or recovered path of distress. Because quality of life is affected by psychological health and physical outcomes are closely linked to psychological functioning, future research would benefit from a more detailed investigation into the predictors of different distress trajectories, in order to inform clinical intervention and prevention efforts.

Thus, resilience and related phenomena have been popular topics in psychology. Past research has focused on developmental outcomes, adjustment to adult disease, and reactions to traumatic events and has established that resilience appears to be within the basic capacity of humans, but varies considerably across individuals like many other human characteristics.

References:

1. deRoos-Cassini T. A. (2010). Psychopathology and resilience following traumatic injury: a latent growth mixture model analysis / T.A. deRoos-Cassini, A.D. Mancini, M.D. Rusch, G.A. Bonanno // *Rehabilitation psychology*. – 2010. – Vol. 55(1). – P. 1-12.
2. Lu Q. Learning from success and failure in psychosocial intervention: An evaluation of low birth weight prevention trials / Q. Lu, M.C. Lu, C. Dunkel-Schetter // *Journal of Health Psychology*. – 2005. – Vol.10(2). – P.185–195.
3. Park C.L. Post-traumatic growth: Finding positive meaning in cancer survivorship moderates the impact of intrusive thoughts on adjustment in younger adults / C.L. Park, J. Chmielewski, T.O. Blank // *Psycho-Oncology*. –2010. – Vol.19(11). – P.1139–1147
4. Rutter M. Implications of resilience concepts for scientific understanding / M.Rutter // *Annals of the New York Academy of Science*. – 2006. – Vol.1094. – P.1–12

5. Taylor S.E. Adjustment to threatening events: A theory of cognitive adaptation / S.E.Taylor // American Psychologist. – 1983. – Vol, 38(11). – P.1161–1173

6. Werner E.E. Risk, resilience, and recovery: Perspectives from the Kauai longitudinal study / E.E.Werner // Development and Psychopathology. – 1993. – Vol. 5. – P. 503–515

Михайлюк Інна Володимирівна

кандидат психологічних наук,

доцент кафедри психології

Навчально-наукового інституту

міжнародних відносин та соціальних наук

Міжрегіональної академії управління персоналом

i.v.mykhailyuk@gmail.com

ДОСЛІДЖЕННЯ СФОРМОВАНOSTІ СТРУКТУРНИХ КОМПОНЕНТІВ ДІАЛОГІЧНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ МАЙБУТНІХ ПСИХОЛОГІВ

Анотація. Статтю присвячено дослідженню структурних компонентів діалогічної компетентності майбутніх психологів. Визначено загальний рівень сформованості діалогічної компетентності майбутніх психологів. Встановлено відсутність орієнтації викладачів вищого навчального закладу на формування діалогічної компетентності студентів-психологів. Констатовано необхідність створення спеціального освітньо-розвивального середовища спрямованого на діалогічний підхід у формуванні діалогічної компетентності майбутніх психологів.

Ключові слова: структурні компоненти, діалогічна компетентність, освітньо-розвивальне середовище, діалогічний підхід, викладачі вищого навчального закладу, майбутні психологи.

Аннотація. Стаття посвящена исследованию структурных компонентов диалогической компетентности будущих психологов. Определен общий уровень сформированности диалогической компетентности будущих психологов. Установлено отсутствие ориентации преподавателей высшего учебного заведения на формирование диалогической компетентности студентов-психологов. Констатирована необходимость создания специальной образовательно-развивающей среды направленной на диалогический подход в формировании диалогической компетентности будущих психологов.

Ключевые слова: структурные компоненты, диалогическая компетентность, образовательно-развивающая среда, диалогический подход, преподаватели высшего учебного заведения, будущие психологи.

Abstract. The article is dedicated to the study of structural components of dialogical competence of future psychologists. The formation of general level of dialogical competence in future psychologists was determined. A lack of university teachers' focus on shaping dialogical competence among students-psychologists was established. The article states a need to create a special educational and developing environment aimed at a dialogical approach in shaping dialogical competence in future psychologists.

Keywords: structural components, dialogical competence, educational and developing environment, dialogical approach, teachers of higher education institutions, future psychologists.

Аналіз наукової літератури, присвячений теоретичній розробці проблеми

формування діалогічної компетентності майбутніх психологів виявив необхідність практичного її вивчення в реальних умовах у якості самостійного, багатоаспектного та багаторівневого феномену, а також важливість дослідження сформованості структурних компонентів, що визначені на основі моделі діалогічної компетентності фахівців.

Констатувальний експеримент проведено на базі Рівненського державного гуманітарного університету (впродовж 2013–2014 рр.). Дослідженням охоплено студентів-психологів, віком від 17 до 20 років, загальною кількістю 200 осіб.

Для дослідження показників сформованості структурних компонентів використано *авторську методику діалогічної компетентності психолога*. При цьому з метою зіставлення її даних за окремими шкалами результати було стандартизовано, а для кращого сприйняття – піддано лінійному перетворенню Т Мак-Кола:

$$T = 50 \times z_i + 100,$$

де z_i – стандартизовані значення по кожній із шкал методики.

У результаті за всіма структурними компонентами середні значення набули значення 100, а стандартне відхилення – 50.

Виходячи з цих показників, визначено рівні сформованості структурних компонентів діалогічної компетентності майбутніх психологів (табл.1).

Таблиця 1

**Показники рівнів сформованості структурних компонентів
діалогічної компетентності майбутніх психологів**

Структурні компоненти діалогічної компетентності	Рівні сформованості структурних компонентів (кількість досліджуваних у %)		
	низький	середній	високий
Аналітико-прогностичний	10,0	49,0	41,0
Мотиваційно-ціннісний	21,5	56,0	22,5
Операційно-поведінковий	26,5	66,5	7,0

Дані, що наведені у табл.1 свідчать про недостатній рівень сформованості структурних компонентів діалогічної компетентності у значної частини досліджуваних. Слід відмітити, що (59,0%) студентів-психологів мають низький та середній рівень сформованості аналітико-прогностичного компоненту (10,0% та 49,0% відповідно), котрі утруднюються у визначенні понять професійного діалогу та діалогічної компетентності психолога. Натомість високий рівень компоненту простежується у (41,0%) піддослідних. Результати дослідження мотиваційно-ціннісного компоненту, свідчать про показники низького та середнього рівня у (77,5%) досліджуваних (21,5% та 56,0% відповідно), які частково відповідають на питання стосовно прийняття позиції Іншого та не розуміють зміст поняття діалогічна установка. Високий рівень компоненту, встановлено у (22,5%) досліджуваних. Згідно операційно-поведінкового компоненту, низький та середній рівень мають (93,0%) студентів-психологів (26,5% та 66,5% відповідно) у котрих недостатньо сформовані уміння планувати та прогнозувати хід ведення діалогу, уміння ставити діалогічну установку, уміння професійно будувати діалог, уміння інтерпретувати висловлювання Іншого, уміння визначати логіку розвитку діалогу. Водночас у (7,0%) піддослідних, визначено високий рівень сформованості досліджуваного компоненту.

Разом із тим, за допомогою кластерного аналізу визначено загальний рівень сформованості діалогічної компетентності майбутніх психологів.

Варто зауважити, що існує багато варіантів вищеозначеного аналізу, ми у своєму дослідженні зупинили свій вибір на його використанні для розподілу досліджуваних на підгрупи таким чином, щоб у кожній підгрупі одночасно оцінити вираженість усіх трьох структурних компонентів. На основі цієї процедури ми планували отримати підгрупи студентів-психологів у котрих простежується низький, середній та високий рівень одразу усіх трьох структурних компонентів діалогічної компетентності. Так, наприклад, при проведенні даної процедури, ми визначали наявність піддослідних, у котрих низький рівень одразу усіх трьох

структурних компонентів, ідентично, середній та високий рівні сформованості діалогічної компетентності.

Кластерний аналіз був проведений «методом кластерних центрів» (K-means Cluster) за допомогою комп'ютерного пакету статистичних програм SPSS 17.

Так, за результатами кластерного аналізу показників рівнів сформованості структурних компонентів діалогічної компетентності майбутніх психологів виокремлено 3 кластери (табл. 2).

Таблиця 2

**Результати кластерного аналізу
показників рівнів сформованості структурних компонентів
діалогічної компетентності майбутніх психологів**

Структурні компоненти діалогічної компетентності	Кластери		
	1	2	3
Аналітико-прогностичний	79	144	51
Мотиваційно-ціннісний	91	137	31
Операційно-поведінковий	114	116	11

Кластер 1 (46,5% досліджуваних) характеризується переважно середніми показниками за усіма структурними складовими діалогічної компетентності, що дає змогу віднести студентів-психологів згідно даного кластеру до групи з середнім рівнем сформованості діалогічної компетентності.

Кластер 2 (39,0% досліджуваних) характеризується високими показниками усіх структурних компонентів, про що свідчить високий рівень сформованості діалогічної компетентності.

Кластер 3 (14,5% досліджуваних) характеризується здебільшого низькими показниками усіх структурних компонентів, котрі демонструють низький рівень сформованості діалогічної компетентності.

У результаті виявлено недостатній рівень сформованості (в цілому низький та середній) діалогічної компетентності у більшій частини майбутніх психологів (табл. 3).

**Результати кластерного аналізу показників рівнів сформованості
діалогічної компетентності майбутніх психологів**

Рівні діалогічної компетентності	Кількість досліджуваних у %
Низький	14,5
Середній	46,5
Високий	39,0

З даних табл. 3 випливає, що у (61%) досліджуваних простежується низький та середній рівень сформованості діалогічної компетентності (14,5% та 46,5% відповідно). Натомість лише (39,0%) студентів-психологів мають, дещо вищий показник сформованості діалогічної компетентності, що дає змогу стверджувати про їх високий рівень.

Згідно вищеозначеного, однією з причин такого стану речей, на наш погляд є відсутність орієнтації викладачів вищого навчального закладу на формування діалогічної компетентності студентів-психологів. Це дає підстави стверджувати про необхідність створення спеціального освітньо-розвивального середовища спрямованого на діалогічний підхід у формуванні діалогічної компетентності майбутніх психологів.

Таким чином, констатувальне дослідження структурних компонентів діалогічної компетентності майбутніх психологів вказує на недостатній рівень їх сформованості та зумовлює потребу у подальшому формуванні в системі фахової підготовки у вищому навчальному закладі.

Михальчук Наталія Олександрівна
доктор психологічних наук, професор,
завідувач кафедри практики англійської мови
Рівненського державного гуманітарного університету
Natasha1273@ukr.net

**ПРОБЛЕМА ДОБРА І ЗЛА ЯК ПОШУК НОВИХ ЕТИЧНИХ ІСТИН У
НАУКОВІЙ СПАДЩИНІ ГЕОРГІЯ БАЛЛА**

Анотація. В статті проблема добра і зла розглядається з точки зору пошуку нових етичних істин у науковій спадщині Георгія Балла. Зазначено, що, виходячи з філософії Георгія Балла, одним із критеріїв добра є досягнення людиною успіху у процесі життєдіяльності, адже, з одного боку, успіх сам по собі – це вже добро. З іншого боку, якщо ми самі досягаємо успіху, який в екзистенційній парадигмі буття є добром, ми тим самим, навіть не бажаючи цього, робимо добро іншим людям. Другий, не менш важливий критерій добра, – це «внесок особи у буття, до якого вона, так чи інакше, залучена». Цей внесок сам Георгій Балл вважає «космічним», адже такий внесок «несе у світ добро, істину і красу». І, нарешті, третій критерій добра – це збагачення себе як особистості, постійна робота з метою самовдосконалення та саморозвитку, що в глобальному сенсі збагачує культуру всього людства, і тоді ці «внески до різних рівнів буття й модусів культури будуть гармонійно узгоджені один з одним».

Ключові слова: добро, зло, етичні істини, успіх, внесок особи у буття, екзистенційна парадигма буття, модуси культури.

Анотація. В статье проблема добра и зла рассматривается с точки зрения поиска новых этических истин в научном наследии Георгия Балла. Отмечено, что, исходя из философии Георгия Балла, одним из критериев добра является достижение человеком успеха в процессе жизнедеятельности, ведь, с одной стороны, успех сам по себе – это уже благо. С другой стороны, если мы сами достигаем успеха, который в экзистенциальной парадигме бытия является добром, мы тем самым, даже не желая этого, делаем добро другим людям. Второй, не менее важный критерий добра, – это «вклад человека в бытие, к которому она, так или иначе, привлечена». Этот вклад сам Георгий Балл считает «космическим», ведь такой вклад «несёт в мир добро, истину и красоту». И, наконец, третий критерий добра – это обогащение себя как личности, постоянная работа с целью самосовершенствования и саморазвития, в глобальном смысле обогащает культуру всего человечества, и тогда эти «взносы в разные уровни бытия и модусы культуры будут гармонично согласованы друг с другом».

Ключевые слова: добро, зло, этические истины, успех, вклад человека в бытие, экзистенциальная парадигма бытия, модусы культуры.

Abstract. In this article the problem of good and evil is considered from the point of view of finding new ethical truths in the scientific heritage of George Ball. It is noted that, based on the philosophy of George Ball, one of the criteria of good is the achievement of the person's success in the process of life, because, on the one hand, success alone is a goodness. On the other hand, if we succeed ourselves, which in the existential paradigm of being was good, then we, without even wanting this, did to other people well. The second, equally important criterion of goodness is «the contribution of the person into being to which he/she is, in the one way or another one, involved». George Ball himself considers this contribution as a «cosmic» one, because such contribution

«carries the world goodness, truth and beauty». And finally, the third criterion of goodness is the enrichment of oneself as a person, the constant work for self-improvement and self-development, which in the global sense enriches the culture of all mankind, and then these «contributions to different levels of being and modes of culture will be harmoniously co-ordinated with each other».

Keywords: good, evil, ethical truths, success, contribution of the person into the existence, existential paradigm of being, modes of culture.

Проблема добра і зла, безперечно, є однією з найдавніших проблем людства. Вона ніколи не втрачає своєї актуальності, про неї завжди дискутують, її обговорюють на наукових форумах, семінарах, конференціях. Дана проблема неодноразово піднімалася й моїм ВЧИТЕЛЕМ – ГЕОРГІЄМ БАЛЛОМ – у своїх наукових виступах, а також й публікаціях, нерідко – імпліцитно, непомітно, проте досить значущо та ампліфіковано, адже проблема добра і зла відноситься до числа «вічних» проблем, які пов'язані з пошуком етичних істин, чому присвятив все своє життя цей ВЕЛИКИЙ ВЧЕНИЙ.

У філософському словнику зазначається, що «добро є основною моральною цінністю, моральною цінністю самою по собі. Добро не є ні «добром по відношенню до чого-небудь» (помилка утилітаризму), ні «добром для будь-кого» (помилка евдемонізму); воно не є «найвищим благом», тобто якістю, яку можна порівняти з антонімом зло, і не є простою позитивністю. Особистість також не можна розглядати як таку, що не є ні доброю, ні злою, адже її етична сутність полягає скоріше в тому, щоб бути однаково здатною на добро і зло. Етично цінним («добрим») є вчинок того, хто надає перевагу добру перед злом у певній конкретній ситуації [4].

Якщо розглядати поняття добра і зла з точки зору співбуття або співіснування цінностей або понять, які ці цінності експлікують, то наукові праці Георгія Балла слід розглядати як НАЙВИЩУ ЦІННІСТЬ, адже в них не просто вміщується інформація, яка є цінною самою по собі, а вони становлять неабияку цінність для людства самим своїм існуванням, можуть розглядатися як трансцендентні паттерни з точки зору ціннісних та етичних орієнтирів суспільства, моральних норм, які радше мають сприйматися як регулятиви нашої поведінки, а, отже, своєрідним потягом до добра й вчиненням добра тощо.

Безперечним є те, що базовими поняттями етичної науки є такі, що відтворюють найбільш важливі елементи моралі, якими є добро і зло. Останні становлять найважливіші категорії моральної свідомості та етичної системи людини, адже вони вміщують як позитивне, так і негативне морально-етичне значення. Поняття добра і зла об'єктивно існують у свідомості будь-якого соціуму, будь-якої особистості, і вони є не лише певними теоретичними конструкціями або фреймами, які утворюють понятійний апарат етики як теорії.

Отже, з філософської точки зору добро і зло становить єдину систему, яка досить гармонійно існує в суспільній свідомості. Саме на цьому наголошує Георгій Балл в статті «Система понять для описания объектов приложения интеллекта»: «Для многих знаков можно указать нормативную модельную информацию (назовем её нормативным смыслом знака), которую должны нести модели, привлекаемые к использованию или формируемые под воздействием этих знаков. Так, например, можно говорить о нормативных смыслах слов того или иного языка (в отличие от их смыслов для конкретных активных систем – людей или автоматов). Модель какой-либо системы для активной системы Q называем знаковой моделью, если все компоненты этой модели представляют собой знаки для системы Q» [1, с. 14].

Якщо розглядати смисл добра з точки зору Демокрита, який вважав, що добро закладено в самій природі людини і залежить лише від нього самого, [цит. за 3], то правомірним з точки зору добра буде алгоритм розв'язання задачі, який пропонує Георгій Балл: «Решение задачи трактуем как изменение её предмета, состоящее в его переходе из актуального состояния в требуемое. Решающая система (т. е. активная система, воздействия которой должны обеспечить решение задачи) может быть охарактеризована совокупностью средств решения, т. е. находящихся в ее распоряжении операторов, а также операндов, которые могут привлекаться ею дополнительно к имеющимся в предметах задач» [1, с. 15].

Якої ж позиції притримувався сам Георгій Балл, розглядаючи проблему добра і зла в своїх наукових роздумах? На це питання відповідає сам учений у праці «Успішність обдарованої людини у контексті її взаємодії із соціокультурним середовищем»: «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. 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. 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». 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). 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 [2, с. 6–7].

Отже, виходячи з філософії Георгія Балла, критерієм добра є, безперечно, *досягнення людиною успіху у процесі життєдіяльності*, адже, з одного боку, успіх сам по собі – це вже добро. З іншого боку, якщо ми самі досягаємо успіху, який в екзистенційній парадигмі буття є добром, ми тим самим, навіть не бажаючи цього, робимо добро іншим. Інший, не менш важливий критерій добра, – це *«внесок особи у буття, до якого вона, так чи інакше, залучена»* [2, с. 6]. Цей внесок сам Георгій Балл вважає «космічним», адже такий внесок «несе у світ добро, істину і красу» [2, с. 6]. І, нарешті, третій критерій добра – це *збагачення себе як особистості, постійна робота з метою самовдосконалення та саморозвитку*, що в глобальному сенсі збагачує культуру всього людства, і тоді ці «внески до різних рівнів буття й модусів культури будуть гармонійно узгоджені один з одним» [2, с. 6].

Література:

1. Балл Г.А. Система понять для описания объектов приложения интеллекта [Текст] / Георгий Алексеевич Балл / В кн. : Гуманный разум : збірник статей (присвячено пам'яті Георгія Олексійовича Балла) / Інститут психології імені Г.С. Костюка НАПН України ; [наук. ред. О.В. Завгородня, В.Л. Злишков ; уклад. С.О. Лукомська, О.В. Федан]. – К. : Педагогічна думка, 2017. – С. 8–17.

2. Балл Г.О. Успішність обдарованої людини у контексті її взаємодії із соціокультурним середовищем [Електронний ресурс] / Георгій Олексійович Балл. – Режим доступу : ps.ru.if.ua/2016_7/3.pdf.

3. Кочурова К.А. Проблема добра и зла в наше время [Электронный ресурс] / К.А. Кочурова // Молодёжный научный форум: Общественные и экономические науки: электр. сб. ст. по мат. XXXII междунар. студ. науч.-практ. конф. – № 3(32). – Режим доступа : URL: [https://nauchforum.ru/archive/MNF_social/3\(32\).pdf](https://nauchforum.ru/archive/MNF_social/3(32).pdf)

4. Філософський словник [Електронний ресурс]. – Режим доступу : www.harc.ru/slovar/663.html.

Пануча Микола Васильович
доктор психологічних наук, професор,
завідувач кафедри загальної та практичної психології
Ніжинського державного університету імені Миколи Гоголя,
kaf.psy@ndu.edu.ua

Наконечна Марія Миколаївна
кандидат психологічних наук, доцент,
докторант кафедри загальної та соціальної психології та психотерапії
Національного педагогічного університету імені М.П. Драгоманова,
доцент кафедри загальної та практичної психології Ніжинського
державного університету імені Миколи Гоголя,
maria.nakonechna2014@gmail.com

СВОБОДА В НАУКОВІЙ ТВОРЧОСТІ (ДО РОЗУМІННЯ ТВОРЧОСТІ Г.О.БАЛЛА)

Анотація. У статті аналізуються погляди Г.О. Балла на психологічні особливості свободи. Проводяться паралелі з науковими ідеями Л.С. Виготського. Робиться висновок про те, що Г.О. Балл не тільки досліджував психологію свободи, але й зміг реалізувати досліджувані принципи у власному житті.

Ключові слова: свобода, творчість, норма, психологія, особистість, вибір, інтерсуб'єктність.

Аннотація. В статье анализируются взгляды Г.А. Балла на психологические особенности свободы. Проводятся параллели с научными идеями Л.С. Выготского. Делается вывод о том, что Г.А. Балл не только исследовал психологию свободы, но и смог реализовать исследуемые принципы в собственной жизни.

Ключевые слова: свобода, творчество, норма, психология, личность, выбор, интерсубъектность.

Abstract. The G.O. Ball's views upon the psychological nature of freedom are analyzed in the article. The scientific ideas of L.S. Vygotsky are compared with them. The conclusion is driven that G.O. Ball hadn't only researched the psychology of freedom, but also could realize these principles in his life.

Keywords: freedom, creativity, norm, psychology, personality, choice, intersubjectness.

Писати про Г.О. Балла ще дуже гірко – він ще живий перед нами – активний, делікатний, дуже (і, на жаль, не по-сучасному) компетентний, креативний... Георгій Олексійович цікавився проблемами, пов'язаними з психологією свободи, але головне те, що він повною мірою відповідав у власній науковій діяльності тим змістовним аспектам свободи, які аналізував. Це рідкісний збіг обставин, коли науковець у галузі психології втілює в своїй діяльності закономірності й принципи, які встановлює у дослідженні .

Дві думки окреслять простір нашого попереднього аналізу. Перша належить людині, яка точно знає, про що пише, оскільки прожила жах концтабору. *Б. Беттельгайм*: «найважливіша людині свобода –в будь-яких обставинах *вибирати_своє власне ставлення*³ до того, що відбувається» [5, с.76]. Друга –теза Г.О.Балла про те, що «Проблема людської свободи є однією з вічних – тих які завжди хвилюють людей... але принципово не можуть отримати остаточного розв'язку» [4, с.126]. Отже, автор говорить про «безнадійну» проблему, але його *ставлення* до неї таке, що він *обирає* її для аналізу. І це дуже багато про що говорить. А саме – це говорить про *свободу* дослідника: він вільний «зовнішньо» і «внутрішньо» - *від* власного досвіду, який підказує, що проблему не розв'язати, від власного бажання створити щось своє, нове (на кшталт такої –собі «теорії свободи»), від багатьох інших факторів. Але він вільний і *для* – для того, щоб зробити те, що потрібно йому. Це є свобода. Георгій Олексійович робить це *відповідально* (дуже кваліфіковано і строго по предмету) і *сміливо* – не боячись розчарувань та критики: тобто робить *свою* справу, повторимо: кваліфіковано, сміливо, відповідально, відкрито. Отже – вільно (слова «вільно» та «вільний» вживаються у зв'язку з тим, що слів «свободно» та «свободний» в українській мові немає). Як це не здається дивним, у вітчизняній психології була ще одна людина з такою ж позицією і таким же прагненням дослідити психологію свободи – Лев Семенович Виготський. Завдання майбутнього – здійснити уявний діалог цих людей. Тут же ми лише малою мірою зачепимо ідею і погляди Л.С. Виготського щодо свободи. Позицію Г.О. Балла легше зрозуміти, відштовхнувшись від його загального уявлення про природу людини: «Натомість наголошу на наступному: чітке поняттєве розрізнення сторін людської сутності (духу, душі і тіла...) цілком узгоджується з тим, що це саме *сторони цілісної системи*, які тісно пов'язані одна з одною і взаємно опосередковують одна одну (виділено Г.О. Баллом) [1, с. 271]. Саме цю

³ Тут і далі всі виокремлені місця тексту здійснені нами, за винятком випадків коли сам автор виокремлює (підкреслює) певні поняття.

думку про *цілісність* втілював Г.О. Балл, розкриваючи сутність людського існування і наголошуючи на терміні «особа» [3]. Отже, йдеться про складноопосередковану, «нелінійну» [3] систему і про свободу її існування. Тут – перша відмінність поглядів на свободу людини Г.О. Балла і Л.С. Виготського: в ранніх своїх творах останній ототожнював свободу з довільністю психічних процесів, тобто виокремлював з цілісності лише одну її складову. Г.О. Балл долає цю частковість, говорячи одразу про свободу особи як цілого. Звідси – певна умовність поділу свободи на «зовнішню» і «внутрішню», яку гарно розумів Г.О. Балл. Звідси *взаємовплив* так званих «зовнішніх» і так званих «внутрішніх» факторів на свободу особи. Спостереження Г.О. Балла [3], що «внутрішня» свобода є величезною проблемою людей, які довгий час прожили в умовах тоталітаризму повною мірою знайоме нам і була знайоме йому. Більше того, йому, на жаль, гарно знайоме було й те, що «тіло» як складова цілісності впливає, і досить значною мірою, на можливість бути вільним. Це призводить до висновку, що свобода не дана особі, а лише «задана», і для того, щоб її досягти, потрібні зусилля і зусилля чималенькі...

Це збігається з думкою «пізнього» Л.С. Виготського. Укладачі «Записних книжок Л.С. Виготського» зазначають: «положення про свободу поведінки, одне з центральних в уявленні про природу людини в останні роки життя Л.С. Виготського» [7, с. 255]. Сам автор вказує: «Центральна проблема всієї психології – свобода» (виділено Л.С. Виготським) [7, с. 256]. Це положення залишається актуальним і зараз, а можливо, в наш час воно набуло ще більшої гостроти...

Отже, перше змістовне положення полягає в тому, що свободу необхідно виборювати. Л.С. Виготський пише: «Людина не народжується вільною... Свобода *досягається* у важкій внутрішній боротьбі... Людина може стати вільною, але це настільки ж прекрасно, як і рідкісно. Свобода не лежить на рівнині, доступна для всіх... Вона не на початку, а в кінці шляху. Вона закладена не в глибинах, а на вершинах духу... Але свобода не є і щось

надприродне по відношенню до людини... а можлива зміна самої природи людини... через життя... в активності *само-діяльності* вільної особистості» [7, с. 436]. Зазначимо, що схожу думку висловлював К.Г. Юнг, фактично поєднуючи шлях людини до свободи зі шляхом індивідуації, використовуючи метафору гірської вершини, де «не затишно, а навпаки, відчуваєшся і реально є відкритим всім жорстким вітрам» [12]. Звідси, друге положення – будучи вільною, людина водночас є відкритою абсолютно повною мірою, а отже – вразливою, оскільки світ, що її оточує, не відзначається великою доброзичливістю. Це породжує складний вузол практично-психологічних проблем. І все ж.. людина обирає саме цей шлях, оскільки, не йдучи по ньому, поступово перестає бути людиною. Тобто, це одна проблема, пов'язана з вибором і самим процесом власного руху шляхом до свободи. Г.О. Балл спеціально зупиняється «на культурно-цивілізаційному аспекті проблеми особистісної свободи. Остання, - глибоко вірно зазначає автор, - будучи властивістю конкретних людей, постає водночас і постассю культури» (виділено Г.О. Баллом) [4, с.134]. Далі в тексті автор глибоко й змістовно аналізує явище особистісної свободи. Ми вважаємо цей аналіз евристичним і таким, що потребує глибокого й скрупульозного вивчення. Тут зупинимось лише на одній проблемі. Особистісна свобода може, нам здається, існувати в двох різних іпостасях. Дуже обережно, умовно (поки що без глибокого методологічного аналізу, який тут конче потрібен), а отже і дещо спекулятивно назвемо ці іпостасі *об'єктивною* і *суб'єктивною*. Мається на увазі таке: в *першій* (об'єктивній) своїй іпостасі, свобода є реальністю – людина в житті вчиняє і у зовнішній поведінці і у внутрішньому світі, - *те й так*, як вона вважає за потрібне. Вона є вільною в своїх вчинках як від зовнішніх вимог і умовностей, так і від власної «біології», потреб, емоцій etc. Це часто є поведінкою *всупереч*, а отже передбачає подолання, боротьбу (ми розглянемо це нижче на прикладі «умови цінностей» К.Роджерса). *Друга* іпостась – це відчуття, усвідомлення, переживання людиною власної свободи. Ці дві іпостасі – дуже різні за своєю психологічною природою.

Між ними встановлюються певні відношення, які є динамічними і постійно змінюються (зазначимо в дужках – В.Франкл [11] і Г.О.Балл фактично виокремлюють в аналізі ці *види* свободи, не даючи їм назви). Л.С.Виготський вживає терміни Спінози – «абсолютна» і «відносна» свобода [7, с.435], які задають дещо іншу площину аналізу і тут розглядатися не будуть. Зазначимо лише, що абсолютна свобода не притаманна (у повному розумінні терміну «абсолютна») жодному з нас, поки ми є істотами природними і культурними. Ці два джерела існування необхідно породжують і водночас обмежують свободу людини, створюючи, як два вектори, простір, в межах якого можлива свобода («відносна») людини як істоти духовної.

Викладена схема, однак (як і будь-яка схема), є лише абстракцією. Психологія людини відносно свободи не підпорядкована їй. В житті природні, соціальні й духовні фактори складно переплітаються, зумовлюють і гальмують дію одне одного, і в межах психології ми спостерігаємо складно-нюансовану частину. Можна говорити про об'єктивну свободу, притаманну всім без винятку дорослим здоровим людям. Її можна назвати свободою від *безпосередності*. Наявність вищої психіки (« вищих психічних функцій», - в термінології Л.С.Виготського), свідомості є фундаментальним надбанням людства, яке звільняє його (нехай і не «абсолютно») від залежності від безпосередніх факторів як поза – так і «всередині» людини. Довільність, сама по собі воля, опосередкованість – все це дозволяє нам піднятися над, звільнитися від оточуючого (як ззовні, так і зсередини) сенсорного поля (в сенсі К. Левіна). Завдяки привласненню культури людина стає здатною до двох кардинальних речей – створення « навколо» і « всередині» себе особливого утворення – *сміслового поля* (термін вперше вжив Л.С. Виготський), тобто, фактично – свідомості і самосвідомості. Це й зруйнувало залежність (несвободу) людини від безпосередності, і зробило її вільною. Зазначимо, що навіть сучасна психологія явно недооцінює цей фундаментальний факт і дає поглинути себе всезагальному біхевіоризму (в найбільш модерному «одязі»), і отже тяжіє до

розгляду поведінки і психіки в просторі $S \rightarrow R$, тобто просторі *абсолютної несвободи*. Тому психологія і залишається дуже далекою від реального життя людини...

В той же час, культура необхідно обмежує, примушує і забороняє, тобто, принаймні в галузі поведінки робить людину *несвободною*. Це давно помічено – «*super Ego*» Фрейда, «*умова цінності*» Роджерса, багато інших понять і роздумів – саме про це. І головне – справа не обмежується *лише* поведінкою: «*умови цінності*» проростають в особистість і людина тепер уже робить сама себе несвободною. А найгостріше ця проблема виявляється в феномені, коли людина вчиняє, будучи абсолютно впевненою, що це вона сама так хоче, а насправді, неусвідомлюючи цього – виконує норму, забувши і загубивши вже у внутрішньому світі – дійсно власні бажання і погляди. Взагалі, це традиційно надскладна проблема психології – відношення між нормами та свободою. По-своєму вирішував її Роджерс, але переконався в тому, що в сучасному суспільстві її вирішити не можна. Нам здається – потрібен інший шлях вирішення. Завдяки глибоким і уважним спостереженням Л.С. Виготський знайшов в процесі онтогенезу такий період, коли ця проблема дитиною вирішувалась без драми. Йдеться про дошкільний вік і про гру з правилами (правила гри - це психологічно й є наші норми). Виготський відкрив суттєвий парадокс, який залишився, на жаль, непоміченим (і це на тлі просто глобальної кількості літератури, присвяченій психології гри). Парадокс полягає в наступному: дитина хоче грати тому, що хоче отримати насолоду (тут вона вільна), але цього можна досягти, лише підкорившись правилу (несвобода). Дитина легко і з задоволенням бере участь у створенні правил, з радістю підпорядковується їм і отримує задоволення. Дитина, це відомо, любить описаний процес. Якщо вдуматись, тут заховане вирішення проблеми «норма – свобода»... важливим аспектом об'єктивної свободи є взаємостосунки. Власне, можна сказати так, що в процесі розвитку свобода є те, що «дане двом і не дане одному» (вжито фразу Ж.Піаже, висловлену з іншого приводу). Інакше кажучи,

свобода на початку можлива в інтерсуб'єктному просторі і лише згодом в просторі інтрасуб'єктному. Тут – взаємоперехід і суперечлива єдність об'єктивної і суб'єктивної свободи. На початку онтогенезу це – власне механізм розвитку. А дорослому віці ця суперечлива єдність зберігається в різних видах взаємодії і взаємостосунків. Зокрема, наші попередні дані засвідчують, що інтерсуб'єктна взаємодія переживається як позитивне і вільне вираження себе з умовою надання можливості виразитися іншому [8].

В цілому, ми вважаємо, що ретельне дослідження інтер- та інтрасуб'єктної взаємодії в онтогенезі зможе відповісти на низку фундаментальних питань в психології свободи. Зокрема, з цієї точки зору свободу має сенс описувати в термінах драми, яка є формою прагнення до свободи і відстоювання її. Отже, *суб'єктивна* свобода – це драма людини, яка долає безпосередність, що дана як у вигляді заборони, так і у вигляді прагнення – свого власного чи іншої людини. Інший – як джерело свободи і драми завжди присутній у якійсь іпостасі. Тому, на наш погляд, у дослідженні свободи використовувати погляди і термінбологію М.Бубера: свобода є реальною можливістю за умови ЗУСТРІЧІ Я і ТИ [6]. Як відомо, М.Бубер розглядав зустріч Я – ТИ як людське ставлення (на відміну від стосунків Я-ВОНО) [6]. Я-ТИ – це відношення дружби, допомоги, любові. Зокрема, ми торкалися цієї проблеми у розгляді деяких психологічних аспектів любові [9]. З цього випливає проблема *цінності* свободи. Г.О.Балл слідом за В.Франклом розглядає цінність переживання людиною свободи. Кожен знайомий з цим переживанням, але ми не знаємо психологію цього процесу.

У цілому, проблема психології свободи уявляється, дійсно, дуже складною, але ми не назвали її невирішеною.

Насамкінець зауважимо – наша робота насправді не є ретельним науковим аналізом психології свободи. Ми лише хотіли звернути увагу на глибокі й цікаві думки Г.О.Балла, якого б дуже хотіли назвати своїм Вчителем, і який вмів і міг бути вільним.

Література:

1. Балл Г. Післямова / Г. Балл // Психологія і духовність, Т.2. – К.: Пульсари, 2005.
3. Балл Г.А. Психологическое содержание личностной свободы: сущность и составляющие / Г.А. Балл // Психологический журнал. – 1995. – Т.18. – № 5.
4. Балл Г.А. Психология в рациогуманистической перспективе. Изб. работы / Г.А. Балл. – К., 2006.
5. Балл Г.О. Орієнтири сучасного гуманізму (в суспільній, освітній, психологічній сферах) / Г.О. Балл. – Житомир: «Волинь», 2008. – С. 126-161.
6. Беттельхейм Б. Просвещенное сердце / Б. Беттельхейм // Человек. – 1992. – № 3. – С. 74-85.
7. Бубер М. Я и ТЫ / М. Бубер // Квинтэссенция. Философский альманах. – М., 1992. – С.249-370.
8. Записные книжки Л.С. Выготского. Избранное/ Под общей ред. Е.Завершневой и Рене ван дер Веера. – М., 2017.
9. Наконечна М.М. Інтерсуб'єктність у психології: до постановки проблеми // Проблеми сучасної психології: Збірник наукових праць Кам'янець-Подільського національного університету імені Івана Огієнка, Інституту психології імені Г.С. Костюка НАПН України / за ред. С.Д. Максименка, Л.А. Онуфрієвої. – Вип. 34. – Кам'янець-Подільський: Аксіома, 2016. - С. 365-374.
10. Папуча Н.В. Любовь в процесі розвитку людини / Н.В. Папуча // Психологія розвитку особистості: теорія і практика. Збірник матеріалів. – Вінниця: «Мілан-ЛТД», 2017. – С.24-29.
11. Роджерс К. Вчитися бути вільним / К. Роджерс // Гуманістичні підходи в західній психології ХХ сторіччя. – К. : Пульсари, 2001. – С. 28-60.
12. Франкл В. Человек в поисках смысла. / В.Франкл.– М., 1990. – 367 с.
13. Юнг К.-Г. Становление личности / К.-Г. Юнг. – СПб.: Питер, 2005. – С.65-80.

Перепада Ольга Михайлівна

кандидат психологічних наук,
медичний психолог Ватутінської міської лікарні,
голова ГО «Тренінговий центр соціально-психологічної
реабілітації «Гармонія»
psyvolga@gmail.com

ГИПЕРАКТИВНИЙ РОЗЛАД: СТАТИСТИКА ПОШИРЕНОСТІ

Анотація. В статті розкрито результати теоретичного аналізу дослідження поширеності гіперактивного розладу у різних країнах Європи та Сполучених Штатів Америки. Наведені емпіричні дані щодо поширеності розладу в Україні.

Аннотация. В статье раскрыты результаты теоретического анализа исследования распространенности гиперактивного расстройства в разных странах Европы и Соединенных Штатов Америки. Также приведены эмпирические данные о распространенности расстройства в Украине.

Abstract. The article presents the results of the theoretical analysis of the study of the prevalence of hyperactive disorder in different countries of Europe and the United States of America. Empirical data on the prevalence of disorder in Ukraine are presented.

Зважаючи на те, що дослідження гіперактивного розладу здійснювалося багатьма фахівцями, тривалий час не існувало єдиної точки зору на визначення терміну порушення. Кожен із дослідників намагався вкласти зміст в сутність захворювання, тому й існувало безліч термінології одного й того самого порушення: «легка дисфункція мозку», «мінімальна мозкова дисфункція», «легке пошкодження мозку», «гіперкінез», «гіперактивність», «легка дитяча енцефалопатія», «гіперкінетичний хронічний мозковий синдром», «гіперкінетичні імпульсивні порушення», «синдром дефіциту уваги з гіперактивністю» та безліч інших (М. С. Певзнер, 1972; В. В. Ковальов, 1995; В. А. Гурьєва, 1996; І. П. Брязгунов, О. В. Касатікова, 2001; Е. Меш, 2003; О. І. Політика, 2008; О. І. Романчук, 2010;) [1; 2; 7; 9].

В Радянському Союзі гіперактивний розлад співвідносився з терміном «затримка психічного розвитку» (М. С. Певзнер, 1972; О. І. Політика, 2008;) [7], «легка дисфункція мозку», «парціальна мозкова дисфункція» (О. І. Політика, 2008; Л. Т. Журба, 1980), «гіпермоторний, гіперкінетичний, синдром гіперкінетичної поведінки, гіперактивності, синдром рухової розгальмованості» (В. В. Ковальов, 1995) [6]. Ряд авторів називає цей розлад «порушенням розвитку, неправильним дозріванням» і лише згодом відбувається диференціація гіперактивного розладу (А. Є. Личко, В. В. Ковальов, 1979) – з'являється термін «гіпердинамічний синдром». На думку американських педіатрів, зміна назви розладу дозволяє враховувати виникнення небажаних наслідків в психіці батьків дитини із ГРДУ, які необґрунтовано переживали, вважаючи, що діагноз «легка дисфункція мозку» вказує на присутність у дитини пошкодження мозку, що сприяло виникненню страхів, тривоги та депресивних станів у батьків [6].

За даними різних авторів поширеність ГРДУ у різних країнах коливається в межах від 5-10% – R. Denson, J. Nanson, M. McWatters, 1975; В. В. Ковальов, 1979; 5,8% – Y. C. Shen et al., 1985; 7% – F. Verhulst et al., 1985; 6,6% – J. C. Anderson et al., 1987; 17% – E. Taylor et al., 1991; 3-5% – DSM-IV, 1994; 5-

10% – Н. В. Вострокнутов, 1995; 1-6% – Ю. В. Попов, В. Д. Вид, 1996; 7,2% – М. М. Заваденко та співавт., 1997; 3-10 % – П. Уендер, Р. Шейдер, 1998; 2-12% – American Academy of Pediatrics, 2000; A. Zuddas, B. Ancilletta, P. Miglia, C. Cianchetti, 2000; 4%-9% – S. V. Faraone et al., 2003; R. T. Brown et al., 2004; 6-7,5% – Ruchkin et al., 2006; 2% до 47% в клініці І. Ю. Заломіхіної, 2007; L. L. Nasario, 2009; 3-20% – М. М. Заваденко, 2009; Ю. А. Фесенко, 2010; L. P. Lagos, 2011).

В Росії поширеність ГРДУ почала вивчатися з 90-х років: в 1992-1994 роках проведені дослідження серед дітей 7-12 років виявили ГРДУ в 15-18% випадків (В. Р. Кучма, І. П. Брязгунов, 2009; В. Р. Кучма, А. Г. Платонова, 1997); в 1997-1999 дослідженнями було охоплено близько 5300 осіб та виявлено серед дітей 5-12 років 4-20% випадків (І. П. Брязгунов, О. В. Касатікова, 2001); в 2004-2006 роках обстежено 644 пацієнтів (Г. Б. Моніна, К. К. Лютова-Робертс, Л. С. Чутко, 2007), з яких 50% мають різні типи ГРДУ; в 2003-2006 роки проведені дослідження поширеності гіперактивного розладу на півночі Росії (м. Архангельськ) (І. С. Депутат, 2007); в 2005-2007 роки поширеність ГРДУ в Башкортостані становила 28% (О. І. Політика, 2008).

Розглядаючи ГРДУ як синонім ММД В. Д. Ємельянов (2009) визначив цей розлад як фактор, що спричиняє рухові порушення з різними за ступенем прояву та патофізіологічним механізмом виникнення захворювання. В дослідженнях К. С. Правило (2010) ГРДУ вперше розглянуто, як психологічний феномен, доведено первинність дисфункції регуляторної сфери, що обумовлена легкими церебральними органічними ураженнями та запропоновано новий термін розуміння ГРДУ на пато- та нейропсихологічному рівні – «дисрегуляторний патопсихологічний синдром» (ДПС) (К. С. Правило, 2010) [8]. Введення нової термінології, на нашу думку, відповідає сучасним вимогам до діагностики та корекції ГРДУ та дислексії.

В Україні перші дослідження поширеності ГРДУ серед дитячої популяції проведені на початку 90-х років: в 1993 році Є. І. Степановою із співавторами було обстежено перинатально опромінених в результаті катастрофи на Чорнобильській атомній електростанції (ЧАЕС) дітей, та доведено вплив радіаційного випромінювання на збільшення кількості відхилень у психічному розвитку дітей та на підвищення нездатності до занять, що потребують вольових зусиль та уваги (В. І. Лисенко, 2000) [4]. У тому ж 1993 році в монографії О. П. Ромоданова приведені результати клінічних спостережень та висунуто пропозицію щодо введення нового терміну «післярадіаційна енцефалопатія». В 1993-1996 роках В. І. Лисенко проведено дослідження поширеності СДУГ серед дітей, що мають офіційний статус постраждалих від наслідків Чорнобильської катастрофи на території, віднесеній до забруднених радіонуклідами після вибуху на ЧАЕС. Вибірка становила 114 дітей, з них ГРДУ діагностовано у 32,1% дітей (В. І. Лисенко, 2000). В 2008-2009 роках І. І. Марценковською обстежено 646 учнів загальноосвітніх та спеціалізованих навчальних закладів м. Києва та виявлено ГРДУ у 12,2% та 27,4% учнів цих закладів відповідно [5].

Отже, ступінь вивченості та дослідженості ГРДУ на даний момент досить висока – це один із найдосліджених розладів, щодо якого розроблені чіткі критерії діагностики та ефективні протоколи терапії (American Academy of Child and Adolescent Psychiatry, 1997, 2002, 2007; American Academy of Pediatrics, 2000, 2001; European clinical guidelines for hyperkinetic disorder, 2004). Проте, якщо аналізувати ситуацію в Україні, то, попри налагоджену систему медичної допомоги ГРДУ, відсутність належної кількості дитячих психіатрів в закладах охорони здоров'я країни, відсутність системи взаємодії зацікавлених систем (сім'я, школа, заклад охорони здоров'я) спонукає до пошуку нових психолого-педагогічних підходів, підходів, які дадуть можливість попередити потенційні ускладнення та на ранньому етапі прояву розладу, надати ефективну адекватну та адресну допомогу.

Література:

1. Брызгунов И. П. Непоседливый ребенок или все о гиперактивных детях / И. П. Брызгунов, Е. В. Касатикова. – М.: Изд-во Института Психотерапии, 2001. – 96 с
2. Гурьева М. Б. Диагностика и коррекция когнитивных нарушений при СДВГ у детей школьного возраста: дис. ... канд. мед. наук: 14.00.09 «Педиатрия» /14.00.13 «Нервные болезни» / Гурьева Мария Борисовна. – Москва, 2004. – 129 с.
3. Заваденко Н. Н. Синдром дефицита внимания с гиперактивностью у детей / Н. Н. Заваденко // Медицинский совет. – 2007. – № 2. – С.65-69.
4. Лисенко В. І. Психологічна корекція психоемоційних станів дітей, що постраждали від наслідків чорнобильської катастрофи в санаторно-курортних закладах: автореф. на здобуття наук. ступеню канд. психол. наук: 19.00.01.«Загальна психологія, психологія особистості, історія психології» / Лисенко Віктор Іванович. –Харків, 1996. – 24 с.
5. Марценковская И. И. Невнимательность, гиперактивность и импульсивность, как факторы академической неуспешности у школьников / И. И. Марценковская // Український вісник психоневрології. – 2009. – Том 17. – вип. 4 (61). – С.34-38.
6. Перепада О. М. Структура когнітивних порушень у дітей молодшого шкільного віку з гіперактивним розладом та дислексією: автореф.. дис.на здоб.наук. ст. канд. психол.наук: 19.00.04 – медична психологія / Перепада Ольга Михайлівна. – Харків, 2014. – 19 с.
7. Политика О. И. Дети с синдромом дефицита внимания и гиперактивностью / О. И. Политика. – СПб.: Речь, 2008. – 208 с
8. Правило Е. С. Патопсихологические характеристики детей дошкольного возраста с гиперактивным расстройством и дефицитом внимания: автореф. на соискание науч. степени канд. психол. наук: 19.00.04 «Медицинская психология» / Правило Екатерина Сергеевна. – Санкт-Петербург, 2010 – 24 с
9. Романчук О. И. Синдром дефицита внимания и гиперактивности у детей / О. И. Романчук. – М.: Генезис, 2010. – 336 с.

Перепелиця Анна Володимирівна

кандидат психологічних наук,
викладач-методист Київського міського медичного коледжу
[vvol7 @ukr.net](mailto:vvol7@ukr.net)

ПРОГРАМА ТРЕНІНГУ З ПРОФІЛАКТИКИ ТА ПОДОЛАННЯ НЕГАТИВНИХ ПЕРЕЖИВАНЬ ПІД ЧАС ПРАКТИЧНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ У СТУДЕНТІВ МЕДИЧНИХ КОЛЕДЖІВ

Анотація. Стаття присвячена проблемі змін професійного самовизначення у студентів медичних коледжів внаслідок впливу на їх особистість негативних переживань під час виконання практичних навичок у лікувально-профілактичних закладах. Запропоновано авторський варіант програми соціально-психологічного тренінгу з профілактики та подолання негативних переживань під час практичної діяльності у майбутніх медичних сестер.

Ключові слова: тренінгова програма, професійне самовизначення, професійна ідентичність, особистість, навчальний процес.

Аннотация. Статья посвящена проблеме изменений профессионального самоопределения студентов медицинских колледжей в результате воздействия на их личность негативных переживаний во время выполнения практических навыков в лечебно-профилактических учреждениях. Предложен авторский вариант программы социально-психологического тренинга по профилактике и преодолению негативных переживаний во время практической деятельности у будущих медицинских сестер.

Ключевые слова: тренинговая программа, профессиональное самоопределение, профессиональная идентичность, личность, учебный процесс.

Abstract. The article is devoted to the problem of changes in the professional self-determination of students of medical colleges as a result of the impact on their personality of negative experiences during the implementation of practical skills in medical institutions. It is offered the author's version of the program of socio-psychological training on the prevention and overcoming of negative experiences during the practice of future nurses.

Keywords: training program, professional self-determination, professional identity, personality, educational process.

На сьогоднішній день зміни професійного самовизначення у студентів медичного коледжу займають одну з актуальних проблем, так як мають індивідуальні наслідки для особистості при подальшій трудовій діяльності, а також, професійно загальні наслідки для навчального закладу і держави (втрата потенційно високопрофесійного контингенту). Причини змін професійного самовизначення при індивідуальному підході досить різноманітні, але у більшості студентів відзначаються загальні причини пов'язані з особливостями професійної підготовки, а саме практичної діяльності в лікувально-профілактичних установах. Під час виконання практичних навичок у лікарні, студент зіштовхується з неочікуваними ситуаціями та стресами, коли не можна довільно абстрагуватись від тих чи інших компонентів ситуації. В результаті студентом переживаються негативні емоції, з якими більшість не може впоратися, що призводить до травмування їх особистості і розчарування в обраній професії.

У роботах ряду вітчизняних і зарубіжних авторів: Г.Абрамової, М.Боухала, Р.Калимо, Р.Конечного, Г.І.Куценко, Є.Сошникова, Л.Тихомирової, О.Фонарьова, І.Харді, Г.Ушакової, та інших, вивчаються соціально-психологічні чинники професійної діяльності працівників допомагаючих професій, що провокують стресові стани, виникнення синдрому хронічної втоми та інші негативні симптоми, а також приділяється підвищена увага соціально-

психологічним особливостям професійної адаптації медичних працівників до умов діяльності. Як показує аналіз літератури, проблема впливу професійного стресу на особистість медичного працівника проаналізована досить широко, але в основному стосовно лікаря. Враховуючи різні етапи та особливості навчального процесу та професійної діяльності, для нас використання описаних робіт є малоінформативною.

До теперішнього часу область психологічного змісту професійної діяльності, специфіка та умови виникнення різного роду негативних переживань та професійних деформацій особистості середнього медичного персоналу лікувальних установ є мало вивченою. А питання виникнення стресу внаслідок впливу професійних особливостей навчального процесу у майбутніх медичних сестер взагалі у вітчизняній літературі майже не розглянуто. Ситуація з психологічною допомогою на такому ж рівні.

На сьогоднішній день розроблена певна кількість тренінгів для студентів медичних університетів та лікарів (наприклад, тренінги Ю.Черткова і Г.Загорого, Н.Агазаде та О.Молчанової), де представлена велика кількість методик та прийомів при виконанні професійних обов'язків лікаря. Однак їх аналіз показує, що специфіка підготовки та майбутньої професійної діяльності медичної сестри майже не враховується. Це відкриває широкий простір для подальших розробок проблеми.

Стаття має за мету висвітлити основний зміст та специфіку побудови програми соціально-психологічного тренінгу з профілактики та подолання негативних переживань під час практичної діяльності у студентів медичних коледжів, як необхідна психологічна допомога для попередження виникнення розчарування в професії та професійного вигорання.

Метою програми тренінгу є формування особистості майбутнього професіонала в якості медичної сестри з розвиненим необхідним рівнем знань та навиків для ефективного виконання професійних обов'язків та попередження

професійного вигорання через зменшення впливу на особистість негативних переживань.

Мета програми конкретизується у таких завданнях:

1. (навчальна) навчити прийомам усвідомлення специфіки професійної діяльності, вимог професії, професійного «Я-образу», продуктивних шляхів входження в професію, професійних можливостей і перспектив, професійного саморозвитку, методів боротьби з негативними переживаннями під час практичних занять в лікарні;

2. (розвиває) сприяти розвитку навичок рефлексії, емпатії, інтерактивною і перцептивною сторін спілкування, вербальних і невербальних комунікативних, аналітичних і прогностичних здібностей;

3. (виховує) сприяти формуванню активної професійної і життєвої позиції.

Об'єкт програми: студенти медичних коледжів.

Предмет програми: професійні взаємовідносини медичної сестри з пацієнтом, його родичами та іншими медичними працівниками.

Дана програма призначена для групової роботи студентів медичних коледжів та училищ. Враховуючи, що практична діяльність в лікувально - профілактичних закладах розпочинається під час вивчення курсу «Основи медсестринства», програма рекомендована для студентів 1 курсу (на базі 11 класів) і 2 курсу (на базі 9 класів), внаслідок різних навчальних планів.

Тренінг складається з чотирьох блоків (всього – 25 занять, по 120хвилин кожне). Кількість учасників 8-11чол.

Технічне забезпечення: просторий зал, стільці, дошка, мультимедійне обладнання, відеофільми, канцтовари в залежності від тематики заняття.

Основою тренінгу стали результати дослідження, які були розподілені в подальшому на блоки в тренінговій програмі.

1. Особистість та професійне самовизначення. За допомогою дослідження серед студентів двох коледжів було виявлено наступне:

- дослідження студентів на першому курсі (на базі 11 класів) показали досить високий рівень професійного самовизначення, але без чіткої мотивації і розуміння, також були виявлені низькі показники уявлень молоді себе, як професіонала;

- дослідження студентів на другому курсі (на базі 9 класів) показали низькі показники професійного самовизначення, різність мотивів обраної професії, повну відсутність реальних уявлень себе, як професіонала;

- у більшості молоді спостерігалися труднощі з саморозуміння та самооцінки, з проявами невпевненості, що не дозволяє формуванню реального професійного самовизначення;

- великий відсоток студентів серед досліджуваних мав низьку, або відсутню, обізнаність про реальність професії медичної сестри, що не дозволяє в подальшому правильному і ефективному формуванні майбутнього професіонала.

Результати стали основою для першого, другого, і частково, третього блоків тренінгової програми.

2. Професійні якості медичної сестри. За допомогою дослідження серед медичних сестер різного профілю трьох лікарень, були виділені сучасні професійно необхідні якості медсестри для ефективної діяльності. Нами було відібрано найголовніші, які в подальшому стали основою для третього блоку тренінгової програми.

3. Негативні переживання під час практичних занять в лікувально-профілактичних закладах, які мають вплив на особистість студента та його професійне самовизначення. Дослідження за допомогою анкетування та бесіди серед студентів четвертого курсу медичного коледжу, були визначені основні причини та ситуації, які мали місце в емоційному травмуванні особистості студента, і стали основою для четвертого блоку тренінгової програми.

В результат були сформовані чотири блоки програми:

1. Активний розвиток особистості.

- 2.Професійне самовизначення, як необхідний життєвий вибір.
- 3.Професійні вимоги до середнього медичного персоналу.
- 4.Стресогенні фактори (ситуації) в практичній роботі студента медичного коледжа.

Кожний блок був спрямований на становлення здібностей студентів до професійної діяльності, а також індивідуальних особливостей майбутньої медичної сестри, та реалізувався за допомогою спеціально підібраних вправ та технік.

Програма проводиться з використанням наступних методик: фасилітація, міні-лекція; методи емоційної розрядки і релаксації, рольова гра, групова дискусія, відеоаналіз, мозковий штурм, ділова гра, методи зворотнього зв'язку.

Структура кожного заняття складається з 3 етапів:

1. Ритуал привітання та Розминка - підготовка та "розігрів" учасників групи для ефективної роботи, який допомагає емоційній розрядці учасників, їх розкриттю, створенню в групі позитивної атмосфери, оцінці емоційного стану на початок заняття, інформація о вміннях та навичках, які будуть розвиватися протягом заняття та вправ.

2. Основний етап – вправи, рольові ігри, лекції, дискусії, ситуаційні задачі, які спрямовані на формування, розвиток та вдосконалення якостей відповідно до теми. Наприкінці вправ проводиться обговорення.

3. Заключний етап – рефлексія, підведення підсумків та завершення тренінгу (вислови учасників, щодо свого стану після заняття, осмислення проробленої роботи, побажання та пропозиції тренеру та учасникам тренінгу). Резюме ведучого. Прощання.

Результатом ефективності роботи програми буде: сформована професійна самовизначеність відповідно до необхідних особистісних вимог професії з навиками боротьби з негативними переживаннями під час практичних занять в лікарні, тоб то попередження професійних змін вибору і вигорання.

Тематичний план занять.

Блок 1

1. Введення в тренінг.
2. Згуртованість, як важлива основа ефективної діяльності.
3. Самооцінка в процесі професійної самореалізації.
4. Індивідуально-психологічні особливості особистості.
5. Впевненість в собі і в своїх діях.
6. Заключне заняття за блок.

Блок 2

1. Особистісне та професійне самовизначення, як визначений план.
2. Я в світі професій.
3. Усвідомлена професійна готовність та спрямованість, як запорука позитивно реалізованих професійних планів.
4. Професійно важливі якості, як основа успішної професійної діяльності.
5. Можливі наслідки професійного самовизначення.
6. Заключне заняття за блок.

Блок 3

1. Сучасний стан медичної допомоги.
2. Професійно важливі якості медичної сестри.
3. Комунікативна компетенція, як необхідна якість в спілкуванні медичної сестри.
4. Спостережливість, як метод оцінки пацієнта.
5. Емпатія, як стійка емоційна якість.
6. Емпатія в роботі медичної сестри.
7. Заключне заняття за блок.

Блок 4

1. Професійне вигорання, як наслідок професії медичної сестри.
2. Профілактика професійного вигорання.
3. Емоційно негативні клінічні ситуації при виконанні практичних навичок в лікарні. (ч.1).

4. Емоційно негативні клінічні ситуації при виконанні практичних навичок в лікарні. (ч.2).

5. Емоційно негативні клінічні ситуації при виконанні практичних навичок в лікарні. (ч.3).

6. Заключне заняття за блок.

Література:

1. Агазаде Н., Молчанова Е. Помощь личности при чрезвычайных ситуациях. Серия «Практикумы по психологии для студентов-медиков»// Социальная психология личности: Учебное пособие. – Ярославль, 2006, С. 82-92
2. Баклицький І.О. Психологія праці: Підручник / І. О. Баклицький. - 2-е вид., перероб. и доп. - К. : Знання, 2008. - 655 с
3. Батаршев А.В. Темперамент и характер: Психологическая диагностика. - М.: Изд-во ВЛАДОС-ПРЕСС, 2001.- 336 с.
4. Бурлачук Л.Ф., Морозов С.М. Словарь-справочник по психодиагностики. - СПб.: Питер, 2001. - 528с
5. Головаха З.И., Панина Н.В. Психология человеческого взаимопонимания. - К.: Изд. Полит. Лит. Украины, 1989. - 288 с.
6. Еремеева Н.А. 100 игр и упражнений для бизнес-тренингов / Наталия Еремеева. - СПб.: Прайм-ЕВРОЗНАК, 2007. - 128 с.
7. Клаус Фопель Психологические группы: Рабочие материалы для ведущего: Практическое пособие /Пер. с нем. 5-е изд., стер. — М.: Генезис, 2004. — 256 с
8. Макшанов С. П., Хрящева Н. Ю. Психогимнастика в тренинге, каталог. Часть 1. СПб., 1993
9. Макшанов С.И., Хрящевая Н.Ю. Психологический тренинг. «Психогимнастика в тренинге» - Речь, Институт Тренинга, 2002 г.
10. Мухина С.А., Тарновская И.И.. Теоретические основы сестринского дела: учебник. Мухина С.А., Тарновская И.И. 2-е изд., исправл. и доп. 2010. - 368 с
11. Степанов А., Бендюков М., Соломин И. Азбука профориентации. СПб., 1997
12. Суховершина Ю.В., Тихомирова Е.П., Скоромная Ю.Е. тренинг коммуникативной компетенции. - М.: Академический Проект, Трикста, 2006. - 112 с.
13. Суховершина Ю.В., Тихомирова Е.П., Скоромная Ю.Е. тренинг коммуникативной компетенции. - М.: Академический Проект, Трикста, 2006. – 112
14. Третьяченко В.В., Верейна Л.В., Скляр П.П. Психологія ділового спілкування. Навч. посіб. - Луганськ: Вид-во „Глобус“, 2005. - 268 с
15. Фопель К. Групповая сплоченность. М.: Генезис, 2010.
16. Чертков Ю., Загорий Г. «Чему не научат в медицинском вузе» Тренинг для врачей. Медицинская газета Украины «Ваше здоров'я» № 10-35, 2012, № 1-2, 2013
17. Щекин Г.В. Визуальная психодиагностика и ее методы. В двух частях. -Л.: ВЗУУП, 1992, 1 часть. - 120 с.

Подкоритова Лариса Олександрівна
кандидат психологічних наук, доцент
доцент кафедри психології та педагогіки
Хмельницького національного університету, м. Хмельницький
larisa.podkoritova@gmail.com

**ЗАСТОСУВАННЯ ТВОРЧОЇ ГРУПОВОЇ РОБОТИ
«ВІД ГРИ ДО ВПРАВИ» ДЛЯ ПРОФЕСІЙНОГО РОЗВИТКУ
МАЙБУТНІХ ФАХІВЦІВ СОЦІОНОМІЧНОЇ СФЕРИ**

Анотація. У публікації пропонується опис авторської розробки «Від гри до вправи». Це творча групова робота складається з низки послідовних завдань і спрямована на особистісний і професійний розвиток майбутніх фахівців соціономічної сфери. Зокрема ця робота сприяє розвитку професійного творчого мислення студентів, а також полегшують засвоєння структури і змісту корекційно-розвивального заняття.

Ключові слова: фахівці соціономічної сфери, навчальна методика, креативна групова робота.

Аннотация. В публикации предлагается описание авторской разработки «От игры к упражнению». Это творческая групповая работа состоит из ряда последовательных заданий и направлена на личностное и профессиональное развитие будущих специалистов социономической сферы. В частности эта работа способствует развитию профессионального творческого мышления студентов, а также облегчают усвоение структуры и содержания коррекционно-развивающего занятия.

Ключевые слова: специалисты социономической сферы, учебная методика, креативная групповая работа.

Abstract. The description of the author's learning methodic «From a game to an exercise» is presented in the article. This methodic is a creative group work which consists of some consecutive tasks. It is aimed at personal and professional development of future sociomic sphere specialists. In particular, this work contributes to the development of professional creative thinking of students. It also facilitates the assimilation of the structure and content of the correctional-developing class.

Keywords: sociomic sphere specialists, learning methodic, creative group work.

Актуальність. Для майбутніх фахівців соціономічної сфери (психологів, педагогів, соціальних працівників) важливим є набуття практичних навичок розробки корекційних і розвивальних заходів для різних клієнтських груп. Водночас важливим є розвиток професійно значущих властивостей, зокрема таких як широта і гнучкість мислення, винахідливість, уважність, професійна креативність тощо.

Різноманітні практико орієнтовані форми роботи зі студентами соціономічної сфери розглядали С. Максименко, О. Прокоф'єва, О. Кочкурова, Н. Чепелєва, О. Царькова, Я. Цехмістер, Т. Яценко та багато інших.

Необхідність поєднання особистого і професійного, раціонального та емоційного яскраво висвітлена у праця Г. Балла.

Відповідно, з навчально-розвивальною метою нами була розроблена творча групова робота «Від гри до вправи».

Виклад основного матеріалу. Творчу групову роботу «Від гри до вправи» ми пропонуємо студентам усіх форм навчання під час викладання дисципліни «Основи психокорекції з практикумом групової психокорекції».

Провідна мета цієї роботи – розвиток навичок розробки і проведення корекційних і розвивальних заходів.

Завдання:

- активізувати творче професійне мислення студентів;
- сприяти розвитку здатності визначати корекційний і розвивальний потенціал у різних дитячих іграх;
- ознайомити студентів зі структурою корекційно-розвивального заняття;
- навчити розробляти корекційно-розвивальне заняття в умовах обмеженого часу.

Для роботи потрібні папір і ручки.

Тривалість може бути різною – від 80 хвилин (скорочений варіант) до 3 години (повний варіант). Вибір тривалості визначається часовими можливостями викладача й академічної групи.

Розглянемо коротко етапи цієї роботи.

На першому – підготовчому – етапі група поділяється на 2-3 підгрупи, залежно від загальної кількості студентів. Кожна підгрупа обирає особу, яка буде записувати подальший творчий матеріал.

Другий етап – це мозковий штурм, для якого пропонується таке завдання: «Протягом п'яти хвилин запишіть у стовпчик якомога більше ігор, у які ви грали в дитинстві».

На третьому етапі відбувається своєрідний професійний аналіз кожної записаної гри. Студенти мають визначити, з якою корекційною чи

розвивальною метою можна використовувати кожну згадану ними гру (для розвитку моторики, уваги, пам'яті тощо). Визначені цілі також записуються. Інколи студенти групують ігри відповідно до їх призначення.

Після завершення роботи вправи і їх корекційно-розвивальні цілі зачитуються. Тут важливі коментарі з боку викладача, а також доречними є доповнення і корективи з боку інших учасників заняття.

На п'ятому етапі викладач пропонує студентам розробити корекційне або розвивальне заняття із записаних ними ігор.

Саме на цьому етапі подається навчальний матеріал щодо структури заняття. Розглянемо один з можливих варіантів нижче.

В першу чергу кожна підгрупа має визначити мету, завдання, тривалість, адресну групу свого майбутнього заняття; його форму роботи та придумати йому назву.

Далі з раніше записаних ігор послідовно складається сам зміст заняття, у якому можна виокремити такі частини [1; 2; 3]:

- установча: знайомство, встановлення контакту, вітання.
- основна: вправи та завдання відповідно до мети заняття;
- заключна: рефлексія, прощання, визначення домашніх завдань тощо.

Усі зазначені елементи опису заняття і його структурні частини доречно написати на дошці або фліпчарті.

До першої і останньої частин ми пропонуємо студентам дібрати по одній грі і для другої – три.

Кожна гра описується як психологічна вправа: визначаються її мета, тривалість і обладнання, якщо воно необхідне.

Після завершення творчої роботи розроблені заняття зачитуються і обговорюються. Тут важливим є зворотній зв'язок від викладача щодо доцільності використання кожної гри як у змістовому, так і в структурному плані. Наприклад, гру «Гаряча картопля» доцільно використовувати на початку для знайомства або наприкінці заняття для зняття напруги, однак вона мало

доцільна в основній частині заняття. Гра «Крокодил», навпаки, має бути в основній частині, а застосування її як вправи для знайомства або прощання не дуже доречне.

На цьому роботу можна завершити. Однак, якщо є часова можливість, доцільно запропонувати студентам апробувати на практиці (тобто провести з власною групою) розроблені ними корекційно-розвивальні заняття.

Якщо такої можливості немає, можна запропонувати, щоб кожна група провела по одній вправі зі свого заняття.

Іншим варіантом є розробка і проведення спільного міні-заняття з трьох вправ: знайомство, розвивально-корекційна вправа, прощання. Це заняття створюється на основі попередньо розроблених у підгрупах; це також може бути цілком нове заняття з записаних ігор.

Описана групова робота викликає багато приємних емоції у студентів та дає можливість практично засвоїти структуру корекційно-розвивального заняття, проявити власні творчі сили та усвідомити розвивальний потенціал дитячих ігор.

У такий спосіб ця робота сприятлива як для професійного, так і для особистісного розвитку студентів, що вивчають психологію, педагогіку, соціальну роботу.

Описана групова робота «Від гри до вправи» може бути корисною для викладачів таких дисциплін як «Основи психокорекції», «Психотренінг», «Практикум з групової психокорекції» і т.п.

Висновки.

1. Творча групова робота «Від гри до вправи» спрямована на професійний і особистісний розвиток студентів соціономічної сфери.

2. Виконувані у процесі роботи завдання сприяють розвитку у студентів професійного творчого мислення, аналізу, вмінню бачити корекційний потенціал у дитячих іграх, а також полегшують засвоєння структури корекційно-розвивального заняття.

Література:

1. Бондаренко А.Ф. Психологическая помощь: теория и практика / А.Ф. Бондаренко. – Изд. 4-е, искр. и доп. – К. : «Освіта України», 2007. – 332 с.
2. Максименко С.Д. Практикум із групової психокорекції: підручник / Максименко С.Д., Прокоф'єва О.О., Царькова О.В., Цехмістер Я.В., Кочкурова О.В. – К. : Видавничий Дім «Слово», 2015. – 752 с.
3. Осипова А.А. Общая психокоррекция : учеб. пособ. для студентов вузов / А.А. Осипова. – М. : ТЦ «Сфера», 2004. – 512 с.

Російчук Тетяна Анатоліївна

кандидат психологічних наук,

фрілансер, м. Харків

tatyana.rosiychuk@gmail.com

ДВА ВИТОКИ МОРАЛЬНОГО УНІВЕРСАЛІЗМУ: КУЛЬТУРНО-ІСТОРИЧНИЙ АСПЕКТ

Анотація. Категорії добра і зла займають своє місце у психологічному дискурсі завдяки введенню Г.О.Баллом принципу моральності до складу методологічних засад раціогуманізму. У статті моральність розглядається під кутом зору морального універсалізму, витoki якого ми знаходимо в природно-історичних умовах людського спілкування та у діалогічній налаштованості сучасної культури.

Ключові слова: раціогуманізм, моральні універсалії, кооперативна комунікація, діалог культур.

Аннотация. Категории добра и зла занимают свое место в психологическом дискурсе благодаря введению Г.О.Баллом принципа моральности в состав методологических основ рациогуманизма. В статье моральность рассматривается под углом зрения морального универсализма, истоки которого мы находим в природно-исторических условиях человеческого общения и в диалогической настрое современной культуры.

Ключевые слова: рациогуманизм, нравственные универсалии, кооперативная коммуникация, диалог культур.

Abstract. The categories of good and evil take their place in psychological discourse due to introducing by George Ball the principle of morality into the composition of methodological foundations of ratio-humanism. In the paper morality is viewed from the perspective of moral universalism, the sources of which we find in the natural historical conditions of human communication and in the dialogical character of the modern culture.

Keywords: ratio-humanism, moral universal, cooperative communication, dialogue of cultures.

«У кожної методології існує власна психологія», так скорочено можна передати думку, яка привернула до себе увагу Георгія Олексійовича. У цьому сенсі ніщо так не характеризує унікальність його постаті, як відданість ідеї великого синтезу психологічного знання, для якого він знайшов влучне

найменування «раціогуманізм». Він як ніхто, і як особистість, і як вчений, уособлював ті самі принципи, що вважав визначальними методологічними орієнтирами для сучасної психології [1]. Спадає на думку, чи усвідомлював він, що таке співпадіння було, мабуть, його найголовнішим відкриттям і досягненням, бо наступним логічним кроком мало б бути визнання того, що психологія чи не єдина наука, де таке взаємопроникнення особистісних характеристик та методологічних настановлень має бути регулятивною ідеєю психолога, - аж сюди сягає наголошувана Г.О. «самозастосовність» окреслених ним принципів. Взірцем цього був і залишається для нас людина і психолог Георгій Олексійович Балл.

Наслідуючи великій гуманітарній традиції з її небайдужістю до екзистенційних цінностей людського життєвого світу та свідомим внесенням морально-етичного виміру у царину науки, раціогуманізм на ґрунті психології, де близько сходяться установки визначення людини і як об'єкта, і як суб'єкта, остаточно визначається саме через спосіб вирішення проблеми добра і зла. Звичайно, той спосіб, який запропонував Г.О. Балл, - суто психологічний, він не дорівнює буденному чи пересічному, також, як і абстрактному, схоластичному. Г.О. тут був досить далекий від безкомпромісного максималізму, оскільки боротьба з «чистим злом», - не є завданням психології. Натомість, «зло» у психологічному сенсі, висвітленому гуманістичним відношенням, - це, на його думку, тимчасове відхилення від траєкторії «добра», - певний ступінь дисгармонії, (чи то йдеться про психічний розвиток, про труднощі самоактуалізації, чи то про наукову комунікацію) [2]. Звідси ясне і завдання психолога, покликаного вивчати і знаходити шляхи подолання такого відхилення. Звичайно, це знімає зауваження, що наука - не місце для віри «у силу добра», або, що «благо» для всіх - різне, культурно та соціально відносне. Г.О. мав на меті знання про те, що природний стан людини як культурно-історичної істоти, - це слідування всезагальній, тобто універсальній, ідеї блага, якою її виробило людство, одним із проявів якої, зокрема, є і психологія. А

отже ми дуже зацікавлені у тому, щоб знаходити наукові аргументи, які б підтверджували правоту його точки зору.

1. Витоки моральної універсальності. Припускаємо, що моральна універсальність у визначенні людини, яку мав на увазі Г.О. Балл, може вивчатися, виходячи з двох джерел. Перше ми пов'язуємо з культурно-історичним розумінням психічного розвитку людини, яке розбудовував Л.С. Виготський. А саме, він вважав, що психологія є наукою природною, а точніше, природно-історичною, у Марксовому розумінні еволюційності культурних та соціальних процесів. Критичною у цій системі поглядів була проблема виникнення якості людяності або винахід культурно-історичного засобу людського буття. З цього приводу існує чимало сучасних досліджень, які рухаються у вказаному Виготським напрямку та, озброєні новими можливостями і методами, відкривають нові сторони комунікації людини, які ми інтерпретуємо у якості підґрунтя для існування універсальних моральних цінностей людини. Це так би мовити, первинна до-архаїчна універсальність, яка є безумовною для усіх людських спільнот, незалежно від їхньої історичної хронології. Дещо пізніше ми пояснимо, яким чином дослідження витоків комунікації можуть свідчити на користь категорії добра як психологічної універсалії.

Інше джерело, яке ми пропонуємо розглянути, стосується розуміння культурно-історичного розвитку у його діалогічному визначенні як спілкування ідей-культур, рівнозначних способів розуміння світу, які доповнюють один одного у новій гуманістичній універсальності (М.М. Бахтін, В.С. Біблер). Тут треба провести межу між діалогом, який ведуть з іншими культурами антропологі, які, подібно до К. Леві-Стросса, відмовляються від еволюційного вектору в оцінці культур, наголошуючи на необхідності збереження їхньої різноманітності, якими б хибними, з нашої точки зору, цінностями не керувалися носії цих культур (краще за все таку позицію уособлює персонаж Румати Есторського з «Важко бути богом» Стругацьких). Діалог тут, скоріше,

інструмент вченого, завдяки якому вдається проникнути у смисли культури (К. Гірц). Ми віддаємо перевагу думці, що діалог культур можливий лише там, де зустрічаються культури з осмисленими у творчій та теоретичній діяльності ідеєю/образом буття людини в світі, завдяки якому складається універсальне всезагальне розуміння принципів людського буття (В.С. Біблер). Лише на цьому ґрунті можна розмірковувати про всезагальність морально-етичних категорій, конкретизуючи їхнє значення для психології. Отже, універсальність другого типу ми назвемо «пост-архаїчною», підкреслюючи неприйнятність моральної відносності, притаманної архаїчним культурам.

2. Моральні універсалії людської комунікації. Звернемося до аналізу провідних рис людської комунікації, які дозволяють нам вважати природним для людини прагнути до моральної універсальності. Психолог та лінгвіст М. Томаселло, відомий своїми дослідженнями витоків людського спілкування, виявив низку його надважливих характеристик у порівнянні з комунікацією людиноподібних мавп. Унікальність підходу Томаселло полягає у зосередженості на домовленнєвій комунікації, що, як він доводить, передуює появі мови як складова загальної психологічної інфраструктури людського спілкування [3]. Фундаментальне значення жестової форми комунікації підтверджується й визнанням, що саме жести людиноподібних мавп являють собою вищу форму їхньої знакової діяльності, тобто саме тут вона найбільше наближаються до такої в людини (тут маємо численні свідчення успіхів у навчанні мавп людиною). Зокрема, вказівний жест (значення якого у психічному розвитку давно визнане) легко засвоюється людиноподібними мавпами у комунікації з людиною, але його застосування тваринами має ряд істотних обмежень. Виявляється, що мавпа використовує вказівний жест тільки з людиною, бо впевнена, що остання завжди зрозуміє її «соціальний намір», - прагнення змусити людину виконати певну дію з метою отримати бажаний у ситуації «референт». А чому ж мавпи не використовують вказівку поміж собою, ба більше, вони навіть не розуміють вказівний жест людини, яка намагається

підказати, де знаходиться їжа?! Аналіз подібних фактів й дозволяє визначити, завдяки чому виникають суто людські настановлення у спілкуванні, які ми, у свою чергу, оцінюємо як природну основу для появи універсального морально-етичного виміру у бутті людей. Виявляється, лише людська комунікація побудована таким чином, що один завжди впевнений у тому, що інший вступає з ним у спілкування, так би мовити, з «добрими намірами», - поділитися інформацією, допомогти, чи повідомити про свої експресії з метою їх спільного переживання. Отже, провідні риси людської комунікації – наявність мотивів співпраці, кооперації, здатність діяти, виходячи з спільних намірів, - визначаються презумпцією взаємної вигоди спілкування, разом індивідуальної та сумісної, що зовсім недоступно тваринам. Звідси походять й новітні когнітивні здобутки людей – спільний інтерпсихічний контекст, сумісні знання, з яких випливає здатність до багаторівневої рекурсії, типу «я знаю, що ти знаєш, що я знаю, що ти знаєш...», кооперативне мислення, без якого неможлива спільна діяльність. Зрозуміло, що відразу ж виникає й обов'язкова регламентація спілкування нормами, конвенціями та звичаями, тобто вже тут, на ґрунті мовленнєвого розвитку виникає первісне моральне саморегулювання людських спільнот. На цьому зупинимось, лише зауваживши, що здатність до обману, як певне відхилення від окреслених моральних ідеалів кооперативного спілкування, є, вочевидь, пізнішим новоутворенням. Так і маленька дитина у своїй домовленнєвій жестовій комунікації вже демонструє провідні риси означеної психологічної інфраструктури спілкування, і лише з 4 року життя набуває здатності обманювати [3]. Вочевидь, моральна «індивідуалізація» є закономірним етапом психокультурного розвитку людства, адже первісні архаїчні культури, хоча й виникають на фундаменті універсальних, та, мабуть тому й неусвідомлюваних моральних начал спілкування, завжди пов'язані з утворенням множини своєрідних образів світу та конструюванням власної етики, іноді дуже далекої від гуманного ставлення до свого ближнього.

3. Пост-архаїчна універсальність моралі. З вищесказаного зрозуміло, що гуманізація є відкриттям значення (а також поверненням до) універсальних цінностей, яке досягається шляхом осмислення людиною своїх екзистенційних основ у всіх сферах культури (мистецтво, філософія, наука). Така рефлексія починається з винаходом універсалій в античній філософії, але лише в історичному «гешталті» Відродження виникає та динамічна самоспрямованість культури, яка спричиняє появу особистісного виміру буття людини, що, буквально, зрушує світ з місця. Ця робота над собою європейських культур має всезагальне значення для ойкумени, оскільки цінності гуманізму, діалогу, толерантності поступово поширюються як універсальні. Але ж культура – це надскладна система, де феномени «темної сторони» людської природи знаходять численні прояви. Згадаймо ур-фашизм, який блискуче охарактеризував У. Еко, «(суб)культуру» криміналу, мафії, тощо. Користуючись мовою метафор, чи завжди поряд з «культурою добра» існує її протилежність, - «культура зла»? Якщо керуватися визначенням, яке дав Г.О. Балл, то подібна культура є зразком культури, де традиції, норми, ієрархія «ми-вони», - понад усе, а культуротворча функція взагалі відсутня. Такі «осколки архаїки» живуть у культурі як «антиматерія», що може повністю поглинути «матерію» культури, і ця боротьба, мабуть, одвічна, а її поле проходить крізь кожен окрему особу на її шляху до своєї особистості. З цього приводу, підсумовуючи, скажемо, що раціогуманізм, - це не просто перелік методологічних принципів психології, а «стратегія добра», керуючись якою психологія може внести свій вклад у самозбереження культури.

Література:

1. Балл Г.О. Раціогуманістична орієнтація в методології людинознавства / Г.О.Балл. – К.: Видавництво ПП «СКД», 2017. – 204 с.
2. Балл Г.А. К проблеме взаимосвязи добра и зла в социальном поведении (рациогуманистический подход) / Г.А. Балл // Журнал практикующего психолога. Выпуск 15, 2009. – С. 141-156.
3. Томаселло М. Истоки человеческого общения / М. Томаселло : пер. с англ. – М.: Языки славянских культур, 2011. – 328 с.

Степура Євгеній Вікторович
кандидат психологічних наук
молодший науковий співробітник
лабораторії методології і теорії психології
Інституту психології імені Г.С. Костюка НАПН України

ПРОБЛЕМА РЕЛІГІЙНОСТІ ЯК ЕЛЕМЕНТА СОЦІАЛІЗАЦІЇ ОСОБИ

Анотація. У зв'язку з розповсюдженістю введення в шкільну та університетську програми предметів релігійного спрямування постає проблема контролю змісту та викладання цих предметів на наявність пропаганди ідей, які можуть зашкодити психологічному благополуччю учнів або не сприяти їх становленню як громадян.

Ключові слова: Релігійність, інтелект, соціальне навчання.

Анотація. В связи с распространённостью введения в школьную и университетскую программы предметов религиозного направления возникает проблема контроля содержания и преподавания этих предметов на наличие пропаганды идей, которые могут повредить психологическому благополучию учеников или не способствовать их становлению как граждан.

Ключевые слова: Религиозность, интеллект, социальное обучение.

Summary. Nowadays religiously-oriented subjects are often introduced into the school and university programmes, so we deal with the problem of control over the contents of these subjects in order to check if there are any anti-humanistic and anti-democratic ideas or any ideas, which can harm psychological well-being of students.

Keywords: religiosity, intelligence, social learning.

Однією з найважливіших сторін життя суспільства є релігія. Можна ствержувати, що вона являє собою одну із найсуттєвіших ознак людини як живої істоти. Ми можемо впевнено сказати, що інші види живих істот не мають релігії або мають її в більш примітивізованій формі. Прикладом останнього можуть бути «танці дощу» в шимпанзе як спроба вплинути на природну стихію [2]. Хоча треба сказати, що дана інтерпретація дій шимпанзе носить скоріше гіпотетичний характер. Говорячи про людину, ми не можемо знайти жодного суспільства цілком позбавленого релігії. Навіть у суспільствах, де намагались боротися з релігією, часто створювались певні її замітники. Яскравим прикладом цього є марксистська ідеологія в СРСР, яка у своїй основі являє собою глибоко перероблене християнське вчення про царство добра та справедливості. Релігія завжди чинила певний вплив на людину, намагаючись викликати у неї певні поведінкові паттерни, сформувані певне мислення та світогляд, сприяти

зародженню певного типу особистості. Цей вплив міг носити як позитивним, так і негативним характер для кожної конкретної людини. Завжди були певні особи, які не піддавались релігійному впливу, але, навіть, вони повинні були враховувати релігію у своєму житті. В історичному плані ми можемо вказати на багато як позитивних, так і негативних проявів релігії в житті суспільства, але майже в кожному суспільстві вона грала та грає зараз достатньо важливу роль.

Перш за все передача релігійних вірувань відбувається шляхом навчіння, він зазначає: діти схильні навчатись у дорослих різних речей, переймаючи їх досвід, що в еволюційному плані є вельми важливою стратегією для забезпечення виживання нашого виду. Але треба відмітити, що, крім суттєвих для виживання елементів досвіду дорослих, можуть передаватися й різні уявлення та вірування, що сформувалися випадково й не несуть у собі ніякої користі, а також ті, що навпаки шкодять індивіду та суспільству, у якому він існує [4].

Зазначений механізм соціального навчіння сприяє і збереженню релігійних вірувань та їх передачі наступним поколінням. Р. Докінз висуває доволі радикальну гіпотезу про випадковість виникнення релігії в процесі еволюції людства, вказуючи на її безплідність в еволюційному плані [4]. При цьому результати вище наведених досліджень, які показують корисність багатьох проявів релігії для віруючого і суспільства в цілому, можна заперечити, вказавши, що корисною є не сама релігія, а певні феномени, що асоціюються з нею (наприклад ідентифікація людини з певною групою робить людину щасливою, а медитацію, молитву чи ритуал можна розглядати як набір корисних для психологічного здоров'я вправ). Треба відмітити, що остання теза підтверджується деякими дослідженнями, особливо це стосується ролі ідентифікації з групою для відчуття щастя та лікувального ефекту нерелігійної медитації при депресії [1; 5]. Втім, безумовно, вище зазначена проблема потребує додаткових досліджень.

Все ж добре це чи погано, релігія залишається вкоріненою в людське суспільство і на даний момент дуже важко знайти її дієву заміну. Хоча спроби пошуку цієї заміни продовжуються, яскравим і перспективним прикладом останнього є спроба побудови світського суспільства в країнах західної Європи.

Але повернімося до ролі соціального навічання як засобу передачі релігійних вірувань, бо цей феномен є актуальним у рамках дослідження процесів соціалізації дітей у сучасному суспільстві. Постає питання адекватності релігійних уявлень, які можуть викладатися дітям, сучасним науковим, освітнім та морально-етичним принципам. Треба підкреслити наявність відмінностей між різними релігіями та в середині кожної з основних релігій щодо міри відповідності принципів їхньої доктрини положенням сучасної науки та морально-етичним принципам світського суспільства. Констатація цих відмінностей має дуже важливе значення, оскільки для успішної соціалізації дитина повинна, перш за все, оволодіти саме знаннями та навичками актуальними для того типу суспільства в якому вона існує, чому можуть заважати деякі релігійні уявлення. Тому у випадку запровадження викладання релігійних дисциплін (які, перш за все, мають бути виключно предметами за вибором учнів та студентів) важливо контролювати зміст викладання з метою запобігання пропаганди неадекватних в рамках сучасного світського суспільства ідей, оскільки формування світогляду неадекватного науковій картині світу, та прищеплення цінностей, які йдуть врозрід з цінностями світського суспільства відкривають шляхи до різного роду маніпуляцій свідомістю, і є прямою загрозою демократії та всім перевагам цього суспільного ладу. У світлі вище сказаного, є недопустимою в освітньому просторі діяльність релігійних організацій та їх представників, які виступають проти демократії, свободи слова, заперечують права людини, свободу особи, загальнолюдські цінності тощо. Іншою небезпекою діяльності релігійних організацій в освітньому просторі є розповсюдження ідей, небезпечних для психічного здоров'я та психологічного благополуччя, про які йшлося вище, а також ідей, що

можуть породжувати нетерпимість та агресивну поведінку до певних індивідів або груп населення. Крім того слід відмітити, що релігійні дисципліни можуть бути використані для насадження різного роду догматизму, останній негативно корелює з допитливістю, наявність якої є однією з найважливіших умов успішності навчання [7]. Також є дослідження, що вказують на негативну кореляцію високої релігійності з рівнем інтелекту [8]. На всякий випадок відмітимо, що вищезазначене зовсім не означає, що релігійні люди «менш розвинуті» ніж невіруючі, оскільки людський інтелект є дуже складним феноменом, який не можна звести до результатів тестів або рівня освіти. У людини існують різні виміри інтелекту (соціальний, емоційний, практичний інтелект тощо), і деякі з цих вимірів позитивно пов'язані з релігійністю (наприклад, духовний інтелект [6]). Але все ж потрібно враховувати можливість негативного впливу занадто завзятого пропагування релігійності на деякі інтелектуальні здібності учнів, при спробах впровадження релігійних предметів в навчальних закладах. У всякому випадку предмети релігійного змісту будуть зайвим стресогенним чинником для частини учнів та студентів. Причиною цьому буде невідповідність змісту релігійних предметів особливостям інтелектуальної сфери даних учнів та студентів, про яку йшлося вище.

Однозначно, зміст навчальних програм із релігійних дисциплін та їх викладання повинен ретельно контролюватися для недопущення пропаганди психологічно шкідливих ідей. І навпаки, релігійні дисципліни повинні проповідувати ті ідеї, що будуть сприяти психічному здоров'ю та психологічному благополуччю дітей в цьому може проявлятися користь цих дисциплін.

Література:

1. Аргайл М. Психология счастья [Електронний ресурс] / М. Аргайл. – Режим доступу: <http://ua.bookfi.net/book/670571> – Назва з екрана.
2. Вальс Франс де Истоки морали. В поисках человеческого у приматов [Електронний ресурс] / Франс де Вальс. – Режим доступу: <http://www.klex.ru/h7m> – Назва з екрана.
3. Гоумен Д. Многообразие медитативного опыта [Електронний ресурс] / Д. Гоумен. – Режим доступу: <http://www.psylib.org.ua/books/golem01/index.htm> – Назва з екрана.

4. Докинз Р. Бог как иллюзия [Електронний ресурс] / Р. Докинз. – Режим доступу: <http://flibusta.is/b/177351> – Назва з екрана.

5. Пенман Д. Осознанность. Как обрести гармонию в нашем безумном мире [Електронний ресурс] / Д. Пенман, М. Уильямс – Режим доступу: <https://rutracker.org/forum/viewtopic.php?t=4795692> – Назва з екрана.

6. Эммонс Р. Психология высших устремлений : мотивация и духовность личности / Р. Эммонс ; пер. с англ. А. Лызлова ; под ред. Д. А. Леонтьева. – М. : Смысл, 2004. – 416 с.

7. Peterson C. Character strengths and virtues. A handbook and classification [Електронний ресурс] / С. Peterson, М. Е. Р. Seligman. – Режим доступу: http://mason.gmu.edu/~tkashdan/publications/curiosity_VIA_chapter.pdf – Назва з екрана.

8. Zuckerman M. The relation between intelligence and religiosity: A meta-analysis and some proposed explanations [Електронний ресурс] / M. Zuckerman, J. Silberman, J. A. Hall. – Режим доступу: http://diyhpl.us/~nmz787/pdf/The_Relation_Between_Intelligence_and_Religiosity__A_Meta-Analysis_and_Some_Proposed_Explanations.pdf. – Назва з екрана.

Субін Андрій Олександрович

Інститут психології імені Г.С. Костюка НАПН України

andrysubin@gmail.com

НАЦІОНАЛЬНА ІДЕЯ УКРАЇНСЬКОГО НАРОДУ: МІФ ЧИ РЕАЛЬНІСТЬ?

Вік національної ідеї - це вік самої нації.

І.Льїн

Вивчаючи історію України, не можна не помітити важкий, кривавий, вкрай сумний шлях, яку пройшла ця могутня держава. Багатостраждальний народ України не маючи власної суверенності, протягом майже одного тисячоліття, постійно намагався вибороти власну незалежність, зберегти власну мову, традиції, культуру, історію, світогляд і сформувані власну «державність».

Отримавши, таку довгоочікувану незалежність в 1991 році, українці знову опинились в рабстві псевдо політичної еліти, яка прививає своєю політикою меншовартість могутнього народу, через соціально-економічне насильство, яке є результатом невмілої політичної діяльності, або не бажанням робити дійсно правильні, продумані, зважені кроки по розбудові України.

На привеликий жаль потрібно констатувати, що жодна українська політична партія чи політична сила не змогла запропонувати розгорнуту формулу національної ідеї, напрями реального розвитку країни. Країна приймала десятки програм, бюджетів, але жодного масштабного національного проекту, аналогічного з нашими східноєвропейськими сусідами, не було реалізовано, узагальненого бачення майбутнього України, на жаль, досі немає. Робилися лише якісь хаотичні безсистемні кроки, постійно змінювалися пріоритети, втрачаючи свій сенс і вагу в суспільстві.

Національна ідея є передусім чітко сформульованою метою, до якої прагне нація. Заперечення реальності існування національної ідеї є запереченням національного розвитку та й самої нації як суб'єкта історичного процесу. За своїм змістом національна ідея - це багатоаспектне, багатогранне поняття, що акумулює фундаментальні цінності й інтереси, які сприяють об'єднанню всіх чи більшості населення країни, незалежно від етнічної належності, соціального становища, і формує певний ідеал як мету розвитку нації. Будучи духовною категорією, вона обов'язково містить у собі політичну складову і реалізується в програмних документах та практичній діяльності різних суб'єктів - політичних партій та їх лідерів, громадських організацій, рухів і насамперед держави. Саме держава володіє усією повнотою національного суверенітету і виступає головним механізмом втілення в життя національної ідеї.

Отже, національна ідея відображає глибинні основи самосвідомості народу, є важливим чинником інтеграції нації навколо базових цінностей, з'єднуючи її минуле, сучасне і майбутнє, визначає національні пріоритети, виступає стратегічним орієнтиром розвитку держави.

На даному етапі розбудови Української держави, національною ідеєю продовжує бути національно-визвольна боротьба українського народу, проти, зовнішніх та внутрішніх загарбників.

Тавровецька Наталія Іванівна
кандидат психологічних наук, доцент,
завідувач кафедри практичної психології
Херсонського державного університету
1882181@gmail.com

ЕМПІРИЧНИЙ АНАЛІЗ Я-ПОЗИЦІЇ В ЗАГАЛЬНІЙ КАРТИНІ ЖИТТЄЗДІЙСНЕННЯ ОСОБИСТОСТІ

Анотація. Статтю присвячено емпіричному аналізу видів та проявів життєвої позиції особистості. Проаналізовано основні результати апробації існуючих діагностичних методик для оцінки різних компонентів складного феномену життєвої позиції. На основі емпіричного дослідження встановлені різні аспекти життєвої позиції, їх структурна складова, що регулює уявлення особистості про себе та світ.

Ключові слова: позиція, життєва позиція, базисні переконання та установки.

Аннотація. Стаття посвящена емпіричному аналізу видів и проявлений жизненной позиции личности. Проанализированы основные результаты апробации существующих диагностических методик для оценки различных компонентов сложного феномена жизненной позиции. На основе эмпирического исследования установлены различные аспекты жизненной позиции, их структурная составляющая, которая регулирует представление личности о себе и мире.

Ключевые слова: позиция, жизненная позиция, базисные убеждения и установки.

Abstract. The article is devoted to the empirical analysis of the types and demonstrations of the person's life position. The main results of approbation of existing diagnostic techniques for the evaluation of various components of the complex phenomenon of life position are analyzed. On the basis of the empirical research, various aspects of life position, their structural component, which regulates the person's self-concept and view of the world, are established.

Keywords: position, life position, basic beliefs and settings.

Постановка проблеми. Однією з важливих тенденцій розвитку сучасної психології є очевидне наростання інтересу до проблематики життєвого шляху людини (що конкретизується у вивченні життєвого простору, життєвих перспектив, стилю життя, життєвої позиції, стратегій та сценаріїв життєздійснення, життєтворчості). Аналіз теоретичних поглядів на природу життєвої позиції особистості, її складові та роль у життєздійсненні людини визначає перед дослідником методологічні підходи та принципи у теоретико-емпіричному визначенні дефініції життєва позиція. Через це життєва позиція особистості як наукова дефініція постає не чітким, багатоаспектним, що унеможлиблює її практичну операціоналізацію.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. На рівні конкретних експериментальних і прикладних досліджень проблеми життєвого шляху, його складових були предметом таких дослідників, як А.М. Большакова, Є.І.Головаха, О.О.Кронік, В.В.Москаленко, В.Г.Панок, Л.В. Помиткіна, В.В.Рибалка, В.О.Татенко, Т.М.Титаренко, Ю.М.Швалб, С.І.Яковенко, та ін.

В працях зазначених вчених представлені розробки категоріального апарату життєвої проблематики, методи діагностики та теорії життєконструювання та життєвизначення, характеристики **технологій оптимізації особистісного самоздійснення** через підвищення життєстійкості як передумови постановки життєвих завдань та визначення життєвої позиції особистості. Отже, проблема життєвого шляху особистості є однією із найважливіших категорій практичної психології.

Метою статті є - представлення емпіричного дослідження змістових характеристик Я-позиції в загальній картині життєздійснення особистості.

Виклад основного матеріалу дослідження. Впродовж 2017 року ми провели багатоаспектне дослідження життєвої позиції у слухачів психологічних курсів на факультеті перепідготовки та підвищення кваліфікації, на заочних відділеннях закладів вищої освіти м. Херсона. Особливістю цієї категорії опитуваних є то, що це дорослі особи (вік від 20 до 55 років), котрі вже мають певний життєвий досвід, в тому числі досвід подолання життєвих труднощів та самовизначення. Нижче представлені результати дослідження вибірки чисельністю 180 осіб.

Для психологічної діагностики життєвої позиції застосували опитувальник «Суб'єкт-об'єктні орієнтації» (О. Ю. Коржової) [1, с.217] та «Шкалу базисних переконань WAS» (Р. Янофф-Бульман, версія О. О. Кравцової) [2; 3]. Ці дві методикі створені в рамках різних підходів – перша вимірює ступінь суб'єктної активності в самоздійсненні людини, друга вивчає базисні переконання в розуміння ранніх установок, що детермінують життя. Для отримання додаткової інформації при зборі даних ми також провели діагностику

ряду параметрів, що мають безпосередній стосунок до Я-позиції та життєвого сценарію особистості: локус контролю, самоефективність, життєстійкість та задоволеність життям.

У вибірці отримані наступні результати, що стосуються виразності різних компонентів життєвої позиції. За опитувальником WAS переважають базисні переконання про цінність на значущість власного «Я», про те, що люди можуть запобігати неприємностям власними діями, а також про навколишній світ як доброзичливе та гідне місце для життя місце. Загалом усі базисні переконання, що забезпечують психологічну безпеку особистості, розвинені на достатньому рівні.

Стосовно суб'єкт-об'єктних орієнтацій, що відображують загальну активність життєвої позиції (опитувальник О. Ю. Коржової), у вибірці найбільшою мірою серед опитуваних виражена транситуативна мінливість, що відображує загальне прагнення до змін. Також переважає високий рівень суб'єктивного контролю – впевненість в своїх можливостях впоратися з життєвими ситуаціями. В меншій мірі виразне транситуативне освоєння світу – це означає, що люди спрямовані не на освоєння внутрішнього світу та самовдосконалення, а переважно на перетворення навколишнього оточення, прагнуть до самоздійснення в зовнішньому світі. Заниженні показники транситуативної рухливості свідчать про те, що нові та незвичні ситуації викликають тривогу, перевага належить взаємодії зі звичними життєвими ситуаціями. Загалом у 29 % опитаних загальний показник суб'єкт-об'єктних орієнтацій тяжіє до негативного полюсу (об'єктна орієнтація) – тобто пасивна життєва позиція, схильність «плисти за течією», підкорятися обставинам. Висока виразність суб'єктної орієнтації присутня у 6,5 % вибірки. Описані тенденції можуть відображувати загальні настрої дорослої частини українського суспільства – прагнення до зовнішніх змін, покращення навколишнього середовища і водночас пасивність, страх перед змінами, відсутність

усвідомлення того, що зовнішнє покращення відбувається через внутрішні самозміни і саморозвиток.

Відповідно до типології життєвих орієнтації О. Ю. Коржової індивідуальні показники опитаних розподілилися наступним чином. Майже третина опитуваних відноситься до типу «Споживач життєвої ситуації» - життєві цілі у них відсутні або узагальнено-прагматичні. Для таких осіб характерно пристосовуватися до умов існування, в тому числі в проблемних ситуаціях. Представники даного типу не вважають за потрібне займатися самовдосконаленням. 16 % опитаних демонструють виразні риси типу «Користувач життєвої ситуації» (людина дії, орієнтована на досягнення життєвого успіху, прагматична, з тверезим поглядом на життя, конкретними цілями в різних життєвих сферах: кар'єра, спілкування, сім'я, дитина, тощо).

Трохи менше – 13 % опитуваних належить до типу «Гармонізатор життєвої ситуації»: вони відкриті життєвому досвіду, мають різноманітні життєві цілі (сім'я, робота, досягнення, принесення користі людям, пошуки гармонії, досконалості) і виразним прагненням до самовдосконалення в різних формах освоєння людської культури, а також у «внутрішній» роботі над собою. Як вже зазначалося, «перетворювачів» у вибірці меншість – всього 6 % властива активна життєва позиція, що проявляється у виразному саморозвитку і самовдосконаленню в різних життєвих сферах.

Щоб з'ясувати, яким чином компоненти життєвої позиції (базові переконання та суб'єктна орієнтація) впливають на особливості життєздійснення, ми провели кореляційний аналіз даних.

Значущі кореляції між параметрами життєвої позиції

	<i>Шкала базисних переконань</i>							
	Доброчливість світу	Доброга людей	Справедливість світу	Контрольованість світу	Випадковість подій	Цінність власного «Я»	Ступінь самоконтролю	Ступінь удачі
<i>Опитувальник суб'єкт-об'єктних орієнтацій</i>								
Загальний показник суб'єкт-об'єктних орієнтацій	-0,02	0,094	0,12	0,32	-0,48*	0,448	0,352	-0,17
Трансситуативна мінливість	0,125	0,118	-0,04	0,54*	-0,02	0,256	0,391	-0,17
Трансситуативний локус контролю	0,075	0,129	0,348	0,091	-0,66*	0,445	0,231	-0,16
Трансситуативне освоєння світу	-0,06	-0,11	-0,2	0,007	0,308	-0,24	-0,01	0,305
Транситуативна рухливість	0,212	0,239	-0,12	0,181	-0,11	0,236	-0,08	0,098
<i>Тест життєстійкості</i>								
Загальна життєстійкість	0,413	0,265	0,306	0,205	-0,64*	0,644*	0,299	-0,07
Залученість	0,544*	0,209	0,288	0,215	-0,56*	0,722*	0,415	0,045
Контроль	0,324	0,203	0,287	0,214	-0,52*	0,489*	0,271	-0,11
Прийняття ризику	0,11	0,327	0,197	0,05	-0,62*	0,424	-0,03	-0,14
<i>Шкала задоволеності життям</i>	0,251	0,015	0,245	0,276	-0,25	0,263	0,144	0,131
<i>Шкала самоефективності</i>	0,369	0,132	0,094	0,18	-0,24	0,572*	0,501*	0,11
<i>Методика «Локус контролю»</i>								
Інтернальний локус контролю	0,271	0,192	0,407	0,143	-0,49*	0,228	0,289	0,016

Примітка: кореляції, значущі при $p \leq 0,05$, виділені жирним шрифтом; кореляції, значущі при $p \leq 0,01$ та при $p \leq 0,001$, виділені*.

Кореляційний аналіз показав, що з віком достовірно зростає переконання особистості про цінність власного «Я»: $r = 0,416$ при $p \leq 0,05$. Ми пояснюємо це тим, що з набуттям життєвого досвіду (як позитивного, так і негативного) значуще змінюється самосприйняття і загальна картина світу. Старші особи вже чогось досягли у житті, мають об'єктивні успіхи, вміють вирішувати життєві кризи. Відповідно, зростає самоприйняття і самоцінність: опитувані вище оцінюють власні здібності та якості характеру, задоволені собою як людиною. По перше, звернемо увагу на взаємозв'язки між компонентами життєвої позиції особистості: базові переконання про контрольованість навколишнього світу прямо пов'язані з виразністю потягу до змін ($p \leq 0,01$). Натомість переконаність в тому що погані та приємні події у світі розподілені не випадково (тобто гарні та

погані люди в неодмінно отримують те, чого заслуговують у житті), пов'язана з формуванням екстернального локусу контролю та загальною пасивністю життєвої позиції (від'ємні кореляції при $p \leq 0,01$).

Цінність та значущість власного «Я» прямо корелює з загальною суб'єктною орієнтацією особистості ($p \leq 0,05$) – тобто чим більше людина орієнтована на реалізацію своєї внутрішньої активності, тим більш високо вона оцінює себе і задоволена собою. Такий самий зв'язок отриманий стосовно внутрішнього локусу контролю над життєвими ситуаціями. Нарешті, ступінь самоконтролю (базова переконаність в тому, що людина може контролювати події, які відбуваються з нею, і чинити так, щоб ситуація складалася на її користь) має позитивну кореляцію з орієнтованістю особистості на самозміни ($p \leq 0,05$).

Висновки з даного дослідження. За допомогою стандартизованих опитувальників ми виміряли 24 кількісні змінні, що відображують різні складові життєвої позиції людини: базисні установки, що забезпечують психологічну безпеку; суб'єкт-об'єктні орієнтації (ступінь суб'єктної активності в самоздійсненні), локус контролю, самоефективність, життєстійкість та задоволеність життям. Опитування показало, що базисні переконання, котрі забезпечують психологічну безпеку особистості, розвинені на достатньому рівні. У 29 % опитаних виявлена пасивна життєва позиція, схильність підкорятися обставинам (суб'єктна орієнтація виразна лише у 7 %). Поширеними типами життєвої позиції є змішаний (36 % вибірки), «споживач» і «користувач» життєвої ситуації (29 та 16 % відповідно).

В дослідженні виявлені численні кореляції, що стосуються як взаємозв'язку компонентів життєвої позиції між собою, так і з іншими параметрами життєздійснення:

- З віком достовірно зростає переконання особистості про цінність власного «Я». Самоцінність та задоволеність собою як людиною, у свою чергу, прямо корелює з життєстійкістю (зв'язок стосується всіх параметрів: контролю,

прийняття досвіду, а найбільшою мірою – залученості). Натомість, базове переконання про не випадковість подій у світі призводить до формування фаталістичного погляду на життя, зниження суб'єктної активності та життєстійкості особистості.

- Суб'єктивне відчуття власної ефективності прямо пов'язане з базовими переконаннями про доброзичливість світу, цінністю власного «Я» та виразністю внутрішнього локусу контролю. Слід відзначити, що оптимістичні або песимістичні життєві сценарії у людей виникають відповідно до рівня їх самоефективності.

- Чим більш виразною є суб'єктна активність людини, тим більше проявляється життєстійкість, здатність долати базову тривогу в ситуації невизначеності. Оскільки життєстійкість представляє собою особистісну характеристику, що формується в дитинстві, доречно розглядати її як компонент життєвої позиції.

Література:

1. Коржова Е. Ю. Психология жизненных ориентаций человека / Елена Юрьевна Коржова. – СПб. : Изд-во РХГА, 2006. – 384 с.
2. Падун М. А. Методика исследования базисных убеждений личности / М. А. Падун, А. В. Котельникова. – М.: Лаборатория психологии и психотерапии посттравматического стресса ИПРАН, 2007. – 23 с.
3. Janoff-Bulman R. Psychometric review of world assumptions scale // Measurement of Stress, Trauma and Adaptation / edit. by B.H. Stamm. – Lutherville, MD: Sidran Press. – 1996. – P. 440–442

Харченко Надія Анатоліївна
кандидат психологічних наук
викладач кафедри психології Уманського державного
педагогічного університету імені Павла Тичини
kharchenkon.a@ukr.net

**ПРОБЛЕМА ВІКОВИХ ОСОБЛИВОСТЕЙ УЧНІВ У ПРАЦЯХ
Г.С. КОСТЮКА**

Анотація. Дана стаття присвячена аналізу вікових особливостей учнів у науковій спадщині Г.С. Костюка, визначено закономірності психічного розвитку, генези здібностей школярів, окреслено вплив наукових здобутків Г.С. Костюка на погляди його послідовників.

Ключові слова: Г.С. Костюк, вікові особливості, учіння, розвиток особистості, індивідуальність.

Аннотация. Данная статья посвящена анализу возрастных особенностей учащихся в научном наследии Г. С. Костюка, определены закономерности психического развития, генезис способностей школьников, проанализировано влияние научных достижений Г. С. Костюка на взгляды его последователей.

Ключевые слова: Г. С. Костюк, возрастные особенности, учения, развитие личности, индивидуальность.

Abstract. This article is devoted to the analysis of pupils' age characteristics in the scientific heritage of G.S. Kostyuk, defined laws of mental development, genesis of pupils' abilities, outlined the influence of scientific achievements GS Kostyuk on the looks of his followers.

Key words: G.S. Kostyuk, age features, learning, personality development, individuality.

З'ясування психологічних передумов ефективності педагогічних впливів, вимог до методу навчання як способу організації діяльності учнів з навчальним матеріалом, а також до побудови самого цього матеріалу і навчальних ситуацій, у яких він функціонує, дозволили ефективніше будувати навчальний процес з урахуванням психологічних і вікових особливостей учнів.

Окрему увагу Г.С. Костюком та його послідовниками приділено вивченню закономірностей психічного розвитку, генези здібностей, становлення особистості, характеристиці рушійних сил, детермінанті і стадіям цих процесів; розкриття ролі в їх детермінації власної активності суб'єкта, а також зовнішніх впливів, у тому числі, педагогічних, які стимулюють і організують таку активність [2].

Питанню характеристики і обґрунтуванню положень щодо факторів розвитку особистості учня приділяли значну увагу провідні учені-психологи

України та зарубіжжя. С.Д. Максименко удосконалює погляди на теоретичні положення розвитку особистості, запропоновані Г.С. Костюком. Особистість, – у розумінні С.Д. Максименка, – це форма існування психіки людини, яка є цілісністю, здатною до саморозвитку, самовизначення, свідомої предметної діяльності і саморегуляції і має свій унікальний і неповторний внутрішній світ [3].

Г.С. Костюк рішуче відхилив односторонні, спрощені тлумачення поняття «особистість», наполягав на необхідності врахування багатогранності, різнобічності, суперечливості досліджуваних психологією, їх складної діалектики. Базуючись на ідеях Г. С. Костюка, Г.О. Балл визначає особистість як індивідуальний модус культури та інтегративну якість особи, іншими словами, особистість – це відносно автономний і індивідуально своєрідний суб'єкт культури. Розгляд особистості як якості, що різною мірою сформувалася в різних індивідів, дозволяє уникати непродуктивних дискусій із приводу того, наприклад, з якого віку дитину можна вважати особистістю. Окреслений підхід відкриває шлях до аналізу зародкових форм особистості, виокремлених у філогенезі та онтогенезі [4].

Процес розвитку особистості нерозривно пов'язаний із характером її діяльності. У діяльності дитини зароджується і розвивається здатність перетворювати об'єкти в образах, створювати уявлення про такі предмети та явища, які вона безпосередньо не сприймає. Процеси мислення, що спочатку безпосередньо «вплітаються» в практичні дії дитини, потім виділяються в особливі або розумові дії з об'єктами. Вони дозволяють дитині отримувати знання про такі властивості і ставлення речей, які не можна безпосередньо сприйняти або представити. Відбуваються переходи від живого споглядання до мислення, від наочно-дієвого до образно-мовного, а далі – до понятійного мислення, спочатку конкретного, потім – абстрактного. Завдяки цьому відбуваються структурні зміни у навчальній діяльності особистості, спрямованій на засвоєння знань, умінь і навичок.

Г.С. Костюк розглядав у якості рушійних сил психічного розвитку людини суперечності (протиріччя), які виникають в її житті. Причому вони спочатку виникають як зовнішні (які ще не є рушійною силою), а потім в процесі інтеріоризації (перетворення зовнішнього у внутрішнє) перетворюються у внутрішні суперечності, які вже стають джерелом активності індивіда, спрямованої на їх розв'язання через вироблення нових способів поведінки [1].

У своїй теорії Г.С. Костюк виділив три типи суперечностей: 1) основна внутрішня суперечність – невідповідність нових потреб і досягнутого рівня оволодіння засобами їх задоволення; 2) загальна суперечність – між тенденцією до постійності, інертності, стійкості та бажанням до зміни, руху, розвитку; 3) соціальна суперечність – між досягнутим рівнем психічного розвитку та місцем людини, яке вона займає у суспільстві. Вирішення одних суперечностей породжує нові, таким чином, забезпечуючи постійний психічний розвиток людини.

Спираючись на аналіз поглядів Л.С. Виготського, Д.Б. Ельконіна, Ж. Піаже, Г.С. Костюк вважав, що справжніми критеріями визначення основних періодів психічного розвитку мають бути якісні ознаки в їх системному зв'язку, що виявляє характерні для кожного вікового етапу цілісні утворення. При визначенні періодів розвитку особистості треба брати до уваги всі сторони її діяльності в єдності – мотиваційну, змістову, операційну, емоційну. Досягнення попередньої стадії включаються у наступну і використовуються в нових функціональних системах, у взаємовідношеннях особистості із суспільним оточенням [2].

У дослідженні Г.С. Костюком і його послідовниками психологічних проблем навчання і виховання було окреслено дві основні, тісно пов'язані між собою ідеї. Перша – ідея активності суб'єкта діяльності (зокрема, учня), підкреслення ключової ролі, яку відіграє в розвитку цього суб'єкта розгортання і розв'язання внутрішніх суперечностей. Друга – ідея раціонального, науково обґрунтованого педагогічного керування зазначеною активністю – керування,

яке враховує індивідуальну своєрідність учня і спрямовується на вдосконалення його суб'єктних властивостей. Зазначені ідеї були розвинуті у працях С.Д. Максименка з основ генетичної психології; А.Б. Коваленко, В.О. Моляко – у психологічній теорії творчості, Г.О. Баллом і школою діалогу культур – в організації навчально-виховного процесу з урахуванням особистого досвіду та зони найближчого розвитку кожного конкретного учня [4].

Встановлено, що ідея індивідуалізації варіації розвитку є однією із провідних у психологічній системі Г.С. Костюка. Індивідуальний розвиток людини учений розглядав як становлення її не лише як організму, а й як особистості, свідомої соціальної істоти. Г.С. Костюк розкрив співвідношення різних чинників розвитку: внутрішніх і зовнішніх, зокрема, педагогічних впливів. На його думку, зовнішні і внутрішні умови розвитку є протилежностями, але вони не тільки взаємопов'язані, а й переходять одна в одну. У процесі психічного розвитку формується неповторна індивідуальна своєрідність особистості, яка виявляється у функціональних особливостях нервової системи, у розумових, емоційних, моральних, вольових якостях, у потребах, інтересах, здібностях і характерологічних рисах дітей та молодих людей, які є результатом індивідуальної історії розвитку, спричиненої як природними якостями, так і суспільними обставинами і діяльністю самої дитини. При цьому особливо наголошується, що саме через активно-діяльнісне ставлення до свого життя і самої себе людина творить із себе неповторну індивідуальність.

Література:

1. Костюк Г. С. Вікова психологія / Г. С. Костюк. – Київ : Рад. шк., 1976. – 270 с.
2. Костюк Г. С. Навчання і розвиток особистості / Г. С. Костюк // Звітно-наукова конференція кафедр КДПІ ім. О. М. Горького, 1960. – Київ, 1961. – С. 31–33.
3. Максименко С. Д. Г. С. Костюк і проблеми генетичної психології / С. Д. Максименко // Розвиток ідей Г. С. Костюка в сучасних психологічних дослідженнях : наук. записки Ін-ту психології ім. Г. С. Костюка АПН України / за ред. С. Д. Максименка. – Київ, 2000. – Вип. 20, ч. 1. – С. 7–23.
4. Харченко Н. А. Проблема особистості учня як провідна тенденція у системі психологічних поглядів Г. С. Костюка / Харченко Н. А. // Науковий часопис НПУ імені

Харченко Надія Анатоліївна
кандидат психологічних наук
викладач кафедри психології Уманського державного
педагогічного університету імені Павла Тичини
kharchenkon.a@ukr.net

Чорна Тетяна Олексіївна
магістрантка факультету соціальної та
психологічної освіти Уманського державного
педагогічного університету імені Павла Тичини

ПСИХОЛОГІЯ ДОШКІЛЬНИКА У ПРАЦЯХ О.В. ЗАПОРОЖЦЯ

Анотація. У статті проаналізовано науковий доробок О.В. Запорожця у психологію дітей дошкільного віку, розкрито окремі етапи його становлення як вченого-психолога, охарактеризовано роль гри в емоційному та когнітивному розвитку дітей дошкільного віку, визначено актуальність праць О.В. Запорожця для сучасної психологічної практики.

Ключові слова: дошкільний вік, гуманізація освіти, принципи гуманізму, О.В. Запорожець, гра, емоційний розвиток.

Аннотація. В статье проанализированы научный вклад А.В. Запорожца в психологию детей дошкольного возраста, раскрыты отдельные этапы его становления как ученого-психолога, охарактеризована роль игры в эмоциональном и когнитивном развитии детей дошкольного возраста, определены актуальность работ А.В. Запорожца для современной психологической практики.

Ключевые слова: дошкольный возраст, гуманизация образования, принципы гуманизма, А.В. Запорожец, игра, эмоциональное развитие.

Abstract. The article analyzes scientific achievements of O.V. Zaporozhets in the psychology of preschool children, certain stages of his formation as a scientist-psychologist are disclosed, the role of the game in emotional and cognitive development of children of preschool age is described, the relevance of works of O.V. Zaporozhets for modern psychological practice.

Key words: preschool age, humanization of education, principles of humanism, O.V. Zaporozhets, game, emotional development.

Олександр Володимирович Запорожець – радянський психолог, котрий працював у царині виявлення і дослідження закономірностей психічного розвитку дітей раннього і дошкільного віку.

Важко переоцінити внесок О. В. Запорожця в психологію. Саме в психологію, а не в психологічну теорію діяльності або в діяльнісний підхід. Стрижнем його інтересів була не діяльність, а дія в багатьох своїх іпостасях:

сенсорна, орієнтовна, перцептивна, розумова, емоційна, естетична, ігрова, навчальна, нарешті, дія у власному розумінні слова, тобто рух і довільна дія. Іноді він використовував термін «психічний вплив». Якщо крізь призму поняття дії прочитати його праці, то неминуче прийде до висновку, що в них закладено підвалини і загальний абрис майбутньої психології дії. Дія в його дослідженнях виступала не як пояснювальний принцип, а як предмет вивчення, осмислення [4].

Аналізуючи специфіку дошкільного дитинства і змін, що відбуваються в дитячому віці, О.В. Запорожець відзначав, що питання теорії і практики виховання вирішуються найбільш успішно в ході розкриття діалектичних процесів становлення людської особистості, що будуються на основі законів суспільного розвитку і достовірних, наукових знань про людину. О.В. Запорожець вважав, що рішення педагогічних завдань необхідно починати із визначення системного підходу до предмету педагогіки, який дозволяє вивчати різні сторони виховання в їх сукупному впливі, взаємозв'язку в цілісному процесі дитячого розвитку, охоплювати в єдиному синтезі всю сукупність причин і процесів формування дитячої особистості, яку він розглядав у єдності дозрівання і засвоєння суспільного досвіду, афекту і інтелекту, соціальної обумовленості і саморозвитку, свободи у виборі різних видів діяльності і систематичної виховно-освітньої роботи.

На противагу думці багатьох зарубіжних спеціалістів він доводить: дитина дошкільного віку спроможна розумно і послідовно розмірковувати, робити висновки, якщо спиратиметься на достатній досвід дій з предметами. Вчений стверджує, що мова, хоч і відіграє надзвичайно важливу роль у розумовому розвитку дитини, між тим не є провідною причиною розвитку; більш того: розвиток мови залежить від вирішення дитиною практичних завдань, оволодіння нею під керівництвом дорослих способами застосування предметів. Процес психічного розвитку дитини містить широке коло психологічних властивостей і здібностей, які необхідно враховувати під час

побудови навчання і виховання. Головним є те, що розвиток кожної дитини йде своїм особливим шляхом, в якому загальні закономірності виявляються в індивідуальній формі.

О. В. Запорожець простежив основні стадії виникнення у дітей емоційних уявлень. Він стверджував, що емоції складаються в ході практичної діяльності, взаємин дитини з людьми, які її оточують. Підкреслив, що дитина відчуває те чи інше переживання після того, як вона здійснила певний вчинок, позитивно чи негативно оцінений дорослими чи іншими дітьми. Далі дитина переходить до емоційного передбачення наслідків своїх вчинків, їх «програвання» у плані емоційних образів. Це дозволяє їй здійснити певну корекцію поведінки відповідно до очікуваних результатів [2].

Роль практичної діяльності у розвитку емоційних процесів Олександр Володимирович вивчав на матеріалі сприйняття дітьми казок. Вчений підкреслював, що емоції, викликані діями казкових персонажів, виникають на основі активної «співдії», співпереживання, коли дитина стає ніби учасником хвилюючих її подій.

Головним видом діяльності дошкільного віку О. В. Запорожець називав гру. Вважав її надзвичайно привабливою для дитини, бо вона є спрямованою на орієнтацію у загадковий світ дорослих. В умовах гри значно зростає можливість засвоєння необхідних навичок, спостерігається вищий, ніж за інших умов, рівень сприйняття, мислення, запам'ятовування. Гра є вагомим засобом розвитку найважливіших психічних властивостей і здібностей дитини. Під її впливом відбувається розвиток загальної здібності до уяви та образного мислення.

Слідом за своїм учителем Л. С. Виготським, О. В. Запорожець визнавав, що специфічно людські психічні якості, такі як мислення, уява, воля, соціальні та моральні почуття не можуть виникнути ні з процесу біологічного дозрівання, ні з індивідуального досвіду дитини. Вони виникають із соціального досвіду, втіленого в продуктах матеріальної і духовної культури, який засвоюється дитиною протягом усього дитинства. О. В. Запорожець підкреслював, що

соціальне середовище - це не просто необхідна зовнішня умова (поряд з повітрям, теплом), а справжнє джерело розвитку, оскільки саме в ній «записана» програма того, які психічні здібності повинні у дитини виникнути, і задані конкретні засоби для «перекладу» цих здібностей з фіксованою соціальною форми в процесуальну індивідуальну. У цьому сенсі вона є дієвим носієм змісту людської психіки. Основною умовою залучення дитини до соціального досвіду виступає її діяльність. Вона не виникає стихійно, а цілеспрямовано будується, задається іншими людьми в процесі спілкування дитини з ними. Саме розвиток спілкування дитини, створюючи передумови для оволодіння більш складними формами діяльності, відкриває перед ним все нові можливості засвоєння різного роду знань і умінь [1].

Визнаючи роль діяльності в психічному розвитку дитини, О. В. Запорожець прагнув з'ясувати: яким чином діяльність здійснює свої розвиваючі функції. На основі аналізу великого числа експериментальних фактів він виявив, що центральну роль в психічному розвитку грають її орієнтовні компоненти (на відміну від виконавських), тому важливо не просто формувати у дитини діяльність в цілому, а спеціально будувати її орієнтовну частину: що саме і за допомогою яких конкретно способів і засобів дитина виділяє в процесі діяльності, як це відображається в її психіці і наскільки впливає на виконавські компоненти. Таку «силу» орієнтовна частина діяльності має тому, що вона виконує функцію уподібнення, моделювання тих матеріальних і ідеальних предметів і явищ, з якими дитина діє, що призводить до створення адекватних уявлень, понять або переживань про них. Поза таким орієнтуванням для дитини неможливо «долучитися» до цих соціально значимих явищ і сенсів. Що ж стосується біологічних властивостей організму і їх дозрівання, то вони, не будучи рушійною причиною розвитку, складають його необхідну умову: чи не породжуючи будь-яких нових психологічних утворень, вони на кожному віковому етапі створюють специфічні передумови для засвоєння нових видів діяльності, виділення нових об'єктів орієнтування і набуття нового досвіду.

Вчений категорично заперечував спроби штучної акселерації – прискорення розвитку дошкільників, намагання виховувати в них психічні якості, характерні для пізніших етапів розвитку, зокрема для шкільного дитинства. На противагу таким спробам він висунув ідею розширення і поглиблення тих сторін розвитку, що є специфічними саме для дошкільного віку [3].

В роботах О.В. Запорожця імпліцитно міститься цілісна концепція розвитку особистості дитини-дошкільника. Хоча в чіткому вигляді вона ніде не описана, окремі положення знаходяться в різних за змістом статтях і книгах, написаних у різний час: від 30-х ДО 80-х рр, проте вона має всі ознаки наукової концепції: оскільки в ній розроблені уявлення про джерела і передумови розвитку, окреслено структуру особистості, вказано і проаналізовано психологічні механізми розвитку особистості, розглянуто основні шляхи такого розвитку (гра, продуктивна дія і художнє сприйняття), розроблено конкретні психолого-педагогічні прийоми впливу на цей процес і накопичено значну кількість експериментальних даних, які не втратили своєї актуальності й понині.

Література:

1. Арановская-Дубовис Д.М. Идеи А. В. Запорожца о развитии личности дошкольника / Д.М.Арановская-Дубовис, Е.В. Заика // Вопросы психологии. – 1995. – № 5. – С. 87 - 99.
2. Венгер Л. А. А. В. Запорожец и его вклад в советскую психологию / Л.А. Венгер // Вопросы психологии. – 1985. – № 4. – С. 121-125
3. Запорожец А.В. О значении ранних периодов детства для формирования личности ребенка / А.В. Запорожец // Современные проблемы дошкольного образования и педагогические технологии: Сборник научных трудов. – Смоленск: СГПУ, 1998. – С.3-10.
4. Титова Н.И. Гуманистические основы воспитания детей в научном наследии А.В. Запорожца / Н.И. Титова. – Смоленськ: РПБ, 2001 – 212 с.

Харченко Надія Анатоліївна
кандидат психологічних наук
викладач кафедри психології Уманського державного
педагогічного університету імені Павла Тичини
kharchenkon.a@ukr.net

Шевчук Тетяна Петрівна
магістрантка факультету соціальної та
психологічної освіти Уманського державного
педагогічного університету імені Павла Тичини

ДО ПРОБЛЕМИ ТВОРЧИХ ЗДІБНОСТЕЙ МОЛОДШИХ ШКОЛЯРІВ

Анотація. У статті проаналізовано деякі аспекти формування творчих здібностей молодших школярів, розглянуто погляди на дану проблему вітчизняних і зарубіжних авторів, визначено специфіку розвитку творчих здібностей учнів у сучасній українській школі.

Ключові слова: молодший шкільний вік, гуманізація освіти, принципи гуманізму, творчість, творчі здібності, креативність, обдарованість.

Аннотация. В статье проанализированы некоторые аспекты формирования творческих способностей младших школьников, рассмотрены взгляды на эту проблему отечественных и зарубежных авторов, определена специфика развития творческих способностей учащихся в современной украинской школе.

Ключевые слова: младший школьный возраст, гуманизация образования, принципы гуманизма, творчество, творческие способности, креативность, одаренность.

Abstract. The article analyzes some aspects of the formation of creative abilities of junior schoolchildren, considers the views on this problem of domestic and foreign authors, specifies the specifics of the development of students' creative abilities in modern Ukrainian school.

Key words: junior school age, humanization of education, principles of humanism, creativity, creative abilities, creativity, giftedness, learning.

Проблема розвитку творчих здібностей тісно пов'язана із формуванням ціннісного розвитку особистості. Творчі здібності посідають важливе місце в розвитку дитячої творчості починаючи з перших років життя людини. Вони акумулюють творчу енергію дитини, є стимулом, засобом і показником максимальної реалізації нею своїх природних можливостей. З психологічної точки зору молодший шкільний вік є сприятливим періодом для розвитку творчих здібностей тому, що в цьому віці дитина вперше переживає суб'єктивну новизну продукту діяльності, що є стимулом для творчої активності [1].

Дослідження творчості та креативності особистості здійснювали відомі психологи, а саме: Л. С. Виготський, Д. Б. Ельконін, О. В. Запорожець, Г. С.

Костюк, Р. С. Немов, Я. О. Пономарьов, В. А. Роменець, С. Л. Рубінштейн та інші. На їхню думку, креативність характеризується наявністю таких рис особистості, як творчий потенціал, ініціативність, творча активність, імпровізаційність, творча спрямованість. Ці риси визначають індивідуальність особистості, уможливають її оптимальну інтеграцію в соціум [3]. Досліджуючи сутність поняття "креативність", зарубіжні вчені дійшли висновку, що креативність – це сукупність особливостей психіки, що забезпечують продуктивні перетворення в діяльності людини (Д. Гілфорд, Е. Еріксон, К. Роджерс, Е. Торренс, Д. Треффінгер, Е. Фромм та ін.). Як суб'єктивна детермінація творчості креативність реалізується у процесі творчості, а як об'єктивна детермінація – формується залежно від умов, у яких вона відбувається.

У психології визначилися деякі загальні акценти в аналізі творчих здібностей: підкреслюється, що основою для виникнення досліджуваного феномена є творчі задатки (біологічні передумови), акцентується увага на значенні творчих здібностей у визначенні успішності здійснення людиною тієї чи іншої діяльності, відзначається їх роль в створенні матеріальної та духовної культури. Однак до сих пір не вироблена єдина точка зору на зміст і структуру творчих здібностей, існує термінологічна невизначеність, даного поняття.

До моменту вступу до школи дитина стає суб'єктом різноманітних видів діяльності, у неї формується потреба в розширенні сфери реалізації себе як суб'єкта. Однак, у дитини немає потреби і здатності до самозміни. І те, і інше може виникнути та розвинути в процесі шкільного навчання. І Я. Лернер виділив два компонента змісту освіти: базовий, що включає систему знань і навичок, і просунутий, що містить досвід творчої діяльності (перенесення знань, умінь і навичок в нову ситуацію). Природодоцільна особистісно орієнтована дидактика Дж. Дьюї висуває на перший план активність учня, розвиток його природної сутності та освоєння способів діяльності в досліджуваних областях. У сучасній психолого-педагогічній літературі акцентується увага на визначенні

засобів підвищення продуктивності пізнавальної діяльності учнів, організації їх спільної творчої діяльності, розглядаються питання організації творчої діяльності учнів за допомогою створення проблемних ситуацій, розвитку методологічної культури школярів в процесі виконання творчих завдань [4].

У формуванні творчо обдарованої особистості, на думку Д. Б. Богоявленської, головною умовою можна вважати навчання її нестандартному мисленню, вмінню генерувати оригінальні, незвичайні ідеї, акцентувати на об'єкті дослідження, який ні у кого не трапляється і стимулює фантазію. Лише за таких умов може розвиватися творче мислення. Розглядаючи саморозвиток дитячого мислення, М. М. Подд'яков зауважує, що в основі такого саморуху лежить внутрішнє протиріччя, яке полягає в тому, що кожен наступний етап мислення дитини, з одного боку, щось прояснює, а з іншого – дозволяє виявити маловідомі сторони об'єкта, що пізнається, сформулювати з цього приводу нові запитання. А. М. Матюшкін запропонував концепцію творчої обдарованості згідно з якою визначальною характеристикою і структурним компонентом творчого потенціалу є пізнавальні потреби, які складають пізнавальну мотивацію. Ця мотивація виражається у дослідницько-пошуковій активності; високій чутливості до новизни стимулу; здатності знаходити нове у звичайному. Пізнавальна мотивація та пошукова активність виражаються у високій вибірковості дитини стосовно дослідження нового, надання переваги певним кольорам, звукам, формам. Загальна пошукова активність характеризується широтою та спрямованістю, у творчої дитини вона виявляється в формі дуже широкої допитливості [3].

Отже, більшість авторів погоджується з тим, що творча особистість – це індивід, який володіє високим рівнем знань має потяг до нового, оригінального. Для творчої особистості творча діяльність є життєвою потребою, а творчий стиль поведінки найбільш характерний. Головним показником творчої особистості, її найголовнішою ознакою вважають наявність творчих здібностей, які розглядаються як індивідуальні психологічні здібності людини, що

відповідають вимогам творчої діяльності і є умовою успішного компонування. Творчі здібності пов'язані зі створенням нового, оригінального продукту та вмінням нестандартно розв'язувати проблеми [2].

Таким чином, розвиток творчої обдарованості стає одним з основних завдань сучасної освіти. Для цього необхідна спеціальна освітня технологія, яка б дозволяла розвивати унікальний творчий потенціал кожного учня, зберігаючи при цьому масовість освіти. Таку технологію забезпечує підхід, пов'язаний із розвитком творчої обдарованості учнів.

В даний час зв'язку з гуманізацією і гуманітаризацією освіти педагоги отримали великі можливості для втілення творчих задумів. Особлива увага приділяється створенню умов для розвитку творчого начала в діяльності дитини, формуванню у неї позитивної мотивації до навчальної праці. В українській освіті сьогодні проголошений принцип варіативності, який дає можливість розробляти і апробувати авторські програми і педагогічні технології. Головним критерієм оцінки педагогічної технології є її ефективність і результативність, створення умов для розвитку творчих здібностей учнів. Саме в творчості знаходиться джерело самореалізації і саморозвитку особистості, яка вміє аналізувати виникаючі проблеми, встановлювати системні зв'язки, виявляти протиріччя, знаходити їх оптимальне рішення, прогнозувати можливі наслідки реалізації таких рішень.

Література:

1. Дружинин В.Н. Психология общих способностей: учебное пособие / В.Н. Дружинин. – 3-е издание. – Санкт-Петербург: Питер, 2007. – 368 с.
2. Константинова Л.Б. Развитие творческих способностей младших школьников / Л.Б. Константинова // Начальная школа. – 2000. – № 7. – С. 66-71
3. Матюшкин А. М. Одаренные и талантливые дети / Матюшкин А. М., Снек Д. А // Вопросы психологии. – 1982. – № 4. – С. 88-97.
4. Психология творчества / под ред. Я. А. Пономарева. – М.: Педагогика, 1990. – 224с.

Шевченко Катерина Олександрівна
аспірантка Інституту психології
імені Г.С. Костюка НАПН України,
katty943@gmail.com

**РОЗВИТОК ФАСИЛІТАТИВНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ МАЙБУТНІХ
ПЕДАГОГІВ: РАЦІОГУМАНІСТИЧНИЙ ПІДХІД**

Стаття присвячена проблемі становлення фасилітативної компетентності вчителя як ключової характеристики педагога гуманістичної орієнтації. Особливості її розвитку проаналізовано в контексті розгляду діалогічних універсалій раціогуманістичного підходу Г. Балла.

Ключові слова: раціогуманістичний підхід, діалогічні універсалії, розвиток фасилітативної компетентності, суб'єкт-суб'єктна взаємодія.

Ключевые слова: рациогуманистический подход, диалогические универсалии, развитие фасилитативной компетентности, субъект-субъектное взаимодействие.

Keywords: ratioghumanistic approach, dialogical universals, facilitative competencies, subject-subject interaction, educational environment, facilitative influence.

Спрямування сучасної освіти на суб'єкт-суб'єктну взаємодію, становлення особистості, здатної до творчості самоактуалізації, розвиток тих, хто навчається, неможливе без гуманістично орієнтованого педагога. Більшість сучасних педагогів та психологів гуманістичної орієнтації сходяться на думці, що ідеальна модель сучасного вчителя – це фасилітатор, який досягає своєї професійної компетентності в процесі безперервного розвитку та самовдосконалення. Гуманістична орієнтація педагогів і батьків сприяє формуванню позитивного образу «Я» кожної дитини, який включає тверду переконаність в імпонуванні іншим людям, упевненість у здатності до тієї або іншої діяльності, почуття власної значимості. Такий образ «Я» робить її суб'єктом діяльності й спілкування, постійно створює їй ситуацію успіху [10, 75]. Гармонійне вдосконалення цілісної особи є головною настановою гуманістичних орієнтирів у галузі освіти, виховання, психологічної допомоги тощо [6].

Серед концепцій, серед іншого спрямованих на вирішення завдань із гуманізації освіти та становлення педагога-гуманіста своєю інтегративністю

виділяється розроблений Г. Баллом раціогуманістичний підхід, в контексті якого ми й розглянемо розвиток фасилітативної компетентності майбутнього педагога. Загалом суть цього підходу полягає у зміцненні гуманістичного світогляду й гуманістичної орієнтації в психології, якщо вони містять у собі раціоналізм (який трактується як визнання цінності людського розуму й опора на нього) – за умови гармонічної взаємодії інтелектуального начала з іншими сторонами духовності [4, 319].

Раціогуманістичний підхід передбачає з'ясування можливостей, шляхів і перспектив раціонального пізнання людини й опори на результати такого пізнання в гуманістично орієнтованій діяльності. Принцип раціогуманізму припускає у світоглядному плані визнання раціонально орієнтованої інтелектуальної культури (і науки як її основного осередку) одним з найважливіших надбань людства, а в плані методології людинознавства – вимагає максимального використання цього багатства, у його гармонійній взаємодії з іншими складовими культури, для розширення знань про людину та їх гуманістично орієнтованого практичного застосування [4, 6].

Гуманістична парадигма соціальних відносин розглядає здійснювані в їхніх рамках впливи як моменти взаємодії партнерів, кожний з яких трактується всіма ними як повноправний суб'єкт. Відповідну стратегію впливів прийнято в сучасному людинознавстві називати діалогічною на протиположність до монологічній, що відстоює певну позицію, прийняту за абсолютну істину [4,352].

В контексті формування фасилітативної компетентності педагогів нас безумовно цікавить розробка категорії діалогу як особливо значимої для реалізації раціогуманістичної установки, увага до принципів і механізмів діалогу в його соціокультурних, психологічних, педагогічних і методологічних функціях. основною формою фасилітативної взаємодії стає плюралістичний діалог, що спирається на індивідуальний досвід учасників та пріоритетну роботу з контекстами з використанням індивідуальних асоціативних зв'язків та емоційно-сміслових структур внутрішнього досвіду. Робота з контекстами

означає, що при осмисленні загальної теми використовуються індивідуальні асоціативні зв'язки і емоційно-сміслові структури внутрішнього досвіду учня, його контексти [2]. Відповідно однією із провідних напрямків підготовки вчителя-фасилітатора є його оволодіння фасилітативними технологіями позитивної комунікації та методичними прийомами плюралістичного діалогу: до прикладу, «проблема-друг», «парадоксальна інтерпретація», «провокація», «негатив як позитив» тощо [3].

Діалогічна взаємодія у раціогуманістичному підході визначається універсальними принципами, застосовними в усіх підсистемах культури: поваги до партнера, прийняття його таким, який він є та водночас орієнтації на його найвищі досягнення, поваги до себе, конкордатності (згоди) та толерантності [4].

Принцип поваги до партнера передбачає щире визнання того, що інтереси й прагнення партнера не менш важливі, його думки й погляди не менш цікаві й цінні, ніж мої (наші) [4, 353-354]. Повага до особистості, доброзичливість, позитивне ставлення є основними засадами «педагогіки партнерства» нової української школи. Її концепція визначає тріаду «діалог – взаємодія – взаємоповага» як базис будь-якої педагогічної взаємодії [8].

В контексті розвитку фасилітативної компетентності, на нашу думку, безумовна повага до партнера ґрунтується на таких основних позиціях: сприяння прийняттю майбутнім педагогом гуманістичних світоглядних позицій та цінностей, безумовній повазі до студента-майбутнього педагога та його суб'єктності в процесі навчання у виші, а також, з предметного боку, на глибоких знаннях майбутнього педагога про учня, його вікові психологічні особливості та індивідуальні відмінності. Саме з цієї останньої позиції й витікає в процесі формування фасилітативної компетентності друга універсалія – *принцип прийняття партнера* таким, яким він є, і разом з тим орієнтації на його найвищі досягнення (реальні й потенційні), на перспективу, що відкривається перед ним [4, 354]. Розуміння та прийняття педагогом учнівських відмінностей трактується в такому контексті як «потенційна багатозадачність (змістова,

ціннісна, поведінкова) педагогічної взаємодії», «віяла професійних можливостей, що актуалізується», «цінний ресурсу розвитку» [1]. В цілому ж ці універсалії виявляються у вірі в особистісний розвиток дитини, бачення в ній найповнішого втілення її талантів, які ґрунтуються на знаннях із вікової, педагогічної психології, та реалізуються в педагогічному процесі через використання фасилітативних технологій.

Повага до партнера, його прийняття, орієнтація на перспективу, що відкривається перед ним, передбачають принципово таке ж ставлення до самого себе. «Комплекс Іони» – страх своїх можливостей, зневіра в них, за А. Маслоу, може стати однією із основних перепон на шляху особистісного зростання [4, 355]. В контексті розмови про розвиток поваги до себе доречно згадати про таке поняття соціально-когнітивної теорії як самоефективність, тобто віра в ефективність власних дій, вміння особистості усвідомлювати свої здібності та вибудовувати поведінку, відповідну специфічним завданням або ситуації. Така усвідомлена здатність впоратися зі специфічними ситуаціями, впливає на розширення або обмеження можливості вибору діяльності, зусилля, які людині доведеться докласти для подолання перешкод і фрустрацій, наполегливість, з якою вона буде вирішувати завдання [11]. На наше переконання, самоефективність як явище постає із комплексу якостей, умінь та навичок особистості: осмисленості життя, впевненості у собі, позитивного самоприйняття, орієнтації на досягнення успіху, фрустраційної толерантності, вміння будувати позитивні стосунки з іншими, емпатії, рефлексивності, високого рівня автономії, визначених цілей у житті, вміння впливати на оточуючих і бути лідером, а також високого загального рівня психологічного благополуччя. Головне джерело зростання самоефективності – пережитий досвід успіху. Зробити все можливе й досягнути бажаного – значить відчувати себе більш упевненим. Переконання зароджуються та закріплюються в процесі активної діяльності, що спрямована на розв'язання завдань, які ставить ситуація [9]. Ситуації успіху можуть створюватися, зокрема, у групових й тренінгових

формах підготовки та розвитку фасилітативної компетентності майбутніх педагогів, формування навичок організації освітнього середовища за допомогою фасилітативних технологій. У новій українській школі учителю також надаються умови для зростання само ефективності: академічну свободу, за якої він зможе готувати власні авторські навчальні програми, власноруч обирати підручники, методи, стратегії, способи і засоби навчання; активно виражати власну фахову думку [8]. Академічна свобода дозволить вчителеві вибудовувати власний розвиток за індивідуальним планом, використовувати свої контексти та збагачувати ціннісно-значеннєве поле.

Істотною передумовою продуктивності діалогу є дотримання його учасниками принципу *згоди (конкордатності)*, який є четвертою діалогічною універсалією Г. Балла. Мова йде про необхідність згоди учасників діалогу відносно основних знань, норм, цінностей і цілей, якими керуються в цьому діалозі [4, 356]. Значимість такої єдиної нормативної бази діалогу у суб'єкт-суб'єктній педагогічній взаємодії розглядаємо із декількох сторін. По-перше, мова йде про засвоєння тими, хто навчається, цілей навчання та вироблення власних, набуття особистісного сенсу. По-друге, принцип конкордатності у становленні фасилітативної компетентності педагога передбачає єдину нормативну базу із його потенційним роботодавцем – сучасною школою. Тут на сьогодні маємо співпадіння ціннісно-значеннєвих компонентів нормативної бази діалогу, оскільки «Концепція нової української школи» зазначає, що «учителі вивчатимуть особистісно орієнтований та компетентнісний підхід. У зв'язку з цим варто говорити про нову роль учителя – не як єдиного наставника та джерело знань, а як коуча, фасилітатора, тьютора, модератора в індивідуальній освітній траєкторії дитини» [8, 16]. Тобто цінності нової української школи, викладені у згаданій «Концепції...» органічно вписуються в професійні установки педагога-фасилітатора, утворюючи нормативну базу його діяльності – «правила гри» з учнями, адміністрацією, батьками.

Принцип конкордатності органічно доповнюється п'ятою діалогічною універсалією – принципом толерантності, тісно пов'язаним із загальногуманістичними цінностями, відкритістю світу із розумінням його складності й суперечливості [4, 357]. Ряд дослідників, розглядаючи педагогічну фасилітацію, підкреслювали значимість толерантності для педагога гуманістичної орієнтації. Так, О. Шахматова відзначає цю характеристику поряд з атрактивністю та асертивністю серед визначальних для реалізації педагогічної фасилітації, та гуманістичного характеру міжособистісних стосунків, що виявляється насамперед в укріпленні віри людини в себе, можливості свого професійного розвитку і самовдосконалення [12].

Як важливу складову фасилітативної компетентності виокремлюють толерантність до невизначеності – неоднозначності сприймання педагогом своєї взаємодії із учнями, що призводить до певної методологічної невизначеності, поліпарадигмальності, з одного боку, та до актуалізації стійкості до умов невизначеності як фактору розвитку [7]. Оскільки основою діалогічного підходу є використання власних контекстів тих, хто навчається, педагог певною мірою також відмовляється від готових рішень, впевнено використовуючи ситуації невизначеності. Розширюючи закладені К. Роджерсом уявлення про базові установки педагога-фасилітатора у своїх роботах І. Авдєєва, доповнює їх також і концептом «Толерантність до невизначеності», який передбачає здатність приймати невизначеність педагогічної діяльності та її результатів позитивно, як потенційну багатозначність перспектив розвитку й способів самореалізації всіх учасників [1].

При цьому суть толерантності як атрибут ефективного діалогу в контексті раціогуманізму полягає не в безогляднім прийнятті будь-яких думок і дій, а в *презумпції прийнятності*: саме «неприйняття тих або інших проявів вимагає обґрунтування» [4, 357]. Презумпція прийнятності відображає орієнтацію педагога на відмову від директивних методів управління, диктату

позитивного та прийняття права учня на певну поведінку, переконання, спосіб дій тощо.

Враховуючи професійну важливість здатності педагога до ефективної діяльності в умовах невизначеності, приходимо до думки про недостатність неорганізованого формування толерантності до таких умов та необхідності цілеспрямованої роботи в цьому напрямку під час навчання майбутніх педагогів у вишах.

Толерантність та конкордатність як універсалії раціогуманізму забезпечуються їх узгодженням із рядом інших установок стосовно організації та оцінки людської поведінки: конкретність оцінки явищ як прийнятних або неприйнятних відповідно до їх певних функцій та проявів, ієрархічні відносини, за яких більш довершена система може включати в себе менш довершені, не відкидаючи їх (тобто допустимість при побудові діалогічних педагогічних впливів наявність в них монологічних фрагментів та аспектів), поступовість наближення до рівня, визначеного як найкращий або ідеальний без зневаги до нижчих рівнів, а також переважання діалогів, які найбільш повно використовують потенціал культури [4, 358]. З огляду на формування фасилітативної компетентності майбутніх педагогів нам би хотілось докладніше зупинитись на двох останніх аспектах – допустимості певних елементів директивності й монологічності та найбільш повне використання потенціалу культури. Хоча гуманізація освітнього процесу передбачає, що «діалог і багатостороння комунікація між учнями, учителями та батьками змінить односторонню авторитарну комунікацію вчитель – учень» [8], неважко допустити існування ситуацій, за яких постає необхідність в директивному управлінні, монологічності або певних санкцій. Якщо ми говоримо про навчальний процес у школі гуманістичної орієнтації як про партнерство, то ми маємо допускати визначені норми цього соціального договору, обов'язковість дотримання зобов'язань та певні стягнення стосовно тих, хто ці зобов'язання порушує. Тобто як одиничні моменти організованого на діалогічних началах

навчального процесу можуть виступати деякі маніпулятивні впливи, які покликані зацікавити, виконати суспільне замовлення, та імперативні, що ставлять перед учнями певні вимоги або транслюють нормативну інформацію.

Розглядаючи гуманістичну установку на найбільш повне використання культурного потенціалу), слід згадати, що принцип раціогуманізму передбачає у світоглядному плані визнання інтелектуальної культури одним із найвизначніших надбань людства, а в плані методології людинознавства – вимагає максимального використання цього багатства в його гармонійній взаємодії з іншими складовими [4, 387]. Тож, розглядаючи розвиток фасилітативної компетентності майбутніх педагогів, одним із напрямків ми маємо виділити підвищення рівня власне особистісного розвитку, тобто забезпечення якнайповнішого і найбільш органічного входження особи у культуру, при чому в якості не лише її носія, а й її суб'єкта. Утім, точніше казати про входження до системи культур, компоненти якої репрезентують нормативно-репродуктивну й діалогічно-творчу сторони культури у її загальнолюдському, особливих (національному, професійному тощо) та індивідуальному модусах [6]. Також збагачення культурного поля майбутнього педагога має містити зокрема формування міжкультурної компетенції, яка набуває актуальності в сучасному полікультурному світі.

Підсумовуючи сказане, варто відзначити, що універсалії раціогуманістичного підходу закладають базис розуміння будь-якого суб'єкт-суб'єктного процесу взагалі та освітнього процесу й зокрема формування компетенцій педагога-фасилітатора на основі безумовних поваги і прийняття партнера, орієнтації на його найкращі досягнення, толерантності й конкордатності. Відтак стихійного формування фасилітативної компетентності майбутніх педагогів на етапі їх навчання у вишах навряд чи може бути достатньо. Для нас очевидно є необхідність як раціональних компонентів (засвоєння знань із предметних дисциплін, педагогічної та вікової психології, соціальної психології, оволодіння процесуальним боком фасилітативних технологій, відпрацювання

навичок впливу тощо), так і гуманістичних (засвоєння гуманістичного світогляду та цінностей, усвідомлення неприйнятності й нефективності авторитарних підходів ціннісно-значеннєвих установок педагога-фасилітатора і т.ін.). Ці компоненти становлення фасилітативної компетенції забезпечуються через залучення до професійного співтовариства, професійна ідентичність та відповідні статусно-рольові характеристики особистості, групові й тренінгові форми навчання та діалогічна організація навчального процесу безпосередньо у навчальному закладі, де готують майбутніх педагогів.

Література:

1. Авдеева И.Н. Смысловые установки учителя-фасилитатора: базовое содержание и пути формирования / И.Н. Авдеева // Мир психологии. – 2013. – № 3. – С. 177-190.
2. Авдеева И.Н. Плюралистический диалог как средство фасилитации осознанного учения / И.Н. Авдеева // Особистість у просторі культури. Матеріали V Севастопольського Міжнародного наук.-практ. симпозіуму (Севастополь, 27 червня 2013 р.). – Севастополь, 2013. – С. 3-5.
3. Авдеева И.М. Інноваційні комунікативні технології в роботі куратора академгрупи / И.М.Авдеева, И.М.Мельникова. – К. 2007. – 235 с.
4. Балл Г.А. Психология в радиогуманистической перспективе. Избранные работы / Г.А. Балл. – К. 2006. – 408 с.
5. Балл Г.А. Анализ психологических воздействий и его педагогическое значение / Г.А.Балл, М.С. Бургин // Вопросы психологии. – 1994. – № 4. – С. 56-66.
6. Балл Г.О. Интегративно-особистісний підхід у психології: впорядкування головних понять / Г.О. Балл // Психологія і суспільство. – 2009. – № 4. – С. 25-53.
7. Братченко С.Л. Экзистенциальная психология глубинного общения. Уроки Джеймса Бюдженала / С.Л.Братченко. – М., 2001. – 197 с.
8. Концепція нової української школи. URL: <http://mon.gov.ua/activity/education/zagalna-serednya/ua-sch-016/konczepczya.html>.
9. Макаренко І. Є. Роль самоєфективності педагога в забезпеченні його високих професійних досягнень / І. Є. Макаренко // Педагогіка формування творчої особистості у вищій і загальноосвітній школах. – 2014. – Вип. 37. – С. 263-269.
10. Овчарова Р. В. Практическая психология образования. Учеб. пособие для студ. психол. фак. Университетов / Р. В. Овчарова. – М., 2003. – 448 с.
11. Хьелл Л. Теории личности: основные положения, исследования и применение / Л.Хьелл, Д.Зиглер. – СПб.: Питер, 1997. – 608 с.
12. Шахматова О.Н. Педагогическая фасилитация: особенности формирования и развития / О.Н. Шахматова // Научные исследования в образовании. – 2006. – № 3. – С. 118-125.

Ягода Віра Миколаївна
факультет соціально-психологічних наук та управління
Спеціальності «Психологія»
Науковий керівник:
Кузьменко Віра Ульянівна
доктор психологічних наук, професор

**ТЕОРЕТИЧНИЙ АНАЛІЗ ПРОБЛЕМИ ПСИХОЛОГІЧНИХ ЧИННИКІВ
ПАТРІОТИЧНОГО ВИХОВАННЯ ДІТЕЙ ДОШКІЛЬНОГО ВІКУ**

Нинішній стан сучасного українського суспільства ставить перед собою ряд невідкладних завдань, спрямованих на виховання молодого покоління у повазі до історії та традицій свого народу, формуванні патріотизму. Але цей процес має багато перешкод і проблемних питань [5]. Склалася думка, що шлях до виховання любові до Батьківщини формується за логікою «від близького до далекого» - від любові до батьків (точніше рідного дому), до дитячого садка, вулиці, міста, любов до рідної країни. Необхідно задуматися, чи дійсно цей «територіальний підхід» ефективний у вихованні такого складного і багатогранного соціального почуття, як любов до Батьківщини. Очевидно, справа не в розширенні «території», а в тому, щоб створити умови для вирішення завдань патріотичного виховання, для формування у дітей почуттів і відносин, що становлять у результаті патріотизм: дружба, вірність, почуття власності і усвідомлення того, що на своїй землі ти потрібен. Саме тому ми обрали темою дипломної роботи «Психологічні чинники патріотичного виховання дітей дошкільного віку». Метою даної статті є теоретичне дослідження проблеми психологічних чинників патріотичного виховання дітей дошкільного віку.

Теоретичною основою дослідження виступили: ідеї та погляди сучасних дослідників (В. Гонський, М. Дубина, Ю. Руденко, Д. Пащенко, І. Горбатюк), які обстоюють думку про те, що саме в дошкільному віці доцільно виховувати у дітей патріотичні почуття, так як саме на цьому етапі життя розпочинає

формуватися культурно-ціннісна та морально-патріотична основа особистості, психічні процеси (мислення, пам'ять, увага), відбувається соціальна адаптація до вимог суспільства, починається процес національно-культурної ідентифікації, усвідомлення себе як частини навколишнього світу [4]. Такі вчені, як О. Любар, В. Мацюк, В. Пугач, М. Стельмахович, Д. Федоренко висвітлювали ідеал стародавньої епохи, складовою частиною якого виступає патріотичне виховання. У науковій літературі (Л. Бойко, В. Брюхова, Н. Бугаєць, В. Вершинін, Т. Виноградова, О. Доукіна, В. Зікратов, О. Кіян, А. Кочетова, Т. Кравченко, Л. Обухова, Л. Панфілова, О. Повалій, О. Пухта, А. Свиридов, Н. Толстоухова, Т. Фалькович, І. Хоменко, О. Хромова та інші) окреслено та обґрунтовано ряд чинників патріотичного виховання, зокрема, сформульовано ідею про важливість організації гармонійної взаємодії сім'ї та освітнього закладу як дієвого чинника виховання дитини, покликаною сприяти її успішній життєдіяльності в сучасній Україні [1]. Отже, на основі аналізу джерел ми встановили, що патріотичне виховання - це система поглядів, переконань, ідей, традицій, створених самим народом протягом свого існування; вона є невід'ємною частиною важливого суспільного механізму, передає соціальний досвід і досягнення попередніх поколінь нащадкам, формує світогляд, свідомість і ціннісні орієнтації, притаманні суспільству.

Вищеназваними авторами доведено, що дошкільний вік є найбільш сприятливим періодом психолого-педагогічного впливу на дитину, саме в цьому віці розвивається емоційно-ціннісний підхід до близьких людей, природи рідної землі, народних звичаїв [5]. У зв'язку з вищесказаним метою нашого дослідження визначено теоретичне та емпіричне виявлення психологічних чинників патріотичного виховання дітей дошкільного віку. Об'єкт дослідження – патріотичне виховання дітей дошкільного віку. Предмет дослідження – психологічні чинники патріотичного виховання дітей дошкільного віку. Патріотичне виховання дошкільників має специфічні особливості, оскільки здійснюється перш за все через впливи соціального середовища (батьків,

психологів, педагогів), які у взаємодії з дитиною забезпечують поширення її уявлень про Батьківщину, підтримку інтересів, зміцнення уподобань, формування цінностей та прагнень відповідного спрямування, що у подальшому житті стане основою формування ідеалів та світогляду особистості.

Активізацію вищеназваних чинників має Сучасні вчені підтримують наукові погляди про те, що учасники педагогічного процесу (батьки, вихователі, психологи, держава, суспільство) мусять виховати в дитині найважливіші людські чесноти, закласти основи моральності, прагнення до краси і творчості [2]. Для досягнення результатів у вихованні доцільно організовувати спільні заходи відповідного змісту для дітей з батьками. Механізми впровадження співпраці з батьками відбуваються за допомогою різних форм роботи: засідання батьківського комітету, консультації, переговорів, виставок, свят тощо. В естетично оформленому батьківському куточку стенди мають постійно оновлюватися з інформацією з актуальних питань та надаватися поради та рекомендації щодо патріотичного виховання [3]. Перспективами нашого дослідження є проведення емпіричного дослідження, спрямованого на вивчення чинників патріотичного виховання дошкільників.

Література:

1. Концепція громадянського виховання особистості в умовах розвитку української державності // Дошкільне виховання. – 2003. – № 2. – С. 3-8.
2. Пащенко Д. Патріотичне і національне виховання – складові становлення громадянина // Д. Пащенко.– Шлях освіти. – 2002. – № 1. – С. 9-14.
3. Дергач, Л. Н. Современные подходы к патриотическому воспитанию дошкольников / Л. Н. Дергач // Дошкольная педагогика. – 2009. - N 2. - С. 21-26.
4. Дубина М. Руденко Ю. Патріотичне виховання молоді // М. Дубина, Ю. Руденко. – Освіта України. – 2006. – №8. – С. 5.
5. Коркішко О. Становлення патріотичного виховання в 19–20 ст.: (Історичний аспект) // О. Коркішко. – Рідна школа. – 2004. – № 2. – С. 60-62.

Яковенко Сергій Іванович
доктор психологічних наук, професор,
проректор Київського інституту
сучасної психології та психотерапії,
serg_yak@ukr.net

Бардова Майя Автандилівна
ад'юнкт Одеського державного
університету внутрішніх справ,
майор поліції, maiia.bardova@gmail.com

ПОРОЗУМІННЯ В ГРОМАДІ ЯК РЕЗУЛЬТАТ ПРОДУКТИВНОГО ДІАЛОГУ В БЕЗПЕЧНИХ УМОВАХ

Анотація. Порозуміння між людьми з різними поглядами виникає завдяки діалогу. Необхідні умови діалогу – визнання рівності сторін і толерантність до інакомислення, пошук компромісу. Розглянуто роль працівників «діалогової поліції» в забезпеченні безпечних умов для конструктивного спілкування.

Ключові слова: порозуміння, конфлікт, медіація, діалог, ідентифікація, комунікативна компетентність.

Аннотация. Понимание между людьми с разными взглядами возникает благодаря диалогу. Необходимые условия диалога – признание равенства сторон и толерантность к инакомыслию, поиск компромисса. Рассмотрена роль работников «диалоговой полиции» в обеспечении безопасных условий для конструктивного общения.

Ключевые слова: понимание, конфликт, медиация, диалог, идентификация, коммуникативная компетентность.

Abstract. The understanding between people with different views arises from a dialogue. Necessary conditions for dialogue - recognition of equality of the parties and tolerance to dissent, a search for compromise. The role of the "dialogue police" in ensuring safe conditions for constructive communication is considered.

Keywords: understanding, conflict, mediation, dialogue, identification, communicative competence.

Порозуміння та злагода у взаєминах не виключає наявності різних точок зору в громаді чи родині; їх з'ясуванню та пошуку компромісу слугує діалог. Наявність внутрішнього особистісного конфлікту й намагання його вирішити шляхом внутрішнього діалогу теж не є симптомом якоїсь патології. Проблема полягає у здатності до аргументації позиції й готовності вислухати доводи опонента, наявності прийнятної процедури організації продуктивного діалогу в безпечних умовах.

Проблема діалогу в психології та медіації при конфлікті сторін в правознавстві та конфліктології досліджується з прадавніх часів. У розвиток концепції діалогу у ХХ ст. суттєвий внесок зробили О. Ухтомський, М. Бахтин, М. Бубер, М. Мамардашвілі, Ф. Розенцвейг, які довели, що людина – соціальна істота, яка не може стати людиною без спілкування із іншими людьми, без діалогу із значимим іншим [6].

В маловідомих працях О. Ухтомського [5] опублікованих більше, ніж через півстоліття після його смерті, піддається критиці індивідуалізм та груповий егоїзм, відзначається важливість для становлення особистістю спілкування із «заслуженим співрозмовником» – реальним чи уявним Іншим, а також постійний критичний діалог із самим собою, який постійно піддає сумніву власні бажання та цілі, закликає гармонізувати із бажаннями та цілями оточуючих. Духовні пошуки О. Ухтомського були не своєчасними, адже доля окремої людини в роки масових репресій не мала жодного значення. В умовах культу особистості не могло бути дисидентів, адже диктатура робила суспільний діалог не можливим.

Вітчизняні психологи із кінці 70-х та початку 90-х років минулого століття й до теперішнього часу видали чимало наукових праць, в яких діалог розглядається з позицій методології, загальної та соціальної психології (Г. Андрєєва, О. Асмолов, Г.Балл, Ф. Василюк, Г.Дьяконов, П.Горностай, В. Зинченко, М.Папуча. В. Татенко, Т. Флоренска та ін.), конфліктології (І. Ващенко, М. Пірен, Б. Хасан).

Робляться спроби застосування психологічних знань про діалогічне спілкування для гуманістичне орієнтованої організації навчально-виховного процесу – на засадах довіри до педагога й поваги до особистості учня (Г. Бал, М. Боришевський, Г.В.Д'яконов та ін.), переходу від директивної психотерапії до терапевтичного діалогу (О. Бондаренко, З. Кісарчук, О.Коп'єв та ін.), медіації при конфліктах (А. Гирник, Ю. Меркулова, Н. Крестовська та ін.). Йдеться про посередництво й примирення сторін, сприяння порозумінню, злагоді,

толерантності в громаді да ефективному самоврядуванні [1-6]. Розробка діалогічного підходу є актуальною для розвитку практичної та прикладної психології, оскільки вона дозволяє досліджувати принципи і механізми діалогічної взаємодії між людьми в різних сферах реального життя й діяльності та розробляти психологічні й психотерапевтичні методи і стратегії практичного людського діяння та міжлюдської взаємодії – пише Г. Дьяконов [2].

Посередник (медіатор) стимулює конструктивне обговорення спірних питань і сприяє порозумінню сторін передусім через упровадження певних процедурних правил, встановлення регламенту, формування порядку денного переговорів, створення сприятливого психологічного клімату для конструктивного діалогу й вироблення прийняттого, компромісного рішення, яке не надає переваг жодній стороні, є не стільки справедливим, скільки відповідним чинному законодавству й тому угода буде виконуватися. У таких випадках не має ні переможців і переможених, а тому всі незадоволені й рішення виконується не охоче й під тиском – як, наприклад, «Мінська угода».

Досягнення згоди розглядається як поетапний процес, зумовлений з'ясуванням певної спільності та взаємозв'язку інтересів сторін, зростанням їхньої взаємної довіри й готовності до спільного пошуку збалансованого вирішення конфлікту. Як правило, посередник намагається насамперед припинити насильство й не допустити ескалації конфлікту, продемонструвати опонентам непродуктивність обраної ними тактики ведення боротьби «не на життя а на смерть». Гасло «будем вічно пам'ятати і ніколи не простимо» не має сенсу, будь яка війна закінчується миром або загибеллю однієї чи обох сторін [8].

Існують такі форм залучення третьої сторони до вирішення юридичного конфлікту, як фасилітація – медіація – арбітрація – касаційне судочинство – міжнародні суди⁴. Функцію фасилітатора – людини, яка організовує групове

⁴ Деякі суб'єкти міжнародного права, зокрема. РФ, згодні виконувати тільки вигідні їм ухвали міжнародних судів.

обговорення проблеми, фіксацію й оцінку різних пропозицій щодо її розв'язання, забезпечує активну і рівноправну участь зацікавлених у ухвалі рішення, може виконувати спеціально навчена особа.⁵

Групова дискусія може мати публічний характер і направляти нейтральним спікером (порівняємо Шустера та Соловйова) й справляти позитивний вплив на громадську думку. Результативність обговорення багато в чому залежить від загальної й комунікативної культури її учасників: поваги до опонента, ідентифікації сторін й готовності вислуховувати й приймати до уваги аргументи опонента та висловити власну позицію⁶. Але при «заморожених конфліктах» міжнародні переговори тривають роками (приклад, перемовини щодо ПМР) й добре, якщо в цей час зброя «мовчить».

Вирішення спірних питань часто відбувається не публічно, а таємно, за участі агентів впливу, які представляють зовсім не інтереси громади; а для вирішення проблем удаються до вбивства опонентів, застосування сил спеціальних операцій, найманців.

Визначене Конституцією України право на свободу слова та проведення масових акцій, інші форми публічної політичної боротьби, на жаль, досить часто мають негативні наслідки. Замість мирної ходи чи мітингу маємо вуличні стихійні чи спеціально організовані зіткнення. коли одна сторона заперечує право на існування протилежної, застосовує мову ненависті та ворожості, схильна до застосування сили та навіть зброї, а правоохоронні органи самоусуваються або ж діють не професійно. Такі непоодинокі випадки змусили створити в Національній поліції спеціальні групи превентивної комунікації – «діалогову поліцію»⁷ із специфічними завданнями і формами роботи. Серед них

⁵ Проект закона «Про медіацію» пройшов тільки перше читання у ВР України.

⁶ Бійки в парламентах кращі за таємні вбивства політичних супротивників чи псевдо стабільності, коли влада передається в «надійні руки», як це було в Сирії та КНДР.

⁷ Див. «Методичні рекомендації щодо організації функціонування в органах та підрозділах Національної поліції постійно діючих робочих груп поліцейських з питань комунікації з організаторами та учасниками масових заходів» затверджені наказом МВС України від 31.07.2017 № 8246/01/20-2017.

– моніторинг ситуації в громаді, прогнозування вірогідних масових акцій та оцінка ризиків при отриманні інформації про заплановані заходи – про кількість учасників та місце проведення, про можливість не виконання їх учасниками судових рішень та не покори законним вимогам поліції, небезпеку виникнення масових заворушень – з метою запобігання ексцесам. При проведенні масових заходів на поліцію покладається завдання охорони громадського порядку, спілкування з активістами та лідерами громадської думки, предметом якого є дотримання законності та правопорядку, виявлення ініціаторів правопорушень та їх ізоляція з метою уникнення ексцесів, які можуть привести до поранення чи загибелі людей. Після завершення заходів здійснюється аналіз подій й робота над помилками [9].

Працівники діалогової поліції добираються з числа досвідчених, емоційне урівноважених осіб з розвинутими інтелектуальними та комунікативними здібностями, які проходять тренінги з переговорної діяльності. Але організувати діалог сторін чи вступити в контакт з лідерами груп вдається не завжди, зокрема тому, що справжні ініціатори масових акцій діють анонімно, «ховаються за спинами» активістів, якими маніпулюють чи просто наймають.

Для досягнення згоди в громаді потрібні майданчики для безпечного спілкування, прямі ефіри політиків, толерантність та повага до опонентів, здатність аргументувати свою позицію. В цьому громадянському суспільстві мають допомогти фахівці: соціологи, які вивчатимуть громадську думку, політологи й соціальні психологи, які навчені фасилітації й можуть провести наприклад, фокус-групу, соціодраму за методикою Д. Морено, соціальні працівники, спроможні організувати місцевий референдум й сприяти місцевому самоврядуванню а правоохоронні органи будуть забезпечувати безпеку громади.

Література:

1. Балл Г.О. Психологічні аспекти гуманізації суспільних відносин у контексті парадигми діалогу / Г.О. Балл // Діалогічність як форма існування і розвитку особистості / За заг. ред. Г.Балла, М.Папучі. – Ніжин: Міланік, 2007. – С. 5-16.
2. Дьяконов Г. В. Основы диалогического подхода в психологической науке и практике / Г. В. Дьяконов. – Кировоград, 2007. – 847 с.

3. Копьев А.Ф. Психотерапия обыденной жизни (феноменологическое исследование диалога) / А.Ф.Копьев, Т.А. Топольская // Консультативная психология и психотерапия. – 2017. – Том 25., № 4. – С. 94-114.

4. Топольская Т.А. О понятии «диалог» в психологических исследованиях общения и консультативной практике / Т.А. Топольская // Консультативная психология и психотерапия. – 2011. – № 4. – С. 69-90.

5. Ухтомский А. Доминанта души / Из гуманитарного наследия / А.Ухтомский. – Рыбинск: Рыбинское подворье, 2000. – 606 с.

6. Флоренская Т.А. Диалог в практической психологии (методология, теория, опыт) / Т.А. Флоренская – М.:, 1993. <http://www.childpsy.ru/dissertations/id/19936.php>

7. мира, победы мятежевойну! Творческое наследие Е.Э.Месснера. – М.: Военный университет, Русский путь, 2005. – 696 с.

8. Яковенко С.І. Комуникативна компетентність поліцейських груп превентивної комунікації як умова безпечного проведення масових зібрань / С.І.Яковенко, М.А. Бардова // Український психологічний журнал: КНУ ім. Т. Г. Шевченка – К., 2018 – № 1(7). – С. 187-199.

Яковицька Лада Сергіївна

кандидат психологічних наук,

доцент кафедри авіаційної психології

Національного авіаційного університету, м. Київ,

lada_yakovickaya@ukr.net

**ДІАЛОГО-КУЛЬТУРОЛОГІЧНІ СКЛАДОВІ ПРОЦЕСУ
САМОРЕАЛІЗАЦІЇ ВИКЛАДАЧА У НАУКОВО-ТЕХНІЧНІЙ
ДІЯЛЬНОСТІ В КОНТЕКСТІ НАУКОВОЇ СПАДЩИНИ Г.О.БАЛЛА**

Анотація. В статті розглянуто: самореалізацію викладача як процес існування і розвитку сутнісних сил особистості як суб'єкта життєдіяльності, його взаємодії зі світом; можливості розкриття суб'єктності особи через діалог; оптимальні форми діалогічної взаємодії щодо професійної діяльності; діалогічність як характеристику науково-технічної діяльності. Виділені сутнісні характеристики діалогу, що мають важливе значення для успішної професійної діяльності викладача у науково-технічній сфері: людяність діалогу, динамізм діалогу, конструктивність діалогу, креативна сутність діалогу, рефлексивність діалогу.

Ключові слова: самореалізація, суб'єкт, суб'єктність особистості, діалог, діалогічна взаємодія, діалогічні відносини, навчальний діалог, діалогічність.

Summary. The article discusses with: self-actualization of the teacher as a process of existence and development of the essential forces of the individual as a subject of life, his interaction with the world; possibilities of disclosing the personality of a person through dialogue; optimal forms of dialogic interaction with regard to professional activity; dialogicity as a characteristic of scientific and technical activity. The essential characteristics of the dialogue are highlighted, which are important for the successful professional activity of the teacher in the scientific and technical sphere: humanity of dialogue, dynamism of dialogue, constructive dialogue, creative essence of dialogue, reflexivity of dialogue.

Keywords: self-realization, subject, personality subjectivity, dialogue, dialogic interaction, dialogical relations, educational dialogue.

Самореалізація кожної конкретної особи є ланкою загального процесу обміну сутнісними силами між індивідами. Без такого безперервного обміну і взаємного збагачення людство зупинилося б у своєму розвитку, у своїй поступальній ході, і в цьому полягає об'єктивний сенс самореалізації. При цьому самореалізуватися зможе той, хто розвинув у собі сутнісні сили до такого рівня, що вони почали в чомусь перевершувати історично накопичені родові здібності людства, і тим самим може збагатити ці родові здібності. Тому самореалізація як об'єктивне явище можлива лише у тісному зв'язку потреби і здатності бути особистістю – потреби і здатності зробити соціально значущий внесок у культуру й у інших людей [7].

У нашому дослідженні самореалізація викладача розглядається як процес існування і розвитку сутнісних сил особи як суб'єкта життєдіяльності, яка поліпшує власні можливості, життя, професійні потенції, систему цінностей і світ. Прийоми такого творчого освоєння довкілля спрямовані передовсім на спосіб буття людини, сенс якого полягає у виробничо-практичній діяльності. У процесі науково-технічної діяльності фахівець намагається пристосувати навколишнє середовище до своїх потреб, але процес цей відбувався не стихійно і не лише відповідно до практичних потреб особи, а згідно із соціально-виробничими нормами і вимогами, тобто у відповідності із актуальними запитами колег-науковців, вищою метою яких також є реалізація власного Я. Але така співпраця можлива лише за умов тісної діалогічної комунікації як спільної діяльності.

Діалогічні ідеї щодо людської природи з'являються на межі ХІХ ст.. Так Л.Фейєрбах, видатний представник філософського антропологізму, зауважував, що людська сутність є наявною тільки в єдності людини з людиною. Сучасна філософія діалогу представлена в роботах М.М. Бахтіна, В.С.Біблера, М.Бубера, С.Л.Франка та психології діалогу Г.О.Балла, Т.О.Флоренської, Г.О.Ковальова.

Будь-який діалог – це симбіоз спілкування, взаєморозуміння, внутрішнього самозвернення, явище «людської екзистенції».

З метою подальшого розкриття ідеї дослідження необхідно зазначити, що як одиниця або вузловий момент аналізу розглядається саме взаємодія фахівця зі світом. Взаємодія, що актуалізується у цій ситуації, породжує умови, поза якими немає ніяких детермінант, здатних вплинути на вчинок. Власне в цьому полягає і сама екзистенція, і така важлива її характеристика, як відкритість. Умови реальних взаємодій людини зі світом завжди первинні щодо якихось конкретних характеристик людини. «Людина з моменту народження перебуває в постійній взаємодії зі світом, в якому містяться потенційні сенси її існування, які вона повинна відкрити, знайти для себе» [6, с. 53].

На думку Г.О.Балла прагнути до діалогічної взаємодії людині варто на різних рівнях і сферах соціального життя. Взаємодіючими суб'єктами (партнерами) є особи найрізноманітнішого характеру і сфер професійної діяльності. В якості таких можуть виступати як індивідуальні, так і колективні суб'єкти економічної, політичної, громадської діяльності, найрізноманітніші соціальні спільності - етнічні, конфесійні, професійні [2], [3], [4]. Г.О.Балл зазначає, що допускаючи метафоричне слововживання, суб'єктами діалогу можна вважати такі підсистеми культури, як наука, мистецтво, релігія, напрямки всередині них (зокрема, діалог методологічних парадигм у науці, зокрема психологічній). За всієї специфіки розгортання діалогічної взаємодії в кожній із згаданих (і не згаданих) галузей, остання, щоб бути ефективною, має відповідати деяким універсальним принципам, які можуть бути застосованими у кожній із них. Скориставшись одним із прийнятих у науці терміном (згадаймо «лінгвістичні універсалії»), ці принципи автор називає діалогічними універсаліями. Одним з основних принципів (найбільшою мірою розроблений у гуманістичній психології, особливо Карлом Роджерсом і Абрахамом Маслоу) є принцип прийняття партнера таким, яким він є, і разом з цим необхідно

орієнтуватися на його найвищі досягнення (реальні та потенційні), на перспективу, що відкривається перед ним [4].

Діалогічні відносини – це особливі мотиваційно-сміслові відносини. З погляду філософії, смисл пов'язується з розумінням, культурним контекстом, з конкретними нормативно-ціннісними системами культури (М.Хайдеггер, Е.Гуссерль, Г.-Г.Гадамер та ін.). Діалогічні відносини включають в себе протиріччя, боротьбу, суперечки, незгоду і згоду. Згода – одна з найважливіших форм діалогічних відносин. Вміти слухати і вислухати – це теж є діалог, уміння зрозуміти сенс сказаного – це теж діалог. Тобто діалог базується на рівності позицій партнерів по спілкуванню, емоційній відкритості та довірі до іншої людини, прийнятті її як цінності у власний внутрішній світ. У процесі діалогічної взаємодії дві особистості утворюють певний спільний психологічний простір і тимчасову його протяжність, породжуючи єдину «емоційну» подію, де й відбувається розгортання як творчого процесу, так і взаєморозкриття, взаєморозвитку. Відтак діалогічний простір – результат створення оптимальних умов особистісної взаємодії учасників діалогу [1].

Спираючись на принципи діалого-культурологічного підходу в освіті, Г.О.Балл створює модель діалогу, що орієнтується на залучення його учасників до наукової культури [3, с. 102-108]. Навчальний діалог буде продуктивним тільки тоді, коли він наближає кожного його учасника до досягнення істини, а результати дискусії залишаються відкритими. Г.О.Балл вважає, що «зовсім не обов'язково (а при обговоренні достатньо глибоких проблем – неможливо) досягти згоди з усіх питань, які обговорювалися під час діалогу. Йдеться про згоду щодо підсумку діалогу – підсумку, який має бути явно сформульований» [3, с. 104]. Далі Г.О. Балл виділяє три типові варіанти погодженого підсумку діалогу: 1) підсумок діалогу збігається з думкою одного з його учасників; 2) підсумок діалогу формулюється «через синтез компонентів, кожен з яких бере початок у думці когось із учасників діалогу»; 3) підсумок, сформований на

метарівні. У цьому випадку парадигмі діалогу буде відповідати «схематизм драматичного твору» [3, с. 107].

Аналіз сучасної професійної діяльності показує, що поняття діалогічності для неї має велике значення. Діалогічність є характеристикою науково-технічної діяльності, яку вона набуває в нових культуральних умовах, у міру того як взаємодія стає ціннісно-сисловою через взаємопроникнення технічних і соціально-психологічних процесів [7]. Діалогічність орієнтує на цілісне, системне охоплення взаємин особи і її оточення (як професійного, так і соціального), а також визначення діалогічного змісту внутрішньої організації фахівця. Таким чином, доцільним буде говорити про науково-технічну діяльність як про діалогічну взаємодію, що сприяє смислому взаємопроникненню та ціннісному обміну її учасників.

Наше дослідження особистості у науково-технічній сфері спрямоване на вивчення особистісних і культурально-нормативних детермінант її діяльності. Тобто ситуації, що вимагають прийняття нестандартного рішення, одночасно є і ситуаціями змін, які змінюють дійсність і продукують щось нове. Коли фахівець контактує і з потребою, і з обставинами, відразу стає очевидним, що реальність дуже гнучка, вона готова до змін і її можна переробити у тій мірі, чим інтенсивніше ми використовуємо всі можливості. Будь-яка ситуація, в якій сфері життя вона б не відбувалася, має розглядатися як поле можливостей, інакше вона може стати просто нерозв'язною. Часто буває так, що проблема видається нам «цілком реальною», тільки якщо вона укладається у загальноприйнятні межі.

Поступово самореалізація фахівця у власній життєдіяльності може досягати рівня, що відповідає загальнолюдським цінностям. Дуже часто особа, усвідомлюючи свій ідеал і його відмінність від свого реального «Я», не намагається щось змінювати у власному житті, відкидаючи потребу особистості у самовдосконаленні. У випадках ригідного ставлення до себе, незалежно від характеру ситуації (стандартна або проблемна), активність фахівця набуває рис формального виконавця через пряму адаптацію до очікуваних вимог.

Самовдосконалення, на нашу думку, є пошуковою життєвою стратегією, яка спрямовується на пошук більш адекватних можливостям особистості шляхів самореалізації, бо якщо шляхи власної реалізації вибрані неадекватно, людина не може здійснити себе повною мірою. Тим часом діалектика буття вимагає від особистості здатностей до прийняття рішень, і не тільки рішень для розв'язання якихось буденних дрібних колізій, а і значних, пов'язаних з відповідальністю і навіть з певним ризиком, зокрема, щодо професійних технічних рішень. Якщо фахівець не схильний до таких відповідальних кроків, боїться змінити умови власної життєдіяльності, додержується пасивної стратегії, намагається лише утримати те, що у нього є, він не може реалізувати себе, втрачає індивідуальні властивості в результаті відсутності умов для їх реалізації або неадекватного їх застосування, поступово він починає відчувати незадоволеність і розчарування діяльністю, буттям. Коли фахівець обирає єдиний і до того ж зовні заданий варіант поведінки, він втрачає здатність діалогічно мислити – моделями ситуацій і суб'єктивними виборами рішень і вчинків. Він не бачить у собі суб'єкта дій, який може перетворювати актуальні виробничі умови.

Таким чином, спираючись на принципи діалого-культурологічного підходу в освіті Г.О.Балла, ми виділили наступні сутнісні характеристики діалогу, що мають важливе значення для успішної професійної діяльності викладача: людяність діалогу, тобто характеристика його як механізму взаєморозуміння, спілкування між особами; динамізм діалогу, коли, діалог являє собою спосіб існування і розвитку думок, має власну структуру, що дозволяє думкам не тільки пов'язуватися, а й значно змінюватися; конструктивність діалогу, зростаюче значення діалогу для досягнення взаєморозуміння, пошуку виходу зі складних конфліктних ситуацій, які донедавна здавалися нерозв'язаними; креативна сутність діалогу, що виявляється в реалізації універсальної креативної моделі діалогічного і полілогічного генерування нових ідей; рефлексивність діалогу як підґрунтя у збереженні особистісної незалежності і водночас єдності групових дій, а також необхідна передумова

продуктивного діалогу щодо визначення індивідуального внеску кожного в спільний пошук. Розвивальна функція діалогу у науково-технічній діяльності полягає у виявленні проблеми і визнанні неоднозначності її розв'язання, суть якої сформульована М.О.Бердяєвим: «діалогічність – це особлива якість людини, що забезпечує вищу якість життя» [5, с. 43].

Література:

1. Балл Г.О. Проблема гуманізації освіти та діалогічний підхід / Г.О.Балл // Діалогічна взаємодія у навчально-виховному процесі загальноосвітньої школи / За ред. В.В.Андрієвської, Г.О.Балла, А.Г.Волинця та ін. – К., 1997. – С. 6-27.
2. Балл Г.О. Діалого-культурологічний підхід як напрям гуманізації освіти / Г.О.Балл, А.Г.Волинець, С.О.Копилов // Психологія – школі: Зб. матеріалів Другого Міжрегіонального науково-практичного семінару (Рівне, 16-18 січня 1997 р.). – К., 1997. – С. 76-82.
3. Балл Г.О. Наука як підсистема культури і діалого-культурологічний підхід в освіті / Г.О.Балл // Культурологічні та психолого-педагогічні аспекти гуманізації освіти. – К. : Наукова думка, 1998. – С. 101-118.
4. Балл Г.О. Орієнтири сучасного гуманізму (в суспільній, освітній, психологічній сферах) / Г.О.Балл : Видання друге, доповнене. – Житомир : ПП «Рута», Видавництво «Волинь», 2008. – 232 с.
5. Бердяев Н.А. Самопознание : Опыт философской автобиографии / Н.А.Бердяев. – М. : Мысль, 1991. – 318 с.
6. Леонтьев Д.А. Психология смысла : природа, строение и динамика смысловой реальности / Д.А.Леонтьев. 2-е, испр. изд. – М. : Смысл, 2003. – 487 с.
7. Яковицька Л.С. Діалогічна складова як атрибут процесу самореалізації особистості у науково-технічній діяльності / Л.С.Яковицька // Вісник ХНПУ ім.Г.С.Сковороди. – Харків : ХНПУ, 2012. –Вип.42. – Ч.2. – С.219-228.

НАШІ АВТОРИ

Агачова Юлія Анатоліївна – кандидат психологічних наук, старший викладач кафедри теорії і методики дошкільної, початкової освіти й психології КВНЗ «Херсонська академія неперервної освіти», agacheva.yulia@gmail.com

Альтмарк Анна Олександрівна – здобувач магістерського рівня вищої освіти за спеціальністю «Психологія» психолого-природничого факультету Рівненського державного гуманітарного університету, Altmark34@gmail.com

Бардова Майя Автандилівна – ад'юнкт Одеського державного університету внутрішніх справ, майор поліції, maiia.bardova@gmail.com

Важинський Сергій Едуардович – кандидат технічних наук, доцент, доцент кафедри пожежної профілактики в населених пунктах, Національний університет цивільного захисту України, м. Харків, sevzhasmin@gmail.com

Воропаєв Евгений Павлович – кандидат психологічних наук, доцент Харківського національного університету мистецтв імені І.П.Котляревського, evoropaev@gmail.com

Губенко Олександр Володимирович – старший науковий співробітник Інституту психології ім. Г.С. Костюка НАПНУ, aglado2014@gmail.com

Депутат Валентина Василівна – науковий співробітник лабораторії методології і теорії психології Інститут психології імені Г.С. Костюка НАПН України, vdeputat@i.ua

Дружиніна Інна Анатоліївна – кандидат психологічних наук, доцент кафедри загальної психології та психодіагностики Рівненського державного гуманітарного університету, inna_d2007@ukr.net

Завгородня Олена Василівна – доктор психологічних наук, провідний науковий співробітник Інституту психології імені Г.С. Костюка НАПН України, zolen1958@gmail.com

Зливков Валерій Лаврентійович – кандидат психологічних наук, доцент, завідувач лабораторії методології і теорії психології Інституту психології імені Г.С. Костюка НАПН України, vzlivkov@gmail.com

Копилов Сергій Олегович – кандидат філологічних наук, старший науковий співробітник лабораторії методології і теорії психології Інституту психології імені Г.С. Костюка НАПН України, kopylo@i.ua

Краєва Оксана Анатоліївна – кандидат психологічних наук, доцент кафедри практичної психології Інституту людини Київського університету імені Бориса Грінченка krae_koa@ukr.net

Кузікова Світлана Борисівна – доктор психологічних наук, професор, завідувач кафедри психології Сумського державного педагогічного університету імена А.С. Макаренка, kuzikova_svetlana@ukr.net

Кузіна Вікторія Дмитрівна – науковий кореспондент Інституту психології імені Г.С. Костюка НАПН України, 0960118847@ukr.net

Котух Олена Вікторівна – молодший науковий співробітник лабораторії методології і теорії психології Інституту психології імені Г.С. Костюка НАПН України, snegyro4ka4@ukr.net

Литвинчук Леся Михайлівна – доктор психологічних наук, старший науковий співробітник, старший науковий співробітник лабораторії психології соціально дезадаптованих неповнолітніх Інституту психології імені Г.С. Костюка НАПН України, lutol@ukr.net

Лукомська Світлана Олексіївна – кандидат психологічних наук, старший науковий співробітник лабораторії методології і теорії психології Інституту психології імені Г.С. Костюка НАПН України, svitluk@ukr.net

Мирончук Діана Петрівна – здобувач магістерського рівня вищої освіти за спеціальністю «Психологія» психолого-природничого факультету Рівненського державного гуманітарного університету, diana.myronchuk.00@ukr.net

Михайлюк Інна Володимирівна – кандидат психологічних наук, доцент кафедри психології Навчально-наукового інституту міжнародних відносин та соціальних наук Міжрегіональної академії управління персоналом, i.v.mykhailyuk@gmail.com

Михальчук Наталія Олександрівна – доктор психологічних наук, професор, завідувач кафедри практики англійської мови Рівненського державного гуманітарного університету, Natasha1273@ukr.net

Наконежна Марія Миколаївна – кандидат психологічних наук, доцент, докторант кафедри загальної та соціальної психології та психотерапії Національного педагогічного університету імені М.П. Драгоманова, доцент кафедри загальної та практичної психології Ніжинського державного університету імені Миколи Гоголя, maria.nakonechna2014@gmail.com

Пануча Микола Васильович – доктор психологічних наук, професор, завідувач кафедри загальної та практичної психології Ніжинського державного університету імені Миколи Гоголя, kaf.psy@ndu.edu.ua

Перепада Ольга Михайлівна – кандидат психологічних наук, медичний психолог Ватутінської міської лікарні, голова ГО «Тренінговий центр соціально-психологічної реабілітації «Гармонія», psyvolga@gmail.com

Перепелиця Анна Володимирівна – кандидат психологічних наук, викладач-методист Київського міського медичного коледжу, vv017@ukr.net

Подкоритова Лариса Олександрівна – кандидат психологічних наук, доцент кафедри психології та педагогіки Хмельницького національного університету, м. Хмельницький, larisa.podkoritova@gmail.com

Російчук Тетяна Анатоліївна – кандидат психологічних наук, фрілансер, м. Харків, tatyana.rosiychuk@gmail.com

Стенура Євгеній Вікторович – молодший науковий співробітник лабораторії методології і теорії психології Інституту психології імені Г.С. Костюка НАПН України es18011988@yahoo.com

Субін Андрій Олександрович – Інститут психології імені Г.С. Костюка НАПН України andrysubin@gmail.com

Тавровецька Наталія Іванівна – кандидат психологічних наук, доцент, завідувач кафедри практичної психології Херсонського державного університету, 1882181@gmail.com

Харченко Надія Анатоліївна – кандидат психологічних наук, викладач кафедри психології Уманського державного педагогічного університету імені Павла Тичини, kharchenkon.a@ukr.net

Чорна Тетяна Олексіївна – магістрантка факультету соціальної та психологічної освіти Уманського державного педагогічного університету імені Павла Тичини

Шевченко Катерина Олександрівна – аспірантка Інституту психології імені Г.С. Костюка НАПН України, katty943@gmail.com

Шевчук Тетяна Петрівна – магістрантка факультету соціальної та психологічної освіти Уманського державного педагогічного університету імені Павла Тичини

Ягода Віра Миколаївна – факультет соціально-психологічних наук та управління, Спеціальності «Психологія»

Яковенко Сергій Іванович – доктор психологічних наук, професор, проректор Київського інституту сучасної психології та психотерапії, serg_yak@ukr.net

Яковицька Лада Сергіївна – доцент кафедри авіаційної психології Національного авіаційного університету, м. Київ, lada_yakovickaya@ukr.net

Збірник статей створений за матеріалами круглого столу «Проблема добра і зла у науковій спадщині Г.О. Балла», який відбувся в Інституті психології імені Г.С. Костюка НАПН України 24 травня 2018 року. Проблеми раціогуманізму, поставлені Г.О. Баллом, лишаються актуальними й нині. У збірнику окреслено сучасні методологічні підходи до вивчення різних аспектів особистості в контексті ідей раціогуманізму Г.О. Балла. Окремі автори аналізують наукову спадщину Г.О. Балла, а інші – базуючись на його науковому доробку, обґрунтовують можливості реалізації різноманітних практичних ідей. Збірник статей адресовано психологам, соціальним працівникам, студентам вищих навчальних закладів та всім, хто цікавиться психологією особистості.

Ключові слова: Г.О. Балл, раціогуманізм, особистість, ідентичність, розвиток.

The collection of articles was created on the based on the round table "The problem of good and evil in the G.O. Ball's scientific heritage" materials, which took place at the Institute of Psychology named after GS Kostyuk NAPS of Ukraine on May 24, 2018. Problems of rationalism, set by G.O. Ball, remain relevant nowadays. The collection outlines modern methodological approaches to the study of various aspects of personality in the context of ideas of G.O. Ball's raciohumanism. Some authors analyze the scientific heritage of G.O. Ball, and others based on his scientific work, substantiate the possibilities of implementing a variety of practical ideas. The collection of articles is addressed to psychologists, social workers, students of higher educational institutions and all those who are interested in psychology of the individual.

Keywords: G.O. Ball, raciohumanism, personality, identity, development.

Сборник статей создан по материалам круглого стола «Проблема добра и зла в научном наследии Г.А. Балла», который состоялся в Институте психологии имени Г.С. Костюка НАПН Украине 24 мая 2018 года. Проблемы рациогуманизма, поставленные Г.А. Баллом, остаются актуальными и сейчас. В сборнике обозначены современные методологические подходы к изучению различных аспектов личности в контексте идей рациогуманизма Г.А. Балла. Отдельные авторы анализируют научное наследие Г.А. Балла, а другие - основываясь на его научном наследии, обосновывают возможности реализации различных практических идей. Сборник статей адресовано психологам, социальным работникам, студентам высших учебных заведений и всем, кто интересуется психологией личности.

Ключевые слова: Г.А. Балл, рациогуманизм, личность, идентичность, развитие.