

Міністерство освіти і науки України
Державний вищий навчальний заклад
«Прикарпатський національний університет
імені Василя Стефаника»

**Збірник наукових праць:
філософія, соціологія, психологія**

*Випуск 20
Частина 1*

Івано-Франківськ
ДВНЗ «Прикарпатський національний університет
імені Василя Стефаника»
2015

ББК 87.2 + 60.5 + 88

341

*Друкується відповідно до рішення вченої ради
ДВНЗ «Прикарпатський національний університет імені Василя Стефаника»
(протокол № 5 від 09.12.2014 р.)*

Збірник наукових праць входить до переліку видань Вищої атестаційної комісії України
(перереєстровано постановою Президії ВАК України № 1-05/1
від 10.02.2010 року).

Свідоцтво про державну реєстрацію. Серія КВ 16048-4520ПР від 16.11.2009 р.

Редакційна колегія: **Л.Д. Заграй** – доктор психол. наук, професор (*голова редакційної колегії*); **О.А. Ліщинська** – доктор психол. наук, професор; **В.К. Ларіонова** – доктор філос. наук, професор; **Р.А. Арцишевський** – доктор філос. наук, професор, чл.-кор. АПН України; **Г.Й. Михайлишин** – доктор філос. наук, професор; **І.М. Гоян** – доктор філос. наук, професор; **М.В. Кашуба** – доктор філос. наук, професор; **З.С. Карпенко** – доктор психол. наук, професор; **В.П. Москалець** – доктор психол. наук, професор; **І.Д. Пасічник** – доктор психол. наук, професор; **М.В. Савчин** – доктор психол. наук, професор; **М.М. Сидоренко** – доктор філос. наук, професор; **Н.В. Чепелєва** – доктор психол. наук, професор, чл.-кор. АПН України; **О.М. Чуйко** – канд. психол. наук, доцент (*відповідальний секретар*).

341 **Збірник наукових праць** : філософія, соціологія, психологія. – Івано-Франківськ : Вид-во ДВНЗ «Прикарпатський національний університет імені Василя Стефаника», 2015. – Вип. 20, ч. 1. – 251 с.

ББК 87.2 + 60.5 + 88

Адреса редакційної колегії:

76018, м. Івано-Франківськ, вул. Шевченка, 57
ДВНЗ «Прикарпатський національний університет імені Василя Стефаника»
Тел.+38(0342)59 61 49

E-mail: kps@pu.if.ua, <http://journals.pu.if.ua/index.php/psp>

Усі друковані статті пройшли процедури рецензування,
експертного та конкурсного відбору

© Державний вищий навчальний заклад
«Прикарпатський національний університет
імені Василя Стефаника», 2015

© Видавництво ДВНЗ «Прикарпатський
національний університет
імені Василя Стефаника», 2015

ЗМІСТ

СОЦІАЛЬНА ПСИХОЛОГІЯ

<i>Білоконь Ігор</i>	
Психологічні чинники сепаратизму в Україні.....	9
<i>Васютинський Вадим</i>	
Психологічне тяжіння до бідності та самоефективність у контексті ціннісного самовизначення особи.....	16
<i>Єрмакова Наталія</i>	
Дослідження особливостей виправданої міжособистісної довіри в студентів юнацького віку.....	23
<i>Запхляк Олег</i>	
Інформаційна складова сучасного медіапростору.....	30
<i>Казібекова Вікторія</i>	
Омана як міждисциплінарна категорія.....	38

ПЕДАГОГІЧНА ТА ВІКОВА ПСИХОЛОГІЯ

<i>Zęba Beata, Zęba Adelina</i>	
Proper Organization of Leisure Time Student – a Manifestation of Concern for the Proper Development of Personality and Success in School.....	45
<i>Белей Ольга</i>	
Особливості професійного становлення особистості студента в сучасній вищій школі.....	49
<i>Гончарова Лариса</i>	
Психологічні особливості дослідження творчої активності людей похилого віку.....	55
<i>Гринів Оксана</i>	
Аналіз виборів пріоритетів минулого, теперішнього й майбутнього чоловіків і жінок у ранній дорослості.....	62
<i>Груць Галина</i>	
Роль гуманітарних дисциплін у формуванні духовної культури студентської молоді.....	68
<i>Дембицька Наталія</i>	
Становлення основ економічної культури школяра в просторі шкільної освіти.....	74

Володченко Максим, Дуткевич Тетяна

Гнучкість мовлення як показник поведінкового компонента усвідомлення міжособистісного конфлікту майбутніми вчителями..... 82

Заболоцька Світлана

Розвиток ціннісної сфери у студентів-педагогів..... 88

Заміщак Марія

Оцінні дії у структурі моральної самооцінки молодших школярів..... 95

Зимянський Андрій

Оцінка ефективності результатів формувального експерименту дослідження моральної самосвідомості в підлітковому віці..... 100

Карнюк Юлія

Сучасні тенденції, проблеми й суперечності розвитку особистості в системі вищої освіти..... 107

Кузікова Світлана

Дослідження індивідуальної своєрідності організації особистісного саморозвитку юнацтва..... 114

Кукло Ольга

Розвиток комунікативної компетентності курсантів під час навчання у ВНЗ як складова успішної майбутньої професійної діяльності..... 122

Лапно Віолетта

Теоретичні засади вдосконалення духовної сфери особистості студента в умовах вищої школи..... 128

ПСИХОЛОГІЯ ОСОБИСТОСТІ

Білозерська Світлана

Вибір як основа людської моральності..... 135

Василькевич Ярослава

Духовний аспект творчості..... 141

Володарська Наталія

Роль світоглядних орієнтацій особистості у формуванні картини світу й образу «Я»..... 148

Галян Ігор

Психологічний аналіз сутності саморегуляції як особистісної здатності..... 154

Карпенко Зіновія

Духовність як предмет аксіопсихологічних студій..... 161

Кікінежді Оксана

Проблема формування духовності зростаючої особистості: гендерний аспект..... 168

Кіричевська Елеонора

Духовність як продукт і результат релігійної творчості особистості.... 175

Куліш Віктор

Проблема визначення та розуміння поняття «духовність» у сучасній психології..... 181

Люсова Оксана

Роль духовності в суб'єктивному благополуччі людей похилого віку.. 188

Львовичкіна Антоніна

Екологічна культура як прояв духовності особистості..... 194

ПСИХОЛОГІЯ ПРОФЕСІЙНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ

Блінова Олена

Стереотипізація моделі професійної поведінки як механізм формування іміджу..... 201

Булига Інна

Акмеологічні аспекти становлення зрілої особистості..... 207

Галян Олена

Співвідношення особистісних особливостей та мотивації професійного вибору майбутніх психологів..... 212

Добровольська Лариса

Професійно важливі якості студентів-словесників україномовного напрямку як основа формування фахових цінностей..... 220

Корніяка Ольга

Психологічні особливості професійного самоздійснення викладача вищої школи..... 227

КЛІНІЧНА ПСИХОЛОГІЯ

Дуднік Ольга

Психологічні аспекти професійного самовизначення старшокласників з обмеженими можливостями..... 236

Марциняк-Дорош Оксана

Особливості образу Я в жінок із надмірною вагою та ожирінням..... 241

CONTENTS

SOCIAL PSYCHOLOGY

<i>Bilokon Ihor</i> Psychological Factors of Separatism in Ukraine.....	9
<i>Vasiutynskyi Vadym</i> Psychological Inclination towards Poverty and Self-Efficacy in the Context of Axiological Self-Determination.....	16
<i>Yermakova Natalija</i> On the Study of the Distinctive Features of Justified Interpersonal Trust among Adolescent Students.....	23
<i>Zapukhliak Oleh</i> The Informational Component of the Contemporary Mass Media Space.....	30
<i>Kazibekova Viktorija</i> Delusion as an Interdisciplinary Category.....	38

PEDAGOGICAL AND DEVELOPMENTAL PSYCHOLOGY

<i>Zęba Beata, Zęba Adelina</i> Proper Organization of Leisure Time Student – a Manifestation of Concern for the Proper Development of Personality and Success in School.....	45
<i>Beley Olga</i> Features of Professional Development of the Student’s Personality in Higher Education System.....	49
<i>Honcharova Larysa</i> Psychological Peculiarities in Investigating Creative Activity of Aged People.....	55
<i>Hryniv Oksana</i> The Analysis of Choosing Priorities of the Past, Present and Future of Men and Women in Early Adulthood.....	62
<i>Hruts Halyna</i> The Role of the Humanities in the Formation of the Spiritual Culture of Student Age Population.....	68
<i>Dembytska Natalija</i> The Establishment of Economic Culture Foundations of a Pupil in the School Learning Environment.....	74
<i>Volodchenko Maksym, Dutkevych Tetiana</i> Fluency of Speech as an Indicator of Behavioral Component in the Awareness of Interpersonal Conflict by Teachers-To-Be.....	82
<i>Zabolotska Svitlana</i> The Development of Value Paradigm in Pedagogical Education Students....	89
<i>Zamishchak Marija</i> Assessment Activities in the Structure of Moral Self-Esteem of Primary Schoolchildren.....	95

<i>Zymianskyi Andrii</i>	
Evaluating the Efficacy of the Results Obtained from Formative Experimental Studies of Moral Identity in Adolescence.....	100
<i>Karpiuk Yulija</i>	
Current Trends, Problems and Contradictions Concerning Personality Development in Higher Education System.....	107
<i>Kuzikova Svitlana</i>	
Investigating the Peculiarities of Self-Development Organization among Adolescents.....	114
<i>Kuklo Olha</i>	
The Development of Communicative Competence in Higher School Students as a Concurrent of Successful Future Careers.....	122
<i>Lappo Violetta</i>	
The Theoretical Basis of Improving the Spiritual Life of a Person in Higher Education Establishments.....	128

PERSONALISTIC PSYCHOLOGY

<i>Bilozerska Svitlana</i>	
Choice as the Basis of Human Morality.....	135
<i>Vasylkevych Yaroslava</i>	
Creative Activity: A Spiritual Perspective.....	141
<i>Volodarska Natalija</i>	
The Role of Personal Worldview Orientations in the World Picture and Self Concept Formation.....	148
<i>Halian Ihor</i>	
Psychological Analysis of the Concept of Self-Regulation as a Personal Capability.....	154
<i>Karpenko Zinovija</i>	
Spirituality as an Object of Axiopsychological Investigations.....	161
<i>Kikinezhdzi Oksana</i>	
The Problem of the Spiritual Development of a Growing up Person: A Gender Perspective.....	168
<i>Kirychevska Eleonora</i>	
Spirituality as a Product and Result of Religious Creativity of a Person.....	175
<i>Kulish Viktor</i>	
The Problem of Defining and Understanding the Concept of «Spirituality» in Modern Psychology.....	181
<i>Liusova Oksana</i>	
The Role of Spirituality in the Subjective Wellbeing of Aged People.....	188
<i>Lovochkina Antonina</i>	
Ecological Culture as a Manifestation of a Person's Spirituality.....	194

PSYCHOLOGY OF PROFESSIONAL ACTIVITY

Blinova Elena

Stereotyping of Professional Conduct Patterns as a Mechanism of Image Formation..... 201

Bulyha Inna

Acmeological Aspects of Adult Personality Development..... 207

Halian Olena

The Correlation of Personal Characteristics and Professional Choice Motivation of Trainee Psychologists..... 212

Dobrovolska Larysa

Professional Competencies of the Students of Ukrainian Philology Departments as a Basis for Developing Professional Values..... 220

Korniika Olha

Psychological Characteristics of Professional Self-Actualization of a University Teacher..... 227

CLINICAL PSYCHOLOGY

Dudnik Olha

Psychological Aspects in Professional Self-Determination of Disabled Students..... 236

Martsyniak-Dorosh Oksana

Features of the Self-Concept in Overweight and Obese Women..... 241

ПСИХОЛОГІЧНІ ЧИННИКИ СЕПАРАТИЗМУ В УКРАЇНІ

У статті доводиться думка, що низький рівень добробуту громадян є чинником актуалізації політичних настановлень. Сепаратизм зумовлений наявністю двох антагоністичних проектів розвитку країни та забезпечення добробуту. Проросійський проект заперечує розбудову держави за європейськими лекалами й передбачає збереження радянських устоїв, а проєвропейський можливий за умови відторгнення радянського минулого. Оскільки можлива реалізація лише одного з проектів, то виникає суспільний конфлікт, подолання конфлікту залежить від комплексу психологічних, політичних, економічних умов.

Ключові слова: сепаратизм, політичні настановлення.

The idea is that the low welfare of citizens is a factor actualization of political attitudes, we have in the article. The separatism is because between the projects of development of country and welfare have antagonism. Pro-Russian project denies development of the state by European patterns and aims to conserve of the Soviet principles and pro-European – is possible provided the rejection of the Soviet past. There is a social conflict, since the implementation of the projects must only one. Complex psychological, political and economic efforts must be done to overcome the conflict.

Keywords: separatism, political attitudes.

Актуальність. У період 1991–2013 рр. в Україні відбулися значні політичні події, що вплинули на формування політичних настановлень молоді. За цей час з'явилося нове покоління, однак політичні настановлення успадковуються і впливають на політичну поведінку. Причому актуалізація тих чи інших політичних настановлень у різних регіонах країни відбувається залежно від соціальної ситуації. Економічні чинники й пропаганда призводять до актуалізації проросійських настановлень на сході України та проєвропейських – на заході. Якщо на початку незалежності України ці настановлення не були актуалізовані, то за минулий час їх актуалізація призводить до сепаратизму й розділення країни. Інтерпретація психологічних причин актуалізації антагоністичних настановлень і сепаратизму в Україні нині є актуальним завданням для суспільних та психологічних наук.

Постановка проблеми. 1991 року в Україні відбулась історична подія – проголошено Акт незалежності, який підтримало 90,3% громадян усієї України. Зокрема в АРК – 54,2%, а в Севастополі – 57%. Наразі можна не погоджуватися із заявленими даними щодо результатів кримського референдуму 2014 року, коли було оголошено 97% (по суті, проти незалежності АРК) і за приєднання Криму до Росії, але 57% за незалежність АРК у складі України, як 1991 року, у Севастополі вже достеменно не було. За даними дослідження лабораторії соціальної психології за 2003 рік (В.Т.Циба) видно, що тоді в питанні єдності й незалежності країни київська молодь виявляється одноставною (99%). Навіть та частка молоді, яка не вважає за необхідне вводити обов'язково українську мову в освітянській сфері, підтримує формування української нації на засадах ідеології державності й національних інтересів. Аналіз цих даних свідчить також,

що 70% студентів київських вузів усвідомлюють себе громадянами України, 72% надають перевагу українській мові та 77% бажають бачити Україну розбудованою за національною демократичною ідеологією країн Європи. Молодь майже однотайно висловлюється за нові норми суспільного життя: багатопартійність – 98%, демократія – 94%, гласність – 98% [10].

Переважно досліджуються інші характеристики політичної свідомості громадян. Наприклад, Т.С.Воропаєва (1990) досліджує особливості громадянської позиції, Л.М.Карамушка та М.М.Слюсаревский (1992) – психологію виборця. Досліджуючи політичну свідомість громадян, Л.А.Снігур, М.М.Гнатко вивчають їх ставлення до держави. В.О.Васютинський зосереджується на політичній поведінці, а Є.І.Головаха звертає увагу на амбівалентність політичної свідомості молоді. Тобто маємо окремі фрагменти опису масової політичної свідомості. У ширшому контексті політичної соціалізації особистості вивчаються уявлення особистості про державу та політичні її емоції (М.С.Катаєв, Н.М.Дембицька). Проблеми та соціально-психологічні особливості формування політичної культури молоді досліджують І.В.Жадан, О.О.Єришев, В.О.Ребкало та інші. Дослідження безпосередньо політичних настановлень українців починається з 2000-х років (І.В.Білоконь, М.Дмитрієва, В.Т.Циба).

Уперше антагонізм соціально-політичних настановлень молоді в українському суспільстві було зафіксовано в дослідженні «Особливості соціально-політичних настановлень молоді в умовах трансформації суспільства» (Білоконь І.В., 2005–2008 рр.). У роботі зафіксовано, що однотайність політичної свідомості 1991 року змінилася значним протистоянням на рівні переконань, уподобань, симпатій, ідеологій, соціально-політичних настановлень.

Загалом після революції 2004 року переважала думка, що розкол у суспільстві створено штучно з політичними цілями зацікавлених політичних партій. Однак 10 років потому малопомітний процес громадянського розшарування завершується відокремленням АРК та процесами сепаратизму в східних областях України. Причини актуалізації проросійських настановлень наразі постають проблемою багатьох політологічних, соціологічних досліджень, але, на жаль, не психологічних. Предметом нашої статті постає саме психологічна інтерпретація чинників сепаратизму в Україні, коли в східних регіонах актуалізуються проросійські настановлення, а в західних і центральних – проєвропейські.

Концепція дослідження. Антагоністичні настановлення поширюються в суспільстві поступово й актуалізуються у свідомості громадян як реакція на зміни, які також відбуваються поступово, але проявляються в значних соціально-політичних подіях. Саме вони й привертають увагу вчених із різних галузей суспільствознавства й психології зокрема. Це такі суспільно значущі події, як революції, повстання, страйки, протести тощо. Таким чином, відбувається пунктирна фіксація змін політичної свідомості громадян у кризові періоди з певним відхиленням отриманих даних, які завідомо відрізняються від тих, що можна було б очікувати за умов спокійного перебігу політичного процесу. Отже, для виявлення чинників, що призвели до революційних процесів та

сепаратизму, зокрема у 2013–2014 рр., слід реконструювати певний відрізок політичного життя країни за попередній період. У статті розглядається період з 2004 року, коли було вперше зафіксовано антагоністичні настановлення в масовій політичній свідомості українського суспільства, що призвело до сепаратизму 2014 року.

Провідна психологічна парадигма політичної свідомості, яка склалася на цей період, передбачає, що організація політичної діяльності громадян відбувається завдяки впливу соціокультурних психологічних артефактів, якими є зокрема політичні норми та настанови. Спектр соціокультурних засобів, презентованих у масовій свідомості у вигляді соціально-політичних настанов, політичних принципів, в інших формах нормативних утворень, суб'єктивно «заломлюється» у свідомості особистості та утворює систему соціально-політичних настановлень особистості.

Отже, соціальні настановлення особистості формуються шляхом інтеріоризації соціальних настанов, які є надіндивідуальними регулятивними чинниками, що конкретизовані в законодавчих і нормативних актах та набувають для індивідуальної свідомості форм соціальних норм.

Соціальні норми є такими значеннями, які взаємопов'язані із соціальними настановленнями. Норма – це стандартизовані правила поведінки, що приймаються членами групи як узаконені специфікації очікуваної функції групи, а також функції кожного члена групи. У нормах фіксується визначений порядок, закон як зразок суспільних відносин, стійкі структури соціальних зв'язків. Тому соціальні норми можуть бути означені як специфічні соціальні, виробленні в ході соціокультурної еволюції, засоби фіксації суспільних відносин. Скерування суб'єктивної поведінки відповідно до вимог соціальних норм можливе, якщо індивід інтеріоризував відповідні норми, унаслідок чого й формується внутрішньопсихічний феномен – соціальне настановлення як готовність індивіда діяти відповідно до соціальних норм. Оволодіння системою суспільних норм – вихідна передумова цілеспрямування й формування ієрархії соціальних потреб.

Г.О.Балл визначає норму як «соціально задану основу, у рамках якої будується (або повинна будуватися) дана діяльність, і є соціально детермінованою моделлю діяльності або її компонента» [2]. Згідно із запропонованим підходом, соціально-політичні настановлення є важливим фактором діяльності особистості відповідно до вимог суспільства.

Дослідження М.Й.Варія свідчать, що в ціннісно-орієнтаційному блоці особистості сучасної молоді людини існує дві різні системи. Виявлено протиріччя між системами ціннісних орієнтацій: тієї, яка декларується, і реальною поведінкою в значній частини молоді [5].

Пошук політичних ціннісно-нормативних орієнтирів притаманний не всім громадянам. Дослідження вітчизняних учених на початку 2000-х рр. (М.М.Гнатко, Ю.О.Приходько, Т.М.Приходько, М.С.Катаєва) свідчать, що більшість української молоді відсторонена від політики, малоактивна в політичній сфері.

Т.М.Приходько та Ю.О.Приходько підтверджують низький рівень поінформованості недавніх випускників шкіл у всіх сферах суспільно-політичного життя. Серед молоді лише 10% осіб бажають стати членами будь-яких партій, 10% не визначилися, 80% не бажають бути членами партій. Їхнє ставлення до участі в політичному житті характеризується в цьому дослідженні як пасивне. Типова мотивація такої пасивності – «від мене нічого не залежить», «це нічого не змінить», «не цікавлюся політикою» [8].

Політичну амбівалентність молоді досліджує і Є.І.Головаха. Так, наприклад, за даними науковця, у травні 1996 року прихильників капіталізму було 13% опитаних, прихильників соціалізму – 20%, не підтримували нікого – 25%, не могли визначитися – 22%, підтримували і тих, й інших (аби лише вони не конфліктували) – 18% опитаних. Останній показник, пише він, є особливо цікавим, оскільки виявляє панічну боязнь суспільних конфліктів, що асоціюються передусім із насильством, а не з нормальним станом демократичного суспільства, де повсякденне мирне вирішування конфліктів за допомогою відповідних інституцій і процедур є необхідною умовою його динамічного розвитку [7]. Саме на цій «конфліктобоязні» та на загальній дезорієнтованості «амбівалентної» суспільної свідомості й будує свою тактику утримання влади правляча посткомуністична олігархія, відіграючи роль такого собі «меншого зла», «модератора» між непримиренними прихильниками «соціалізму» та «капіталізму», «Європи» й «Росії», «українськості» й «советськості».

О.В.Петрунько (1996 р.) також вивчає причини відчуження сучасної української молоді від активної політичної діяльності, якими, на думку дослідниці, можна вважати брак відповідної мотивації, наявність інших інтересів, індивідуально-психологічні особливості, небажання брати на себе відповідальність, негативне ставлення до політики взагалі, розчарування в певних політичних і громадських лідерах та ідеях.

Пояснюючи аполітичність молоді, Н.В.Хазратова описала конструкт держави, що переважає в уяві молоді. Визначені основні його ознаки – тотальна недовіра до держави, брак ідентифікаційних зв'язків особистості з державою, уява про марність будь-якої соціальної активності. Цей образ репрезентує державу як відчужений від окремого громадянина апарат насильства, який за своєю суттю є ворожим. Існує неафішоване переконання: будь-яка держава обманює простого громадянина, зазіхаючи на його природні права, наступаючи на його цінності. Це породжує тотальну недовіру до держави як такої, примушує особистість схилитися до трактування будь-якої ініціативи з боку держави як чергової пастки, підступного ходу в деякій таємній грі. Натомість існує віра в те, що «нагорі» постійно ведеться ретельно продумана таємна гра, наслідки якої завжди загрожують інтересам окремих осіб, що живуть у цій державі [9]. Отже, на той час у молоді відсутнє уявлення про можливість щось змінити в політичній системі країни.

Однак 2004 року Н.В.Хазратова звертає увагу на те, що фактичне існування держави неможливе без сприйняття її легітимності в суспільній політичній свідомості. На її погляд, треба розглядати усвідомлення держави та інститут

держави як цілісне явище. «Якщо це є не зовсім очевидно у період стабільності, то дуже яскраво виявляється у кризові періоди» [9, с.24]. За зниження легітимності образу держави проявляється криза суспільних норм і державних інститутів. Це робить очевидним те, що проголошують одні норми, а громадяни живуть за іншими, і це неминуче призводить до соціальних протестів.

У теоретичному плані аполітичні настановлення, які виявляються в багатьох дослідженнях, є фіксацією проявів масової свідомості, її зовнішнього мотиваційного шару, який характеризує відмову значної частини громадян брати активну участь в офіційних політичних акціях – виборах, мітингах, демонстраціях тощо. Але існує інший, більш глибокий, пласт – свідомий вибір населенням того чи іншого шляху суспільного розвитку, тих чи інших смисложиттєвих цінностей і позицій. З урахуванням цього глибинного, або латентного, пласту свідомості зовнішню апатичність громадян багато в чому можна розуміти як визнання неможливості в конкретних політичних умовах реалізувати свої сподівання.

Суперечливі результати щодо політичної активності громадян, отримані в різних дослідженнях на посттоталітарному просторі, свідчать також про зміни масової свідомості в умовах трансформації суспільства. Наприклад, з досліджень масової політичної свідомості наших російських колег (В.Ф.Петренко, О.В.Мітіна) відомо, що в Росії «перший конструкт динаміки суспільної свідомості заданий переходом від опозиції «демократія – тоталітаризм», до опозиції «лібералізм – націоналізм». В українському просторі масової свідомості також має місце цей розподіл. Так, з досліджень Інституту соціальної та політичної психології НАПН України, зокрема щодо психосемантичного простору масової свідомості (В.О.Васютинський, 1997) встановлено, що серед молоді відбувається поширення демократичних переконань, настроїв і поглядів. Окремо значимо, що, за даними цих досліджень, найвищий показник за факторами «патріотичні настрої» та «реформаторські настрої» спостерігається в молоді 18–29 років [6], і це підтверджують події 2014 року в Україні (тобто через 17 років), де середній вік учасників становить 35 років. Це саме ті патріоти й реформатори, яким 1997 р. було 18 років.

Дослідження соціально-політичних настановлень (за системного підходу) з використанням психосемантичного аналізу проведено в 2005–2006 рр. (І.В.Білоконь, 2006) [1; 3; 4]. Дослідження ґрунтується на методології вітчизняних психологів (В.О.Васютинський, В.Т.Циба) щодо психологічного аналізу політичної свідомості української молоді. Отримані дані свідчать про значне розшарування українського суспільства принаймні в студентському середовищі за політичними настановленнями й певну єдність у прагненні контролю державних інституцій.

Соціально-політичні настановлення поділяються на дві групи несумісних норм. Це питання напряду інтеграції України до світового товариства, ставлення до національної культури та цінностей. За фактором «політична орієнтація» виявлено, що в східних регіонах значно переважають настановлення «східної» політичної орієнтації, а в західних – «західної». Регіональні відмінності полі-

тичних настановлень опитаних студентів за фактором «політичні орієнтації» мають високу значущість ($p < 0,001$). На момент дослідження актуалізація політичних настановлень молоді проявлялася тільки у сформованих переконаннях та електоральній поведінці. Але вже чітко проявилися протилежні когнітивні прояви сепаратизму як загроза реалізації власних потреб.

Вочевидь, що потреби у всіх людей у цілому збігаються, однак їх реалізація бачиться по-різному. Так, потреби проросійської молоді (м. Луганськ) у самореалізації пов'язані з переконаннями, що для цього необхідні впровадження російської мови, реставрація союзу «братніх республік», економічне зрощення з ринками СНД; ці опитані частіше не сприймають норми про вступ України до СОТ, НАТО та ЄС. Натомість протилежними є переконання студентів з м. Луцьк. Тут частіше бачать власну самореалізацію в інтеграції в СОТ, НАТО, ЄС та норми національно орієнтованого змісту – пріоритет української мови, незалежності тощо. Таким чином, серед потреб і можливостей їх реалізації на рівні національно-культурних та політичних орієнтацій між студентами Луганська та Луцька переважають ті, що актуалізують протилежні політичні настановлення.

Психологічні чинники сепаратизму криються в різних переконаннях серед молоді з різних регіонів. Узагальнене переконання громадян східних регіонів у тому, що краще життя можливе в інтеграції із СНД, а західних – в єдності з ЄС. Ці переконання зумовлені впливом сусідніх держав та ЗМІ Росії в східних регіонах, а також інформацією про рівень життя в ЄС – у західних. Спадковість ціннісних орієнтацій батьків та пропаганда на сході України призвели до переважання в масовій свідомості цінностей радянських часів, а на заході – демократичних цінностей.

За фактором «політична активність» регіональні відмінності політичних настановлень студентської молоді 2005 року вже проявилися. Студенти зі «східними» орієнтаціями частіше байдужі до політичних проблем (60%), ніж студенти із «західними» орієнтаціями (46%). Останні події ще не проаналізовані науковцями, однак політична активність молоді в цілому по країні суттєво зросла.

Аргументи прихильників тих чи інших уявлень зводяться до констатації більш високого рівня життя в сусідніх країнах. Якщо одні вважають, що досягти кращого життя можливо завдяки інтеграції промисловості в російський ринок, і покладаються на власників великих підприємств, то інші бачать гарантію добробуту в демократичних правилах ведення приватного підприємництва й розраховують на власні сили. Отже, вплив переконань, поширених у регіоні, й успадкування батьківських уявлень сформувало різні переконання молоді, а погіршення економічної та політичної ситуації забезпечило актуалізацію їх антагоністичних настановлень.

Висновки. Аналіз досліджень вітчизняними науковцями динаміки соціально-політичних настановлень молоді в Україні за 1991–2014 рр. дозволяє дійти таких висновків:

- з часів проголошення незалежності суспільство розшарувалося за двома політичними орієнтаціями – «східна», яку характеризує прагнення громадян до інтеграції з Росією, і «західна» – як прагнення інтеграції України з ЄС;
- розшарування суспільної свідомості проявляється в періоди виборів Президента 2004 року, парламенту 2006 року, виборів Президента 2010 року та революційних подій 2014 року;
- 2014 року зростає політична активність молоді, значно посилюють протиріччя між політичними уподобаннями в масовій свідомості громадян східних і західних регіонів України.

Та рішучість, з якою проявляються політичні настановлення (на заході і в центрі країни – одні, а на сході – інші), пояснюється, імовірно, тим, що громадяни сходу і заходу по-різному уявляють собі власне майбутнє й свою роль у політичних процесах. До того ж у людей сходу і заходу України різні можливості та інструменти реалізації своїх прагнень. Уявлення про своє майбутнє й можливості особистості в умовах українських реалій, імовірно, і пояснює поточну політичну кризу в Україні.

1. Bilokon I. The Attitudes of Ukrainian Youth in the Context of Globalization / Bilokon I., Kaczmarek B., Kwiatkowska G. // *Youth Facing the Challenges of Globalization*. – UMCS, Lublin, 2011. – P. 67–77.
2. Балл Г. А. Психология в рациогуманистической перспективе: Избранные работы / Георгий Балл. – К. : Основа, 2006. – 408 с.
3. Білоконь І. В. Аналіз невідповідності соціально-політичних настановлень молоді їх включенню в політичну діяльність / Ігор Білоконь // *Актуальні проблеми психології. Т. 1 : Збірник наукових праць Інституту психології ім. Г. С. Костюка АПН України*. – К. : Міленіум, 2003. – Вип. 11. – С. 86–91.
4. Білоконь І. В. Психологічні особливості сприйняття громадянами змін / Ігор Білоконь // *XXI Століття: альтернативні моделі розвитку суспільства. Кн. 5*. – К., 2006. – С. 26–30.
5. Варій М. Й. Колективні ціннісні орієнтації і морально-психологічні установки : наук.-метод. посіб. / Мирон Варій. – Львів, 1997. – 31 с.
6. Васютинський В. О. Масова політична свідомість сучасного українського суспільства як об'єкт політико-психологічного вивчення / Вадим Васютинський // *Наукові студії з політичної психології*. – К. : Реклама, 1995. – С. 9–22.
7. Головаха Є. Особливості політичної свідомості: амбівалентність суспільства та особистості / Євген Головаха // *Політологічні читання*. – К., 1992. – № 1. – С. 24–39.
8. Приходько Т. М. Про політичну культуру випускників шкіл / Приходько Т. М., Приходько Ю. О. // *Проблеми політичної психології та її роль у становленні громадянина Української держави*. – К., 2001. – Вип. 3. – С. 178–182.
9. Хазратова Н. В. Психологія відносин особистості й держави : монографія / Нігора Хазратова. – Луцьк, 2004. – 276 с.
10. Циба В. Т. Філософсько-діалектичний і соціально-психологічний вимір демократичних перетворень / Віталій Циба // *Соціально-психологічний вимір демократичних перетворень в Україні*. – К., 2003. – С. 32–52.

ПСИХОЛОГІЧНЕ ТЯЖІННЯ ДО БІДНОСТІ ТА САМОЕФЕКТИВНІСТЬ У КОНТЕКСТІ ЦІННІСНОГО САМОВИЗНАЧЕННЯ ОСОБИ

За результатами опитування 123 респондентів встановлено, що психологічне тяжіння особи до бідності та її здатність до самоефективності істотно пов'язані з процесом її ціннісно-орієнтаційного самовизначення. Найбільш значущими характеристиками є: прагнення саморозвитку, усвідомлення сенсу життя, мотивація досягнень, громадська активність, бажання самоствердитися, схильність до самореалізації. Саме ці особливості відображають головні проблеми свідомості й поведінки осіб, які психологічно тяжіють до бідності.

Ключові слова: культура бідності, психологічне тяжіння до бідності, самоефективність, ціннісно-орієнтаційне самовизначення, прагнення саморозвитку.

According to the results of questioning 123 respondents, it was established that a person's psychological inclination toward poverty and his/her capacity for self-efficacy is substantially related to the process of his/her value-orientation self-constitution. The most meaningful descriptions are: aspiration to self-development, awareness of sense of life, motivation of achievements, public activity, desire of self-reliance, propensity for self-realization. Exactly these features reflect the main problems of consciousness and conduct of the people who are psychologically inclined toward poverty.

Keywords: culture of poverty, psychological inclination toward poverty, self-efficacy, value-orientation self-constitution, aspiration to self-development.

Зміст ціннісних орієнтацій окремих осіб та соціальних груп і верств часто-густо розглядають як важливу або й головну причину бідності як об'єктивно й суб'єктивно зумовленого вибору відповідного стилю життя. Ментальну систему ціннісних орієнтацій суспільства І.Бабак і А.Дроздік пропонують уважати за одну з головних причин поширення бідності [1]. Бідні витворюють власні субкультурні характеристики та спосіб життя, що нерідко суперечать загальносуспільним цінностям, і передають їх від покоління до покоління. Серед рис, якими традиційно наділяють представників економічно проблемних середовищ, називають, зокрема, те, що бідні не поділяють суспільних норм і цінностей, через що легко й швидко маргіналізуються [6; 7; 9; 19; 22; 25; 27; 29].

Постійні матеріальні проблеми в середовищі носіїв бідності призводять до того, що багатство та матеріальний добробут набувають для бідних надто важливого значення, перетворюються на надрядні цінності (хоча, з іншого боку, бідні охоче вдаються до захисного зневажання матеріальних статків та особливо їхніх посідачів) [8; 9].

На тлі бажання носіїв бідності розбагатіти (або принаймні перестати бути бідними) привертає увагу те, наскільки мало вони цінують досягнення, особистий успіх, можливість самореалізації. Натомість їм властиві негативні очікування, песимізм, низький рівень домагань, страх перед новим, недовіра до інших і до себе, приреченість і фаталізм [2; 4; 11; 13; 20; 24].

Категорію «психологічне тяжіння до бідності» розроблено з метою конкретизації психологічних особливостей носіїв «культури бідності», осіб із низь-

ким рівнем матеріального добробуту, свідомість і поведінку яких найповніше досліджено в теорії О.Льюїса [28]. Таке тяжіння ми розуміємо як схильність особи обирати бідність за стиль життя, надавати перевагу такому стану як суб'єктивно комфортному.

Засоби психологічної підтримки бідних у подоланні притаманного їм стилю життя здебільшого спрямовано на особистісну корекцію. У цьому сенсі цікавим орієнтиром може стати досягнення певного рівня самоефективності, яку А.Бандура визнав за основу людської суб'єктності, – переконання особи щодо її здатності керувати подіями, які впливають на її життя, віра в себе та власну компетентність. Такі переконання підказують особі, може вона чи не може виконати певні дії, аби змінити ситуацію на краще, мобілізують її пізнавальні засоби, посилюють контроль над перебігом подій. Виконання або невиконання певних дій істотно залежить від того, як особа оцінює свої поведінкові та пізнавальні можливості з досягнення бажаного результату [3; 18; 23; 26].

Під впливом соціальних оцінок, що їх отримує особа у відповідь на свої дії, вона навчається (або не навчається) регулювати свою поведінку та внутрішні психоемоційні стани, набуває (або не набуває) здатності більш-менш відсторонено ставитися до самої себе.

Завданням дослідження стало з'ясування змістових зв'язків між ціннісними орієнтаціями особи, її схильністю бути бідною та здатністю до підвищення самоефективності. Із цією метою було опитано 123 студентів-психологів (71 студент 2-го і 3-го курсів та 1-го курсу магістратури Київського національного університету імені Тараса Шевченка і 52 студенти 2 і 3-го курсів Ужгородського національного університету), у т. ч. 11 хлопців і 112 дівчат.

Респондентам було запропоновано анкету, яка складалася з чотирьох частин. Перша частина – опитувальник «Психологічне тяжіння до бідності» [5]. Другу частину складала Шкала загальної самоефективності [21].

До третьої частини увійшло 20 висловів, у змісті яких зафіксовано окремі цінності, узяті з методик Морфологічного тесту життєвих цінностей В.Сопова і Л.Карпушиної [16], Ціннісного питальника Ш.Шварца [12], Тесту сенсожиттєвих орієнтацій Д.Леонтьєва [10], Шкали диспозиційного егоїзму К.Муздибаєва [14], Методики діагностики спрямованості особи Б.Басса [15, с.563–569], Методики діагностики парціальних позицій інтернальності-екстернальності особи Є.Ф.Бажина, Є.А.Голинкіної, А.М.Еткінда, Методики діагностики мотиваторів соціально-психологічної активності особи, Методики самооцінки психологічної адаптивності [17, с.9–13, 69–70, 322–323], а також із власної анкети. На попередніх етапах дослідження відповідні показники корелювали зі схильністю бути бідним, здатністю давати собі раду в скрутних ситуаціях.

Вислови оцінювалися за 4-бальною шкалою за ступенем згоди/незгоди з їхнім змістом: 1 – зовсім не згоден; 2 – радше не згоден, ніж згоден; 3 – радше згоден, ніж не згоден; 4 – цілком згоден.

(Четверта частина – це перелік можливих або бажаних цілей, організаційних форм і конкретних прийомів впливу та взаємодії, на які розраховують

респонденти в разі звернення на консультацію до психолога. Даних, отриманих за цією частиною анкети, у статті не описано).

У просторі переліку цінностей здійснено факторний аналіз, за результатами якого виділилися шість факторів, що сукупно охоплюють 59,1% загальної дисперсії.

Зміст першого фактора (22,6%) окреслено як «Прагнення саморозвитку». Найбільше навантаження тут припало на вислів «Для мене важливо навчатися, щоб пізнавати щось нове в галузі знань, яку я вивчаю».

До другого фактора (9,6%) ввійшли вислови, що відображають «Сенс життя». Його зміст найповніше розкриває вислів «У житті я ще не знайшов свого покликання та чітких цілей».

Оцінки, що зосередилися в третьому факторі (8,2%), узагальнено під назвою «Досягнення». Центральним тут виявився вислів «Мені більше хотілося б перемогти в конкурсі, а не організувати або вигадувати його».

Четвертий фактор (7,3%) отримав назву «Громадська активність». Найбільш навантаженим став вислів «У скрутних ситуаціях я намагаюся займатися громадською діяльністю».

Зміст п'ятого фактора (6,3%) визначили вислови, що їх сукупно названо «Самоствердження». Найтипівшим виявився вислів «Для мене важливо бути впливовим, справляти вплив на людей і перебіг подій».

У шостому факторі (5,1%), названому «Самореалізація», домінує вислів «У скрутних ситуаціях я намагаюся знайти своє покликання в житті».

За результатами відповідей на опитувальник «Психологічне тяжіння до бідності» студентів було поділено на три групи – тих, які мають високий (47,2%), середній (32,5%) або низький (20,3%) рівні такого тяжіння.

Порівняння вибору цінностей представниками цих трьох груп (застосовано критерій Фішера) показало, що найбільш значущі відмінності проявилися в межах факторів «Прагнення саморозвитку», «Сенс життя» і «Самоствердження». Результати не принесли несподіванок: особи з низьким рівнем психологічного тяжіння до бідності виявили відносно вищу схильність до саморозвитку, пошуку сенсу життя й самоствердження; натомість тим, хто має високий рівень цього тяжіння, властиві слабкі орієнтації на такі цінності, а от респонденти із середнім рівнем тяжіння до бідності займали, як правило, проміжні позиції.

Показовим став вибір вислову «Мoje життя склалося саме так, як я мріяв», оцінка якого ввійшла зі значущим навантаженням до всіх трьох названих факторів. Респонденти з низьким рівнем тяжіння до бідності оцінили його значення для себе (за 4-бальною шкалою) на 3,13, із середнім – 2,69, із низьким – 2,28 бала.

Схожим чином розподілились оцінки вислову «Для мене важливо бути впливовим, справляти вплив на людей і перебіг подій», що ввійшов до фактора «Самоствердження»: 2,83; 2,48 і 2,22 відповідно.

Водночас за окремими ключовими індикаторами оцінки, що їх дали респонденти з низьким рівнем тяжіння до бідності, значуще відрізнялися від оцінок носіїв середнього й низького рівнів, які, натомість, виявилися близькими

між собою. Так, відповідні показники за висловами «Для мене важливо навчатися, щоб пізнавати щось нове в галузі знань, яку я вивчаю» (фактор «Прагнення саморозвитку») становили 3,68; 3,28 і 3,28; «У житті я ще не знайшов свого покликання та чітких цілей» (фактор «Сенс життя») – 1,84; 2,38 і 2,4 бала. Це дає підстави припускати, що особам, які не схильні обирати бідність як стиль життя, притаманні більш виразні ціннісно-орієнтаційні постави порівняно з рештою респондентів.

Що ж до решти трьох факторів, то відмінності між групами респондентів проявилися на рівні тенденції: «Для мене важливо, щоб участь у спортивних змаганнях допомагала мені встановлювати особисті рекорди» (фактор «Досягнення») – 2,76; 2,63; 2,17; «Для мене важливо розвивати свої організаторські здібності, займаючись громадською діяльністю» (фактор «Громадська активність») – 3,08; 2,48; 2,5; «У скрутних ситуаціях я намагаюся пізнавати щось нове» (фактор «Самореалізація») – 3,24; 2,85; 2,93.

За показниками шкали самоефективності респондентів було поділено на дві групи – із високим (52,8%) і низьким (47,2%) рівнями.

Основні відмінності (за критерієм Пірсона) між цими групами стосувалися висловів, які увійшли до фактора «Прагнення саморозвитку». Так, найбільш навантажений у межах цього фактора вислів «Для мене важливо навчатися, щоб пізнавати щось нове в галузі знань, яку я вивчаю» респонденти з високим рівнем самоефективності оцінили на 3,52 бала, тоді як із низьким – на 3,17 ($p \leq 0,05$). Тобто для представників першої («самоефективної») групи орієнтація на саморозвиток є істотною. Ще більш показовими виявилися оцінки вислову «Мені подобається ставити перед собою реальні завдання і виконувати їх»: відповідно 3,39 і 2,93 бала ($p \leq 0,01$).

Індикатори решти п'яти факторів проявилися меншою мірою (хоча й значуще) і досить рівномірно. Так, у межах фактора «Сенс життя» вислів «Мое життя склалося саме так, як я мріяв» оцінено, відповідно, на 2,92 і 2,19; за фактором «Досягнення» вислів «Для мене важливо, щоб участь у спортивних змаганнях допомагала мені встановлювати особисті рекорди» – на 2,69 і 2,16; за фактором «Громадська активність» вислів «Для мене важливо розвивати свої організаторські здібності, займаючись громадською діяльністю» – на 2,89 і 2,29; за фактором «Самоствердження» вислів «Я швидко освоююся в новій обстановці, включаюся в нову для себе справу» – на 3,23 і 2,5; за фактором «Самореалізація» вислів «У скрутних ситуаціях я намагаюся знайти своє покликання в житті» – на 2,91 і 2,47 (в усіх цих випадках $p \leq 0,01$). Такі дані показують, що особи, які прагнуть бути самоефективними, поширюють це прагнення й на пошук сенсу життя, досягнення, громадську активність, процеси самоствердження та самореалізації.

Наступна статистична процедура полягала у виокремленні груп респондентів на основі двох вищеописаних показників – рівня психологічного тяжіння до бідності й рівня самоефективності. Виділено чотири групи: несхильні до бідності та самоефективні (сюди увійшли опитані з низьким рівнем тяжіння до бідності й високим рівнем самоефективності) – 23 особи; схильні бути бідними,

але самоефективні (тут опитані з високим рівнем тяжіння до бідності й високим рівнем самоефективності) – 21 особа; несхильні до бідності та неефективні (тут мали опинитися респонденти з низьким рівнем тяжіння до бідності й низьким рівнем самоефективності, але позаяк таких виявилось лише двоє, то в цю групу було включено також респондентів із середнім рівнем тяжіння до бідності) – 21 особа; схильні до бідності та неефективні (респонденти з високим рівнем тяжіння до бідності й низьким рівнем самоефективності) – 37 осіб. (Респондентів із середнім рівнем психологічного тяжіння до бідності загалом із вибірки було вилучено – за винятком третьої з перелічених груп).

На основі критерію Фішера було виявлено значущі відмінності між оцінками, що їх дали представники цих чотирьох груп (принаймні по дві з них). Такі відмінності проявилися в 11 випадках із 20 і стосувалися головно висловів, що ввійшли до факторів «Прагнення саморозвитку», «Сенс життя» і «Самоствердження», тобто тих, у яких мали місце виразніші відмінності між групами респондентів, виділених за рівнем психологічного тяжіння до бідності, ніж за рівнем самоефективності. Можна, отже, стверджувати, що ціннісно-орієнтаційний контекст є психологічно вагомим для актуалізації першої характеристики особи порівняно з другою.

У більшості випадків значущі відмінності мали місце між двома «крайніми» групами – несхильними до бідності та самоефективними, з одного боку, і схильними до бідності та неефективними – із другого. У межах фактора «Прагнення саморозвитку» оцінки розподілилися таким чином: у групі несхильних до бідності та самоефективних вислів «Мені подобається ставити перед собою реальні завдання і виконувати їх» оцінено на 3,7 бала; серед схильних до бідності, але самоефективних – 3,19; серед несхильних до бідності, але неефективних – 3; у групі схильних до бідності та неефективних – 2,89 бала; вислів «Моє життя склалося саме так, як я мріяв» отримав оцінки 3,27, 2,67; 2,454 2,05 відповідно.

За фактором «Самоствердження» оцінено вислови «Для мене важливо бути впливовим, справляти вплив на людей і перебіг подій» (2,86; 2,38; 2,52; 2,14) і «Я швидко освоююся в новій обстановці, включаюся в нову для себе справу» (3,39, 3,1, 2,57, 2,46).

Серед індикаторів фактора «Сенс життя» виокремився вислів «У скрутних ситуаціях я намагаюся не планувати далеко наперед» – 3; 3,38; 2,86; 2,81 бала. Тут, як бачимо, протилежною до групи з високим рівнем тяжіння до бідності та низькою самоефективністю виявилася дещо парадоксальна група з високим рівнем тяжіння, але й високою самоефективністю: її представники найчастіше погоджувалися з наведеним висловом. Можливо, така собі обачність у плануванні наперед допомагає їм певною мірою компенсувати власну схильність бути бідними й за рахунок цього підтримувати достатню самоефективність.

Ще більш парадоксальними виявилися співвідношення оцінок вислову «У скрутних ситуаціях я намагаюся займатися громадською діяльністю», що отримав найбільше навантаження в просторі фактора «Громадська активність»: 2,22,

2,38, 1,95, 2,03 бала. Тут крайні оцінки дали представники двох проміжних груп: найвищу – схильні до бідності, але самоефективні, а найнижчу – не схильні до бідності, але й неефективні.

Узагальнюючи описані дані, можна дійти **висновку**, що такі характеристики особи, як психологічне тяжіння до бідності й здатність до самоефективності істотно пов'язані із ціннісно-орієнтаційним контекстом її економічної життєдіяльності. Цей зв'язок є психологічно вагомим для актуалізації тяжіння до бідності порівняно із самоефективністю.

Особливо значущою ціннісно-орієнтаційною властивістю виявилось прагнення саморозвитку. Різною мірою даються взнаки й такі риси, як намагання усвідомити сенс життя, мотивація досягнень, громадська активність, прагнення самоствердитися, схильність до самореалізації. Для осіб із високим рівнем психологічного тяжіння до бідності саме ці характеристики є проблемними, а відтак вимагають посиленої психокорекційної уваги.

1. Бабак І. М. Соціальна діагностика чинників бідності: регіональний вимір / І. М. Бабак, А. Є. Дроздзік // Соціологія: теорія, методи, маркетинг. – 2010. – № 6. – С. 128–132.
2. Балабанова Е. С. Социально-экономическая зависимость как феномен сознания и стратегий поведения населения современной России : автореф. дис. на соискание уч. степени д-ра социол. наук / Е. С. Балабанова. – Нижний Новгород, 2006.
3. Бандура А. Теория социального научения / А. Бандура. – СПб.: Евразия, 2000. – 320 с.
4. Бондаренко Н. Бедность и представления о бедности по результатам массовых опросов населения / Н. Бондаренко [Электронный ресурс]: ИНДЕКС/досье на цензуру. – 2005. – № 21. – Режим доступа : <http://www.index.org.ru/journal/21/bond21.html>.
5. Васютинський В. О. Культура бідності: соціально-психологічний зміст та інструментарій дослідження / В. О. Васютинський // Актуальні проблеми психології : зб. наук. праць Ін-ту психол. ім. Г. С. Костюка НАПН України. – Кіровоград : Імекс-ЛТД, 2013. – Т. XI. – Соціальна психологія. – Вип. 6. – Кн. 1. – С. 119–128.
6. Васютинський В. О. Особливості комунікативних орієнтацій осіб, які психологічно тяжіють до бідності / В. О. Васютинський // Права дітей із спектром аутистичних порушень: освітні, соціальні та медичні послуги : матеріали наук.-практ. конф. – Львів : Тріада плюс, 2013. – С. 24–29.
7. Калмыкова О. А. Социально-философский портрет бедных людей / О. А. Калмыкова // Гуманитарный вектор. – 2010. – № 2 (22). – С. 178–182.
8. Козырева П. М. Бедность и богатство в трансформирующемся обществе / П. М. Козырева // Россия реформирующаяся : Ежегодник / отв. ред. М. К. Горшков. – М. : Ин-т социол. РАН, 2008. – Вып. 7. – С. 101–120.
9. Кузина Р. З. Сравнительная социально-психологическая характеристика представителей «бедные» и «богатые» как социальных групп в условиях трансформации общества : автореф. дис. на соискание уч. степени канд. психол. наук / Р. З. Кузина. – Ярославль, 2007. – 22 с.
10. Леонтьев Д. А. Тест смысложизненных ориентаций (СЖО) / Д. А. Леонтьев. – М. : Смысл, 2006. – 18 с.
11. Мезенева М. В. Социальные ресурсы молодых семей в преодолении бедности (на материалах Вологодской области) : автореф. дис. на соискание уч. степени канд. социол. наук / М. В. Мезенева. – С. Пб., 2012. – 22 с.
12. Методика Ш. Шварца (Ценностный опросник (ЦО) Шварца : Тест ценности Шварца) [Электронный ресурс]. – Режим доступа : <http://psycabi.net/testy/322-test-tsennosti-shvartsa-tsennostnyj-oprosnik-tso-shvartsa-metodika-shvartsa>.

13. Муздыбаев К. Переживание бедности как социальной неудачи: атрибуция ответственности, стратегии совладания и индикаторы депривации / К. Муздыбаев // Социологический журнал. – 2001. – № 1. – С. 5–32.
14. Муздыбаев К. Эгоизм личности / К. Муздыбаев // Психологический журнал. – 2000. – № 2. – С. 27–39.
15. Практическая психодиагностика : методики и тесты : учеб. пособ. / ред.-сост. Д. Я. Райгородский. – Самара : БАХРАХ, 1998. – 672 с.
16. Сопов В. Ф. Морфологический тест жизненных ценностей [Электронный ресурс] / В. Ф. Сопов, Л. В. Карпушина. – Режим доступа: <http://www.psihu.net/library/file92>.
17. Фетискин Н. П. Социально-психологическая диагностика развития личности и малых групп / Н. П. Фетискин, В. В. Козлов, Г. М. Мануйлов. – М. : Изд-во Ин-та психотерапии, 2002. – 340 с.
18. Фрейджер Р. Личность: теории, эксперименты, упражнения / Р. Фрейджер, Дж. Фейдмен. – С. Пб. : Прайм-ЕВРОЗНАК, 2001. – 864 с.
19. Хомра О. У. Бідність в Україні: оцінки, наслідки, специфіка характеристик в монофункціональних містах [Електронний ресурс] / О. У. Хомра // Матеріали III міжнародної конференції «Розвиток демократії та демократична освіта в Україні», 2005. – Режим доступа : <http://www.edportal.org.ua>.
20. Шаповал И. А. Созависимость в культуре бедности / И. А. Шаповал // Образование и культура : Педагогический журнал Башкортостана. – 2009. – № 1 (20). – С. 36–50.
21. Шварцер Р. Русская версия шкалы общей само-эффективности Р. Шварцера и М. Ерусалема / Р. Шварцер, М. Ерусалем, В. Ромек // Иностранная психология. – 1996. – № 7. – С. 71–77.
22. Ярошенко С. С. Синдром бедности / С. С. Ярошенко // Социологический журнал. – 1994. – № 2. – С. 43–50.
23. Bandura A. Social Cognitive Theory: An Agentic Perspective / A. Bandura // Annual Review of Psychology. – 2001. – Vol. 52. – P. 1–26.
24. Chalachew W. W. Causal attributions for poverty among youths in Bahir Dar, Amhara region, Ethiopia / W. W. Chalachew // J. of Social, Evolutionary, and Cultural Psychology. – 2009. – № 3 (3). – P. 251–272.
25. Domański H. Ubóstwo w społeczeństwach postkomunistycznych [Электронный ресурс] / H. Domański. – Warszawa : Instytut Spraw Publicznych, 2002. – Режим доступа : www.cebi.pl/texty/maj03.doc.
26. Keplinger A. Poczucie skuteczności alternatywą dla bierności / A. Keplinger // Bierność społeczna: Studia interdyscyplinarne // red. nauk. A. Keplinger. – Warszawa : ENETEIA, 2008. – S 37–53.
27. Lepianka D. Popular explanations of poverty in europe: Effects of contextual and individual characteristics across 28 European countries / D. Lepianka, J. Gelissen, W. van Oorschot // Acta Sociologica. – 2010. – Vol. 53 (1). – P. 53–72.
28. Lewis O. Five Families. Mexican Case Studies in the Culture of Poverty / O. Lewis. – NY. : Basic Books, 1959.
29. Ratecka A. Wykluczeni, zmarginalizowani, biedni – czy istnieje polska underclass? [Электронный ресурс] / A. Ratecka // Krytyka.org. – 2006. – Режим доступа : <http://krytyka.org/index.php/artukuy-naukowe/rone/280>.

ДОСЛІДЖЕННЯ ОСОБЛИВОСТЕЙ ВИПРАВДАНОЇ МІЖОСОБИСТІСНОЇ ДОВІРИ У СТУДЕНТІВ ЮНАЦЬКОГО ВІКУ

У статті висвітлено результати проведеного експериментального вивчення особливостей міжособистісної довіри студентів юнацького віку до такої категорії особистостей, як «людина, що виправдала довіру». Особливу увагу приділено гендерним особливостям виправданої довіри молодих людей за критеріями «єдність», «знання», «розрахунок».

Ключові слова: довіра, міжособистісна довіра, виправдана довіра, критерії довіри, типи міжособистісної довіри, гендерні особливості довіри.

The article outlines the results of an experimental study of the characteristics of interpersonal trust among students of youth age to such category of individuals as «a person who has justified confidence». Particular attention is paid to gender peculiarities of an acquitted trust of young people on criteria of «unity», «knowledge», «calculation».

Keywords: trust, interpersonal trust, justified confidence, trust criteria, types of interpersonal trust, trust in gender peculiarities.

Актуальність. Сучасні процеси суспільного розвитку України, які супроводжуються нестабільністю, різким руйнуванням стійких соціальних норм, зумовлюють необхідність пошуку шляхів та засобів забезпечення не тільки адаптації до нових умов життя, а й формування почуття особистісної цінності, відчуття себе суб'єктом своїх учинків. Дефіцит довіри, що склався в сучасному українському суспільстві, підсилює проблему здатності молодої людини довіряти собі та іншим. Проблема дослідження довіри як важливої умови активності молодої людини є недостатньо розробленою й надзвичайно актуальною в контексті сучасної психологічної науки.

Мета статті – аналіз результатів проведеного експериментального дослідження особливостей прояву міжособистісної довіри в студентів юнацького віку за типами й критеріями «єдність», «знання», «розрахунок» до такої категорії людей, як «людина, що виправдала довіру».

Виклад основного матеріалу. Довіра як самостійне психологічне явище виконує фундаментальні функції в житті людини: вона є умовою цілісної взаємодії людини зі світом та сприяє злиттю в сприйнятті людини минулого, сьогодення й майбутнього в цілісний акт; за допомогою довіри встановлюється міра відповідності своєї поведінки, прийнятого рішення, цілей, поставлених завдань як світові, так і самому собі [1; 3; 4; 9]. Незважаючи на численні наукові дослідження, сьогодні не існує значимої її концепції [2; 3; 4; 5; 6; 7; 8]. Деякі вчені розглядають проблему довіри як соціальне явище та досліджують її роль у суспільстві (Н.Луман, Е.Гідденс, Ф.Фукуяма, А.Селігман, В.Є.Клочко та ін.); інші вивчають її як психічне явище й акцентують увагу на її значенні в розвитку особистості, у міжособистісних стосунках (Е.Еріксон, К.Роджерс, Т.П.Скрипкіна, Б.Ф.Поршнев, Р.Х.Шакуров, І.О.Ільїн, В.П.Зінченко, А.Б.Купрейченко, Н.О.Єрмакова, М.М.Обозов, Н.І.Сарджвеладзе, Б.С.Волков та ін.); деякі дослідники також розглядають зазначене явище як основу саморозкриття

свого внутрішнього «Я» (Н.В.Амяга, Д.Джонсон, С.Джурард, А.Маслоу, В.С.Сафонов та ін.).

Експериментальне вивчення особливостей міжособистісної довіри було проведене за методикою Р.Левицькі, М.Стівенсона та Б.Банкера серед студентів другого й третього курсів Сумського державного педагогічного університету імені А.С.Макаренка та Сумського державного університету, у якому взяло участь 60 респондентів віком 18–20 років (26 юнаків і 34 дівчини).

Методика міжособистісної довіри Р.Левицькі, М.Стівенсона, Б.Банкера призначена для діагностики особливостей довіри та недовіри особистості іншим людям [4]. Зазначена методика дозволяє виявити: 1) основні критерії довіри/недовіри іншим людям: єдність чи знання; 2) схильність до заміни довіри вірою або розрахунком; 3) належність до певного типу довіри/недовіри іншим людям.

Структура методики включає в себе три «симетричні» шкали довіри та недовіри: єдність, знання, розрахунок.

1. Єдність – уявлення суб'єкта щодо наявності в нього з іншою людиною спільних цілей, принципів і поглядів.

2. Знання – уявлення суб'єкта про те, наскільки він добре знає людину, стосовно якої оцінюється рівень довіри й наскільки вона здатна передбачити свою поведінку в ситуації невизначеності.

3. Розрахунок – уявлення суб'єкта про людину, стосовно якої оцінюється рівень довіри.

Процедура методики передбачає оцінку ступеня узгодженості з кожним із запропонованих п'ятнадцяти тверджень відносно двох категорій людей – «людина, яка виправдала мою довіру», «людина, яка не виправдала моєї довіри». Таким чином, порівнюються показники за кожною шкалою стосовно цих двох категорій людей. Різниця показників дозволяє визначити значущість кожного із трьох факторів.

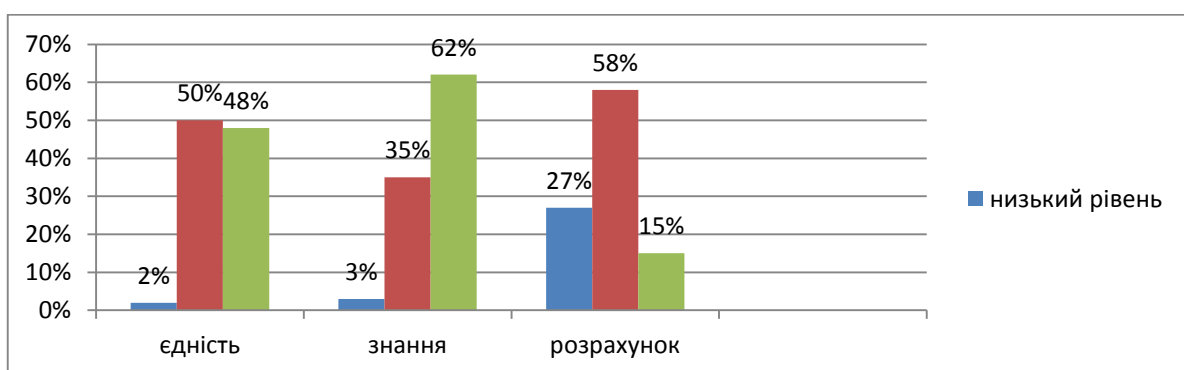


Рис. 1. Порівняння кількісних показників критеріїв довіри до людини, яка виправдала довіру, у студентів юнацького віку

Для виявлення особливостей виправданої міжособистісної довіри ми дослідили рівні прояву основних критеріїв довіри (єдність, знання, розрахунок) такої категорії особистостей, як «людина, яка виправдала довіру» за методикою Р.Левицькі, М.Стівенсона та Б.Банкера [4]. Кількісні показники загального

розподілу студентів юнацького віку за категорією «людина, яка виправдала довіру» подані на рис. 1.

Згідно з результатами дослідження, виявилось, що в цілому 48% опитуваних мають високий рівень єдності з людиною, якій довіряють, 50% – середній і 2% – низький рівень; 62% мають високий рівень знань про людину, якій довіряють, 35% – середній і 3% – низький; за критерієм розрахунку з людиною, якій довіряють, 58% досліджуваних мають середні показники, 15% – високі та 27% – низькі.

Ми здійснили спробу дослідити гендерні особливості прояву досліджуваного феномену за цюю методикою. Кількісні результати гендерних особливостей довіри залежно від того, чи виправдана вона, представлені в табл. 1 та на рис. 2 і 3.

Таблиця 1

Особливості виправданої міжособистісної довіри у студентів юнацького віку, N = 60

	Рівень	Шкали					
		єдність		знання		розрахунок	
		абс.	відсотки	абс.	відсотки	абс.	відсотки
Дівчата	низький	0	0%	2	6%	10	29%
	середній	15	45%	16	47%	20	59%
	високий	19	55%	16	47%	4	12%
Юнаки	низький	1	4%	0	0%	6	24%
	середній	15	57%	5	19%	15	57%
	високий	10	39%	21	81%	5	19%
Загальні результати	низький	1	2%	2	3%	16	27%
	середній	30	50%	21	35%	35	58%
	високий	29	48%	37	62%	9	15%

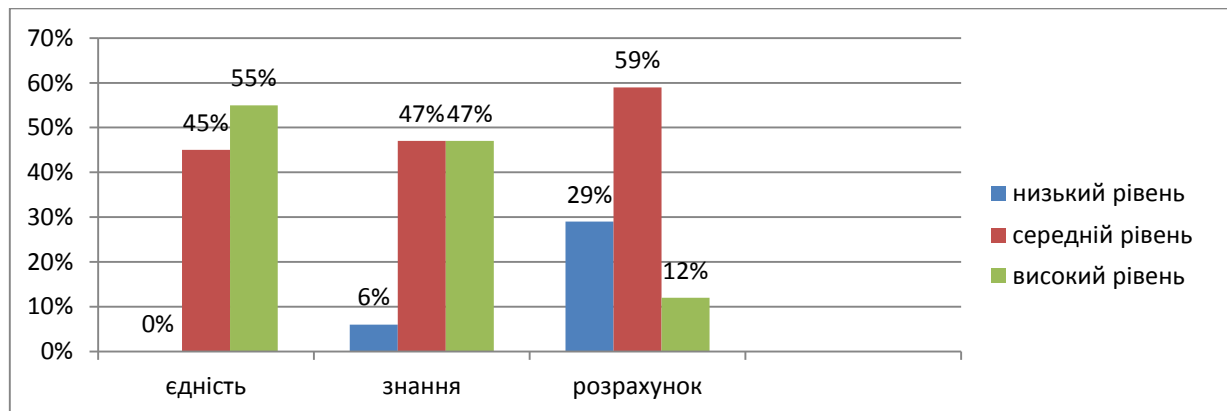


Рис. 2. Порівняння кількісних показників рівнів прояву критеріїв довіри до людини, яка виправдала довіру, у дівчат-студенток юнацького віку

Проаналізуємо результати дослідження установок довіряти іншим залежно від того, чи виправдана довіра, окремо в дівчат і юнаків. Так, узагалі було виявлено, що серед представниць жіночої статі 55% мають високий рівень єдності з людиною, якій довіряють, і 45% – середній, низького рівня виявлено не було, а серед юнаків 57% мають середній рівень єдності, 39% – високий і 4% – низький рівень. За шкалою «знання» 47% дівчат мають високий і 47% середній рівень, 6% – низький, у 81% юнаків рівень знань про людину, якій

довіряють, високий, а 19% – середній, низького рівня не було виявлено. За критерієм довіри «розрахунок» 59% дівчат мають середні показники, 29% – низькі й 12% – високі, серед юнаків у 57% – середній рівень за даною шкалою, 24% – низький і 19% – високий.

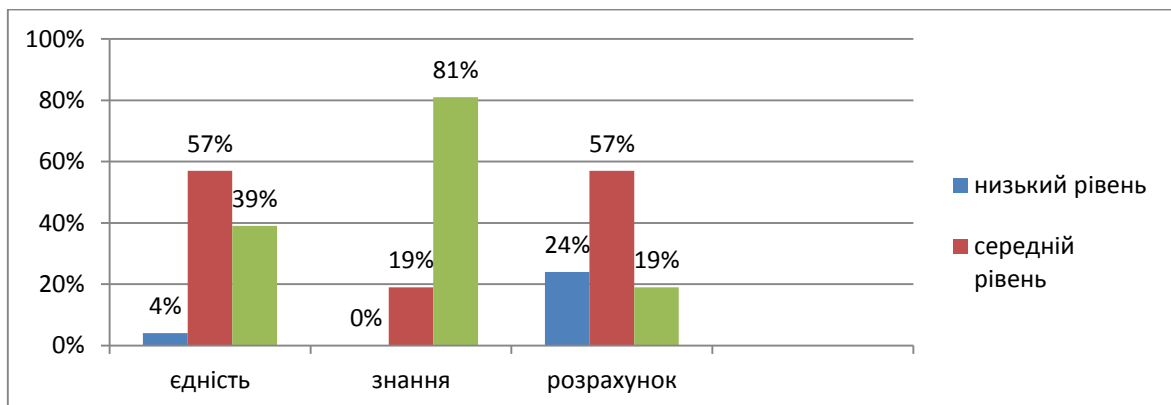


Рис. 3. Порівняння кількісних показників рівнів прояву критеріїв довіри до людини, яка виправдала довіру, у чоловіків-студентів юнацького віку

Кількісні показники прояву рівнів критеріїв довіри в студентів юнацького віку представлені на рис. 4–6. Згідно із загальними результатами дослідження за критеріями «єдність» і «знання» виявилось, що в більшості опитуваних критерій довіри «єдність» переважає над критерієм «знання», а для 65%, та 35% знання про людину відіграє важливішу роль, ніж єдність з нею.

Схильність до заміни довіри розрахунком має 27% досліджуваних студентів, а 73%, оскільки їхні показники за шкалою «розрахунок» були середніми або низькими, замінюють довіру вірою. Така тенденція графічно представлена на діаграмі (рис. 4).

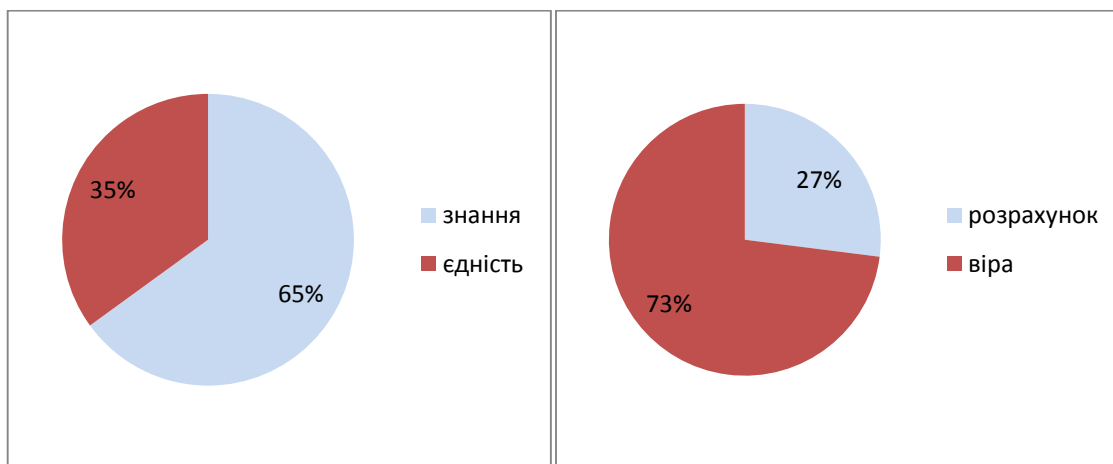


Рис. 4. Порівняння кількісних показників переваг критеріїв довіри у студентів юнацького віку

Гендерні особливості прояву кількісних показників переваг критеріїв довіри наочно представлені на рис. 5 і 6. Так, у більшості дівчат (56%) переважає єдність з людиною, що впливає на довіру чи недовіру, а серед 44% – знання про

людину. На відміну від дівчат, для більшості юнаків (77%) найважливішим критерієм довіри є знання і лише для 23% юнаків провідним є критерій «єдність», що домінує для дівчат.

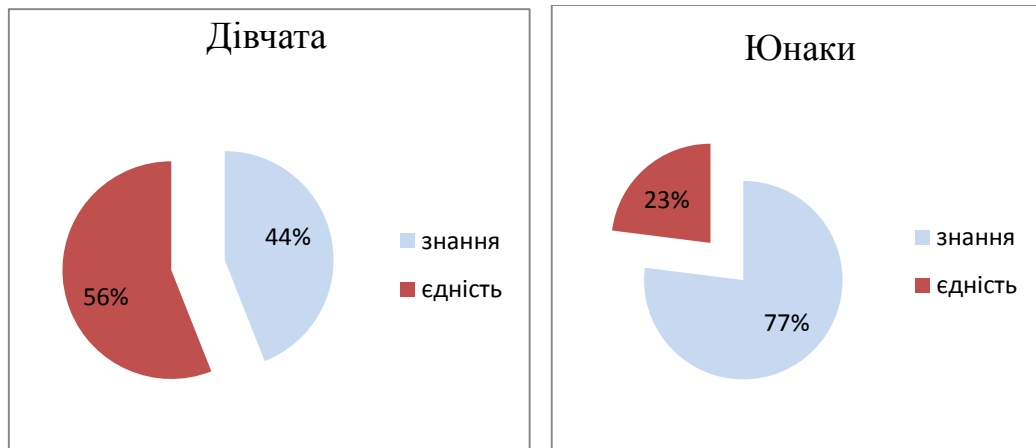


Рис. 5. Порівняння кількісних показників переваг критеріїв довіри в чоловіків і дівчат – студентів юнацького віку

У результаті нашого дослідження також з'ясувалося, що 37% опитуваних дівчат схильні замінити довіру розрахунком і 63% – вірою, тоді як серед юнаків більшість (59%) схильна замінити довіру розрахунком, а 31% – вірою.

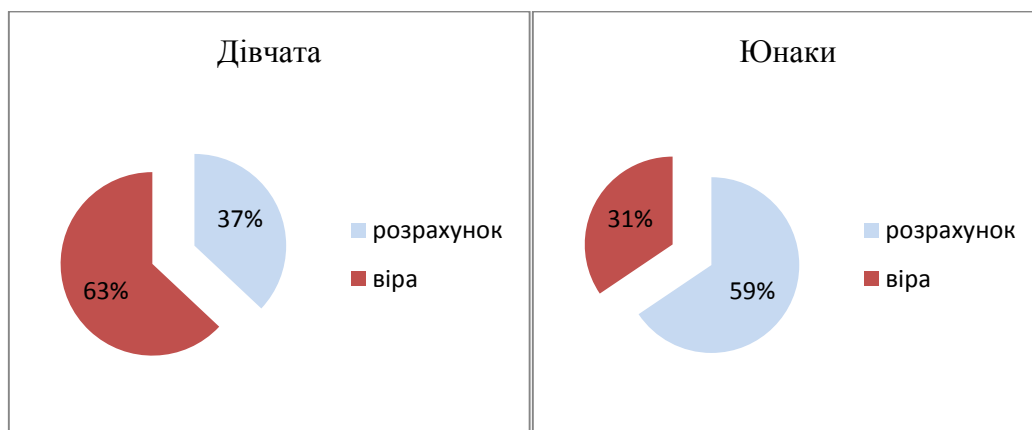


Рис. 6. Порівняння кількісних показників критеріїв, якими замінюється довіра, у чоловіків і дівчат – студентів юнацького віку

Методика Р.Левицькі, М.Стівенсона та Б.Банкера [4] також дозволяє визначити належність до певного типу довіри іншим людям. Дамо характеристику основним типам довіри іншим людям згідно з вищеподаною методикою.

1. Перший тип характеризується високим рівнем показників довіри відносно «людини, яка виправдала довіру», і низьким показником довіри щодо «людини, яка не виправдала довіри». Такий тип, який вирізняється високим ступенем диференціації показників довіри стосовно різних категорій людей, називається «максималісти».

2. Другий тип вирізняється низьким ступенем диференціації особистістю ставлення до людини, яка виправдала її довіру, і ставлення до людини, яка довіри не виправдала. Це тип «розуміючий людей».

3. Третій тип характеризується низьким показником довіри стосовно «людини, яка виправдала довіру», і високим показником довіри щодо «людини, яка не виправдала довіри». Тобто представники цього типу використовують інші критерії довіри іншим людям. Ці люди схильні замінити справжню довіру вірою або розрахунком, а тип має назву «емоційно довіряючий».

Кількісні показники розподілу студентів юнацького віку за типами довіри представлені в табл. 2. і на рис. 7. Згідно з отриманими даними виявилось, що 42% студентів відповідно до типу «максималісти», 38% – типу «розуміючий людей» і 20% – «емоційно довіряючого» типу.

Таблиця 2

Гендерні особливості типів міжособистісної довіри іншим людям у студентів юнацького віку, N = 60

Стать	Типи довіри		
	«Максималіст»	«Розуміючий людей»	«Емоційно довіряючий»
Юнаки	47% (16 чол.)	32% (11 чол.)	20% (5 чол.)
Дівчата	34% (9 чол.)	46% (12 чол.)	21% (7 чол.)
Усі опитувані	42% (25 чол.)	38% (23 чол.)	20% (12 чол.)

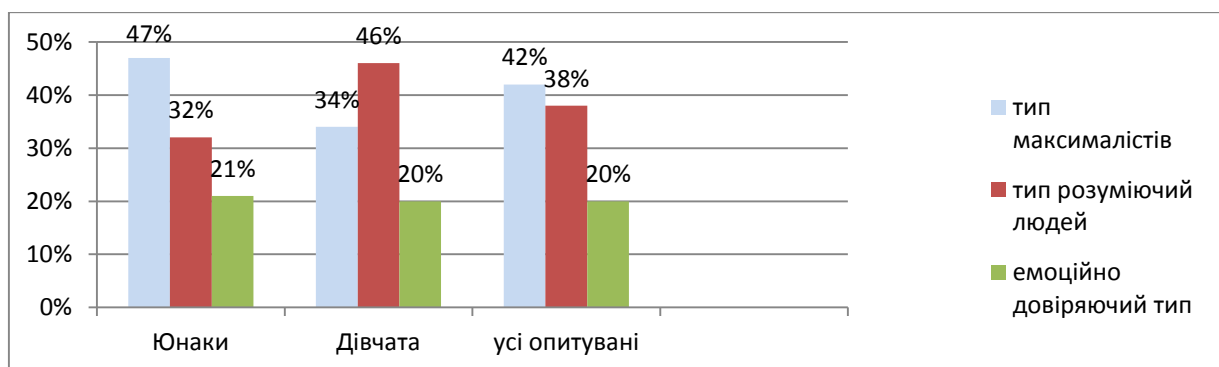


Рис. 7. Порівняння кількісних показників виявлених типів міжособистісної довіри у студентів юнацького віку

Проаналізуємо результати дослідження типів установок довіряти іншим у міжособистісних стосунках окремо в дівчат і юнаків. Так, виявилось, що 47% юнаків належать до типу «максималісти», 32% – «розуміючий людей» і 20% – до типу «емоційно довіряючий». Також серед дівчат 34% – це «максималісти», 46% – належать до типу «розуміючий людей» та 21% – до «емоційно довіряючого» типу.

Таким чином, загалом у студентів переважає максималістський тип міжособистісної довіри, проявом якого є висока довіра стосовно «людини, яка виправдала довіру» і низька довіра щодо «людини, яка не виправдала довіри». Проте на відміну від юнаків, більшість з яких також відноситься до типу «максималісти», серед дівчат домінує тип «розуміючий людей», який відзначається низьким ступенем диференціації ставлення до людини, якій особистість довіряє найбільше, у порівнянні зі ставленням до людини, яка довіри не виправдала. Тобто дівчата виявилися більш толерантними й схильними «авансувати» довіру людині, яка її не виправдала, на відміну від юнаків, більш

категоричних і повністю схильних довіряти лише тим «надійним» людям, які виправдали їхню довіру.

Висновки. Наше дослідження особливостей довіри в юнацькому віці показало, що в студентів цього віку стосовно людей, які виправдовують їхню довіру, переважають мотиви «єдності» й «знання» цих людей, проте це не заважає більшості респондентів їх використовувати (мотив «розрахунок» є провідним у цілому для 73% опитаних).

Виявилися й певні тенденції щодо гендерних відмінностей довіри. На відміну від дівчат, для більшості юнаків (77%) найважливішим критерієм довіри є знання, і лише для 23% юнаків у ролі провідного виступає критерій «єдність», що домінує для дівчат. Таким чином, можна зазначити, що у випадках, коли довіра виправдана (у міжособистісних стосунках з людьми, які, за свідченням респондентів, виправдали їхню довіру), дівчата юнацького віку більше проявляють довіру до тих, кого вони вважають «своїми», а юнаки більш схильні проявляти довіру до тих, кого добре знають. Юнаки (76%) також більше використовують тактику «розрахунок» у відносинах з людьми, що виправдали їхню довіру.

За типом міжособистісної довіри в дівчат (46%) домінує тип «розуміючий людей», який відзначається низьким ступенем диференціації ставлення до людини, яка виправдала довіру, порівняно зі ставленням до людини, яка довіри не виправдала, а в юнаків (47%) – «максималісти», проявом якого є висока довіра щодо людини, яка виправдала довіру, і низька довіра стосовно людини, яка її не виправдала.

1. Большой психологический словарь / [под. ред. Б. Г. Мещерякова, В. П. Зинченко]. – С. Пб. : Прайм ЕВРОЗНАК ; М. : ОЛМА-ПРЕСС, 2003. – 665 с.
2. Єрмакова Н. О. Довіра до себе як психологічний феномен [Електронний ресурс] / Н. О. Єрмакова – Режим доступу: http://www.rusnauka.com/DNI_2006/Psihologia/12_jermakova.doc.htm.
3. Зинченко В. П. Психология доверия / В. Зинченко. – Самара : Энергия, 2001. – 104 с.
4. Купрейченко А. Б. Психология доверия и недоверия / А. Б. Купрейченко. – М. : Ин-т психологии РАН, 2008. – 565 с.
5. Купрейченко А. Б. Базова довіра та недовіра як регулятор життєдіяльності людини [Електронний ресурс] / А. Б. Купрейченко, Е. В. Шляхова. – Режим доступу: <http://publications.hse.ru/chapters/69759884>.
6. Маслоу А. Мотивация и личность / А. Маслоу. – С. Пб. : Питер, 2006. – 352 с.
7. Сафонов В. С. О психологии доверительного общения : Проблема общения в психологии / В. С. Сафонов. – М. : Наука, 1981. – 280 с.
8. Скрипкина Т. П. Деформация доверительных отношений как фактор дезадаптации личности / Т. П. Скрипкина // Общение-2006: на пути к энциклопедическому знанию : материалы конф. (19–21 октября 2006 г.) / Психологический институт РАО. – М. : Академия имиджеологии, 2006. – С. 555-561.
9. Скрипкина Т. П. Психология доверия : учеб. пособ. для студ. высш. пед. учеб. завед. / Т. П. Скрипкина. – М. : Академия, 2000. – 264 с.

ІНФОРМАЦІЙНА СКЛАДОВА СУЧАСНОГО МЕДІАПРОСТОРУ

У статті аналізується інформаційна складова найбільш розповсюджених засобів масової інформації та їх вплив на різні соціальні верстви населення України. На основі теоретичного аналізу й емпіричного дослідження визначені особливості передачі інформації через конкретні інформаційні канали та її сприймання населенням. Виявлено специфіку впливу ЗМІ на свідомість цільової аудиторії.

Ключові слова: інформація, особистість, свідомість, медіапростір, засоби масової інформації.

The article analyzes the information component of the most common mass media and their influence in various social strata of the Ukrainian population. On the basis of theoretical analysis and empirical study of the features of the transmission of information through specific communication channels and its perception by the population. Revealed the specificity of media influence on the minds of the target audience.

Keywords: information, identity, awareness, media space, media.

Постановка проблеми. Сьогодні у світі існує велика кількість медіакорпорацій, що намагаються контролювати ринок інформаційних послуг, запроваджуючи на ньому власні правила гри й отримуючи надприбутки. Осторонь цього процесу не може знаходитися держава. Відстоюючи свої інтереси через правове регулювання та власні медіапотужності, вона формує потрібний інформаційний профіль залежно від етнічних, національних чи ментальних цінностей населення. Особистість у такій ситуації сприймається як пасивний об'єкт, функція якого бути споживачем медіапродукту. Така ситуація з року в рік значно поглиблюється й причинами цього є світові процеси інтеграції та глобалізації.

Стан досліджуваної проблеми. Сьогодні проблемами засобів масової інформації займаються науковці з різних галузей як природничих, так і гуманітарних наук. Провідне місце в цих дослідженнях займають праці психологів, педагогів, соціологів, юристів та економістів.

Серед українських науковців, які вивчали проблему інформаційного забезпечення становлення сучасної особистості, можемо згадати таких: О.Барішполець, П.Вінтерхофф-Шпурк, В.Ковалевський, Г.Мироненко, Л.Найдьонова, Е.Пронін. Значний внесок у дослідження питань, пов'язаних із психологією медіапростору, зроблений фахівцями з країн СНД: Н.Богомолова, А.Донцова, Я.Засурський, Л.Матвеева, А.Подольский, С.Роцин, С.Сибірякова, Н.Чудова та ін.

За кордоном цією проблематикою найбільш активно займаються європейські та американські дослідники: М.Маклуен, Р.Дебре, Г.Дженкінс, Ш.Теркіл, Н.Хомскі, Д.Бернарді, Е.Брукман та інші.

Метою повідомлення є аналіз специфіки інформаційного наповнення медіапростору з погляду особливостей його сприйняття цільовою аудиторією.

Виклад основних положень. Дослідження сучасного інформаційного простору, що продукується засобами масової інформації, є складним і до-

статньо тривалим процесом. Складність полягає в тому, що особистість, будучи інтегрованою в різні соціальні структури, у процесі виконання професійних функцій, хоче того чи ні, часто перебуває в медійному просторі, на що інколи навіть не звертає уваги. Її свідомість під дією медіа засобів стає полідетермінованою складною системою. У ній важко навіть фахівцю визначити, що саме з її компонентів є продуктом особистого досвіду, а що сформоване через ЗМІ.

Досліджуючи ЗМІ, необхідно завжди враховувати територіальну нерівність у доступі до тих чи інших медійних ресурсів, що виявляється не лише в їхніх кількісних характеристиках, таких як кількість телевізійних каналів чи радіостанцій, вибір із багатьох провайдерів Інтернету чи наявність лише одного, або можливість купити чи підписатись на ту чи іншу пресу. Крім того, важливим моментом є чіткість сигналу, що передається, відсутність різного роду викривлень і перебоїв. На жаль, сьогодні ситуація в багатьох районах є такою, що населення, володіючи всім необхідним устаткуванням, може переглядати тільки половину телепрограм чи слухати декілька радіохвиль, бо якість інших є абсолютно непридатною. Особливо це стосується Інтернету, коли його швидкості вистачає лише на перегляд текстової інформації, то зрозуміло, що говорити про доступ до нього можна тільки досить умовно. Не кращою є ситуація із пресою. Її доставка часом затримується на декілька днів, інколи кілька номерів приносять одночасно, а певну періодику взагалі не можна отримати в тому чи іншому регіоні. У контексті дослідження психологічних особливостей взаємодії медіа з особистістю важливе значення має їхнє якісне інформаційне наповнення. Переходячи із центральних районів до периферії, воно різко відрізняється. Усе вищесказане так чи інакше має безпосередній вплив на формування ставлення людини до ЗМІ й визначає те, якими медійними засобами буде користуватися переважна більшість аудиторії.

Плануючи емпіричне дослідження, ми намагалися враховувати вищезазначені особливості. Вибірка склала 760 учасників, серед яких було порівну чоловіків і жінок. Усі учасники були жителями Івано-Франківської, Львівської, Чернівецької, Закарпатської й Тернопільської областей. Зважаючи на те, що кожна область чи територіальна одиниця має свою географічну, економічну, промислову й етнічну специфіку, ми вирішили залучити до дослідження порівну учасників з обласних і районних центрів, а також сіл і невеликих містечок – у середньому по 250 учасників. Той факт, що програми ЗМІ в більшості випадків розраховуються на певну вікову аудиторію, змусило нас здійснювати відбір респондентів, враховуючи їхній вік, порівну молоді, людей середнього й старшого віку – теж по 250 чоловік.

Аналізуючи дослідження медіасередовища як у вітчизняній, так і зарубіжній науковій літературі, помічаємо, що не достатньо уваги приділяється проблемі систематизації й класифікації інформаційного потоку, що поширюється в ЗМІ [1, с.12; 5, с.48]. У контексті нашого дослідження ми виділили три групи, на які можна, хоча й дещо умовно, розділити всі медійні повідомлення незалежно від їхнього носія. До *першої групи* ми включили фільми, повідомлення, програми або статті, що містять у собі інформацію пізнавально-освіт-

нього характеру, метою й завданням яких є формування певних знань у конкретної аудиторії. Другу групу склала інформація про товари чи послуги, тобто реклама. До третьої групи віднесено інформацію, що за своєю сутністю спрямована на відпочинок, релаксування, тобто розважального змісту. У подальшому дослідження інформаційної складової медійного середовища ми будемо здійснювати саме в межах цих груп.

Виходячи з мети та об'єкта нашого дослідження, ми дійшли висновку, що оптимальним інструментарієм практичного вивчення інформаційної складової медіапростору є метод психологічного опитування, що реалізується за допомогою спеціально розробленого бланка опитувальника. Реалізуючи процедуру опитування, ми залучали тільки добровольців і жодним чином не обмежували їхній час на відповіді.

Та обставина, що вплив засобів масової комунікації на свідомість особистості визначається не стільки за своїм способом чи формою, скільки за змістом інформаційного повідомлення, змушує передовсім визначити, яку саме інформацію і з яких джерел найчастіше отримують наші респонденти.

Опрацювавши відповіді з нашого опитувальника, ми визначили такі процентні співвідношення. З гістограми (рис. 1) бачимо, що телебачення найчастіше використовується нашими респондентами з метою отримання інформації розважального характеру (52%), як джерелом пізнавально-освітнього інформаційного каналу ним користуються 28% опитаних, а з метою отримання інформації про товари чи послуги, тобто реклами, – 20% досліджуваних. Подібною є ситуація з радіоефіром, його теж використовують як засіб для розваг, але вже значно більша кількість респондентів (61%), для отримання рекламної інформації 20% опитаних слухають радіопроеграми, а з пізнавально-освітньою метою до радіо звертаються тільки 19% учасників нашого дослідження.

Як бачитимемо з гістограми (рис. 1), преса, на противагу попереднім двом медійним каналам, використовується нашими респондентами в переважній більшості випадків як джерело отримання пізнавально-освітньої інформації – 72%, рекламою в друкованих виданнях цікавиться 16% опитаних, і лише 12% використовує її для відпочинку та розваги.

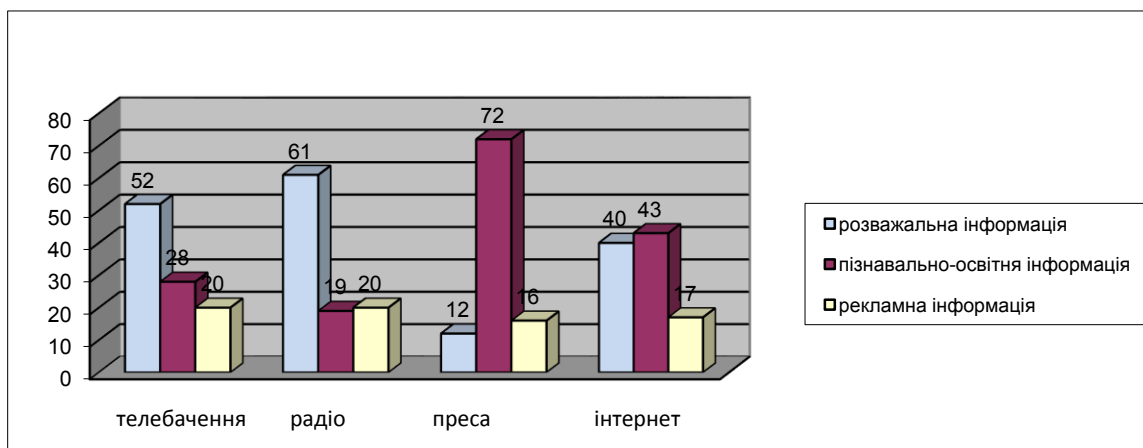


Рис. 1. Гістограма інформаційного наповнення ЗМІ

Мережа Інтернет найчастіше слугує джерелом пізнавально-освітньої інформації для 43% опитаних, з метою розваг Інтернетом користується 40% респондентів і тільки 17% учасників дослідження вказали на те, що з мережі отримують рекламну інформацію.

Виходячи з наведених результатів, більшість засобів масової інформації сприймаються як механізми отримання розважальної інформації, а їх призначенням є забезпечення відпочинку. І тільки друковані медіа порушують цю тенденцію. Газети й журнали, на думку опитаних, містять найбільше інформаційних повідомлень, що можуть класифікуватись як пізнавально-освітнього спрямування. Мережа Інтернет теж позиціонується здебільшого як інформаційний канал пізнавально-освітнього спрямування, однак, на відміну від преси, він знаходиться в балансуючому стані, бо різниця з розважальною інформацією в його ефірі складає всього 3%.

На *рис. 1* видно, що найбільш стабільні процентні співвідношення за усіма ЗМІ належать рекламній інформації. У жодному з наведених каналів вона не є домінуючою. На радіо й у пресі реклама, хоч і займає друге місце, однак різниця з іншими інформаційними повідомленнями становить тільки декілька відсотків, що не є достатньо суттєвим. Однак тут варто зазначити, що рекламна інформація зазвичай сприймається аудиторією скоріш як другорядна, така, що заповнює час між основними програмами. Водночас вона є найбільш комерційно зорієнтованою, завдяки якій і реалізується фінансово-економічна діяльність на тому чи іншому медійному каналі. Вважається, що чим більше рекламних повідомлень, тим комерційнішим і рейтинговішим є даний медіаінструмент у тому чи іншому середовищі.

Сьогодні ні для кого не є особливим секретом, що більшість програм, статей чи будь-якого іншого формату повідомлень створюються, орієнтуючись на конкретну вікову категорію цільової аудиторії. Якщо ще декілька десятиліть тому існували тільки програми для дорослих і дітей, то сьогодні градація є настільки складною, що можна добирати ефірні програми, орієнтуючись на роки, не кажучи вже про вікові періоди [2, с.12]. Наразі в ефірі того чи іншого медійного засобу можна легко відшукати цілі канали, що цілодобово транслюють вузькоспеціалізовані програми для дітей, підлітків або людей похилого віку. Безперечним є те, що, розробляючи програми, їхні творці часто застосовують психоманіпуляційні технології, які базуються на врахуванні вікових закономірностей тієї аудиторії, на яку вона спрямовується. Особистість в цій ситуації видається досить пасивним об'єктом впливу. Пересічна людина не усвідомлює того, що сьогодні інтерес до ЗМІ є надзвичайно високим не тому, що людям стало нецікаво спілкуватися в міжособистісному форматі чи взаємодіяти з оточуючими в реальному фізичному просторі, просто медійне середовище стало для них більш захопливим і комфортним, таким що допомагає в реалізації їхніх вікових потреб, задовольняючи при цьому специфічні інтереси.

У контексті нашої проблематики важливим є вивчення того, чи впливає вік людини на вибір нею тих чи інших медійних засобів. Здебільшого це стосується того, яку саме інформацію люди прагнуть знайти, контактуючи з тим чи

іншим інформаційним джерелом. На гістограмі (рис. 2) бачимо, що ця теза підтверджується сповна результатами проведеного дослідження.

Виявилося, що молодь і люди середнього віку з Інтернету отримують інформацію пізнавально-освітнього характеру (66%). Як стверджують деякі з дослідників, усе світна павутина є перенасиченою різного роду іграми, фільмами та музикою [4, с.210; 3, с.155]. Власне, мабуть, це й зумовило те, що її сприймають як джерело розважальної інформації 24% учасників нашого опитування, незважаючи на те, що майже кожна сторінка в Інтернеті містить рекламну інформацію. Перш ніж розпочати гру, прослухати музичний запис чи переглянути фільм, користувачу доводиться по декілька разів натискати на різного роду інформаційні вікна, що з'являються на екрані, відмовляючись від реклами, розміщеної на них. Тільки 10% респондентів зазначеної вікової групи бачать у даному комунікаційному каналі засіб отримання інформації рекламного призначення.

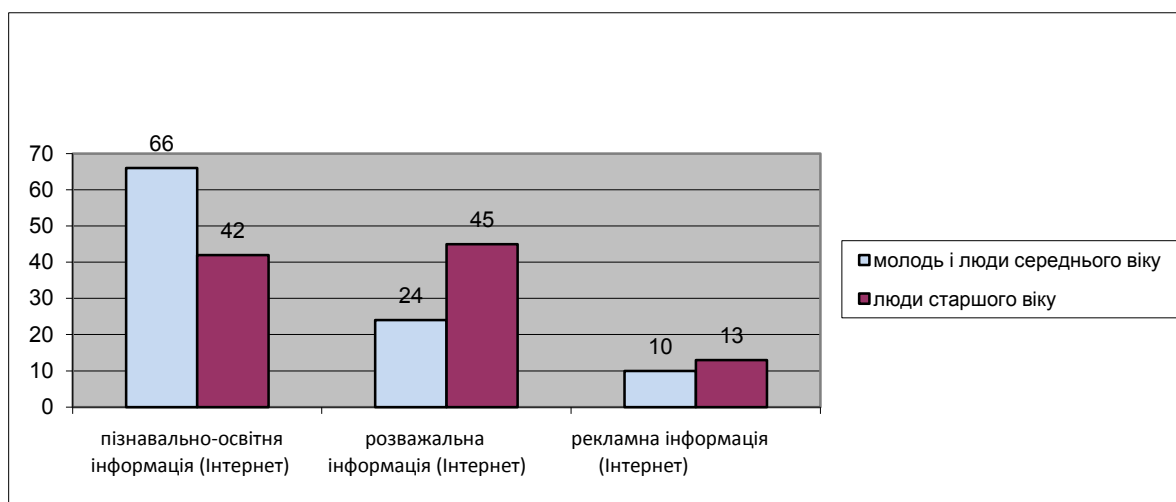


Рис. 2. Гістограма зведених даних інформаційного забезпечення в мережі Інтернет за віковим критерієм

Виходячи з даних (рис. 2), що описують результати опитування людей старшої вікової групи, бачимо, що для них мережа Інтернет є засобом отримання розважальної інформації, 45% учасників саме із цією метою нею й користуються. Інтернет є достатньо потужним джерелом, що містить значний обсяг пізнавально-освітньої інформації. Цей факт зумовив те, що 42% з опитаних даної вікової категорії цілеспрямовано користуються ним для пошуку саме такої інформації, а 13% отримують рекламну інформацію.

Опрацювавши відповіді респондентів, що характеризують друковані інформаційні носії, було встановлено: молодь і люди середнього віку використовують цей комунікаційний канал з метою отримання пізнавально-освітньої інформації в 64% випадків; рекламної у 21%; як джерело отримання розважальної інформації друковані ЗМІ використовує 15% опитаних.

Старшого віку респонденти друковані інформаційні носії теж вважають джерелом отримання пізнавально-освітньої інформації у 71% випадків, у той час, як 18% нашої вибірки переконані, що цей інформаційний канал містить

інформацію рекламного характеру. Тільки 11% респондентів указаної вікової категорії вказують на те, що розважальний характер інформації є домінуючим у ході їх контакту з даними медійними засобами.

На гістограмі (рис. 3) чітко простежуються декілька яскраво виражених тенденцій. Друковані інформаційні носії людьми різних вікових категорій однозначно сприймаються як засоби передачі пізнавально-освітньої інформації й володіють високим рівнем довіри до інформаційних повідомлень, які в них поширюються. Адже кожен користувач, володіючи газетою чи журналом, має матеріальне підтвердження того, що така інформація дійсно поширювалася конкретним друкованим ЗМІ, і за необхідності може її завжди пред'явити. З іншого боку, неправдиві повідомлення в пресі якщо й трапляються, то це найчастіше буває в обмежених випадках або в тих виданнях, які спеціально створені для цього, вони позиціонуються на ринку інформаційних послуг як «жовта преса», довіра до якої є сумнівною. Друковані медіа серед усіх інформаційних каналів є найпростішими, а головне, вони володіють обмеженими технологічними можливостями репрезентації своїх повідомлень, що робить їх майже неконкурентними у сфері розваг. У пресі розважальна сфера сприймається аудиторією усіх вікових груп скоріш як другорядна, особливо це властиво людям старшого віку. Такі діаметрально протилежні тенденції в сприйманні людьми різних вікових категорій інформаційних повідомлень, які з'являються в пресі, сприяють тому, що рекламна продукція, будучи синтетичним утворенням корисно-пізнавального та розважально-ігрового плану, займає тут проміжне положення. Відтак ми можемо попередньо припустити, що в пресі рекламні повідомлення можуть сприйматись як найбільш достовірні як молоддю, так і старшими людьми.

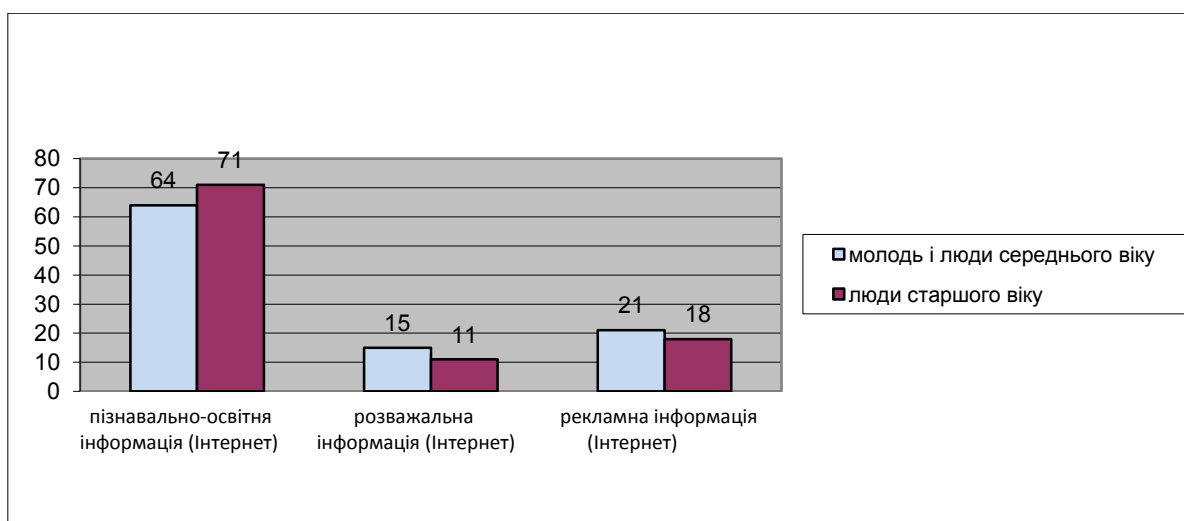


Рис. 3. Гістограма зведених даних інформаційного забезпечення в друкованих інформаційних носіях (віковий критерій)

Аналіз результатів дослідження радіо- й телебачення в контексті виділених нами вікових груп показав їхню відносну схожість за інформаційним наповненням, що ми можемо спостерігати на гістограмах (рис. 4 і 5). Хоча, незва-

жаючи на їхню подібність, ми можемо констатувати й певні відмінності особливо явно вони простежуються в межах групи, у яку входить молодь і люди середнього віку. Для старших людей така тенденція дещо менше виражена.

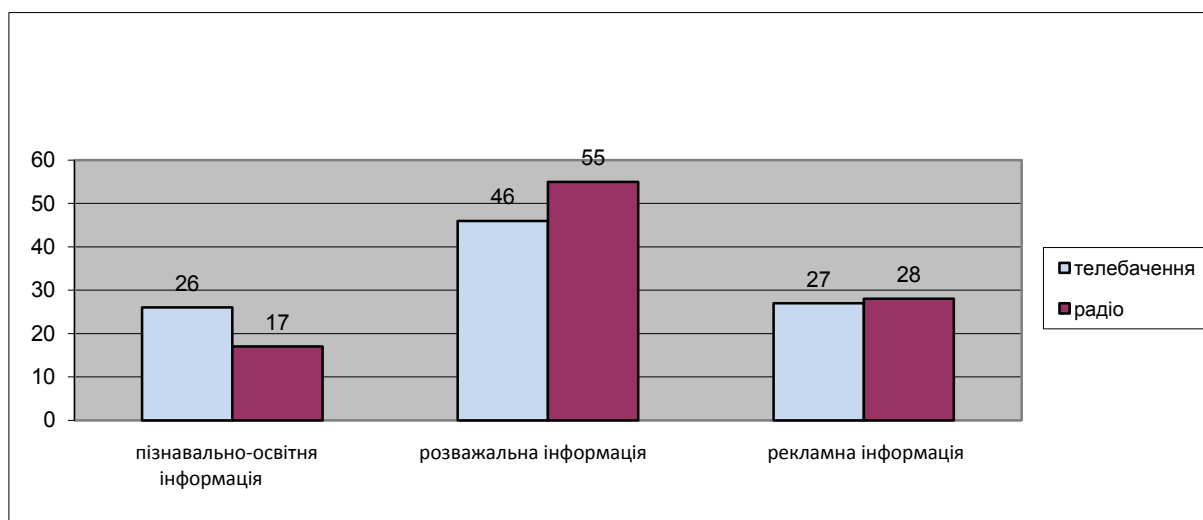


Рис. 4. Гістограма зведених показників інформаційного наповнення теле- й радіоефіру (молодь і люди середнього віку)

Молодь і люди середнього віку теле- й радіопрограми переглядають чи прослуховують найчастіше для розваги або з метою заповнення вільного часу й намагаються знаходити інформацію саме такого характеру. Радіо в даному контексті є найбільш підходящим медіазасобом, бо забезпечує мобільність і рухливість своїх користувачів, а саме ця вікова категорія і є найбільш активною. Не надто відстає в такому випадку й телебачення, компенсуючи брак своєї мобільності видовищністю й масовістю розважальної інформації, що розробляється з урахуванням вікових, професійних і гендерних особливостей своєї цільової аудиторії. Реклама, будучи неодмінним атрибутом медійних засобів, однаковою мірою фіксується нашими респондентами в обох медійних каналах.

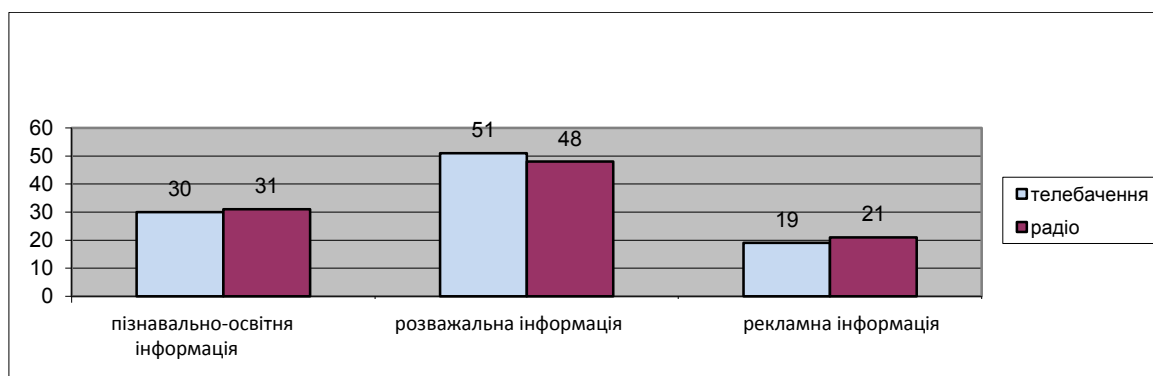


Рис. 5. Гістограма зведених даних інформаційного насичення телебачення і радіоефіру (люди старшого віку)

Як ми бачимо з рис. 5, люди старшої вікової групи телебачення та радіо використовують для отримання розважальної інформації, перевагу все ж надають телебаченню. На відміну від молоді, чинник мобільності радіо та його доступність для них не є настільки визначальними, на перше місце для них ви-

ходить видовищність і, звичайно, інформаційна насиченість телебачення. Крім того, радіо- й телебачення старшою віковою групою однаковою мірою розглядається як засіб отримання пізнавально-освітньої інформації. У даному контексті показовим є те, що радіо тільки на один відсоток випереджає телебачення за даним показником і при цьому у свідомості воно асоціюється з більш серйозним інформаційним джерелом, ніж телебачення. Воно й не дивно, адже, якщо телебачення служить для розваг, то воно вже не може сприйматись як серйозний інформаційно-пізнавальний медійний інструмент. З рис. 5 бачимо, що рекламній інформації по радіо довіряють більше, ніж по телебаченню, така тенденція не є властивою тільки представникам зазначеної вікової категорії. Однак люди старшого віку, надаючи перевагу радіо в контексті отримання рекламної інформації, звертають особливу увагу на те, що саме цей медійний інструмент, на їхню думку, є найбільш правдивий, адже по ньому транслюється більше «пізнавальної» інформації, якій можна довіряти.

Висновки. Виходячи з проведеного дослідження, можемо дійти таких цілком закономірних та обґрунтованих **висновків** стосовно інформаційного наповнення сучасних ЗМІ. На даному етапі розвитку телебачення й радіо певною мірою між собою схожі, адже в їхніх ефірах домінують інформаційні повідомлення розважального характеру. Преса й усесвітня мережа Інтернет найчастіше, хоча й з різними відсотковими показниками, є джерелом отримання пізнавально-освітньої інформації. Аналізуючи результати, отримані з урахуванням вікових особливостей наших респондентів, ми з'ясували, що молодь і люди середнього віку інтернет-мережу й пресу сприймають як потужне джерело пізнавально-освітньої інформації, тоді як люди старшої вікової групи з ними погоджуються лише стосовно преси, а Інтернет вони вважають знаряддям для розваг. Характеризуючи телебачення й радіо з позицій різних вікових категорій, встановлено, що молодь і люди середнього віку радіоефір вважають більш придатним для отримання розважальної інформації, тоді як старші респонденти із цією метою використовують телебачення, а радіо для них є засобом отримання пізнавально-освітньої інформації. Ми встановили, що на сприймання рекламних повідомлень вікові характеристики досліджуваної вибірки майже не впливають, що робить їх достатньо стійкими інформаційними одиницями сучасного медійного середовища.

1. Ковалевський В. Стан і тенденції розвитку медіа-сфери України / В. Ковалевський // Політичний менеджмент. – 2009. – № 5. – С. 109–119.
2. Лильо В. Ідеологічні пріоритети сучасної журналістики: філософські й методологічні аспекти / В. Лильо // Визвольний шлях. – 2007. – № 4. – С. 9–17.
3. Пронин Е. И. Медиапсихология: новейшие информационные технологии и феномен человека / Е. И. Пронин, Е. Е. Пронина // Общественные науки и современность. – 2013. – № 2. – С. 151–161.
4. Медіакультура особистості: соціально-психологічний підхід : навч.-метод. посіб. / [О. Т. Барішпольць, Л. А. Найдьонова, Г. В. Мироненко та ін.] ; за ред. Л. А. Найдьонової, О. Т. Барішпольця ; Нац. акад. педнаук України, Ін-т соц. та політ. психології. – К. : Міленіум, 2010. – 440 с.
5. Роцин С. К. Психология и журналистика / С. К. Роцин. – М. : Наука, 1989. – 192 с.

ОМАНА ЯК МІЖДИСЦИПЛІНАРНА КАТЕГОРІЯ

Філософія розглядає омани в межах теорії пізнання, психологія – у контексті мислення. Стаття присвячена аналізу поняття омани як міждисциплінарної наукової категорії. Окреслене коло понять, пов'язаних з оманою. У сфері пізнання омани перегукуються з ілюзіями, помилками (у процесах сприйняття, мислення, уяви), брехнею, вірою тощо. Також омани можна розглядати як хибне розуміння й інтерпретацію інформації, як спотворене відображення дійсності.

Ключові слова: омана, ілюзія, помилка, брехня, істина, інформація.

Philosophy considers deceptions within the confines of epistemology, psychology in the context of thinking. Deception as an interdisciplinary science category is analyzed in the article. Deceptions common with illusions in the sphere of knowledge, errors (in the process of perception, in thinking, imagination), lies, faith and more. Deceptions can be seen as a erroneous understanding and interpretation of information, as a distorted reflection of reality also.

Keywords: deception, illusion, error, lies, true, information.

У ХХ столітті проблему омани досліджували різні філософські дисципліни: логіка, теорія пізнання, соціальна філософія та ін. У вітчизняній (радянській і пострадянській) науці такі дослідження представлені одиничними монографічними філософськими доробками, які спеціально аналізують природу, функції та форми оман. Тут слід особливо згадати праці Ф.А.Селіванова та П.С.Заботіна.

Ф.А.Селіванов намагається розв'язати завдання диференціювання понять «омана» й «брехня», висвітлює об'єктивну основу оман, що, на його думку, криється в певних конкретно-історичних умовах розвитку науки [15].

У монографії П.С.Заботіна аналізуються причини виникнення, сутність й роль оман у науковому пізнанні, а також шляхи їх подолання [9].

Співвідношення оман та істини також вивчали О.Д.Александров, М.І.Біллалов, Д.П.Горський, І.Л.Радунська, В.І.Свинцов, Е.М.Чудінов та ін. [2]. Окремі види омани висвітлені в наукових працях Г.А.Гурева, Б.І.Пружиніна (астрологія), О.Ю.Охлобистіна (алхімія), М.П.Капустіна (соціальні ілюзії, утопії).

У західній науці проблема оман також не була популярною. Унаслідок розвитку різних підходів до розуміння природи пізнавальної реальності, спрямованості активності суб'єкта пізнання змінювалися концепції істини й відповідно розуміння оман. Взаємозв'язок істини й оман аналізували В.Брошар, В.Бернардино, Ж.-П.Жуарі, але істотний внесок у розробку цієї проблеми зробили Е.Мах, М.Хайдеггер, Т.Хілл, К.Поппер, Т.Кун, П.Фейєрабенд.

Мета статті полягає в аналізі омани як міждисциплінарної категорії, і насамперед у психологічному контексті, адже будь-які наші спроби психологічно пояснити зміст поняття «омана» торкаються таких споріднених з нею понять, як «ілюзії», «мрія», «брехня», «помилка», «істина» тощо.

Проблема омани, її природи, джерел та умов виникнення з'явилася водночас із проблемою істини в давньогрецькій філософії, де омани розглядали як незбіг людського розуму й волі із законами універсуму. Тоді джерелом омани

вважали природну недосконалість пізнавальних здібностей, обмеженість чуттєвого знання, недоліки освіченості індивіда або сукупний вплив цих чинників.

Релігійна ідеологія трактувала омани як спотворення готової, раз і назавжди даної людині істини, спричинене злою волею, впливом диявола.

Особливо гостро питання омани та її відношення до істини постало у філософії Нового часу через протистояння наукового світогляду та релігійно-теологічних уявлень. Філософи цієї пори розглядали омани як наслідок спотворювального впливу волі на розум у контексті дослідження співвідношення інтелекту з волею людини.

З тих часів омани міцно закріпилась як одне з питань філософських міркувань й аналізу різних аспектів теорії пізнання. Раціоналістично налаштовані просвітителі (Гельвецій, Дідро, Ламетрі та ін.) бачили джерело омани, з одного боку, в інстинктивній підпорядкованості людини своїм особистим і приватним (груповим) інтересам (так звана «теорія інтересу», або «зацікавленого мислення»), а з іншого, – у політичному інтересі панівних верств, які заради збереження свого панування нав'язували всьому суспільству різні помилкові ідеї («теорія обману»). Разом із тим щодо людського розуму вони були крайніми оптимістами і вбачали в ньому силу, здатну власною дією розкрити істину, викрити обмани й самообмани.

У Гоббса, Локка, Юма омани є результатом помилки в судженні, тобто в розумовому зв'язуванні ідей. «Подібно до того, як люди зобов'язані всім своїм істинним пізнанням правильному розумінню словесних виразів, так і підґрунтя усіх їхніх помилок криється в неправильному розумінні останніх» [6, с.42].

За І.Кантом, можливість омани в пізнанні може мати значення тільки принципової помилки виходу «за межі» можливого суб'єктивного досвіду. Що ж до омани всередині емпіричного знання, то воно може бути наслідком тільки порушення логічних правил розуму, тобто має чисто формальний критерій. У сфері практичного життя, яку Кант протиставляє сфері теоретичній, омани тлумачиться ним як моральна недосконалість, властива природі людини, як «докорінне зло» і розглядається в межах учення про моральність.

Фіхте остаточно переводить питання про омани в суб'єктивний план розгляду. Якщо істина, за Фіхте, – це система знань, вироблена «Я», яка діє винятково за внутрішньою необхідністю, тобто вільно, то омани, навпаки, є знання, вироблене невільно, під тиском зовнішніх обставин – влади речей або авторитету.

Гегель рішуче пориває із суб'єктивізмом Канта і Фіхте, і саме в цьому полягає його крок уперед у розумінні омани. Гегель відкидає метафізичне протиставлення істини й омани. Джерелом омани є та обставина, що «... у свідомості є два моменти: момент знання й момент негативної відносно до знання предметності...» Для Гегеля омани не може бути неістинним узагалі, тому що вона саме є факт знання, тобто такий момент у розвитку істини, коли остання виступає «у формі неістинного». Тут Гегель проводить послідовно, хоча й ідеалістично, точку зору історизму. Важливо, за Гегелем, не констатувати омани, а з'ясувати, яким чином вона народжується, і тоді виявляється, що саме омани народилася необхідно, як породження даного етапу розвитку істини.

«Феноменологія духу» являє собою таку природну «історію» людського знання, ніби палеонтологію свідомості, у якій омани постають як свідоща руху свідомості до істини, в історично зумовлених формах «розірваної свідомості», «забобонів», «розсудливості» і т. ін. Гегель розумів помилкове як момент істини, що заперечується розвитком. Іншими словами, в історії знання омана відіграє роль ствердження того, що істина повинна підпадати діалектичному запереченню. Оскільки іншого шляху розвитку істини немає, омана входить у неї як її органічна форма [5].

У філософських джерелах – словниках, енциклопедіях – зустрічається багато варіацій визначення омани:

- омана – це спотворене, приблизне, ілюзорне відображення змісту об'єкта, що має в самому процесі його пізнання гносеологічне, психологічне чи соціальне підґрунтя [11, с.54];
- омана – знання, яке не відповідає своєму предмету, не збігається з ним. Будучи неадекватною формою знання, омана має за джерело обмеженість, нерозвиненість чуттєво-предметної і теоретичної діяльності. Омана – спотворене відображення дійсності, що виникає в результаті абсолютизації пізнання окремих її граней [16, с. 39];
- омана – невідповідність знання сутності об'єкта, суб'єктивного образу об'єктивній дійсності, зумовлена обмеженістю суспільно-історичної практики й знання або абсолютизацією окремих моментів пізнання чи сторін об'єкта. Омана відрізняється від помилки – як невідповідності знання індивіда об'єкту, зумовленої особистими якостями суб'єкта. Поняття омани характеризує стан знання, відмінний від істинного, який фіксує факт неправильного, спотвореного відображення дійсності. Омани закріплюються у свідомості [12, с.91].

Омана не є абстрактно-метафізичним полюсом істини, але є її діалектичною протилежністю. Істина – відповідність, адекватність суб'єктивного уявлення (ідеального) й об'єктивного предмета (реального); відповідність суб'єктивної думки й об'єктивної речі [3].

За певних умов істина стає оманою, а омана – істиною. Абсолютизована істина і є оманою, водночас омана, поставлена на належне місце, тобто зрозуміла як відносно правильне, обмежено правильне відображення одного з моментів конкретної дійсності, що не має сенсу й дійсного існування поза зв'язком з іншими моментами й передумовами, перестає бути помилкою в суворому сенсі й стає фрагментом, «шматочком» істини.

За Хайдеггером, істина є характеристикою самого буття. Але це буття є буттям людським; є «відкритість» людського буття, а омана – «прихованість». Одним із найбільш типових прикладів омани є, на його думку, слідування традиції. Далі Хайдеггер робить украй суб'єктивістський висновок: передумовою у вирішенні проблеми омани та істини є суб'єктивістське розуміння особистості й творчого процесу, яке цілком відривається від об'єктивного, незважаючи на те, чи виступає це об'єктивне у формі природної чи соціальної закономірності, чи у формі опредмеченої людської діяльності – тобто культури.

Отже, у філософії омани традиційно аналізувалися в межах теорії пізнання. Омана – це невідповідність знання та його предмета, розбіжність суб'єктивного образу дійсності з його об'єктивним прообразом; омана – абсолютизований момент процесу пізнання, що виникає й існує як однобічність пізнання. Услід за логікою Френсіса Бекона, можна висловитися, що омани є результатом неповного знання, «неповної індукції» [4].

Як відомо, будь-яке знання саме по собі не має спонукального змісту, але цей зміст суто інформативний. Що ж таке знання? На думку І.Канта, жоден предмет не був би сприйнятий нами без поєднання чуттєвості й розуму. Думки без змісту пусті, наочні уявлення без понять сліпі. Тому однаково необхідно поняття робити чуттєвими (тобто єднати з ними предмет у наочному уявленні), а наочні уявлення робити зрозумілими (тобто підводити їх під поняття). Розум не може нічого наочно уявити, водночас почуття нічого не можуть мислити. Ці дві здібності людини не здатні заміщати одна одну. Тільки з їхнього єднання може виникнути знання [3]. Чуттєвість і розум єднаються одне з одним за допомогою уяви. Отже, омани певним чином пов'язані з уявою.

На відміну від філософії, не так уже й багато психологічних словників, де міститься тлумачення психологічного змісту омани. Серед них такі:

- Омана – це ухилення від істини, що приймається суб'єктом за істинне судження; ґрунтується завжди на неправильності, по суті самих посилок, а тому її треба відрізнити від помилки, яка представляє порушення лише формального боку мислення. Першу класифікацію оман (як помилок) надав Ф.Бекон під назвою «ідолів». Причину виникнення оман більшість мислителів приписує розуму. Омани належать до ряду помилок і спотворень когнітивної сфери людини, які не дозволяють їй адекватно діяти й приймати раціональні рішення у важких ситуаціях соціальної взаємодії [1, с.73].

- Омана: 1. Аргумент у вигляді логічно неправильного або невідповідного по суті міркування; 2. Хибний висновок, отриманий у результаті помилкового, викликаного впливом емоцій міркування (підсумком помилкового міркування може бути й адекватний, продиктований інтуїцією висновок, таке міркування викликане відступом від правил формальної логіки й воно не є власне помилкою) [8, с.110].

- Омана – неправильне, спірне переконання, неправильна, хибна думка, яка не відповідає істині. За допомогою доводів розуму омани складно виявити чи змінити, адже частіше вони спираються на віру [7, с.24].

Як ми зазначали, омани щільно пов'язані з низкою споріднених понять. Розглянемо їх.

Ілюзія (лат. «омана, обман, насмішка, гра») – обман почуттів; неправильне, неадекватне уявлення про щось як невинуватна надія на щось хороше; щось нездійсненне, *мрія* (тут і нижче курсив наш. – В.К.). У певних ситуаціях якісь предмети можуть здаватися фантастичними тваринами і т. ін. Можуть бути ілюзії щодо свого майбутнього, щодо допомоги з боку якихось людей. Може бути наслідком наївності, легковажності, з плином часу змінюється розчаруванням [17, с.96].

Ілюзії (від лат. – гра уяви, *обман*) – викривлене сприйняття дійсності, обман сприйняття. Розрізняють ілюзії як наслідок недосконалості органів чуття – вони властиві всім людям (наприклад, оптичні ілюзії), а також ілюзії, зумовлені особливим станом психіки (наприклад, страхом, зниженням тону психічної діяльності). Наявність хибно сприйманого реального об'єкта відрізняє ілюзії від галюцинацій. Також ілюзіями є хибні уявлення, пов'язані з певними *соціальними установками* індивіда, і нездійсненні надії. Соціальні ілюзії є однією із причин міжгрупових конфліктів [1, с.104].

Ілюзія (з лат. *illusion* – *помилка, омана*) – 1) перекручене сприйняття дійсності, щось удаване; 2) незбутня надія, *мрія* [13, с.117]. Мрія – необхідна умова перетворення дійсності, спонукальна причина, мотив діяльності, остаточне завершення якої відстрочене [13, с.208]. Мрія – (первинне значення – «примара», «видіння») – розумове уявлення, уява; створення образу бажаного [17, с.136].

Помилка – дії чи думки, певною мірою не відповідні до ситуації, на основі сприйняття якої вони здійснені [1, с.349]. Помилка – неправильність у діях, думках [14, с.283]. Наведені визначення помилки достатньо зближують її з оманою.

Френсіс Бекон розділив джерела людських помилок, що стоять на шляху пізнання, на чотири групи, які він назвав «примарами» («ідолами», від лат. – *Idola*). Це «примари роду», «примари печери», «примари площі» і «примари театру».

1. «Примари роду» виникають із самої людської природи, вони не залежать ані від культури, ані від індивідуальності людини. «Розум людини уподібнюється нерівному дзеркалу, яке, домішуючи до природи речей свою природу, відображає речі у викривленому та спотвореному вигляді».

2. «Примари печери» – це індивідуальні вроджені й набуті помилки сприйняття. «Адже в кожного, крім помилок, властивих роду людському, є своя особлива печера, яка послаблює і спотворює світло природи».

3. «Примари площі (ринку)» – наслідок суспільної природи людини, спілкування та використання в спілкуванні мови. «Люди об'єднуються мовленням. Слова ж встановлюються відповідно до розуміння натовпу. Тому погане й безглузде встановлення слів дивним чином оточує розум».

4. «Примари театру» – це засвоювані людиною від інших людей хибні уявлення про устрій дійсності. «При цьому ми розуміємо тут не тільки загальні філософські вчення, а й численні начала й аксіоми наук, які отримали силу внаслідок переказу, віри й безтурботності» [4].

Згідно з Беконом, всі види омани, класифіковані їм під ім'ям «ідолів», кореняться, з одного боку, у суспільних умовах життя людини, а з іншого, – у самій природі розуму.

Ф.А.Селіванов запропонував іншу класифікацію помилок, яка охоплює помилки дії, логічні помилки, омани, вона поширюється на помилки технічних кібернетичних пристроїв і на помилки живих організмів. Мета пропонованої класифікації – упорядкувати помилки для пояснення їх на основі знання того, яким чином вони виникають.

I клас – помилки розширення сфери існування ознаки: 1. Помилки збільшення. Не тільки предмет може бути помилково збільшений у розмірі. Під впливом страху або пристрасті, інтересу перебільшують значення чогось, роль, цінність і т. ін. «Сильніше за кішку звіра немає», – стверджує Миша у відомій байці І.А.Крилова. 2. Розширення видової ознаки, перенесення її з виду на рід. У цих помилках ототожнюється видова ознака з родовою.

II клас – це помилки звуження сфери існування ознаки: 1. Помилки зменшення. Применшення предмета виявляється в сприйнятті і поглядах. Іноді применшують значущість, цінність, безпеку. Помилки збільшення та зменшення різноманітні. 2. Звуження родової ознаки до видової. Так ми розмірковуємо, коли предмет позбавляємо цінності на тій підставі, що він не належить до відомого класу цінних предметів.

III клас – помилки переносу ознаки *a*, притаманної предмету в одному відношенні, на інші сторони, елементи предмета: 1. Перенесення того, що належить речі в одному відношенні, на інші відносини. Позитивне або негативне ставлення до однієї риси особистості поширюється без всяких підстав на інші сторони особистості. Абсолютизація тієї чи іншої ознаки виникає в результаті заміщення нею інших ознак речі (наприклад, ефекти соціальної перцепції). 2. Ототожнення ознаки єдності з ознакою елемента цієї єдності. Цей вид помилок охоплює ототожнення ознаки цілого з ознакою частини, ознаки системи з ознакою елемента і т. ін.

IV клас – помилки підміни одного предмета іншим, не тотожним з першим у даному відношенні: 1. Ототожнення двох предметів на підставі загальної зовнішньої ознаки двох речей. Помилка тут полягає в тому, що цей інший предмет не може замінити перший. Підміна відбувається через загальні ознаки, що є зовнішніми для операції й не відіграють ніякої ролі в ній. «Обізнався» – найпростіший випадок такої помилки. Підміна тези в доведенні – окремий випадок названої помилки. Сюди ж належить розподіл не за одною підставою. 2. Ототожнення структур через наявність спільних елементів і відносин, хоча структури чимось і відрізняються. Цю помилку можна побачити в тих випадках, коли те, що не сприймалося раніше, здається раптом зовсім знайомим через тотожності деяких елементів і відношень між ними.

V клас – помилки елімінування тотожності предметів, відношення до предмета як до іншого. Коли ми не впізнаємо предмет, то в цьому може зіграти роль якась ознака, властива речі, що є зовнішньою для предмета, щодо якого зроблено помилку.

VI клас – помилки суміщення. Механічне з'єднання в новому утворенні того, що належить різним речам, породжує помилку. Це може спостерігатися в обмовках, у змішуванні стилів і т. ін.

VII клас – помилки «порочного кола». Це «топтання на місці» через те, що суб'єкт, не вирішивши одного завдання, береться за друге, рішення якого залежить від першого. Так утворюється коло в доказах, визначенні й т. ін. [15].

Ще одне поняття, яке переплітається з оманою, – брехня. Брехня – феномен спілкування, що полягає в навмисному спотворенні дійсного положення речей; частіше виявляється в змісті мовленнєвих повідомлень, перевірити які

відразу складно чи неможливо. Кінцевою метою брехні є введення реципієнта (людини, що сприймає повідомлення) в оману. Зазвичай брехня викликана прагненням досягти особистих або соціальних переваг у конкретних ситуаціях. Цікаво, що індивід несвідомо оцінює свою брехню як щось нестійке й тимчасове, звідси виходить інтенція спочатку вигадувати їй нові підтвердження, а пізніше – загалом умовчувати. У нормі розвитку брехня виступає засобом, у психопатології вона перетворюється в мету.

Отже, окреслимо коло понять, які тією чи іншою мірою пов'язані з оманною. У сфері пізнання омани перегукуються з ілюзіями, помилками (у процесах сприйняття, мислення, уяви), брехнею, вірою тощо. Також омани можна розглядати як хибне розуміння й інтерпретацію інформації, як спотворене відображення дійсності.

1. Анцупов А. Я. Словарь конфликтолога / А. Я. Анцупов, А. И. Шипилов. – С. Пб. : Питер, 2006. – 526 с.
2. Биалалов М. И. Истина. Знание. Убеждение : [монография] / М. И. Биалалов. – Ростов н/Д. : Изд-во РГУ, 1990.
3. Бородай Ю. М. Воображение и теория познания [Электронный ресурс] / Ю. М. Бородай. – Режим доступа : lib.rin.ru/doc/i/9829p.html.
4. Бэкон Ф. Жизнь: Мировоззрение: Мысли, максимы, афоризмы / Фрэнсис Бэкон ; [пер. с англ. С. А. Бронштейна]. – М. : Наука, 2001.
5. Гегель Г. В. Ф. Феноменология духа / Г. В. Ф. Гегель ; [пер. с нем. Г. Г. Шпета]. – С. Пб. : Наука, 1992. – 444 с.
6. Гоббс Т. Сочинения : в 2 т. / Томас Гоббс. – М. : Мысль, 1991. – Т. 2. – С. 42–43.
7. Давлетчина С. Б. Словарь по конфликтологии / С. Б. Давлетчина. – Улан-Удэ : ВСГТУ, 2005. – 100 с.
8. Жмуров В. А. Большая энциклопедия по психиатрии / В. А. Жмуров. – М. : Джангар, 2010. – С. 110.
9. Заботин П. С. Преодоление заблуждения в научном познании / П. С. Заботин. – М. : Мысль, 1979. – 191 с.
10. Кузнецов А. С. Заблуждение: логико-гносеологический аспект : дис. ... канд. филос. наук : 09.00.01 / А. С. Кузнецов. – Саратов, 2001. – 159 с.
11. Лымарь А. Т. Философия: практическое руководство / А. Т. Лымарь. – Магнитогорск : Магнитогорский гос. тех. ун-т им. Г.И. Носова, 2005. – 259 с.
12. Новая философская энциклопедия : в 4 т. – М. : Мысль, 2010. – Т. 1. – 744 с.
13. Психологічний тлумачний словник найсучасніших термінів. – Х. : Прапор, 2009. – 672 с.
14. Оксфордский толковый словарь по психологии / под ред. А. Ребера. – М. : Вече, 2002. – 588 с.
15. Селиванов Ф. А. Поиск ошибочного и правильного / Ф. А. Селиванов. – Тюмень : Изд-во Тюмен. индустр. ин-та, 2003. – 157 с.
16. Сергеева Т. Б. Словарь-справочник по философии [для студ. лечебного, педиатрического и стоматологического факультетов] / Т. Б. Сергеева. – Ставрополь : Изд-во СтГМА, 2009.
17. Филиппов А. В. Тысяча состояний души : Краткий психолого-филологический словарь / А. В. Филиппов, Н. Н. Романова, Т. В. Летягина. – М. : Флинта, 2011. – 424 с.

PROPER ORGANIZATION OF LEISURE TIME STUDENT – A MANIFESTATION OF CONCERN FOR THE PROPER DEVELOPMENT OF PERSONALITY AND SUCCESS IN SCHOOL

Важливою частиною освіти є розумне управління часом і правильне його використання. Батьки й учителі повинні дбати про використання вільного часу студентом, щоб його проведення принесло відчутну користь для фізичного, розумового, морального, когнітивного розвитку та міжособистісних взаємин.

Ключові слова: *освіта, виховання, студент, вільний час, здібності, прагнення особистості.*

An important part of education is a sensible time management and proper use of leisure time. Parents and teachers should take care of the child's use of leisure time to his way of spending that time has brought tangible benefits to both the development of physical, mental, moral, cognitive, or a child relationships.

Keywords: *education, upbringing, student, free time, abilities, aspirations, personality.*

Free time and its rational use by the student is not only important task for both parents and teachers, but also for the student, because the interests, aspirations and creative use of leisure time depends on its child's personal and educational success.

Increasingly, we all complain about lack of time, bearing in mind free time devoted to ourselves, time that is left after the fulfillment of all duties, e.g. professional, school, household chores or caring responsibilities towards those who are left in our care. When speaking about lack of free time, we often emphasize our tiredness, dissatisfaction, needs, aspirations, frustrations because they do not allow us for proper rejuvenation of our powers and the accomplishment of our plans, which are reflected in the quality of our lives.

A well-known Polish educationalist Wincenty Okoń defines the concept of 'free time' as 'time at individual's disposal after the fulfillment of obligatory duties: professional work, compulsory education at school or at home and the necessary household chores' [4: 45]. The author adds that 'free time is reasonably spent on: 1) having a rest i.e. rejuvenation of mental and physical powers; 2) entertainment that gives pleasure; 3) social activities based on voluntary and selfless service; 4) development of interests and talents by acquiring knowledge and the amateur artistic, technical, scientific or sports activities [4: 45].

A turn of phrase is presented by Aleksander Kamiński, (according to Ciszkowski) who rephrases the concept as 'time off from: work (among pupils and students from school or university classes), an additional gainful employment (among learners from homework), commuting to work (or school), meeting the basic needs of the body, taking domestic and family responsibilities' [1: 42]. Numerous Polish researches, who have dealt with the concept of free time (K.Czajkowski, T.Wujek, A.Kamiński, A.Zawadzka, Z.Dąbrowski, S.Czajka, M.Ćwiakowski), emphasize the advantages of free time.

Therefore, what functions does free time perform?

Bożena Matyjas in the XXI Century Encyclopedia of Education points out the following functions:

a) 'the function of rest and recreation' – which ensures rejuvenation of physical and mental skills;

b) 'the function of fun and entertainment', which indicates not only leisure or recreational activities, but the basic condition and the way of experiencing contacts with the world, the attractive way to learn the social rules, being familiar with the nature or art, the development of interests and abilities through variety of activities, e.g. self-satisfied, hobbies which allow to develop intellect, will, many skills and personality. If they are guided correctly – they will surely arouse the child's need for self-improvement and self-development;

c) 'the function of spending time collectively', because the time spent in the social environment, in the peer group is a source of strong incentives which have social attributes [3: 561].

I quote above-mentioned B.Matyjas who says that 'the economic function of free time', is also highlighted today and it is linked with the establishment of entertainment and sport industry, which on the one hand meets the leisure needs of consumers but on the other hand – makes the highest sales. This phenomenon is connected with a new approach to the function of free time. Rejuvenated functions are marginalized and entertainment (social contentment) and creative or performing functions (self-development, creative freedom) become more popular [3: 561].

An important aspect of education is the appropriate, constructive use of free time of children and young people, because habits and routines which the child will acquire in childhood can have enormous implications for grown-up preferences and choices about the ways of spending free time. After all, the way we spend free time is of great importance for physical, psychological, cognitive, moral development and prosocial behaviour.

Nowadays, the problem of free time has a great importance, because it is strongly associated with the sphere of increasing human freedom demands and democratization of social life. On the one hand, economic growth ensures greater availability of goods and services, but on the other hand – an increase of free time disposal which has become the hub of social life and resulted in the formation of the identity of individuals as well as defining a position in the social structure. The proper management of free time is associated with real necessities of life and the lack of social presumptions, which allow to organize free time in a more rational way.

Nowadays, time is a particularly valuable good, but sometimes it is wasted by the careless management and in many circumstances free time is just as important as work. Moreover, we can observe that there is a fashion for being busy, absorbed and overworked (compare with: A.Żarnowska, A.Szwarc, 2001) [9: 31].

Generally children have more free time comparing with adolescents and adults. <...> Overall, children watch television, read, play games and prefer a passive recreation in free time. They minimally go for a walk, on excursions or do sports in their free time' [6: 76].

The problem of free time among children and adolescents is especially important, because educational institutions each year have decreasing amounts of money which should be spent for extracurricular activities. Working parents, who are devoted to their work sometimes forget that it is their duty to exercise control over children. On the other hand, the unemployed parents are not able to cover costs of free time activities of their children and often cannot advise them on how to organize free time rationally. For this reason, young people spend their free time in the most attractive way to them, but it is not always backed up with rational thinking which may bring different and unexpected effects including serious health problems or problems with the law (compare with Przybysz-Zaremba: 2008) [7: 263]. The young generation being at the stage of searching for their way of life is susceptible to various influences or experiments which are related to the activities of a hazardous nature, which may be an expression of opposition to the authority of adults or might be a way to deal with negative emotions such as: fear, frustration, a sense of uncertainty or rejection, lack of understanding, etc. Unhealthy behaviour may be an expression of solidarity with the peer group and an identification of the youth subculture and a desire for experiences, searching for entertainment – and at the same time not paying attention to the consequences (compare with Schlack, 1999) [8: 151].

These days it can be seen that a very popular way of spending free time at home is surfing the Internet and establishing and maintaining new acquaintances through a variety of messaging and social networking. In Poland the most popular portals among children and young people are ‘Our Class’ and ‘Facebook’ and among instant messaging: ‘Skype’, ‘GG’, the traditional e-mail. It can be said that this lively interest in above-mentioned portals is related with the need for acceptance, belonging or being a member of the group. It may be also a sign of loneliness of children who in the absence of their working parents try to fulfill the relationship with other people through the online contact. It is very worrying, because it can lead to alienation. Hence, the role of family to organize free time of their children is so important.

B. Matyjas indicates that the research conducted by M. Grochociński show that ‘the way of the management of free time activities in the family is affected by the following factors: the educational level of parents, the material conditions of the family, the amount of remuneration, the standard of equipment in the flat, the budget of parents’ free time and their pedagogical knowledge, knowledge of their children needs, the family patterns and free time attitudes formed at home, the budget of children’s free time’ [3: 563], but the author says that the study of these issues is a source of information about the values approved by the younger generation, about their system of values, aspirations, attitudes – it is extremely important from an educational point of view since knowledge of these facts can help children and young people to use their free time properly, which would be desirable from a social point of view.

Aspects of free time and its values. M. Przybysz-Zaremba quoting K. Czajkowski identifies four aspects of the child’s free time: socio-economic, hygiene and health, pedagogical and psychological [7: 264].

- socio-economic aspect – describes free time as a factor which will release the need of social contacts and experiences, because the child’s need is to belong to a

group and to organize collective fun and leisure. According to M. Kwilecka a child 'should not spend his free time alone because it does not create the opportunity for socialization and comparing his own behaviour with actions and behaviour of others' [2: 77]. A man is important if he is a member of a group and thanks to contacts with others he experiences personal happiness, joy or contentment. School in a small amount follows economic reasons of education. However, the intellectual and physical effort, associated with the learning process, should be reasonably portioned as well as relaxation and rest, as psychophysical needs of the child's body require so. Hence, there is the need to extend the tasks of schools to organize free time of their students. They may be various extracurriculum classes organized for students in cooperation with county offices and non-governmental organizations [5: 260]. The economic aspect also includes the sphere of planning compulsory classes to take into account the need to have free time and to notice economic differences between compulsory classes and free time activities.

- hygiene and health aspect – suggests that free time is a necessary protection for the developing organism against overloaded school and homework duties- that is why free time serves as a preventive treatment to protect the health of children and adolescents. The aspect of hygiene and health is related with the issue of stress which develops the state of the nervous tension, causes anxiety and worries, makes it difficult to concentrate. That is why educators and psychologists put great emphasis on: psychophysical relaxation of the body, a large amount of fresh air, physical exercises, proper nutrition as well as pleasure, joy and fun which improve the physical and mental well-being [7: 264–265].

- pedagogical aspect – describes free time as the possibility to create chances to initiate and organize activities by the youngest generation, organize activities which go beyond their daily duties and are free, separate elements of the day which can be independently planned and applied. The advantage of the pedagogical aspect 'is a full investigation completed by the child to understand the need of self-education and constant improvement of the skills' [3: 561–562].

- psychological aspect relates to the fact – that children's developing psyche requires new sensations and stimuli as children discover and awake their interests, talents. They also absorb new things and are sensitive to everything what is new. Education at schools and work is not enough for children as they crystallize their personal interests, preferences and needs. 'As they grow-up, they crystallize personal interests and try independently to determine their interests and talents. During free time activities a crucial role play the following needs: entertainment, pleasure and satisfaction after a long educational or mental effort. Joyful entertainment brings children physical and psychological relaxation. Free time games, which are reasonably conducted, carry along educational and child-raising elements and contribute to the proper development' [3: 561].

Conclusion. Taking into consideration the above-mentioned aspects and looking at the pace of life, in which fell both adults and children, we cannot forget to give children proper family patterns and discover and develop their hidden or overt talents. The child must be given time to develop his interests and passions, as they

give a possibility of self-development, but it is also a condition to educate a creative society that will create a better quality of life for future generations.

1. Ciczkowski W., Czas wolny, (w:) Elementarne pojęcia pedagogiki społecznej i pracy socjalnej, Lalak D., Pilch T. (red.), Warszawa 1999.
2. Kwilecka M., Bezpośrednie funkcje rekreacji, Warszawa 2006.
3. Matyjas B., Czas wolny, (w:) Encyklopedia Pedagogiczna XXI Wieku, tom 1, Warszawa 2003.
4. Okoń W., Słownik pedagogiczny, Warszawa 1984.
5. Pielachowski J., Mocne i słabe strony wychowania w szkole. (Nie)prześmiewcze refleksje długoletniego praktyka, (w:), Wychowanie. Pojęcia, procesy, konteksty. Interdyscyplinarne ujęcie, Dudzikowa, M. Czerepaniak-Walczak M., (red.), tom 3, Gdańsk 2007.
6. Przeclawski K., Czas wolny dzieci i młodzieży, (w:) Encyklopedia Pedagogiczna, Pomykało W. (red.), Warszawa 1993.
7. Przybysz-Zaremba M., Czas wolny młodzieży w XXI wieku, (w:) Homo kreator czy homo ludens? Nowe formy aktywności i spędzania wolnego czasu, Muszyński W., Sokołowski M. (red.), Toruń 2008, s. 263.
8. Schlack T., Małolat – program interwencyjno-edukacyjno-profilaktyczny dotyczący nieletnich osób nadużywających alkoholu, (w:) Socjoterapia, Sawicka K. (red.), Warszawa 1999.
9. Żarnowska A., Szwarc A., Kobieta i kultura czasu wolnego, Warszawa 2001, s. 31.

УДК 159.923.2

Ольга Белей

ОСОБЛИВОСТІ ПРОФЕСІЙНОГО СТАНОВЛЕННЯ ОСОБИСТОСТІ СТУДЕНТА В СУЧАСНІЙ ВИЩІЙ ШКОЛІ

У статті висвітлено актуальні проблеми процесу професійного становлення особистості студента в умовах сучасного вишу. Дається аналіз умов, що призвели до занепаду й суттєвого відставання в здійсненні якісної підготовки фахівців вищої школи. Стверджується, що відсутність у студентів чітких перспектив щодо свого подальшого працевлаштування, а отже, і професійної самореалізації, не дозволяє ефективно здійснювати їх підготовку в умовах сучасних вишів України. Для того, щоб бути успішною, сучасна модель вищої освіти обов'язково повинна враховувати наявні соціальні та народногосподарські потреби у випускниках відповідного фаху, уникаючи їх «перевиробництва», а також гарантувати працевлаштування найбільш успішним та підготовленим випускникам вишів.

Ключові слова: професійне становлення, професійна самореалізація, кризи професійного становлення, «образ Я», «професійне Я», готовність до самозміни й саморозвитку, професійне самотворення.

This article attempts to highlight the existing problems of the process of professional identity formation of students in a modern university. The author seeks to make a systematic analysis of conditions that, in its view, led to the decline and significant lag in the implementation of high quality training of high school. The lack of clear prospects for students about their future employment and professional fulfillment and therefore can not effectively carry out the process of training in modern universities of Ukraine. To be successful, the current model of higher education must necessarily take into account the existing national economic and social needs of graduates in the relevant specialty, thereby avoiding the problem of «overproduction» and to guarantee employment and most successful university-trained graduates.

Keywords: *professional development, professional fulfillment, crisis becoming a professional, «the image I», «I'm a professional,» willingness to self-transformation and self-development, professional creation.*

Постановка проблеми. Відомо, що основною метою реформування вищої освіти в Україні є забезпечення належних умов для саморозвитку й самореалізації студента як суб'єкта освітнього процесу та майбутньої професійної діяльності. Проведені свого часу дослідження серед студентів (М.Д.Беллей, Л.Л.Жердецька) показують, що в багатьох з них надто низький рівень активності, спрямований на своє професійне становлення. Індикатором останнього є доволі посередні показники сформованості навчально-професійної та самоосвітньої діяльності, а також низький ресурс їх особистісного й професійного самотворення. Як правило, такий стан справ на особистісному рівні тісно корелює з відносною бідністю власного внутрішнього світу таких суб'єктів, вузькістю їх світогляду, слабким рівнем розвитку морально-вольових якостей. Доводиться констатувати, що в багатьох юнаків, котрі стали студентами вишів, «образ Я» взагалі не сформований, є лише еkleктичне поєднання різних аспектів «Я». Такий внутрішній безлад відображається і в зовнішніх проявах: людина повністю підпорядкована тимчасовим рішенням, настроям, емоціям, у цілому для неї характерна загальна неорганізованість тощо. Новий досвід викликає лише хвилювання й не сприяє внутрішньому розвитку [2, с.42].

Криза ідентичності – це індикатор того, що в людини немає єдиної і цілісної особистості, а отже, вона зовсім не знає себе, не здатна розкрити сутність свого «Я». Тому почуття ідентичності повинно стати фактом свідомості, тобто повинно бути якось відрефлексовано й осмислено суб'єктом. Факт появи цього почуття є необхідною умовою (навіть базою) формування єдиного ціннісно-смиислового простору суб'єкта й цілісного «образу Я». «У такому випадку ціннісно-смишлова сфера стане тим мотиваційним ядром, тією вищою інстанцією, яка й буде здійснювати свідому регуляцію діяльності суб'єкта, а система самосвідомості виконуватиме функцію зворотного зв'язку або ж роль корегуючого дзеркала, яке дозволяє побачити плоди цієї регуляції, щоб вчасно внести відповідні зміни» [3].

Зважаючи на те, що об'єктом досліджень для нас були студенти-психологи, ми у своїй статті намагатимемось ілюструвати деякі особливості чи феномени професійного становлення саме майбутніх фахівців у галузі психології.

Результати теоретичного аналізу проблеми. Відомо, що початковий етап професіоналізації трактується багатьма дослідниками як ключовий, від якого залежить усе майбутнє життя людини. Важливою складовою цього етапу є період навчання у виші, у якому майбутній фахівець отримує необхідні професійні знання, з'ясовує для себе, наскільки зроблений ним вибір професії відповідає його уявленням та очікуванням. Саме в цей період людина повинна розв'язати важливу для себе проблему, а саме визначитися з пріоритетністю своїх життєвих цінностей й окреслити для себе найближчі та перспективні цілі.

Студенти в цілому важко переживають процес професійного й особистісного самовизначення, а тому для абсолютної більшості з них він супрово-

джується різноманітними кризовими періодами: *криза очікувань* (1-й курс – наскільки реальність обраного вишу відповідає їхнім абітурієнтським очікуванням); *криза самовизначення* (3-й курс – «Більше половини часу провчився, а що я вмію?»); *криза працевлаштування* (4–5 курси – пошук місця роботи, планування кар'єри) [6, с.3–11]. Також додаткові труднощі в навчанні студентів-першокурсників пов'язані з проблемою їх адаптації до системи навчання у ВНЗ. Чим довше триватиме процес адаптації, тим імовірніше це призводитиме до сумнівів щодо правильності обраної професії, розчарування в ній або ж у своїх можливостях.

Слід наголосити на тому, що всі ці труднощі вже давно описані та проаналізовані фахівцями в галузі психології та педагогіки вищої школи. Однак останнім часом ситуація в системі вузівської професійної підготовки ускладнилася цілою низкою чинників, котрі ще потребують свого подальшого вивчення. До них передовсім слід віднести об'єктивні причини макро- і мікрорівневого плану, а також суб'єктивні чинники, серед яких важливу роль відіграють: відсутність суспільно-значимих орієнтирів (стимулів), що сприяють формуванню професійно-творчої орієнтації особистості майбутніх фахівців; соціально-кризові явища, котрі суттєвим чином позначаються на рівні мотивації й активності теперішніх студентів і тим самим ускладнюють процес їх професійного самотворення. Усе це, поза сумнівом, призвело до багатьох негативних явищ серед студентів, спричинило деформації в їхній свідомості (для деякого з них стало «не модно» проводити свій час у бібліотеках та читальних залах; найбільш активні та успішні в учінні стають об'єктом підтримки з боку посередніх студентів; їх сприймають як своєрідних збурювачів спокою, що заважають іншим просто вести розгульний спосіб життя). Відбувся дивний крен у їх ціннісному спектрі: перевага надається всілякого роду розважально-відпочинковим заходам, подіям тощо. Водночас питанням професійного становлення (творення) приділяють значно менше уваги. Несформованість системи справжніх особистісних цінностей зумовлює виникнення духовної «пустоти», заповнення якої здебільшого відбувається за рахунок засвоєння таких видів поведінки, які виходять за межі соціально прийнятних. Важливим є і той аспект, що у зв'язку з відсутністю стійкого «образу майбутнього» такі студенти намагаються отримати справжнє задоволення в хронотопі «тут і тепер», а тому їхнє життя нагадує суцільні відпочинкові заходи, вечірки, святкові дні.

Освіченим, на думку К.Роджерса, можна вважати лише того, хто навчився вчитись, пристосовуватись і змінюватись, зрозумів, що ніяке знання не є надійним і тільки процес пошуку знання дає основу для надійності. Тому так важливо прагнути до реалістичного та неупередженого сприйняття світу, відкритості новому досвіду й спрямованості на пошук істини, здатності враховувати різні точки зору, розширюючи завдяки цьому своє бачення проблем і, за наявності достатніх для цього підстав, змінювати свої погляди [1, с.15].

Здійснювати належну професійну підготовку в умовах сучасних вишів стає дедалі важче. Проблема насамперед зумовлена тим, що останніми роками студентами ВНЗ усе частіше стають молоді люди, котрі характеризуються не лише низьким рівнем інтелектуально-пізнавальної готовності (інакше, наявних

знань, умінь і навичок), а й (і це особливо важливо) з низьким рівнем суб'єктності навчально-професійної діяльності. Ця проблема відома давно, однак упродовж деякого часу, коли до вишів зараховувалися найуспішніші абітурієнти, вона не була такою відчутною. Ситуація кардинально змінилася після того, як було надано дозвіл на здійснення так званих комерційних наборів до університетів і коледжів тих абітурієнтів, котрі поступаються рейтинговими показниками більш успішним одноліткам, однак здатні оплатити своє навчання.

Ведучи спостереження й вивчення обох категорій студентів упродовж кількох років, ми дійшли висновку, що відмінність між ними стосується не лише їхнього «багажу знань». На наше глибоке переконання, найбільш суттєва різниця полягає в недостатньо сформованих навчально-пізнавальних та дидактико-пошукових вміннях, що не дозволяє таким слабким студентам бути повноцінними учасниками навчально-професійної діяльності. Інакше кажучи, школа не виконує свого головного завдання – не вчить учня вчитися, тобто не формує достатніх умінь ставити перед собою навчально-пізнавальні, а надалі (в умовах вишу) і професійно-значущі задачі та самостійно їх розв'язувати. Тож цю проблему не слід розглядати тільки на операційно-технічному рівні (як відсутність відповідних умінь і навичок).

Таким чином, не важко помітити, що якісні відмінності в контингенті абітурієнтів надто різючі. При чому вони аж ніяк не знаходяться тільки в мотиваційній, когнітивній, операційно-технічній чи якійсь іншій площині. Ідеться про те, що такі студенти навряд чи стануть у майбутньому повноцінними суб'єктами навчально-професійної діяльності. Адже сила звички («тільки те й робити, що нічого не робити»), відсутність або слабка сформованість вольових рис, котрі до того ж «підсилені» слабким контролем якості знань, спричиненим специфікою навчального процесу вишу (лекційна система), а також відносною «свободою» студента – усе це дає нам підстави стверджувати, що сподівання на якісні зрушення в професійній підготовці таких суб'єктів украй ілюзорні.

Як відомо, суттю професійної освіти є формування особистості майбутнього фахівця, який не лише опирається на глибокі наукові знання, уміння й навички, а й чітко усвідомлює свою суб'єктність в організації та здійсненні навчально-професійної діяльності. Зважаючи на предметність такої діяльності, слід зауважити, що вона чи не найбільше з усіх відомих видів діяльності повертає суб'єкта на самого себе, вимагає рефлексії, оцінки того, «ким і чим я був» і «ким і чим став». Таким чином, процес власної зміни (і зокрема самозміни) виділяється для самого суб'єкта як новий предмет. Найголовніше в навчальній діяльності – це поворот людини на саму себе...» [9, с.273]. А коли йдеться про навчально-професійну діяльність, то об'єктом постійної рефлексії повинно стати власне «професійне Я».

Здійснення професійної підготовки у виші неодмінно повинно супроводжуватись активною позицією студента, що проявлятиметься в його готовності до самозміни й саморозвитку. Зважаючи на те, що університетський курс повинен бути спрямований перш за все на «оволодіння методом наукового дослідження», видатний російський педагог початку минулого століття С.Й.Гес-

сен стверджував, що «вища наукова школа, або університет складають нероздільну єдність викладання і дослідження». Тому оволодіти цим методом, – на його думку, – можна тільки шляхом «залучення студентів до самостійної дослідницької роботи». Учіння через організацію самостійних досліджень студентів не лише сприяють їх професійному росту, а й надають можливість професорам через дослідження продовжувати своє учіння, що ніколи не завершується» [4, с.310].

Відомо, що головна мета професійного самовизначення полягає у формуванні в майбутнього фахівця готовності розглядати себе таким, що розвивається в певних часових, просторових і смислових рамках і постійно розширює та реалізує при цьому свої можливості. Однак різноманітні, часто суперечливі та невиразні, уявлення студентів-першокурсників щодо подальших перспектив свого професійного розвитку не лише є свідченням «розмитого, слабо структурованого образу їх «ідеального професійного Я», а й індикатором повної неспроможності у визначенні пріоритетів свого подальшого фахового становлення. Зважаючи на це, а також беручи до уваги складність проблем адаптації до умов вишу, слід констатувати: студентам-першокурсникам надто важко визначитися щодо перспектив свого професійного й особистісного розвитку, а тому вони потребують кваліфікованої допомоги з боку досвідчених фахівців професорсько-викладацького складу.

Головна (ідеальна) мета професійного самовизначення – поступово сформувати в суб'єкта внутрішню готовність самостійно й усвідомлено планувати, коректувати й реалізовувати перспективи свого розвитку (професійного, життєвого й особистісного) [8, с.45–46]. Тому так важливо вже з перших днів перебування у виші допомогти йому визначитися хоча б з напрямом своїх професійних прагнень. Реалізація професійних перспектив припускає хоча б моральне натхнення студента в процесі реалізації перших кроків на шляху до своїх цілей, а також обов'язковий, на ранніх стадіях, контроль за успішністю цих кроків.

Щоби хоч якось допомогти зорієнтуватися студентові чи молодому фахівцеві самовизначатись, можна спробувати виділити основні типи й рівні професійного самовизначення, котрі й розглядатимуться як можливі орієнтири їх професійного розвитку й саморозвитку. Якщо говорити про фахову підготовку психолога, то, на жаль, Державний стандарт вищої освіти, що містить освітньо-кваліфікаційні характеристики випускників-психологів, не дає чіткого розуміння щодо якісних критеріїв їх підготовки. Проблема існує, а тому потребує подальшого ґрунтовного вивчення й розв'язання.

Відомо, що донедавна професійна підготовка майбутніх психологів здебільшого була пов'язана з його теоретичним рівнем, ніж з практичним. Воно й зрозуміло чому, адже сфера використання таких фахівців обмежувалася викладацькою й науковою діяльністю. Лише невеличка частина психологів працювала на виробництві, при чому вони далеко не завжди виконували там свої безпосередні професійні функції. Минулими роками сфера використання психологів значно розширилася завдяки прикладним можливостям психології. Тому в процесі їх професійного становлення виникла необхідність дещо змінити орієн-

тири, надавши при цьому значно більшої ваги їх інструментально-методичній підготовці. Один із таких напрямів вбачається в якомога глибшому оволодінні новими методами й методиками.

Зараз серед студентства спостерігається повальне захоплення різними техніками й тренінгами. При цьому ми помічаємо таку тенденцію: чим нижчим і посереднім є рівень освіти психологів, тим більше прагнення оволодіти якимось тренінгом чи технікою. Разом із цим ми переконані: якщо студент має ще надто поверхневе, фрагментарне, інколи еклектичне уявлення про свою професійну діяльність, то заслуговують на увагу й схвалення будь-які його спроби оволодіти професійною діяльністю через відпрацювання окремих схем, алгоритмів, процедур, прийомів і методик роботи, що повинно наблизити його до нормативно-схвалюваного, зразкового її виконання.

Попри сказане, усе ж слід наголосити на тому, що абсолютна більшість випускників не зовсім чітко уявляють своє професійне майбутнє, а тому або взагалі не хочуть говорити про це, або, якщо і говорять, то в їхній мотивації відсутня далека перспектива. Ми, однак, схильні пов'язувати це не тільки з несформованістю суб'єктних умінь щодо проектування життєвих смислів або ж з нездатністю до прогнозування своєї професійної кар'єри. Пояснення тут набагато прозаїчніше: держава, усунувшись від питання працевлаштування випускників вишів, залишила їх наодинці із цією проблемою, чим й ускладнила їхнє бачення своєї подальшої життєвої та професійної перспективи.

Важливою проблемою для майбутнього психолога (як і для будь-якого іншого фахівця) є пошук ідеалу в професійному й особистісному самовизначенні. Ідеал припускає орієнтацію на щось «найкраще», причому сам ідеал може бути і не досягнутий, але його регулююча роль полягає в тому, що ідеал указує шлях, напрям, у якому людині слід розвиватись як особистості і як професіоналові, орієнтуючись при цьому на систему цінностей і смислів. Є.І.Головаха, розмірковуючи про життєві перспективи, пише, що саме «ціннісні орієнтації, життєві цілі й плани складають ядро життєвої перспективи, без якого вона втрачає свою основну функцію – регулятивну» [5, с.23].

Найважливішою проблемою процесу професійного становлення та професійної самореалізації є розвиток особистості самих професіоналів, який пов'язаний, перш за все, з розвитком їх ціннісно-сміслової сфери. Вершинним сходженням такого розвитку, – на думку А.К.Маркової, – є досягнення рівня «суперпрофесіоналізму», для якого головним етапом вважається здатність до «творчого самопроекування себе як особистості професіонала» [7, с.52]. Звичайно, досягти цього в умовах навчання у виші практично неможливо, однак закласти основи такого творчого самостворення й самотворення видається цілком реальним завданням.

Висновки. Підводячи деякий підсумок у нашому дискурсі, хочемо наголосити на тому, що питання професійного становлення фахівців у системі вузівської підготовки були, є і залишаться предметом серйозних наукових досліджень, обговорень, дискусій. Адже, як показав наш скромний і далеко не повний аналітичний виклад, феноменологія наявних проблем у сфері профе-

сійного становлення майбутніх фахівців (і зокрема психологів) беззаперечно переконує нас у тому, що цей процес потребує розробки цілого комплексу емпірико-дидактичних корелятивів, які виступатимуть одночасно не лише орієнтирами, а й індикаторами їх професійної підготовки. Створення такої орієнтованої основи (чи, правильніше, динамічної моделі) професійного становлення майбутнього психолога – це предмет подальших наукових досліджень, результат яких повинен бути чітко представлений не лише в Державному стандарті вищої освіти, а й рефлексивно відображений у «професійному «Я» кожного студента, який свідомо обрав свій фах.

1. Балл Г. А. Психологическое содержание личностной свободы: сущность и составляющие / Г. А. Балл // Психологический журнал. – 1997. – Т. 18, № 5. – С. 7–19.
2. Белей М. Д. Фахові орієнтири майбутніх психологів у контексті їх «професійного Я» / М. Д. Белей, Л. Л. Жердецька // Матеріали науково-практичної конференції. – Івано-Франківськ, 2007. – С. 38–45.
3. Гальперин П. Я. Введение в психологию / П. Я. Гальперин. – М. : Книжный дом «Университет», 1999. – 332 с.
4. Гессен С. И. Основы педагогики : Введение в прикладную философию / С. И. Гессен. – М. : Школа-Пресс, 1995. – 448 с.
5. Головаха Е. И. Психология человеческого взаимопонимания / Е. И. Головаха, Н. В. Панина. – К. : Политиздат Украины, 1989. – 189 с.
6. Любимова Г. Ю. О современных проблемах отечественного профессиоведения / Г. Ю. Любимова, Л. В. Паутов, С. К. Проскурина // Вестник Московского университета. Серия 14 : Психология, 1996. – № 1. – С. 3–11.
7. Маркова А. К. Психология профессионализма / А. К. Маркова. – М. : Международный гуманитарный фонд «Знание», 1996. – 308 с.
8. Миллс Р. Властвующая элита / Р. Миллс. – М. : Иностранная литература, 1959. – С. 45–46.
9. Обухова Л. Ф. Возрастная психология / Л. Ф. Обухова. – М. : Российское педагогическое агентство, 1996. – 374 с.

УДК К159.9.37.036-053.88

Лариса Гончарова

ПСИХОЛОГІЧНІ ОСОБЛИВОСТІ ДОСЛІДЖЕННЯ ТВОРЧОЇ АКТИВНОСТІ ЛЮДЕЙ ПОХИЛОГО ВІКУ

Статтю присвячено розгляду психологічних особливостей дослідження творчої активності людей похилого віку. Нагальність дослідження визначається тим, що питання творчого розвитку в похилому віці є актуальним та недостатньо розкритим. У зв'язку з цим розвиток людей похилого віку є одним з найменш визначених понять психологічної науки. У статті виявлено зміст основних підходів до вивчення творчого розвитку в похилому віці. Результатом теоретичного дослідження стало виокремлення основних підходів дослідження розвитку в похилому віці та визначення напрямів розвитку творчої активності особистості в похилому віці. Також виявлено можливість дослідження творчої активності людей похилого віку в межах суб'єктного підходу.

Ключові слова: розвиток, активність, похилий вік.

The article is devoted to psychological of creative. The aim of our study has methodological model activity of people with the help of leading modeling techniques of psychological processes. The result of our study was psychological factors methodological creative. The theoretical research in concluded that the creative activity. The external psychological factors of creative activity and open dialogic nature of contacts with the environment. The rizults of our stady was the isolation of the main approaches to the study of creative activity and the concepts of the creative activity.

Keywords: *psychological, creative activity, activity.*

Постановка проблеми. Різні аспекти дослідження проблеми розвитку творчої активності особистості розглядаються в працях Б.Ананьєва, Д.Богоявленської, Л.Виготського, Дж.Гілфорда, В.Дружиніна, С.Максименка, Я.Пономарьова та багатьох інших [2; 9]. У різних наукових поглядах на творчу активність особистості простежуються певні загальні риси, такі як розуміння її як складної якості особистості з акцентуванням уваги на ініціативі творчого суб'єкта та неповторного індивідуального образу, пошуків і відкриття нового. Разом із тим багато невирішених проблем психології творчості залишається в межах вікової та педагогічної психології, як-от питання походження, структури й розвитку активності людей похилого віку, діагностики особливостей креативності особистості на різних етапах онтогенезу, проблеми педагогічного керування творчим процесом, індивідуального підходу до розвитку активності в похилому віці та багато інших. Актуальність теми дослідження пов'язана із сучасними уявленнями про неперервність процесу розвитку особистості протягом усього життя.

Питання розвитку в похилому віці досліджували такі науковці як Л.Анциферова, Г.Крайг, О.Краснова, А.Лідерс, Є.Чуєва, А.Филозоф, М.Єрмолаєва, Н.Єрмак та ін.) [1; 9; 11]. Останні розробки в цьому напрямі О.Березіна, В.Наумова, Н.Єрмак та ін. [1; 6; 8] розкривають питання особистісного потенціалу літньої людини та її життєвих ресурсів, але питання творчого розвитку в похилому віці залишається малорозкритим. Тому нагальним є розгляд питання творчої активності людей похилого віку та підходів до її дослідження. Тож **метою** статті є визначення психологічних особливостей творчої активності особистості в похилому віці.

Виклад основного матеріалу. У сучасному світі, завдяки збільшенню тривалості життя, постає питання безперервності розвитку особистості протягом життя та можливостей особистісного розвитку людини похилого віку, затребуваності її трудових й особистісних ресурсів та вияву її особистісної і творчої активності (Л.Анциферова; Є.Рибалко; М.Єрмолаєва; А.Лідерс; В.Дружинін; Е.Чуєва; О.Краснова; О.Березіна; В.Наумова) [6; 9; 11]. У психологічній науці проблема розвитку в період похилого віку розглядається за двома напрямками: перший підхід розглядає період пізньої зрілості як період компенсації й адаптації (О.Краснова; А.Лідерс; М.Єрмолаєва; П.Балтес; і др.) [1]; другий передбачає наявність потенціалу прогресивного розвитку в похилому віці (В.Франкл, Б.Ананьєв, Л.Анциферова, М.Єрмолаєва, О.Березіна; і др.) [6; 11].

В.Фролькіс [6; 11] довів, що старіння є внутрішньопротирічним процесом, де поряд із виникненням механізмів порушення обміну речовин та функцій

організму також протікають процеси мобілізації важливих пристосувальних механізмів антистаріння, що сприяють адаптації життєдіяльності організму як вітаукт, направлені на стабілізацію його життєздатності, збільшення активності і тривалості життя [6]. Н.Александрова [9] доводить, що такі поняття, як «зворотний розвиток», «інволюція» не відповідають самій природі процесу старіння. Б.Ананьев [2] показав гетерохронність людини як результат незбігання в часі настання зрілості індивіда, особистості й суб'єкта [2, с.91].

Індивідуальність і варіативність старіння, наявність механізмів спротиву тотальній інволюції в період похилого віку зумовлюють вірогідність неперервності процесу розвитку протягом життя (К.Абульханова-Славська, Л.Анциферова, А.Асмолов, О.Бодальов, Е.Еріксон, П.Балтес і др.) [1; 11]. В.Пряжников [6; 11] визначає соціальну ситуацію розвитку людей похилого віку та їх провідну діяльність як «пошук себе» в новій якості, пробу своїх сил у різних видах діяльності – це самовизначення методом «проб і помилок»; знаходження нових контактів у суспільній чи тривалій професійній діяльності, у дозвіллевих захопленнях пенсіонери змінюють одне захоплення іншим, спростовуючи уяви про їх «ригидність»: вони досі продовжують шукати себе, шукати сенси в різних діяльностях згідно з принципом: «Поки я роблю хоч щось корисне для оточуючих, я існую і потребую до себе поваги» [11, с.132].

Одним з основних напрямів у психології старості є психологія розвитку (В.Франкл, Е.Еріксон, К.Юнг) [1; 11]. К.Юнг [1] у похилому віці вбачає нові можливості для саморозвитку, тому що не треба встановлювати стільки зовнішніх зв'язків для форсованої соціалізації, а людина поглинута внутрішньою роботою самопізнання (самореалізації), котру науковець назвав «індивідуацією».

Дослідження джерел розвитку особистості в похилому віці (В.Франкл; К.Альбуханова-Славська, Л.Анциферова, А.Лідерс, Е.Еріксон та ін.) [1; 6] вказує, що визнання старіючою людиною домінування власної ролі в активному формуванні свого життя є підґрунтям прогресивної життєвої позиції. Л.Анциферова [4] сформулювала кілька положень відносно розвитку особистості періоду похилого віку, які засновано на ідеї одночасного зниження психічних можливостей та їх збагачення: «інволюційні зміни співвідносяться з новоутвореннями прогресивного характеру, направлені на подолання деструктивних явищ геронтогенезу й досягнення нового рівня самовтілення особистості у світі» [4, с.89], а наявність здібностей і навичок адекватно співвідносити зовнішні умови з власними домаганнями, цілями та мотивами, усвідомлення й прийняття сформованої системи цінностей власного життя дозволяють особистості в похилому віці вести самостійне, активне, відповідальне й наповнене смыслом життя.

Активна позиція самоорганізації й творчої реалізації взаємовідносин зі світом і собою розглядається в психології як прояв суб'єктного підходу, де суб'єкт – «творець», що має здібність до творчого перетворення обставин відповідно до ситуативних і власних творчих можливостей, що цілеспрямовано й оптимально використовує власні творчі особистісні ресурси для вирішення нових невизначених життєвих задач (А.Брушлинський, В.Слободчиков, Є.Ісаєв,

Б.Ананьєв, В.Петровський, С.Рубинштейн, Л.Анциферова, К.Абульханова-Славська, А.Деркач, Е.Сайко, М.Єрмолаєва та ін.) [1; 3]. Дослідження проблеми становлення суб'єктності в онтогенезі свідчить про розвиток суб'єктності протягом усього життя, де на кожному етапі онтогенезу суб'єктність конкретно задана системою смислів і цінностей, особливостями «Я-образу», рівнем розвитку рефлексії, контролю, характером ініціативи, відповідальності, саморозвитку й творчого самовираження (В.Слободчиков, Е.Сайко, М.Єрмолаєва, Е.Еріксон) [1; 4].

Е.Еріксон вважає основною проблемою похилого віку розуміння й прийняття старіючим свого «Я» в усіх його проявах, що втілюються завдяки розв'язанню задач розвитку, котрі відносяться до соціальних взаємодій, що називається генеративністю. Коли попередні задачі розвитку вирішено [1], то люди похилого віку здатні просуватися до наступної задачі, якою для такого віку є *розвиток еґо-інтеґрації, що включає рефлексію і самопроявлення*. За позитивних результатів цього процесу всі «Я-компоненти» можуть бути прийняті як інтегровані, тобто еґо-інтеґрацію завершено [1], а негативний результат процесу викликає настання депресії, відчай. «Я-образ» є результатом і передумовою розвитку особистісної ідентичності людини на всіх його вікових етапах, а досягнення ідентичності для людини, на думку дослідників, пов'язано з почуттям цілісності власного «Я» [1], де розгорнутість і збереження ідентичності – це сенс життєвого шляху людини.

Н.Александрова [1] *суб'єктність* розглядає як процес самовизначення людини похилого віку шляхом актуалізації смислу життя, осмислення та зміни «Я-образу», і, можливо, пошуку нової ідентичності. Вчена виявила, що *суб'єктність людини похилого віку інтегрує в себе переживання ідентичності, збереженість функцій контролю, стійкість і варіативність «Я-образу» і самоприйняття*. Індивідуальність старості складає вираженість даних компонентів особистості, а характер і зміст суб'єктності людини в період похилого віку зумовлює прийняття й суб'єктивні переживання власної старості, внаслідок чого формується спосіб індивідуальної організації життєдіяльності, котрий «відповідає якостям особистості, її ставленню до діяльності і потреб, об'єктивних характеристик цього виду діяльності» [1, с.36].

П.Балтес [11] розглядає життєву компетенцію, знання фактів і стратегій прожитого життя як механізм, що корегує і підтримує відносно стабільну позицію особистості, що дозволяє людині похилого віку творчо використовувати можливості, сформовані життям. Дослідження Є.Чуєвої [9] свідчать, що в період похилого віку подальша інтеґрація особистісних структур є показником конструктивності (прогресивності) розвитку особистості й зумовлює перехід на новий виток особистісного розвитку.

Проблему можливого розвитку особистості в межах суб'єктного підходу відображено в роботах А.Деркача і Е.Сайко [8], де розглядаються взаємопов'язані процеси саморозвитку й самореалізації як складові складного, об'єктивно втілюваного процесу розвитку суб'єкта. Саморозвиток [8] пов'язано з об'єктивно закладеним у людині прагненням, потребою, необхідністю само-

пізнати, самозрозуміти, самоусвідомити, а самореалізація має іншу спрямованість, передбачаючи об'єктивно закладену в індивіді, як суб'єкті, потребу, необхідність, здатність увійти в соціальний світ шляхом самоактуалізації чи самовтілення.

Самореалізований «вихід людини в соціум і потреба представити себе в ньому у творчій дієвості є способом накопичення суб'єктного потенціалу активності» [8, с.45]. Дослідники [8] вважають саморозвиток і самореалізацію завжди взаємопов'язаними: без саморозвитку самореалізація виявляється стихійною й безплідною, тоді як самореалізація мотивує саморозвиток. При цьому на кожному етапі життєвого шляху лише певний рівень саморозвитку в розвитку індивіда забезпечує актуалізацію здатності його самореалізації [8]. Сутність розвитку особистості полягає в оволодінні відповідними соціальними ролями на все вищому рівні реалізації своїх здібностей [2].

У психології не достатньо вивчене усвідомлення особистістю похилого віку потреби у творчій реалізації особистісного досвіду взаємин зі світом, набутого на попередніх етапах життя. Окремі дослідники розглядають такий досвід як особистісний ресурс (Л.Анциферова, М.Єрмолаєва, В.Наумова, Е.Еріксон) [9] або особистісний потенціал (Д.Леонт'єв, 2010) [1]. При цьому на етапі похилого віку використання набутого особистісного ресурсу ускладнено переживанням наростаючої безпорадності, невизначеності й зниженням рівня рефлексивності, а через уповільнення фізіологічних і психічних процесів існує нагальна потреба збереження повноцінного функціонування загального механізму психіки, виокремленого С.Максименком [6], а саме – опредметнення, яке являє собою форму власне творчої активності.

Тому, на нашу думку, у похилому віці надбання сенсу життя, переживання його цінності й унікальності, осмислення й усвідомлювання величезного життєвого досвіду: стосунків зі світом, самопізнання, саморегуляції, самоорганізації та неповторності й екзистенційної кінченості пройденого життєвого шляху спонукають людину похилого віку до розвитку творчої активності як подальшої творчої самореалізації. Дослідники (Л.Анциферова, Л.Рудкевич, А.Деркач, Е.Сайко та ін.) [9] розглядають самоорганізацію як перетворювальну, трансформуючу здатність, рушійну силу до формування такої системи уявлень своїх творчих можливостей соціумові, котра дозволяє досягти найвищих результатів самореалізації в ролі суб'єкта свого життя й підійти до нового рівня саморозвитку, що, по суті, як вважає В.Наумова [9], являє собою акмеологічний аспект творчого розвитку людини.

Н.Шахматов [11, с.32] вважає, що тиражування свого досвіду, плодів своєї життєвої мудрості робить людину похилого віку значимою для суспільства (хоч з власної точки зору), чим забезпечує збереженість і його зв'язків з суспільством, і самого почуття соціальної належності до суспільства. Спектр таких соціально значимих видів діяльності може бути достатньо широким: продовження професійної діяльності, написання мемуарів, виховання онуків, викладання та інші справи, до яких завжди тягнулася душа. Головне тут [11, с.33], – «момент творчості, котрий дозволяє не тільки підвищити якість життя, але й збільшити його тривалість». Саме цей вид провідної діяльності забезпечує в старості

внутрішню інтегрованість, необхідні соціальні зв'язки, відволікає від нав'язливих думок про здоров'я, укріплює почуття власної гідності, дозволяє підтримувати переважно хороші й теплі стосунки з оточуючими [11].

Уява про життя в старості як про повноцінне визначається встановленим до цього часу характером діяльності, задоволеність якою є суттєвим моментом [11]. Перевага старості знаходить своє вираження в тому, що форма і вид зайнятості вибираються самою людиною: уся справа в тому, щоб у старості було це бажання вибирати, а форма й характер зайнятості мають другорядне значення й можуть бути найрізноманітнішими; прагнення до діяльності й зайнятості – це те, що наповнює життя в старості життям [11].

У старості виникає здатність до узагальнення надзвичайно багатостороннього, широкорозгорнутого й усезростаючого досвіду та може піднести людину на таку висоту духу й таку високу точку огляду, де всі буденні проблеми не досягають і слабого наближення до дальніх горизонтів життя [11]. Почуття, що ти потрібний іншим людям вважається найважливішою умовою задоволеності в старості, а свобода, що з'явилась у постпенсійний період у результаті звільнення від професійних і сімейних обов'язків, використовується для *самостійного планування* свого життя [11, с.61] «відповідно колишніх, теперішніх інтересів, прив'язаностей та особистих устремлінь». Дослідження К.Страшникової і М.Тулчинського [11] довели, що одним із проявів процесу реституціалізації в старості формування мотиву діяльності з естетичною направленістю.

О.Березіна [6] виявила, що за «правильного» підходу до старіння пізня дорослість може стати періодом розвитку й творчого розквіту, де збереженню високої життєздатності й працездатності людини в похилому віці сприяють: рівень освіченості, рід занять, зрілість особистості та ін. Багато чоловіків і жінок, що досягли пенсійного віку, показують високу збереженість здоров'я й інтелектуально-мнестичних функцій [6], а під час вивчення творчої активності осіб похилого віку [6] виявлено, що потребу в самовираженні (писати вірші, малювати, щось вивчати тощо) відчуває 74% людей. Науковець [6] дійшла висновку, що творчий розвиток особистості в період пізньої дорослості приводить до активізації адаптаційних механізмів особистості й зниження впливу негативних чинників на процеси старіння, а творча активність з віком нікуди не зникає, а лише по-іншому формовивляється.

Як вважають дослідники [5; 6; 9], творчу продуктивність проявляють до глибокої старості люди, які зберегли вільнодумство, незалежність поглядів, тобто якості, притаманні юності, зберігаючи високу критичність стосовно своїх праць, а в структурі їх здібностей оптимально сполучаються здібність до творчості з рефлексивним інтелектом [3; 11].

В.Рудькевич та О.Рибалко [11] виявили, що чим вищий рівень творчої активності особистості, тим менша її самореалізація, пов'язана з віком, і залежить від комплексу психофізіологічних властивостей особистості, віддзеркалюючи наявність *креативності* в особистості. Однак творчі прояви людей похилого віку можливі, на думку більшості дослідників, за певних умов, де умовами успішної самореалізації людей похилого віку Л.Анциферова [4] вва-

жає внутрішню потребу бути зайнятим; конструктивну психологічну установку та довіру до інших; адекватне сприйняття теперішнього; оптимальне ставлення до майбутнього; відносно різносторонні інтереси, направлені на себе й на інших; позитивне розв'язання задач пройдених етапів життя; життєвий досвід; мудрість; психологічну незалежність; здатність і потребу до соціальних контактів.

Висновки. Аналіз проведених досліджень дозволив дійти висновку, що творча активність з віком не зникає, а певним чином трансформується й може по-різному формуватись, віддзеркалюючи рівень суб'єктності, збереженість особистісного ресурсу та наявність креативності в особистості, коли сучасність породжує потребу пошуку нових можливостей творчого розвитку людей похилого віку через актуалізацію накопиченого досвіду й досягнень особистості на попередніх етапах онтогенезу. Своєчасна та адекватна мобілізація з подальшою реалізацією ресурсів особистості слугує чинником подальшого творчого розвитку особистості в похилому віці, визначаючи напрями прогресивних чи адаптивних стратегій старіння з відповідним переструктуруванням життєдіяльності у творчу активність власного життя.

1. Александрова Н. Х. Особенности субъектности человека на поздних этапах онтогенеза : дис. ... д-ра психол. наук: 19.00.13 / А. Н. Христова. – М., 2000. – 212 с.
2. Ананьев Б. Г. Задачи психологии искусства / Б. Г. Ананьев // Художественное творчество : сборник. – Л. : Наука, 1982. – С. 236–242.
3. Аникина В. Г. Психотехническая модель рефлексии: теоретические основания и описание / В. Г. Аникина // Психологический журнал. – 2010. – Т. 31, № 6. – С. 50–56.
4. Анцыферова Л. И. Психология старости: особенности развития психологии личности в период поздней зрелости / Л. И. Анцыферова // Психологический журнал. – 2001. – Т. 22, № 3. – С. 86–99.
5. Архипова О. В. Обучение как условие успешной адаптации пожилых людей в стационарных условиях : дисс. ... канд. психол. наук : 19.00.07 / Архипова Оксана Владимировна. – М., 2011. – 252 с.
6. Березина О. О. Индивидуально-психологические факторы развития личности в период геронтогенезу : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. психол. наук : спец. 19.00.07 «Педагогічна та вікова психологія» / О. О. Березина. – К. : 2012. – 19 с.
7. Брушлинский А. В. Проблема субъекта в психологической науке / А. В. Брушлинский // Психологический журнал. – 1993. – № 6 – С. 137–146.
8. Деркач А. А. Деятельность как основание акмеологического развития субъекта и надситуативная активность субъекта как действенный фактор её развития / А. А. Деркач, Е. В. Сайко // Мир психологии : научн.-публицист. вестник. – М., 2008. – № 2. – С. 193–204.
9. Наумова В. А. Оптимизация личностного ресурса на этапе поздней зрелости : дис. ... канд. психол. наук : 19.00.13 / В. А. Наумова. – П.-Камчатский, 2013. – 209 с.
10. Слободчиков В. И. Психология развития человека / В. И. Слободчиков, Е. И. Исаев. – М. : Эксмо, 2000. – 347 с.
11. Шахматов Н. Ф. Психическое старение: счастливое и болезненное / Н. Ф. Шахматов. – М. : Медицина, 1996. – 304 с.

АНАЛІЗ ВИБОРІВ ПРІОРИТЕТІВ МИНУЛОГО, ТЕПЕРІШНЬОГО Й МАЙБУТНЬОГО ЧОЛОВІКІВ І ЖІНОК У РАННІЙ ДОРОСЛОСТІ

У статті визначено пріоритетні сфери реалізації молодої особистості. За допомогою емпіричного дослідження встановлено, які з життєвих сфер і як часто люди в ранній дорослості обирають домінантами минулого, теперішнього і майбутнього. Проведено порівняльний аналіз пріоритетів молодих чоловіків і жінок у різних часових перспективах.

Ключові слова: *рання дорослість, життєві сфери, пріоритети минулого, теперішнього та майбутнього.*

The article presents the main areas of the young person realization. The empirical research revealed which life areas and how often are chosen dominant by young people in the past, present and future. The comparative analysis of the priorities of young men and women in different time perspectives has been done.

Keywords: *early adulthood, living areas, priorities of the past, present and future.*

Процес розвитку та самовдосконалення особистості передбачає прийняття й безперервну ревізію цінностей, моральних орієнтирів, сенсів. Ревізуючи й визначаючись зі своїми пріоритетами, людина формує власний світогляд і обирає подальший життєвий шлях. Зміна поглядів на актуальне, теперішнє спонукає особистість заново переглянути та оцінити минуле, а також відкоригувати чи сконструювати нові плани на майбутнє. Такий процес потребує глибокого аналізу й переосмислення різноманітних напрямів та сторін свого життя.

Одним із найбільш динамічних періодів у житті людини є період ранньої дорослості, коли з'являються нові перспективи розвитку, можливість і потреба самостійно обирати й свідомо конструювати власний життєвий шлях [1, с.208; 8]. У цей час людина обирає, ким і якою їй бути, які ролі належить обрати, яку позицію зайняти стосовно себе, інших людей і світу [3, с.357–455]. На наш погляд, саме в цей період особистість самостійно визначає, яким буде її життя в майбутньому, які ролі їй удасться засвоїти, які задачі вирішити, чого досягнути [2].

Рання дорослість як особливий віковий етап життя людини представлена в працях багатьох вітчизняних і зарубіжних науковців, зокрема, К.Абульханової-Славської, І.Анциферової, Ш.Бюллер, Е.Еріксона, Т.Титаренко, Г.Шихі та ін. Духовний вимір особистості, цінності, життєві пріоритети загалом і в ранній дорослості зокрема висвітлені в працях таких сучасних вітчизняних дослідників, як М.Гасюк, Л.Заграй, З.Карпенко, В.Москальця, М.Савчина, Т.Титаренко тощо [1; 4; 6; 8].

Разом із тим, аналіз життєвих цінностей і пріоритетів чоловіків і жінок у сучасних життєвих умовах потребує щоразу нових емпіричних досліджень.

Метою нашої роботи є порівняльний аналіз життєвих пріоритетів минулого, теперішнього й майбутнього сучасних чоловіків і жінок періоду ранньої дорослості.

Завданнями дослідження є: 1) виокремити методом контент-аналізу перелік найбільш актуальних пріоритетів сучасної молоді; 2) дослідити пріоритети

минулого, теперішнього й майбутнього сучасних чоловіків і жінок періоду ранньої дорослості, здійснити їх порівняльний аналіз.

Поставлені завдання визначили комплекс методів нашої роботи, до яких увійшли: бесіда, структуроване інтерв'ю, авторська анкета, методи кількісного та якісного аналізу. Вибірка дослідження формувалася шляхом рандомізації, кількість досліджуваних становила 176 осіб: 92 жінки й 84 чоловіків віком від 20 до 25 років.

Емпіричне дослідження проблеми здійснювалося в кілька етапів. Так, на першому етапі дослідження було проведено бесіду та структуроване інтерв'ю, метою яких стало визначення пріоритетних життєвих сфер сучасної молоді.

Застосувавши метод контент-аналізу, ми виокремили чіткий перелік таких сфер. З метою економії часу представляємо кінцевий результат цього етапу роботи (табл. 1).

Таблиця 1

**Перелік пріоритетних життєвих сфер особистості
періоду ранньої дорослості**

№	Життєві сфери	
1.	Здоров'я	7. Професійне життя
2.	Зовнішність	8. Відпочинок і дозвілля
3.	Взаємини з близькими, друзями	9. Матеріальне становище
4.	Кохання, стосунки	10. Життєві цінності, сенси
5.	Суспільна активність	11. Віра, духовність
6.	Навчання, освіта	

На наступному етапі дослідження застосували авторську анкету, де перед досліджуваними було поставлено завдання визначити свої життєві пріоритети в минулому, теперішньому та майбутньому. В анкеті досліджувані давали відповіді на запитання стосовно представленого переліку (табл. 1).

Серед основних запитань були такі: 1) найбільш важливими для мого життя в минулому були...; 2) найбільш важливими для мого життя в теперішньому є...; 3) найбільш важливими для мого життя в майбутньому будуть...

Досліджувані обирали ті сфери, які, на їхню думку, були, є чи будуть найбільш важливими для життя в цілому в кожній із часових перспектив. Таким чином, було встановлено, які життєві сфери та як часто стають пріоритетними для сучасних чоловіків і жінок у ранній дорослості.

Результати емпіричного дослідження піддалися процедурі нормування з метою отримання відносних одиниць виборів респондентів і зіставлення пріоритетів молодих чоловіків і жінок у минулому, теперішньому й майбутньому (рис. 1–3).

Так, на рис. 1 відображено вибір життєвих пріоритетів минулого чоловіків і жінок періоду ранньої дорослості (цифри 1–11 позначають номери життєвих сфер особистості, наведених у табл. 1).

З рис. 1 помітно, що суб'єктивна оцінка та вибір респондентами пріоритетів минулого вказують на загальну домінуючу роль у чоловіків і жінок таких життєвих сфер, як «взаємини з близькими, друзями», «навчання, освіта», «здоров'я», «відпочинок і дозвілля», «матеріальне становище».

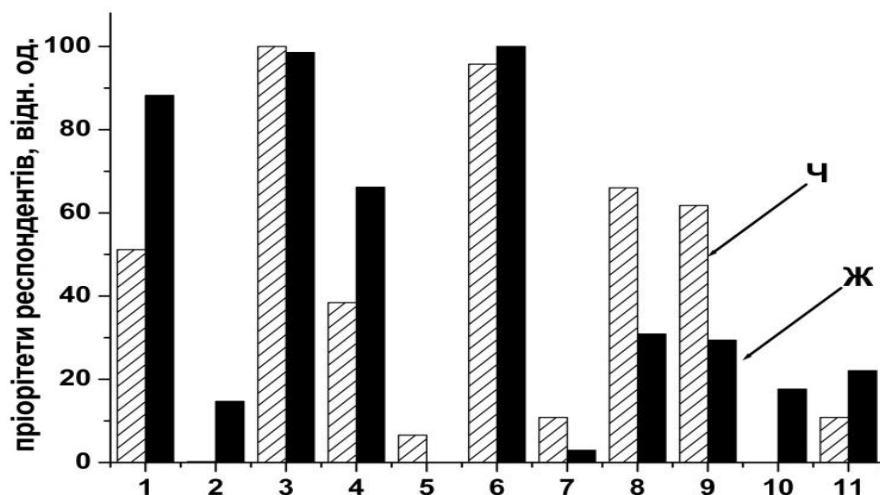


Рис. 1. Вибір життєвих пріоритетів минулого чоловіків і жінок періоду ранньої дорослості (позначення: Ч – чоловіки; Ж – жінки)

Приблизно половина жінок одним із найбільш значущих пріоритетів називає «кохання, стосунки», які значно рідше належать до пріоритетів минулого у чоловіків. Це можна пояснити тим, що чоловіки дещо пізніше замислюються над побудовою стосунків, пізніше створюють сім'ю, первинно надаючи пріоритет особистісному становленню та професійній реалізації [3, с.163]. У чоловіків значно частіше за жінок уже в минулому домінують такі сфери, як «суспільна активність», «професійна реалізація», «матеріальне становище».

У жінок переважають також сфери, що стосуються тіла («здоров'я», «зовнішність»). Оскільки дівчата більше стурбовані своєю зовнішністю в підлітковий і юнацький період [7], а здоров'я – це і привабливість, і можливості народити здорових дітей у майбутньому, то така ситуація у виборі пріоритетів минулого є зрозумілою.

Разом із тим чоловіки частіше за жінок до пріоритетів минулого відносять сферу «відпочинок і дозвілля». Згідно з аналізом бесід із респондентами, ця сфера асоціюється із безтурботністю дитинства та юнацьких років, що протиставляється необхідності в теперішньому брати відповідальність за власне життя й життя близьких, віддаючи більше сил та енергії іншим життєвим сферам. Досить рідко серед пріоритетів минулого зустрічаються «життєві цінності, сенси» та «віра, духовність». При цьому жінки частіше за чоловіків включають їх до переліку. Можемо це пояснити тенденцією жінок орієнтуватися на свій внутрішній світ, а чоловіків – відчувати свою цінність у перетворенні зовнішньої реальності [5].

Малозначущою для жінок і лише в окремих випадках пріоритетною для чоловіків у минулому є сфера «суспільного життя», що пов'язано з гендерними та віковими характеристиками досліджуваних.

Далі розглянемо та проаналізуємо пріоритети чоловіків і жінок, які є актуальними в теперішньому (рис. 2). Аналіз актуальних життєвих пріоритетів чоловіків і жінок у ранній дорослості свідчить про виражене домінування таких життєвих сфер, як: «здоров'я», «кохання, стосунки», «взаємини з близькими, друзями». Цікаво, що в чоловіків різко зростає значущість «кохання, сто-

сунків». Почуття інтимності, яке виникає в ранній дорослості, на думку Е.Еріксона, є першим ступенем зрілості особистості [3, с.116].

Серед домінуючих пріоритетів чоловіків знаходиться також сфера «професійного життя». Для жінок побудова кар'єри (яка дещо рідше стає пріоритетом) належить до найближчих перспектив; для них більш значущим на даному етапі залишається «навчання, освіта».

Пріоритетною для обох статей є сфера «матеріального становища», яку молоді люди пов'язують з можливостями самореалізації в соціумі, створення й забезпечення власної сім'ї. Разом із тим помічаємо деяке зниження пріоритету сфери «відпочинок і дозвілля», особливо в чоловіків. Оскільки високі запити суспільства та світу вимагають від сучасної молоді активної «включеності» в життєвий процес, це потребує значних затрат часу та енергетичних ресурсів організму. Водночас спостерігаємо загальну високу значущість «здоров'я», яка, у порівнянні з минулим, стає значно вагомішою для молодих чоловіків.

У жінок зростає пріоритет «віри, духовності», який (згідно з аналізом бесід з респондентами) пов'язаний із реалізацією місії Жінки-Матері, щасливим сімейним життям і народженням здорових дітей. У чоловіків життєві цінності й духовність також набувають нового розуміння й значення, а внутрішні ідеали все частіше стають визначальними стосовно реалізації свого життєвого шляху.

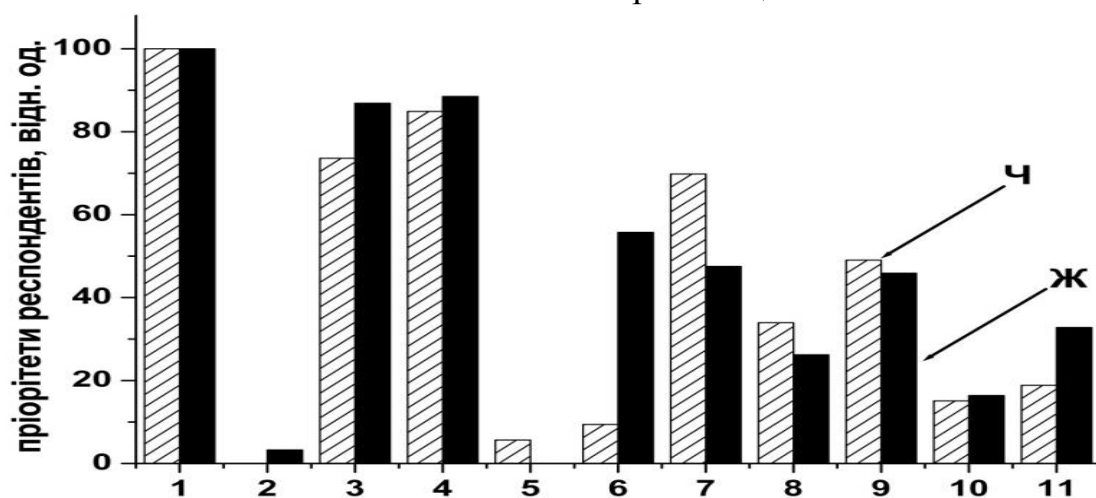


Рис. 2. Вибір життєвих пріоритетів теперішнього чоловіків і жінок періоду ранньої дорослості

Значущим для чоловіків залишається питання суспільної активності, яке загострюється в ракурсі можливості вплинути на актуальну ситуацію в країні, що є пріоритетом кожного 10-го чоловіка. Важливо відзначити, що на включення сфери «суспільне життя» до переліку пріоритетних життєвих сфер значною мірою вплинула ситуація в Україні. Адже, як відзначали респонденти в попередньому інтерв'ю, «це те, що почало турбувати й над чим стали замислюватись у зв'язку із сучасними подіями».

Цікаво, що приблизно 3% жінок (чого не помітно на діаграмі) також включають сферу «суспільна активність» до пріоритетів теперішнього. Водночас жінки більше стурбовані небезпекою для чоловіків, коханих, долею власних сімей у майбутньому.

Дуже рідко для чоловіків (і значно рідше, ніж у минулому, для жінок) пріоритетом у ранній дорослості стає «зовнішність». Водночас, коли «здоров'я» найчастіше зустрічається серед пріоритетів молоді, можемо стверджувати про переорієнтацію цінностей у сфері «тіла», вироблення нового погляду на себе, насправді важливе у своєму житті.

Ще одне важливе питання, яке ми повинні з'ясувати, це, які життєві сфери люди в ранній дорослості вважають пріоритетами на майбутнє. Узагальнення відповідей респондентів (рис. 3) свідчить, що найчастіше пріоритетними для молодих людей стають такі сфери, як: «здоров'я», «взаємини з близькими, друзями», «кохання, стосунки», «професійне життя» та «матеріальне становище». Дещо рідше – сфери «відпочинок і дозвілля», «віра, духовності».

Для жінок домінантними є «здоров'я», «взаємини з близькими, друзями», а для чоловіків на першій позиції – «кохання, стосунки». Оскільки для жінок сфера «кохання, стосунки» частіше була пріоритетною в минулому й теперішньому, то майбутнє жінки передовсім пов'язують із турботою про власну сім'ю, народженням і вихованням дітей. Водночас для жінок важливим є збереження зв'язків з батьківською сім'єю, друзями, оточенням.

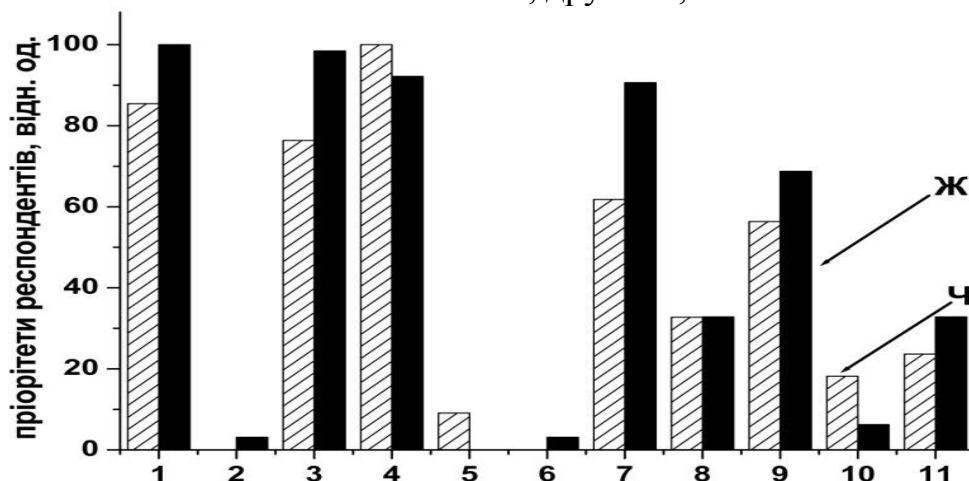


Рис. 3. Вибір життєвих пріоритетів майбутнього чоловіків і жінок періоду ранньої дорослості

Для жінок частіше, ніж для чоловіків пріоритетом є «професійне життя» і «матеріальне становище». Так виявляється своєрідна турбота сучасної жінки про можливість бути фінансово незалежною від чоловіка, мати змогу за потреби самостійно забезпечити себе та своїх дітей. При цьому жінки роблять велику кількість виборів, ставлять перед собою більше життєвих завдань.

Як пріоритети майбутнього респонденти-чоловіки дуже рідко обирають сфери «зовнішність» і «навчання, освіта». А жінки практично не відносять до пріоритетів майбутнього сферу «суспільна активність».

Аналіз анкетних даних, бесід та інтерв'ю з респондентами дає можливість простежити динаміку пріоритетів сучасних чоловіків і жінок від минулого до теперішнього та майбутнього. Згідно із таким аналізом, провідними цінностями сучасної молоді є сфера взаємин і здоров'я. Домінуюча роль навчання та освіти

замінюється вагомістю професійного життя. З набуттям зрілості дещо зростає важливість життєвих цінностей і духовності особистості.

Висновки.

1. Визначено перелік найбільш актуальних пріоритетів особистості в ранній дорослості. До них належать: «здоров'я», «зовнішність», «взаємини з близькими, друзями», «кохання, стосунки», «суспільна активність», «навчання, освіта», «професійне життя», «відпочинок і дозвілля», «матеріальне становище», «життєві цінності, сенси», «віра, духовність».

2. Серед пріоритетів минулого молоді люди найчастіше обирають такі, як: «взаємини з близькими, друзями», «навчання, освіта», «відпочинок і дозвілля», «здоров'я», «матеріальне становище». Для жінок одним із найбільш значущих пріоритетів минулого є «кохання, стосунки», що для більшості чоловіків набуває вагомості пізніше.

3. У теперішньому найбільш актуальними для обох статей є сфери «здоров'я», «кохання, стосунки», «взаємини з близькими, друзями», «матеріальне становище», а також «професійне життя» у чоловіків та «освіта, навчання» у жінок. Дещо зростає роль сенсів і духовності особистості. У чоловіків актуалізується значущість суспільної активності, можливість впливати на ситуацію в країні. Найрідше серед пріоритетів теперішнього зустрічається сфера «зовнішності», яка поступається «здоров'ю».

4. Стосовно майбутнього зберігається подібна тенденція. Тут домінуючим пріоритетом чоловіків є сфера «кохання, стосунки», а для жінок провідної цінності набувають «здоров'я» та «взаємини з близькими, друзями». Також сфера «професійного життя» витісняє актуальність «навчання, освіти» і стає одним із головних напрямів реалізації кожної зі статей.

Поглиблений аналіз пріоритетів сучасної молоді в минулому, теперішньому й майбутньому є передумовою побудови нових стратегічних підходів до диференційованої практичної роботи з чоловіками та жінками. Водночас таке дослідження відкриває перспективність і затребуваність подальших емпіричних досліджень періоду ранньої дорослості.

1. Гасюк М. Б. Стратегії реалізації життєвого шляху особистості в ранній дорослості / Мирослава Гасюк, Оксана Гринів ; Ін-т психології ім. Г. С. Костюка АПН України // Актуальні проблеми психології : Психологія особистості : Психологічна допомога особистості / за ред. С. Д. Максименка. – К., 2013. – Т. 11, вип. 7. – С. 207–214.
2. Гринів О. М. Проблеми молодого покоління: пошуки справжності в орієнтирах сучасності [Електронний ресурс] / Оксана Гринів // Актуальні проблеми сучасної соціальної психології : матеріали Міжнар. Інтернет-конф., 20–25 берез. 2014 р. / за ред. І. Гоян, Л. Заграй. – Режим доступу : <http://conference.pu.if.ua/forum/files/20-25032014/gryniv.pdf>. – С. 22–29.
3. Психология возрастных кризисов : хрестоматия / сост. К. В. Сельченко. – Мн. : Харвест, 2000. – 560 с.
4. Карпенко З. С. Аксиологічна психологія особистості / З. С. Карпенко. – Івано-Франківськ : Лілея-НВ, 2009. – 512 с.
5. Малкина-Пых И. Г. Гендерная терапия / И. Г. Малкина-Пых. – М. : Эксмо, 2006. – 928 с.
6. Савчин М. Духовна парадигма психології : монографія / Мирослав Савчин. – К. : Академвидав, 2013. – 252 с.

7. Сергеєнкова О. П. Вікова психологія : навч. посіб / О. П. Сергеєнкова, О. А. Столярчук, О. П. Соханова, О. В. Пасека. – К. : Центр учбової л-ри, 2012. – 376 с.
8. Титаренко Т. М. Испытание кризисом : Одиссея преодоления / Т. М. Титаренко. – К. : Людопринт Украина, 2009. – 277 с.

УДК 37.013.73

Галина Груць

РОЛЬ ГУМАНІТАРНИХ ДИСЦИПЛІН У ФОРМУВАННІ ДУХОВНОЇ КУЛЬТУРИ СТУДЕНТСЬКОЇ МОЛОДІ

Проаналізовано педагогічні умови, які сприяють формуванню духовної культури студентської молоді. Духовна культура сучасної студентської молоді характеризується змістом і рівнем їх особистісної культури.

Духовне виховання через систему вивчення предметів соціально-гуманітарного циклу, участь у соціально значущій діяльності (зокрема благодійницькій), визначає ціннісне ставлення до життя, забезпечує стійкий, гармонійний розвиток молодшої людини. Особистісно зорієнтовані дисципліни гуманітарного циклу сприяють утвердженню у свідомості студентів почуття відповідальності, обов'язку, честі й совісті, інших чеснот, які підвищують рівень духовної культури через засвоєння певних знань і формують людські, професійні, ділові та морально-етичні якості.

Ключові слова: *духовність, духовна культура, духовні потреби, духовні цінності, духовні здібності.*

The article analyses the pedagogical conditions contributing to spiritual self-actualization of students. Spiritual culture of modern students is characterized by the content and level of their personal culture.

Spiritual education through a system of studying the socio-Humanities, participation in social activities (including charitable), defines value attitude to life, providing a stable, harmonious development of the young person. Personality-oriented disciplines Humanities promote in the minds of the students a sense of responsibility, duty, honor, and conscience and other virtues, which increase the level of spiritual culture through assimilation of certain knowledge and build the human, professional, business and moral qualities.

Keywords: *spirituality, spiritual culture, spiritual needs, spiritual values, spiritual abilities.*

Поняття «духовність» останнім часом стало чи не найуживанішим в українській науковій і публіцистичній лексиці. Стосовно проблем духовності дискутують учені, теологи, політики. До створення духовної Української держави закликають урядовці, до формування духовної особистості – педагоги. Духовність не можна вважати вродженою якістю, оскільки від народження особа має лише задатки й нахили, які можуть сформуватись під впливом різних факторів. Важливим аспектом розвитку духовності є волевиявлення або прагнення людини працювати над собою, долати труднощі, підійматися до висот власних можливостей, творячи особисту духовність.

Проблема духовного розвитку досить багатоаспектна. Значну увагу їй приділено в працях вітчизняних і зарубіжних учених. Дослідження психології духовності у вітчизняній науці здійснювали М.Боришевський, О.Киричук,

Ж.Юзвак. Проблемам духовного виховання присвячені праці І.Беха, В.Бондаревської, І.Зязюна. Духовний розвиток особистості відображений у працях таких учених, як А.Адлер, Р.Алперт, В.Арутюнов, А.Гармаєв, С.Гроф, О.Климишин, Г.Мурніна, О.Олексюк, Т.Пашукова, Є.Помиткін, Г.Райх, К.Роджерс, О.Семашко, В.Сивков та ін.

Водночас у спеціальних дослідженнях, присвячених проблемам формування духовної культури, духовних потреб студентської молоді, недостатньо уваги приділяється саме вихованню духовної культури студентів.

Мета статті – обґрунтувати питання формування духовної культури студентів засобами гуманітарних дисциплін.

Сьогодні існує реальна суперечність між потребою суспільства в духовно розвинених людях, здатних до творчого перетворення дійсності на засадах Істини, Добра, Краси, і відсутністю соціокультурних умов для задоволення цієї потреби. Розв'язання такого протиріччя знаходиться в площині розробки теоретико-методологічних і методичних засад формування духовної культури особистості.

Головним суб'єктом виховання духовної культури є студент, який, навчаючись у виші, повинен сформуватись як творча особистість, здатна до самореалізації, самопізнання, самовдосконалення, самодії. Така особа прагне оволодіти системою загальнолюдських і національних духовно-моральних та естетичних цінностей; їй притаманні якості шляхетної, інтелігентної, освіченої, культурної людини, що зумовлено потребами суспільства у творенні нової інтелектуальної генерації молоді з високим рівнем духовності. Власне, мова йде про плекання духовної еліти, яка, як зазначала С.Русова, «потрібна українському народові в тяжких умовах його життя» [4, с.111].

Аналіз існуючої практики вищої школи показує, що викладачі усвідомлюють необхідність у зростанні духовного потенціалу студентів, у формуванні їхньої духовної культури. Однак для цього необхідні певні педагогічні умови. Вивчаючи гуманітарні дисципліни, зміст і спрямованість яких забезпечують ефективність формування духовної культури студентів, ми враховуємо такі умови:

– організаційно-педагогічні (одухотвореність, одуховленість, олюднення, обоження навчально-виховного процесу; створення емпатійного морально-психологічного клімату в студентському колективі; педагогічна підтримка і захист кожного студента; естетизація освітнього середовища);

– психолого-педагогічні (розуміння освітнього процесу як особистісно орієнтованого; розвиток професійних здібностей і талантів студентів; формування позитивної Я-концепції з метою самореалізації; педагогічна допомога студентам у набутті особистісних і професійних умінь та навичок задля досягнення мистецтва бути й жити);

– культурологічні (створення культурно-емоційного поля на заняттях; розвиток загальнолюдських та національних цінностей; прищеплення студентам навичок правильного життєвого вибору, ціннісних орієнтирів, позитивного ідеалу).

Психолого-педагогічний аналіз різноманітних підходів до визначення поняття «духовна культура» дозволив уточнити дефініцію. На наш погляд, суть

духовної культури полягає в продукуванні елементів свідомості, які існують переважно в ідеальному вигляді: поняття, уявлення, вірування, почуття й переживання, доступні свідомості й розумінню всіх людей. Тобто духовна культура є серцевиною, ядром особистості. А основу її складають інтелектуальний, морально-етичний та естетичний аспекти. Феномен формування духовної культури особистості полягає в певному вольовому зусиллі, що здійснюється усвідомлено з метою пробудження внутрішнього духовного потенціалу, розвитку духовних здібностей задля творчого осягнення дійсності, гармонізації взаємин із собою та зовнішнім світом, власне задля того, аби стати людиною культури в широкому сенсі цього слова.

Крім того, ми визначили критерії духовної культури: ставлення до людини як до найвищої цінності, як до вінця Божого творіння; здатність до вияву емпатії, милосердя, жертвності; благоговійне ставлення до всього живого; соціокультурний вчинок особистості; наявність досвіду духовної діяльності; творча реалізація духовних потреб; моральна стійкість.

Якщо розглядати духовну культуру як педагогічну категорію, то важливо зазначити, що в навчально-виховному процесі вищої школи її сутність проявляється через задоволення духовно-культурних потреб, серед яких важливими є інтелектуально-пізнавальні, особистісно-орієнтовані, морально-етичні. Варто зазначити, що особливо значущими щодо процесу розвитку духовної культури студента є культурологічний, синергетичний, особистісно-діяльнісний, акмеологічний, аксіологічний підходи, а також урахування основних положень андрагогіки як науки про освіту дорослих.

Культурологічний підхід забезпечує взаємозв'язок професійно-духовних цінностей студента й культурно-освітнього середовища, спрямовує особистість на культуротворчість у навчальній діяльності. Акмеологічний підхід дозволяє розглядати питання розвитку духовної культури студента на різних етапах онтогенезу його професійно-особистісної зрілості. Роль виховної роботи полягає в тому, щоб забезпечити відповідний рівень мотивації щодо самовдосконалення, розвитку своїх інтелектуальних, духовних якостей. Для студента має бути престижно працювати на найвищому, творчому рівні. Особистісно-діяльнісний зумовлює включення студентів у конкретні творчо-пізнавальні ситуації, що актуалізують внутрішні особистісні потенції молодої людини, її духовну сутність. Аксіологічний підхід вимагає розглядати процес розвитку духовної культури студентської молоді через ціннісно-сміслові ставлення особистості до навчально-пізнавальної діяльності, до своїх духовних здібностей, до особистісних якостей, перенести акцент із нескінченного вдосконалення традиційного змісту, методів та форм роботи зі студентами на розробку, створення умов педагогічного затребування духовно-ціннісних особистісних якостей студентів. Синергетичний підхід визначає процес розвитку духовної культури студента як нелінійний діалог, що передбачає створення ситуацій вільного вибору стратегій духовного розвитку, варіативність, принципову незавершеність. Виховна діяльність у вищих освітніх закладах таким чином пере-

творюється на суб'єкт системи розвитку духовної культури, яка сама при цьому змінюється, трансформується.

Саме тому прагнення молодшої людини до духовного розвитку може втілюватися, зокрема на заняттях із дисциплін гуманітарного циклу завдяки наповненню їх змісту високодуховними ідеями, ідеалами, цінностями.

Ми розробили альтернативну методикю викладання психолого-педагогічних дисциплін, яка успішно реалізовується на заняттях. Навчальний процес, що здійснюється за цією методикою, передбачає особисту включеність студентів у творчість, духовний пошук, усвідомлене ставлення до самовдосконалення й прагнення до перетворювальної духовної діяльності.

Щодо занять з педагогіки це означає: 1) використання на семінарських і лабораторно-практичних заняттях інтерактивних технологій, ділових навчально-педагогічних ігор, тренінгів, розв'язання складних психолого-педагогічних задач і ситуацій; 2) проведення занять у формі «круглого столу», дебатів, ажурної пилки, багатомірної матриці, вебінгу, лабіринту дій, динамічних пар, презентацій, захисту проєктів; 3) створення умов для виникнення духовних станів і почуттів, використання мультимедійних засобів, музики, живопису, поезії, текстів літературних творів і т. ін.

Водночас студентам запропоновано завдання проблемного, частково-пошукового та дослідницького характеру. З метою активізації навчально-пізнавальної діяльності ознайомлюємо їх з новими гіпотезами, парадоксами. Наприклад, пропонуємо провести дослідження феноменів дітей Індиго, дітей Кристалів; з'ясувати причини народження дітей-аутистів; проаналізувати вплив ЗМІ на стереотипізацію поведінкової діяльності молоді й т. ін.

Окрім того, на парах із педагогіки пропонуємо студентам ознайомитись із міфологічними, езотеричними, християнськими поглядами на виховання дітей. Поряд із науковими методиками практикуємо елементи теософських, антропологічних, релігійних технологій навчання, використовуючи в ролі дидактичного матеріалу праці геніальних мислителів: Г.Сковороди, Р.Тагора, Р.Штайнера, М.Реріха, О.Реріх, О.Блаватської, В.Вернадського, М. Монтессорі, Т.Кемпійського, Матері Терези, Ф.Асизького, о. Піо, А.Сурозького, О.Меня, тексти Святого Письма та ін.

Кожне заняття розпочинається з інтригуючих п'ятихвилинок. Готує їх щоразу черговий студент, який виступає у ролі вчителя. Які його функції? Швидко, оперативно створити творчу емоційно-почуттєву атмосферу, продемонструвати комунікативні вміння, готовність до педагогічної діяльності, виступивши з коротким повідомленням, яке стосується теми заняття. Так, під час вивчення теми «Розвиток, формування, соціалізація і виховання особистості» студенти виступали з повідомленнями про випадки вигодовування дітей тваринами. Розповіді про сучасних «мауглі» були особливо зворушливі. Студенти з подивом і хвилюванням слухали про дітей, які в сучасних умовах від тварин отримують любов і тепло, знехтувані власними батьками. Тема «Мета виховання. Виховний ідеал» супроводжувалася повідомленнями про ідеали для наслідування студентами: Матір Терезу, Богородицю, письменників, поетів, художників, педагогів, святих, спортсменів, а також «Листом Ісуса до людини»,

читанням поезій Р.Кіплінга та Ф.Алієвої «Заповіт синові», у змісті яких закладені основи духовно-морального життя.

Ці п'ятихвилинки – щоразу інші за змістом і формою, ураховують специфіку професійної діяльності студентів – майбутніх учителів іноземної мови. Іноді їх проводить викладач, докладаючи максимум зусиль і хисту, щоб сформувати в студентів професійний інтерес, активізувати творчі потуги, прагнення духовного вдосконалення. Викладач послуговується мультимедійними засобами, ілюстраціями, використовує фрагменти художніх, документальних фільмів («Август Раш», «Молекули води», «Поліанна», «Заплати вперед», «Мати Тереза», «Знедолені», «Джузеппе Москати: зцілення любов'ю», «Ангел по сусідству» та ін.), наочні посібники, роздавальний матеріал, анкети – усе, що є в особистому арсеналі педагога.

Своєрідним різновидом п'ятихвилинки є «Кола єднання», з яких теж розпочинаються заняття з педагогіки. Студенти разом із викладачем, тримаючись за руки, створюють коло любові та єднання, «занурюються» в особливий духовний стан, розважають над цінністю буття, рефлексують над життєвими проблемами. Метою цих прийомів є розвиток емпатії в студентів, формування альтруїстичної поведінки, створення атмосфери взаємної довіри й щирості між суб'єктами навчального процесу.

Семінарські та лабораторно-практичні заняття зі «Вступу до вчительської професії», «Загальних основ педагогіки», «Теорії виховання», «Дидактики» проводяться за певними алгоритмами. Зазвичай кожна пара завершується колективним аналізом. Зазначимо, що якість таких занять досить висока, оскільки вони глибоко зачіпають емоційно-мотиваційну сферу студентів, збуджують творчі сили, розвивають духовні здібності. Оскільки духовна самореалізація особистості можлива тільки в процесі духовно-практичного освоєння світу, то викладач пропонує індивідуальні науково-дослідні завдання у вигляді проектів. Така діяльність спонукає студентів змінювати, удосконалювати освітній простір, підвищувати його якість, а не пристосовуватися до умов, що склалися.

Отож студентам пропонуються освітні проекти різних жанрів: альбом, фільм, виставка, стенд, стендова доповідь, буклет, виріб, сценарій, плакат, мультимедійна презентація тощо. Характерною особливістю проектної діяльності є самостійний пошук необхідної інформації, її творче перетворення в матеріальний продукт. Теми проектів пропонує викладач, ураховуючи індивідуальні особливості та обдарування кожного студента. Крім того, студенти ознайомлюються із критеріями зовнішньої оцінки проекту, зразком паспорта проектної діяльності, зразком структури проекту тощо. Наголосимо, що потреба студентів у самореалізації найяскравіше проявляється через проектну діяльність. Адже виконання такого завдання вимагає концентрування на основних домінантах, що сприяють духовному розвитку студентів: духовних потребах (інтелектуальні, естетичні, моральні), духовних цінностях, духовних якостях особистості, творчо-перетворювальній діяльності.

Доречно зауважити, що рівень духовної культури сучасної студентської молоді характеризується рівнем особистісної культури. А зміст навчання й

виховання у вищій школі повинен привести молоду людину до свідомого розуміння особистісного «я». Духовне виховання через систему виховних заходів, вивчення предметів соціально-гуманітарного циклу, участь у соціальній діяльності (зокрема благодійницькій), визначає ціннісне ставлення до життя, забезпечує стійкий, гармонійний розвиток молодої людини. Її внутрішнє, особистісне зорієнтоване на утвердження почуття відповідальності, обов'язку, честі й совісті, інших чеснот, які підвищують рівень духовної культури через засвоєння певних знань і формують людські, професійні, ділові та морально-етичні якості. Педагогічні засоби й прийоми навчання допомагають вплинути на внутрішні якості студентів: розум, почуття, світосприймання.

Духовна культура проявляється в суспільній діяльності особистості, яка виконує функції відтворення. Учені доводять, що існує декілька типів відтворення, серед яких найефективнішим є інтенсивний тип. Інтенсивне відтворення базується на емоційно-мотиваційних і ціннісних орієнтаціях особистості, ідеалах, що дозволяють «опредметити» культурні надбання й збагатити їх шляхом творчої діяльності. Значну роль у цьому відіграє мистецтво. Його значення у вихованні духовної культури молоді неоціненне. Адже в ньому акумульовано багатогранний соціокультурний духовний досвід людства й духовно-творчий потенціал, узагальнене вираження конкретно-історичного характеру світосприйняття й ставлення людини до світу.

Взаємодія мистецтв є неперевершеною школою почуттів і створює унікальне художньо-естетичне, духовне середовище занурення особистості в світ істини, добра, краси, викликає стан духовного очищення й сприяє формуванню гуманного світогляду, естетичного сприймання світу, високого рівня духовності. Взаємодія мистецтв створює поетичний образ моралі та сприяє розвитку творчого потенціалу індивіда.

Для сучасного етапу здійснення виховної роботи у вищих закладах освіти характерна нерівномірність розвитку різних форм етичного та естетичного виховання. Так, за достатньо широкого залучення студентів до музичного мистецтва досить обмеженою є кількість драматичних гуртків, літературних об'єднань, поетичних майстерень, фотогуртків, кіногуртків та студій образотворчого мистецтва.

Реальна практика організації виховної роботи у ВНЗ України засвідчила, що естетичне й духовне виховання здійснюється засобами мистецтва в рамках художньої самодіяльності та переважно має дозвільнево-розважальний характер. Проте залишається невикористаним виховний потенціал таких форм, як конференції, дискусії, бесіди, «відкриті мікрофони», круглі столи, семінари культурологічного спрямування на теми «Людина і вселенський розум», «Хто я? Хто ми?», «У пошуках гармонії», «Духовні ідеали сучасної епохи», «Вища школа як світ культури», «Енергія краси в просторі вищої школи», зустрічі з цікавими неординарними людьми – носіями духовності тощо.

Однією з ефективних форм виховання духовної культури молоді є мистецько-просвітницькі заходи: лекції-концерти, бесіди, розповіді про музику, живопис, літературу, театр, кіно; поетичні вечори, виставки творів мистецтва, екскурсії в музеї, відвідування театрів і т. ін. Зазначимо, що слухання й

сприйняття музичного твору, поетичного слова, художнього аналізу твору, споглядання творів мистецтва викликає в людини естетичні почуття, естетичну насолоду, сприяє народженню думок про єдність і взаємодію всіх багатограних виявів людського буття, а також, і це найважливіше, сприяє духовному очищенню. Відбувається так званий духовний катарсис. У цьому сенсі можна погодитися з думкою І.Карпенка про реалізацію нового підходу до сутності сучасного виховання, «загальна мета якого – формування в людини потреби й здатності до постійного катарсису в усіх проявах життєдіяльності. Катарсис є синтетичним, багатостороннім явищем, що включає фізіологічні, психічні, моральні, інтелектуальні чинники, а тому здійснює цілісний вплив на цілісний світ людини... Занепад духовної культури суспільства або особи – це результат розбалансування катарсисного механізму» [2, с.50–51].

Отже, теоретичний аналіз досліджуваної проблеми довів важливість і необхідність формування духовної культури студентської молоді у вищих навчальних закладах. Ефективність виховання духовності студентської молоді забезпечується цілеспрямованим підбором оптимальних форм, методів, прийомів, засобів виховної роботи естетичного, духовно-етичного, морально-емоційного спрямування, а також створенням духовного простору у виші.

1. Боришевський М. Й. Духовні цінності в становленні особистості громадянина / М. Й. Боришевський // Педагогіка і психологія : Науково-теоретичний та інформаційний журнал АПН України. – 1997. – №1 (14). – С. 144–150.
2. Карпенко І. М. Духовний ідеал ноосфери і катарсисна сутність виховання / І. М. Карпенко // Педагогіка і психологія. – 1998. – № 2. – С. 50–51.
3. Помиткін Е.О. Психологія духовного розвитку особистості : монографія / Е. О. Помиткін. – К. : Наш час. – 2006. – 280 с.
4. Русова С. Моральні завдання сучасної школи / С. Русова // Життя і знання. – 1937. – С. 109–113.
5. Фоменко К. Духовна самореалізація особистості / К. Фоменко // Педагогіка. – 2006. – № 5. – С. 94–97.

УДК 316.6

Наталія Дембицька

СТАНОВЛЕННЯ ОСНОВ ЕКОНОМІЧНОЇ КУЛЬТУРИ ШКОЛЯРА У ПРОСТОРІ ШКІЛЬНОЇ ОСВІТИ

У статті показано специфіку шкільної освіти як соціалізуючого простору, у якому відбувається засвоєння школярем тих соціокультурних регулятивів (норм, правил, цінностей, соціальних ролей), на базі яких формуються основи економічної культури особистості.

Ключові слова: економічна культура особистості, соціалізуючий простір, соціальна норма, соціальна роль.

The article shows the specific school education as a space of socialization in which the pupil learn of cultural regulatives (norms, rules, values, social roles). This space is a social-psychological basis of economic culture of personality.

Keywords: economic culture of personality, space of socialization, social norm, social role.

Постановка проблеми. В умовах поглиблення фінансово-економічної кризи значний науковий і практичний інтерес становить вивчення нових тенденцій у розвитку економічної культури українців. У цьому контексті гостро стоїть питання особливостей становлення економічної культури особистості ще за відсутності досвіду регулярних економічних відносин, зокрема на етапі шкільного навчання. Отже, **метою** нашої статті є аналіз специфіки шкільної освіти як соціалізуючого простору, у якому відбувається засвоєння школярем тих соціокультурних регулятивів (норм, правил, цінностей, соціальних ролей), які становлять соціально-психологічну основу економічної культури особистості.

Виклад основного матеріалу. Проблемі психологічних засад становлення різних аспектів економічної культури особистості присвячено невелику кількість праць [4; 7; 14]. Досить проблематичним є вивчення особливостей цього процесу в умовах шкільної освіти, оскільки науковий доробок вітчизняних і зарубіжних дослідників стосувався питань соціалізації підлітка [1; 4], старшокласника [9], студента [6; 7; 13; 19]. Однак питанню окремих аспектів становлення економічної культури особистості приділено мало уваги. З огляду на актуальність питання й зростання ролі школи як самостійного суб'єкта, у тому числі економічної діяльності на ринку освітніх послуг, сподіваємося на поживлення дослідницького інтересу до психологічних закономірностей становлення основ економічної культури школяра. Щоправда, слід констатувати існування праць психологів, у яких висвітлено результати вивчення окремих складових економічної свідомості учнів [2; 4; 5; 8–11; 13–14; 16; 22; 23], сфокусовані переважно на її монетарному аспекті (на ставленні до кишенькових грошей та їх соціалізуючій ролі). Питання ж становлення економічної культури учнів в умовах шкільної освіти залишається досі відкритим [6; 7].

Проте в сучасних соціально-економічних умовах особлива роль відводиться шкільній освіті, покликаний сформувані в учнів основи економічної культури: систему економічних знань, навичок ефективної економічної поведінки в умовах ринку, позитивне ставлення до себе та інших як до повноправних суб'єктів ринкових відносин.

Зі вступом до школи в дитини пов'язане розширення її соціально-психологічного життєвого простору, вагомою частиною якого є простір її відносин і з економічним оточенням. Більше того, шкільна система виховання й навчання стає однією із провідних інституціоналізованих культурних форм впливу, у тому числі на економічне дорослішання особистості учня. Важливо відзначити, що навчально-виховний процес у школі спрямований на відкриття для учня більш широких можливостей оволодіти й проявити чи не будь-які форми культурної активності – мораль, право, політику, мистецтво, релігію, філософію, науку, повсякденність. Саме в процесі освоєння цих форм в учня реалізується можливість самостійно проявляти власну унікальність і водночас усвідомлювати необхідність дотримання обов'язкового «порядку».

Таким чином, загальноосвітня школа стає для дитини наступним важливим регулятивно-символічним простором економічної культури [12]. Вона є також простором, де акцент робиться не на сферу приватну (як це мало місце в

сім'ї), а на сферу громадську, більш формалізовану й набагато чіткіше структуровану. Яким би великим не був вплив дому та сім'ї на дитину, цього все ж недостатньо для її успішної соціалізації.

Принагідно розкриємо значення терміна «приватність», який спочатку означав право на особисту власність. Пізніше приватність стала включати також «особисту справу», «приватне життя», досвід сепарації від фізичного й соціального середовища, особистий контроль над обставинами свого життя, відповідальність за здійснювані вибори й загалом економічну та інформаційну безпеку. Суттєвою складовою збереження приватності є захист від нагляду, контролю, спостереження. Таким чином, основою приватності є як категорії, що описують соціальну динаміку, так і якості контролю, свободи й відповідальності, тобто суб'єктні властивості особистості [15, с.68–71]. Публічність же, по суті, уже закладена у феномені приватності, тісно пов'язана з останньою, означаючи відкритість, доступність і колективність життя суб'єкта.

Отже, основний сенс простору шкільної освіти як культурного утворення – у його публічності. Школа, ті норми й правила, на яких вона наполягає, – це завжди корелят публічних соціокультурних пріоритетів [12, с.190–191]. У процесі входження молодшого школяра в простір шкільної освіти ним поступово усвідомлюються й інтеріоризуються особливі процедури, норми, регламенти, правила цієї нової соціальної інституції. Вони покликані фіксувати як найбільш оптимальні способи організації певної форми культурної діяльності, так і санкції для підтримки прийнятих регламентів.

Тому процес соціалізації учня в школі набуває одного дуже важливого акценту – дитина, стаючи суб'єктом своєї приватності, змушена утверджувати останню в більш широкому контексті – у публічних відносинах. На наш погляд, основним завданням економічної соціалізації дитини при вступі до школи є саме навчитися досягати балансу приватності – публічності. Результатом таких змін до соціалізації дитини є її включення в систему більш широких, опосередкованих чіткими суспільними нормами й правилами, відносин з чіткою, визначеною статусно-рольовою структурою. Це означає, що для дитини більш актуальними, відчутними й усвідомлюваними стають такі соціально-психологічні феномени (влада, примус і підпорядкування, опосередкований вплив, тиск норм і правил тощо), поза якими немає і відносин власності як системоутворювальних для економіки.

По суті, шкільна освіта є тим соціальним інститутом і тим культурним середовищем, що виконує ряд соціалізуючих функцій, у тому числі щодо цілеспрямованого формування основ економічної культури.

Так, діяльність учня скеровується наперед установленими регламентами [12], що регулюють соціальні відносини в шкільній спільноті. Отже, навчально-виховна діяльність у школі має чітко регламентований характер завдяки існуванню системи цінностей, утілених у правилах, нормах, взірцях рольової поведінки тощо. Саме існування останніх як на рівні здорового глузду, так і на рівні документально зафіксованих офіційних домовленостей, закріплює й стандартизує соціальні взаємини, які складаються в дитини в школі. Останні

стають більш опосередкованими. Це робить їх і більш передбачуваними, і комунікативно можливими [12, с.186–188], а відповідний соціокультурний контроль забезпечує порядок і рамки, в яких протікає культурна діяльність кожного окремого учня. Зупиняючись у подальшому детальніше на особливостях становлення економічної культури школярів, ми спиратимемося на розуміння функцій суспільних цінностей, норм, правил, соціальних ролей як складових культури суспільства, зокрема економічної, спробувавши теоретично обґрунтувати їх прояв на різних етапах соціалізації школяра – від молодшого шкільного віку через підлітковий до юнацького.

Цінністю визнається фіксована у свідомості особистості характеристика її ставлення до об'єкта. Цінність для людини мають предмети, які забезпечують їй позитивні враження: задоволення, радість, насолоду тощо. Тому вони бажані, їх прагнуть. Цінністю можуть бути наділені як матеріальні речі або процеси, так і духовні явища (знання, уявлення, ідеї). Предмети можуть мати цінність, але вони самі по собі не є цінностями. Цінність – не предмет, а особливий вид сенсу, який вбачає в останньому людина. Особливість сенсу іншого виду (ціннісного сенсу) у тому й полягає, що він виражається в ставленні людини до предмета – у позитивних емоціях (це відрізняє його від знання, яке являє собою інший вид сенсу – інформацію про властивості предмета).

Людина прагне позитивних емоцій і вважає можливим за допомогою певного предмета отримати їх. Завдяки цьому предмет стає бажаним, таким, що задовольняє запити, потреби, інтереси особистості, а тому викликає в неї позитивні емоції. У результаті він набуває цінності. По суті справи, цінність міститься не в самому предметі, а в тих особливих («приємних», «піднесених») почуттях і переживаннях, які він викликає в людини завдяки тому, що вона вбачає в ньому їх джерело [12, с.134]. При цьому термін «вартість» не слід плутати з терміном «цінність». Вартість – це лише грошовий вираз цінності, який до того ж не обов'язково відповідає цінності об'єкта. Отже, для того, щоб навчитися жити й успішно діяти у світі, людині, яка входить у життя, необхідно усвідомити увесь багатомірний усесвіт як ціле, що піддається осягненню розумом, стосовно якого вона буде самовизначатися, шукати в ньому своє місце й прокладати свої шляхи. Це неможливе за відсутності найважливіших цінностей – просторових і смислових орієнтирів, які стали б узагальнювальною схемою світобудови та уявленнями про місце свого знаходження в ній. Будь-яка людська культура обов'язково несе в собі модель світу, створену певною спільністю людей [17].

Для нас важливим є і феномен ціннісних орієнтацій, оскільки саме вони є результатом й одним з індикаторів формування змісту культури школяра. Ціннісні орієнтації – це ті уявлення про об'єкт, за допомогою яких людина орієнтується в системі цінностей і визначає, які з них є більш чи менш значущими для неї.

Регулятиви являють собою особливий вид смислів, які відносяться не до об'єктів, якими людина оперує, а до операцій, які вона здійснює над об'єктами. Одним із прикладів культурного регулятиву є правило – експлікований у вербальній формі регулятив. Співвідношення регулятивів із цінностями визна-

чається тим, що цінності виступають як цілі, на досягнення яких спрямована діяльність людини, а регулятиви – як засіб організації цієї діяльності. Отже, цінності теж є регуляторами людської поведінки, але вони являють собою те, що її стимулює, а регулятиви – те, як воно повинно будуватися.

У всякій культурі одні форми поведінки являють собою «нормальні», загальноприйняті, очікувані, інші ж розглядаються як «ненормальні», що відхиляються від загальноприйнятих стандартів. Поведінку першого роду називають нормативною, а другого – девіантною. Регулятиви нормативної поведінки іменуються соціокультурними нормами. Вони узаконені й визнані насамперед у тому сенсі, що підтримуються силою традицій, звичаїв, громадської думки. У багатьох випадках вони є «неписаними». Але, зрозуміло, цілком можливо зробити ці норми «писаними». Отже, шкільна спільнота здійснює соціальний контроль над поведінкою учнів, стимулюючи нормативну та запобігаючи девіантній поведінці [12]. Однією з форм соціальних норм є соціальна роль. Це сукупність функцій, які підлягають виконанню відповідно до неписаних традицій і звичаїв чи писаних інструкцій.

На думку економістів та економічних психологів [1; 6; 7; 9; 10; 11; 14; 16; 21], власність є центральною цінністю й системотворчим чинником економічних відносин. Спираючись на системний підхід до трактування власності як соціально-психологічного феномену, згідно з яким остання вивчається як система інформаційних, інтеракційних, перцептивних зв'язків між власниками із приводу привласнення й розподілу обмежених ресурсів [6; 7], розглянемо вікові особливості засвоєння школярами основних соціокультурних регулятивів (норм, правил, цінностей, утілюваних у нових соціально-економічних ролях) у період навчання в школі.

Найбільш вивченими в психології ціннісними уявленнями дитини про щось «своє» є уявлення про місце оточуючих предметів, їхні межі, про себе в світі та про світ як освоєний простір, про його просторові та якісні характеристики. Прикладом такого «свого» місця у світі є дім, особистий простір, а в соціально-психологічному відношенні такими «своїми» стають взаємини з найближчим соціальним оточенням. Дійсно, для повноцінного психічного розвитку дитини винятково важливим є утвердитися в тому, що місце, займане її «Я» в цьому світі, – найкраще, мама – найкраща, будинок – найрідніший. З розвитком саме таких уявлень про те, що є твоїм, тісно пов'язане формування цінностей самої особистості дитини, її «Я», суб'єктивне почуття життєвого благополуччя, почуття базової довіри до світу, що становитиме в майбутньому психологічну основу життєвого оптимізму дорослого [17].

За результатами досліджень психологів, уперше з'являючись на межі 4–5 років, уявлення про «своє» і «чуже» з віком ускладнюється й набуває більшої осмисленості завдяки накопиченню досвіду оперування кишеньковими грішми [22]. Спочатку не заробляючи їх, а отримуючи «в дар» від щедрот наших, дитина сприймає їх як благодать життя й бажання жити далі. І пізніше, якщо такий дар супроводжується поясненнями, для чого видаються гроші, як їх вико-

ристовують дорослі, у дитини закладаються ціннісні основи відповідальності й самоконтролю, а також щедрості.

Приблизно той же сенс має збирання скарбів. «Скарбниця» є буквально вмістилищем особисто цінних речей. Можливості створювати й примножувати такі скарби (через влаштування тайників і секретних схованок) відіграють велику роль у формуванні цінностей ощадливості. Колекція, яка повністю заміщає скарбницю з початком шкільного періоду дитинства, є соціальною й більш зумовлена зовнішніми чинниками, пов'язаними з життям дитини в групі однолітків: модою, престижем, суперництвом тощо. Тому колекції діти із задоволенням показують один одному, хваляться, пишаються ними. Те, що в «скарбниці» було суто особистою духовною цінністю, у колекції стає цінністю соціальною й навіть має матеріальну ціну. У цьому сенсі колекція є «мирською скарбницею», символом публічного життя дитини. У колекціонуванні посилено схильність до накопичування та зовнішньо-демонстративний (говорячи побутовою мовою – показний) початок [17].

Це фаза активного формування самостійного досвіду життя «в миру», у гущі людей, коли дитина вчиться підкорятися правилам групового життя, за своює загальноприйняті моделі поведінки відповідно до життєвих вимог соціального середовища. Це період, коли глибинне душевне життя дитини, яке раніше легко знаходило індивідуальне вираження у фантазіях та іграх, стикається з тиском, впливом і спокусами, існуючими в надрах дитячої спільноти [17]. У цьому віці формуються елементарні знання про призначення грошей, про витрати, уявлення про знижки, прибутки й борги, розвиваються навички підрахунку грошей. Нормою стає об'єднання для спільного, а тому більш ефективного вирішення спільних проблем. Освоюється роль споживача, відбувається знайомство на рівні загальної поінформованості з роллю благодійника, підприємця, бізнесмена, банкіра, продавця.

З переходом до підліткового віку ставлення до особистих колекцій-скарбів дещо змінюється [17], оскільки вони набувають особливої цінності як такі, що починають символізувати соціальний статус дитини. За цих умов щось випадково знайдене чи подароване тепер не таке важливе (отже, вже не є підтвердженням факту просто існування), ніж те, що в матеріальному сенсі є більш цінним, оскільки на його здобуття знадобилися особливі сили й здібності власника, підтвердивши його нові можливості. Отже, у здобутих об'єктах володіння для підлітка втілюються його сильні сторони, особистісні можливості, що значно підвищує статус у стосунках з однолітками. На цьому етапі слід констатувати становлення таких економічних цінностей, як цінність матеріальних речей, що підтверджують потенційні можливості їх власників, їх соціально-психологічний потенціал як членів підліткової спільноти. Особливо гостро в цей період постають питання цивілізованих, суспільно прийнятних способів здобуття матеріальних ресурсів для того, щоб отримати бажане благо. У «розпал» підліткового віку школяр уже зазвичай усвідомлює цінність власного майна, таких особистісних якостей, як ініціативність і підприємливість, усвідомлюється також важливість фінансової грамотності, цінність ощадливості та економії [5].

У цей період освоюються такі правила: 1) споживчої поведінки (ведення особистого бюджету свого хобі, підбивання балансу в особистому бюджеті); правила економної, ощадливої поведінки; правила розрахунку щомісячних витрат за одним з регулярних видів економічної діяльності (наприклад, свого хобі, витрат на домашнього улюбленця, підсумовування та здійснення комунальних платежів); 2) фінансової поведінки (правила дотримання боргових зобов'язань).

Нормою є розуміння таких феноменів споживчої (знання про вартість, ціна матеріальних благ, поняття боргу, оптової торгівлі та вроздріб), трудової (оцінка своїх можливостей по зарплаті), фінансової (оцінка фінансових перспектив сім'ї, знання сутності кредитування, пільг і санкцій за несплату кредитних зобов'язань) поведінки. Освоюється роль найманого працівника.

На завершення підліткового віку особливої цінності набуває почуття фінансової незалежності й самостійності [5]. У цей період освоюються правила 1) споживчої поведінки (ведення особистого бюджету свого хобі, підбивання балансу в особистому бюджеті; правила економної, ощадливої поведінки; правила розрахунку щомісячних витрат за одним з регулярних видів економічної діяльності (наприклад, свого хобі, витрат на домашнього улюбленця, підсумовування та здійснення комунальних платежів); 2) фінансової поведінки (правила планування особистих фінансів, алгоритм відкриття депозитного рахунку, зняття й зарахування грошей, відстежування руху грошей на банківському рахунку), 3) трудової поведінки (знання трудового законодавства та умов оплати праці за наявності й відсутності трудового досвіду, правила ведення переговорів з роботодавцем та обговорення зарплати, знання умов отримання неповнолітнім офіційної оплачуваної роботи).

Старшокласники усвідомлюють цінність власних можливостей і талантів як економічних ресурсів. Правила, якими оволодівають старшокласники, стосуються умов збереження кредитоспроможності, умов отримання розстрочки, підбиття балансу в щорічному сімейному бюджеті, заповнення бланка податкової декларації (за наявності досвіду зайнятості), підготовки заяви на матеріальну допомогу, ділового етикету [5]. Нормою є розуміння основних фінансових і споживчих феноменів (сутність пенсій, облігацій, премій, відсоткових ставок, форм матеріальної допомоги), феноменів трудових відносин (усвідомлення форм оплати праці, основних статей витрат), уміння оцінювати матеріально власні економічні можливості (домагання щодо зарплати), цінність раціонального споживання.

Висновки. Підсумовуючи вищесказане, зазначимо, що навчання у школі є періодом включення дитини до простору економічної культури суспільства, засвоєння нею системи цінностей, утілених у правилах, нормах, взірцях рольової поведінки, у тому числі як суб'єкта господарської діяльності. Обґрунтовано, що останні сприяють закріпленню й стандартизації міжособистісних взаємин, які складаються в дитини в школі. Це робить їх передбачуванішими, а відповідний соціокультурний контроль забезпечує порядок і рамки, у яких протікає культурна діяльність кожного окремого учня. Наведені вікові особливості за-

своєння школярами основних соціокультурних регулятивів (норм, правил, цінностей, утілюваних у нових соціально-економічних ролях) у період навчання у школі.

1. Авер'янова Г. М. Особливості соціалізації молоді в умовах трансформації суспільства / Г. М. Авер'янова, Н. М. Дембицька, В. В. Москаленко. – К. : ППП, 2005. – 307 с.
2. Бояринцева А. В. Психологические проблемы экономической социализации / А. В. Бояринцева // Педагогика. – 1994. – № 4. – С. 15–16.
3. Букин А. Г. Социальные и географические аспекты пространства культуры (Электронный вариант) / А. Г. Букин // Симпозиум «Время культурологии», круглый стол (секция) «Социокультурное развитие территорий и местное самоуправление». – Режим доступа : http://www.riku.ru/confs/vrem_cul/BukinTxt.htm.
4. Буренина С. Ю. Влияние денег на процессы социализации современных подростков : автореф. дис. на соискание уч. степени канд. психол. наук : спец. 13.00.01 «Общая педагогика» / С. Ю. Буренина. – С. Пб, 2000. – 14 с.
5. Годфри Дж. Как научить ребенка обращаться с деньгами / Джолайн Годфри ; пер. с англ. – М. : Добрая книга, 2006. – 224 с.
6. Дембицька Н. М. Соціально-психологічні проблеми економічної соціалізації української молоді (початок) / Н. М. Дембицька // Соціальна психологія. – 2008. – № 2 (28). – С. 49–59.
7. Економічна соціалізація молоді: соціально-психологічний аспект / [Білоконь І. В., Дембицька Н. М., Зубіашвілі І. К. та ін.] ; ред. В. В. Москаленко. – К. : Український центр політичного менеджменту, 2008. – 336 с.
8. Журавлева Н. А. Динамика ценностных ориентаций учащейся молодежи в изменяющихся социально-экономических условиях / Н. А. Журавлева // Экономическая психология в России и Беларуси : сб. науч. работ / под ред. А. Л. Журавлева и В. А. Поликарпова. – Минск : Экономпресс, 2007. – С. 89–115.
9. Зубіашвілі І. К. Економічна соціалізація як психологічна проблема / І. К. Зубіашвілі // Проблеми загальної та педагогічної психології : зб. наук. пр. Ін-ту психології ім. Г. С. Костюка АПН України / за ред. Максимеко С. Д. – Т. 11, ч. 1. – К. : Гнозис, 2009. – С. 153–163.
10. Карнышев А. Д. Психология собственности как область исследований в экономической психологии / А. Д. Карнышев // Проблемы экономической психологии. Т. 1 / отв. ред. А. Л. Журавлев, А. Б. Купрейченко. – М. : Изд-во «Институт психологии РАН», 2004. – С. 139–166.
11. Китов А. И. Экономическая психология / А. И. Китов. – М. : Экономика, 1987. – 303 с.
12. Культурология : учебник / Ю. Н. Солонин, М. С. Каган / под ред. Ю. Н. Солонина, М. С. Кагана. – М. : Высшее образование, 2005. – 566 с.
13. Москаленко В. В. Особливості дослідження соціалізації особистості в інтерсуб'єктній парадигмі / В. В. Москаленко // Соціальна психологія. – 2009. – № 5. – С. 5–16.
14. Москаленко В. В. Соціалізація особистості : монографія / В. В. Москаленко. – К. : Фенікс, 2013. – 540 с.
15. Нартова-Бочавер С. К. Человек суверенный: психологическое исследование субъекта в его бытии / С. К. Нартова-Бочавер. – С. Пб. : Питер, 2008. – 400 с.
16. Пайпс Р. Собственность и свобода / Р. Пайпс. – М. : Моск. школа полит. исследований, 2008. – 411 с.
17. Осорина М. В. Секретный мир детей в пространстве мира взрослых / М. В. Осорина. – С. Пб. : Питер, 2008. – 304 с.
18. Проблемы экономической психологии. Т. 2 / отв. ред. А. Л. Журавлев, А. Б. Купрейченко. – М. : Ин-т психологии РАН, 2005. – 644 с.
19. Терюкова Т. С. Достоинства и недостатки междисциплинарного подхода в экономическом образовании / Т. С. Терюкова. – Экономика в школе. – 2011. – № 1 (55). – С. 9.
20. Тронин С. Н. Краткий конспект лекций по дисциплине «Философия математики» для направления подготовки «Философия» / С. Н. Тронин Казань, 2012. – 36 с.

21. Уэбли П. Понимание детьми экономических явлений / П. Уэбли // Проблемы экономической психологии / отв. ред. А. Л. Журавлев, А. Б. Купрейченко. – М. : ИП РАН, 2005. – Т. 2. – С. 146–177.
22. Фенько А. Б. Дети и деньги: особенности экономической социализации / А. Б. Фенько // Вопросы психологии. – 2000. – № 2. – С. 94–101.
23. Фернам А. Деньги. Психология денег и финансового поведения / А. Фернам, М. Аргайл. – С. Пб. : Прайм-ЕВРОЗНАК, 2005. – 352 с.

УДК 159.964.21

Максим Володченко, Тетяна Дуткевич

ГНУЧКІСТЬ МОВЛЕННЯ ЯК ПОКАЗНИК ПОВЕДІНКОВОГО КОМПОНЕНТА УСВІДОМЛЕННЯ МІЖСОБИСТІСНОГО КОНФЛІКТУ МАЙБУТНІМИ ВЧИТЕЛЯМИ

У статті проаналізовано результати теоретико-емпіричного дослідження сформованості гнучкості мовлення в майбутніх учителів, що розглядається як показник усвідомлення ними міжособистісного конфлікту – важливої умови попередження й вирішення труднощів педагогічного спілкування.

Ключові слова: міжособистісний конфлікт, усвідомлення, мовлення, конфліктоген, ригідність мовлення, педагогічне спілкування, майбутній учитель.

The article showed the future teachers' spoken language role to prevent conflicts while pedagogical process, considered the levels of development of future teachers' spoken language regarding their specialty. It was put the directions of special measure to improve future teachers' spoken language.

Keywords: interpersonal conflict, spoken language, realizing, conflict factor, pedagogical communication, future teacher.

Постановка проблеми. Доречність вибору засобів мовлення свідчить про культурний й освітній рівень майбутнього вчителя, який повною мірою творить своє мовлення за стилем, складністю, типом інтонації, способом побудови речень, супроводжує його мімікою та жестами. Таким чином, здатність майбутнього вчителя пристосовувати своє мовлення адекватно до ситуацій спілкування дозволить йому попереджувати й ефективно вирішувати конфліктні ситуації в педагогічному процесі. Проблема гнучкості мовлення як показника поведінкового компонента усвідомлення міжособистісного конфлікту майбутніми вчителями потребує свого вивчення.

Аналіз останніх досліджень. У працях Є.М.Богданова й В.Г.Зазикіна [1], І.В.Ващенко й С.П.Гіренко [3], А.М.Гірника [5], Л.В.Долинської [6], Г.В.Ложкіна й Н.І.Пов'якель [9], М.І.Пірен [10] Б. І.Хасан [12] та ін. підкреслюється важливість усвідомлення особистістю конфлікту як вихідної психологічної умови в процесі дій з його залагодження, зазначається, що усвідомлення міжособистісного конфлікту (надалі – МОК) – це первинний етап його аналізу, а відтак і ключовий момент у його подоланні.

З іншого боку, встановлено незаперечну роль мовлення в розгортанні міжособистісних взаємин, у виникненні й попередженні конфліктних ситуацій

у педагогічному процесі (Н.Ю.Бутенко [2], Н.П.Волкова [4], В.О.Сухомлинський [11] та ін.).

Аналіз вищезгаданих праць дає підстави вважати, що спеціальне дослідження проблеми гнучкості мовлення майбутнього вчителя в структурі усвідомлення ним МОК є не лише актуальним, але й дозволить забезпечити важливу складову його професійної підготовки.

Мета статті – висвітлити результати теоретико-емпіричного дослідження гнучкості мовлення з погляду його ролі в процесі усвідомлення міжособистісного конфлікту майбутніми вчителями.

Основні результати. Система традиційної педагогічної освіти, на жаль, недостатньо готує майбутніх учителів до роботи з управління конфліктами, насамперед, міжособистісними, що досить розповсюджені в шкільному середовищі. Державним Стандартом підготовки фахівців педагогічних спеціальностей не передбачено навчального курсу з конфліктології у вищому навчальному закладі. А під час вивчення дисциплін психолого-педагогічного циклу студенти хоча й отримують мінімум необхідних знань, але не встигають виробити в себе складні й численні вміння й навички, необхідні як для попередження, так і залягодження МОК. Зважаючи на дуже широкий і різнобарвний спектр конфліктних явищ, на їхнє проникнення в різні сфери нашого життя, робота з управління ними є складним завданням для фахівця з педагогічною підготовкою. Є всі підстави вважати, що сьогодні назріло питання про необхідність спеціальної роботи у вищому навчальному закладі в напрямі усвідомлення майбутніми вчителями міжособистісних конфліктів, як важливої складової конфліктологічної компетентності.

Аналіз досліджень у галузі конфліктологічної компетентності особистості взагалі й майбутніх фахівців (у тому числі й учителів) зокрема свідчить про доцільність виокремлення в структурі усвідомлення міжособистісного конфлікту таких складових, як когнітивний, особистісний і поведінковий компоненти. Поведінковий компонент усвідомлення міжособистісного конфлікту досліджено в працях А.М.Гірника [5], Н.М.Дорошенко [7], Л.О.Коберник [8], М.І.Пірен [10] та ін. У поведінці майбутніх учителів усвідомлення МОК виявляється як їхня здатність діяти заради порозуміння з оточенням, удосконалення міжособистісного спілкування й взаємодії. Одним з провідних показників поведінкового компонента ми розглядаємо гнучкість мовлення майбутніх учителів.

Мовленнєві засоби, що є чинниками міжособистісних конфліктів, – конфліктогени – загострюють перебіг міжособистісних конфліктів, а іноді виступають і їхньою причиною. Слова-конфліктогени мають сильну деструктивну дію, спрямовані на те, щоб образити, принизити опонента, вивести його із себе. Особа – джерело конфліктогенів – швидко опиняється в комунікативній і соціальній ізоляції, викликає різко негативну реакцію з боку оточення. Динаміка цієї реакції розгортається за такими етапами: конфліктоген ображає, принижує гідність особистості; у неї виникає гостре роздратування; особистість шукає засоби подолання чи зниження роздратування. Використання в якості цих засобів афективних реакцій, що мають форму агресивних проявів, спрямованих на конфліктогенне джерело, загострює конфлікт, призводить до його ескалації.

Щоб попереджувати конфліктні ситуації в педагогічному процесі, учителю потрібно майстерно володіти своїм мовленням, уникаючи тих слів, висловлень, інтонацій тощо, які можуть нашкодити довірливому й діалогічному спілкуванню з учнями. Іноді вчитель використовує в мовленні невдалі висловлення, навіть не передбачаючи, що вони можуть образити, принизити учня. Причинами недостатньої гнучкості мовлення вчителя є і обмежений лексичний запас, і брак тактовності, делікатності, проникливості, і недостатнє володіння механізмами взаєморозуміння (емпатією, ідентифікацією, рефлексією, каузальною атрибуцією).

В.О.Сухомлинський доводив, що мовлення вчителя – особливо дієвий розвивальний засіб, який вимагає вмілого використання. «Слово, – зауважував учений, – це ніби той місток, через який наука виховання переходить у мистецтво, майстерність» [11, с.160]. Інакше, коли вчитель припускається психологічних помилок, мовлення стає конфліктогенним, породжуючи негативні реакції учнів, що не мають об'єктивного підґрунтя й відіграють деструктивну роль в їхньому розвитку.

Мовлення вчителя відіграє важливі пропедевтичні функції в структурі його конфліктологічної компетентності. Поняття «пропедевтика» (грец. *propaideuo* – попередньо вчу, випереджую) використовується в значенні, по-перше, скороченого викладу певної науки в систематизованому вигляді, тобто підготовчого, ознайомлювального курсу, що передує детальному вивченню відповідної дисципліни; по-друге, як система заходів, що попереджають виникнення будь-чого. У психолого-педагогічному контексті використовують переважно друге значення поняття. Мовлення вчителя дозволяє попереджувати деструктивні конфліктні явища в педагогічному процесі за рахунок таких функцій:

- насичує спілкування з учнями інтелектуальним змістом, формує духовну спільність і взаєморозуміння, пробуджує потребу вихованців в особистих бесідах, спільних роздумах, обговореннях;

- забезпечує емоційну гнучкість і виразність спілкування, дозволяє виявляти чуйність до дитини, утілювати емоційну культуру, особливо у вираженні негативних почуттів гніву, обурення, невдоволення;

- надає педагогічному спілкуванню оптимістичного та життєствердного значення, дозволяє роз'яснювати, переконувати, пробуджувати в учнів власну думку, здатність до самоаналізу, впливати на внутрішній світ вихованців;

- актуалізує почуття власної гідності, здорове самолюбство учня, спонукає його до самовдосконалення, до єдності «слова» і «діла», декларованих та реальних моральних норм;

- виражає завжди позитивне, доброзичливе ставлення до учня, турботу про його майбуття, слугує прикладом вияву тактовності, поміркованості, толерантного й здоров'я зберігаючого ставлення;

- створює емоційну атмосферу для того, щоб дитина сприймала думку вчителя й однокласників, була уважною, проникливою, співчутливою до навколишніх;

– забезпечує емоційно й інтелектуально насичений зворотний зв'язок з учнями за рахунок проведення індивідуальних і колективних бесід, обговорень, під час яких відпрацьовується вміння учнів не лише говорити, але й слухати.

Обґрунтування гнучкості мовлення майбутніх учителів як показника поведінкового компонента в структурі усвідомлення ними МОК стало теоретичним фундаментом для проведення емпіричного дослідження серед студентів третього курсу природничого, фізико-математичного й педагогічного факультетів Кам'янець-Подільського національного університету імені Івана Огієнка в кількості 135 осіб.

Гнучкість мовлення майбутніх учителів була досліджена на підставі ригідності мовлення, мовного (лексичного) розвитку, здатності до розуміння контексту. Ригідність мовлення визначалась за допомогою тесту. Кожному з досліджуваних пропонувались однакові кольорові зображення зимового пейзажу розміром 20×25 см. Їхнім завданням було написати твір за картинкою. Час написання – 15 хвилин.

З метою обробки результатів вертикальною рисою в тексті відокремлюються кожні сто слів. У кожній сотні слів підкреслюють усі слова, що повторюються, однакові за звучанням і написанням, у тому числі слова, що мають спільний корінь (зелень, зелений, зеленуватий). Для кожної сотні слів окремо підраховують кількість слів-повторів.

Показник ригідності мовлення – коефіцієнт (кількість повторюваних слів, поділений на загальну кількість слів у творі й помножений на 100).

Рівень мовного (лексичного) розвитку визначений за допомогою субтесту, створеного на основі LAB (Language Aptitude Battery) П.Пімслера, MLAT (Modern Language Aptitude Test) Керола й Сепона, тестів Векера. Проведення субтесту займає 15–20 хвилин. Субтест складається з двох частин: підбір синонімів; складання визначення слів.

У першій частині субтесту до виділених слів словесного ряду досліджуваному потрібно вибрати найближчий синонім. Кожна правильна відповідь оцінюється 1 балом. Максимальна кількість за цю частину субтесту становить 10 балів.

У другій частині субтесту потрібно дати визначення певним словам. За другу частину субтесту можна отримати максимум 10 балів. За допомогою цього субтесту встановлюється також ступінь розгорнутості мовлення (максимум 10 балів). Розгорнутим мовлення вважається у випадку, коли досліджуваний дає широке визначення поняття у формі висловлення. Згорнутим – коли поняття пояснюється одним словом. Чим більше розгорнутих визначень пропонує досліджуваний, тим більш розгорнутим є його мовлення. Усього за наслідками виконання субтесту «Рівень мовного (лексичного) розвитку» досліджуваний може отримати 30 балів.

Здатність студентів до розуміння контексту визначено за допомогою субтесту «Чуття мови» (здатність досліджуваного відчувати, які саме слова найбільше підходять до контексту). Стимульний варіант субтесту поданий у вигляді тексту з деякими пропущеними словами. Завдання полягає в тому, щоб

здогадатися, які слова пропущені, і заповнити пропуски. Проведення субтесту займає приблизно 10–15 хвилин. Максимальна кількість балів – 15.

У процесі аналізу кількісних даних сформованості в майбутніх учителів гнучкості мовлення (табл. 1) було враховано, що ригідність мовлення перебуває з гнучкістю мовлення у зворотному («чим вища ригідність мовлення, тим нижча гнучкість мовлення»), а рівень мовного (лексичного) розвитку і здатність до розуміння контексту – у прямому зв'язку.

Таблиця 1

Розподіл студентів за рівнем сформованості гнучкості мовлення
(у %, $n = 135$)

Складові гнучкості мовлення	Рівні сформованості		
	високий	середній	низький
Ригідність мовлення	31,1	52,6	16,3
Рівень мовного (лексичного) розвитку	11,8	57,8	30,4
Здатність до розуміння контексту	27,8	58,5	13,7
Гнучкість мовлення загалом	18,6	56,3	25,1

Було встановлено, що високу ригідність мовлення має близько третини (31,1%), а низьку – лише 16,3% майбутніх учителів. Такий результат є досить тривожним, оскільки свідчить про схильність студентів до «мовної» стереотипії, що перешкоджатиме здійсненню індивідуального й особистісного підходів до учнів. Адже педагогічний вплив часто нівелюється виникненням враження в учнів, що «вчитель всім так говорить». Кожна дитина чекає від учителя якихось тільки своїх, унікальних слів, інтонацій тощо. Не випадково Б.Г.Ананьєв зауважив, що педагогічний ефект проходить «меридіанами індивідуальності».

Подібна картина спостерігається щодо мовного розвитку майбутніх учителів, високий рівень якого має лише 11,8%, а низький – 30,4% опитаних. Можливо, якраз ригідність мовлення пов'язана зі збідненням лексики, її активної складової, яка породжує складнощі в підборі синонімів, у самотійному формулюванні визначення понять. Наприклад, характерними підставами для зниження балів був підбір до слова «імітація» найближчого синоніма «уподібнення» (замість «наслідування»); до слова «конкретизувати» – «деталізувати» (замість «уточнювати»); до слова «ідентичний» – «подібний» (замість «однаковий») тощо.

Близько чверті досліджуваних дають визначення поняття одним словом – шляхом підбору синоніма. Наприклад, «розвиватися – вдосконалюватися»; «комунікабельний – балакучий (товариський)»; «переконувати – доводити (аргументувати)»; «мікроскоп – лупа» тощо. Наведемо також приклади визначень, віднесені до високого рівня: «розвиватись – перебувати у стані постійного вдосконалення, переходу від нижчих до вищих щаблів організації»; «мікроскоп – прилад, призначений для збільшення зображення тих об'єктів, які не сприймає людське око».

Відносно краще розвинена в студентів здатність до розуміння контексту: високий рівень має 27,8%, а низький – 13,7% опитаних. Можливо, це результат є наслідком більш тривалої практики студентів з розуміння писемного мовлення в процесі роботи над засвоєнням навчального матеріалу з підручників, посібників, інших друкованих джерел. Студенти часто перебувають у ситуаціях, коли потрібно швидко прочитати й засвоїти досить значні за обсягом текстові матеріали, що виробляє в них здатність за окремими словами відновлювати цілісний контекст. Натомість основні проблеми зосереджуються у формулюванні майбутніми вчителями своїх думок, ставлень, вражень, що є центральним компонентом мовлення вчителя.

Таблиця 2

Розподіл рівнів сформованості гнучкості мовлення в студентів різних факультетів (у %)

Факультет	Рівні сформованості гнучкості мовлення		
	високий	середній	низький
Природничий, $n = 45$	20,0	55,5	24,5
Фізико-математичний, $n = 37$	10,8	43,3	45,9
Педагогічний, $n = 53$	24,5	69,8	5,7

Для масиву відсоткових співвідношень окремих складових гнучкості мовлення досліджуваних були обчислені середні арифметичні, що засвідчили високий рівень гнучкості мовлення у 18,6%, середній – у 56,3%, низький – у 25,1 майбутніх учителів. Також проведено підрахунок кількісних результатів для студентів окремих факультетів (табл. 2).

Дані табл. 2 показують, що рівні гнучкості мовлення студентів різних факультетів розподіляються по-різному. Найбільше студентів із високим (24,5%) і середнім (69,8%) рівнями гнучкості мовлення навчається на педагогічному факультеті, а з низьким – найбільше на фізико-математичному (45,9%). Ці результати, вочевидь, зумовлені специфікою отримуваної ними професійної підготовки. Так, у студентів спеціальностей «педагогічна освіта» і «дошкільна освіта» педагогічного факультету (порівняно зі студентами фізико-математичних спеціальностей) у змісті професійної підготовки набагато більше тих навчальних дисциплін, при викладанні яких широко використовуються дискусії, обговорення, групова робота, значно більше комунікативних ситуацій.

Висновки

Переважає більшість майбутніх учителів досить гнучко використовує мовлення в процесі свого спілкування, володіє достатнім арсеналом мовних засобів для формулювання власних думок, ставлень, вражень. Можна сподіватися, що ці студенти зможуть знаходити влучні й дієві формулювання, які стануть зрозумілими й переконливими для їхніх учнів у майбутньому. Таке мовлення успішно пройде «випробування» конфліктними ситуаціями, які педагог зможе успішно попередити, знявши емоційне напруження, переключивши активність учнів на раціональний підхід. Водночас турбує те, що більше чверті майбутніх педагогів відзначаються низьким рівнем гнучкості мовлення.

Можна констатувати залежність рівня гнучкості мовлення від педагогічної спеціальності, що характеризується певними методами та формами професійної підготовки у вищому навчальному закладі. У студентів тих спеціальностей, що орієнтують їх на активну педагогічну (соціальну) взаємодію в їх професії, зафіксований найвищий рівень гнучкості мовлення.

1. Богданов Е. Н. Психология личности в конфликте : учебное пособие / Е. Н. Богданов, В. Г. Зазыкин. – [2-е изд.]. – С. Пб. : Питер, 2004. – 224 с.
2. Бутенко Н. Ю. Комунікативні процеси у навчанні : підручник / Н. Ю. Бутенко. – К. : КНЕУ, 2004. – 383 с.
3. Ващенко І. В. Конфлікти великих соціальних груп : навч. посіб. / І. В. Ващенко, С. П. Гіренко. – Х. : Бурун-Книга, 2005. – 208 с.
4. Волкова Н. П. Професійно-педагогічна комунікація : навч. посіб. / Н. П. Волкова. – К. : Вид. центр «Академія», 2006. – 256 с.
5. Гірник А. М. Конфліктологічна експертиза: теорія і методика / А. М. Гірник // Соціальна психологія. – № 2 (10). – 2005. – С. 175–176.
6. Долинська Л. В. Психологія конфлікту : навч. посіб. / Л. В. Долинська, Л. П. Матяш-Заяц. – К. : Каравела, 2010. – 304 с.
7. Дорошенко Н. М. Гендерна детермінація вибору студентами стратегії поведінки в конфлікті: дис. ... канд. психол. наук : 19.00.07 / Н. М. Дорошенко. – К., 2003. – 188 с.
8. Коберник Л. О. Психологія прояву конфліктних форм поведінки в студентському віці / Л. О. Коберник // Практична психологія в системі вищої освіти : монографія / за ред. проф. Н. І. Пов'якель. – К. : НПУ ім. М. П. Драгоманова, 2009. – С. 232–240.
9. Ложкін Г. В. Психологія конфлікту: теорія і сучасна практика : навч. посіб. / Г. В. Ложкін, Н. І. Пов'якель. – К. : Професіонал, 2007. – 407 с.
10. Пірен М. І. Конфліктологія / М. І. Пірен. – К. : Академвидав, 2007. – 270 с.
11. Сухомлинський В. О. Слово про слово / В. О. Сухомлинський // Вибрані твори : у 5 т. – К. : Радянська школа, 1977. – Т. 5. – С. 160–167.
12. Хасан Б.И. Конструктивная психология конфликта : учеб. пособ. / Б. И. Хасан. – М. ; С. Пб. ; Н. Новгород : Питер, 2003. – 276 с.

УДК 159.953.5-057.875

Світлана Заболоцька

РОЗВИТОК ЦІННІСНОЇ СФЕРИ У СТУДЕНТІВ-ПЕДАГОГІВ

Ціннісні орієнтації майбутніх педагогів рзглядаються як структурно-функціональні компоненти самосвідомості, що детермінують процес становлення духовності, визначають мотивацію поведінки й діяльності, інтегрують розвиток когнітивно-інтелектуальної й емоційно-вольової сфер особистості. Ціннісні орієнтації розглядаються як соціальні, економічні, політичні, моральні, релігійні, естетичні, гносеологічні, онтологічні й ідеологічні засади оціночних суджень суб'єкта про довколишню дійсність.

Ключові слова: *духовність, моральність, цінності, ціннісні орієнтації, освітній процес, тренінг.*

Value orientation of future teachers respetuosa as structural and functional components samosval determining the formation of spirituality, determine the motivation of behaviors and activities that integrate the development of cognitive, intellectual, emotional and volitional spheres

of personality. Value orientations are seen as social, economic, political, moral, religious, aesthetic, epistemological, ontological and ideological basis for estimates of the subject about the surrounding reality.

Keywords: spirituality, morality, values, value orientations, educational process, teaching activities, training.

У сучасну епоху під впливом різних обставин відбувається швидка та радикальна зміна ціннісних орієнтацій людей. Філософи, соціологи, політологи, психологи відзначають, що складається нова морально-етична атмосфера, коли стається переоцінка цінностей, їхнє творче переосмислення. Поступово в суспільній свідомості стверджуються ціннісні орієнтації, що відображають прагнення сучасної людини до лідерства, успіху, влади над іншими. Навчання у ВНЗ пов'язане з інтенсивним розвитком у студентів загальнолюдських цінностей, формуванням переконань і світоглядних позицій.

Мета статті – розкрити сутність духовно-моральних цінностей студентів педагогічних ВНЗ, висвітлити певні особливості ціннісного світу сучасного студентства, що потребують урахування у виборі адекватної стратегії і тактики особистісно-зорієнтованого підходу в організації освітнього процесу у виші.

Загальноновизнано, що цінність є складним комплексним утворенням пізнавальної сфери та світогляду людини. В аксеології категорія «цінність» виступає як залежна від історичного розвитку, соціальних умов, суспільних відносин. В основі такого підходу лежать практичні потреби людей, які є суб'єктивними чинниками цінностей, оскільки становлять внутрішнє визначення суб'єкта. У філософському енциклопедичному словнику поняття «цінність» визначається як належне та бажане на відміну від реального, дійсного. Зокрема, указується, що цінності належать до психічних об'єктів – їхнім джерелом є наші бажання, інтереси, почуття, ставлення [17]. Цінності, з точки зору Е.Фрома, упорядковують дійсність, вносять у неї осмислені оцінні моменти, співвідносяться не з істиною, а з уявленнями про ідеал, бажане, нормативне. На думку В.П.Тугарінова, цінності – це явища природи й суспільства, корисні, потрібні людям історично визначеного суспільства як дійсність, ціль, ідеал [16]. Тому цінністю може бути не лише те, що існує, а й те, що ще потрібно здійснити. Для О.Г.Здравомислова важливим у цінностях є ступінь вираженості духовного багатства особистості. Цінності, як він вважає, – це особливі продукти духовної діяльності людини, у ході якої в певний спосіб перетворюються і демонструються соціальні властивості речей [6].

У дослідженні ціннісних орієнтацій спостерігаються дві основні тенденції: перша – прагнення створити узагальнені теорії будови й функціонування ціннісних регуляторів поведінки особистості. У рамках цієї тенденції активно розробляються різні характеристики ціннісних орієнтацій: структура (А.Г.Здравомислов, М.С.Каган, А.І.Титаренко, В.А.Ядов); механізм формування (Л.М.Архангельський, В.В.Водзинська, В.А.Панпурін); ієрархічність (С.С.Бубнова, І.Г.Дубов, Н.І.Лапін). Регулятивну роль ціннісних орієнтацій у життєдіяльності людини досліджують М.І.Бобнева, О.І.Зотова, І.Ю.Истошин; інші дослідження ціннісних орієнтацій набувають прикладного характеру.

Особливо виразно це проявляється у працях, присвячених проблемам молоді й освіти. У цьому плані досліджено структуру й динаміку ціннісних орієнтацій різних груп молоді, диференційованих за соціальною, регіональною, віковою та іншими ознаками (Р.Г.Гурова, В.Т.Лісовський, В.С.Собкін, Ч.А.Шакєєва); методика формування ціннісних орієнтацій у різних умовах і засобами різних навчальних дисциплін (Т.С.Анісімова, М.М.Гаджиєва, І.В.Редіна, Е.Ф.Ященко). У межах означеного напрямку в окрему групу можна виділити роботи авторів, у яких спеціально розглядається проблема формування певної сукупності ціннісних орієнтацій молоді: духовних (Т.І.Петракова); трудових (П.Р.Ігнатенко); професійних (А.Я.Боев) та ін.

Незважаючи на неоднозначне трактування вченими аналізованого нами феномену, можна констатувати, що ціннісні орієнтації особистості – це знання, думки й переконання, що визначають переваги та конкретний вибір поведінки. Сенсоутворювальним у такому трактуванні цінностей є попередній досвід людини, на базі якого формуються уявлення про належне й життєві домагання. Ціннісні орієнтації утворюють свого роду внутрішній стрижень культури людини, визначаючи тим самим лінію її поведінки.

Соціальними передумовами становлення особистісних цінностей прийнято вважати існуючі в суспільстві ідеологічні утворення та соціальні інституції, які «задають» і транслюють суб'єктові об'єктивні смисли його існування. Форми, у яких зафіксовані ці потенційні детермінанти особистісних цінностей, різноманітні.

Як вважають науковці, термін «цінність» прийшов у психологію із соціології, проте сама категорія цінності – одна із центральних у сучасному гуманістичному знанні. Ціннісні орієнтації є компонентом не тільки свідомості, але й поведінки, життєвим здобутком індивіда, одним із центральних особистісних утворень, що детермінують процес становлення духовності, визначають мотивацію поведінки особистості й перебіг її діяльності (Б.Г.Ананьєв [1], М.М.Бахтін [2]). Цінності інтегрують розвиток когнітивно-інтелектуальної та емоційно-вольової сфер особистості, її поведінки в процесі духовного становлення (М.Й.Боришевський [5], О.В.Киричук [7], С.Д.Максименко [8], В.П.Москалець [9], М.В.Савчин [14]). На думку цих учених, ціннісні орієнтації – це соціальні, економічні, політичні, моральні, релігійні, естетичні, гносеологічні, онтологічні й ідеологічні засади оціночних суджень суб'єкта про навколишню дійсність, які утворюють змістовий бік спрямованості особистості. Це явище динамічне, оскільки кожне нове покоління засвоює цінності попереднього крізь призму власного сприйняття, додаючи власні цінності. Звичайно, процес зміни ціннісних орієнтацій безпосередньо пов'язаний зі змінами в економічному, культурному, політичному та інших сферах життя суспільства певної країни.

Ціннісні орієнтації виконують низку важливих функцій, зокрема, *експресивну*, сприяючи самоутвердженню і самовираженню індивіда. Людина прагне прийняті цінності передати іншим, досягти визнання, успіху; *адаптивну*, тобто здатність особистості задовольняти свої основні потреби тими способами й за допомогою тих цінностей, які має у своєму розпорядженні дане суспільство;

захисту особистості – ціннісні орієнтації виступають своєрідними «фільтрами», що пропускають лише ту інформацію, яка не вимагає суттєвої перебудови всієї системи особистості; *пізнавальну*, спрямовану на об'єкти й пошук інформації, необхідної для підтримки внутрішньої цілісності особистості, координації внутрішнього психічного життя, гармонізації психічних процесів, узгодження їх у часі й стосовно умов діяльності [15, с.174]. Таким чином, у цінностях, з одного боку, систематизується, кодується моральне значення суспільних явищ, а з іншого, – ті орієнтири поведінки, які визначають його спрямованість і виступають кінцевими підґрунтями моральних оцінок.

Варто зазначити, що найважливішу роль у розвитку особистості відіграють духовні та моральні цінності, які слугують одним з найбільш комплексних, багаторівневих утворень у структурі особистості й виконують роль регуляторів поведінки. Знання ступеня сформованості духовних і моральних цінностей особистості, їхня ієрархія – це ключ до виховання особистості. Духовне становлення особистості, на думку вчених (М.Й.Боришевський, С.Д.Максименко, В.П.Москалець, Е.О.Помиткін, М.В.Савчин та ін.), є процес ієрархізації смислів. Ієрархія смислів як внутрішній світ людини є відкритою системою, здатною до самоорганізації. Вона є наслідком розвитку людини як самості та є внутрішньою причиною її розвитку як особистості. Український психолог Е.О.Помиткін зауважує, що духовні цінності – це вершинні досягнення людства й окремих його представників, що являють собою цілеорієнтуючі ідеали для прогресивного розвитку особистості й цивілізації в цілому. Психолого-педагогічні аспекти духовних цінностей – це особистісні якості високодуховної людини, які спонукають, регулюють високодуховні вчинки, поведінку, є предметом її розвитку й саморозвитку, підготовки до нових вершинних досягнень – як суб'єктивних, для себе, так й об'єктивних, для людства [11, с.26–27].

Отже, цінності є складним комплексним утворенням, яке міститься в пізнавальних структурах, процесах суспільного життя і культури, світогляді людини. Вивчення ціннісних орієнтацій особистості свідчить про недостатнє їхнє дослідження з погляду причин виникнення та подолання конфліктних форм поведінки. Якщо цінності є психологічною основою рішень про сенс життя, то ціннісні орієнтації визначають шляхи його реалізації. Юнацький вік – це період переосмислення та становлення ціннісних орієнтацій, оскільки він характеризується не просто збільшенням обсягу знань, але й розширенням світогляду, прагненням проникнути в саму суть моральності, зрозуміти найбільш загальні закони поведінки людей і на цій основі виробити власні моральні критерії. Це етап самоствердження та формування життєвої позиції.

У віковій психології (М.Й.Боришевський, С.Д.Максименко, В.П.Москалець, М.В.Савчин) молодість визначається як період формування стійкої системи цінностей, становлення самосвідомості й формування соціального статусу особи. Ставлення до світу в студентів, як правило, має яскраво виражене особистісне забарвлення. Моральні проблеми цікавлять не самі по собі, а у зв'язку з його власним ставленням до них. Це пов'язано з особливостями вікового розвитку студентів. Вони постійно оцінюють себе й інших, причому всі проблеми розглядаються в морально-етичній площині, з'являється моральний релятивізм,

який часто виявляється в юнацькому віці, коли студент усвідомлює і декларує відносність моральних цінностей.

Варто зазначити, що саме в юнацькому віці найбільш активно відбувається становлення довільного рівня моральної саморегуляції – свідомої організації поведінки на підставі розуміння морального обов'язку.

Головним в юнацькому віці є самовизначення: професійне та особистісне. Особистісне самовизначення передбачає усвідомлення себе як дорослої людини, установлення орієнтирів, якими слід керуватися в житті: цінностей, переконань, установок, ідеалів, пріоритетних прагнень, цілей і реальних можливостей для їхнього досягнення. Активний розвиток самосвідомості в цьому віці спонукає звертати морально-етичні питання й до себе. Оцінка своїх моральних якостей – один з найважливіших аспектів юнацького образу «Я». На думку Р.Бернаса, розвиток моральної свідомості в юнацькому віці тісно пов'язаний з формуванням Я-концепції, яка, з одного боку, стає більш стійкою, а з іншого, – зазнає певних змін, зумовлених низкою причин [3].

Розвиток моральних якостей особистості відбувається тільки в тому разі, якщо це активізує, спонукає її до діяльності. Чим різноманітніша й продуктивніша значуща для особистості діяльність, тим ефективніше відбувається оволодіння загальнолюдською і професійною культурою. Це зумовлює необхідність реалізації та організації в педагогічних вишах громадської діяльності. О.Леонтьєв наголошував: «Для оволодіння досягненнями людської культури, кожне нове покоління має здійснити діяльність, аналогічну (хоч і не тотожну) тій, яка стоїть за цими досягненнями» [12]. І.Бех зазначає: «Без цієї умови важко розраховувати на успіх всього виховного процесу в цілому, оскільки за байдужих чи негативних взаємин психологічна ефективність навіть витончених виховних впливів буде мінімальною. Все мистецтво ефективною психологічної дії, і виховної, зокрема, полягає в тому, щоб створити у вихованця такий психологічний стан, щоб він був внутрішньо готовим чи бажав прийняти цю дію» [4].

Е.О.Помиткін підкреслює, що психологічний механізм формування духовних цінностей ми можемо розглядати як низку психічних процесів особистості – від формування високодуховних потреб і мотивів у сфері спрямованості, пошуку та засвоєння відповідної духовно значущої інформації – до формування задумів, цілей, планів, програм високодуховної діяльності, поведінки, дій і вчинків та дотримання відповідних результатів із закріпленням духовних досягнень у зовнішньому плані та перетвореннях особистості (зміна ставлень, самооцінки, досвіду тощо) [11].

Як зазначає у своїх дослідженнях Л.В.Романюк, впровадження тренінгової підготовки в навчально-виховний процес сприяє активізації внутрішньоособистісних чинників і соціально-психологічних механізмів розвитку ціннісних орієнтацій студентів [13]. Схожу позицію займає і О.Д.Научитель, яка у своїх працях стверджує, що цілеспрямований вплив на систему цінностей особистості під час тренінгу зумовлює усвідомлення студентами ієрархії власних ціннісних орієнтацій, а також набуття нових способів і можливостей їхнього досягнення [10]. Важливе місце в розвитку ціннісних орієнтацій особистості

мають характер і спрямованість спільної діяльності викладачів і студентів за межами безпосередньої навчальної діяльності. Отже, спеціально організована система психокорекційних занять з використанням відповідних видів діяльності, формування рефлексивної позиції особистості допомагають суб'єктові усвідомити свої життєві орієнтири та реальні засоби їхнього досягнення.

Викладене вище стало теоретичною й методологічною основою для розробки розвивально-психокорекційної програми розвитку мотиваційно-ціннісних орієнтацій і психологічної культури студентів-педагогів. Метою психокорекційно-розвивальної програми є виокремлення та аналіз конкретних цінностей, які можуть бути наслідувані в майбутній педагогічній діяльності шляхом рефлексії та усвідомлення системи ціннісних орієнтацій особистості. Конкретні цілі тренінгової програми полягають в оволодінні методами активізації мотивів студентів; оволодіння методами створення та посилення актуальної мотивації. Завдання викладача (керівника, тренера) створити такі умови, щоб учасники спочатку змогли відчувати на собі дію мотивуючих сил, потім навчитися керувати ними, а після цього навчитися дозволяти цим тенденціям вільно проявлятися і спеціально викликати їх, коли це допомагає добитися максимального результату.

Основна мета тренінгу ціннісної підтримки професійного становлення психологів полягає в тому, щоб, опираючись на реальний ціннісний досвід людини, використовуючи його як основу, реконструювати й актуалізувати ті суб'єктні цінності, які ведуть до розвитку професійних здібностей.

Тренінг проводиться в кілька етапів. Завдання першого етапу – рефлексія ціннісного досвіду й створення моделі ціннісної свідомості. Другий етап – аналітичний. Тут виявляються проблемні моменти й ресурси для ціннісної підтримки професійного розвитку. На третьому – моделюючому – привносяться нові діяльнісні та моральнісні конструкти й створюється нова модель ціннісної свідомості, яка більшою мірою відповідає завданням професійного розвитку. Важливим моментом є те, що в цю нову модель включаються не лише нові ціннісні конструкти, а й люди з контактного оточення, які є носіями цих цінностей. Проводиться ідея про те, що основою професійного зростання має бути взаємодія і співпраця із цими людьми.

Наступний етап пов'язаний із контролем і самоконтролем змін, які відбулися у ціннісній свідомості. Контролюються чотири групи показників: перелік професійно-важливих діяльностей, якими володіє людина, кількість дій і операцій у кожній діяльності та рівень оволодіння ними, кількість референтних осіб у сфері професійної діяльності та їхня належність до контактного оточення й особистісні якості, які потрібні для професійної діяльності. Цей етап спрямовано більшою мірою на розвиток діяльнісних і соціальних компонентів здібностей як необхідної умови професійного зростання. П'ятий етап – це повторна реконструкція ціннісної свідомості, яка проводиться через деякий час, як правило, через місяць-півтора для того, щоб виявити усталені зміни в ціннісній свідомості. Зауважимо, що й четвертий етап також може проводитися відстрочено.

У результаті застосування тренінгової програми з використанням індивідуально-орієнтованої ціннісної підтримки планується актуалізувати мотиваційні ресурси ціннісно-професійного досвіду з метою переосмислення ціннісних пріоритетів, знаходження внутрішніх ціннісних детермінант розвитку і створення нових схем суб'єктно-ціннісної регуляції професійної орієнтації студентів-педагогів.

Своєчасна психопрофілактика та психокорекція системи ціннісних орієнтацій в юнацькому віці передбачає впровадження таких рекомендованих прийомів, як: самоусвідомлення власної системи ціннісних орієнтацій і потреб; самоприйняття соціально-значущих рольових позицій; самопізнання і формування конструктивних світоглядних елементів суб'єктивності. Власне це можливо здійснити за допомогою тренінгів і постійної виховної роботи педагогів вищих навчальних закладів.

1. Ананьев Б. Г. Человек как предмет познания / Б. Г. Ананьев. – М. : Педагогика, 1997. – 231 с.
2. Бахтин М. М. К философии поступка / М. М. Бахтин // Философия и социология науки и техники: ежегодник 1984–1985 / АН СССР, Науч. совет по филос. и соц. пробл. науки и техники ; [редкол.: И. Т. Фролов (отв. ред.) и др.]. – М., 1986. – С. 80–160.
3. Бернс Р. Развитие Я-концепции и воспитание / Р. Бернс. – М. : Педагогика, 1986. – 420 с.
4. Бех І. Д. Виховання особистості : у 2 кн. / І. Д. Бех // Особистісно орієнтований підхід: науково-практичні засади : навч.-метод. посіб. – К. : Либідь, 2003. – Кн. 2. – 344 с.
5. Боришевский М. И. Способность к волевой саморегуляции как одна из существенных характеристик личности / Мирослав Йосифович Боришевский // Личность и деятельность : тезисы докладов к V Всесоюзному съезду психологов СССР. – М., 1977. – С. 6.
6. Здравомыслов А.Г. Потребности, интересы, ценности / А. Г. Здравомыслов. – М. : Политиздат, 1986. – 222 с.
7. Киричук О. В. Рівні суб'єктивності та індикатори духовності людини / О. В. Киричук, З. С. Карпенко // Педагогіка і психологія. – 1995. – № 3. – С. 3–12.
8. Максименко С. Д. Генеза здійснення особистості / С. Д. Максименко. – К. : Вид-во ТОВ «КММ», 2006. – 240 с.
9. Москалец В. П. Духовні горизонти особистості: потенціал вершинної аналітики / Москалец В. П. // Психологія і суспільство: наук. журнал / голов. ред. Фурман А. В. – 2011. – № 1. – С. 73–84.
10. Научитель Е. Д. Ценностные ориентации молодежи / Е. Д. Научитель // Практична психологія та соціальна робота. – 1999. – № 3. – С. 36–38.
11. Помиткін Е. О. Формування духовних цінностей старшокласників у діяльності шкільної психологічної служби: дис. ... канд. психол. наук : 19.00.07. – К., 1998. – 146 с.
12. Попова Е. В. Формирование познавательной активности школьников в их общественной деятельности: дис. ... канд. пед. наук : 13.00.01 / Попова Елена Владимировна. – Х., 1990. – 232 с.
13. Романюк Л. В. Розвиток ціннісних орієнтацій студентів у навчальному процесі / Л. В. Романюк // Дидактика професійної школи / Хмельниц. нац. ун-т. – Хмельницький, 2005. – С. 48–52.
14. Савчин М. В. Духовний потенціал людини / М. В. Савчин. – Івано-Франківськ : Плай, 2001. – 203 с.
15. Соколов Э. В. Культура и личность – Л. : Наука, 1972. – 227 с.
16. Тугаринов В. П. Теория ценностей в философии / В. П. Тугаринов. – Л. : Изд-во ЛГУ, 1988. – 134 с.
17. Філософський словник / за ред. В. І. Шинкарука. – К. : УРЕ, 1986. – 800 с.

ОЦІННІ ДІЇ У СТРУКТУРІ МОРАЛЬНОЇ САМООЦІНКИ МОЛОДШИХ ШКОЛЯРІВ

У статті аналізується проблема становлення моральної самооцінки молодших школярів. Показано, що молодший шкільний вік – сенситивний період для становлення моральної самооцінки. В емпіричному дослідженні виявлено самооцінювальні дії у сфері моралі та їхні особливості, доведена необхідність спеціальних розвивальних (психокорекційних) впливів, що дадуть змогу молодшому школяреві адекватно морально оцінювати себе та інших, а отже, і сформувати високий рівень домагань у сфері моралі.

Ключові слова: моральна самооцінка, самооцінювальні дії, моральність, психокорекція, молодший школяр.

The article analyses the problem of the formation of the moral self-esteem of elementary school students. It is shown that the primary school age – sensitive period for the formation of the moral self. In an empirical study identified self-assessment activities in the sphere of morals and their features, proven special educational need (psychocorrection) impacts, allowing pupils adequately morally assess themselves and others, and hence to generate a high level of claims in the sphere of morals.

Keywords: moral self-appraisal, itevaluation actions, morality, psychocorrection, junior schoolchild.

Духовне, моральне та соціальне відродження українського суспільства передбачає зростання ролі моралі в регуляції суспільних відносин та особистісних стосунків у всіх сферах життя. Саме тому проблема становлення моральної самооцінки молодших школярів набула сьогодні особливого значення у зв'язку із відродженням у житті суспільства духовно-моральних норм міжособистісної взаємодії.

Як показують психологічні дослідження [1–4], молодший шкільний вік – сенситивний період для становлення морально-духовної культури, бо саме тут закладається підґрунтя для моральної свідомості та самосвідомості, моральних переконань та ряду інших необхідних передумов наступного морального розвитку – підлітка, юнака та дорослої людини. Різноманітні переживання, що виникають у дитини в численних моральних колізіях, взаємодіючи між собою, створюють своєрідне емоційне світосприймання. Унаслідок систематичних повторень закладається емоційний фундамент духовного буття дитячої особистості, який є важливою спонукою всіх проявів її активності. Розвиток моральності – це процес позитивних змін у: а) моральній свідомості; б) розумовій; в) емоційній; г) спонукальній; д) діяльнісно-вольовій; е) у естетичному світосприйнятті. Результатом його є досягнення вищого рівня сформованості, цілісності й гармонійності особистості та її поведінки.

У науковому плані вивчення вікових особливостей моральної самооцінки в молодших школярів є важливими з кількох причин. По-перше, як показав аналіз теоретико-експериментальних досліджень [1; 3; 7], ця проблема є маловивченою (більшість науковців досліджували це питання опосередковано в контексті вивчення інших проблем); по-друге, у нашому дослідженні брали участь діти 1–4 класів, що дало змогу виявити вікову динаміку становлення моральної самооцінки протягом усього вікового етапу молодшого школяра.

Моральну самооцінку ми визначаємо як результат і процес оцінювання особистості себе як суб'єкта моральності (моральні аспекти поведінки, діяльності та спілкування, моральні якості, моральні звички, ставлення та позиції,

цінності, вибори дій і вчинків на користь іншого) на основі засвоєних моральних норм, ідеалів і, у результаті, моральної ідентифікації та самоідентифікації з образом позитивних чи негативних морально-оцінних еталонів (яким би я не хотів бути), незалежно від умов, ситуацій. Вона є результатом функціонування актуальної моральної свідомості й самосвідомості та характеризується: 1) предметом морального самооцінювання (вчинки, ставлення, позиції, цінності, вибори тощо); 2) реалістичністю – нереалістичністю, адекватністю як мірою критичності, відповідністю поведінки моральним ідеалам і нормам; 3) стійкістю – нестійкістю; 4) автономністю – неавтономністю; 5) висотою; 6) функціональною дієвістю. У ній вичленовуються: 1) когнітивна; 2) емоційно-мотиваційна; 3) поведінково-вольова; 4) морально-духовна складові.

Функціонально-моральна самооцінка опосередковує ставлення дитини до самої себе, інтегрує досвід її діяльності, спілкування та взаємодії з іншими людьми. Це важлива моральна інстанція, яка дозволяє регулювати власну поведінку та діяльність з погляду нормативно-моральних критеріїв, у співвідношенні з морально-соціальними нормами.

Предметом нашого дослідження була моральна самооцінка молодших школярів, а його завданням стало виявити емпіричним шляхом склад та особливості володіння досліджуваними самооцінювальними діями. У дослідженні використовувалися такі *емпіричні методи*: включене спостереження, бесіди з молодшими школярами, батьками та педагогами, проєктивні методики «Кульки», «Промінчики», «Будинок», «Чарівний магазин», «Сходинок», модифікована експрес-діагностика моральної емпатії (І.Юсупов), «Соціометрія».

У процесі дослідження встановлено, що моральне самооцінювання й оцінювання моральних якостей учнів 1–2 класів вирізняють такі особливості, як ситуативність, суб'єктивність, неадекватність, відсутність рефлексії під час вибору критеріїв. Учні 3–4 класів, оцінюючи вчинки, ставлення, позиції, проявляють достатньо високий рівень критичності. Вони категоричніші у своїх самооцінках, упевненіші в них, характеризуючи себе, вони проявляють тенденцію до оцінювання як позитивних, так і негативних своїх моральних якостей. З одного боку, це пов'язано з розвитком мислительних операцій – аналізу, порівняння, синтезу, які утворюють раціональну основу моральної самооцінки, а з іншого, – постійне перебування в ситуації соціальної взаємодії, яка супроводжується самооцінювальною діяльністю, сприяє формуванню власних критеріїв морального самооцінювання. Саме завдяки засвоєнню цих критеріїв дитина може оцінити не лише свої сильні сторони, але й негативні прояви, зіставляючи Я-моральне реальне та Я-моральне ідеальне.

Психологічною основою адекватної моральної самооцінки є сформованість у молодших школярів самооцінювальних дій. Моральний мотив переростає в моральну звичку: «Я хочу і буду морально діяти, постійно адекватно самооцінювати». Бо якщо дитина хоче морально діяти, виходить вона звітує для себе, чого вона так діє, а отже, актуалізує моральне самооцінювання. Як вважає Д.Й.Фельдштейн, потреба в самооцінці виникає з «...моральної потреби проаналізувати свої гідності та недоліки, прагнення зрозуміти, що у власних

вчинках і цілях є правильним та неправильним, чого слід уникати, а до чого прагнути» [8, с.297].

З раннього віку з різних джерел, стихійно й цілеспрямовано, пам'ять дитини збагачується знаннями про вчинки людей, які оточують. Зокрема, вона чує відгуки дорослих і ровесників про добру й погану поведінку. Діти вміють морально ідентифікувати себе, рефлексувати, співпереживати, співчувати, вирізнити стереотипи, якими самооцінювальними діями користуються, простежується дієвість, критичність і широта змісту самооцінювання. Але ці всі знання й уявлення діти не завжди можуть співвіднести зі своєю особистістю, застосувати до своїх вчинків, оскільки немає прямого зв'язку між знаннями й поведінкою. Установлено, що існує суперечність між моральною самооцінкою і реальною поведінкою, бо моральна особистість не та, яка лише висловлює співчуття, а та, яка морально діє.

На основі теоретичного аналізу й емпіричного дослідження ми виявили такі самооцінювальні дії моральної самооцінки: 1) порівнює моральні аспекти власної поведінки з героями кінофільмів, мультфільмів і казковими персонажами; 2) порівнює аспекти своєї моральної поведінки з поведінкою своїх ровесників; 3) порівнює свою моральну поведінку з вимогами дорослого (педагога, батьків); 4) порівнює свою моральну поведінку з іншими на емоційно-ціннісній основі; 5) порівнює свою моральну поведінку із засвоєною моральною нормою; 6) порівнює моральні аспекти актуальної поведінки з поведінкою в минулому; 7) порівнює моральні аспекти актуальної поведінки з рівнем домагань у сфері моралі (ідеалом).

На основі емпіричного матеріалу ми виявили загальну та вікову динаміку в оволодінні ними самооцінювальними діями. Найчастіше діти (52,1%) порівнюють моральні аспекти своєї поведінки з поведінкою героїв кінофільмів та мультфільмів (1 клас – 45,0%, 2 клас – 52,2%, 3 клас – 54,0%, 4 клас – 57,0%). Це можна пояснити тим, що казки стимулюють переживання дитиною великої радості, вони впливають на її внутрішнє життя. Чарівна казка відкриває моральний світ перед дитиною про подвиг, про вміння допомогти іншим, уміння протистояти злу. У ній розповідається про перемогу добра над злом. Так само й перегляд відповідних кінофільмів і мультфільмів впливає на моральну самооцінку молодших школярів. Вони демонструють відповідні стереотипи моральної інформації та поведінки героїв. Однак зауважимо, що така орієнтація не є однозначно позитивною, бо не всі кінофільми та мультфільми, які переглядають молодші школярі, мають моральний зміст. Ми погоджуємося з думкою О.Квашук [5], що сучасні фільми зі сценами насильства посилюють агресивний стан школяра, що виявляється в щоденних сутичках між учнями в школі, зокрема, сварках, вербальній агресії, негативних емоціях стосовно однокласників, учителів тощо.

Значно рідше молодші школярі (21,3%) використовують таку оцінювальну дію, як порівняння своєї моральної поведінки з поведінкою своїх ровесників. Так, її використовують 23,0% першокласників («Я поступаю правильніше, ніж Петрик, тому що Петрик нечемний», «Наталя не ділиться яблуком, а я завжди ділюсь», «Я поступаю як Каріна, але вчителька тільки мене сварить»); 21,4%

другокласників («Я добріший, бо сказала вчителька», «Я милосердніша, а Галя інколи буває», «Я справедливіший, а Михайлик постійно дурить»); 21,2% третьокласників («Я поступаю чесно, а Галя обманює», «Я добріший, а Роман ні», «Я співчутливий, а Володя неспівчутливий»); 19,8% четвертокласників («Я буваю часом добрий, а часом ні, а Роман злий, постійно б'ється», «Я буваю часом милосердний, а часом ні, а Івасик зовсім немилосердний», «Я завжди справедливий, особливо, коли у нас спортивні змагання, а Роман постійно хитрує»). Ця тенденція зниження результатів свідчить про неактуальність з віком моральних норм, цінностей у житті молодших школярів. Навпаки, вони часто орієнтуються на зовнішні ознаки поведінки ровесника: «Гарно одягається», «Має круті машинки».

Ще рідше (9,5%) молодших школярів порівнюють моральність своєї поведінки з вимогами дорослого (педагога, батьків). Так, тільки 10,0% першокласників («Я стараюсь бути чемним, щоб отримати сонечко від вчительки», «Я добре поступаю, бо мені мама пообіцяла, якщо я буду слухняна, поїду на море», «У мене тато дуже строгий, Я мушу бути чемний, бо вчителька все розкаже моєму татові»); 9,4% другокласників («Мама мене гуляти не пускає, якщо я неслухняна», «Я стараюсь бути чемною, бо вчителька поставить мені погану оцінку», «Мама пообіцяла, що купить мені планшет, якщо я буду добре поводитись»); 9,4% третьокласників («Я повинен бути слухняним, як Юра, бо мені мама не дозволить грати у комп'ютерні ігри», «Вчителька дивиться на мене грізно, якщо Я не слухаюсь», «Мама не дозволить дивитися мультфільми, якщо Я буду нечемний»); 9,2% четвертокласників («Я поступаю так, бо так нас вчили», «Нас вчили поводитись культурно, і Я так роблю», «Тато мені пообіцяв, що купить велосипед, тому Я не порушую поведінку»).

Дуже рідко (7,9%) молодші школярі використовують таку дію, як порівняння на емоційно-ціннісній основі моральності своєї особистості з моральністю іншого. Це, зокрема, 8,7% першокласників («Я добра, як Божена, бо любимо маленьких котиків», «Я милосердний, як Роман, бо ми не стріляємо у горобців», «Я співчутлива як Наталя, ми годуємо бідненьких голубів»); 7,6% другокласників («Я милосердна, бо даю горобцям їсти, а Ростик ні, бо він стріляє у горобців», «Галя не має серця, ганяє котів, лякає їх, а Я так не роблю», «Я добра так, як Софійка, бо ми доглядаємо хом'ячка»); 7,4% третьокласників («Я милосердний, бо я дав місце старенькій бабусі, а Каріна немилосердна, вона нібито не помітила стареньку бабусю», «Я милосердна, бо Я колись перевела через дорогу сліпого дідуся, а Галя зробила так нібито мене не знає», «Я часом співчуваю своїм друзям, коли вони отримують поразку на змаганнях, а Ростик все одно»); 7,7% четвертокласників («Я співчутливий і тому всім допомагаю, а Михась хуліган, всіх б'є», «Я переживаю, коли бачу хворих людей, а Роман сміється з них», «Я милосердна до всіх, а Галя тільки до своєї Соломійки»).

Незначна кількість (4,9%) дітей використовують таку оцінку дій порівняння своєї моральної поведінки із засвоєною моральною нормою. Зокрема, володіють цією дією 6,7% першокласників («Я уже вмю поділитися», «Я слухняніший», «Я уже дружелюбна»); 4,6% другокласників («Я вже не скупий, я щи-

рий, на уроці нас вчила вчителька, що треба бути щирим», «Я милосердний уже, я доглядаю Чарліка», «Я чесний уже, я не дурю, хоча іноді буває, що дурю»); 4,3% третьокласників («Я тепер стараюся робити добрі справи. Якщо хтось ображає дівчат, я заступаюся за них. Мене навіть хвалить вчителька за це», «Я стараюся поступати уже як підказує моя совість, так як нас вчили», «Я уже дружу зі всіма, моя мама говорила, що треба бути доброю зі всіма»); 4,0% четвертокласників («Я зрозумів, що не можна стріляти у горобців, як робить це Роман, бо вони теж живі істоти», «Я справедливо ставлюсь до своїх друзів і чесно», «Я став добріший, співчутливіший після читання оповідання «Харитя»).

Тільки окремі молодші школярі (2,6%) порівнюють моральні аспекти актуальної поведінки з власною поведінкою в минулому. Зокрема, використовують таку дію 4,2% першокласників («Я слухняніший тепер, ніж був», «Я чемніша стала», «Я добріший, розумію, що мама мені не може купити те, що я хочу, бо дороге»); 3,0% другокласників («Я завжди добра дитина», «Я завжди чесний», «Я завжди справедливий»); 2,2% третьокласників («Я один раз був неслухняний, а так я завжди чемний», «Я не пам'ятаю, я ніби завжди добрий»); 1,15% (дівчата) четвертокласників («Я не пам'ятаю» (хлопці), а дівчата «Я стараюся бути щирою, справедливою», «Мама каже, що я завжди була доброю дитиною»).

Аналіз дозволив виявити, що молодші школярі з адекватною моральною самооцінкою володіють такими самооцінювальними діями: 1) порівнюють свою моральну поведінку із засвоєною моральною нормою; 2) порівнюють моральні аспекти актуальної поведінки з поведінкою в минулому; 3) порівнюють моральні аспекти актуальної поведінки з рівнем домагань у сфері моралі (ідеалом); 4) порівнюють свою моральну поведінку з іншими на емоційно-ціннісній основі. Досліджувані з неадекватною моральною самооцінкою найчастіше володіють лише однією самооцінювальною дією – порівняння своєї моральної поведінки з поведінкою своїх ровесників. Окремі досліджувані з неадекватною моральною самооцінкою зовсім не володіють самооцінювальними діями. Зауважимо, що дію порівняння своєї моральної поведінки з героями кінофільмів, мультфільмів та казковими персонажами й порівняння своєї моральної поведінки з вимогами дорослого (педагога, батьків) цими діями володіють молодші школярі як з адекватною моральною самооцінкою, так і неадекватною моральною самооцінкою.

Результати дослідження засвідчують, що 15,8% – 1 класу, 15,1% – 2 класу, 14,9% – 3 класу, 13,2% – 4 класу володіють 5–7 діями. Щодо статевих відмінностей, то дівчатка частіше (1 кл. – 8,5%; 2 кл. – 8,0%; 3 кл. – 7,8%; 4 кл. – 6,9%), ніж хлопчики (1 кл. – 7,3%; 2 кл. – 7,1%; 3 кл. – 7,1%; 4 кл. – 6,3%), володіють 5–7 діями. 48,2% – 1 класу, 45,3% – 2 класу, 43,5% – 3 класу, 46,4% – 4 класу володіють 3–4 самооцінними діями, причому серед них більше дівчаток (1 кл. – 25,1%; 2 кл. – 23,9%; 3 кл. – 22,4%; 4 кл. – 24,1%), ніж хлопчиків (1 кл. – 23,1%; 2 кл. – 21,4%; 3 кл. – 21,1%; 4 кл. – 22,3%). 1–2 самооцінювальними діями володіють 33,0% – 1 класу, 34,5% – 2 класу, 35,6% – 3 класу, 38,7% – 4 класу.

Висновки. Молодші школярі недостатньо володіють оцінними діями як операційною основою моральної самооцінки. Як показують наведені дані експериментального дослідження, значна частина молодших школярів не володіють оцінними діями, що спричиняє неадекватну моральну самооцінку. Надалі така ситуація може стати серйозною перешкодою у формуванні повноцінної моральної особистості. Тому школярам необхідні спеціальні розвивальні (психокорекційні) впливи, що дадуть змогу адекватно морально оцінювати себе та інших, а отже, і сформуванню високого рівня домагань у сфері моралі. Це означає, що однією умовою становлення адекватної моральної самооцінки є робота з розвитку самооцінювальних дій. Використання оцінних дій моральної самооцінки дітей має фундаментальне практичне значення – приводить до становлення адекватної та високої моральної самооцінки.

1. Бех І. Д. Виховання особистості : навч.-метод. посіб. / І. Д. Бех. – К. : Либідь, 2003. – 848 с.
2. Божович Л. И. Избранные психологические труды: проблемы формирования личности / Л. И. Божович / под ред. Д. И. Фельдштейна. – М. : Междунар. пед. акад., 1995. – 212 с.
3. Боришевський М. Дорога до себе: від основ суб'єктивності до вершин духовності : [монографія] / Мирослав Боришевський. – К. : Академвидав, 2010. – 416 с. – (Серія «Монограф»).
4. Захарова А. В. Как формировать самооценку школьника / А. В. Захарова, М. Е. Боцманова // Начальная школа. – 1992. – № 3. – С. 58–65.
5. Квашук О. В. Психологічні чинники впливу телебачення на становлення моральної свідомості молодших школярів : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. психол. наук : спец. 19.00.07 «Педагогічна та вікова психологія» / О. В. Квашук. – 2008. – 20 с.
6. Павелків Р. В. Особливості схильності молодших школярів до регуляції своєї поведінки / Р. В. Павелків // Проблеми загальної та педагогічної психології : зб. наук. праць Ін-ту психології ім. Г. С. Костюка / за ред. С. Д. Максименка. – К., 2002. – Т. IV, Ч. 4. – С. 200–208.
7. Савчин М.В. Психологія відповідальної поведінки : [монографія] / М. В. Савчин. – Івано-Франківськ : Місто НВ, 2008. – 280 с.
8. Фельдштейн Д. И. Проблемы возрастной и педагогической психологии / Д. И. Фельдштейн. – М. : Междунар. пед. акад., 1995. – 368 с.
9. Цукерман Г. А. О детской самостоятельности / Г. А. Цукерман, Н. В. Елизарова // Вопросы психологии. – 1990. – № 6. – С. 37–44.

УДК 159.9.072 (049.3):159.922.73–053.6

Андрій Зимянський

ОЦІНКА ЕФЕКТИВНОСТІ РЕЗУЛЬТАТІВ ФОРМУВАЛЬНОГО ЕКСПЕРИМЕНТУ ДОСЛІДЖЕННЯ МОРАЛЬНОЇ САМОСВІДОМОСТІ В ПІДЛІТКОВОМУ ВІЦІ

У статті проаналізовано результати формувального експерименту та з'ясовано ефективність експериментального впливу на процес цілеспрямованого розвитку в підлітків моральної самосвідомості. Виявлено, що реалізована нами програма призвела до зміни моральної позиції підлітків і визначила динаміку розвитку показників складових їхньої моральної самосвідомості: осмислення моральних понять, моральна рефлексія, інтроспекція, почуття відповідальності, емпатія, самоконтроль.

Ключові слова: моральна самосвідомість, підлітковий вік, формуючий експеримент, рівні розвитку моральної самосвідомості, моральна позиція.

The article analyzes the results of a formative experiment and explained the effectiveness of the intervention on the process of purposeful development of adolescent moral identity. It is revealed that the program led to changes in the moral position of adolescents and to determine the dynamics of indicators of their moral self-awareness: understanding of moral concepts and moral reflection, introspection, a sense of responsibility, empathy, self-control.

Keywords: moral identity, adolescence, formative experiment, the level of moral awareness, moral position.

Теоретичний аналіз [1; 2; 5; 6 та ін.] і проведене емпіричне дослідження дозволили визначити моральну самосвідомість підлітка як складноорганізовану психологічну систему, що включає інтеріоризовані в процесі соціалізації моральні цінності у формі переконань, нормативних установок, ідеалів, що дозволяють співвідносити власні вчинки й спонуки особистості із засвоєними нею моральними імперативами, ціннісними ставленнями до себе та інших людей. У ній вичленовані три складові: когнітивна, емоційно-ціннісна та поведінкова. Когнітивна складова моральної самосвідомості підлітків включає розуміння моральних понять, моральну рефлексію та інтроспекцію. Емоційно-ціннісна складова моральної самосвідомості підлітків пов'язана з розвитком домінуючих цінностей: почуття відповідальності, емпатії, що впливають на їхні моральні позиції, вибір цілей, інтересів, мотивацію поведінки, почуття дисциплінарної відповідальності, менш розвинене почуття відповідальності перед іншими людьми й ще менше – почуття відповідальності перед самим собою. Поведінкова складова включає самоконтроль, моральний вибір і вчинки. Рівень розвитку самоконтролю визначає наявність навичок контролю власних емоційних станів, стримувати почуття гніву, образи. Критеріями оцінки розвитку моральної самосвідомості є осмислення моральних якостей, моральна рефлексія, інтроспекція, почуття відповідальності, емпатія, самоконтроль, моральні дії та вчинки.

Основними чинниками становлення моральної самосвідомості підлітка є спілкування та взаємодія з дорослими й ровесниками, спільна діяльність і поведінка. Загальними механізмами становлення моральної самосвідомості підлітка є: *психічне зараження, наслідування, емпатія, ідентифікація, соціальне мислення, соціальна пам'ять. Спеціальними механізмами моральної самосвідомості в підлітковому віці є моральна саморефлексія та моральна саморегуляція нормативно-ціннісного ставлення до інших. Моральна рефлексія полягає в осмисленні й переосмисленні різних аспектів Я-реального морального, Я-нормативного морального, Я-ідеального морального, що відображають нові ціннісні знання про самого себе з точки зору належного й ціннісного власних особистісних змістів. Моральна саморегуляція виступає як здатність довільно, за внутрішніми спонуками керувати власними діями і вчинками згідно з прийнятими в соціальному оточенні загальнолюдськими нормами. Вона полягає у гармонізації життєдіяльності за критерієм моральності, гуманізації особистісних стосунків, ідентифікації зі значущими іншими, оволодінні й реалізації моральних норм. Моральна саморегуляція функціонує в нерозривній єдності з моральною рефлексією.*

Формуванню моральної самосвідомості підлітків сприяє організація та проведення спеціальної цілеспрямованої діяльності, яка передбачає психологічну корекцію і формування. Застосування системи розвивальних і корекційних заходів створює сприятливі умови для розвитку їхньої самосвідомості.

Система формування внутрішньої позиції дорослого спрямована на розвиток складових моральної самосвідомості, самооцінки, Я-образу, засвоєння уміння взаємодіяти з оточуючими дорослими й однолітками. Невід'ємною частиною роботи з підлітками повинні бути формування адекватної моральної самооцінки, актуалізація моральної рефлексії, формування особистісних якостей, прагнення до саморозвитку та морального самовдосконалення.

Метою формувального експерименту стало створення й апробація системи формування моральної самосвідомості підлітків та її інтернальних утворень, перш за все через активізацію процесів самопізнання, самоаналізу, саморозвитку, формування уявлень про себе, розвиток когнітивних, емоційних і поведінкових компонентів моральної самосвідомості в цілому.

На нашу думку, для отримання найбільш ефективних результатів у процесі формування та розвитку моральної самосвідомості особистості роботу важливо проводити із залученням значущого в плані становлення моральної самосвідомості оточення для підлітка, тобто: однолітків підлітка, його батьків і вчителів. Розробляючи систему заходів щодо реалізації поставлених завдань формувального експерименту, ми виходили з того, що в освітньому процесі є багато можливостей, які можна використати для активізації процесів особистісного саморозвитку, формування навичок саморегуляції.

Виходячи із цієї мети, поставили перед собою такі завдання: 1) виявити на початку експерименту (перший зріз) рівень розвитку моральної самосвідомості підлітків контрольного й експериментального класів; зокрема, вивчити рівні розвитку складових моральної самосвідомості підлітків, проаналізувати вплив однолітків, батьків, учителів та інших дорослих на моральну самосвідомість підлітків; 2) у процесі проведення формувального експерименту застосувати розроблену нами програму «Формування та розвиток моральної самосвідомості підлітків», яка включала б: а) тренінгові заняття з розвитку моральної самосвідомості підлітків; б) рекомендації щодо формування моральної самосвідомості в умовах освітнього процесу; в) програму роботи з батьками з формування моральної самосвідомості в їхніх дітей; 3) здійснити порівняльний аналіз експериментальних даних першого та другого зрізів.

Відповідно на формувальному етапі експериментальної роботи для дослідження нами були визначені дві групи підлітків: контрольний та експериментальний класи, усього 55 осіб.

Проведення першого етапу констатувального експерименту дало можливість з'ясувати загальний стан предмета дослідження і виявити початковий рівень розвитку моральної самосвідомості підлітків. Результати вивчення свідчать, що рівень розвитку моральної самосвідомості в підібраних для експерименту навчальних класів суттєво не відрізняється (табл. 1).

Рівень розвитку моральної самосвідомості в контрольному й експериментальному класах

№	Рівень розвитку моральної самосвідомості	Контрольний клас		Експериментальний клас	
		усього	%	усього	%
1.	Високий	7	26	7	25
2.	Середній	9	33,3	8	28,6
3.	Низький	11	40,7	13	46,4
4.	Усього	27	100	28	100

Як у контрольному, так і в експериментальному класі в значній кількості підлітків рівень розвитку моральної самосвідомості виявився низьким (відповідно 40,7 і 46,4%), причому в експериментальному навіть дещо нижчим. На жаль, лише у 26% учнів контрольного та 25% експериментального класів він виявився високим.

Після визначення структурного складу програми формування моральної самосвідомості підлітків ми здійснили роботу щодо реалізації змісту цієї програми, провівши з учнями експериментального класу (2-х груп) комплекс тренінгових психокорекційних вправ і спеціальних завдань. Після їхнього завершення у складі контрольного й експериментального класів було проведено друге контрольне вимірювання та встановлено особливості впливу розвивальної й корекційної програми з формування у підлітків моральної самосвідомості.

У процесі формування активізувалися складові моральної самосвідомості підлітків: когнітивна, емоційно-ціннісна та поведінкова. Так, блок занять, спрямованих на розвиток когнітивного компонента моральної самосвідомості включав такі форми роботи, які активізують засвоєння моральних понять, їхню трансформацію в моральні переконання, розвивають здібності підлітків до моральної рефлексії та морального самооцінювання. Учні просили дати визначення цих понять, навести приклади з життя.

Для посилення у підлітків здатності розуміння та диференціації моральних понять проводилися бесіди, дискусії, диспути на різну тематику: «Що таке добро?», «Гуманне ставлення до людей», «Характер», диспут про дружбу, які дозволили визначити сутність поняття «добро», уточнити форми його проявів, цінність доброти як особистісної якості людини, обміркувати, чи не заважає доброта у вирішенні певних актуальних завдань, допомагали усвідомити свої позитивні й негативні риси.

Тренінгові заняття включали вправи, спрямовані на розвиток у підлітків моральної рефлексії. Для цього дослідник пропонував учням продумати та нібито пережити самим деякі альтернативні ситуації, у яких необхідно зробити моральний вибір. При цьому ми прагнули надати підліткам можливість задуматися над своєю поведінкою в тій або іншій ситуації, проаналізувати, як їхні вчинки можуть відбитися на стосунках з оточенням, подивитися на себе очима «іншого». Аналіз висловлювань підлітків свідчить, що вони можуть осмислити всі аспекти моральної ситуації, у якій вони опинились, усвідомити свою роль у її розвитку й дати їй відповідну оцінку.

Застосовані нами вправи були спрямовані на активізацію внутрішнього діалогу, розвиток здібності до аргументації своєї точки зору, сприяли фіксації уваги підлітків на сильних сторонах своєї особистості та тих якостях, які робили їх упевненішими у власних силах і можливостях, а також активізували формування таких моральних якостей, як дружність і взаєморозуміння.

Основними завданнями другого блоку групових занять були підвищення емоційної зрілості в цілому й моральних переживань зокрема, стимуляція процесів диференціації почуттів, вміння визначати їх за експресивними ознаками поведінки в інших людей, розвиток емпатичних здібностей, посилення почуття відповідальності перед оточенням і власною особистістю. До цього блоку групових занять увійшов комплекс психокорекційних впливів у формі таких вправ: «Вправа для розвитку емоційно-ціннісної сфери», «Моральні переживання», «Наші почуття і емоції», вправа для розвитку почуття сорому, «Гнів, вина, образа», «З майбутнього в сьогодні».

Для стимулювання у підлітків процесів сприйняття і здатності до адекватної інтерпретації емоційних станів за їхнім експресивним вираженням, на декількох заняттях використовувався модифікований нами варіант методу пантоміми, розроблений для поліпшення здатності підлітків до експресивного вираження та поглиблення розуміння моральних почуттів.

З метою обговорення проблем виникнення почуттів вини, сорому, каяття і відповідальності, усвідомлення неприпустимості здійснення негативних моральних вчинків використовувалася вправа «З майбутнього в сьогодні».

Для ефективної роботи із суперечливими ціннісними орієнтаціями й у разі відсутності в підлітків стійкої та правильної мотивації у здійсненні ціннісних виборів, ми використовували такі методи: метод проектування моральних ситуацій, метод пояснення цінностей, метод трансформації моральних уявлень, «Моя система цінностей». Дослідник разом з підлітками розглядав зміст моральних пріоритетів, процес їхньої реалізації в конкретній ситуації моральної колізії. Підлітки переконувалися, що прийняття особистістю своїх помилок і прорахунків загартовує душу, додає мудрості, вчить сприймати інших людей такими, якими вони є, ставити себе на місце іншого, щоб зрозуміти його проблеми, труднощі та переживання. Після виконання цих завдань відбувалось їх обговорення, під час якого психолог підкреслював основні ідеї: важлива частина діяльності людини – розвиток власної системи цінностей; дитячі цінності в підлітковому віці втрачають свою значущість; у міру того, як людина зростає, світ для неї перестає поділятися лише на чорне і біле; перевіряти і змінювати свої цінності з віком – природно і нормально; цінності завжди можна зміцнити, відкинути або змінити.

Метою корекційних заходів третього блоку занять, спрямованих на розвиток моральної саморегуляції підлітків, було сприяння оволодінню навичками психологічної релаксації, тренування вмінь робити моральний вибір в альтернативних ситуаціях. Головним завданням було навчити підлітків аналізувати свої вчинки й нести відповідальність за власні рішення, допомогти учасникам усвідомити поняття «моральний вибір». Для вироблення патернів моральної

поведінки, а також глибшого усвідомлення моральних нормативів, підліткам пропонувалася вправа «Аналіз альтернативних ситуацій». Обговорення конкретних ситуацій допомагало підліткам ширше подивитися на проблемні ситуації, знаходити різні варіанти їхнього вирішення.

Таким чином, система групових занять включає комплекс психологічних дій, які активізують складові моральної самосвідомості підлітків: когнітивну, емоційно-ціннісну та поведінкову. Різноманітні форми й методи консультування дозволяють одночасно стимулювати й розвивати процеси, які лежать в основі моральної самосвідомості підлітків – диференціацію моральних понять, моральну рефлексію, прогностичну функцію мислення, емпатію, інтроспекцію (здатність до самоаналізу і внутрішнього діалогу), розширювати навички саморегуляції й самоконтролю, а також удосконалювати здатність приймати відповідальні рішення в ситуації морального вибору.

Загалом у результаті впливу на моральну сферу підлітків відбувалося підвищення рівня розуміння і диференціації ними моральних понять, трансформація спотворених, неконструктивних і суперечливих моральних переконань в адекватні моральні переконання, відбулася активізація розвитку здібності до моральної рефлексії, актуалізація почуття відповідальності та здатності до емпатії, оптимізація ієрархії ціннісних орієнтацій у напрямі зростання значущості моральних цінностей, розвиток здатності до самоконтролю, навчання прийомів адекватного морального вибору.

На основі проведеного контрольного експерименту виявлено кількісні та якісні зміни показників розвитку моральної самосвідомості підлітків контрольної й експериментальної груп. Кількісний аналіз динаміки показників рівнів розвитку моральної самосвідомості підлітків поданий у табл. 2.

Таблиця 2

**Динаміка показників розвитку моральної самосвідомості підлітків
(після реалізації програми формування)**

Рівні розвитку моральної самосвідомості	Контрольний клас				Зміни	Експериментальний клас				Зміни
	до ФЕ		після ФЕ			до ФЕ		після ФЕ		
	к-сть	%	к-сть	%		к-сть	%	к-сть	%	
Високий	7	26,0	8	29,7	+3,7	7	25,0	16	57,1	+32,1
Середній	9	33,3	10	37,0	+3,7	8	28,6	8	28,6	0
Низький	11	40,7	9	33,7	-7,5	13	46,4	4	14,3	-32,1
Усього	27	100	27	100		28	100	28	100	

Аналіз результатів формувального експерименту показує, що в експериментальному класі сталися суттєві позитивні зміни в рівні розвитку моральної самосвідомості. Так, з високим рівнем стало 16 учнів, було тільки 7 (зростання на 32,1%), тоді як у контрольному класі лише в одного учня рівень зріс із середнього на високий. В експериментальному класі на середньому рівні – було 8 учнів і залишилося 8 учнів, тоді як у контрольному класі в одного учня із

середнім рівнем став високий рівень, а у двох із низьким рівнем став середній рівень (зросло на 3,7%, тобто на одного учня).

Найсуттєвіші зміни відбулися на низькому рівні. Якщо до початку формування в експериментальному класі було 13 учнів, то після – залишилося 4 (зменшення на 32,1%), причому у двох підлітків (хлопчиків) він зріс з низького до високого, а в решти (7 учнів) – до середнього. Ці результати відображають зростання в них здатності до логічного й осмисленого розуміння моральних понять, уміння знаходити взаємозв'язки між цими поняттями, давати моральним якостям узагальнені, диференційовані характеристики. Об'єктивнішою стала моральна самооцінка, зросла рефлексія.

Таблиця 3

Динаміка показників розвитку моральної позиції підлітків

Моральна позиція	Контрольна група				Експериментальна група			
	до ФЕ		після ФЕ		до ФЕ		після ФЕ	
	к-сть	%	к-сть	%	к-сть	%	к-сть	%
Моральна	6	22,2	8	29,6	6	21,4	11	39,3
Неморальна	11	40,8	10	37,1	12	42,9	4	14,3
Невизначена	10	37,0	9	33,3	10	35,7	13	46,4
Всього	27	100	27	100	28	100	28	100

Проведення розвивальної роботи змінило особливості емоційно-ціннісної складової. У частини підлітків поряд з актуалізацією бажання бути самостійним зросло прагнення виконувати свої обов'язки, брати відповідальність за свої слова та вчинки, більше проявляли емпатію. Моральні цінності стали займати вищі рангові місця. На нашу думку, це є свідченням формування у підлітків позитивного ставлення до моральних норм й активізації здатності свідомо керуватися ними у своїй поведінці.

Зміни в поведінковій складовій проявилися у зростанні рівня розвитку моральної саморегуляції, морального самоконтролю, моральних виборів і моральних вчинків. З'явилися навички, що дозволяють контролювати власні емоційні стани, стримувати почуття гніву, образи, здатність критично ставитися до власних неморальних вчинків, уміння відстоювати моральні позиції, активно виступати на захист приниженої людини. Зросли рівень моральних домагань та очікувань і вимогливість до себе.

Висновки. Результати контрольного експерименту свідчать, що внаслідок застосування запропонованої нами програми з розвитку моральної самосвідомості підлітків відзначаються позитивна динаміка та кількісне зростання багатьох її показників. Реалізована нами програма привела до зміни моральної позиції підлітків і визначила динаміку розвитку показників складових їхньої моральної самосвідомості. Зменшилася кількість підлітків, у яких до формуального експерименту відзначався низький рівень моральної самосвідомості. Якісні зміни змісту всіх компонентів, особливо таких, як осмислення моральних понять, моральна рефлексія, інтроспекція, почуття відповідальності, емпатія, самоконтроль, привели до вироблення здатності підлітків до самоаналізу, співпереживання, співчуття та розуміння інших людей, удосконалення

їхніх моральних якостей. Це свідчить про розвиток у них усіх складових моральної самосвідомості, а головне – виникнення орієнтації на іншого (його проблеми, переживання, стосунки тощо).

1. Боришевський М. Й. До проблеми самосвідомості особистості як детермінанти її саморозвитку / Боришевський М. Й. // Українська психологія: сучасний потенціал : матеріали четвертих Костюківських читань : зб. наук. пр. – К., 1996. – С. 105–111.
2. Булах І. С. Психологія особистісного зростання підлітка : монографія / І. С. Булах ; Нац. пед. ун-т ім. М. П. Драгоманова. – К. : Вид-во НПУ ім. М. П. Драгоманова, 2003. – 340 с.
3. Зимянський А. Р. Про організацію констатувального експерименту дослідження моральної самосвідомості підлітків / А. Р. Зимянський // Віра і розум : збірник тез міжнар. наук.-практ. конфер., 3 грудня 2010 року. – Львів : Тріада плюс, 2010. – С. 69–70.
4. Кузікова С. Б. Психологічна програма корекції та розвитку особистості у підлітковому віці : навч.-метод. посіб. / С. Б. Кузікова. – Суми : РВВ СДПІ, 1998. – 80 с.
5. Павелків Р. В. Розвиток моральної свідомості та самосвідомості у дитячому віці: монографія / Р. В. Павелків. – Рівне : Волин. обереги, 2004. – 248 с.
6. Савчин М. В. Психологія відповідальної поведінки : монографія / М. В. Савчин. – Івано-Франківськ : Місто НВ, 2008. – 280 с.

УДК 159.923.2

Юлія Карпюк

СУЧАСНІ ТЕНДЕНЦІЇ, ПРОБЛЕМИ Й СУПЕРЕЧНОСТІ РОЗВИТКУ ОСОБИСТОСТІ В СИСТЕМІ ВИЩОЇ ОСВІТИ

У статті аналізується стан сучасної системи вищої освіти. Показано основні методологічні суперечності становлення людини в системі вищої освіти. Аналізуються необхідні методологічні умови ефективного розвитку особистості в умовах інформаційного суспільства. Розглядається роль інформаційних мереж у когнітивному й особистісному розвитку сучасного студента.

Ключові слова: гуманістична модель розвитку особистості, індивідуальність, інформаційне суспільство, самонавчання, компетентність, практичне мислення, практичний інтелект, соціальний інтелект, когнітивні стереотипи, контекст.

The article examines the state of the modern system of higher education. Shows the main methodological contradictions of development of man in the system of higher education. Analyzes the necessary methodological conditions for effective development of identity in the information society. Examines the role of information networks in cognitive and personal development of a modern student.

Keywords: humanistic model of development of the personality, individuality, information society, self-learning, competence, practical thinking, practical intelligence, social intelligence, cognitive stereotypes, context.

Актуальність проблеми розвитку особистості в системі вищої освіти зумовлена тим, що теперішній етап розвитку системи вищої освіти характеризується розробкою нових змістовних стандартів навчання, що відображають найбільш значущі сучасні наукові досягнення. Безсумнівно, питання наукового рівня освіти є одним із найважливіших. Однак сьогодні проблема полягає в тому, що ця потрібна інформація не інтеріоризується молоддю в необхідній мірі, а з кожним роком її засвоєння стає все більш проблематичним. Причиною цього, на нашу думку, є те, що в навчальному процесі використовуються давно застарілі технології навчання, що не відповідають потребам інформаційного суспільства та суперечать сучасним досягненням психологічної науки.

Нині основна суперечність розвитку системи освіти полягає між тими *завданнями*, які вона ставить у плані розвитку особистості та її когнітивної сфери, і тими *технологіями навчання*, що супроводжують цей процес. При цьому *суттю проблеми* є необхідність розробки методологічної бази нових освітніх технологій. Безліч технік, що пропонуються сьогодні в навчальних посібниках і дисертаційних дослідженнях, не вирішують цю проблему, оскільки, у переважній більшості, еkleктичні, засновані на різних і часто суперечливих методологічних принципах.

Розвиток психологічного знання здійснюється тепер як зміна двох грандіозних парадигм, що характеризуються *заміною позитивістського підходу до розвитку особистості на гуманістичний*. У той самий час, якщо цей перехід значною мірою виконується в усій гуманітарній науці, то в освітній практиці він тільки декларується [5].

Метою повідомлення є аналіз актуального стану вищої освіти в Україні в контексті особистісного, когнітивного й професійного становлення індивідуальності та намічання шляхів її гуманізації.

Виклад основного матеріалу. Гуманістична модель розвитку особистості та її образу світу орієнтовані на неklасичне світовідчуття, неklасичний світ, події в якому не обмежуються причинно-наслідковими зв'язками, але можуть бути розглянуті через смислові, синхроністичні, енергетичні, структурні зв'язки. Нові світогляд, методологія, парадигма різними авторами репрезентуються з допомогою різних підходів: антропологічного, постмодерністського, неklасичного, постнеklасичного, «психозойського», холістичного, екологічного, мережевого, особистісно-орієнтованого [2; 9].

Гуманістична парадигма ґрунтується на принципах постнеklасичної наукової картини світу, вихідними положеннями якої є:

– дослідницьке поле психологічної науки, що включає в себе не тільки пізнання закономірного, загального, універсального, повторюваного (номотетичний підхід), але й випадкового, окремого, неповторного, особливого, індивідуально-подієвого (ідіографічний підхід) [12, с.197–198];

– трансформаційні процеси, що інтерпретуються як відкриті й самоорганізовані, що означає відмову від примусової каузальності, розгляду випадковості як тільки зовнішньої стосовно до досліджуваного процесу перешкоди, якою можна знехтувати, і надання їй статусу фундаментального чинника в механізмах детермінації трансформаційних систем [16, с.19].

Новий нелінійний тип *детермінізму* виключає можливість будь-якого одностороннього опису й імовірнісного прогнозування майбутнього стану трансформованих систем. Управління складноорганізованими системами, зокрема людиною, має передбачати усвідомлене врахування сутнісних особливостей нелінійної динаміки – нерівнозначність, нестійкість, незапрограмованість та альтернативність у процесах розвитку й, відповідно, допускати можливість існування сфер і ситуацій, не підвладних контролю і тому непередбачуваних. Синергетика й постмодернізм розглядаються як методологічна основа концептуального моделювання нелінійних динамік (у даному разі – розвитку особистості) [16].

Сучасність характеризується зближенням східного й західного стилів мислення, образу й дискурсу, дії та споглядання, людини й природи. Напряму переходу до нового наукового світогляду бачиться як перехід до неklasичної картини світу й, відповідно, образу світу дослідників, що припускає перехід від об'єктів до відносин між ними, від детермінації до невизначеності й неоднозначності, від єдності до множинності інтерпретацій, від тотальності до самоорганізації, толерантності, системного плюралізму. Нова наукова парадигма заснована на синтезі гуманітарного та природничого типів мислення, раціонального наукового пізнання й культурного контексту [5].

У психології ця парадигма не може ігнорувати революційні зміни в культурному контексті сучасного суспільства, що визначається новою інформаційною революцією, зумовленою масовим вступом до життя людини Інтернету. Спосіб отримання інформації безпосередньо впливає на психологічні риси особистості, оскільки утворює те культурне поле, у якому вона існує, і це «поле» сьогодні принципово змінилося [4].

Сучасна методологія пізнання ґрунтується на ідеях еволюції, історизму, імовірного розвитку, біфуркації. Формується нова пізнавальна парадигма, у якій різні типи раціональності не заперечують, а доповнюють один одного [3].

Таким чином, зміна методологічних орієнтирів розвитку психології повинна бути, на нашу думку, пов'язана з переходом від побудови середньостатистичних схем і розроблених на їхній основі формально-модельних рекомендацій до дослідження конкретних індивідуальностей і фіксування уваги на моменті їхньої неповторності та унікальності (ідіографічний підхід). Саме дослідження *конкретної індивідуальності* дозволить озброїти психологію тим неоцінним досвідом, який буде служити орієнтовною основою діяльності психолога-практика. Підходи до практичної роботи, засновані на всіляких типологіях особистості, заводять психологію в глухий кут і є значущим гальмом її подальшого розвитку [12].

Найбільш актуальною потребою сучасної системи освіти є створення інноваційних технологій навчання, які розробляються із сучасних методологічних позицій. Якщо нині задекларований підхід, в основі якого поставлена організація навчання на базі розробки індивідуальних освітніх траєкторій, то йому має відповідати технологічне опрацювання психолого-педагогічного супроводу освітнього процесу, який означає, що запропоновані технології навчання повинні бути максимально *індивідуалізовані* [1; 11].

Під засобами навчання ми розуміємо сукупність психолого-педагогічних впливів на особистість, що об'єднані загальною методологічною платформою. У протилежність цьому сьогодні в системі освіти використовується безліч технік, розроблених з різних, часто таких, що суперечать одна одній теоретичних позицій. У рамках гуманістичної парадигми, яка є на цей час єдиною адекватною потребам і рівню розвитку сучасного соціуму, метою розробки таких технологій є створення умов для ефективного саморозвитку й самореалізації особистості на основі задоволення її базових потреб [10].

Зупинимось лише на деяких найбільш істотних *суперечностях* у методологічних підходах до розвитку особистості й використовуваних технологіях її

розвитку. Так, у плані розвитку когнітивної сфери психологічна наука, загалом, давно відповіла на питання, чому вчити – формувати не ЗУНи, а розвивати *механізми різних видів мислення*, і не тільки вербально-логічного. У вітчизняній системі освіти також нарешті почали говорити про *компетентність*. Однак часто це робиться декларативно та формально, у називному плані, без обговорення *психологічних механізмів компетентності* й, відповідно, без пропозиції нових технологій навчання. Психологічна традиція ґрунтується на тому, що компетентність передбачає сформованість, насамперед, *практичного мислення*, рівень якого, як відомо, не корелює з рівнем сформованості абстрактно-логічного мислення. Практичне мислення розглядається сьогодні як форма розвитку компетентності [13].

Аналіз сформованості компетенцій як здатності до вирішення проблем повинен здійснюватися стосовно до сфери економічних, правових, екологічних, соціальних, міжособистісних, сімейних, дитячо-батьківських, політичних, естетичних, етичних, національних та інших відносин. Наприклад, у сфері соціальних взаємин практичний інтелект виступає у формі соціального, передбачає здатність розуміти наміри, почуття і настрої інших людей, мотивацію їхніх вчинків, а також свою власну поведінку, знання соціальних правил, соціальну пристосованість. Однак у дійсності під час декларації цієї позиції в освітніх установах діагностується й оцінюється лише сформованість теоретичного мислення. Із цією метою використовуються різні *критеріально-орієнтовані тести*, як правило, не валідизовані. Відповідно, навчальний процес і в школі, й у вищій орієнтований на актуалізацію абстрактно-логічного мислення і просте запам'ятовування певної інформації [5; 10].

Вступ в епоху інформаційного суспільства руйнує сформовану еволюцію людського мислення. Тотальний вплив засобів масової інформації фактично закриває людині фазу розмірковування – найважливішу фазу формування розумових структур. Фахівці попереджають про загрозу деградації людського мислення в умовах сучасного суспільства [7].

У той самий час у системі вищої освіти має місце фактична установка на віддання переваги формуванню вербально-логічного мислення і механічної пам'яті студентів і, відповідно, відсутність технологій комплексного розвитку всіх видів мислення.

Прискорення темпу життя, «кліповість» у подачі інформації спонукають людину до необхідності використання оперативних, уніфікованих, спрощених схем мислення, які значною мірою базуються на сфері несвідомого. Ці схеми, з одного боку, зумовлені впливом технологій подачі інформації в інформаційному суспільстві, а з іншого боку, опосередковані індивідуальними властивостями особистості [4; 5].

Усе більше фахівців сьогодні акцентують увагу на тому, що «фактично автоматична, стереотипна поведінка в людей переважає, оскільки у багатьох випадках вона найбільш доцільна, а в інших випадках – просто необхідна» [17]. А.Н.Уайтхед стверджував, що «цивілізація рухається вперед шляхом збільшення кількості операцій, які ми можемо здійснювати, не роздумуючи над ними» [15].

Сучасні технології навчання повинні апелювати до формування продуктивних когнітивних стереотипів – когнітивних феноменів, що актуалізуються несвідомо. *Когнітивні стереотипи* – стійкі пізнавальні алгоритми, що покладаються, насамперед, на неявні знання, у яких апріорі присутня стратегія вирішення проблеми. Таким чином, стереотипи формуються в рамках вирішення практичних проблем і, відповідно, пов'язані з такою формою, як практичне мислення. Якщо формально-логічне мислення є *конвергентне мислення*, що опирається на максимальну кількість можливих логічних зв'язків, практичне мислення є *дивергентним*, що передбачає утворення значної кількості різноманітних альтернатив, логічно пов'язаних із пропонованою інформацією. Здатність вирішувати відносно нові завдання і здатність автоматично обробляти інформацію взаємопов'язані, що свідчить про важливість вивчення та формування в навчальному процесі *продуктивних когнітивних стереотипів*, шаблонів розумової діяльності [6].

Однією з причин відсутності позитивної динаміки в розвитку вищої освіти є те, що традиційні освітні технології роблять ставку лише на раціональну сферу, однак психіка людини великою мірою активна й за рахунок сфери несвідомого. Отже, має місце суперечність між механізмами психічної активності суб'єкта й існуючими технологіями навчання, що апелюють лише до раціональної сфери й ігнорують можливості формування продуктивних поведінкових стереотипів через сферу несвідомого [6; 14].

Сучасна система освіти не враховує, що впровадження нових інформаційних технологій поставило перед фактом глобального переходу до мережевих механізмів пізнання навколишньої дійсності, що приходить на зміну системному підходу оволодіння знаннями. Для мережевої освіти характерні еклектичність, неоднорідність, відсутність ієрархії в одержуваній інформації, логіка сприйняття зумовлена, насамперед, мотивацією студента, опосередкованою його смисловими життєвими орієнтаціями. Таким чином, у наявності суперечність між системою знань, яку передбачає формувати освітній заклад, і еклектичним полем інформації, одержуваної з усіх інших джерел, у першу чергу електронних. Це передбачає необхідність розробки технологій, які усувають цей когнітивний дисонанс і враховують, що друга складова більшою мірою мотиваційно забезпечена й тому є пріоритетною для засвоєння [4; 10; 14].

Отже, маємо ще одну суперечність між уніфікацією понятійного апарату в освітніх закладах і відсутністю технологій, що дозволяють розвивати творче, недиз'юнктивне мислення.

Одним з основних завдань вищої освіти є розвиток творчих здібностей студентів. Однак посилення їхньої пізнавальної активності не стало домінантою модернізації вищої школи. У той самий час логіка *компетентнісного підходу* передбачає, що головне завдання вищої освіти – навчити людину вирішувати проблеми в різних сферах життєдіяльності [10].

Сучасна система вищої освіти продовжує робити наголос на вербально-логічні технології подання навчальної інформації, проте мислення молодих людей істотно змінилося. Воно набагато більшою мірою образно-емоційне, «кліпове», сприймає інформацію, коли за нею стоять динамічний образ й емоція.

Зокрема, в епоху інформаційного суспільства істотно змінилося співвідношення впливу сім'ї, організованого навчання та засобів мас-медіа, Інтернету, електронних носіїв інформації на формування особистісних якостей і мислення. Це значною мірою призводить до *когнітивного дисонансу* й неможливості повноцінного засвоєння навчального матеріалу і, як наслідок, до зниження навчальної мотивації [4].

Роль контексту є центральною у виборі людиною стратегії вирішення проблеми. Це означає, що вирішення практичних проблем не може бути відокремлене від умов, у яких ці проблеми проявляються. Водночас, навчальний процес у виші нині будується без апеляції до ситуації сьогодення в її культурному та субкультурному, соціальному, політичному, морально-етичному, правовому та інших контекстах. Отже, існує суперечність між вимогами сучасного суспільства до розвитку особистості й відсутністю технологій навчання, побудованих на основі *контекстного підходу* [3; 4; 17].

Логіка розвитку освітньої системи рухається в напрямі максимальної *індивідуалізації навчання* і, відповідно, розробки індивідуальних освітніх траєкторій, які можуть бути задіяні тільки з опорою на індивідуальну мотивацію розвитку з урахуванням особистісних і когнітивних властивостей суб'єкта, його життєвих цілей і смислів. Реалізація такого підходу можлива лише на шляху формування у студентів механізмів *самонавчання* і *самовиховання* через організацію спеціальної системи *самостійної роботи*, яка є не додатком до лекційних курсів викладачів, а *самостійною технологією навчання*, що найбільшою мірою відповідає парадигмі гуманізації освіти. Із цього приводу М.Й.Боришевський зазначав: «При аналізі *джерел активності* найсуттєвіше значення має врахування зовнішніх обставин і внутрішніх можливостей людини, тому при визначенні таких джерел неможливо ґрунтуватися лише на зовнішніх чи внутрішніх чинниках. Основне полягає в тому, як співвідносяться між собою зовнішні та внутрішні чинники і якою мірою це співвідношення сприяє виникненню в суб'єкта рушійних суперечностей» [8, с.250].

Таким чином, освіта у виші повинна бути спрямована не на навчання і виховання, а на розвиток поведінкових, особистісних і когнітивних якостей людини в процесі її життєдіяльності, що забезпечує ефективну самореалізацію індивідуальності.

Висновки. Проведений аналіз стану системи вищої освіти дозволяє зробити висновок про те, що сьогодні нікого – ні систему освіти, ні споживачів освітніх послуг – не влаштовує рівень готовності до професійної діяльності та соціалізації випускників. Виконуються сотні досліджень, у яких міститься безліч рекомендацій щодо поліпшення якості цієї підготовки. Проте якість освіти не тільки не підвищується, але, навпаки, знижується. Причинами цього, на наш погляд, є:

- освітня система, визначаючи бажані компетенції, не враховує динаміку образу світу, життєвих пріоритетів, стилю мислення, поведінкових стереотипів;
- немає масштабних і системних досліджень на цю тему, які повинні вестися перманентно. Не визначено вплив чинників становлення особистості в

сучасному соціумі: сім'ї, школи, вулиці, електронних інформаційних систем, які все більше зміщуються в бік останніх;

– не чітко визначена мета навчального впливу – що хочемо сформувати. Акцент продовжує робитися на формуванні сфери раціо і через сферу раціо. При цьому за лаштунками залишається сфера несвідомого – стереотипи спілкування, мислення, емоційного реагування. Не приділяється необхідної уваги формуванню практичного мислення як основи компетенцій;

– немає ясності в тому, як ми хочемо сформувати ті чи інші якості: технології навчання не враховують кардинальних перетворень, що відбуваються в інформаційному просторі соціуму, а також тих змін, які характеризують сучасну особистість.

У той самий час ідеальний, бажаний шлях розвитку особистості завжди повинен лежати в напрямі гуманізації її цінностей, ідеалів, установок, поведінкових стереотипів і т. д. Ця гуманізація апріорі передбачає й гуманізацію міжособистісних взаємин і суспільних відносин.

1. Агличева И. В. Комплексное исследование особенностей личностной адаптации студентов вуза : автореф. дис. на соискание уч. степени канд. психол. наук : 19.00.01. – общая психология, психология личности, история психологии / И. В. Агличева. – Ставрополь, 2006. – 26 с.
2. Аллахвердов В. М. От методологического одичания психологов к светлому теоретическому будущему / В. М. Аллахвердов // Психология. Журнал Высшей школы экономики. – 2010. – Т. 7, № 4. – С. 61–67.
3. Аллахвердов В. М. Сознание как парадокс / В. М. Аллахвердов // Экспериментальная психология. – Т. 1. – С. Пб. : Изд-во ДНК, 2000. – 528 с.
4. Андреева Г. М. Образ мира и/или реальный мир? / Г. М. Андреева // Вопросы психологии. – 2013. – № 3. – С. 33–43.
5. Берулава Г. А. Методология современной психологии : монография / Г. А. Берулава. – М. : Изд-во Московского психолого-социального ин-та ; Воронеж : Изд-во НПО «МОДЭК», 2009. – 216 с.
6. Роль стереотипов психической активности в развитии личности / [Г. А. Берулава, М. М. Берулава, З.С. Боташева и др.] ; под общей редакцией Г. А. Берулава. – М. : Изд-во «Гуманитарная наука», 2010. – 157 с.
7. Бехтерева Н. П. Здоровый и больной мозг человека / Н. П. Бехтерева. – Л. : Наука, 1988. – 260 с.
8. Боришевський М. Й. Особистість у вимірах самосвідомості : монографія / М. Й. Боришевський. – Суми : Вид. будинок «Елада», 2012 – 608 с.
9. Гусельцева М. С. Методологические кризисы и смена типов рациональности в психологии / М. С. Гусельцева // Вопросы психологии. – 2006. – № 1. – С. 3–15.
10. Ишков А. Д. Учебная деятельность студента: психологические факторы успешности : монография / А. Д. Ишков. – М. : Изд-во АСВ, 2004. – 224 с.
11. Лактионова Е. Б. Модель психологической экспертизы образовательной среды и ее эмпирические показатели [Электронный ресурс] / Е. Б. Лактионова // Психологическая наука и образование. – 2013. – № 1. – Режим ресурс : www.psyedu.ru.
12. Палій А. А. Диференціальна психологія : [навч. посіб.] / А. А. Палій. – К. : Академвидав, 2010. – 432 с.
13. Практический интеллект / [Р. Дж. Стернберг, Дж. Б. Форсайт, Дж. Хедланд и др.]. – С. Пб. : Питер, 2002. – 272 с.
14. Сергиенко Е. А. Контроль поведения как субъектная регуляция / Е. А. Сергиенко, Г. А. Виленская, Ю. В. Ковалева. – М. : Ин-т психол. РАН, 2010. – 352 с.

15. Уайтхед А. Н. Символизм, его смысл и воздействие / А. Н. Уайтхед. – Томск : Водолей, 1999. – 64 с.
16. Харламенкова Н. Е. Научные основания и теоретико-эмпирическое переосмысление принципа детерминизма в субъектно-деятельностном подходе / Н. Е. Харламенкова // Психологический журнал. – 2013. – Т. 34, № 2. – С. 17–28.
17. Bodenhausen G. V. Social stereotypes and information-processing strategies: The impact of task complexity / G. V. Bodenhausen, M. Lichtenstein // Journal of Personality and Social Psychology. – 1987. – 52. – P. 871–880.

УДК 159.923

Світлана Кузікова

ДОСЛІДЖЕННЯ ІНДИВІДУАЛЬНОЇ СВОЄРІДНОСТІ ОРГАНІЗАЦІЇ ОСОБИСТІСНОГО САМОРОЗВИТКУ ЮНАЦТВА

У статті розглядається феномен саморозвитку особистості. Подано авторський підхід до емпіричного вивчення особливостей саморозвитку як суб'єктної діяльності. Наведено результати дослідження рівня актуалізації психологічних ресурсів особистісного саморозвитку осіб юнацького віку. З'ясовано їхнє уявлення про характер і зміст процесу саморозвитку та ступеня власної участі в ньому. Уточнено змістове наповнення потреби саморозвитку, усвідомленості й керованості процесу особистісних змін.

Ключові слова: особистісний саморозвиток, психологічні ресурси саморозвитку, актуалізація ресурсів саморозвитку, потреба в саморозвитку, умови саморозвитку, механізми саморозвитку.

The article discusses the phenomenon of self-identity. Presented by the author approach to the empirical study of the characteristics of self as subject-activity. The results of the study of the level actualization psychological resources of personal self-development in young people. Found their idea of the nature and content of the process of self-development and the extent of its own participation. Specified content in the context of self-development needs, awareness and control of the process of personal change.

Keywords: personal self-development, self-psychological resources, resource self-actualization, the need for self-development, self-development conditions, the mechanisms of self-development.

Актуальність дослідження і постановка проблеми. Посилення уваги до феномену саморозвитку пояснюється зростаючим розумінням його визначальної ролі в життєдіяльності особистості на сучасному етапі розвитку суспільства. Саморозвиток як суб'єктна діяльність – саме такий ракурс дослідження видається найбільш перспективним, особливо в період становлення особистості в юнацькому віці, оскільки дозволяє розглядати людину як автора й організатора власної життєдіяльності та власного розвитку.

Ураховуючи недостатню опрацьованість указаної проблеми, а також її значення для психології особистості, вікової психології та психологічної науки в цілому, доцільно розглядати саморозвиток як цілісне явище, що відбувається на різних рівнях структурної організації психіки – від психофізичного до соціально-психологічного, суб'єктно-сміслового, духовного – у контексті життє-

діяльності особистості завдяки її самоактивності. Звідси постає необхідність вивчення індивідуальних особливостей саморозвитку особистості, його детермінантів і чинників, а також виявлення можливих причин ускладнення, блокування становлення особистості як суб'єкта саморозвитку й на цій основі – побудови концепту, а саме – визначення шляхів, умов і технологій актуалізації й оптимізації становлення суб'єкта саморозвитку в юнацькому віці. Розв'язання поставлених завдань подано в [3; 4]. **Метою** статті є висвітлення результатів емпіричного дослідження особливостей саморозвитку осіб юнацького віку.

Виклад основного матеріалу. Як свідчить теоретичний аналіз, систематичне й послідовне розкриття проблематики саморозвитку особистості має опиратися на базові психологічні концепції регульовальної ролі свідомості в життєдіяльності людини (К.О.Абульханова-Славська, Л.І.Анциферова, Г.О.Балл, М.Й.Боришевський, Г.С.Костюк, С.Л.Рубінштейн, Т.М.Титаренко, П.Р.Чамата). Такий підхід припускає, що самосвідомість слугує інтегруючою основою психологічної активності (самоактивності) особистості. На цій підставі концептуальним положенням нашого дослідження є твердження про те, що психологічні ресурси як сукупність можливостей розвитку потенційно існують у психологічній реальності людини, але для здійснення прогресивного особистісного саморозвитку потрібні їхня актуалізація і встановлення між ними конструктивних функціональних зв'язків.

На цьому положенні ґрунтувалося дослідження змістово-дієвих характеристик саморозвитку особистості, що становлять внутрішній інтегративний критерій саморозвитку як суб'єктної діяльності, а саме – актуалізованість психологічних ресурсів особистісного саморозвитку [3; 4].

Для визначення рівня актуалізації психологічних ресурсів саморозвитку особистості як прогресивного, усвідомленого й самокерованого процесу особистісних змін, особистісного зростання була використана авторська діагностична методика «Диспозиційна характеристика саморозвитку особистості (ДХСО)» [5]. Експериментом були охоплені особи юнацького віку – студенти ВНЗ денної, заочної та дистанційної форм навчання гуманітарних і технічних спеціальностей (664 особи).

Отримані дані засвідчили недостатній рівень актуалізації психологічних ресурсів саморозвитку особистості в юнацтва. Найбільше занепокоєння в нас викликають показники рівня актуалізації потреби в саморозвитку, яку ми визначили як його джерело й детермінант. Показник (шкала методики) «Потреба в саморозвитку» свідчить про прагнення людини до самовдосконалення, особистісного зростання, самозбагачення й усвідомленого самотворення. Узагальнюючи викладене, можна сказати, що зміст шкали становить потреба виходу за межі існуючого, потреба в трансценденції. На жаль, на констатувальному етапі дослідження високе значення за цією шкалою виявлене тільки в 6% респондентів, тоді як майже 40% респондентів мають низький рівень потреби в саморозвитку.

Більш втішними виявилися результати, отримані за шкалою «Умови саморозвитку» (високий рівень – 30,7%, середній – 47,7%, низький – 21,6% респондентів). Отримані результати свідчать про рівень вираженості в юнаків позитивного самосприйняття, сили, зрілості Я, визначеності цілей, про во-

лодіння активними життєвими стратегіями, почуття автономності, впевненості в собі. На жаль, як було з'ясовано за допомогою контент-аналітичної обробки висловлювань студентів (міні-анкета «Дієвість саморозвитку особистості»), позитивне самосприйняття доволі часто проявляється в пасивно-оптимістичній (об'єктній, споглядальній) і навіть егоцентрично-споживацькій життєвих настановах, тоді як усвідомлені цілі мають побутовий характер і належать до найближчої перспективи [5]. Проте при певних умовах означені особистісні властивості сучасної молоді можуть стати основою актуалізації й оптимізації усвідомленого, прогресивного особистісного саморозвитку, а отже, і становлення суб'єкта саморозвитку.

Зміст шкали «Механізми (функціональні засоби) саморозвитку» становить самопізнання, самоаналіз, усвідомлення розбіжності між реальним і бажаним Я, чутливість до зворотного зв'язку як отримання додаткової інформації про себе й навколишній світ, здатність до оволодіння власними психоемоційними станами й поведінкою. З'ясувалося, що сучасна молодь на недостатньому рівні (високий – 19,2%, середній – 60,8%, низький – 20% контингенту опитаних) володіє навичками самоаналізу і саморегуляції, повною мірою не може здійснювати самопроєктування, самоорганізацію і самоконтроль, що не сприяє становленню особистості як суб'єкта власної життєдіяльності та власного розвитку.

Аналіз результатів розподілу даних за рівнем актуалізації ресурсів саморозвитку всього контингенту вибірки дозволив установити, що особистісні зміни в найбільшій кількості осіб юнацького віку (23,4% респондентів) зумовлюються саме актуалізованістю психологічного ресурсу «Умови саморозвитку», сутність якого становить позитивне самосприймання, автономність, сила й зрілість Я, активні життєві стратегії. Проте, якщо особистісні зміни не супроводжуються неперервним самопізнанням, самоаналізом, самоконтролем, саморегуляцією (домінування психологічного ресурсу «Механізми саморозвитку» виявлено в 16,3% осіб) і не викликані потребою в особистісному зростанні, усвідомленому самотворенні, інтересом до внутрішнього світу свого та інших людей, що повною мірою свідчить про духовність особистості (домінування психологічного ресурсу «Потреба в саморозвитку» виявлене у 2,7% осіб), такі особистісні зміни не можуть бути гармонійними й позитивними для особистості, а скоріше слугують їй самовираженню, самоствердженню.

Отже, отримані за методикою ДХСО дані виявили стан ресурсів саморозвитку студентської молоді. За нашою концепцією, домінування рівня актуалізації ресурсів саморозвитку особистості (та їхнє поєднання) можна співвіднести з вимірами психологічного простору саморозвитку особистості [3, с.16; 4, с.131], що свідчить про індивідуальну своєрідність організації особистісного саморозвитку. Зазначене дозволяє здійснювати індивідуальний підхід і розробляти індивідуальні технології оптимізації становлення суб'єкта саморозвитку в юнацькому віці. У той самий час для здійснення прогресивного, усвідомленого, самокерованого саморозвитку необхідна актуалізація, взаємопосилення і гармонізація всіх психологічних ресурсів саморозвитку особистості, збагачення її

зв'язків із навколишнім середовищем та іншими людьми, підвищення духовності [1].

Крім того, нам вдалося розширити уявлення про характер і зміст розуміння процесу особистісного саморозвитку й ступеня власної участі в ньому за допомогою розробленої й апробованої нами методики проективного характеру [4; 5]. Респондентам пропонувалося зобразити на малюнку, схемі або навіть описати словами (за власним бажанням) їхнє уявлення про особистісний саморозвиток. Інструкція формулювалася так: «Як ви розумієте особистісний саморозвиток? Напишіть і/або зобразіть (малюнок, схема). Після аналізу змісту малюнків опитувані були розподілені за тематичними групами щодо розуміння респондентами поняття «особистісний саморозвиток».

Найбільша тематична група малюнків відображає розуміння саморозвитку як процесу онтогенезу (середнє значення – 24,4%). На малюнках зображується людина від народження до старості на етапах її онтогенетичного розвитку. Тобто в розумінні авторів зазначених рисунків саморозвиток – це фатальний, запрограмований, біологічний процес народження, старіння, смерті, у якому людина не може щось змінити (стати суб'єктом власної життєдіяльності й власного розвитку).

Особистісне зростання (середнє значення – 14,5%) студенти символічно зображують як щось біологічне, закладене природою. Про це свідчать малюнки з розквітаючими квітами, зростаючими деревами тощо. Можна припустити, що юнаки інтуїтивно відчують закладений у них потенціал, ресурсні можливості саморозвитку, але ресурси потрібно актуалізувати: щоб квітка почала рости, їй потрібні сонце, волога. Яскравим прикладом такого розуміння саморозвитку є малюнок дерева, коріння якого живить струмок.

На нашу думку, розуміння саморозвитку як суб'єктної життєдіяльності відображене в малюнках, об'єднаних у тематичну групу «Етапи соціалізації» (середнє значення – 9,0%). На них зображена людина як носій певної соціальної ролі, яка змінюється з віком (немовля (несоціалізована людина) – учень – студент – далі варіанти – залежно від бачення студентами своєї подальшої долі). Таку тематичну групу можна було б назвати «Самопроекування», якщо б більшість малюнків не мала шаблонний, уніфікований характер, не відображала загальноприйнятні в суспільстві етапи соціалізації його членів (від школи – до пенсії, ... а що далі?). Тобто знов-таки постає питання про індивідуальність, авторство життєвого шляху людини, суб'єктність її саморозвитку.

Близькою за змістом до попередньої є тематична група «Досягнення цілей» (середнє значення – 6,22%). Цілі на малюнках у більшості випадків зображуються у вигляді конкретних побутових речей (машини, будинки, яхти, офіси фірм, салони краси тощо) або життєвих устремлінь (сім'я з декількома дітьми, місто за кордоном, бачення себе «ідеального»). Є й абстрактні зображення з написом «Ціль».

На малюнках, об'єднаних у тематичну групу «Самопоширення» (середнє значення – 2,3%), зображені концентричні круги, «павутиння», «медуза», круги, що розбігаються по воді, тощо. Це символічно відображує експансію особис-

тості, оволодіння новими життєвими ситуаціями, вміннями, компетентностями, сферами діяльності – за змістом малюнка.

Цікавою для аналізу є група малюнків, яка відображує розуміння юнаками саморозвитку як засобу (середнє значення – 3,3%). Так, зображені на малюнку боксерські рукавички можна трактувати як засіб активних дій, боротьби. Адже самі по собі вони нічого зробити не можуть, і тільки в руках людини є інструментом. Малюнки «квітки з колбочками» символічно зображують самозахист. В одних випадках (трактування зображення автором) це можна розцінювати як позитивний процес посилення автономності, сили Я, самостійності, впевненості в собі, здатності відстояти свої інтереси, в інших – як прояв ідеї самозбереження або самоствердження.

Деяка кількість студентів (середнє значення – 10,8%) розуміють саморозвиток як самовдосконалення. На малюнках це відображається як підйом по сходах або на гору, подолання гірської вершини; зображуються різні сфери життєдіяльності, сфери образу Я – фізичне Я, інтелекту, компетентності, духовності. Іншу групу малюнків можна об'єднати в тематичну групу «Самопізнання» (середнє значення – 4,7%). На всіх цих малюнках у центрі символічно зображується Я особистості, до якого веде «дорога самопізнання». Це може бути лабіринт, піраміда Хеопса, декілька заплутаних стежок або низка питань, які людина ставить перед собою.

Особливу увагу привертає група малюнків (середнє значення – 2,6%), на яких (у різних варіантах) зображується людина, яка сама будує дім. Таке розуміння саморозвитку можна назвати «Самопобудовою», і воно, на нашу думку, найбільше відображує усвідомлення студентами себе як творців власного життя, суб'єктів саморозвитку. На жаль, розуміння саморозвитку як процесу самотворення зустрічається у невеликій кількості студентів. Достатньо велика кількість студентів (середнє значення – 21,4%) не визначилася щодо змісту поняття «особистісний саморозвиток». На їхніх малюнках були абстрактні зображення, що супроводжувалися поширеними поясненнями, або взагалі вони відмовлялися виконувати завдання.

У цілому аналіз результатів дослідження розуміння поняття «особистісний саморозвиток», його характеру, змісту та власної участі в ньому особами юнацького віку свідчить про слабку диференціацію уявлення і низький рівень усвідомлення процесів саморозвитку в студентів усіх курсів, з незначною динамікою зростання зазначених показників.

Для вивчення індивідуальних особливостей саморозвитку особистості в юнацькому віці використовувалася також міні-анкета «Дієвість саморозвитку особистості», мета якої полягала в уточненні змістового наповнення потреби саморозвитку, усвідомленості й керованості процесу особистісних змін. Іншими словами, необхідно було з'ясувати, наскільки юнаки дійсно усвідомлюють, контролюють процес особистісних змін і керують ним, відчуваючи себе суб'єктами саморозвитку [2; 5].

Перше запитання міні-анкети ставить за мету виявлення усвідомлених цілей життя респондентів, спрямованості їхнього саморозвитку. Опитувані мали

відповісти на запитання, яке передбачає три відповіді закритого типу й одну – відкритого – «Чи є в вашому житті мета?: а) поки що немає (ствердили 1,8% респондентів); б) не визначився (12,9%); в) відчуваю, але не можу сформулювати (18,2%); г) є далекі й близькі цілі. Які? (67,1% респондентів).

Через категоризацію відповідей респондентів було встановлено, що кількість юнаків, які чітко усвідомлюють свої життєві цілі, майже не змінюється з віком, а також приблизно однакова в групах за напрямом і формою навчання. На цій підставі було зроблено висновок, що отримані результати відображують індивідуально-психологічні характеристики особистості, сформовані на час експериментального зрізу, а саме – здатність до рефлексії та антиципіювання прийдешніх подій [4].

Контент-аналітична категоризація висловлювань дозволила виокремити такі тематичні групи усвідомлених цілей студентів: закінчити навчання у ВНЗ (середнє значення 74,1% відповідей респондентів); створити сім'ю (середнє значення 52,4%); досягти матеріального благополуччя (середнє значення 29,9%); знайти роботу (середнє значення 35,7%); самовдосконалення – особистісне й професійне (середнє значення 10,4%); інші цілі (середнє значення 18,5%). Як видно, кількість усвідомлених життєвих цілей обмежена. Дивує їхня одноманітність і навіть банальність. Особливо нас непокоїть те, що більшість студентів з першого по четвертий курси на перше місце висувують мету (і часто єдину) – «закінчити ВНЗ». Природно постає питання, а що буде після закінчення? Чи усвідомлюють, планують, антиципіюють студенти своє подальше життя? Яку якість має навчання у ВНЗ (фахова підготовка), коли основну мету студенти вбачають у його закінченні? Показово, що мету «знайти роботу» в більшості випадків студенти не пов'язують із роботою за фахом. Про це свідчать такі висловлювання: «будь-яку роботу», «високооплачувану роботу», у кращому випадку – «цікаву роботу», «роботу до душі». У разі, коли студенти як мету визначали професійне зростання і роботу за фахом, а також роботу зі своїми особистісними властивостями, тілом, «розумом», щодо покращення міжособистісних стосунків, самозбагачення, ми відносили їх до тематичної групи «Самовдосконалення».

До тематичної групи «Інші цілі» ми зарахували, наприклад, такі: жити й працювати за кордоном; розвивати свій художній талент – стати музикантом, фотографом, перукарем, написати книгу; створити компанію для допомоги людям, комп'ютерну компанію, вивчити іноземну мову, мати дім та автомобіль, схуднути, бути незалежним від батьків, отримати права на водіння, здати нормативи на КМС, працювати тренером. Відчувається, що названі цілі усвідомлені, самодетерміновані, їхнє досягнення актуалізоване й зумовлює спрямованість саморозвитку особистості. На жаль, у більшості випадків цілі, які ми віднесли до названої категорії, мають відверто споживацький характер і не є реалістичними.

Іншою метою дослідження, проведеного за міні-анкетною «Дієвість саморозвитку особистості», було визначення життєвих настанов, цінностей, що можна вважати концепцією саморозвитку. Для цього респондентам було запропоновано відповісти розгорнуто на друге запитання міні-анкети: «Ваше

життєве кредо?» При обробці відповідей проводився контент-аналіз отриманих висловлювань і їхня категоризація за емоційно-змістовим наповненням.

1. Пасивно-оптимістична (об'єктна) настанова. До неї увійшли такі погляди на життя і себе (концепція саморозвитку), як: все, що не робиться, – на краще; живи й отримуй задоволення – живемо один раз, не пощастило сьогодні – пощастить завтра; насолоджуйся життям, не бери дурного в голову, а важкого в руки; все буде добре; життя прекрасне тощо (36,5% загальної вибірки).

2. Активно-дієва (суб'єктна) концепція саморозвитку: своє життя можеш зробити тільки ти сам; дорогу подолає той, хто йде; ніколи не здаватися; сім разів відміряй і один відріж; не відкладай на завтра те, що можеш зробити зараз (сьогодні); з будь-якої ситуації є вихід; у житті немає нерозв'язних завдань; краще шкодувати про те, що зробив, ніж про те, чого не зробив; терпіння і труд усе перетруть; у цьому житті померти не складно – зробити життя значно важче (В.Маяковський); хто шукає – той завжди знайде; сам собі режисер і начальник; сподіватися тільки на себе; хто стукає – тому відчинять (28,5%).

3. Егоцентрично-споживацька життєва настанова: жити на благо собі; живи для себе; сам себе не покохаєш – ніхто тебе не покохає; якщо я такий – то так треба; руді – безсоромні, нам море по коліно; не прощати, не плакати, домагатися свого попри все; живи й ні в чому собі не відмовляй; я не гірший за інших; усі баби як баби, а я – богиня; забий на всіх і посміхайся; бери від життя все; краще бути одному, ніж разом з будь-ким; життя – гра, не ти будеш грати іншими – інші будуть грати тобою (16,3% опитаних).

4. Настанова на взаємодію з оточенням: стався до людей так, як хочеш, щоб ставилися до тебе; даруй людям радість, доброту, гарний настрій; ми у відповіді за тих, кого приручили; один за всіх і всі за одного (5% респондентів).

5. Концепція саморозвитку як прагнення до самовдосконалення: жити не тільки сьогоднішнім днем; не зупинятися на досягнутому; щирість, доброта, правда – запорука успіху; те, що ми знаємо, – обмежене, те, чого хочемо дізнатися, – нескінченне; бути людиною (3,9% респондентів).

6. Неусвідомлене ставлення до життя і до себе, відсутність концепції саморозвитку (9,9% опитаних).

Слід зауважити, що сама потреба визначитись у власному ставленні до життя і взаємодії з ним, а також процедура обговорення усвідомлених життєвих настанов, концепції саморозвитку, сформульованих у вигляді життєвого кредо на тренінгових заняттях, стали потужним детермінантом і засобом самопізнання, самоаналізу й самокорекції юнаків і в ряді випадків привели до зміни ставлення до себе як суб'єкта власної життєдіяльності та власного розвитку.

Третє запитання міні-анкети «Дієвість саморозвитку особистості» («Чи треба займатися самовдосконаленням? Якщо так, то для чого?») було спрямоване на з'ясування наявності в юнацтва настанови на позитивний і прогресивний саморозвиток, особистісного ставлення до нього.

Отримані дані засвідчили, що значна частина юнацтва вважає, що займатися самовдосконаленням необхідно все життя (78,6% респондентів). Несподіваними для нас виявилися результати аналізу відповідей на четверте запитання

міні-анкети «Чи займаєтесь ви саморозвитком?»: тільки 21,5% юнаків вибрали варіант відповіді «Працюю над собою постійно» і надали розгорнуту відповідь щодо змістового наповнення процесу саморозвитку, його розуміння і засобів. Найбільша кількість студентів відповіли, що намагаються працювати над собою (63,7% осіб). Дослідженням також виявлена група юнаків, які відчувають потребу змінитися, але не мають певних умінь, не володіють засобами саморозвитку (5,6%). Стан організації саморозвитку іншої групи респондентів (9,2% осіб), на жаль, можна охарактеризувати як «стагнація» (відповідь: «мене влаштує те, який я є, змінюватися не хочу»).

Постає питання про ефективність засобів саморозвитку, які використовують студенти. Вище зазначалося, що функціональними засобами саморозвитку як суб'єктної діяльності є самопізнання (прагнення до автентичності), самоаналіз (усвідомлення розбіжності між реальним і бажаним Я), зворотний зв'язок як отримання додаткової інформації про свій внутрішній світ та внутрішній світ інших людей, саморегуляція і самотворення (самоуправління, самопобудова), постановка мети, її антиципіювання, пошук шляхів і планування етапів її досягнення. Як видно з отриманих результатів, переважна більшість студентів використовують такі засоби самовдосконалення (читання книг, перегляд фільмів, використання інтернету і навіть навчання у ВНЗ), що не дозволяє вважати такий саморозвиток в цілому усвідомленим і самокерованим процесом особистісних змін. Звідси посилюється значущість спеціально організованої роботи щодо технологічного забезпечення становлення суб'єкта особистісного саморозвитку в юнацькому віці.

Висновки

Таким чином, дослідження особливостей саморозвитку осіб юнацького віку засвідчило недостатній рівень актуалізації психологічних ресурсів особистісного саморозвитку, слабку диференційованість уявлення та низький рівень усвідомленості і самокерованості процесу власних особистісних змін, а також показало індивідуальну своєрідність його організації. З'ясування причин ускладнень саморозвитку як суб'єктної діяльності уможливило визначення напрямів роботи щодо створення умов і вибору (розробки) технологій становлення суб'єкта саморозвитку в юнацькому віці [2; 4].

1. Боришевський М. Й. Особистість у вимірах самосвідомості : [монографія] / М. Й. Боришевський. – Суми : Вид. будинок «Еллада», 2012 – 608 с.
2. Кузікова С. Б. Психологія саморозвитку : навчальний посібник / С. Б. Кузікова. – Суми : МакДен, 2011. – 148 с.
3. Кузікова С. Б. Психологічні основи становлення суб'єкта саморозвитку в юнацькому віці [Текст] : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня д-ра психол. наук : 19.00.07 / Кузікова Світлана Борисівна ; Нац. акад. пед. наук України, Ін-т психології ім. Г. С. Костюка. – К., 2012. – 44 с.
4. Кузікова С. Б. Психологічні основи становлення суб'єкта саморозвитку в юнацькому віці : [монографія] / С. Б. Кузікова. – Суми : МакДен, 2012. – 410 с.
5. Кузікова С. Б. Розробка діагностичного інструментарію вивчення особливостей саморозвитку особистості / С. Б. Кузікова // Науковий вісник Миколаївського державного університету імені В. О. Сухомлинського : зб. наук. праць / за ред. С. Д. Максименка, Н. О. Євдокимової. – Т. 2. – Вип. 6. – Миколаїв : МДУ імені В. О. Сухомлинського, 2011. – 316 с. – (Серія «Психологічні науки»).

РОЗВИТОК КОМУНІКАТИВНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ КУРСАНТІВ ПІД ЧАС НАВЧАННЯ У ВНЗ ЯК СКЛАДОВА УСПІШНОЇ МАЙБУТНЬОЇ ПРОФЕСІЙНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ

У статті висвітлюється проблема розвитку комунікативної компетентності курсантів, обґрунтовується її значний вплив на професійну діяльність працівників правоохоронної системи.

Професійна діяльність правоохоронця розглядається в контексті ситуацій психологічної боротьби, конфліктної взаємодії різного рівня, проблемним спілкуванням. Належний рівень розвитку комунікативної компетентності курсантів дозволить їм швидко орієнтуватися в різноманітних ситуаціях і підвищить ефективність професійної діяльності.

Ключові слова: комунікативна компетентність правоохоронців, психологічна та комунікативна готовність правоохоронців до професійної діяльності.

The article is dedicated to the problem of military students communicative competence development. The author gives grounds for its significant impact on the professional activities of law enforcement personnel.

Professional activities of a police officer is considered in the context of situations of psychological struggle, the conflict between the different levels of problematic communication. Should the level of development of communicative competence of cadets will allow them to quickly orient themselves in different situations and will increase the efficiency of professional activity.

Keywords: communicative competence of law enforcement officers, psychological and communicative readiness of law enforcement officers to professional activity.

Постановка проблеми. Недостатня професійна та психологічна готовність молодих спеціалістів правоохоронних органів до дій у напружених, екстремальних ситуаціях негативно впливає на ефективність виконання службових завдань, є причиною помилок, які можуть загрожувати небажаними наслідками, такими як втрата самоконтролю, розгубленість правоохоронця, його нездатність брати на себе відповідальність та належним чином контролювати ситуацію, що склалась. Як свідчать результати аналізу службових розслідувань, недостатня професійно-психологічна підготовка – вада, притаманна на даному етапі розвитку міліції України значній частині її працівників.

Криміногенна ситуація сьогодні вимагає рішучої відмови від суто кількісного підходу до комплектування служб і підрозділів ОВС. Настав час на решті взяти на озброєння кардинально інший принцип відбору кандидатів для роботи в міліції – професійну придатність [25].

Мета дослідження – проаналізувати специфіку професійної комунікативної компетентності правоохоронців та обґрунтувати необхідність комунікативної підготовки курсантів як складової успішності їхньої майбутньої професійної діяльності.

Стан досліджуваної проблеми. Сучасні дослідження щодо специфіки діяльності та комунікації працівників правоохоронних органів у складних, конфліктних, екстремальних ситуаціях висвітлені в працях В.Авдєєва, Н.Андрєєва, В.Андросюка, В.Антипенка, О.Бандурки, В.Бахіна, В.Васильєва, О.Васи-

льєва, Б.Водолазського, Л.Казміренко, Я.Кондратьєва, В.Коновалової, М.Костицького, В.Лукашевича, В.Медведєва, Л.Мороз, О.Морозова, А.Папкіна, М.Порубова, В.Синьова, О.Столяренка, П.Сопек, С.Тарарухіна, Г.Туманова, С.Яковенка та ін.

Українськими науковцями (О.Дідоренком, В.Барком, В.Ортинським, В.Ряшком, Ю.Ірхіним, П.Підюков, І.Приходько) виявлено, що в психічній діяльності правоохоронців переважають: перехід інтенсивності психічної напруги за межі корисності; занепокоєння, розгубленість, нерішучість, уповільненість реакцій; страх невдачі, підпорядкування своєї поведінки мотиву її уникнення (замість прагнення до успіху). Наслідком таких негативних змін може стати певна віктимність, унаслідок якої правоохоронець своєю неправильною поведінкою провокує посягання на себе [3; 16; 19].

О.Шаповалов зазначає, що професіоналізація злочинності, яка виявляється сьогодні як в Україні, так і в інших країнах, з особливою гостротою диктує потребу прийняття адекватних заходів з кадрового забезпечення та підготовки спеціалістів-професіоналів для органів внутрішніх справ. Необхідною умовою вирішення цього актуального завдання, вважає О.Пашенко, є створення диференційованого професійного психофізичного й психологічного відбору осіб, що стають на службу в органи внутрішніх справ [17].

Виклад основного матеріалу. У повсякденній діяльності працівників ОВС присутні різноманітні ситуації психологічної боротьби, конфліктної взаємодії різного рівня, проблемного за своїм характером спілкування. Наприклад, чергові по телефону отримують інформацію опосередковано, за допомогою технічного засобу зв'язку, спілкуються з людьми, які, зазвичай, перебувають у стані стресу. Оперативні працівники активно шукають носіїв інформації, час і місце для встановлення контакту, збирають інформацію в процесі безпосереднього спілкування, використовуючи подекуди рольову поведінку та «легенду прикриття», вдаються до професійних хитрощів [22].

Багато дій слідчого з розкриття злочинів протікають у складному, проблемному середовищі спілкування: очна ставка, обшук, допит та ін. Слідчі зобов'язані під час допитів суворо дотримуватися процесуальних норм, брати до уваги відмінності в спілкуванні з потерпілими, свідками, підозрюваними в скоєнні злочину. Слідчий не тільки збирає інформацію, а й здійснює психологічний вплив на учасників кримінального процесу. Інспекторам ДАІ, дільничним інспекторам міліції, працівникам патрульно-постової служби часто доводиться бути посередниками в конфліктах між громадянами, застосовувати правомірні методи психологічного впливу на окремих громадян, групи людей, збуджений натовп тощо [1, с.52].

Ураховуючи специфіку діяльності працівників правоохоронної системи, варто відмітити, що належний рівень комунікативної компетентності дозволяє їм швидко орієнтуватися в різноманітних ситуаціях і підвищує ефективність професійної діяльності.

Сьогодні якість та ефективність виконання завдань, покладених на працівників правоохоронної системи, асоціюються з підвищеним ризиком для їхнього життя і здоров'я, схильністю до стресів, професійно-деформуючих впли-

вів. Тому не випадково в психологічній науці активізовані дослідження різноманітних психологічних факторів і феноменів професійної діяльності правоохоронців. Підтвердженням цього є унікальні фундаментальні наукові дослідження, проведені останнім часом у галузі юридичної психології та психології діяльності в особливих умовах [8], зокрема: дослідження професійно-психологічної деформації працівників ОВС (В.Медведєв) [10], явища професійного стресу працівників ОВС (О.Тімченко) [22], ролі професійно-психологічного тренінгу в органах внутрішніх справ (Л.Мороз, В.Лефтеров) [8; 12], психологічних засад управління персоналом органів внутрішніх справ, розвитку комунікативних умінь керівників міліції та вирішення конфліктів (В.Барко, Ю.Ірхін, П.Підюков) [2], соціально-психологічного здоров'я військовослужбовців (Є.Потапчук) [18], значення професійно-психологічного впливу військового керівника на підлеглих в особливих умовах діяльності, (О.Матенюк) [8; 9].

Відповіді на ці запитання містяться в закономірностях і досвіді впровадження будь-яких інновацій у різноманітні галузі життєдіяльності суспільства. Перш за все необхідно більш широко використовувати новітні технології для навчання і перепідготовки всього персоналу ОВС: від рядового міліціонера до представників вищого керівного складу [8].

Під час підготовки у ВНЗ основна увага зосереджується на оволодінні студентами знаннями зі спеціальних предметів, а не на їхньому навчанні якісного міжособистісного професійного спілкування. Дисципліни психолого-педагогічного циклу недостатньо спрямовані на формування особистості курсанта, розвиток його комунікативного потенціалу. Головною причиною такого стану справ є все ще традиційний погляд на навчання як на процес, основою якого є запам'ятовування і відтворення, а психолого-педагогічна взаємодія в системі «викладач–курсант» переважно функціонує на рівні «суб'єкт-об'єктних» відносин. Навчання такого типу не забезпечує широти орієнтації в професійній діяльності, позбавляє змоги застосовувати набуті знання і вміння за типових умов професійної діяльності [7, с.91].

Головним, на думку П.Мельника й Л.Терещенка, залишається завдання введення в підготовку працівників міліції більш фундаментальної психологічної підготовки з урахуванням їхніх формальних і неформальних професійних функцій. При цьому необхідна науково обґрунтована розробка перспективної методики всебічного виявлення і вирішення багатоаспектних особистих соціальних проблем, з якими зіштовхуються правоохоронці [5, с.11].

Комунікативний потенціал особистості – це притаманні їй об'єктивні й суб'єктивні комунікативні можливості, які реалізуються як свідомо, так і стихійно, та є внутрішнім резервом індивіда [15]. Комунікативний потенціал особистості утворюють комунікативні можливості, комунікативні стилі індивіда, які можуть бути використані особистістю в конкретній формі спілкування й взаємодії з іншими людьми; комунікативні можливості подальшого розвитку. Він є не статичною, а динамічною, тобто такою, що розвивається, системою властивостей і здібностей, яка формується в спільній діяльності з іншими людьми, реальному спілкуванні з ними. Це – система форм, засобів, шляхів інтег-

рації власної діяльності з діяльністю інших, власної особистості з особистостями інших, специфічний комплекс особистісних якостей й особливостей, своєрідна індивідуальна «історія участі особистості» у суспільній діяльності [15, с.78–79].

У процесі професійної підготовки працівник міліції повинен оволодіти такими комунікативними знаннями й уміннями: розуміти та сприймати сутність спілкування; швидко й невимушено встановлювати психологічний контакт з будь-якою людиною, вільно підтримувати бесіду; заохочувати надання співбесідником необхідної інформації, емпатійно вислуховуючи та фіксуючи в пам'яті всі важливі деталі розповіді, щоб згодом повно та безпомилково відтворити й використовувати одержану інформацію; проводити цілеспрямоване опитування (допит, очну ставку); розпізнавати ознаки нещирості й обману за невербальними проявами співбесідника; здійснювати правомірний психологічний вплив на окрему особу, малу групу, натовп з метою отримання бажаних змін у їхній поведінці; налагоджувати ділові стосунки з колегами, проводити службові наради; урегульовувати конфлікти між громадянами; переконливо виступати перед громадянами в межах своєї компетенції (наприклад, з правових питань) [13, с.52].

Оскільки діяльність міліції пильно спостерігається, аналізується й оцінюється громадянами, то цей аспект діяльності висуває підвищені вимоги до рівня розвитку комунікативних здібностей, соціального інтелекту, самоконтролю й емоційної стійкості. На думку А.Москаленка, це – уміння розуміти внутрішній світ співрозмовника, його особливості, мотиви, психологічний стан й уміння слухати, симпатія, вільне володіння вербальними засобами спілкування, самоконтроль, широкий спектр стилів поведінки в конфліктних ситуаціях, організаційні якості, почуття гумору, наполегливість і принциповість у відстоюванні прийнятих рішень [14].

Серед труднощів, котрі трапляються на етапі входження в професію, учені виокремлюють такі: а) відсутність уміння встановлювати правильні взаємостосунки; б) невміння створювати в процесі спілкування атмосферу зацікавленості, невимушеності; в) відсутність навичок самостійно аналізувати свої успіхи й невдачі в спілкуванні; г) невміння обирати оптимальні шляхи виходу з конфліктних ситуацій та інші [5, с.131].

Ці труднощі спричинені, насамперед, неналежною підготовкою курсантів ще під час навчання. До основних недоліків навчання професійного спілкування у вузах можна віднести: нехтування встановленням суб'єкт-суб'єктних стосунків, які сприяли б активізації комунікативної діяльності курсантів; більшість викладачів, у яких відсутня педагогічна освіта, широко використовують репродуктивні методи навчання, що не оптимізує комунікативні можливості курсантів; викладачі психолого-педагогічних і мовознавчих дисциплін не приділяють спеціальної уваги проблемам навчання психологічної та вербальної взаємодії [2].

Значним недоліком є також те, що велика кількість курсантів, особливо першокурсників, недостатньо володіють навичками найприроднішої форми мовлення – діалогічної [20, с.210]. Вони припускаються багатьох мовленнєвих

помилки, структура їх висловлювань синтаксично збіднена, а відповіді та запитання переважають над тими видами реплік, які стимулюють подальше діалогізування. Причина цього, насамперед, криється в тому, що традиційна система навчання здебільшого ґрунтується на формуванні вмінь будувати окремі висловлювання, що не сприяє розвитку діалогічного мовлення учнів.

Основні етапи технології проектування і реалізації діалогового спілкування можуть бути сформульовані таким чином [20, с.14]: 1) визначення завдань діалогового спілкування стосовно конкретної виховної ситуації; 2) діагностика рівня підготовленості курсантів до ведення діалогів різного виду; 3) вибір, залежно від попередніх етапів, провідної форми діалогічного спілкування; 4) визначення проблеми, що цікавить суб'єктів діалогічного спілкування, та ознайомлення з нею, а також проектування нестандартних ситуацій і відхилень від обраної стратегії проведення діалогу; 5) розгляд визначеної проблеми в режимі безпосереднього діалогічного спілкування; 6) застосування прийомів поживлення діалогу, внесення в нього неформальних елементів, активне використання артистичного, інтелектуального, творчого потенціалів; 7) актуалізація в процесі діалогу позитивного потенціалу міжособистісних стосунків, включення механізму асоціацій, наведення переконливих аргументів, висока мовна культура, образність мислення, емоційність, гумор, доброзичливість, уважне ставлення до іншої точки зору; 8) спільне, якщо це необхідно, підбиття підсумків діалогу.

Крім того, у процесі формування комунікативної компетентності майбутніх правоохоронців слід урахувувати такі особливості, як: спільна навчально-освітня діяльність (сприяє виробленню їхньої згуртованості та колективізму); сам процес навчання (передбачає вхід юнаків і дівчат до системи суспільних відносин і засвоєння ними соціальних цінностей); активна взаємодія з різними соціальними верствами суспільства, а також специфіка навчання (створюють великі можливості для спілкування) [4].

Не менш суттєвими чинниками налагодження продуктивної комунікативної діяльності є способи корекції і профілактики деформацій спілкування: як на рівні засвоєння комунікативних знань, так і на рівні практичної комунікативної діяльності [21].

Виховна робота з попередження деформації у спілкуванні передбачає: вивчення і врахування морально-психологічних, політичних та комунікативних якостей співробітника, ступінь його суб'єктивної схильності до професійних деформацій; аналіз основних факторів, які викликають деформації у тих чи інших категорій співробітників; облік стану службового колективу; вироблення рекомендацій щодо проведення комплексу заходів виховного характеру, які запобігатимуть виникненню деформацій у спілкуванні.

Висновки

Отже, професійна діяльність правоохоронця наповнена різноманітними ситуаціями психологічної боротьби, конфліктної взаємодії різного рівня, проблемним за своїм характером спілкуванням. Належний рівень розвитку комунікативної компетентності дозволить їм швидко орієнтуватися в різноманітних

ситуаціях і підвищить ефективність професійної діяльності. Розвиток комунікативної компетентності нерозривно пов'язаний із комунікативною готовністю правоохоронців, яка повинна бути сформована ще на етапі навчання у ВНЗ.

Процес входження в професію завжди супроводжується певними труднощами (відсутність уміння встановлювати правильні взаємини; невміння створювати в процесі спілкування атмосферу зацікавленості, невимушеності; відсутність навичок самостійно аналізувати свої успіхи й невдачі в спілкуванні; невміння обирати оптимальні шляхи виходу з конфліктних ситуацій та інші). Для того щоб їх уникнути чи подолати, майбутнім правоохоронцям доцільно розвивати навички діалогічного мовлення, ділового спілкування, а також застосовувати способи корекції та профілактики спілкування.

1. Балл Г. О. Про психологічні засади формування готовності до професійної праці / Г. О. Балл // Психолого-педагогічні проблеми професійної освіти : наук.-метод. зб. / ред. кол.: І. А. Зязюн [та ін.]. – К., 1994. – 384 с.
2. Барановська Л. В. Теоретико-методичні основи навчання професійного спілкування студентів вищого аграрного закладу : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня д-ра пед. наук : 13.00.04 «Теорія та методика професійної освіти» / Л. В. Барановська – К., 2005. – 43 с.
3. Барко В. І. Психологія управління командою міліцейського підрозділу : навчальний посібник / В. І. Барко, Ю. Б. Ірхін, П. П. Підюков. – К. : Київ. юрид. ін.-ут, 2006. – 200 с.
4. Вітвицька С. С. Основи педагогіки вищої школи : метод. посіб. для студ., магістр. / С. С. Вітвицька. – К. : Центр навч. літ-ри, 2003. – 316 с.
5. Вітюк Н. Р. Психологія професійної комунікації : навч.-метод. посібник / Н. Р. Вітюк. – Івано-Франківськ : Місто-НВ, 2008. – 104 с.
6. Каверін О. Психологічна підготовка працівників міліції / О. Каверін // Соціальна психологія. – 2007. – № 3. – С. 130–137.
7. Коропецька О. М. Формування готовності сучасного вчителя до спілкування з учнями / О. М. Коропецька // Збірник наукових праць : філософія, соціологія, психологія. – Івано-Франківськ : Плай, 1998. – Вип. 2, ч.1. – С. 81–91.
8. Лефтеров В. О. Психологічні тренінгові технології в органах внутрішніх справ : монографія : у 2 т. – Т. 1 : Методологія психотренінгу та його використання у професійно-психологічному розвитку персоналу, задіяного в екстремальних видах діяльності / В. О. Лефтеров. – Донецьк : ДЮІ, 2008. – 240 с.
9. Матенюк О. А. Професійний психологічний вплив військового керівника на підлеглих в особливих умовах діяльності : монографія / О. А. Матенюк. – Хмельницький : Вид-во ХАДПС України ім. Б. Хмельницького, 2006. – 347 с.
10. Медведєв В. С. Проблеми професійної деформації співробітників органів внутрішніх справ (теоретичні та прикладні аспекти) : монографія / В. С. Медведєв. – К. : Нац. акад. внутр. справ України, 1996. – 192 с.
11. Мельник П. В. Концептуальні передумови формування професіоналізму у працівників міліції : монографія / П. В. Мельник, Л. В. Терещенко. – Ірпінь : КАВ УФЕІ, 1998. – 143 с.
12. Мороз Л. І. Професійно-психологічний тренінг у становленні особистості фахівця (на прикладі працівників ОВС) : монографія / Л. І. Мороз. – Івано-Франківськ : ЗАТ «Надвірнянська друкарня», 2007. – 312 с.
13. Мороз Л. І. Розвиток комунікативних умінь у працівників міліції / Л. І. Мороз // Практична психологія та соціальна робота. – 2004. – № 12. – С. 51–54.
14. Москаленко А. П. Професійно важливі якості працівників ОВС як психологічні чинники оптимізації взаємопорозуміння міліції з населенням / А. П. Москаленко // Проблеми взаєморозуміння ОВС з населенням : матеріали міжвузівської курсантської (студентської) наук.-практ. конф. (Донецьк, 26 жовт. 2001 р.). – Донецьк : ДІВС, 2002. – С. 392–402.

15. Орбан-Лембрик Л. Е. Соціальна психологія : у 2 кн. – Кн. 1 : Соціальна психологія особистості і спілкування / Л. Е. Орбан-Лембрик. – К. : Либідь, 2004. – 576 с.
16. Ортинський В. Л. Актуальні проблеми виховання курсантів у вищих навчальних закладах системи МВС України : навч.-метод. посібник / В. Л. Ортинський, В.І. Ряшко – Львів, 2006. – 272 с.
17. Пашенко О. Ю. Підготовка молоді до вибору професії правоохоронця : монографія / О. Ю. Пашенко. – Херсон : Олді-Плюс, 2002. – 152 с.
18. Потапчук Є. М. Соціально-психологічні основи збереження психічного здоров'я військовослужбовців : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня д-ра психол. наук : спец 19.00.09 «Психологія діяльності в особливих умовах» / Є. М. Потапчук. – Хмельницький, 2004. – 32 с.
19. Психологія оперативного спілкування та діяльності оперативних підрозділів органів внутрішніх справ / за ред. Е. О. Дідоренка. – Луганськ, 2007. – 550 с.
20. Соціально-гуманітарні фактори та умови формування майбутнього працівника ОВС, як суб'єкта правоохоронної діяльності : монографія / [С. В. Савченко, О. М. Литвинов, В. Шпанкаукас та ін.] ; за ред. Е. В. Віленської та О. М. Литвинова. – Луганськ : РВВ МВС, 2005. – 296 с.
21. Соціально-психологічний аналіз дисциплін в адміністративній службі міліції : наук.-практ. посіб. / за заг. ред. Бандурки О. М. – Х. : Ун-т внутрішніх справ, 1998. – 92 с.
22. Тімченко О. В. Професійний стрес працівників органів внутрішніх справ України (концептуалізація, прогнозування, діагностика та корекція : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня доктора психол. наук : спец: 19.00.06. «Юридична психологія» / О. В. Тімченко. – Х. : НУВС, 2003. – 35 с.
23. Туринська (Кукло) О. Є. Комунікативна компетентність правоохоронців як умова їх ефективної професійної діяльності / О. Є. Туринська (Кукло), О. Б. Самохвалов // Збірник наукових праць. Серія педагогічні та психологічні науки. – 2011. – № 60. – С. 200–203.
24. Черкашин А.І. Проблема професійно орієнтованого виховання майбутніх працівників органів внутрішніх справ у педагогічній теорії / А. І. Черкашин // Педагогіка вищої школи та загальна педагогіка: теорія і практика управління загальними системами. – 2012. – № 3. – С. 40–48.
25. Шаповалов А. В. Кому работать в милиции? / А. В. Шаповалов // Бюллетень законодательства и юридической практики Украины. – 1994. – № 28. – С. 80–87.

УДК 378.14:81'243

Віолетта Лапко

ТЕОРЕТИЧНІ ЗАСАДИ ВДОСКОНАЛЕННЯ ДУХОВНОЇ СФЕРИ ОСОБИСТОСТІ СТУДЕНТА В УМОВАХ ВИЩОЇ ШКОЛИ

Стаття присвячена проблемам розвитку духовності особистості в період її фахового становлення. Досліджено сучасні тенденції інтерпретації змісту понять «духовність» й «особистість» визнані психолого-педагогічною наукою. Визначено провідні чинники активізації вдосконалення духовної царини особистості студента під час навчання у ВНЗ. Обґрунтовано педагогічні умови духовного розвитку студентської молоді. Наголошено на важливості створення нових освітніх технологій, спрямованих на виховання в студентів потреби не тільки в професійному, а й у духовному самовдосконаленні.

Ключові слова: *духовність особистості, духовний розвиток, духовне самовдосконалення, освітні технології.*

The article is devoted to the problems of the spiritual personality of the student. The modern interpretation of the concepts of «spirituality» and «personality» defined factors leading to activation of spirituality student high school. Grounded pedagogical conditions of spiritual development of students. The author argues that the need to create new educational technologies spiritual self of the individual student.

Keywords: *spiritual identity, spiritual development, spiritual self-improvement, educational technologies.*

Докорінні зміни в суспільній свідомості ознаменували звернення до окремої особистості, її інтересів, потреб, світогляду. Водночас швидкий розвиток наукомістких технологій, перебудова економіки й інтегрування до європейської спільноти потребують від сучасного фахівця поєднання глибоких фундаментальних і практичних знань з гуманістичними цінностями, орієнтування на творчу, перетворювальну діяльність, усвідомлення її наслідків і відповідальності за результати професійної діяльності, здатності до збереження й реалізації за будь-яких обставин своїх особистих позицій, системи ціннісних орієнтацій. Це актуалізує потребу в утвердженні нової гуманістичної парадигми національної освіти, зокрема, у системі професійної підготовки. Глобальна філософська ідея сучасності – «від людини розумної до людини духовної» – має стати стрижневою ідеєю виховання генерації фахівців майбутнього. З огляду на це, перед вітчизняною вищою школою постало завдання – привернути увагу сучасного студентства до проблем духовного самовдосконалення.

Духовному вихованню особистості, розвитку її духовної культури присвячено дослідження І.Д.Беха, Г.С.Мурніної, Е.О.Помиткіна. У своїх наукових пошуках учені дійшли висновку про те, що визначальною перешкодою у вихованні духовності постає духовна байдужість, яка зумовлює відчуження суб'єкта від власного «Я – ідеального» і спричиняє втрату сенсожиттєвих орієнтирів. Опозицією духовній байдужості виступає духовна напруженість як глобальна внутрішня умова особистісного розвитку, що є вольовою характеристикою людини й виявляється як її гідність, емпатійність, добропорядність.

Вивчення духовності як умови професійного розвитку особистості здійснили І.А.Зязюн, О.В.Киричук, В.А.Пономаренко, О.А.Ткаченко. В означеному контексті духовні якості фахівця пов'язуються з професійною відповідальністю та виступають важливим чинником його успішної професійної діяльності. Водночас професіонали як духовна еліта не зацікавлені зовнішніми успіхами, прагненнями виокремитися, щоб привернути до себе соціальну увагу. Її покликання полягає у неперервній, невидимій для суспільства, але завжди продуктивній інтелектуальній діяльності.

Мета нашого дослідження – формування психолого-педагогічного підґрунтя для розробки ефективних освітніх технологій, спрямованих на розвиток духовної царини особистості в процесі фахового становлення.

Розв'язання означеної мети уможлиблюється при виявленні сучасної інтерпретації понять «духовність» та «особистість», їхнього співвідношення та чинників, що впливають на процес духовного вдосконалення.

У психологічній літературі духовність визначається як різноманітні поєднання інтелектуальних, моральних, етичних та естетичних характеристик люди-

ни. Водночас за таким поєднанням втрачається щось надзвичайно суттєве. Адже духовність не просто інтегрує у собі найвищі надбання особистості, вона сама виступає певним новоутворенням у процесі розвитку людини. Поряд з емоційною, вольовою, інтелектуальною сферою в науковому обігу звичним є вживання поняття «духовна царина особистості» [3]. Зазвичай до неї інтегрують ідеали, цінності, смисли та досвід людини.

Вітчизняна дослідниця Ж.М.Юзвак вважає, що «духовність – це творча здатність людини до самореалізації та самовдосконалення, яка зумовлюється такими особливостями когнітивно-інтелектуальної, чуттєво-емоційної та вольової сфер, що сприяють успішному формуванню та реалізації потреби в цілеспрямованому пізнанні та ствердженні в її життєдіяльності істини, загальнолюдських етичних та естетичних цінностей, усвідомленню єдності себе та Всесвіту» [11, с.125].

На думку американського дослідника Г.Райха, «у психології серцевину духовності пов'язують із такими категоріями, як орієнтація на трансцендентну мету, завершення особистості, досягнення свідомого знання, екзистенційності, почуття смислу, священного, спорідненості, світогляд тощо. Отже, духовне розуміється як таке, що не просто розширює сферу біологічного, а й виходить за її межі» [5, с.145].

Такої ж думки дотримується М.В.Савчин: «Поняття психіки у його традиційному трактуванні не включає в повному обсязі духовне як складову. Духовність не є елементом океану несвідомого, як про це стверджується у багатьох сучасних психологічних концепціях. Воно не є елементом тільки свідомості. Духовність є надсвідомим у людині. Через нього пояснюються феномени совісті, почуття провини та інші вищі переживання» [9, с.79].

Наше дослідження ґрунтується на визначенні Е.О.Помиткіна, за яким духовність являє собою специфічно людську якість, що відзначається усвідомленням загальної єдності й зумовлює прагнення людини до гармонії внутрішнього й зовнішнього світу, спрямовує особистість до реалізації у власному житті ідеалів Краси, Добра й Істини [8].

Академік С.У.Гончаренко зазначає, що «з категорією духовності співвідноситься потреба пізнання світу, себе, смислу й призначення свого життя. Людина духовна в тій мірі, в якій вона замислюється над цими питаннями і прагне дістати на них відповідь. Втрата духовності рівнозначна втраті людяності. Формування духовних потреб є найважливішим завданням виховання» [4, с.124].

На думку Ш.О.Амонашвілі, духовність пов'язана, передусім, з характеристиками свідомості особистості: «Четвертий вимір, вимір духовний, найбільш Чудова, Прекрасна, найвища Вимірність є шлях розширення свідомості, шлях пізнання сутності Божественної Істини... Пошук Істини є геройство Духу» [1, с.20–21].

Видатний педагог пов'язує духовність із самовдосконаленням людини, її здатністю керувати власним життям: «Духовність є наше цілеспрямоване прагнення до удосконалення нашого Духу, нашої сутності. Шлях до удосконалення Духу лежить на Землі – це і є спосіб життя кожного з нас серед людей» [1, с.22].

Ідеали, цінності та смисли являють собою орієнтири на шляху духовного сходження особистості. Під ідеалами розуміють уявлення людини про досконале в особистості, у внутрішньому та зовнішньому світі. Ціннісні орієнтації – це «елементи структури особистості, що закріплені життєвим досвідом і переживаннями і які відокремлюють важливе, істотне для даної людини від несуттєвого» [8, с.54]. Відтак смисли розглядаються як логічно представлені підстави дій, міркувань особистості.

Основні смисли духовного порядку пов'язані з найважливішими проблемами людського буття, зокрема, його призначенням, свободою й відповідальністю, самовдосконаленням і найвищою духовною самореалізацією. Смисли являють собою більш пізні новоутворення в структурі особистості. Усвідомлення особистісних смислів вимагає інтелектуальної та моральної саморефлексії, яка не під силу малій дитині. Перші смисли формуються здебільшого під впливом казок, сімейних настанов. Надалі ж підліток піддає сумніву засвоєне та прагне до створення власних смислових орієнтирів.

Проблема пізнання духовної царини особистості є однією з найфундаментальніших у гуманітарній науці. Згідно з філософськими поглядами Гегеля, під особистістю слід розуміти Дух, проявлений у системі індивідуальних якостей людини на біологічному, психосоціальному та духовному рівні її життєдіяльності [10, с.226].

У сучасних гуманітарних дослідженнях поняття особистості вживається в контексті проявів людини, таких як: «мотиви її діяльності, індивідуальні біохімічні властивості, соціальні ролі, типи вищої нервової діяльності, фізична зовнішність, інтереси, ідеали, здібності, афекти, смаки, особливості національного характеру, світосприйняття, моральність, самосвідомість, продукти творчості, уява, ритуали, світосприйняття в різні історичні епохи, місце в соціальній групі, швидкість реагування, воля, антипатії та симпатії, переживання в критичних ситуаціях, професійні навички та вміння, вчинки, діяння тощо» [7, с.68].

Відзначаючи гостру потребу духовного оновлення суспільства, академік І.А.Зязюн підкреслює, що гуманітарна освіта – «чи не найосновніший і єдиний шлях поступового оздоровлення морального клімату країни. ... Можливо тоді прийде нове покоління політиків – не лише з капіталом, вченими ступенями і званнями, гарним знанням іноземної мови, але й з іншим духовним і душевним світом, що мислять не службово-інструментально, а в контексті цінностей і смислів людського життя й культури» [6, с.41].

Процес гуманізації вищої освіти може залишитися суто декларативним, якщо за допомогою конкретних психолого-педагогічних засобів не переорієнтувати діяльність з абстрактних показників на розвиток особистості. Забезпечення процесу духовного зростання молоді вимагає розробки та впровадження в навчально-виховний процес певної психолого-педагогічної системи заходів. Ця система має ґрунтуватися на природних потребах і закономірностях духовного розвитку особистості, урахувати фактори, що впливають на духовне становлення молоді.

Духовне зростання особистості в умовах вищу обумовлене низкою теоретичних засад: визначення мети, принципів, форм організації і методів прогнозу-

вання результатів виховного процесу у вищих навчальних закладах; розробки критеріїв ефективності засобів впливу на духовну царину особистості; конкретизація провідних аспектів виховної діяльності ВНЗ, орієнтованих на духовне самовдосконалення студентів.

В означеному контексті зміст процесу професійної підготовки вимагає оновлення форм і способів організації, створення принципово нового технологічного забезпечення організації процесу виховання, що має задовольнити як сучасні вимоги суспільства, так і запити особистості, що обрала певну професію.

До специфічних особливостей сучасного процесу виховання майбутніх фахівців, що потребують наукового осмислення, варто віднести: розмитість моральних установок (згідно з дослідженнями більшість студентів орієнтовані на самореалізацію та досягнення успіху під час виконання професійних обов'язків, і лише незначна кількість опитуваних орієнтована на досягнення взаємодії з оточенням); недостатнє врахування особистої виховної ролі організаторів навчально-виховного процесу; переважання монологічної форми спілкування з боку кураторів та викладачів професійних дисциплін; низький рівень рефлексії морального досвіду студентів (як при діагностиці, так і в аспекті самооцінки).

Перетворенню названих особливостей може сприяти не тільки об'єднання зусиль науковців, що вивчають проблеми виховання людини, але й тісна співпраця освітян у проектуванні й оновленні змісту гуманітарних і професійних дисциплін. При цьому накопичені знання про духовні цінності суспільства, професійну етику фахівця повинні стати організованою інформацією, яка має специфічний зміст і визначену структуру.

Відтак специфіка виховання у процесі професійної підготовки передбачає опанування певною системою знань про духовність та її фундаментальну основу; формування вмінь розробляти й генерувати особистісні механізми самовиховання на засадах загальнолюдських цінностей.

Водночас працівники вишів, які забезпечують виховну діяльність, повинні не передати готові зразки для наслідування, а визначати їх разом із студентами. Отож зміст виховання у процесі професійної підготовки зумовлює спільний пошук у досягненні взаєморозуміння, визнанні духовних цінностей, норм поведінки в суспільстві й окремій групі, їхнє критичне оцінювання у моральній діяльності майбутнього фахівця.

Специфіка процесу вдосконалення духовної царини особистості студента найповніше розкривається за умови усвідомлення й раціонального застосування та визнання значення кожної з функцій управління (планування, визначення мети, організації, стимулювання, мотивування, прогнозування, контролю, координації, регулювання, забезпечення розвитку етичного мислення та креативності суб'єктів виховного процесу, ефективного управління інформаційними, освітніми, просвітницькими, комунікативними, дослідницькими, творчими, перетворювальними процесами у вищому навчальному закладі).

Вважаємо, що окреслені функції є найважливішими складовими процесу управління виховною діяльністю, а їхня реалізація в адекватній технологічній

структурі безпосередньо матиме вплив на успішне досягнення визначеної мети виховання – підготовки фахівця, здатного етично мислити, здійснювати моральний вибір, приймати моральні рішення; готового до активної роботи над самовдосконаленням моральних рис; спроможного до вияву почуття глибокої сердечної прихильності до оточення, здійснення морального вчинку.

Створення умов для духовного розвитку студентської молоді передбачає дотримання низки умов для розробки новітніх технологій і методик виховання, що ґрунтуються на особистісному й індивідуальному підходах.

Перша умова – кожний студент має природний ресурс, який охоплює спадковість, стан здоров'я, особливості побудови нервової системи, зовнішність, природжені здатності як глобальні стійкі задатки, які й визначають її поводження. Для розкриття цих задатків і, навіть, прогнозування подальших успіхів у професійній діяльності необхідно проводити комплексну діагностику, що включає анамнестичне обстеження, спостереження, тестування, бесіди тощо.

Друга умова полягає у тому, що ситуаційні впливи у формуванні й модифікації поведінки особистості майбутнього фахівця мають другорядне (проте не менш важливе) значення. Тому аналіз дій і моральних вчинків припускає розробку ситуаційних завдань морально-етичного характеру, впровадження у процес професійної підготовки роботу зі спеціалізованими матеріалами.

Третьою умовою вдосконалення духовної царини особистості студента є орієнтація кураторів академічних груп на виявлення приналежності майбутнього фахівця до різних груп студентських субкультур у період навчання й допомогу в корекції поведінки безпосередньо в період виробничої практики, адже зміни в поведінці часто спричинені новим статусом студента в групі, виконанням нових соціальних ролей тощо.

Четверта умова передбачає урахування у вихованій роботі загальних характеристик оточення. 3-поміж найважливіших виступають поведінкове оточення, усвідомлений соціальний клімат, у якому студент перебуває, ціннісні орієнтації студентства як групи суспільства. Адже студентам важливо досягнути те, що вони також мають вплив на власне поведінкове оточення і вже під час професійної підготовки повинні брати на себе відповідальність за власний духовний розвиток.

У сучасній педагогіці сформувався переконання, що процес виховання повинен відбуватися через певні технології, здійснюватися за допомогою певного алгоритму, який урахує характерні ознаки особистості, співвідноситися із цінностями педагогічної діяльності. Водночас духовний розвиток студента залежить від умінь викладачів здійснювати виховний процес обґрунтовано, цілеспрямовано й організовано, що й визначає результативність виховання під час професійної підготовки.

Процес виховання починається з процедури розуміння педагогом мотивів, інтересів і потреб особистості, а також усвідомлення соціальної дійсності, що оточує студентів. І тільки на наступному щаблі можна використовувати відповідні методи виховання (етичні бесіди, пояснення, психодрама, тренінг морального вчинку та ін.) як своєрідні операції щодо подолання нерозуміння через звертання до наявного морального досвіду студента.

У ракурсі розв'язання досліджуваної проблеми подальшого вивчення потребують різноманітні теорії організації виховання в осередку ВНЗ, їхнє осмислення у світлі сучасних виховних парадигм і покладання в основу методик викладання філософських, психолого-педагогічних дисциплін у вищому навчальному закладі, базових і робочих програм для професійної підготовки та регуляції перетворення педагогічної свідомості в цілому.

1. Амонашвили Ш. А. Почему не прожить нам жизнь героями духа? / Ш. А. Амонашвили – М. : Изд. дом Шалвы Амонашвили, 2003. – 64 с.
2. Бех І. Д. Виховання особистості: сходження до духовності : наук. видання / І. Д. Бех. – К. : Либідь, 2006. – 272 с.
3. Боус Г. Н. Способы номинации понятий духовной сферы человека. (На материале православного вероисповедания) / Г. Н. Боус // Духовная сфера деятельности человека. – Саратов, 1996. – С. 48–53.
4. Гончаренко С. У. Український педагогічний словник / [гол. ред. С. У. Головка]. – К. : Либідь, 1997. – 373 с.
5. Гуманістична психологія : антологія : у 3-х т. – Т. 2 : Психологія і духовність. (Світоглядні аспекти гуманістично зорієнтованих напрямів у сучасній західній психології) / упоряд.: Г. Балл, Р. Трач. – К. : Унів. вид-во «ПУЛЬСАРИ», 2005. – 279 с.
6. Зязюн І. А. Духовна еліта у суспільстві: інтелігентність і громадянськість / Проблеми та перспективи формування національної гуманітарно-технічної еліти : зб. наук. праць / за ред. Л. Л. Товажнянського та О. Г. Романовського. – Х. : НТУ «ХПІ», 2003. – Вип. 1 (5). – С. 32–41.
7. Козлов В. В. Работа с кризисной личностью : метод. пособие / В. В. Козлов. – М. : Изд-во Ин-та психотерапии, 2003. – 302 с.
8. Помиткін Е.О. Психологія духовного розвитку особистості : монографія / Е. О. Помиткін. – К. : Наш час, 2007. – 280 с.
9. Савчин М. В. Духовний потенціал людини / М. В. Савчин. – Івано-Франківськ : Плай, 2001. – 203 с.
10. Философский энциклопедический словарь / глав. ред.: А. Ф. Ильичев [и др.]. – М. : Сов. Энцикл., 1983. – 840 с.
11. Юзвак Ж. М. Духовний розвиток особистості : проблеми, гіпотези, теоретична модель / Ж. М. Юзвак // Духовність і художньо-естетична культура. Уряду України. Президенту, законодавчій, виконавчій владі. Аналітичні розробки, пропозиції наукових і практичних працівників : міжвідомчий наук. зб. / А. І. Комарова, Ю. П. Богуцький [та ін.]. – К. : Наук.-дослід. ін-т «Проблеми людини», 1999. – Т. 14. – С. 123–129.

ВИБІР ЯК ОСНОВА ЛЮДСЬКОЇ МОРАЛЬНОСТІ

У статті здійснено науковий аналіз теоретико-методологічних засад вивчення вибору як основи морального становлення особистості; проаналізовано психологічну сутність, зміст, структуру морального вибору.

Стверджується, що моральний вибір детермінований, у першу чергу, актуальними соціальними умовами життєдіяльності особистості й сформованими в неї моральними цінностями, зміст яких визначається наявними потребами й інтересами, що обслуговують самоствердження суб'єкта й надають сенсу його життю.

Моральний вибір являє собою усвідомлене, осмислене, дієве надання переваг в альтернативних умовах загальнолюдським моральним цінностям і завершується добрим вчинком.

Ключові слова: моральний вибір, моральні мотиви, моральні спонуки, моральна мета, моральні цінності, моральна свобода.

The article presents a scientific analysis of the theoretical and methodological foundations of the study of choice as the basis of moral identity formation; psychological analysis of the nature, content and structure of moral choice at all.

It is argued that the moral choice is determined, first of all, the actual social conditions of life personality and existing moral values, the content of which is determined by the needs and interests that serve the self-assertion of the subject and give meaning to his life.

Moral choice is a conscious, meaningful, effective in delivering benefits in alternative terms of universal moral values and ends with a good deed.

Keywords: moral choice, moral motivation, moral purpose, moral values, moral freedom.

Постановка проблеми. У житті кожної людини нерідко виникають ситуації, коли необхідно віддати перевагу певній цінності, прийняти рішення на користь чи на шкоду собі або близьким, здійснити відповідний вчинок. І кожен робить свій вибір, який чогось позбавляє або дає те головне й цінне, що дозволяє визначити та реалізувати свою моральну позицію, яка базується на вільному виборі в процесі протистояння добра й зла. «Вибираючи гідне життя, людина тим самим орієнтує себе на створення таких його умов, які б змогли із часом перетворити людське існування з режиму «виживання» на режим справжнього, творчого життя» [6, с.76].

Проблема морального вибору належить до числа тих, що мають глобальний характер, до того ж її актуальність сьогодні зросла у зв'язку з різким зниженням значущості моральних норм і цінностей, де моральна свобода, переступивши кордон істинної моралі, вульгаризується. Для пошуку джерел моралі люди часто застосовують готову конструкцію аморальної свободи під маскою нової моралі.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Нині не існує загальноприйнятого й чітко визначеного поняття «моральний вибір». Перші згадки про моральний вибір знаходимо у творах античних філософів Сократа й Арістотеля, які, визначаючи сутність моральності людини, указували на те, що добра людина здатна до морального вибору. Стоїки Б.Спіноза, Г.Гегель розуміли свободу

вибору як пізнану необхідність: людина повинна пізнати зовнішню потребу як єдиний можливий варіант, тобто підкоритися необхідності, як камінь, який підкоряється силі тяжіння і завжди падає вниз. «Це є вище самозбереження – стрижень добродетності. Воно приходить тоді, коли людина оволодіває прагнення до пізнання та безсторонність, що звільняє її для визначення себе через саму себе, через заглиблення у власну суть» [9, с.46]. Пізнання необхідності в її різноманітних проявах дуже важливе тому, що людина, яка не знає стану речей, яка перебуває в полоні ілюзій, не може вважатися вільною.

Представники когнітивного підходу Л.Кольберг і Ж.Піаже моральний вибір пов'язують з важливістю раціонального компонента свідомості людини, за допомогою якого регулюється її поведінка відповідно до вимог суспільної моралі. Прибічники психоаналітичного підходу розглядали прагнення особистості дотримуватися моральних норм у ситуації вибору як феномен залежності від інших (батьків, представників попередніх поколінь).

У вітчизняній психології вибір пов'язували з відповідальністю та активністю особистості (К.Абульханова-Славська, М.Савчин); з феноменом суб'єктності (В.Петровський); з поняттям смислу (Д.Леонт'єв). Учені-етики визначають моральний вибір як акт цілеспрямованої і доцільної діяльності (В.Бакштановський), як цілісну якість особистості, що робить значний вплив на розвиток особистості в цілому (В.Зайцев), як найважливіший показник етичної вихованості учнів (Д.Грішин).

Українські вчені вивчають моральний вибір у межах концепцій саморегуляції (М.Боришевський), становлення моральної самосвідомості та особистісних цінностей (І.Бех, Р.Павелків), особистої відповідальності (Т.Титаренко, М.Савчин), психології здійснення вчинку (В.Роменець).

Таким чином, аналіз теоретичних досліджень з проблеми дозволив установити, що моральний вибір – це акт поведінки особистості, який за своєю сутністю є складним етико-психологічним процесом. «У ньому послідовно змінюють один одного такі компоненти: моральні потреби, спонуки, мотиви, наміри, власне вчинок, його результат та оцінка (в тому числі самооцінка). Самооцінка завершує вибір і активізує перші компоненти (моральні потреби) акту вибору в наступній ситуації. Така циклічність забезпечує розвиток всіх компонентів морального вибору» [6, с.111].

Мета статті полягає в теоретичному обґрунтуванні сутності морального вибору та його складових.

Виклад основного матеріалу. «Моральний вибір – акт моральної активності, що відображає виявлення людиною своєї автономії, самовизначеність, взаємодію із системою цінностей (норми, принципи, ідеали, оціночні уявлення тощо) та способів їх реалізації у вчинках людини та мотивах поведінки» [6, с.123].

Моральний вибір здійснюється тут і тепер – в умовах, які людині не підвладні. Він пов'язаний з прагненням людини до самовизначення щодо самої моралі, у виборі системи цінностей, ціннісних орієнтацій і власній позиції – чи ставати на бік моралі, моральних цінностей або ж поступитися моральними

міркуваннями заради доцільності, практичного успіху, безпосередніх інтересів і вигоди. Досить часто за несприятливих умов людина діє, виходячи з обставин, а не за моральними орієнтирами, фактично відмовляючись від морального вчинку, пливе за течією.

Людина, як суб'єкт морального вибору, не може бути абсолютно незалежною від соціальних умов, у яких вона живе. Із самого дитинства наші батьки й матері вкладають у нас основні людські поняття: що таке добре й що таке погано? Що таке добро й що таке зло? Що таке любов, щирість, вірність, відданість і так далі. За наявності знань про норми поведінки можливий усвідомлений і вмотивований вибір вчинку. На основі відображення людиною об'єктивних відносин відбувається формування внутрішньої позиції особистості, індивідуальних особливостей морального розвитку; удосконалюються моральні потреби, знання, оцінки. «Моральний вибір не має індивідуального характеру, оскільки моральні переконання особистості, її моральні якості формуються у процесі виховання, активної участі у житті суспільства», – наголошував М.Боришевський [2, с.243].

Перед суспільством, яке обмежує особистість від ряду неприпустимих вчинків і дій, на думку М.Фляк, сучасна мораль ставить такі вимоги: 1) панування нашого духу над матеріальними потребами людської природи й безперервне вдосконалення людської духовності та моралі; 2) без правдивої, істинної любові до людей неможливий повний і гармонійний розвиток людини й людської спільноти в цілому; 3) переорієнтація, повернення до первинних морально-етичних начал і безперервного духовно-морального росту; 4) наша мораль повинна бути пов'язана з державою, де ми живемо, з народом, до якого належимо [10, с.36].

Проте слід зауважити, що на моральний вибір особистості впливає не тільки сучасне становище суспільства, а й минуле та майбутнє. Під впливом конкретних історичних умов перебудовується система, ієрархія цінностей і визначається ступінь вибору. Таким чином, моральний вибір являє собою усвідомлене, осмислене, дієве надання переваг в альтернативних умовах (доброгослого) загальнолюдським моральним цінностям з лінією поведінки, коли особистість вільно й відповідально приймає довільне рішення, завершуючи його добрим вчинком.

Учені, розглядаючи моральний вибір як етап духовного становлення особистості, виділяли такі його складові. Так, К.Абульханова-Славська, В.Роме-нець указували на важливість ініціативи суб'єкта, його самотворення. Д.Леонтьєв, В.Шадриков стверджували, що моральний вибір неможливий без знання та осмислення індивідом етичних норм. К.Ясперс, І.Якіманська складовими морального вибору розглядали компетентність особистості, її інтелектуальний, моральний та естетичний досвід, а Г.Балл, С.Кримський – «самототожність» і свобода «як духовний стан, самовідчуття людини», що вимагає від неї суттєвої внутрішньої роботи для розуміння самої себе, власного внутрішнього «Я».

Теоретичне узагальнення вказаної проблеми дозволяє пов'язати моральний вибір із з'ясуванням таких феноменів, як моральна спонука, моральні цінності та моральна свобода. «Моральна спонука – чуттєва форма, у якій вияв-

ляються мотив і намір до здійснення відповідного вчинку» [6, с.119]. За своєю психологічною природою вона є рушійним імпульсом, емоційно-вольовим спрямуванням, яке визначає відповідні дії людини.

Кожний вибір залежить від тієї мети, що постає перед людиною, соціальною спільністю або суспільством. Діапазон мети, що визначає зміст вибору, досить широкий. Реальна мета завжди включає моральний аспект й обирається людиною самостійно. Не можна вибрати за людину її мету. Так, запропонувати можна, але вона повинна органічно вписуватися у власну поведінку особистості, внутрішньо погоджуватися з нею, давати можливість вільного прийняття рішення. Крім цього, важлива роль належить здатності людини встановити контроль над власними спонуканнями, «які суперечать її моральним переконанням, почуттям і моральному обов'язку» [2].

Вибір мети, мотивів поведінки ставить перед людиною завдання вибору певного типу поведінки. Людина може вибрати різні типи поведінки. Так, тип авантюрної поведінки, нерідко пов'язаний з проявами індивідуалізму, честолюбства, безвідповідальності, прагненням виділитися. Інший тип поведінки характеризується повною відмовою від рішучих дій, тому що людина боїться помилитися. Тоді слід урахувувати, що сама відмова від вибору є однією з форм вибору, до того ж не найкращою. Наступний тип поведінки передбачає наявність загальної основи для самоствердження людини як творчої особистості, коли особистість, діючи в ім'я цінностей, здатна звільнити себе від влади потреб, подолати свою підлеглість їм, стати над ними. Це говорить про повноцінний моральний вибір, твердість моральних позицій особистості, здатність «вийти» за межі безпосередньої необхідності.

Для того щоб вибір вчинку, тобто мети й відповідного її рішення, став моральним, людина має знати всі варіанти можливих дій, завдяки чому зможе визначити найкращий, з її погляду, вибір. Відсутність достатньої інформації для прийняття рішення може підштовхнути людину до необміркованих дій, коли в ім'я обов'язку або ідеалу не враховуються істотні обставини та наслідки власних вчинків.

Істинно вільний вибір може здійснитися лише тоді, коли в людини є орієнтири – цінності, ідеали. Уявлення, цінності, ціннісні орієнтації складають зміст моральної свідомості й реалізуються в моральній активності людини, виражають моральну орієнтованість і ціннісний сенс поведінки.

На відміну від потреб, цінності є стимулами власне людської діяльності, що надають їй свободу та суб'єктивно заданий сенс. У виборі цінностей людина вільна. «Цінності – це частина свідомості індивіда, при цьому та його частина, без якої нема особистості» [7, с.83]. Цінність, як будь-яке матеріальне або ідеальне явище, має значення для людини, заради якого вона докладе зусиль, тобто цінністю є те, заради чого люди живуть, діють, здійснюють вчинки.

Можна виділити два типи цінностей: цінності, сенс яких визначається наявними потребами й інтересами людини, які обслуговують самоствердження особистості, і цінності, що надають сенсу існування самої людини, які творять і відроджують людину в певній, принципово новій якості. Людина утверджує

свою поведінку, вчинки, свідоме ставлення до норм і принципів моралі, гідність і дієвість своїх мотивів, цілісність моральної свідомості.

На основі тих цінностей, що вже склалися, здійснюється саморегуляція діяльності, яка полягає в здатності людини свідомо вирішувати завдання, що стоять перед нею, здійснювати вільний вибір рішень, утверджувати своїми діями та вчинками ті чи інші соціально-моральні цінності. Реалізація цінностей в цьому разі сприймається індивідом як моральний обов'язок, відхилення від якого корегується механізмом внутрішнього самоконтролю та совістю.

У суспільстві формуються і відтворюються різні системи цінностей, що вимагають від особистості визначитися, зорієнтуватися на деяких з них, ставить її у становище постійного вибору. Власні поняття про моральні цінності індивідуальні й можуть змінюватися із часом. Кожна особистість вносить свої корективи в моральну картину, віддає перевагу тим чи іншим цінностям, що відповідають її уподобанням, інтересам, тобто орієнтація на певні цінності є ставленням людини до звичаїв, традицій, норм, принципів. Як указує Т.Пороховська, «ціннісні орієнтації – це елементи структури свідомості людини, які характеризують змістовий бік її спрямованості. У формі ціннісних орієнтацій у результаті засвоєння ціннісних значень у процесі соціалізації фіксується суттєве, найбільш важливе для людини» [7, с.10].

По суті ціннісні орієнтації – це і є вибір особистістю такого типу поведінки (вчинку), в основі якого лежать певні, з тою чи іншою глибиною усвідомлені (чи взагалі неусвідомлені) цінності.

Свідоме, добровільне визнання пріоритету однієї цінності над іншою говорить про моральну відповідальність особистості. Таким чином, моральний вибір особистістю здійснює відповідально, що дає можливість передбачати наслідки кожного свого вчинку й прагнення запобігти можливому негативному ходу подій. Чим більше свободи морального вибору надає суспільство людині, тим більшу відповідальність покладає на неї. Тобто основою морального вибору, що дає можливість морального самовизначення, є свобода.

Цікавим є визначення моральної свободи українського дослідника В.Малахова, який визначає моральну свободу для людини лише за припущення, що, реалізуючи ті чи інші дії, обираючи певні цілі, цінності, варіанти поведінки, віддаючи перевагу тим або іншим мотивам, хотінням тощо, людська особистість разом з усім цим обирає насамперед саму себе, вільно визначає загальну практичну скерованість свого буття [5]. Моральна свобода – це вільний вибір людиною варіанта її поведінки в конкретній ситуації з усвідомленням вимог моральних норм і принципів та відповідальності за свої дії. Для людини принципово важливо в процесі її самореалізації здійснити свої наміри, цілі, а ще важливіше усвідомити, як ті цілі та наміри співвідносяться із самою особистістю.

С.К'єркегор вважав, що лише право вибору надає можливість індивіду робити своє життя справді прекрасним, врятувати себе й свою душу, знайти мир і спокій. На його думку, «людина лише тоді знаходить справжнє «Я», перестає плисти за течією, коли здійснює свій вибір» [4, с.283].

Свобода людини як суб'єкта, за М.Бердяєвим, полягає в тому, щоб стати особистістю, припинити жити відповідно до зовнішніх принципів і вийти за межі себе, щоб вибирати себе, бути самим собою і нести відповідальність за свій вибір перед самим собою. Учений писав, що «свобода не є легенькою, як гадають її вороги, що зводять на неї наклеп, свобода важка, вона завжди тягар. І люди легко відмовляються від свободи, щоб полегшити собі життя» [1, с.35].

Аналіз психологічної сутності морального вибору дозволяє визначити передумови його здійснення:

1. Здатність оцінювати, тобто додавати цінність різним видам благ і визначати, що для суб'єкта є моральною метою. Кожному з нас від природи необхідно відчувати себе хорошим. Всередині кожної людини є щось на зразок радара, який не дозволяє їй опускатися нижче від установленної для себе планки. Приймаючи рішення в кожній конкретній ситуації, слід зважувати, що менше зло не є добро, а вся суть є лише в тому, яке з негативних рішень завдасть менше втрат суспільству з позицій моральності. Існує також можливість вибору між добром і добром, тобто в такому разі йдеться про різні моральні цінності: вищі й нижчі або рівні за значенням. Здійснюючи моральний вибір, людина свідомо віддає перевагу певній лінії поведінки.

2. Вибір доступний тільки розумній істоті, здатній міркувати про цінності. У ситуації морального вибору людина здійснює вибір не між вторинними цінностями, а між тими, які в її свідомості асоціюються з категоріями добра й зла й відповідними цим категоріям поняттями: порядність або підлість, справедливість чи несправедливість, чуйність або черствість.

3. У ситуації морального вибору завжди існує внутрішнє відчуття, що варто вчинити не так, як мені зараз хочеться, а всупереч цьому. Як виявляється, від «я хочу» до «мені хочеться» велика дистанція. Іноді оточення суб'єкта чекає від нього відмови від того, щоб він чинив так, як йому хочеться. Але якщо людина діє тільки тому, що цього хочуть навколишні, то це ще не моральний вибір, а лише готовність рахуватися з оточенням, що може бути аморальним.

Моральний вибір завжди пов'язаний з відмовою від власних домагань заради того, щоб зберегти моральну гідність. Вона «є потаємною, внутрішньо прихованою здатністю особистості. Голос сумління постає як таїна людської душі, що мало піддається гучному озвученню, він заявляється у самих глибинах ества – у самоті, скеровуючи дії і вчинки «Я» особистості» [3, с.155].

4. Найсприятливіші умови для становлення людської моральності створює суспільство, яке відкриває перед людиною можливість вільного, свідомого поєднання суспільних вимог до особистості з її переконаннями. За таких умов в особистості виникає можливість реалізувати потребу у виявленні моральної свободи, що «... передбачає такий вибір поведінки, який відповідає як суспільним вимогам, так і внутрішнім переконанням індивіда» [2, с.244].

Висновки

Моральний вибір – це не планування окремого майбутнього й не теоретичне уявлення того, як варто діяти в окремих можливих випадках. Моральний вибір – це ситуація, у якій людині доводиться приймати чи не приймати важкі

для себе рішення на благо іншої особистості або у відповідно до своїх поглядів і переконань. Він пов'язаний з умінням людини чекати відкладеної нагороди замість негайного її отримання.

Будучи морально свobodною, здійснюючи моральний вибір, людина реалізує себе як творча особистість, тому й змушена відповідати за свій вибір, свою поведінку. Моральні люди мають більш високий рівень самоконтролю, уміння досягати цілей і керувати своєю моральною волею тому й здатні принести серйозні жертви. Моральність – це не поодинокі жести, а стиль життя.

1. Бердяев Н. А. Дух и реальность / Н. А. Бердяев. – М. : АСТ ; Х. : Фолио, 2003. – 679 с.
2. Боришевський М. Й. Дорога до себе: від основ суб'єктивності до вершин духовності : монографія / М. Й. Боришевський. – К. : Академвидав, 2010. – 416 с.
3. Булах І. С. Психологія особистісного зростання підлітка : монографія / І. С. Булах. – К. : НПУ ім. М. П. Драгоманова, 2003. – 340 с.
4. Кьеркегор С. Страхі трепет / С. Кьеркегор. – М. : Республика, 1993. – 383 с.
5. Малахов В. А. Етика : курс лекцій / В. А. Малахов. – К. : Либідь, 1996. – 304 с.
6. Моральный выбор / под общ. ред. А. И. Титаренко. – М. : Изд-во Моск. ун-та, 1980. – 344 с.
7. Пороховская Т. И. Ценность и оценка морали / Т. И. Пороховская. – М. : Педагогика, 1988. – 123 с.
8. Савчин М. В. Духовний потенціал людини : монографія / М. В. Савчин. – Івано-Франківськ : Місто НВ, 2010. – 508 с.
9. Спіноза Б. Етика / Б. Спіноза ; пер. з лат. Н. А. Іванцова. – С. Пб. : Аста-прес ltd., 1993. – 248 с.
10. Фляк М. М. Моральнісне підґрунтя галицької педагогіки: дис. ... канд. філол. наук / М. М. Фляк. – Л., 2003. – 165 с.

УДК 159.925:159.954

Ярослава Василькевич

ДУХОВНИЙ АСПЕКТ ТВОРЧОСТІ

У статті подано аналіз духовного аспекту цінності творчості. На основі емпіричного дослідження особливостей мотивації творчої активності студентів отримано результати щодо мотиваційного профілю та структури провідних мотивів творчості. Розглянуто можливості підтримки мотивації творчої активності в умовах професійного навчання.

Ключові слова: креативність, духовність і цінність творчості, мотивація творчої активності, внутрішня та зовнішня мотивація, пізнавальна потреба, прагнення до самоствердження.

In the article analysis of spiritual aspect of value of creation is given. On the basis of empiric research of features of motivation of creative activity of students results are got in relation to a motivational type and structure of leading reasons of creation. Possibilities of support of motivation of creative activity are considered in the conditions of professional studies.

Keywords: creativity, spirituality and value of creation, motivation of creative activity, internal and external motivation, cognitive necessity, aspiration, to self-affirmation.

Постановка проблеми. Творчість – це здатність бути гнучким, відкритим для всього нового, вміння адаптуватися або знаходити нові шляхи. Творчість дає людині, яка володіє талантом, можливість для самовираження, незважаючи на жодні умовності, рамки та бар'єри. А суспільство, у якому живе талановита людина, стає багатшим як у культурному, духовному, так і в матеріальному плані.

Поняття творчості із часом отримало не тільки позитивні конотації. Воно є ключовим у дискусіях про індустрію культури, мистецтво, культурну політику, освіту й індивідуальний розвиток. Часто ним зловживають, щоб прикрити маніпулятивну рекламу, тіньові фінансові операції компаній в індустрії культури та розваг. Значення цього слова стало вкрай розмитим, воно почало знецінюватись.

Термін «творчість» вживається в такій кількості контекстів і стосовно такої кількості видів діяльності, що постає запитання, чи не позбулося це слово валідного змісту та здатності корисного практичного використання? Існує багато способів використання цього терміна стосовно величезної кількості дій і видів діяльності. Переважно він застосовується в доволі розмитому й неточному смислі, а іноді його використання досить суперечливе.

Сьогодні варто застосовувати більш критичний підхід до цього поняття. Необхідно в'яснити значення творчості в концептуальному й філософському сенсі. У ході історичного розвитку розвинулися кілька значень поняття «творчості» і розширився спектр їхнього використання. Проте в цьому терміні зберігся *духовний* аспект. Відбувся перехід від елітистської концепції творчої виключності (ексклюзивності) до більш інклюзивного підходу до творчості в її більш розповсюджених формах. Збереження та присутність протягом тривалого часу духовного аспекта творчості часто ігнорується в тих випадках, коли численні щоденні види діяльності наділяються творчою значущістю.

Присутність цього аспекту дозволяє задовольнити потребу, яка не може бути задоволена в інший спосіб. К.Негус і М.Пікерінг [4] зауважують, що духовний аспект зберігає свою значущість, коли люди надихаються, відчувають піднесення, зачаровуються тим, що вони читають, бачать або чують у художньому чи культурному продукті. Творчість може протистояти страданню, може зцілювати, володіти силою оновлення та відтворення людей.

Відповідно до теорії мотивації, її ділять на два типи – теорії тяги й теорії поштовху [2]. Теорії поштовху базуються на ідеї необхідності зовнішніх стимулів, до яких відносять тиск обставин, наявність проблемних ситуацій і конкуренцію. Теорія тяги заснована на понятті «потреби», яке передбачає обов'язкову наявність внутрішніх мотивів поведінки особистості. Кожна людина діє під впливом і зовнішніх, і внутрішніх мотивів, але результати їхнього впливу залежать від індивідуальних особливостей.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Мотивація творчої діяльності – це комплексне утворення, що включає в себе систему факторів, які спонукають, направляють і регулюють виконання творчої діяльності. В останні десятиліття запропоновано теорії і моделі мотивації, які розглядають окремі її сторони,

складові та їхні предиктори (Т.О.Гордєєва, И.Пуфаль-Струзик, Т.Любарт та ін.). Більшість сучасних психологів вважають саме внутрішню мотивацію важливою умовою творчої діяльності (Д.Б.Богоявленська, В.М.Дружинін, О.М.Матюшкін, Д.В.Ушаков, Р.Стернберг, Т.М.Амабіле, Х.Гарднер, М.Чіксентміхайі та ін.).

Мета статті – аналіз духовного аспекту творчості, теоретичне обґрунтування та емпіричне дослідження особливостей мотивації творчої активності студентів, а також визначення можливостей її підтримки в умовах професійного навчання.

Виклад основного матеріалу. Мотивація творчої активності являє собою складну динамічну систему. Кожній креативній особистості притаманний свій «мотиваційний профіль» або своя ієрархія мотивів, що відображає різні набори й різну вираженість мотивів творчості, які лежать в основі їхньої діяльності. Суттєвою характеристикою мотивації творчої активності є співвідношення внутрішньої та зовнішньої мотивації. Внутрішня мотивація пов'язана з інтересом до самої творчості та задоволенням від неї, зовнішня – з виконанням зовнішніх вимог, орієнтацією на винагороду та похвалу. В основі внутрішньої мотивації творчої активності лежать три базові потреби – у пізнанні, досягненні та самоактуалізації. Внутрішня мотивація має місце тоді, коли творча діяльність здійснюється заради неї самої, а також заради задоволення від процесу створення нового, незвичного, вирішення складних завдань, досягнення високих результатів і відчуття власної компетентності та самореалізованості.

Оптимальний варіант функціонування творчої мотивації полягає в переважанні внутрішньої мотивації над зовнішньою, що проявляється в тому, що творчий процес викликає щирий інтерес, даючи можливість відчувати себе компетентним і реалізованим.

Головну роль у мотивації творчої активності відіграють особисті потреби, сконцентровані на власному «Я», завдяки яким людина стає автономною та неповторною. До цієї групи відносяться пізнавальні потреби, «потреби допитливості і спілкування з таїнством, потреба дивувати і вражати інших [6, с.209]». Основною в групі особистих потреб є потреба прагнення до самоствердження, яка базується на «прагненні до підтвердження і посилення власної значущості (значущості власного “Я”). ...Людина здійснює різного роду діяльності для того, щоб показати перевагу над іншими та самовдосконалюватися» [там само].

І.Пуфаль-Струзік для виявлення та дослідження провідних мотивів і потреб, специфічних для ефективної творчої активності, використала розроблену нею «Шкалу мотивів творчості». Мотиви, розміщені в шкалі, авторка розділяє на дві групи: мотивація гомеостатична (мотиви матеріальні, прагнення до активного життя та захисні) і мотивація гетеростатична (особисті та суспільні мотиви). Особисті мотиви містять прагнення до самоствердження та пізнавальні мотиви.

Прагнення до самоствердження виступає у двох формах: прагнення до вищості (переваги) і прагнення до досконалості. «Особистості, які представляють першу з них – прагнення до вищості – прагнуть «увись» (відчуття власної значущості) і «створюють» суспільну шкалу значущості, на якій розміщують себе та інших. Особливо значущим становищем для них є розташування себе на

«вершині», відмежовуючись таким чином від інших. Чим вище вони розміщують себе, тим вище у них відчуття власної значущості. Прагнення до «вершини» базується на прагненні покращення своєї позиції на цій шкалі [6, с.217–218]». Прагнення до переваги – це своєрідна форма міжособистісного суперництва.

Другий вид мотивації, який більше сприяє творчості, заснований на прагненні до досконалості. Особистість прагне до постійного покращення своїх досягнень, до зростання компетентності, професійності. Оцінка ефектів її діяльності залежить від неї самої, а не від суспільного оточення. Подібна мотивація не має характеру суперництва, що достатньою мірою сприяє творчому розвитку особистості, яка постійно вдосконалює власні ідеї.

Результати досліджень творчо активних особистостей І.Пуфаль-Струзік показують, що творча активність найчастіше вивільнює та спрямовує кілька мотивів, що вказує на відсутність якої-небудь одної універсальної творчої мотивації. Творча діяльність рухається і підтримується за допомогою двох домінуючих видів гетеростатичної мотивації специфічного характеру: прагненням до досконалості та пізнавальною мотивацією.

У дослідженнях І.Пуфаль-Струзік виявлено найбільш виражені потреби творчо активних особистостей. Провідною є потреба у творчості, яка проявляється у вчинках, що не є повторюваними й стереотипними. Для цього виду потреби специфічним є інтуїтивне пристосування до нових умов, що виявляється в підвищеній активізації та дієздатності, інтуїції та швидкому «схопленні». Головними є пізнавальна та потреба в самоствердженні. Пізнавальна потреба притаманна особистостям, які особливо виразно усвідомлюють потребу знань, прагнуть задовольнити свою допитливість, люблять досліджувати, задавати питання, прагнуть до знань, хочуть зрозуміти світ і людей, зв'язки між подіями, факти й теорії. Потреба в самоствердженні – це тенденція до швидкої реалізації складних проблем і честолюбних цілей, до подолання труднощів у бажанні до досягнень, що сприяє підвищенню самоповаги. Другорядними, підпорядкованими потребами виявилися: потреба інформувати інших (подача інформації, переконання, передача знань); прагнення до незалежності в мисленні та діяльності; потреба естетичних вражень, характерна для осіб з великою сприйнятливістю до прекрасного, з естетичним ставленням до світу та схильністю до творчої діяльності; потреба розваг, пошуку радості, позитивних емоцій.

Найбільше значення в спонуканні до творчої активності мають потреби у творчості, пізнавальна потреба та прагнення до самоствердження. Прагнення до самоствердження (особливо у формі прагнення до досконалості) підвищується разом із зростанням професійності творчої особистості.

Таким чином, провідною мотивацією творчості є особиста мотивація незалежного характеру (мотивація розвитку), в основі якої лежить потреба у творчості та діючі з нею пізнавальна мотивація й прагнення до самоствердження (через постійне покращення якості своїх досягнень). «Особиста мотивація спрямовує людину на постійне внутрішнє вдосконалення. Джерела такого роду

мотивації знаходяться в особистості. Успішна творча активність приносить особистості позитивні емоції у вигляді задоволення та самозадоволення, які стають сигналом для повторення творчих спроб. Тим самим подібна мотивація постійно активізується. Завдяки досягненню високого рівня майстерності у творчій професії, у відповідності з власними зовнішніми стандартами вдосконалення, творча особистість постійно підвищує рівень власної компетентності» [6, с.232].

Менш значущими для ефективної творчої активності виявились інструментальна мотивація, захисна мотивація, у якій важливим є терапевтичний вплив творчості на особистість, а також суспільна мотивація, що спрямовує творчу діяльність особистості на іншу людину. Інструментальна мотивація зовнішньо спрямована та сприяє задоволенню таких потреб творчої особистості, як слава, успіх і матеріальні блага, котрі дозволяють творчим шляхом одночасно самовиразитися, а також отримати визнання інших, імпонувати та бути духовно підтримуваним. Захисна мотивація спрямовує особистість на пошук можливостей боротьби з життєвими перевантаженнями та стресами. Суспільна мотивація спрямована на людей, які стають головними адресатами й споживачами творчих здобутків у теперішньому та майбутньому часі. Творча активність дає можливість особистості виразити себе, через предмет творчості передати своє бачення та естетичне переживання світу, переносячи його на інших людей, поділяючи його з іншими.

Більшості творчих особистостей характерна полімотивованість. Тільки для особистостей з найбільшими творчими досягненнями властива незалежна особиста мотивація як провідна. Очевидно, лише невелика група творчих особистостей може собі дозволити відволіктися від необхідності схвалення, симпатії, потреби прийняття та визнання себе іншими, і займатися перш за все, удосконаленням своєї творчості, своїм розвитком й укріпленням своєї незалежності.

Наше дослідження особливостей мотивації творчої активності молоді виявило, що 55,9% студентів чоловічої та 62% жіночої статі вважають себе креативними людьми, і лише 22,6 і 18,2%, відповідно, це заперечують. Завдяки творчості, 53,5% чоловіків і 62,9% жінок почувають себе більш потрібними, кращими, щасливими.

Отримано результати щодо структури провідних мотивів творчої активності студентів. Мотиваційний профіль творчої активності студентської молоді показав, що найбільш вираженими мотивами творчості є прагнення до самореалізації та пізнавальна потреба, які складають внутрішню мотивацію. Найменше виражена зовнішня мотивація творчої активності: прагнення до успіху та слави, потреба показати себе, імпонувати іншим, у визнанні оточуючими, в самопрезентації.

Мотиви прагнення до реалізації власних інтересів і прагнення до самореалізації складають незалежну особисту мотивацію, яка є найбільш специфічною та сприяє успішній творчій активності. Зазначена мотивація творчо активізує особистість, метою якої є постійне внутрішнє самовдосконалення, особистісний розвиток на основі реалізації зацікавленостей і запитів. Джерело цієї мотивації

знаходиться не в зовнішньому середовищі, а в самій особистості, завдяки чому вона стає незалежною від зовнішнього середовища або несприятливих умов. В основі цієї мотивації лежить потреба у творчості та пов'язане з нею прагнення до досконалості, до зростання власної компетентності, а також пізнавальні потреби (цікавість, новації, пошуки нового), які спрямовані на мобілізацію особистості до здійснення творчої діяльності. Позитивні емоції, які супроводжують творчу активність, а також постійний голод пізнання (незадоволена допитливість) активізують до продовження вже реалізованих або здійснення нових творчих спроб. Таким чином, ця мотивація набуває автономного та самоактивізуючого характеру, а її головною метою стає досягнення досконалості у «творчому ремеслі», зростання професіоналізму та компетентності.

Мотиви прагнення до досягнень, до успіху й слави, потреба показати себе, імпонувати іншим, потреба у визнанні з боку інших, у самопрезентації складають інструментальну мотивацію. Цей вид мотивації має змагальний характер і зовнішнє спрямування. Отже, мотивована особистість визнає матеріальні цінності й за допомогою творчості прагне до успіху та слави, хоче бути визнаною та викликати захоплення, хоче подобатися й отримувати визнання. Способом (інструментом) для досягнення такого роду цілей стає творчість.

За результатами опитування 46% студентської молоді вважають, що навчальний процес в їхньому вищому навчальному закладі стимулює до прояву креативності, проте 31% опитуваних це заперечують.

Внутрішня мотивація є головною умовою досягнення креативного результату. Т.М.Амабиле наводить основні зовнішні фактори-«вбивці» креативності: 1) очікувана оцінка діяльності – фокусування уваги на тому, як буде оцінена робота; 2) спостереження – перебування під зовнішнім наглядом під час роботи; 3) «пов'язаність контрактом за нагороду» – фокусування уваги на відчутній зовнішній нагороді; 4) змагання – зіткнення із ситуацією «виграв-програв» щодо інших людей; 5) обмеження вибору – усвідомлення наявності обмежень у виконанні роботи; 6) перебування в «атмосфері» фокусування на зовнішніх стимулах діяльності [7, с.357].

До зниження внутрішньої мотивації приводять фактори, що підривають самовідчуття суб'єкта творчості як компетентного діяча, який здійснює діяльність за власною ініціативою та бажанням. До цього можуть приводити очікувані нагороди, що мають відчутний (матеріальний) характер, оцінки та їхнє акцентування, нагляд, контроль, жорсткі терміни завершення діяльності, нав'язування цілей діяльності, а також ситуації змагання. У таких ситуаціях люди перестають почувати себе вільними суб'єктами творчої діяльності, які самостійно здійснили вибір того, що вони будуть робити, відчуваючи зовнішній контроль за своєю поведінкою. Навпаки, до зниження внутрішньої мотивації не приводять позитивний вербальний зворотний зв'язок, похвали, нагороди, а також оцінки, які дають відповідно до якості виконаного завдання, що признають компетентність і творчі досягнення суб'єкта діяльності.

Таким чином, для збільшення елементів творчості в навчанні необхідно знизити кількість оцінних реакцій з боку осіб, які реалізують навчальний про-

цес, щоб підвищити можливості вибору й підсилити відчуття автономії. Для підсилення відчуття автономії, що лежить в основі внутрішньої мотивації, також важливими є підтримка ініціативи та відсутність контролю і примусу з боку викладачів. Тому всі процедури, які сприяють підтримці почуття самодетермінації, свідомо надаючи можливості вільного (самостійного) вибору, приводять до посилення внутрішньої мотивації.

Висновки

В ієрархії мотивів творчої активності студентів переважає внутрішня мотивація над зовнішньою. Найбільше значення в спонуканні до творчої активності мають прагнення до самоствердження і пізнавальна потреба. Прагнення до самоствердження (особливо у формі прагнення до досконалості) підвищується разом із зростанням професійності креативної особистості. Отже, провідною мотивацією творчості є особиста мотивація незалежного характеру (мотивація розвитку). Менш значущою для ефективної творчої активності виявилася зовнішньо спрямована інструментальна мотивація. Вона сприяє задоволенню таких потреб, як слава, успіх і матеріальні блага, котрі дозволяють творчим шляхом одночасно самовиразитися, а також отримати визнання з боку інших, імпонувати іншим, самопрезентуватися.

Для підтримки внутрішньої мотивації, що сприяє творчій активності, надзвичайно важливим є надання можливості вибору, підтримки самостійності, зменшення контролю, надання інформації, необхідної для прийняття рішення та виконання завдання. Важливою умовою прояву внутрішньої мотивації є підтримка автономії, тобто прагнення суб'єкта діяльності почувати себе її ініціатором.

1. Гордеева Т. О. Мотивационные предпосылки одаренности: от модели Дж. Рензулли к интегративной модели мотивации [Электронный ресурс] / Т. О. Гордеева // Психологические исследования: электрон. науч. журн. – 2011. – № 1 (15). – Режим доступа : <http://psystudy.ru>.
2. Грановская Р. М. Творчество и конфликт в зеркале психологии / Р. М. Грановская. – С. Пб. : Речь, 2006. – 416 с.
3. Психология креативности / [Любарт Т., Муширу К., Торджман С., Зенасни Ф.] ; пер. с фр. – М. : Когито-Центр, 2009. – 215 с.
4. Негус К. Креативность. Коммуникация и культурные ценности / К. Негус, М. Пикеринг ; пер. с англ. – Х. : Изд-во «Гуманитарный центр», 2011. – 300 с.
5. Основные современные концепции творчества и одаренности / [под ред. Д. Б. Богоявленской]. – М. : Молодая гвардия, 1997. – 420 с.
6. Пуфаль-Струзик И. Структурно-иерархическая модель творческой активности личности: дис. ... д-ра психол. наук : 19.00.01 / Пуфаль-Струзик Ирена. – М., 2003. – 357 с.
7. Творчество: от биологических оснований к социальным и культурным феноменам / под ред. Д. В. Ушакова. – М. : Изд-во «Институт психологии РАН», 2011. – 736 с.
8. Ушаков Д. В. Психология интеллекта и одаренности / Д. В. Ушаков. – М. : Изд-во «Институт психологии РАН», 2011. – 464 с.

РОЛЬ СВІТОГЛЯДНИХ ОРІЄНТАЦІЙ ОСОБИСТОСТІ У ФОРМУВАННІ КАРТИНИ СВІТУ Й ОБРАЗУ «Я»

У статті розглянуто особливості впливу світоглядних орієнтацій особистості на побудову картини світу й образу «Я». Визначено специфіку процесу самовизначення, самореалізації та самотворення особистості в юнацькому віці. Означені детермінанти становлення світоглядних орієнтацій. Розглянуто особливості синергетичного підходу в дослідженні формування картини світу, образу «Я», ієрархії цінностей особистості в сучасному середовищі.

Ключові слова: синергетика, самотворення, «Я» образ, життєві смисли.

The article considers the peculiarities of the influence of the ideological orientations of personality to build a picture of the world and «self-image». Defined the specificity of the process of self-determination, self-realization and self-creation of identity in adolescence. These determinants of the formation of ideological orientations. Peculiarities synergistic approach in the study of the formation of the world picture, image «I», the hierarchy of values of the individual in a modern environment.

Keywords: synergy, self-development, the image of «I», the sense of life.

Постановка проблеми. Вельми актуальною проблемою соціалізації особистості в юнацькому віці є процес самовизначення, самореалізації та самотворення. Адже роблячи власний життєвий вибір, особистість реалізує через образ «Я» свій особистий погляд на систему цінностей, яку пропонує суспільство. На основі сформованої системи світоглядних орієнтацій в особистості будується власна картина світу. Психологічна, психотерапевтична методологія, діагностика й практика потребують подальшої розробки диференційованих характеристик, класифікаційних критеріїв, термінологічного та симптоматичного уточнення. На наш погляд, феномен світоглядного самовизначення тісно пов'язаний із самотворенням особистості. Найбільш розробленим напрямом дослідження цієї проблеми є системно-синергетичний підхід. Системно-синергетичний підхід до самотворення особистості сьогодні вже апробований у гуманітарній освіті (Г.К.Радчук, В.Г.Буданов, Г.Л.Тульчинський, П.В.Лушин, М.С.Каган та інші). Синергетика як кооперативна наука вивчає складні, відкриті системи, що розвиваються. Коли особистість усвідомлює свій внутрішній світ, вона по-іншому починає дивитися на зовнішнє оточення. Тоді в сприйманні зовнішнього світу відсутні статичні категорії та форми, світ сприймається у всьому своєму різноманітті. Мислення знаходиться у постійному русі, свідомість породжує різні думки, форми, які ніколи не стануть завершеними, догматичними. Відкриваючи свій внутрішній світ, людина відкриває зовнішній світ у процесі постійних змін і сама постійно знаходиться на шляху самотворення. У процесі самотворення формується значеннева категорія – образ «Я», образ своєї самості, що несе відбитки образу свого буття.

Так, образ власного «Я» стає головним для визначення поведінкової стратегії індивіда. Саме уявлення про самого себе стає фундаментом для

розвитку гнучких адаптивних можливостей нашої індивідуальності. Світ знаходиться в постійній зміні, а образ «Я» прагне стабільності, навіть консерватизму для збереження своєї цілісності. Тому ті структури, що сформувалися на тлі динаміки образу оточення, стають деструктивною ланкою, що сповільнює подальший саморозвиток образу «Я». Кожен компонент, що придбав форму чіткої категорії і зайняв своє місце в структурі «Я» особистості індивіда, прагне до постійного існування і дуже болісно змінюється чи перетворюється. В міру поглиблення процесу самовизначення образ «Я» деталізується, кожен його компонент здобуває чітку структуру й підлягає, за необхідності, рефлексивній діяльності. Усе це продовжується, поки не з'являються нові перепони в соціальній адаптації і виникають нові зміни в якостях особистості, її здібностях.

Мета статті – окреслити найактуальніші проблеми в самотворенні особистості в юнацькому віці, розкрити особливості впливу світоглядних орієнтацій на побудову картини світу й образу «Я».

Особистість є рухливою, здатною до самоорганізації та саморозвитку відкритою системою, різні елементи якої взаємно провокують, збагачують, нейтралізують або придушують один одного, породжуючи нові ідеї й осмислення. Самоствердження особистості в різних підходах має результат певною мірою ілюзорний і значущий тільки для даного суб'єкта й результат реальний і соціально значущий.

Самотворення є складним комплексом когнітивних, емоційних і поведінкових реакцій. Самотворення визначається самоствердженням цінності власного «Я», його сили й значущості. Самотворення особистості здійснюється шляхом екстерналізації своєї цінності ззовні з метою підтримки іншими. Сутнісним у прямому своєму значенні слова не є власне життя, це є можливість існування індивідуального, приватного. Життя виникає, як відособлення частки суцього, як індивідуалізація – диференціація – сепарація – відокремлення. Existence – латиною «виділення із суцього», із цілого. Відокремлення власного «Я», відчуття самості, внутрішньої унікальної цілісності й створює умови самотворення, здатності до самоусвідомлення і рефлексії, здатності думати.

Однією з ліній дослідження становлення світоглядних орієнтацій особистості в юнацькому віці є визначення життєвих смислів. Проблема оволодіння людиною смыслом своєї життєдіяльності, побудови світогляду, висвітлювалася такими провідними авторами, як В.Франкл, Ж.-П.Сартр, І.Ялом, М.Бубер та ін. У російській психологічній науці ця проблематика розробляється в працях Ф.Ю.Василюка, Л.С.Виготського, Б.В.Зейгарнік, В.А.Іванникова, Д.О.Леонтьєва, С.Л.Рубінштейна. Серед українських психологів, які досліджують питання світоглядних орієнтацій, смыслу життя у просторі гуманістично-екзистенційного спрямування, парадигми духовного розвитку можна назвати Г.О.Балла, М.Й.Боришевського, О.Ф.Бондаренка, П.П.Горностая, С.Д.Максименка, В.А.Роменця, М.В.Савчина, Т.М.Титаренко, Н.В.Чепелевої. Вважається, що смыслова сфера підпорядковує собі всі інші життєві прояви, визначає спрямованість пізнання, вектор становлення особистості. Причому показником особистісного самовизначення є той вибір, у якому перевага віддається цін-

ності більш високого рівня. Тому гуманістична психологія визнає можливість гармонійного існування людини лише за наявності у неї «високого» смислу життя [2, с.5].

У дослідженні ми опираємося на визначення Д.О.Леонтьєвим категорії смислу (зокрема, смислу текстів, фрагментів світу, образів свідомості, душевних явищ або дій), по-перше, через ширший контекст і, по-друге, через інтенцію або ентелехію (цільову спрямованість, призначення чи напрямок руху)» [4, с.26] і поняттєві конкретизації цієї категорії, якими можна вважати «особистісний смисл» (О.М.Леонтьєв), «операціональний смисл» (О.К.Тихомиров). У сучасній культурі до високих смислів належать: любов, добро, правда, краса, гармонія, активність, досконалість, відповідальність, справедливість, честь, совість, свобода та ін. Дослідження проявів кожного із цих смислів може проводитися за різними типами детермінації та різними методами: каузальний (механістичний, лінійний) детермінізм класичної психології в її біхевіоріальному чи біогенетично зумовленому варіанті, провідні методи – об'єктивне спостереження й експеримент; імовірнісний (стохастичний) детермінізм неklasичної, гуманітарно-зорієнтованої психології (насамперед численні психодинамічні теорії), провідний метод – герменевтика; телеологічний детермінізм феноменологічних та екзистенціальних теорій особистості тощо, провідний метод – феноменологічний.

Зазначені методи та типи детермінації, за допомогою яких вдається дослідити закономірності становлення життєвих смислів особистості, представлені закономірностями життя: (відповідь на запитання «чому?», «звідки і куди?»), механізми функціонування смислів (відповідь на запитання «як?», «яким чином?») і досвід як персональний феномен (відповідь на запитання «у чому сенс життя?», «що це є для мене самого?»). Існуючі імпліцитні теорії особистості пересічних людей, що не залежать від їхнього освітнього рівня, ірраціональні настанови, забобони, підсвідома духовність, колективне несвідоме, можуть доповнювати інші теорії особистості для достатньої цілісності репрезентації світогляду людини. Становлення життєвих смислів активізує інтеграцію, стає найголовнішим детермінантом особистісних змін. Через діалог своїх конфліктуючих сторін особистість бере відповідальність за вибір власних світоглядних орієнтацій, становлення життєвих стратегій. Розуміння того, що нічого не відбувається само по собі, лише «ми – автори усього: будь-якого жесту, дії, роздумів, смислів» [5, с.277].

Для визначення зв'язку сформованості життєвих цілей і світоглядних орієнтацій особистості ми використали методику дослідження системи життєвих смислів В.Ю.Котлякова, методику М.Рокича (визначення ціннісних орієнтацій), методику СЖО (смисложиттєвих орієнтацій) Д.Леонтьєва та Must-test (визначення життєвих цінностей особистості) П.Н.Іванова, Є.Ф.Колобової. Експериментальне дослідження показало нагальний стан осмисленості життя та домінуючі цінності даного вікового періоду. У дослідженні брали участь 72 особи юнацького віку, серед них 30 осіб – студенти Київської дитячої Академії мистецтв, і 42 особи – учні середньої загальноосвітньої школи м. Київ. Обсте-

ження проводилося з метою з'ясувати особливості ціннісно-сислової сфери, а також для знаходження відмінностей між життєвими цінностями та осмисленням життя між різними групами, а саме – творчо обдарованими юнаками (Київська дитяча Академія мистецтв) та юнаками, що навчаються у звичайній школі.

З метою перевірки наявності взаємозв'язку між показником загальної осмисленості життя (ОЖ) тесту СЖО Леонт'єва та іншими показниками обраних нами методик було застосовано кореляційний аналіз, зокрема, зроблено розрахунки коефіцієнта кореляції Спірмена. Одержаний результат засвідчив наявність суттєвих зв'язків між показником загальної осмисленості життя (ОЖ) з категоріями життєвих смислів за методикою дослідження системи життєвих смислів Котлякова та категоріями термінальних й інструментальних цінностей за методикою виявлення ціннісних орієнтацій М.Рокіча. У студентів Академії загальний показник осмисленості життя (ОЖ) корелює зі статусними ($r = -,435$; при $p \leq 0,01$), комунікативними ($r = -,416$; при $p \leq 0,01$) і когнітивними ($r = ,655$; при $p \leq 0,05$) категоріями життєвих смислів (за методикою дослідження системи життєвих смислів Котлякова). Вищий показник ОЖ у тих студентів, які орієнтовані на домагання успіху, кар'єрні досягнення, щоб зайняти гідне становище в суспільстві (статусні), а також у тих, хто спрямований на побудову взаємостосунків: відчувати себе комусь потрібним, бути з близькою людиною, радіти спілкуванню з іншими (комунікативні). Крім того, показники за шкалою ОЖ тим вищі, чим менше значення надають юнаки розумінню самих себе, пізнанню Бога та розумінню життя (когнітивні). Останнє стосується й учнів 10-го класу СЗШ: чим вищий показник ОЖ, тим менше значення надається когнітивним категоріям життєвих смислів ($r = ,460$; при $p \leq 0,01$), а також екзистенційним (жити, бути вільним тощо) ($r = ,484$; при $p \leq 0,01$).

Результати тестування учнів 11-го класу СЗШ виявили такі зв'язки ОЖ з категорією «сімейні» і «гедоністичні»: вищий показник ОЖ у тих учнів, які вбачають смисл життя в тому, щоб жити заради своєї сім'ї, передати все краще своїм дітям, допомагати рідним і близьким ($r = -,439$; при $p \leq 0,05$). Також показник ОЖ тим вищий, чим меншого значення учні надають отриманню задоволення, відчуття щастя, отриманню якомога більше відчуттів і переживань ($r = ,462$; при $p \leq 0,05$). Низький показник ОЖ свідчить про наявність екзистенційного вакууму, який людина намагається заповнити розвагами, що дають швидке задоволення. Значущих зв'язків окремо для хлопців й окремо для дівчат не виявлено. Це говорить про те, що зв'язок різних категорій життєвих смислів із загальною осмисленістю життя (ОЖ) залежить не від статі, а від статусу та віку досліджуваних.

Значущі кореляції ОЖ з категоріями термінальних та інструментальних цінностей за методикою виявлення ціннісних орієнтацій (М.Рокіча) такі. Загальна кореляція і для студентів Академії, і для учнів СЗШ виявила значущі зв'язки з такими термінальними цінностями, як «розвиток» ($r = ,266$; при $p \leq 0,05$), «активне діяльне життя» ($r = -,284$; при $p \leq 0,05$) та інструменталь-

ними: «життєрадісність» ($r = ,268$; при $p \leq 0,05$), «відповідальність» ($r = -,399$; при $p \leq 0,01$), «терпимість» ($r = -,297$; при $p \leq 0,05$). Отже:

– чим вищий показник ОЖ, тим менш значущий розвиток (робота над собою, постійне фізичне та духовне вдосконалення) та більш значуща свобода (самотійність, незалежність у судженнях і вчинках);

– чим вищий показник ОЖ, тим більш значущою є відповідальність (почуття обов'язку, вміння дотримуватися слова) і терпимість (до поглядів та думок інших, вміння прощати їхні помилки), а менше значення має життєрадісність (почуття гумору).

При окремому розгляді показників студентів Академії, учнів 10-го та 11-го класів СЗШ були отримані такі дані. Значущими для студентів Академії виявилися кореляції загальної осмисленості життя (ОЖ) з термінальними цінностями: ОЖ – «цікава робота» ($r = -,536$; при $p \leq 0,05$), ОЖ – «розвиток» ($r = ,430$; при $p \leq 0,05$), ОЖ – «розвага» ($r = -,467$; при $p \leq 0,05$), ОЖ – «свобода» ($r = ,473$; при $p \leq 0,05$); та з інструментальними цінностями: ОЖ – «самоконтроль» ($r = ,459$; при $p \leq 0,01$), ОЖ – «чесність» ($r = ,466$; при $p \leq 0,01$):

– студенти, які мають високий показник ОЖ, цінують цікаву роботу та розвагу й найменше звертають увагу на розвиток і свободу;

– чим вищий показник загальної осмисленості життя (ОЖ) студентів Академії, тим менше при досягненні цілей цінується самоконтроль та чесність (можна сказати й навпаки: чим більше юнак цінує чесність та самоконтроль, тим у нього нижчий показник загальної осмисленості життя).

Чим вищий показник ОЖ в учнів 10-го класу СЗШ, тим більш значущою цінністю для них є здоров'я (фізичне і психічне) ($r = -,477$; при $p \leq 0,01$) і менш значущою – щасливе сімейне життя ($r = ,563$; при $p \leq 0,01$). В учнів 11-го класу СЗШ виявлено зворотний зв'язок загальної осмисленості життя (ОЖ) з розвитком (робота над собою, постійне фізичне та духовне вдосконалення) ($r = ,536$; при $p \leq 0,01$), що є спільним для них і студентів Академії. Учні 11-го класу СЗШ, що мають високий показник ОЖ при досягненні цілей більше цінують акуратність (вміння дотримуватись порядку у речах та справах) ($r = -,475$; при $p \leq ,01$), відповідальність (почуття обов'язку, вміння дотримуватися слова) ($r = -,451$; при $p \leq 0,01$) і терпимість (до поглядів та думок інших, вміння прощати їхні помилки) ($r = -,438$; при $p \leq 0,01$), а найменшу увагу приділяють життєрадісності ($r = ,439$; при $p \leq 0,01$) і непримиренності до недоліків у собі та інших ($r = ,489$; при $p \leq 0,01$).

Всі досліджувані юнаки, незалежно від віку та соціального статусу, серед найважливіших цінностей виділили «любов», «наявність хороших і вірних друзів» і «щасливе сімейне життя». На відміну від студентів Академії, учні на першому місці виділили здоров'я (фізичне та психічне), що у дівчат з Академії займає третє місце, а в хлопців аж на шостому. Крім того, учні 11-го класу школи визначають «матеріальну забезпеченість» як одну з першочергових цінностей (у хлопців – на 2-му місці, у дівчат – на 5-му) (рис. 1).

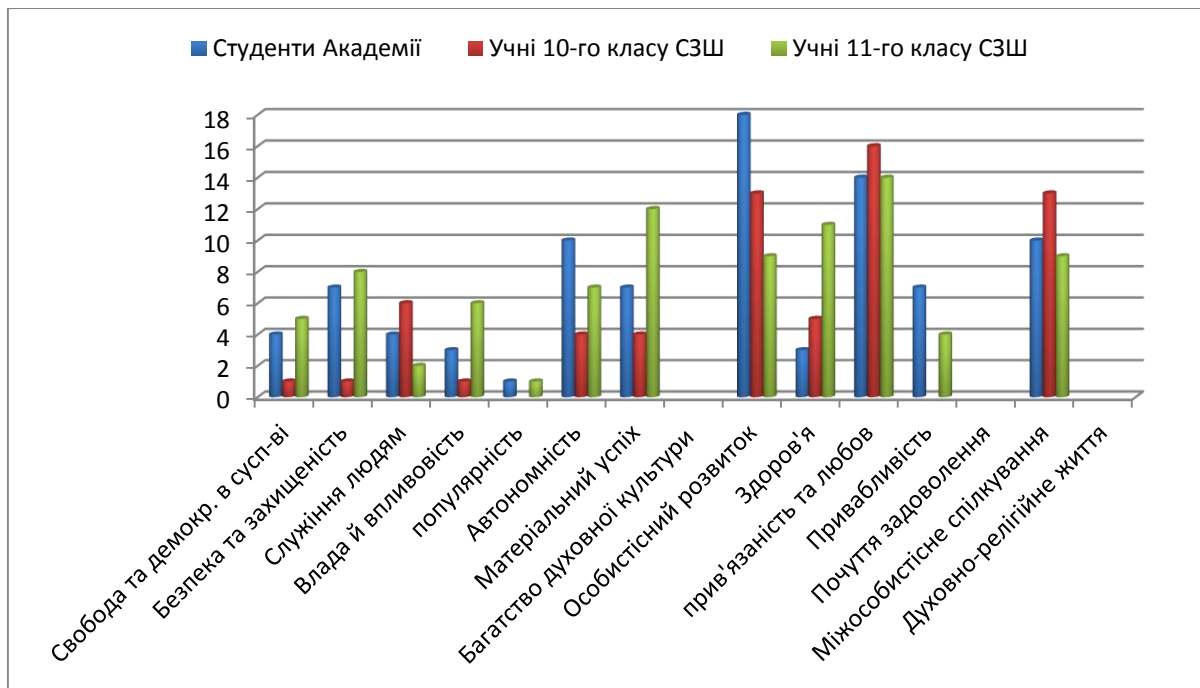


Рис. 1. Результати за тестом «Визначення життєвих цінностей особистості» (Must-тест) (П.Н.Іванов, Є.Ф.Колобова)

Отримані результати засвідчили орієнтацію учнів переважно на конкретні цінності (матеріальна забезпеченість, активне життя, фізичне і психічне здоров'я та щасливе сімейне життя), що сприяють самореалізації та задоволенню потреби в самоактуалізації. Домінуючими інструментальними цінностями виявилися такі, що тісно пов'язані з навчальною діяльністю (міжособистісне спілкування). Найбільш вираженими термінальними цінностями є матеріальне становище, активні соціальні контакти, потреба у досягненнях, духовне задоволення та власний престиж.

І студенти Академії, й учні звичайної школи серед значущих цінностей обрали «автономність», «матеріальний успіх», «прив'язаність та любов», «міжособистісне спілкування». Проте студенти Академії більш орієнтовані на особистісний розвиток та автономію, ніж учні школи, в той час, коли останні більшого значення надають цінності міжособистісного спілкування, прив'язаності та любові. Учні 11-го класу виділили матеріальний успіх, здоров'я, прив'язаність та любов. Аналізуючи особливості формування світоглядних орієнтацій особистості, ми, в першу чергу, спрямовували свій інтерес на особливості інтеграції, розвитку її життєвих смислів, зміни ставлення до стресових ситуацій, прийняття відповідальності за власне життя.

Розвиток ціннісно-сислової сфери особистості пояснюється адаптивною активністю особистості, здатністю до морально-психологічної саморегуляції (через усвідомлення обов'язку, відповідальності, прояву сумніння «мушу», «варто»). Суб'єктна здатність цього рівня втілюється цілепокладанням «буду», «смію» і забезпечує побудову нового досвіду особистості. Побудова картини світу, як результату розуміння смислу існування конкретної людини у світовому порядку (суб'єктна здатність «приймаю»). Відбувається усвідомлення

особистістю власної ієрархії цінностей, виявлення екзистенційних уявлень, ціннісних акцентуацій, активізація інтеграції особистості, за умов усвідомлення, прийняття та інтеграції власних бажань, потреб, можливостей.

Висновки

Самотворення особистості відбувається в процесі усвідомлення своїх ресурсних можливостей, змін трансферентних характеристик, способів захисту, нападу, сталих поведінкових патернів.

У цьому процесі необхідна наявність гарної структурованості: я-образів, життєвої мети, перспективи на майбутнє; наявність позитивних стратегій саморегуляції психоемоційних переживань; наявність відповідального вибору, адекватна тривога, емоційна задоволеність від дійсності; екзистенційна позиція: базова довіра світу, свобода та відповідальність у життєвому виборі, розвинута рефлексія, інфернальний тип локусу контролю, відчуття гідності; соціальність: свідомий вибір дистанції у міжособистих контактах, ефективні стратегії комунікацій; самореалізація: особиста та професійна самореалізація має свої ефективні стратегії, що не шкодять образу «Я», наявність життєвої компетентності.

Здійснений аналіз дає підстави вважати, що глибшому опрацюванню й успішному застосуванню методів дослідження світоглядних орієнтацій, їх ролі у формуванні картини світу, образу «Я» особистості здатні допомогти: а) опора на концепцію особистості як індивідуального модусу культури і як інтегративної якості особи, б) використання системного підходу у визначенні тенденцій у зміні життєвих смислів особистості.

1. Радчук Г. К. Аксіопсихологія вищої школи : монографія / Г. К. Радчук. – Тернопіль : ТНПУ, 2009. – 415 с.
2. Орбан Л. Е. Становление личности / Л. Е. Орбан. – М. ; Луч, 1992. – 112 с.
3. Семиченко В. А. Проблемы мотивации поведения и деятельности человека / В. А. Семиченко. – К. : Миллениум, 2004. – 521 с.
4. Леонтьев А. Н. Потребности, мотивы и эмоции / А. Н. Леонтьев. – М. : Изд-во МГУ, 1971. – 40 с.
5. Иванников В. А. Формирование побуждения к действию / В. А. Иванников // Вопросы психологии. – 1985. – № 3. – С. 113–122.

УДК 159.923.2; 159.947.5; 159.96

Ігор Галян

ПСИХОЛОГІЧНИЙ АНАЛІЗ СУТНОСТІ САМОРЕГУЛЯЦІЇ ЯК ОСОБИСТІСНОЇ ЗДАТНОСТІ

У публікації подано аналіз саморегуляції та її місця у структурі особистості. Висвітлюється роль суб'єкта та його активності в саморегулятивному процесі. Зокрема, вважається, що на певному рівні розвитку особистості, який характеризується вищим рівнем активності й цілісності, людина стає суб'єктом життя.

Ключові слова: саморегуляція, особистість, саморегулятивний процес, саморегуляція психічних станів, саморегуляція діяльності, саморегуляція поведінки, активність, суб'єктна активність, самосвідомість, смислові структури.

This publication presents analysis of self-regulation and it's in the structure of personality. Represents the role of the subject and it's activity in self-regulation process. In particular considered that on some levels of personal development which is characterized by higher levels of activity and integrity, person becomes a subject of life.

Keywords: self-regulation, personality, self-regulation process, self-regulation of mental states, self-regulation of activity, self-regulation of behavior, activity, subjective activity, self-awareness, semantic structure.

Постановка проблеми. Виходячи з інтерпретації психологічної сутності саморегуляції в літературних джерелах, а також з власних теоретичних міркувань про основні характеристики досліджуваного феномену, є підстави вважати, що професійна діяльність ставить людину перед необхідністю оптимальної, а часто й максимальної мобілізації власних потенційних можливостей, вияву високого рівня самоактивності. Відтак опрацювання схеми наукового аналізу проблеми саморегуляції для проведення дослідження є вельми важливим прикладним завданням, розробка якого спрямована на допомогу особистості в подоланні перешкод і забезпеченні успіху педагогічної діяльності.

Стан досліджуваної проблеми. Дослідження з проблем саморегуляції у вітчизняній психології ведуться за трьома напрямками: *саморегуляція психічних процесів і станів* (Л.П.Гримак, О.Л.Гройсман, А.Б.Леонова, А.С.Кузнецова, Г.С.Нікіфоров, Ю.І.Філімоненко, Р.М.Нестеров та ін.), *саморегуляція діяльності* (К.О.Абульханова-Славська [1], А.М.Арличев, О.О.Конопкін [11; 12], В.І.Моросанова [15], О.К.Осницький [16] та ін.) і *саморегуляція поведінки* (М.Й.Боришевський [3], М.І.Бобнева, В.О.Ядов та ін.). Окремо можна виділити мотиваційно-смислову саморегуляцію як власне особистісну саморегуляцію. У цьому аспекті заслуговує уваги дослідження Ж.П.Вірною мотиваційно-смислової регуляції у професіоналізації психолога [5]. Мотиваційно-смислові утворення як регулятори діяльності вивчалися Б.С.Братусем, Г.О.Баллом [2], О.О.Конопкіним [12], Г.В.Ложкіним, А.Я.Чебікіним та іншими вченими. Структурно-функціональна репрезентація у свідомості суб'єкта діяльності досліджена А.Ю.Агафоновим, О.Ю.Артем'євою, М.Й.Боришевським [3], Л.Ф.Бурлачуком, З.С.Карпенко, Д.О.Леонтьєвим, В.В.Століним, Т.С.Яценко.

Аналіз наукових джерел з окресленої проблеми засвідчує, що, незважаючи на значну кількість публікацій, немає чіткого визначення поняття «саморегуляція». Тому *метою* нашої публікації є теоретичний аналіз сутності саморегуляції як психологічної категорії та її місця в структурі особистості.

Виклад основного матеріалу. Вперше слово «саморегуляція» з'явилося в кібернетиці й теорії автоматичного регулювання, позначаючи «підтримку параметрів будь-якої функціонуючої системи в заданих межах постійності або зміни».

До наукового дослідження саморегуляції як специфічного процесу в живих системах дослідники приступили на початку ХХ століття. У загальній

формі питання саморегуляції піднімали П.К.Анохін і О.М.Леонтьєв [13]. Концепція усвідомленої саморегуляції діяльності й поведінки людини з'явилася лише в 70-х роках ХХ століття. Проблема саморегуляції тісно пов'язана із суб'єктивним підходом до дослідження психіки (Б.Г.Ананьєв, В.А.Петровський та ін.).

У психології процес саморегуляції розуміється вченими по-різному. Одні ототожнюють поняття «саморегуляція» з іншими термінами: «саморегуляція як рефлекторна діяльність» (П.В.Сімонов), «саморегуляція як адаптація» (О.О.Єршов), «саморегуляція як самоврядування» (О.Г.Ксенофонта). Ми погоджуємося з поглядами Ю.О.Миславського, який під саморегуляцією розуміє «процес підтримки в людині такої продуктивної активності, яка вимагає від неї певної роботи над собою, а тим самим у вищих своїх проявах охоплює момент розвитку її як особистості» [14, с.26]. Саме такий підхід до досліджуваної нами проблеми дає змогу говорити про формування оптимальної здатності до саморегуляції у майбутніх педагогів.

Багато дослідників використовували термін «регуляція», розглядаючи таке поняття, як «воля», із чого можна припустити, що ці процеси досить близькі. Регулюючи здатність волі відзначали також В.А.Іванніков [9], В.І.Селіванов [20] та ін. Цілісний підхід до вивчення усвідомленої саморегуляції був закладений працями К.О.Абульханової-Славської [1], А.В.Брушлінського [4], О.О.Конопкіна [11; 12].

Особливої уваги заслуговують дослідження саморегуляції О.О.Конопкіним, який розуміє її як «системно-організований процес внутрішньої психічної активності людини з ініціації, побудови, підтримки й управління різними видами й формами довільної активності, що безпосередньо реалізовує досягнення прийнятої людиною мети» [12, с.8]. Вчений сформулював основні принципи саморегуляції діяльності (системність, активність, усвідомленість), розробив уявлення про структуру саморегуляції та її компоненти [12].

О.О.Конопкін досліджував механізми саморегуляції діяльності, зв'язки системи саморегуляції з продуктивністю психічних процесів, з особистісними індивідуальними особливостями й ефективністю діяльності людини [12]. У своїй концепції усвідомленої регуляції автор підкреслював думку про узгодженість діяльності та її саморегуляції, зокрема той факт, що прийнята суб'єктом мета діяльності визначає як її спрямованість, так і регуляцію, тобто якою операціонально й змістовно буде саморегуляція, такою і буде діяльність. У цьому їхня єдність, але не тотожність, оскільки вони можуть не збігатися за своєю спрямованістю, структурою, сенсом і часом протікання. Це було доведено як у теоретичних, так і в експериментальних його дослідженнях [11]. Вченим була запропонована структура процесу цілеспрямованого саморегулювання діяльності, центральною ланкою якого є мета, що приймається суб'єктом, виконує системотвірну функцію і додає векторної спрямованості всьому процесу саморегуляції діяльності. Ланками саморегуляції були виділені також: суб'єктивна модель значущих для реалізації мети умов; програмування дій, система критеріїв оцінки успішності дій, корекції результатів і способів дій.

Оцінюючи наукові пошуки вченого, В.І.Моросанова зазначає, що тенденція розвитку досліджень з проблематики психології саморегуляції може бути позначена так: від досліджень усвідомленої саморегуляції діяльності до дослідження довільної активності людини; від дослідження загальних закономірностей до дослідження індивідуальних особливостей саморегуляції, від створення універсальної моделі усвідомленої саморегуляції до уявлень про загальну здатність до саморегуляції в єдності її структурних і змістовних аспектів, структурі й функціях стилю саморегуляції і регуляторного досвіду; від досліджень усвідомленої саморегуляції сенсомоторики й функціональних станів у контексті інженерної психології та психології праці до дослідження особистісних і когнітивних аспектів довільної саморегуляції в контексті диференціальної психології, психології розвитку, психології управління і педагогічної психології [8, с.302].

Дещо по-іншому розкриває зміст досліджуваного нами поняття А.С.Шаров, зазначаючи, що «...саморегуляція – це спрямована на розвиток цілісності суб'єктна активність, здійснювана за допомогою системи виборів» [23, с.67]. Підкреслюючи роль цілісності особистості в саморегуляції, автор розглядає компоненти регулятивного процесу в єдності зі структурними компонентами особистості. Дослідник вважає, що регуляція, з одного боку, виступає центральним компонентом особистості, а з іншого, – реалізується через взаємодію особистісних компонентів. А.С.Шаров виділяє такі структурні компоненти особистості, як ціннісно-смысловий зміст, активність і рефлексія.

Як бачимо, ключовим компонентом процесу саморегуляції особистості є суб'єкт та його активність. І це не дивно, адже, виконуючи функції побудови системи різноманітних відношень людини і світу й організації процесів її життєздійснення, особистість, перш за все, розв'язує своє основне завдання – залучення людини до її людської суті. На певному рівні розвитку особистості, що характеризується вищим рівнем активності й цілісності, людина перетворює власну життєдіяльність на ідеальний предмет практичного перетворення [18], стає *суб'єктом життя*.

Саме поняття суб'єкта, що відображає, на думку А.В.Брушлінського, людину в єдності її природних і соціальних властивостей, дозволяє в єдиній площині ставити й на конкретно-експериментальному рівні розв'язувати проблеми співвідношення цих властивостей у різних психічних явищах [4]. Це, вочевидь, і стало однією з причин його широкого розповсюдження як пояснювальної категорії і поява різних варіантів суб'єктного підходу: суб'єктно-діяльнісного [4], суб'єктно-системного [21], суб'єктно-буттєвого [19] тощо.

Розуміння терміна «суб'єкт», поданого в працях К.О.Абульханової [1], пов'язане з уявленням про людину як особистість, що досягла вищого рівня своєї активності й цілісності буття у світі. Здатність особистості перетворювати власну життєдіяльність на ідеальний предмет практичного перетворення, бути в гармонії із собою виводить її на рівень суб'єкта життя. У цій якості їй властива низка життєвих здібностей, таких як активність, відповідальність, рефлексивність, самореалізація тощо [2]. Близьким до цього розуміння є сформульоване А.В.Брушлінським поняття суб'єкта як людини на вищому рівні активності, що

виявляється в здатності протистояти обставинам [4]. Автор визначає суб'єкт як «якісно певний спосіб самоорганізації, саморегуляції, узгодження зовнішніх і внутрішніх умов активності, центр координації всіх психічних процесів, станів, властивостей, а також здібностей, можливостей і обмежень особистості» [4, с.331]. Таке поняття суб'єкта О.О.Сергієнко [21] позначає як акмеологічне. У рамках розробленого дослідницею системно-суб'єктного підходу різні контури активності, властиві дорослій людині, є одиницями ціннісно-сміслової регуляції життєдіяльності.

Як об'єкт регуляції виступає життєдіяльність як цілісна система життєвих ставлень, що реалізуються людиною в діяльності. Цілісності життя відповідає поняття людини, оскільки саме вона живе у світі з властивими їй активною діяльнісною позицією і властивістю бути суб'єктом активності. Ця стрижньова властивість і стає системотвірним чинником розвитку психіки, суб'єкт виступає центром різнорівневих форм психічної організації [21]. Для здійснення суб'єктної регуляції життєдіяльності в людини виникають відповідні функціональні органи, що реалізують її активне дієве ставлення до світу, найскладнішим з них є особистість. На відповідному, досить високому рівні її розвитку людина стає суб'єктом життя.

Погоджуючись загалом з позицією К.О.Абульханової про рівневий підхід до розуміння суб'єкта, ми все ж вважаємо за можливе висловити власне міркування із цього приводу. Так, положення вченої передбачає, що не всі люди, у яких формується особистість, які будують свій життєвий шлях, стають такими суб'єктами. Тут ми схилиємося до позиції, властивої екзистенційній психології про те, що кожна людина, з моменту появи на світ стає відповідальною за себе, за здійснення свого життя. Людина не вільна вибирати: бути чи не бути відповідальною, ця відповідальність їй поставлена самим фактом буття у світі. Інше питання, як вона скористається цією відповідальністю, і тут, зазвичай, існує величезний спектр індивідуальних відмінностей. Але в будь-якому випадку нести відповідальність і будувати своє життя може тільки сама людина, хоче вона того чи ні, добре це їй вдається чи не дуже, здійснюючи це тим чи іншим способом. Це дає істотні аргументи на користь позиції поставленої людині суб'єктності.

З іншого боку, відповідальність людини за своє життя та її ефективну регуляцію не є, на наш погляд, межею в розвитку особистості, вершиною її суб'єктності. З погляду В.І.Слободчикова, вище таких рівнів, як персоналізація й індивідуалізація у розвитку суб'єкта, знаходиться рівень його універсалізації. На нього він виходить будучи відповідальним не тільки за своє життя, але й за розвиток широких спів-буттєвих спільностей, що існують у культурі й історії людства. На цьому рівні він свідомо підпорядковує власне життя логіці розвитку цих метасистемних стосовно його життя утворень, що поза сумнівом являє вищий рівень розвитку суб'єктності людини.

Д.О.Леонтьєв визначає особистість як психологічне утворення і регуляторну систему, яка «конститується функціями виокремлення суб'єктом себе з навколишнього світу, виділення, презентації і структуризації нею своїх

відносин із світом і підпорядкування своєї життєдіяльності стійкій структурі цих відносин, на протипагу одномоментним імпульсам і зовнішнім стимулам» [13, с.154]. У структурній організації особистості автор виділяє три рівні: *рівень ядерних механізмів особистості*, утворених свободою і відповідальністю, які визначають способи або форми існування та самоздійснення особистості й відповідають за критичні процеси зміни смислових орієнтацій; *смисловий рівень*, утворений смисловими структурами особистості, у яких кристалізовані конкретні змістовні відносини людини зі світом та які регулюють її життєдіяльність; *експресивно-інструментальний рівень*, включає структури, що характеризують типові для особистості форми або способи взаємодії зі світом, її зовнішню оболонку: риси характеру, здібності, ролі, включені людиною у свій репертуар. Суб'єкт для Д.О.Леонтьєва виступає лише як функціональне відношення, що виникає в конкретній діяльності й, відповідно, не включається в аналіз при розгляді структури особистості.

Суб'єкт і особистість утворюють єдину метасистему, узгодженість і рівні розвитку якої визначають цілісність і зрілість поведінки людини [13]. Особистість, яка є змістовним, смисловим ядром, що спрямовує і регулює поведінку, автор вважає стрижнковою структурою суб'єкта, яка задає напрям його самоорганізації і саморозвитку. Це узгоджується з розумінням смислової сфери як центральної структури особистості. Суб'єкт, виступаючи носієм усіх природних і соціально набутих властивостей, здібностей і якостей, є стрижнем психічної організації людини.

Сучасні автори сходяться в тому, що смислова сфера як особливим чином організована сукупність смислових утворень (структур) і зв'язків між ними є центральним утворенням особистості, що здійснює головну функцію – орієнтування у відносинах, що зв'язують людину як суб'єкт з об'єктивною дійсністю, підпорядкування діяльності ієрархії цих відносин, смислову регуляцію цілісної життєдіяльності людини. Лінії становлення особистості, суб'єкта й системи смислової регуляції активності людини не просто переплетені, як вважає К.В.Карпінський, а складають органічну єдність [10].

Закономірності суб'єктної регуляції життєдіяльності людиною, заснованої на виникненні й розвитку смислової сфери особистості, у психології досліджуються і в рамках виявлення закономірностей функціонування свідомості та її смислових структур.

Сьогодні положення про активність суб'єкта діяльності розглядається в психологічних дослідженнях М.Й.Боришевського [3], С.Д.Максименка, Т.М.Титаренко, В.В.Татенка та ін. Проблема саморегуляції психічної активності займає одне із центральних місць у контексті суб'єктного підходу при дослідженні психіки, оскільки в центрі її уваги – розкриття психологічних механізмів суб'єктного розвитку людини [1; 16].

У наукових працях вітчизняних учених є описи саморегуляції, що стосуються діяльності фахівців рятувальних служб [6], саморегуляції професійного мислення в системі фахової підготовки практичних психологів [17]; теорії і технології підготовки майбутнього вчителя до саморегуляції педаго-

гічної діяльності [22]; теоретико-методологічних основ формування саморегуляції навчальної діяльності школярів [7] та інші.

Висновки

Таким чином, згадані вище дослідження дозволяють виділити в саморегуляції діяльності як мінімум два процеси: *регуляцію власне діяльності й особистісну регуляцію*, що перебувають у найтіснішому взаємозв'язку. Основним предметом особистісної регуляції є не стільки дії, спрямовані на перетворення в предметному світі, скільки дії, спрямовані на перетворення ставлень людини (ставлення до інших людей, до самого себе й до тих видів діяльності, до яких вона виявляється залученою). На відміну від саморегуляції діяльності, яка полягає в довільному регулюванні суб'єктом всього, що пов'язано з організацією і здійсненням діяльності, процес особистісної саморегуляції пов'язаний із самодетермінацією. На певних стадіях розвитку особистість починає свідомо організовувати свою діяльність, визначаючи свій власний розвиток. Особистісні перетворення, як і діяльнісні, здійснюються і закріплюються у вчинках, діях, взаєминах з людьми. Центральне ядро особистості складають її смислові структури, що дають людині свободу від наявної стимуляції та є основою її самодетермінації. На певному рівні її розвитку людина здатна стати суб'єктом своєї життєдіяльності як системної цілісності.

Нової якості смислової регуляції життєдіяльності набуває з появою і розвитком у людини системи особистісних цінностей. Перетворення смислової сфери в ціннісно-смислову, поява ціннісного вимірювання життєвого світу виводять людину на новий рівень розвитку її як суб'єкта життя, що характеризується якісно новим способом самоорганізації і саморегуляції особистості.

Перспектива дослідження. З огляду на зазначені вище положення і напрями дослідження саморегуляції, вельми доречним видається вивчення специфіки ціннісно-смислової регуляції життєдіяльності людини та місця особистісних цінностей серед інших смислових утворень особистості.

1. Абульханова К. А. Идеальность и реальность субъекта / К. А. Абульханова // Субъект и личность в психологии саморегуляции / под ред. В. И. Моросановой. – М. ; Ставрополь : ПИ РАО, 2007. – С. 31–45.
2. Балл Г. А. «Мотив»: уточнение понятия / Г. А. Балл // Психологический журнал. – 2004. – Т. 25, № 4. – С. 56–65.
3. Боришевський М. Й. Особистість у вимірах самосвідомості : монографія / М. Й. Боришевський. – Суми : Вид. будинок «Елада», 2012. – 608 с.
4. Брушлинский А. В. Психология субъекта и его деятельности / А. В. Брушлинский // Современная психология. Справочное руководство / под ред. В. Н. Дружинина. – М. : Ифра-М, 1999. – С. 330–346.
5. Вірна Ж. П. Мотиваційно-смислова регуляція у професіоналізації педагога : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня д-ра психол. наук : спец. 19.00.01 «Загальна психологія, історія психології» / Ж. П. Вірна. – К., 2004. – 39 с.
6. Грибенюк Г. С. Розвиток саморегуляції у професійній діяльності майбутніх рятувальників : монографія / Г. С. Грибенюк. – Черкаси : Черкас. ін-т пожежної безпеки ім. Героїв Чорнобиля МНС України, 2006. – 539 с.
7. Гриньова М. В. Саморегуляція : навч.-метод. посіб. / М. В. Гриньова. – Полтава : АСМІ, 2008. – 268 с.

8. Ежегодник Российского психологического общества. – М. : Эслан, 2004. – 400 с.
9. Иванников В. А. Психологические механизмы волевой регуляции / В. А. Иванников. – М. : Изд-во МГУ, 1991. – 142 с.
10. Карпинский К. В. Человек как субъект жизни / К. В. Карпинский. – Гродно : ГрГУ, 2002. – 280 с.
11. Конопкин О. А. Психологическая саморегуляция произвольной активности человека (структурно-функциональный аспект) / О. А. Конопкин // Вопросы психологии. – 1995. – № 1. – С. 5–12.
12. Конопкин О. А. Психологические механизмы регуляции деятельности / О. А. Конопкин. – М. : Наука, 1980. – 255 с.
13. Леонтьев Д. А. Психология смысла : природа, структура и динамика смысловой реальности / Д. А. Леонтьев. – М. : Смысл, 1999. – 487 с.
14. Миславский Ю. А. Саморегуляция и активность личности в юношеском возрасте / Ю. А. Миславский. – М. : Педагогика, 1991. – 151 с.
15. Моросанова В. И. Индивидуальный стиль саморегуляции : феномен, структура и функции в произвольной активности человека / В. И. Моросанова. – М. : Наука, 1998. – 192 с.
16. Осницкий А. К. Саморегуляция деятельности школьника и формирование активной личности / А. К. Осницкий – М. : Знание, 1986. – 80 с.
17. Пов'якель Н. І. Професіогенез саморегуляції мислення практичного психолога : монографія / Н. І. Пов'якель. – К. : НПУ ім. М. П. Драгоманова, 2003. – 294 с.
18. Рубинштейн С. Л. Человек и мир / С. Л. Рубинштейн. – М. : Наука, 1997. – 191 с.
19. Рябикина З. И. Личность как субъект бытия и события / З. И. Рябикина // Психология личности: учебное пособие / под ред. П. Н. Ермакова, В. А. Лабунской. – М. : Эксмо, 2007. – С. 132–167.
20. Селиванов В. И. Взаимосвязь воли и самоконтроля в учебной деятельности студентов / В. И. Селиванов, С. А. Гаврилина // Психол. журнал. – 1991. – № 5. – С. 44–50.
21. Сергиенко Е. А. Контроль поведения как субъектная регуляция / Е. А. Сергиенко, Г. А. Виленская, Ю. В. Ковалева. – М. : Ин-т психол. РАН, 2010. – 352 с.
22. Чайка В. М. Підготовка майбутнього вчителя до саморегуляції педагогічної діяльності : монографія / В. М. Чайка. – Тернопіль : ТНПУ, 2006. – 275 с.
23. Шаров А. С. Психология образования и развития человека / А. С. Шаров. – Омск : ОмГПУ, 1996. – 150 с.

УДК 159.923

Зіновія Карпенко

ДУХОВНІСТЬ ЯК ПРЕДМЕТ АКСІОПСИХОЛОГІЧНИХ СТУДІЙ

У статті обґрунтовується теза про те, що духовність як інтенціональне джерело суб'єкта саморозвитку проявляє себе в різнорівневих і складно узгоджених феноменах потребово-мотиваційного й когнітивно-компетентнісного блоків структури особистості, дослідженням яких займається аксіопсихологія.

Ключові слова: аксіопсихологія, духовність, особистість, суб'єкт.

The article substantiates the thesis that spirituality as an intentional source of a subject of self-development manifests itself in multilevel and complex concerted phenomena of need-motivational and cognitive-competency blocs of personality's structure, which are studied by axiopsychology.

Keywords: axiopsychology, spirituality, personality, actor.

Постановка проблеми. Постановка аксіопсихології особистості як міждисциплінарної царини психологічних досліджень зумовлено необхідністю гармонізації потребово-мотиваційного й когнітивно-компетентнісного складників процесу становлення та розвитку особистості.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Уперше термін «аксіопсихологія» вжив відомий радянський учений Б.С.Братусь у 1990 р. у контексті першочергових завдань гуманітарної психології, де аксіопсихологія визначалася особливою галуззю, спрямованою на вивчення суб'єктивно-ціннісної сфери. Відтоді минуло понад два десятиліття, проте тільки в Україні ця ідея отримала фундаментальне втілення у наших монографіях [2; 3; 4] і дисертаційних дослідженнях, виконаних у руслі холистичної концепції аксіологічної психології особистості (В.І.Сметаняк, В.П.Голован, І.А.Гуляс, Н.М.Когутяк, В.М.Мицько, А.А.Сімак, Д.В.Черенщикова, Є.В.Карпенко, О.І.Климишин, Р.В.Мотрук та ін.), насамперед – Г.К.Радчук.

Історичними попередниками аксіопсихології особистості є аксіологічні течії у філософії, які займаються дослідженням цінностей як смислоутворювальних підстав буття людини, що задають спрямованість і мотивацію її життєдіяльності: неокантіанська трансценденталістська аксіологія Лотце, Когена, Віндельбанда, Ріккєрта та ін.; неогегельянська онтологічна аксіологія Шелера, Н.Гартмана, Brentano та ін.; посткартезіанська феноменологічна традиція Гуссерля, Хайдегера, Мерло-Понті та ін. Власне психологічними теоретико-методологічними джерелами й векторами розбудови аксіопсихології особистості є культурно-історична психологія (Л.С.Виготський, О.Г.Асмолов, Д.О.Леонтьєв, М.С.Гусельцева та ін.), що відстежує процес інтеріоризації особою суспільних цінностей як зразків культурно-відповідної поведінки; екзистенційно-гуманістична (А.Маслоу, К.Роджерс, В.Франкл, А.Легле та ін.), що досліджує зворотний бік аксіогенезу особи як екстеріоризацію її вроджених духовних інтенцій у наявному соціокультурному середовищі; герменевтико-феноменологічна психологія (Ф.Ю.Василюк, В.П.Зінченко, В.А.Роменець, Т.М.Титаренко, Н.В.Чепелева та ін.), що вивчає механізми взаємної детермінації зовнішнього і внутрішнього боків психіки в спосіб самоконституювання особистості як суб'єкта життєтворчості [5]. Відтак аксіологічна психологія є не просто авторською концепцією, своєрідним додатком до наявних психологічних, насамперед персонологічних теорій, вона – закономірний наслідок рефлексії над основоположними засадами наукового пізнання, що характеризується дрейфом домінуючої сьогодні постнекласичної раціональності до універсалістського (постпостмодерністського) світорозуміння і людинознавства.

Виклад основного матеріалу. Насиченню цих модусів досліджуваної психічної реальності й присвячена наукова робота в царині аксіопсихології особистості. Логічним каркасом нашої дослідницької концепції стали уявлення про особистий аксіогенез як цілісний процес розвитку ціннісно-сислової сфери людини, наділеної відповідними психосоматичними, психоментальними, соціокультурними й духовно-трансцендентними інтенціями та здатностями.

Із цього погляду аксіогенез особи являє собою розгортання її суб'єктних здатностей у цілісній ситуації буття, голографія якої обіймає індивідний, власне суб'єктний, соціально-особистісний, індивідуальний та універсальний рекурентні ряди (рівні, синхронізовані сенсоцільовим чином) з прогресивним ускладненням ціннісно-духовних устремлінь людини.

Суб'єктом аксіогенезу є особа, що розуміється як трансцендентальний духовний суб'єкт, носій ноуменальних визначень людини, а також її феноменальних, атрибутивних репрезентацій. До перших належать різнотипні структури психічних інтенціональностей, до других – прояви інтерсуб'єктних взаємодій (моральні позиції, стилі життя, типи характеру та ін.).

Розвиток ціннісно-сислової сфери особистості пояснюється принципом інтегральної суб'єктності, згідно з яким здатність людини до самоактуалізації проявляється у висхідній телеологічній перспективі в континуумі: 1) відносного суб'єкта (біологічного індивіда, психосоматичного організму), наділеного здатністю рефлекторного налаштування (суб'єктна здатність «передчуваю») на сприятливі умови життя й орієнтованого на ключову цінність «вітальність» (здоров'я); 2) моносуб'єкта (власне суб'єкта умовно індивідуальної діяльності), який здійснює діяльність певного предметного змісту (пізнання, спілкування, праця) згідно з виробленими соціальними нормами і культурними стандартами, домінують прагматичні цінності. Адаптивна, нормовідповідна активність моносуб'єкта забезпечується сформованою здатністю «треба» – морально-психологічною саморегуляцією за допомогою усвідомленого обов'язку; 3) полісуб'єкта чи особистості як суб'єкта суспільно розподіленої діяльності, керованої імперативом моральної свідомості – сумлінням або інстанцією «мушу» («варто») і спрямованою на цінність добра для інших; 4) метасуб'єкта як індивідуальності, що репрезентує себе в актах творчої діяльності й унікальних внесках у культуру. Суб'єктна здатність цього рівня втілюється цілепокладанням «буду» («смію») і забезпечує досягнення індивідуального інноваційного ефекту, оцінюваного за естетичними канонами прекрасного; 5) абсолютного суб'єкта – людини як носія універсальної духовності з притаманною їй супердиспозицією «благо» як результату розуміння смислу існування конкретного у світовому порядку (суб'єктна здатність «приймаю»).

Інтегральний смисловий резонанс однотипних психічних явищ, що одночасно (синхронно) і паралельно (у топічному вимірі) співіснують, можливо схопити за допомогою методу смислової редукції (сутнісного аналізу) й ампліфікації (розширення ціннісно-сислової свідомості особи). Таким чином, функції теорії аксіогенезу особистості як опису, пояснення та прогнозування процесу актуалізації та реалізації персональних духовних інтенцій і суб'єктних компетенцій слід доповнити проектуванням віртуальних (бажаних, належних) сфер життєздійснення людини, а до результатів методологічної роботи віднести психотехнічні розробки з оптимізації функціонування виокремлених рівнів аксіопсихіки (духовності) і гармонізації міжрівневих взаємозв'язків.

Зокрема, у дисертації Є.В.Карпенка було обґрунтовано, що в процесі розвитку й професіоналізації особистості відбувається розщеплення цілісного життєздійснення на два режими функціонування особистості – адаптацію та

самоактуалізацію як таку. Причому перший режим послуговується переважно підсвідомими механізмами психологічного захисту, а другий реалізується спонтанно, усвідомлено, із залученням копінг-стратегій. Встановлено, що змішані актуалізаційно-захисні патерни відіграють роль тимчасових, перехідних психологічних засобів (функціональних органів), що фіксують своєрідні точки біфуркації, коли перед особистістю постає питання екзистенційного вибору режиму життєздійснення – активно-творчого, власне – духовного (самоактуалізація) чи пасивно-репродуктивного (адаптація). Відтак захисні механізми в процесі самоактуалізації відіграють роль каталізаторів, які підтримують у суб'єкта рішучість прийняти виклики трансцендентних цінностей, застосовуючи для цього релевантні копінг-стратегії, або роль інгібіторів, що ускладнюють перехід у самоактуалізаційний, духовно-розвивальний режим життєздійснення, консервуючи внутрішній мотиваційно-ціннісний конфлікт й обмежуючи життєві домагання особистості адаптивним самообмеженням.

Було експліковано таку послідовність (етапи) трансформації захисних механізмів: 1) розрізнені механізми психологічного захисту як підсвідома реакція на небезпечний для самооцінки ситуаційно специфічний сигнал; 2) інтегровані метою провідної діяльності захисні патерни, що зберігають самоповагу й позитивний я-образ особистості в значущих сферах життєдіяльності; 3) змішані копінгово-захисні патерни, що символізують стан переходу захисних механізмів у відповідні стратегії подолання внаслідок факту їх усвідомлення і доцільного спрямування; 4) власне копінг-стратегії поведінки в складних ситуаціях, що утруднюють і водночас заохочують самоактуалізацію особи; 5) гнучка каузально й телеологічно детермінована поведінка особистості в різноманітних умовах її життєздійснення (синтетичний стиль подолання).

Отже, захисні механізми різного рівня зрілості й суб'єктної віднесеності, як і копінг-стратегії особистості, виявляються вмонтованими в мотиваційно-ціннісний та операційно-діяльнісний каркас людини, схильної і здатної до самоактуалізації, за допомогою яких реалізується її життєвий проект, що виступає яскравим свідченням духовного зростання особистості. З огляду на вибірку нашого дослідження, твердиться про перехід від моно- і полісуб'єктної орієнтації взаємозв'язку чинників самоактуалізації з механізмами психологічного захисту (в осіб з добакалаврською підготовкою і студенток), до мета- й абсолютносуб'єктної його орієнтації (в осіб зі здобутим освітньо-кваліфікаційним рівнем «бакалавр» і студентів-чоловіків) як провідну тенденцію життєздійснення особистості.

Цілеспрямована трансформація захисних механізмів у процесі самоактуалізації особистості забезпечується реконструктивним потенціалом позитивної психотерапії, яка інтегрує досягнення психодинамічної, екзистенційно-гуманістичної й культурно-орієнтованої психології з опорою на концепти базових – первинно-афективних (Любити) і вторинно-когнітивних (Знати) – здібностей, моделей для наслідування й інтеріоризованих емоційних установок на себе (Я), партнера (Ти), референтну групу (Ми), культурну традицію (Пра-Ми), форм переробки конфліктів (Тіло, Контакти, Діяльність, Духовність). Такі принципи

позитивної терапії, як надія, баланс і самодопомога проектуються на різні етапи п'ятикрокової моделі консультування – дистанціювання, інвентаризацію, ситуаційне підбадьорення, вербалізацію і розширення системи цілей.

Таким чином, запропонована нами раніше ієрархічна суб'єктно-ціннісна модель трансформації неусвідомлюваних захисних механізмів у доцільно використовувані копінг-стратегії та ситуаційно й когнітивно релевантні копінг-стилі життєздійснення отримала в дисертаційному дослідженні Є.В.Карпенко емпіричне підтвердження у вигляді структурно-динамічних показників у континуумі адаптаційно-захисного й актуалізаційно-копінгового спектра; емпірично встановлено тенденцію підвищення з віком і з набуттям професійного досвіду рівня суб'єктно-ціннісної регуляції поведінки за допомогою психологічного захисту й копінг-стратегій у процесі самоактуалізації; виявлено інтрапсихічні засоби (функціональні органи), що являють собою тимчасові актуалізаційно-захисні патерни, які прискорюють або гальмують процес самоздійснення особистості в діапазоні «суб'єктні здатності – ціннісні пріоритети – цільові орієнтири життєздійснення»; визначено етапи – інстинктивно (1) і ціннісно (2) мотивованого захисту, перехідний (3), доцільного копінгу (4), варіативно-творчої копінг-поведінки (5) і зміст трансформації захисних механізмів у копінг-поведінку особистості в процесі її самоактуалізації, який полягає у зміщенні пріоритетності в колі взаємної детермінації з онтогенетичного (каузального) вектора життєздійснення (детермінація «знизу») на аксіологічний (детермінація «зверху») [1].

Експериментальна програма аксіокорекції педагогічного спілкування у ВНЗ, розроблена Д.В.Черенциковою, стала наслідком семантичного узгодження поняттєво-термінологічного апарату суб'єктно-ціннісного підходу з концептуально-методичними засадами позитивної психотерапії. В основу розробленого психотехнічного проекту оптимізації педагогічного спілкування у форматі просвітницького тренінгу була покладена ідея фасилітативного впливу психолога-тренера на викладача шляхом актуалізації та гармонізації таких його психологічних механізмів, як свобода – відповідальність, прийняття – справедливість, міжособистісний і педагогічний контакти, особистісна і професійна ідентичності, базова ціннісна диспозиція «Любити» і суб'єктно-інструментальна здатність «Знати». Доведено, що запропонований позитивний суб'єктно-ціннісний підхід є ефективним у налагодженні продуктивної розвивальної взаємодії внаслідок збалансування афективно-ціннісного й когнітивно-поведінкового аспектів освітньо-комунікативної діяльності викладачів ВНЗ. Почерговий або врівноважений прояв первинних і вторинних здібностей та інших психологічних механізмів педагогічного спілкування позначився на здатності викладача гнучко керувати процесом педагогічної взаємодії шляхом варіювання міжособистісного й педагогічного контактів, пред'явлення своєї особистісної чи рольової позиції, звертатися до конструктивних розвивально-діалогічних методів і прийомів педагогічного спілкування. Зафіксовано зменшення симптомів професійного вигорання і проявів авторитарності, підвищення показників гуманності, демократичності, духовно-гуманістичної спрямованості педагогіч-

ного спілкування, підвищення і стабілізація самооцінки викладачів, що взяли участь у реалізації експериментальної програми.

Запропонована позитивна суб'єктно-ціннісна модель і програма оптимізації педагогічного спілкування дозволяють ініціювати наукові пошуки в означеній царині, розширити компетенцію психологічної служби ВНЗ, відкриваючи дорогу запровадженню адаптованих до умов навчання у виші інноваційних фундаментально-технологічних і психотехнічних розробок [9].

В основу культурно-феноменологічного підходу до розуміння аксіогенезу особистості студента (З.С.Карпенко і Г.К.Радчук) покладено уявлення про конгеніальність трьох психічних форм онтогенетичних перетворень людини як суб'єкта культури: реальної, ідеальної та медіаторної. Під реальною формою розуміється студент як суб'єкт смислопошукової активності в освітньому середовищі ВНЗ та інтенціональне джерело потенційних професійних смислів. Ідеальну форму представляє викладач як суб'єкт освітнього смислопокладання та носій професійно-втілених культурних форм аксіосфери. Медіаторна форма постає середовищем взаємозв'язку реальної та ідеальної форм, яку репрезентує освітній діалог суб'єктів вищої професійної освіти як універсальний механізм аксіогенезу особистості студента [6].

Емпіричним свідченням поступальності аксіогенезу майбутнього фахівця є розгортання спектра суб'єктних позицій студента, які охоплюють повноту відповідального й ініціативного ставлення до учіннево-професійної діяльності, особистісного прийняття вимог професійної діяльності, орієнтацію на максимальне розкриття власного потенціалу та сприяння актуалізації інших людей. Критеріями, що фіксують ступінь актуалізації суб'єктних позицій студентів, є: мотивація учіннево-професійної діяльності, автономність (відносна незалежність), інтернальна локалізація суб'єктивного контролю, рефлексивність, позитивне самоставлення, рівень ситуативної та загальної самоактуалізації в освітньому середовищі ВНЗ. Відповідно до цих критеріїв та отриманих за ними емпіричних показників, а також на підставі врахування відповідних механізмів персонального аксіогенезу (ідентифікації, референції, інтерпретації, емпатії, генералізації) Г.К.Радчук отримала п'ять рівнів розвитку суб'єктних позицій у процесі вищої професійної освіти: пасивно-репродуктивна; активно-репродуктивна; активно-рефлексивна; креативно-смилова; професійно-екзистенційна. Організаційно-методичним засобом гармонізації професійно-особистісного аксіогенезу студентів визнано освітній діалог, який передбачає створення таких психолого-педагогічних умов: актуалізацію суб'єктності студента в освітньому процесі як сукупності релевантних смислових диспозицій, що детермінують його самореалізацію в учіннево-професійній діяльності; діалогізацію освітнього матеріалу, що пов'язана з конструюванням таких освітніх ситуацій, які ініціюють смислові переживання студентів як основу набуття ними професійно важливого особистісного досвіду; моделювання стосунків спільної творчої діяльності в процесі педагогічного спілкування; становлення діалогічної культури студентів через розвиток комплексу соціально-перцептивних, експресивно-комунікативних та інтерактивних умінь [7].

Аксіопсихологічні студії, виконані з урахуванням імплікативної холархії персональних цінностей і суб'єктних здатностей, не охоплюють всієї множини розвідок у царині ціннісно-мотиваційної тематики становлення особистості та розвитку її духовності, що проводяться сьогодні в Україні. До них належать численні дослідження особистісного становлення майбутнього фахівця як суб'єкта учіннево-професійної діяльності (О.І.Бондарчук, О.Є.Гуменюк, Л.В.Долинська, О.В.Киричук, С.Д.Максименко, О.Л.Музика, Л.Г.Подоляк, В.А.Семиченко, В.О.Татенко, А.В.Фурман, Ю.М.Швалб, О.Г.Чебикін, В.А.Чернобровкіна, В.І.Юрченко та ін.). Прикладні проблеми аксіопсихології особистості розв'язуються в руслі концепцій гуманізації та гуманітаризації вищої освіти (Г.О.Балл, І.Д.Бех, Ж.П.Вірна, В.П.Москалець, Н.І.Пов'якель, М.В.Савчин, Н.Ф.Шевченко, Т.С.Яценко).

Оригінальну концепцію психології особистості в культурологічному й аксіологічному аспектах запропонував В.В.Рибалка, центральним предметом якої є честь і гідність. Учений наголошує, що мова йде не стільки про цінності особистості, скільки про цінність самої особистості. У зв'язку із цим, розглядається аксіодинаміка ставлення до особистості – від полюсу крайнього приниження (аксіоциду) до полюса виняткового піднесення (аксіокульту). Дослідник адаптує відомі й розробляє нові методики профілактики аксіопсихологічних відхилень у поведінці учнівської молоді та дорослих людей, засоби їхньої аксіокорекції [8].

Висновки

Аксіопсихологія особистості становить новітній напрям вітчизняних психолого-педагогічних персонологічних студій, предметом яких є розвиток (аксіогенез) ціннісно-сислової сфери (аксіопсихіки) особи в процесі становлення та розвитку її духовних інтенцій і набутих компетенцій.

Розвиток зазначеної царини аксіопсихологічних студій здійснюється в культурно-історичній, екзистенційно-гуманістичній, герменевтико-феноменологічній, інтегрально-холістичній, комплексній площинах і має широкі можливості теоретико-методологічної екстраполяції, а також психотехнічної специфікації.

1. Карпенко Є. Суб'єктно-ціннісні особливості процесу самоактуалізації особистості / Є. Карпенко // Психологія особистості. – 2012. – № 1 (3). – С. 59–68.
2. Карпенко З. С. Аксіопсихологія особистості / З. С. Карпенко. – К. : Міжнар. фін. агенція, 1998. – 220 с.
3. Карпенко З. С. Герменевтика психологічної практики / З. С. Карпенко. – К. : РУТА, 2001. – 160 с.
4. Карпенко З. С. Аксіологічна психологія особистості / З. С. Карпенко. – Івано-Франківськ : Лілея-НВ, 2009. – 512 с.
5. Карпенко З. С. Аксіопсихологія особистості студента / З. С. Карпенко // Актуальні питання теорії та практики психолого-педагогічної підготовки майбутніх фахівців : матеріали II Всеукр. наук.-практ. конф. (Хмельницький, 24–25 квіт. 2014 р.). – Хмельницький : ХНУ, 2014. – С. 18–20.
6. Радчук Г. Психологічні засади професійного аксіогенезу особистості / Г. Радчук // Психологія особистості. – 2012. – № 1 (3). – С. 138–150.

7. Радчук Г. Аксіопсихологія вищої школи : монографія / Г. Радчук. – Тернопіль : ТНПУ, 2009. – 415 с.
8. Рибалка В. В. Психологія честі та гідності особистості : культурологічні та аксіологічні аспекти : наук.-метод. посіб. / В. В. Рибалка. – К. ; Вінниця : Планер, 2010. – 382 с.
9. Черенщикова Д. Аксіокорекція педагогічного спілкування у вищих навчальних закладах засобами позитивної психотерапії / Д. Черенщикова // Психологія особистості. – 2012. – № 1 (3). – С. 184–194.

УДК 159.922.1+37.015.3

Оксана Кікінежді

ПРОБЛЕМА ФОРМУВАННЯ ДУХОВНОСТІ ЗРОСТАЮЧОЇ ОСОБИСТОСТІ: ГЕНДЕРНИЙ АСПЕКТ

У статті розкриті методологічні засади формування духовності особистості в контексті гендерної парадигми. Представлена теоретично обґрунтована й емпірично апробована авторська модель гендерно-освітніх технологій як психолого-педагогічних новацій оптимізації процесу формування егалітарної свідомості, гуманістичної спрямованості та духовності особистості в період її дорослішання.

Ключові слова: *статеворольова ідентифікація, гендерна ідентичність, духовність, статева соціалізація особистості, особистісно-егалітарний підхід, егалітарна свідомість і самосвідомість, гендерно-освітні технології.*

The article deals with the methodological principles of individual's spiritual formation in the context of gender paradigm. The theoretically substantiated and empirically appraised model of gender educational technologies as psychoeducational maintenance of optimization of the process of egalitarian consciousness formation, humanistic orientations and spiritual identity during its maturation are submitted.

Keywords: *sex-role identification, gender identity, spirituality, person's sex socialization, personal egalitarian approach, egalitarian consciousness and self-consciousness, gender education technologies.*

Актуальність дослідження. Гуманітарні, демографічні, соціально-економічні та екологічні виклики сьогодення Україні, неоднозначний вплив глобалізаційних та інформаційних процесів на роль держави та громадянського суспільства, що знецінює духовно-моральні та національні цінності, вимагають переосмислення значущості світоглядних орієнтирів та фундаментальних цінностей, забезпечення розвитку й саморозвитку особистості як носія духовності. У зв'язку із цим, зрозумілим є звернення до антропологічної проблематики в педагогічній та віковій психології, зокрема, гендерного виміру розвитку людини, який дає змогу виявляти психологічні механізми соціалізації та диференціації статей, шляхи демократизації онтологічних основ «життя в статі».

Сучасна психологія у контексті «генези здійснення особистості» (С.Максименко) акцентує увагу на розвитку індивіда в системі процесів самопобудови й самоздійснення, гармонізації його внутрішнього світу із зовнішнім в умовах соціокультурної різноманітності, що спричинено глобалізаційними тенденціями (Г.Балл, М.Боришевський, Т.Говорун, А.Маслоу, В.Москаленко, Е.Помиткін,

В.Роменець, К.Роджерс, М.Савчин, В.Татенко, Т.Титаренко та інші учені). На нашу думку, найвиразніше цей феномен репрезентується в межах гуманістичного та феноменологічного підходів, що дає змогу розкрити питання розвитку суб'єктності, самовираження, набуття «сутнісного Я» у суперечностях життя. Попри очевидну «відкритість» прикладного аспекту проблеми гендерної ідентичності, вона має значний внутрішній пласт, оскільки охоплює чимало нез'ясованих психологічних механізмів особистісного та духовного розвитку людини, бо феномен духовності як система моральнорелевантних ціннісних орієнтацій є внутрішньо особистісними детермінантами життєдіяльності людини (М.Боришевський).

Отримання науково обґрунтованих даних щодо онтогенезу гендерної ідентичності дасть змогу привернути увагу вчених до процесів і результатів самовизначення індивіда у сфері традиційної та егалітарної культур. Таким чином, наукова розробка особливостей становлення гендерної ідентичності вимагає інтеграції психологічних досліджень, скерованих у напрямі онтогенезу свідомості та самосвідомості, презентації Я у виборі лінії статевої поведінки, формування психологічних механізмів самовизначення та саморегуляції представників різної статі, що й визначило мету статті.

Гендер як соціокультурна стаття базується в цілому на онтологічному припущенні, згідно з яким об'єкт аналізу вирізняється багаторівневістю значень та різноманітністю проявів, що стало вирішальним в означенні методологічних підходів до дослідження феномену ідентифікації як диференціації статевої свідомості та самосвідомості особистості. Теоретико-методологічну основу склали загальнонаукові принципи цілісності, активності, розвитку особистості в діяльності, базові положення психологічної науки із залученням теорій і даних філософії, фемінології, гендерології у зв'язку з міжгалузевим характером проблеми (С.Павличко, О.Забужко, Н.Зборовська, Н.Кобринська, Л.Смоляр та ін.); свідомого і несвідомого в життєдіяльності людини, що продукується у певному етносоціальному оточенні, ментальної рефлексії статевої належності (С.Бовуар, К.Горні, К.Естес, В.Куєвда, А.Менегетті, К.Мілет, Н.Ходороу, М.-Л.Чепа, Б.Фрідан), а також гуманістичної спадщини педагогічної думки (Г.Ващенко, М.Драгоманов, А.Макаренко, М.Пирогов, С.Русова, В.Сухомлинський, К.Ушинський).

Гендерна ідентифікація розглядається як суб'єктна та соціально-психологічна реальність у контексті цілісного процесу свідомості й самосвідомості (М.Боришевський, В.Столін), формування еґо-структур у континіумі індивідуального розвитку (Е.Еріксон, Дж.Марсія, Е.Берн), ціннісно-сміслового самовизначення (К.Войтила, В.Франкл), когнітивного дозрівання індивіда (А.Бандура, Ж.Піаже, Л.Кольберг), засвоєння когнітивних схем (С.Бем, Ш.Берн, С.Московічі та ін.). Гендерну Я-концепцію ми розглядаємо як наративну конфігурацію, завдяки якій різні життєві події й епізоди (гендерні ситуації) структуруються в одне ціле, що є об'єктивацією особистісних смислових конструктів, які складають, у свою чергу, індивідуальну суб'єктну реальність (Н.Чепелева).

Гендерний підхід як ексклюзивна теорія та методологія сьогодні досить органічно увійшов у психологічну науку, оскільки гендерно-орієнтовані дослі-

дження містять цінну інформацію, що забезпечує розуміння загальних і специфічних закономірностей психічного розвитку особистості представників жіночої та чоловічої статі в умовах онтогенезу. Перспективними в цьому плані є дослідження механізмів соціального пізнання на основі категорії гендеру в контексті психологічних концепцій С.Бем крізь призму теорії гендерної схеми й теорії лінз гендера, а саме лінзу гендерної поляризації, лінзу андроцентризму та лінзу біологічного есенціалізму, у феномені яких спостерігається певна аналогія з думками Л.Виготського про «знакове опосередкування» психіки, коли культурний знак стає засобом організації суб'єктної поведінки особистості в період дорослішання [2; 4]. Соціалізація забезпечує входження дитини в гендерну культуру суспільства та є найважливішим фактором, що визначає конструювання її гендерної ідентичності, суб'єктну активність у процесі самостворення гендерного «Я» відповідно до віку, зони найближчого розвитку та провідного виду діяльності, новоутворень у психічному розвитку.

Аналіз феномену ідентифікації в гендерному аспекті дає можливість розглядати її індикатором статевої ролі соціалізації. Міждисциплінарний характер гендерних досліджень лише підкреслив нерозривність взаємовпливів біологічного й соціального в аналізі психічних явищ, які лежать в основі процесу ідентифікації. Соціально-конструктивний підхід набув у нашому дослідженні статусу провідного у виявленні соціально-педагогічних чинників гендерної ідентифікації особистості, що дає змогу визначити сутнісні детермінанти набуття індивідом гендерної ідентичності – стевотипізованої чи андрогінної, яка змодельована і продовжує моделюватися під впливом соціуму у представників обох статей (відповідно до традиційної та альтернативної їй – егалітарної соціалізації (П.Бергер, Т.Лукман, Е.Кіммел, Г.Крайг, М.Мід та ін.).

Діяльнісно-особистісний підхід, провідним методологічним принципом якого є детермінізм, дав змогу розглянути проблеми гендерної соціалізації індивіда як інтерналізацію та інтралізацію особистістю гендерної культури, соціальну індивідуалізацію в людині стевотрольових очікувань навколишнього середовища. Як зазначає Т.Титаренко, «... особистість стає соціокультурною реальністю, коли осмислює себе і своє життя в певних дискурсах» [19, с.46]. За ідентифікацією утверджується статус інтегрованої інстанції психіки, що перетворює зовнішні соціокультурні гендерні символи в особистісно значущі й осмислені, співвіднесені з власним «Я» цінності й смисли, що впливають на ставлення людини до себе як до чоловіка чи жінки. Звідси – найбільше значення в інтерпретації гендерних настанов особистості як особливого предмета психологічного вимірювання у межах буттєвого підходу набуває аналіз усієї сукупності станів, просторів і реальностей поведінки, культурно-знаковий простір, а також характер зв'язку між ними (Т.Говорун, І.Кон, Г.Костюк, С.Максименко, Е.Помиткін, С.Рубінштейн, М.Савчин, В.Татенко, П.Чамата та ін.).

Слід зазначити, що зміст гендерних уявлень індивіда є важливим індикатором набуття стевотрольової ідентичності. Ціннісно-сміслова складова гендерних образів сучасного чоловіка/жінки, хлопчика/дівчинки є важливим чинником розвитку андрогінної гендерної ідентичності в особистості в період до-

рослішання та передумовою егалітарної самосвідомості у виконанні майбутніх сімейних та соціальних ролей. Можливість бути представленою у самосвідомості особистості в реальній та ідеальній формах конститує особливу роль і специфічні функції гендерного Я у саморегуляції поведінки (від Я знаю як хлопчик/дівчинка через – Я хочу як хлопчик/дівчинка до Я можу/вмію як хлопчик/дівчинка). Гендерна ідентичність виступає в ракурсі мотиваційно-ціннісних диспозицій особистості як відповідний віку симптомокомплекс маскулінно-фемінних властивостей у просторово-часовому вимірі.

Саме егалітарна соціалізація є співзвучною практиці особистісно-орієнтованого (ненасильницького) підходу в освіті, що виходить із демократичної моделі суспільства як спільноти рівноправних індивідуальностей, яка, як відмічає К.Абульханова-Славська (1991), сьогодні визнається найбільш прогресивною та продуктивною [1]. У цьому розумінні вихідні положення особистісно-егалітарного підходу як базової стратегії соціалізації та виховання охоплюють реалізацію ідеї рівноправ'я статей та їхню взаємозамінність; індетермінацію біологічною належністю гендерних ролей; утвердження егалітарного світогляду: гендерну компетентність як обізнаність із нормативами статево-рольової поведінки, гендерну чуйність як створення умов для повноцінного розвитку представників різної статі попри статеві стереотипи та упередження, здатність розв'язувати проблеми навчання й виховання з позиції егалітарної гендерної ідеології та гендерну толерантність як повагу до основоположних прав і свобод людини [8].

Метою національної освіти проголошено пріоритет особистісної орієнтації на розвиток дитини як суб'єкта власного життя, креативної, самодостатньої особистості, що є релевантною принципам гендерного підходу до виховання особистості та його різновиду – особистісно-егалітарного. На думку видатного українського психолога М.Боришевського, «світоглядні ціннісні орієнтації як складова системи духовних цінностей є базовим утворенням в структурі свідомості та самосвідомості особистості й визначають зміст, сутність Я-концепції особистості»; «... сенс реалізації особистісного підходу як одного з найважливіших принципів організації педагогічного процесу полягає не лише і не стільки у тому, щоб допомогти вихованцю збагнути себе як особистість, як неповторну індивідуальність, але й у тому, аби сприяти виникненню у нього здатності бачити себе, своє «Я» як частку, складову «Я» інших людей, тобто «не-Я» [12, с.26]. Учений вважає необхідною умовою формування в особистості громадянських якостей, а детермінантою становлення її духовності – адекватний розвиток національної самосвідомості [3, с.317]. На взаємозв'язку етнології, історії та психології у контексті формування національної свідомості підростаючого покоління наголошує В.Куєвда [9, с.85–92]. У своєму баченні завдань психологічної науки в сприянні духовному розвитку особистості психолог Е.Помиткін виходить із врахування актуальної потреби у духовному відродженні України [11, с.12–15]. Міркуючи про те, яка сила пов'язує психіку, душу й дух в єдине ціле, В.Татенко підкреслює, що «такою онтичною силою володіє наше «я», яке поєднує, синтезує, інтегрує і знімає в собі організмичне (мозок), психічне (індивід), душевне (особистість) і духовне (суб'єктність) в

індивідуально-неповторному, унікальному вчинку життєздійснення, що підносить людську істоту до рівня індивідуальності» [16, с.69].

В основу запропонованої нами егалітарної моделі статевої соціалізації покладені провідні ідеї гуманістичної психології та педагогіки, принципи особистісно-егалітарного підходу як базового в особистісному розвитку та подальшій самореалізації внутрішнього потенціалу індивідуальності, формування гендерної чуйності в різноманітності взаємодій між статями. Для нашого дослідження важливим є розгляд М.Савчиним сутності духовності в системі фундаментальних філософських, теологічних і психологічних понять, зокрема, співвідношення духовності особистості та людської тілесності, духовності й моральності, духовності й свободи тощо [15].

Побудова моделі гендерно-освітніх технологій на засадах інтеграції особистісно-орієнтованого та гендерного підходів охоплювала підготовку дівчат і хлопців до гнучкого соціостатевого репертуару в поведінці та різноманітних сферах життєдіяльності з урахуванням їхніх здібностей, уподобань, нахилів, можливостей, рівних умов для пропагування ідеї рівноваги та взаємозамінності статевих ролей, повноти розвитку індивідуальності, гармонійної цілісності особистості незалежно від її статевої належності [8].

Формування гендерної компетентності як складової життєвої компетентності в підлітків та юнацтва було спрямоване на розвиток їхнього критичного мислення, збагачення досвіду міжстатевої взаємодії партнерськими стосунками, формування здатності протистояти гендерним стереотипам.

Серед апробованих методів роботи з учнівством також застосовувалися і такі: інтерактивні міні-лекції, проблемні, частково-пошукові й евристичні бесіди, рефлексивні аналітичні коментарі, контент-аналіз аудіовідеоматеріалів, створення кейсів і портфоліо з гендерних проблем, проведення експрес-інтерв'ю, рецензування публікацій ЗМІ на гендерну тематику, мозкові атаки, створення колажів, гендерних автобіографій відомих людей, коментарів із життєвих випадків (case study). Підґрунтям розробленого змісту, методів та прийомів психолого-педагогічного супроводу стали засади розвивального та суб'єктно-особистісного підходів гендерного навчання, розвиток саморефлексії як наскрізних ліній у набутті гендерних знань підлітками.

Реалізація програми «Гендерна культура молоді» здійснювалася в дослідженні за трьома напрямками: 1) корекційно-розвивальна робота з дітьми та юнацтвом із метою розвитку егалітарної взаємодії; 2) гендерна освіта педагогів, психологів і батьків як головних агентів гендерної соціалізації особистості в період її дорослішання; 3) гендерна освіченість студентської молоді (діяльність школи гендерної рівності, гендерно-освітнього центру) на основі розроблених положень особистісно-егалітарного підходу як засадничих принципів гендерної просвіти: науковість, об'єктивність гендерних знань як головне підґрунтя подолання стереотипів; адекватність їх освоєння віковим можливостям дітей, підлітків та юнацтва; позитивізм і толерантність у ставленні до статей та міжстатевого спілкування; опора на власний життєвий досвід індивіда, критичне осмислення засвоєних настанов щодо життя в статі; суб'єктна позиція (позиція акто-

ра) як умова активізації гендерного самовизначення та саморефлексії в навчальному діалозі; рівноцінність «чоловічого» та «жіночого» начал в аналізі дидактичного матеріалу.

Методологічні засади гендерно-освітніх технологій склали психолого-педагогічні парадигми: формувальна – у дошкільній та початковій школі, розвивальна – у середній, творча – у вищій. Зміст кожного модуля розкривався за допомогою трьох компонентів: актуалізація гендерних уявлень, активне експериментування як побудова нових знань, рефлексія їх результатів як само- та взаємооцінювання. У розроблених і запроваджених у навчальний процес педагогічних ВНЗ трьох взаємопов'язаних різноманітних гендерних дисциплінах («Гендерна психологія», «Гендерна психологія і педагогіка», «Гендерна освіта: теорія і практика») акцентовано на уміннях надання практичної консультативної допомоги дітям та дорослим у розв'язанні проблем гендерного характеру, подоланні статевого упереджень та сексизму з утвердження ідей самобутності особистості та її самореалізації незалежно від статі. Констатувальні зрізи, виміри динаміки гендерних знань, фокус-групи, а також наративи на тему «Моє гендерне Я», експертні оцінки засвідчили зростання інтересу учнівської та студентської молоді до проблем «життя в статі» за умови вільного та необмеженого статевою належністю самовираження (суб'єкт-суб'єктного та суб'єкт-об'єктного діалогічного спілкування), засвоєння способів деконструкції гендерних стереотипів у поведінці. Важливою умовою ефективності програми було впровадження психолого-педагогічних засобів у навчально-виховний процес, комплексний підхід до формування паритетності статей у генезі системи відносин «вихователь – дитина – батьки». За системного та послідовного їх застосування було досягнуто відповідного рівня показників гендерної компетентності.

Основу комплексної освітньої програми для юнацтва «Гендерна культура молоді» склали напрямки діяльності Школи гендерної рівності (ШГР), створеної при Центрі гендерних студій ТНПУ ім. Володимира Гнатюка. Метою занять у ШГР було надання старшокласникам та студентам базових знань із проблеми гендерного паритету (за методом «рівний-рівному»), а також сутності егалітарності як індивідуально-розвивального підходу до особистості. Найсуттєвішою характеристикою сформованого освітнього середовища ШГР є розширення гендерно-ціннісного світогляду особистості, її суб'єктне, «авторське» ставлення до життєвих подій, що передбачало живу, активну участь обох статей у різних видах діяльності, гнучкість поведінки, виявлення власного творчого задуму тощо. Мета діяльності науково-дослідного Центру – розробка й експериментальне обґрунтування моделі формування гендерної свідомості та самосвідомості особистості-професіонала, що передбачає реконструкцію сталих світоглядних стереотипів і набуття компетенцій із гендерних питань. Завданням гендерно-освітнього Центру було наповнення основних вишівських дисциплін гендерним змістовим модулем, розробка програм і впровадження спецкурсів із гендерної психології та педагогіки.

Створення егалітарно-освітнього (творчо-розвивального) середовища в дошкільних, загальноосвітніх та вищих навчальних закладах можливе за умови

впровадження методично-освітніх засад гендерної ідеології навчання й виховання на основі використання «педагогічної матриці» національної гуманістичної спадщини. Застосування особистісно орієнтованих технологій в освітніх закладах різного рівня сприяє розвитку андрогінних властивостей особистості, егалітарній міжстатевій паритетності у взаємодії «батьки–діти–педагоги». У дослідженні апробована відповідність гендерно-освітніх технологій вимогам гендерного паритету в контексті розвитку ключових особистісних компетенцій як психолого-педагогічної інновації шляхом відмови від диференційованого, обмежувального підходу залежно від статі, на користь особистісного, духовного розвитку.

1. Абульханова-Славская К. А. Стратегия жизни / К. А. Абульханова-Славская. – М. : Мысль, 1991. – 299 с.
2. Бем С. Линзы гендера: Трансформация взглядов на проблему неравенства полов / С. Бем ; пер. с англ. – М. : Российская политическая энциклопедия (РОССПЭН), 2004. – 336 с.
3. Боришевський М. Дорога до себе: від основ суб'єктності до вершин духовності : монографія / М. Боришевський. – К. : Академвидав, 2010. – 416 с.
4. Выготский Л. С. Собрание сочинений : в 6 т. / Л. С. Выготский / под ред. В. В. Давыдова. – М. : Педагогика, 1982. – Т. 2. – 504 с.
5. Говорун Т. В. Гендерна психологія : навч. посіб. [для студ. вищ. навч. закл.] / Т. В. Говорун, О. М. Кікінежді. – К. : Вид. центр «Академія», 2004. – 308 с.
6. Кон И. С. Открытие «Я» / И. С. Кон. – М. : Политиздат, 1978. – 367 с.
7. Костюк Г. С. Навчально-виховний процес і психічний розвиток особистості / Г. С. Костюк. – К. : Рад. школа, 1989. – 608 с.
8. Кікінежді О. М. Гендерна ідентичність в онтогенезі особистості : монографія / О. М. Кікінежді. – Тернопіль : Навчальна книга – Богдан, 2011. – 400 с.
9. Куєвда В. Т. Психологічні ретроспекції української етнокультурної моделі : монографія / [В. Т. Куєвда, Т. В. Ковтунич] ; за ред. М.-Л. А. Чепи. – Кіровоград : Імекс-ЛТД, 2013. – 104 с.
10. Максименко С. Д. Генеза здійснення особистості / С. Д. Максименко. – К. : Вид-во ТОВ «КММ», 2006. – 240 с.
11. Помиткін Е. Психологія духовного розвитку особистості / Е. Помиткін. – К. : Наш час, 2005. – 280 с.
12. Психологічні закономірності розвитку духовності особистості : монографія / М. Й. Боришевський, О. В. Шевченко, Н. Д. Володарська [та ін.] за заг. ред. М. Й. Боришевського. – К. : Педагогічна думка, 2011. – 200 с.
13. Роменець В. А. Суб'єкт психічної активності як предмет історичної активності особистості / В. А. Роменець. – К. : Ін-т психології АПН України, 1993. – С. 81–82.
14. Рубинштейн С. Л. Бытие и сознание / С. Л. Рубинштейн. – М. : Изд-во АН СССР, 1957. – 328 с.
15. Савчин М. В. Духовний потенціал людини. Вид. 2-ге, перероб., доповн. / М. В. Савчин. – Івано-Франківськ : Місто НВ, 2010. – 507 с.
16. Татенко В. Що знає про психіку, душу і дух людський сучасна психологія? / В. Татенко // Світогляд. – 2012. – № 2. – С. 62–70.
17. Чамата П. Р. Про генезис самосвідомості дитини / П. Р. Чамата // Наукові записки НДІ психології. – К. : Рад. школа, 1949. – Т. 1. – С. 224–242.

18. Чепелева Н. В. Идентичность личности в контексте психологической герменевтики / Н. В. Чепелева // Актуальні проблеми психології: Психологічна герменевтика / за ред. Н. В. Чепелевої. – К. : Міленіум, 2006. – Т. 2. – Вип. 4. – С. 5–15.
19. Як будувати власне майбутнє: життєві завдання особистості : [наук. моногр.] / [Т. М. Титаренко, О. Г. Злобіна, Л. А. Лепіхова та ін.] ; за наук. ред. Т. М. Титаренко; Національна академія педагогічних наук України, Ін-т соціальної та політичної психології. – Кіровоград : Імекс-ЛТД, 2012. – 512 с.

УДК 159.9

Елеонора Кіричевська

ДУХОВНІСТЬ ЯК ПРОДУКТ І РЕЗУЛЬТАТ РЕЛІГІЙНОЇ ТВОРЧОСТІ ОСОБИСТОСТІ

У рамках концепції психології творчого сприймання розкривається специфіка розуміння духовності як особливого виду релігійної творчості. Стверджується, що продукти релігійної творчості мають конкретне призначення: це галузь точних смислів і текстових значень того або іншого знаку, зображення чи образного ряду. Власне психологічну структуру інформації можна представити у вигляді трирівневої ієрархії: знак – значення – смисл.

Ключові слова: релігійна інформація, духовність, сприймання знакової інформації, види й форми релігійної інформації, релігійна творчість.

Within the concept of psychology of the creative perception of specifics of understanding spirituality as a special kind of religious creativity. It is argued that the products of religious art have a specific purpose: this is an industry precise meanings and text values of either sign, image or image series. The actual psychological structure information can be represented in the form of a three-level hierarchy: symbol – value – meaning.

Keywords: religious information, spirituality, perceptions of sign information, types and forms of religious information, religious creativity.

Актуальність дослідження. Єдиною доступною можливістю пояснити незмінне тяжіння людини до віри є розуміння того, чому релігія так органічно стає способом творчого освоєння світу особистості. Стійкий інтерес до визначення сутності релігійності та духовності тісно пов'язаний, як нам видається, з намаганням досягнути феномен особистості й умови досягнення максимального рівня розвитку її потенціалу. Відтак актуальним і гостросучасним стає вивчення та аналіз зовнішніх передумов релігійної творчості особистості та внутрішніх, прихованих механізмів формування релігійних поглядів і переконань – детермінант релігійної творчості.

Аналіз досліджень і публікацій, в яких започатковано розв'язання проблеми. Питання, пов'язані з проблемою вивчення психології творчості та обдарованості в контексті релігійного знання в різноманітних її аспектах, отримали серйозний розвиток у працях відомих зарубіжних і вітчизняних дослідників. Так, праці В.М.Аллахвердова, Б.С.Братуся, Ф.Є.Василюка, В.І.Слободчикова, В.Д.Шадрікова обґрунтовують важливість дослідження духовно-релігійного знання як джерела накопичення психологічної феноменології. Куль-

туру як творчий досвід життя і творчість як проблему духовного самовизначення особистості, спосіб виправдання життя розглядали представники російського релігійно-філософського ренесансу. Онтологічний, гносеологічний та аксіологічний аспекти в дослідженні феномену творчості отримали розробку в працях Андрія Білого, М.О.Бердяєва, С.М.Булгакова, В.І.Іванова, І.О.Ільїна, О.Ф.Лосєва, В.М.Лоського, М.О.Лоського, Д.С.Мережковського, В.О.Моляко, В.С.Соловйова, Є.М.Трубецького, С.М.Трубецького, М.Ф.Федорова, П.О.Флоренського, С.Л. Франка. Творчість як синергію – співробітництво Богові, духовний трансцензус особистості, розвиваючи східно-християнську богословську традицію, трактують В.В.Зеньковський, І.Ф.Мейєндорф, О.В.Мень, В.І.Нікітін, М.О.Струве, Г.В.Флоровський, С.С.Хоружій, архієп. Іоан (Шаховський), О.Д.Шмеман. Проблему духовного й культурного сенсу творчості, межі людського існування у творчому акті, типології культури й обдарованої особистості, естетичної самосвідомості людини у своїх працях розкрили С.С.Аверинцев, М.М.Бахтін, В.В.Бібіхін, В.С.Біблер, В.В.Бичков, В.П.Григор'єв, М.С.Каган, Д.С.Ліхачов, О.Ф.Лосєв, О.М.Панченко, В.Л.Рабинович, О.Д.Рум'янцев.

Загальнопсихологічний аналіз поняття духовності в контексті релігійної творчості та безпосередньої творчої релігійної діяльності особистості – мета цієї роботи.

Виклад основного матеріалу. Вивчення психології релігійної творчості особистості доцільно розпочати із семантики та семіотики таких слів-ключів, як релігійність, духовність, життєтворчість, талант, обдарованість. Для цього, безумовно, необхідно спиратися на генезис становлення церковної творчості та богословську глибину її розуміння.

У цьому дослідженні термін «релігія» є базовим словом-ключем, для розуміння якого спочатку слід розвінчати деякі стереотипи щодо його сучасного повсякденного сприйняття. Отже, як правило, релігійність, як риса особистості, здебільшого розуміється як «побожність» і є тотожною слову «віруючий», що не зовсім правильно в науковому сенсі. Отже, термін «релігія» почали вживати в епоху Відродження для характеристики загального поняття віри в Бога незалежно від конфесії (у Західній Європі – близько XVI ст., а в Україні – близько XVIII ст.). Таким чином, уже саме вживання цього слова має глобальний характер. Слово «релігія», згідно з сучасними словниками, походить з латинського *religio* – честь, благоговіння, пошана; або від *religiosus* – совісний, благочестивий; або, за Цицероном, від *religere* – совість. Однак ці значення, такі популярні в словниках, виявляються неточними для з'ясування глибинної сутності цього терміна. Священик Григорій Дяченко в 1900 р. дав таке пояснення: «Релігія – від лат. *religo* – єднаю, або моральний зв'язок людини з Богом, Богошанування» [3, с.547]. Нині існує понад 200 визначень поняття «релігія», і їх кількість дедалі зростає. І хоча цей термін не досить вдалий саме через його іншомовність і багатозначність, та наука користується ним за традицією, не вдаючись до лінгвістичних уточнень. Часто слово «релігія» замінюють слов'янським «віра». Однак ці поняття не тотожні.

Оскільки сучасні словники не подають етимологічного значення цього слова, не зайвим буде уточнити деякі особливості цього терміна, щоб зрозуміти

його глибинне давнє значення. Слово релігія складається з префікса *re-* (лат. *re-*), який уживається в словах на позначення повторної, зворотної чи відновлюваної дії, як, наприклад, у слові реанімація (повернення організму до життя – оживлення) і кореня *ligo* – (лат. *ligo*), що позначає спілку, об'єднання, товариство. Тобто слово релігія дослівно означає: «відновлення втраченого зв'язку» з Богом. У цьому розумінні термін «релігія» може бути значно ширшим, ніж його переклад нашим словом «віра». Людина мусить відновити духовний зв'язок зі своїм духовним джерелом, яким є Бог. Саме релігійний спосіб життя особистості, а також реалізація власних релігійних переживань через творчість дозволяє людині черпати нові духовні сили й, урешті-решт, виправдати покликання бути образом та подібністю Бога-Творця.

У дослідженні психології релігійної творчості важливим є також словочлук «духовність». Множинність тлумачень категорії «дух» у різноманітних філософських і психологічних концепціях призводить до багатозначності та множинності поняття «духовність». У найбільш лаконічному розумінні духовність розглядається як якісна характеристика свідомості та як продукт діяльності людини в суспільстві. Існує також уявлення про духовне як ціннісний зміст суб'єкта. В цьому аспекті духовність розглядається як наявність у людини різноманітних естетичних та пізнавальних потреб. Проте, на нашу думку, зводити духовність до наявності різноманітних естетичних та пізнавальних потреб не можна. Ми вважаємо, що поняття «духовність» є категорією всеохоплювальною, вона складає сферу інтерсуб'єктивності, культури та моральних спонук, учинків і взагалі всю сферу життєдіяльності людини та спільноти. Доцільно також наголосити на тому, що феномен духовності не може бути втиснутим у межі діяльнісної сфери, оскільки духовність не вичерпується цією сферою, так само, як історія людства не вичерпується версією, поданою в підручнику з історії. Звідси й походять спроби науковців визначити духовність кількісним шляхом або сумувати форми її проявів, що є, на нашу думку, неприпустимо, оскільки *духовність* – категорія визначення параметру якості.

Духовність також можна визначити і як стан розширення свідомості, який випереджає можливості самоідентифікації суб'єкта. Духовна свідомість – це самосвідомість у русі, це становлення суб'єктивного буття.

Наступне визначення духовності в руслі концепції нашої роботи є базовим. Отже, духовність – це поняття, яке сутнісно пов'язане з творчістю і яке є **цілісною якістю цілісної особистості**. Без духовного трансцендування за межі наявної свідомості неможливе виникнення глибинних передумов справжнього творчого процесу, який спричиняється входженням особистості в особливий психічний стан – натхнення – з його послідовними фазами прориву актуального горизонту свідомості – осяяння.

Ми також вважаємо, що духовність у психологічному сенсі може сприйматися **як вид творчості**, оскільки вона завжди є пізнанням особистістю своєї істинної природи, процесом освоєння в духовному акті цілісної свідомості. Творчий процес самопізнання виступає як екстеріоризація духовності. Таким чином, духовність і творчість можна розглядати як однорідні, якщо можна так сказати, родинні, проте не тотожні, ні в якому разі не взаємозамінні процеси.

Реалізація духовного процесу створює в житті людини певний моральний резонанс, спонукає особистість до переживання єдності з її зовнішнім буттям. Відповідно, духовність у зоні психологічного розуміння можна розглядати і як переживання особистістю єдності її зовнішнього та внутрішнього буття і як встановлення гармонії зовнішнього та внутрішнього.

Отже, будь-які міркування в будь-якій сфері наукового знання стосовно дефініції «духовність» будуть породжувати нові й нові визначення та тлумачення. Хотілося б з'ясувати таке: як відомо, термін «геній» походить від грецької «геніус», що означає дух, то логічно припустити, що для древніх геній і духовний – суть рівнозначні категорії. То що ж тоді виходить: духовна особистість – така сама винятковість, як і справжній геній? Виникає наступне запитання: чи можна виховати або, приміром, сформувати геніальність? Така постановка питання виникає на спроби деяких науковців «формування», «виховування», «виращування» й «розвивати» духовність штучно. Припустімо, що це можливо, за умови повної секуляризації обох термінів – і духовності, і геніальності, але що вони після цього варті? Яке, наприклад, наше ставлення до ковбаси із сої? Чи не роблять такі підходи поняття духовності утилітарним?

На черзі аналіз такого слова-ключа, як творчість та сполучних із ним термінів. Як слово, так і вербалізований факт – Творець і творчість – вони вперше зустрічаються в Біблії і, відповідно, були суто теологічними поняттями. Креатор – від якого походять основні поняття-категорії сучасної психології творчості, а також Художник і Поет, є відповідним грецьким і латинським перекладом Бога-Творця в Біблії. Своєму релігійному генезису завдячують і такі поняття, як Слово, талант, обдарованість. Це в процесі секуляризації науки за відомих історичних подій подібні терміни втратили свій первинний зміст і наповнення й набули нового тлумачення в новому сенсі та нових вимірах наукового знання. Зазначимо, що в контексті нашої концепції наукова (стратегіальна парадигма творчості В.О.Моляко) і релігійна інтерпретація феномена творчості не суперечать одна одній, проявляючи схожі принципи й загальну природу творчості, виражену в новому осягненні світу, що долає екзистенціальні межі розуміння. Для порівняння та підтвердження вищенаведеного й того, що буде подано нижче, наводимо декілька основоположних тез зазначеної концепції, що є базовими для дослідження:

- «Творча людина потенційно здатна до творчості. Інша річ, у яких масштабах, у якому обсязі, на яких часових дистанціях, у яких сферах тощо – це вже потребує окремих уточнень у кожному конкретному випадку» [7, с.14].

- Творчість є головною ознакою людської сутності. Саме спроможність до творчої діяльності характеризує особистість, підкреслює своєрідність її психології, тобто «залежно від рівня діяльності можна говорити про найвищий і, відповідно, найнижчий рівень психічного розвитку» [7, с.5].

- Творчість – це діяльність, результатом якої є одержання нового (або частково нового) продукту в широкому розумінні цього слова – думки, ідеї, задуму, проекту, твору будь-якого жанру або масштабу [7, с.5].

• Соціальний феномен творчості в системі стосунків суб'єкт – предмет – середовище; слід вести мову про обдарованість, «оскільки вона як системне утворення особистості є координатором, стимулятором творчої діяльності, сприяє знаходженню таких рішень, які дають можливість людині краще пристосуватися до світу, оточення, інших людей і до самої себе» [8, с.87].

Спробуємо стисло, потезово окреслити концептуальні позиції східнохристиянської традиції стосовно розуміння творчості.

Один з пізніх учителів Церкви, святий Григорій Палама, узагальнюючи й синтезуючи висловлювання отців, що жили до нього, і письменників Церкви, пов'язав питання богоподібності з міркуваннями про творчий дар, даний людині при створенні світу. Розмірковуючи про людину й про перевагу її над ангелами, він пише, що з усього створеного тільки люди мають, окрім розуму, ще й почуття. Те, що природно поєднане з розумом, відкриває різноманіття мистецтв, наук і знань: землеробство, будівництво будинків, творчість речей ні з чого – зрозуміло, що не з досконалого небуття, бо це справа Божа, – все це дано тільки людям [4].

Отже, образ Божий у теологічному розумінні є тим, що людині потрібно в собі розкрити. У Божественному задумі людині дарована можливість творити щось нове. Людина може здійснити цей задум або, навпаки, закопати свій талант у землю. Логічним продовженням цієї тези, на нашу думку, є позиція Д.Б.Богоявленської, для якої творчість – це завдання розкриття фундаментального сенсу сутнісного потенціалу людини [1, с.6–18]. Тому першочерговим творчим завданням для людини залишається безпосереднє творення власного життя. Відтак, квінтесенція всіх міркувань східно-християнської філософії така: *творчість теологічна та метафізична*.

Вивчення психологічних особливостей релігійної творчості складається з визначення психологічних передумов релігійної творчості та, відповідно, дослідження таких складових: 1) особистості творця (іконописець, євангеліст (письменник), дзвонар, поет, проповідник, різьбяр, архітектор і т. п.); 2) творчої релігійної діяльності особистості; 3) процесу, мотивів та умов створення продуктів релігійної творчості; 4) розуміння та сприймання релігійної інформації, закодованої в продуктах сакрального характеру (ікони, хрести, дзвони, архітектура, книги, проповіді, послання, піснеспіви і т. п.).

Розпочнемо з останнього. У межах цього дослідження будь-які продукти релігійної творчості розглядаються нами як певні інформаційні системи, більше того, вони розглядаються як джерела онтологічної інформації, які базуються на взаємозв'язку писемності, арифметики й узагалі системи знаків, символів, образів. Авторське розуміння поняття «релігійна інформація» було подане в попередніх розвідках з даної проблематики [5, с.179].

У нашому випадку, при аналізі сприймання релігійної інформації з огляду на специфіку її мови й особливості презентації, будуть ураховуватися два різнорідних аспекти: семіотичний і психологічний.

Перші вчення про знак виникають ще в античності. Ця галузь сформувалася на стику науки про душу (тих її розділів, які відповідають пізнішій когнітивній психології), логічного вчення про ментальні терміни, метафізичних кон-

цепцій сушого й способів його об'єктивної (або помилкової) репрезентації в інтелекті. Відомо, що у стоїків існувала розвинена доктрина, згідно з якою знак розумівся як логічна імплікація; *якщо* є дим, відповідно, має бути й вогонь; саме тому дим є знаком вогню. Сліди цієї логічної концепції знаку виявляються в Августина, але в цілому він розумів знак зовсім інакше: як чуттєво сприйману річ (чим би ця річ не була за своїм фізичним буттям – тілом, візуальним образом, набором звуків), яка, будучи пізнаною, дає через себе пізнати щось інше. Остаточне визначення знаку Августин дає в трактаті «Про християнське учення», який присвячений розбору труднощів у розумінні і тлумаченні Святого Письма й аналізу шляхів їх подолання. Природно, що при цьому основну увагу Августин звертає на словесні знаки. Але герменевтика Письма з необхідністю вимагала також уміння тлумачити ті речі або події, які часто виконують у ньому знакові функції. Ця необхідність спонукала Августина розробити й сформулювати нове, незрівнянно ширше, ніж у стоїків, учення про знак: з поняття суто логічного **знак** перетворюється на поняття універсальне, прикладене до будь-якої реальності, здатної служити проміжним засобом у пізнанні будь-чого відмінного від неї самої. Лінія Августина продовжувала розвиватися в теології, перш за все, у вченні про божественне Слово та його вираження у тваринному світі [2, с.12–13].

Для нашого дослідження важливо також зважати на те, що інформація, у тому числі й релігійна, поділяється на два класи: семантичний та прагматичний. Семантична інформація – це інформація, яка містить актуальну або потенційну можливість розкриття суб'єктом закодованого тими чи іншими знаковими засобами її змісту, смислу повідомлення. Прагматична інформація націлена на те, щоб ініціювати певний образ думок, певну поведінку, той чи інший психічний стан. Власне, психологічну структуру інформації можна представити у вигляді трирівневої ієрархії: знак – значення – смисл. Роль знаку у тому, щоб репрезентувати, заміщувати певну річ, виступаючи підмінною сутністю цієї речі для свідомості. У найбільш широкому сенсі, автономно від богослов'я, знак можна визначити як засіб комунікаційного мислення та взаємодії. Базуючись на визначеннях поняття «система», під знаковою системою слід розуміти організовану множинність знаків із відношеннями та взаємозв'язками між ними, що утворюють певну цілісність. Із точки зору семіотики значення знаку можна визначити як інформацію, яку несе знак.

Усі великі ідеї богословів, авторів енциклопедій, тлумачів Письма були відображені у вітражах і скульптурах храмів та соборів. У нашій роботі ми спробували показати, як середньовічні майстри сприйняли думки отців Церкви й закодували християнське вчення в архітектурі та інших продуктах релігійної творчості. Не зайвим буде також зауважити, що історія мистецтва старша за історію мови та словесності [6].

Продукти релігійної творчості мають цілком визначене призначення: це галузь точних смислів і текстових значень того або іншого знаку, зображення або образного ряду. Для нас важливо зрозуміти, як з окремих знаків складається

велика інформаційна надсистема християнської релігійної творчості, про що саме і як саме вона намагається до нас, нащадків, промовляти.

Висновки. Отже, з огляду на вищевказане, можна зробити висновок, що творчість теологічно допускає відповідність мети і причини, результату й мотиву, втілення й ідеї, задуму Божого й вільної людської волі. Краса продукту релігійної творчості при психосеміотичному аналізі також приймається до уваги, однак вона залишається все ж таки за кадром: нам потрібен смисл.

1. Богоявленская Д. Б. Психология творческих способностей / Д. Б. Богоявленская. – М. : Академия, 2002. – 337 с.
2. Вдовина Г. В. Язык неочевидного. Учения о знаках в схоластике XVII в. / Г. В. Вдовина. – М. : Институт философии, теологии и истории св. Фомы, 2009. – 648 с.
3. Дьяченко Г. Полный церковно-славянский словарь / Григорий Дьяченко. – М. : Издательский отдел Московского Патриархата, 1993. – 1159 с.; Керн К. Антропология св. Григория Паламы / Киприан Керн, архим. – Париж : YMCA-Press, 1950. – 197 с.
4. Кіричевська Е. В. Понятійно-категоріальний аналіз проблеми дослідження психологічного аспекту творчого сприймання релігійної інформації / Е. В. Кіричевська // Актуальні проблеми психології : зб. наук. праць Ін-ту психології ім. Г. С. Костюка НАПН України. – К. : Фенікс, 2012. – Т. XII. Психологія творчості. – Вип. 14. – С. 174–181.
5. Маль Э. Религиозное искусство XIII века во Франции / Э. Маль. – М. : Институт философии, теологии и истории св. Фомы, 2008. – 552 с.
6. Моляко В. А. Психология творческой деятельности / В. А. Моляко. – К. : Рад. школа, 1970. – С. 5–6.
7. Моляко В. А. Проблемы психологии творчества и разработка подхода к изучению одаренности / В. А. Моляко // Вопросы психологии. – 1994. – № 5. – С. 86–95.
8. Моляко В. О. Здібності, творчість, обдарованість: теорія, методика, результати досліджень / В. О. Моляко, О. Л. Музика. – Житомир : Рута, 2006. – 320 с.
9. Хартр Д. Красота бесконечного: эстетика христианской истины (Современное богословие) / Д. Хартр. – М. : Библийско-богословский институт св. апостола Андрея, 2010. – 673 с.
10. Яус Г. Р. Досвід естетичного сприйняття і літературна герменевтика / Г. Р. Яус. – К. : Основи, 2011. – 622 с.

УДК 159.9.018

Віктор Куліш

ПРОБЛЕМА ВИЗНАЧЕННЯ ТА РОЗУМІННЯ ПОНЯТТЯ «ДУХОВНІСТЬ» У СУЧАСНІЙ ПСИХОЛОГІЇ

У статті розглянуто сучасні теоретико-методологічні підходи до вивчення поняття «духовність» у сучасній психології. Обґрунтовано значущість даної тематики для сучасних соціально-економічних умов. Проаналізовано зміст останніх досліджень, присвячених проблемі духовності. Визначено проблеми та перспективи подальших досліджень.

Ключові слова: *духовність, духовний розвиток, саморозвиток, саморегуляція, самовизначення, буття, самоактуалізація, самореалізація.*

The current method-theoretic approaches to the concept of spiritual development in present psychological science are analyzed. The value of this research area for present socio-economic

conditions is based. The content of the recent researches, which are devoted to the problem of spiritual development are analyzed. The problems and prospects of further researches are defined.

Keywords: *spirituality, spiritual development, self-development, self-regulation, self-determination, existence, self-actualization, self-realization.*

Постановка проблеми. Проблема духовності завжди займала розуми великих учених різних поколінь. Вона залишається в центрі уваги представників науки й сьогодні. Тему духовності можна віднести до однієї з найбільш актуальних тем у всі часи, оскільки в ній розглядаються сутнісні основи людини. Інтерес до проблеми духовності в останні роки викликаний, з одного боку, збільшенням значенням «людського фактора», а з іншого – великими соціальними змінами, зміною стереотипів життя, активним проявом життєвого прагматизму людей, зниженням соціальної значущості праці у великої кількості молоді, наростанням індивідуалістичних орієнтацій, кризи ідентичності тощо [1–3]. У зв'язку із цим багато вчених підкреслюють, що в науці потрібно здійснити системний перегляд філософських, психологічних, соціально-педагогічних основ сучасних гуманітарних практик з точки зору їх здатності формувати та виховувати «власне людське в людині» [8].

Аналіз останніх досліджень. Проблема духовності була об'єктом роздумів таких дослідників, як А.Адлер, С.Аверинцев, А.Асмолов, М.Бердяєв, Б.Братусь, Л.Буєва, Ю.В'яземський, С.Гроф, П.Єршов, А.Зеліченко, М.Каган, В.Кемєров, Р.Лівшиць, Г.Райх, К.Роджерс, П.Симонов, В.Стрелков, В.Соловйов, С.Франк, В.Франкл та ін.

Проблемою визначення поняття «духовність» у вітчизняній психології займалися такі вчені, як І.Бех, Г.Балл, М.Боришевський, І.Зязюн, О.Киричук, Ж.Маценко, М.Піщулін, Е.Помиткін, М.Савчин.

У своїх наукових роздумах М.Й.Боришевський підкреслював, що духовність є багатовимірною системою, складовими якої є утворення у структурі свідомості та самосвідомості особистості, в яких віддзеркалюються її найактуальніші морально релевантні потреби, інтереси, погляди, ставлення до навколишньої дійсності, до інших людей, до себе самої, що стали суб'єктивно значимими регуляторами активності [1, с.27].

На сучасному етапі проблемою духовності займаються вчені Є.Барбіна, І.Бех, О.Вишневський, Н.Волошина, І.Зязюн, Н.Кічук, Т.Люріна, Г.Сагач, С.Соловейчик, К.Чорна та інші.

Багато вчених указують у своїх роздумах лише на один якийсь аспект або сторону духовності. Таку однобічність можна пояснити наявністю в науці великої кількості визначень поняття «духовність» і складністю його операціоналізації. Проте загалом така обставина не зменшує значимості феномена духовності, а навпаки, дозволяє виявити певні умови, чинники, психологічні механізми, які можуть бути сприятливими для розвитку такої важливої для людини категорії, як духовність.

Духовність не відноситься до понять, що мають закріплений категоріальний статус у психологічних словниках та енциклопедіях, хоча її використання в психології представлене достатньо широко. Не дивлячись на значну кількість

робіт, присвячених цьому феномену, до цих пір залишається гостро дискусійним питання – чи може духовність відноситися до проблем психології, або її вивчення має бути адекватне тільки філософським, теологічним, етичним підходам.

Метою статті є теоретичний аналіз визначення поняття «духовність» у сучасній психології.

Виклад основного матеріалу. Специфічність духовності як явища одночасно об'єктивної й суб'єктивної реальності часто породжує суперечність і крайнощі в розумінні її справжньої суті. При великому інтересі до поняття «духовність» дослідники виділяють різні сторони цієї категорії та по-різному її оцінюють. Так, В.Франкл увів у психологію уявлення про духовність як один з базових «екзистенціалів» людського буття, пов'язуючи її з іншими аспектами життя. Він указував на три виміри, або рівні, людини, які співвідносяться з різними ступенями еволюції. Перший рівень – біологічний, тілесний; ним обмежується існування рослинного світу. У тваринному світі до нього додається другий рівень – психологічний, душевний. У людини надбудовується над попередніми рівнями третій, духовний, або ноетичний, рівень, який В.Франкл пов'язував насамперед з орієнтацією на смисли і стверджував, що людина інтегрує всі три рівні функціонування [11].

Термін «духовний» у широкому значенні пов'язаний з внутрішнім станом людини. У цьому контексті «духовне» відображає не тільки ті переживання, які традиційно вважаються релігійними, а те, що торкається сприйняття та пізнання, усю людську активність і всі функції, у яких загальний підсумок – володіння цінностями, більш високими, ніж загальноприйняті – такі як етичні, естетичні, героїчні, гуманістичні та альтруїстичні.

Гуманістичний підхід до людини і її розвитку передбачає, що уявлення про реальну живу людину не зводиться до того, що вона – проста сукупність психічних і фізіологічних функцій, людина існує як унікальне «Я», як інтегральна єдність тілесного, душевного й духовного досвіду.

На думку В.І.Слободчикова, духовність відноситься до родових визначень людського способу життя. Дух є те, що пов'язує окремого індивіда, суб'єкта психічної діяльності, особистість людини з усім людським родом у всьому розвороті його культурного та історичного буття. Духовність надає сенс життя окремій людині, у ній людина шукає й знаходить відповіді на питання: навіщо вона живе, яке її призначення в житті, що є добро і зло, істина й омана, красиве та потворне тощо. Як спосіб, як образ буття в цілому, духовність відкриває людині доступ до любові, совісті й почуття обов'язку, до права, правосвідомості й державності, до мистецтва й художньої краси, до очевидності та науки. Тільки духовність може вказати людині, що є насправді головне й найцінніше в її житті, за що варто жити, за що варто нести жертви [9].

Духовне буття починається й існує там, де починається звільнення людини від усякої поглиненості, від окупації чужою і, головне, власною самістю. Тому свобода є модальне (фактично інструментальне), а не предметно-змістовне визначення духовного буття людини; вона є сила, енергія пориву в самовизначенні до кращого й вищого. Дух є любов до якості й воля до досконалості в усіх

сферах життя. І тому саме духовне буття можна визначити й описати лише в його значенні для нас і його дії на нас, але не в тому або іншому змісті людської культури самому собою [9].

В.О.Знаков, розмірковуючи про духовність, робить акцент на активності суб'єкта та вважає, що духовність суб'єкта є результатом його засвоєння загальнолюдських цінностей, духовної культури. З цієї позиції дух являє собою об'єктивне явище, обов'язково припускає, потенційно містить у собі активність суб'єкта. Активність спрямована на опредмечування ідеї, формування значень, що визначають семантичне поле культури, духовний досвід людства [2].

Важливим джерелом духовності суб'єкта є етичні норми, на які він орієнтується в повсякденному житті (у тому числі зумовлені не тільки його уявленням про належне, моральне ставлення до іншої людини, але й практичними, утилітарними міркуваннями). В етичних, естетичних та інших нормах закріплені вищі зразки людської культури, і якщо суб'єкт засвоює, переживає їх як внутрішньо обов'язкові зразки поведінки, то він долучається до вищих духовних цінностей буття. Духовне багатство людини зростає, коли закріплені в суспільних нормах духовні цінності стають невід'ємною частиною його духовного світу, суб'єктивної реальності [2].

При розгляді поняття «духовність» у психології найбільш поширеним є аксіологічний підхід, у якому духовність бачиться в утвердженні вищих моральних цінностей, розглядається в контексті проблем особистісних цінностей і життєвих пріоритетів. При цьому духовність як якість особистості виражається в пріоритеті або, щонайменше, високому ранзі духовних цінностей у системі загальних цінностей індивіда. Духовні цінності – це цінності, які визначаються духовними потребами. Оцінка предметів, учинків або подій з позиції цих цінностей виключає їх оцінювання з прагматичної точки зору.

В аксіології вищих духовних цінностей особливо виокремлюють істину, добро та красу. А.Маслоу відносить їх до цінностей буття, які не можуть бути зведені або виведені з інших духовних цінностей, але проявляються в них. Ці цінності лежать в основі пізнавальної, моральної та естетичної оцінок предметів і явищ світу, відповідно під кутом зору співвідношення істинності й хибності, корисності та шкоди, прекрасного й потворного. Духовні цінності принципово не ранжуються між собою, вони не ієрархічні стосовно одна одної, що пояснює можливість вільного вибору, пріоритету однієї з них без обов'язкового заперечення чи протиставлення інших. Тим самим, істотною ознакою духовності можна назвати альтернативність [6]. Пріоритет духовних цінностей буде виражатися в тому, що вони окреслюють межі, за які індивід не дозволяє собі вийти при реалізації прагматичних і вітальних цінностей. Найважливіший момент формування та розвитку духовних цінностей у морально-рефлексивній свідомості, що пізнає й розуміє світ суб'єкта – поява в нього почуття «внутрішньої, особистісної свободи», «свободи як духовного стану». Розвиток духовності як самореалізації особистості неможливо без почуття свободи. «Духовність – це здатність переводити зовнішнє буття у внутрішній всесвіт особистості на етичній основі, здатність створювати той внутрішній світ, завдяки якому

реалізується свобода людини від жорсткої залежності перед ситуаціями, що постійно змінюються» [6].

У роботі А.Я.Канапацького духовність визначається як сутнісна межа людини, що зумовлює його буття і що затверджує людину в його «онтологічній істинності» [3]. Узагальнюючи представлені в психологічній літературі визначення духовності, автор характеризує її як складно організаційну, цілісну й відкриту систему, що само розвивається, представлену соціально-психологічними утвореннями, соціальною активністю, здібностями та потребами, душевними й інтелектуальними станами, орієнтацією на рішення смислових проблем, прагненням до вищого ідеалу і сфери трансцендентного.

Згідно з думкою Канапацького, духовні властивості особи зв'язані, як зі свідомістю, так і з несвідомою сферою. Так, совість і любов, що змістовно входять у тезаурус індивідуалізованих цінностей духовності, кореняться в інтуїтивних глибинах несвідомого, а не у сфері розсудливо-раціонального. Духовність – це стійке за суттю, рухомо-динамічне за характером, нелінійне за системною організацією ієрархічного взаємовпливу та зв'язків усіх елементів духовної реальності, ідеально-сміслова освіта, здатна справляти в людині особисті враження та перетворення [3].

В основі робіт Т.А.Флоренської лежить уявлення про людину як істоту, що володіє не тільки особистісним «Я», яке актуалізоване в повсякденній самосвідомості й детерміноване об'єктивними обставинами, але й потенційним духовним «Я», яке не піддається тиску обставин і яке, будучи витіснене зі свідомості людини, виявляє своє існування в проявах совісті. Внутрішній діалог особистісного й духовного «Я», дозволяє людині реалізовувати свободу й долати рамки негативної причинно-наслідкової детермінації [10].

Д.О.Леонтьєв пропонує розглядати духовність як вищий рівень людської саморегуляції, що властива зрілій особистості. У моделі особистості вчений описує шість видів логіки поведінки людини: логіка задоволення потреб, логіка реагування на стимул, логіка схильності, логіка соціальної нормативності, логіка сенсу або життєвої необхідності та логіка вільного вибору. Заснована на духовності, дія відповідає останнім двом видам логіки поведінки [4].

У цьому аспекті духовність тісно пов'язана із самодетермінацією. Наявність пріоритету духовних цінностей в індивіда недостатня для того, щоб стверджувати, що ця людина є високо духовною. Важливо, щоб людина поводи́ла себе у відповідності із цими цінностями навіть у найскладніших обставинах. Тому варто досліджувати особистісний потенціал, який розуміється як «інтегральна системна характеристика індивідуально-психологічних особливостей особистості, що лежить в основі її здатності виходити із стійких внутрішніх критеріїв та орієнтирів у своїй життєдіяльності і зберігати стабільність діяльності та смислових орієнтацій на тлі тисків і мінливих зовнішніх умов» [4]. Це здатність людини виявляти себе як особистість, виступати автономним саморегулюючим суб'єктом активності. На думку Д.О.Леонтьєва, основою духовності є наявність і пріоритет духовних цінностей, утілення яких залежить від високого особистісного потенціалу.

Д.О.Леонтьєв підкреслює, що заснована на духовності дія, по-перше, завжди являє собою вчинок. Пояснення його завжди вимагає врахування більш широких контекстів, залучення таких пояснювальних принципів, які знаходяться далеко за межами ситуації і завдяки цьому дозволяють людині долати ситуаційну обумовленість поведінки. Адже весь той тиск, якому ми схильні піддаватися, локалізований у конкретній ситуації. Тому саме за межами ситуації людина може знайти якусь опору, щоб цьому тиску протистояти [4].

По-друге, поняття духовності відноситься до поведінки, що спричиняється не потребами, а цінностями. Ці дві основні групи джерел мотивації людини виконують одну й ту саму функцію в мотивації поведінки, але мають різні структурні особливості, різні механізми. Потреби складаються на основі взаємовідносин людини зі світом «один на один». Цінності, навпаки, індивід за своює як член різних соціальних груп – від сім'ї до людства в цілому, у функціонування яких він включений. Як суб'єкт цінностей, людина ніколи не є самотньою, вона завжди взаємодіє зі світом через цінності, проявляючи себе не як ізольована особистість, а як представник певних груп. Потреби штовхають людину із середини, цінності, навпаки, притягують її ззовні [4].

Духовна людина орієнтується на інтегральні цінності людства, тобто духовність у самому першому наближенні виступає як один з базових «екзистенціалів» зрілої особистості поряд зі свободою і відповідальністю. Вимір духовності відкривається в міру особистісного становлення й дозрівання. Суть цього способу існування полягає у виході за межі ієрархії вузько особистісних потреб у простір, де орієнтирами для самовизначення слугує широкий спектр загальнолюдських і трансцендентних духовних цінностей [4].

У сучасній психології духовність розглядається як ідеал і як реальний феномен. Ідеали важливі саме тому, що вони співвідносяться з реальністю й розкривають перспективу руху з тієї точки, в якій людина знаходиться в цей момент свого життя. «Особистість – це не природний об'єкт, це те, що людина в процесі індивідуального розвитку сама з себе робить. ...Особистість – це глобальна психічна функція прогресивного оволодіння власною поведінкою та внесення нових вищих закономірностей в процеси взаємодії зі світом» [8].

Про реальну духовність можна говорити тоді, коли особистість не зупиняється в обраних раз і назавжди смислах і цінностях, а залишає їх відкритими для розвитку й діалогу з іншими смислами та цінностями.

Духовність являє собою інтеграцію багатьох смислотворчих цінностей особистості, що зумовлюють реалізацію творчих здібностей. Духовність особистості та її самореалізація є діалектично зумовленими категоріями, які знаходять своє втілення в процесі пошуку, набуття і здійснення особистістю своїх основних життєвих потреб у самоактуалізації та самоствердженні. Духовність особистості може розглядатися як основоположний чинник можливості здійснення реалізації особистістю себе, своїх здібностей і потенцій у різних формах соціальної активності. Таким чином, витоки духовності необхідно шукати у факті соціальної сутності людини, у протиставленні і єдності суспільного та особистого інтересів.

Н.В.Мар'ясова розглядає духовність як принцип саморозвитку та само-реалізації людини, як звернення до вищих ціннісних інстанцій конструювання особистості. Розвиток і самореалізація духовного Я суб'єкта починається тоді, коли він усвідомлює необхідність визначення для себе того, як він повинен розуміти загальнолюдські цінності – істину, добро, красу [5].

Більшість дослідників погоджується з тим, що основна функція духовності – забезпечення гармонійних стосунків людей у соціумі. Під психологічними відносинами, згідно з В.Н.М'ясищевим, можна розуміти цілісну систему індивідуальних, вибіркових, свідомих зв'язків особистості з різними сторонами дійсності. Ця система впливає з усієї історії розвитку людини, вона висловлює її особистий досвід і внутрішньо визначає її дії, переживання [7].

Одним з напрямів пошуку коренів духовності є спроби аналізу взаємодії вершин самосвідомості суб'єкта й глибинних шарів його психіки (особистісного несвідомого та архетипів колективного несвідомого). Не дивно, що як один з емпіричних методів осягнення духовності пропонується діалог людини з потаємними глибинами своєї душі, які направляють її до добра, удосконалення і сприяють тому, щоб земні створіння почули голос вічності [9].

Висновки

Таким чином, у науковій психології існує декілька точок зору щодо того, як слід розуміти духовність. Однак описані підходи до поняття духовності при всьому їх розмаїтті дозволяють виокремити спільні характеристики, наявні у всіх вищерозглянутих визначеннях цього феномена.

Духовність, як вища підструктура людини, виконує системотворну функцію у формуванні цілісності психічного світу особистості, виконує роль регулятора поведінки й діяльності людини, її взаємин з іншими людьми. Найважливішими психологічними характеристиками духовності є цінності й ціннісні орієнтації, відповідальність за свої вчинки й поведінку.

У сучасній психології духовність визначається як сутнісна риса людини, що визначає її буття. Духовність – це стійке за суттю, рухливо-динамічне за характером і нелінійне за системною організацією ієрархічних взаємовпливів і зв'язків усіх елементів духовної реальності ідеально-смысловое утворення, здатне виробляти в людині особистісні ефекти й перетворення.

1. Боришевський М. Й. Духовність особистості: соціально-психологічна сутність, детермінанти становлення та розвитку / М. Й. Боришевський // Проблеми загальної та педагогічної психології : зб. наук. праць Ін-ту психології ім. Г. С. Костюка АПН України / [за ред. С. Д. Максименка]. – К., 2007. – Т. IX. – С. 25–32.
2. Знаков В. В. Духовность человека в зеркале психологического знания и религиозной веры / В. В. Знаков // Вопросы психологии. – 1998. – № 3. – С. 104–114.
3. Канапацкий А. Л. Онтологическая истинность духовности : автореф. дис. на соискание уч. степени канд. психол. наук / А. Л. Канапацкий. – Уфа, 2004. – 20 с.
4. Леонтьев Д. А. Духовность, саморегуляция и ценности / Д. А. Леонтьев // Гуманитарные проблемы современной психологии. Изв. Таганрогского гос. радиотехн. ун-та. 2005. – № 7. – С. 16–21.
5. Марьясова Н. В. Психология духовности: учебно-методическое пособие / Н. В. Марьясова. – Комсомольск-на-Амуре, 2003. – 137 с.
6. Маслоу А. Новые рубежи человеческой природы / А. Маслоу. – М. : Смысл, 1999. – 424 с.

7. Мясищев В. Н. Психология отношений / В. Н. Мясищев. – М. : МПСИ, 2004. – 356 с.
8. Помиткін Е. О. Психологія духовного розвитку особистості / Е. О. Помиткін. – К. : Ніка-Центр, 2005. – 280 с.
9. Слободчиков В. И. Реальность субъективного духа / В. И. Слободчиков // Психология личности в трудах отечественных психологов : хрестоматия. – 2-е изд. – С. Пб. : Питер, 2009. – 423 с.
10. Флоренская Т. А. Диалог в практической психологии / Т. А. Флоренская. – М. : Ин-т психологии АН СССР, 1991. – 244 с.
11. Франкл В. Человек в поисках смысла / В. Франкл. – М. : Прогресс, 1990. – 367 с.

УДК 159.953

Оксана Люсова

РОЛЬ ДУХОВНОСТІ В СУБ'ЄКТИВНОМУ БЛАГОПОЛУЧЧІ ЛЮДЕЙ ПОХИЛОГО ВІКУ

Стаття присвячена дослідженню чинників суб'єктивного благополуччя в літньому віці, зв'язків суб'єктивного благополуччя літніх людей з їх духовністю. Здійснена спроба виділити чинники суб'єктивного благополуччя, заявлена проблема розробки психологічних умов розвитку суб'єктивного благополуччя для людей «третього віку».

Ключові слова: суб'єктивне благополуччя, суб'єктивність, літній вік, цінності, задоволеність життям.

The article investigates the factors of subjective well-being in old age, subjective well-being of older connection with their spirituality. An attempt was made to identify factors of subjective well-being, declared the problem of developing psychological conditions for the development of subjective well-being for the people of the «third age».

Keywords: subjective well-being, subjectivity, old age, values, life satisfaction.

Процеси модернізації постіндустріального суспільства принесли ряд змін, які мали істотний вплив на життєдіяльність літніх людей: наукові досягнення у сфері медицини привели до збільшення тривалості життя людини; в умовах урбанізації сталося руйнування традицій спільного проживання різних поколінь однієї сім'ї; науково-технічний прогрес і автоматизація виробництва знизили актуальність професійного досвіду працівників старшого покоління.

Таким чином, модернізація, з одного боку, збільшила тривалість життя людей у літньому віці, з іншого – швидко знецінює минулий професійний досвід, знання та вміння людей у старшому віці, їх праця стає менш затребуваною. Саме ця обставина виявляється вирішальною при сприйнятті людьми свого життя в цілому й оцінці його якості.

Соціальний статус людини в літньому віці зовсім не однозначний. Нестійке економічне становище, низький рівень заробітної плати й пенсії, явища ейджизму (дискримінації за старістю), криза похилого віку є важливими умовами, які необхідно враховувати при характеристиці похилого віку. Різку зміну звичного способу життя багато не переносять, смерть незабаром після виходу на пенсію – досить поширене явище, особливо серед чоловіків. Таким чином,

найважливішою умовою для характеристики похилого віку є наявність/відсутність роботи і ставлення до трудової активності. Але це не єдина умова для суб'єктивного благополуччя людей третього віку. Іншими важливими умовами є фізичне здоров'я (і супроводжуюча його активність), а також сімейний стан літньої людини (наявність чоловіка, дітей і досвіду шлюбних взаємин, склад сім'ї та особливості комунікації). Проте літній вік сприймається навіть самими пенсіонерами, насамперед, як вік утрат. Звужується коло їх соціальних контактів, з'являється соціальна ізоляція, значимі міжособистісні контакти стають напруженими, часто проявляється страх (і небезпідставний) стати жертвами злочину, що також негативно позначається не тільки на соціальному самопочутті цієї групи, але й обмежує їх діяльність.

Актуальність досліджуваної проблеми зумовлена низкою взаємопов'язаних чинників:

По-перше, сучасне суспільство орієнтоване на молодість, зрілість як джерело активності й руху вперед, як символ розвитку й новаторства. Однак навіть античні філософи вказували на важливість участі в прийнятті важливих рішень, керівництві старійшин, визнаючи їх мудрість. Сучасне соціально-демографічне становище багатьох розвинених країн таке, що суспільство старіє, тому саме зараз необхідно долати стереотип пасивної й нещасної старості як у всього суспільства, так і в головах самих літніх людей. Спосіб життя літніх, їх ціннісні установки, досвід і мудрість становлять важливу основу сучасної культури. Для процесу соціальної адаптації в нашій країні характерні: соціальна нестабільність, конфлікти нормативних уявлень про відношення особистості й суспільства, зростання соціальних ризиків і соціальної напруженості, посилення соціальної стратифікації, криза механізмів соціальної регуляції. Все це ускладнює пристосування літніх людей до своїх вікових змін, до віку «соціальних втрат» (статусу, роботи, ролей і т. д.), до соціальної ситуації в країні в цілому. Всі вищезазначені чинники впливають на рівень суб'єктивного благополуччя літніх людей, часто знижуючи його.

По-друге, в сучасній науковій літературі не досить відображено бачення літньої людини як носія суб'єктивного благополуччя, а не об'єкта соціального захисту, не розкриті повною мірою методи, засоби, шляхи, напрями, способи оптимізації суб'єктивного благополуччя літньої людини.

По-третє, неоднозначність, суперечливість в оцінці ресурсів представників третього віку для розвитку в них суб'єктивного благополуччя пояснюються відсутністю механізмів розкриття й реалізації потенціалу старшого покоління, переведення ресурсів літніх людей в якість життя.

На сучасному етапі розвитку психології багатьма авторами (М.Аргайл, Н.Бредборн, Е.Дінер, О.С.Копіна, Г.Л.Пучкова, Дж.Карпара, Н.О.Растригіна, О.С.Савельєва, Р.М.Шаміонов, П.І.Яничев та ін.) робляться спроби звернутися до проблеми щастя. У психологічній літературі це явище отримало назву: суб'єктивне благополуччя, психологічне благополуччя, задоволеність життям, психологічне здоров'я, є й чимало інших назв.

Розглянемо деякі підходи до дослідження й розуміння психологічного благополуччя. Гедоністичний підхід убачає сутність суб'єктивного благополучч-

чя в адаптації до мінливих умов середовища, які проявляються в задоволенні потреб людини й переживанні задоволення від цього процесу. З цієї точки зору можна згадати піраміду потреб А.Маслоу, згідно з якою людина може відчувати позитивні емоції від задоволення як нижчих, так і вищих потреб. Тут важливо зауважити, що переживання суб'єктивного благополуччя безпосередньо пов'язане зі спрямованістю особистості. Людина може бути щасливою, лише задовольняючи свої базові потреби, якщо не має більш високих, і, навпаки, нещасливою, якщо задовольняє, наприклад, потребу в повазі й визнанні, тоді як спрямованість її особистості пов'язана із самореалізацією у творчості.

Суб'єктивне благополуччя народжується, стає й розвивається в процесі соціалізації, яка передбачає успішну адаптацію до суспільства. Тоді суб'єктивно благополучна людина успішно вирішує свої вікові завдання розвитку (В.І.Слободчиков), та конструктивно вирішує вікові конфлікти (Е.Еріксон).

В історії психології існували різні підходи до чинників, що впливають на суб'єктивне благополуччя: наприклад, М.А.Аргайл виділяв його психофізіологічні фактори, О.С.Копіна – соматичні; П.І.Яничев – задоволеність життям; Н.О.Растрігіна – рівень домагань і самооцінку. І.В.Дубровіна, концептуалізуючи поняття психологічного здоров'я, говорить про середовищні та внутрішні суб'єктивні чинники, які впливають на «гармонію, баланс» – це ті поняття, які описують як психологічне здоров'я, так і суб'єктивне благополуччя.

Суб'єктивне благополуччя усвідомлюється людиною – кожен може відповісти на питання «Чи я щасливий і наскільки?». Отже, суб'єктивне благополуччя може бути віднесено до сфери самосвідомості, у якій В.Джемс виділяє три сфери усвідомлення себе – «фізичне Я», «соціальне Я» і «психологічне Я». Кожна людина оцінює своє суб'єктивне благополуччя, спираючись на такі ознаки, виділені Р.Л.Пучковою [2]: суб'єктивність – тільки сам суб'єкт може відміряти міру свого щастя (що не суперечить висунутому нами припущенню про зв'язок суб'єктивного благополуччя з провідними потребами і спрямованістю особистості); позитивність (важко оцінити свій стан як «недостатньо щасливий»); глобальність вимірювання (перед суб'єктом у його самосвідомості переживання щастя постає як інтегральна характеристика, яка лише при певних зусиллях і рефлексії може бути розділена на складові частини).

Р.М.Шаміонов [5] виділяє модули суб'єктивного благополуччя, які, на наш погляд, можуть бути співвіднесені зі сферами самосвідомості В.Джемса. До «фізичного Я» можна віднести модуль матеріального поповнення. Модуль соціального самовизначення відноситься до «соціального Я», модуль смислового самовизначення відноситься до «психологічного (духовного) Я». Але є й модули, які не можуть бути віднесені до якої-небудь однієї сфери самосвідомості. Наприклад, модуль фізичного та психологічного здоров'я відноситься як до сфери «фізичного Я», так і сфери «психологічного Я». Модуль професійного самовизначення та зростання може бути віднесено також до двох сфер одночасно: сфер «соціального Я» і «психологічного Я». А модуль особистісного благополуччя інтегрує всі три сфери самосвідомості: фізичну, соціальну, психологічну.

Е.Дінер розглядає три сторони суб'єктивного благополуччя: задоволеність, приємні емоції, відсутність неприємних емоцій. Деякі дослідники, наприклад Дж.Капрара, пов'язують суб'єктивне благополуччя з наявністю мети й осмисленістю життєвого шляху особистості. На цю ж думку ми вказували у своєму дослідженні [1], результати якого свідчать, що в юнацькому віці випробовувані, які мають життєві цілі (як реалістичні, так і нереалістичні), у цілому більше задоволені життям, ніж випробовувані з нечіткими, неусвідомленими цілями.

І.В.Дубровіна, розглядаючи психологічне здоров'я, виділяє такі його компоненти, як аксіологічний, потребово-мотиваційний, інструментальний і такі його рівні, як креативний, адаптивний, дезадаптивний.

Мета даного дослідження полягає в такому: на основі аналізу теоретичних джерел та емпіричного дослідження психологічних чинників суб'єктивного благополуччя людей похилого віку сформувані ряд висновків і пропозицій щодо його оптимізації з урахуванням особливостей сучасного розвитку суспільства; розглянути роль духовності в суб'єктивному благополуччі людей третього віку.

За допомогою теоретичного аналізу ми окреслили коло чинників, що впливають на суб'єктивне благополуччя людини «третього віку»: стан здоров'я; рівень матеріального благополуччя, потреба в самореалізації й задоволення цієї потреби, мотивація досягнення, потреба в спілкуванні; прагнення до самоактуалізації, позитивна самооцінка, внутрішній локус контролю.

Для визначення цих факторів як психодіагностичні методики ми обрали такі: 1) методика суб'єктивної оцінки ситуаційної й особистісної тривожності Ч.Д.Спілбергера та Ю.Л.Ханіна; 2) діагностика мотивів афіліації (А.Мехрабіан); 3) тест смисложиттєвих орієнтацій (СЖО) (Д.О.Леонтьєв); 4) методика «Індекс життєвої задоволеності» (Н.В.Паніна); 5) методика «Рівень співвідношення «цінності» й «доступності» в різних життєвих сферах» (Є.Б.Фанталова).

У психологічній діагностиці чинників суб'єктивного благополуччя літніх людей узяли участь 40 чоловік (жінки у віці від 56 до 72 років), які є співробітниками мережі муніципальних аптек.

За методикою «Індекс життєвої задоволеності» (Н.В.Паніна) нами були отримані такі результати. «Інтерес до життя» представлений на середньому рівні, що говорить про середній ступінь ентузіазму, захопленого ставлення до повсякденного життя. Результати за шкалою «Послідовність у досягненні цілей» відображають такі особливості ставлення до життя, як рішучість, стійкість, спрямованість на досягнення цілей. Для вибірки характерно: адекватне ставлення до своєї здатності досягти тих цілей, які людина вважає для себе важливими; люди, навчені досвідом, розуміють, що події життя рівною мірою можуть бути викликані як своєю активністю, так і дією обставин. Оцінка своїх зовнішніх і внутрішніх якостей адекватна.

Згідно з методикою СЖО Д.О.Лентьєва, наша вибірка має невеликий розкид значень за шкалами методики. Практично всіх випробовуваних можна охарактеризувати як людей думаючих, рефлексивних (чому сприяє робота в закладі охорони здоров'я), націлених як на процес, так і на результат, досить

суб'єктних, які відчують себе господарем власного життя (високі значення за шкалою «Локус контролю – Я» мають 8 осіб, що становить 20% усієї вибірки).

Методика «Діагностика мотивів афіліації» (А.Мехрабіан) показує: вибірка характеризується середніми значеннями мотивації до прийняття оточенням і не має високо вираженого страху бути відкинутими. Результати вивчення тривожності в нашій вибірці говорять про те, що для працюючих жінок характерна висока ситуативна тривожність, яка виникає як реакція на стресори, найчастіше соціально-психологічного плану (очікування агресивної реакції, загроза самоповаги тощо). Особистісна тривожність у цілому знаходиться на середньому рівні, що дозволяє зробити припущення про схильність особистості до впливу тих чи інших стресорів.

Методика «Рівень співвідношення «цінності» і «доступності» в різних життєвих сферах» (Є.Б.Фанталова) дозволила проаналізувати неузгодженості, дезінтеграції в мотиваційно-особистісній сфері, ступінь незадоволеності поточною життєвою ситуацією, внутрішню конфліктність, блокування основних потреб, а також рівень самореалізації, інтегрованості, гармонії людини з кожною із загальнолюдських цінностей: активне, діяльне життя; здоров'я (фізичне і психічне); цікава робота; краса природи і мистецтва; любов (духовна й фізична близькість з коханою людиною); матеріально забезпечене життя (відсутність матеріальних труднощів); наявність хороших і вірних друзів; впевненість у собі (свобода від внутрішніх протиріч, сумнівів); пізнання (можливість розширення своєї освіти, кругозору, загальної культури, а також інтелектуальний розвиток); свобода як незалежність у вчинках та діях; щасливе сімейне життя; творчість (можливість творчої діяльності). Розузгодження за шкалами «Цінність» і «Доступність» свідчить про ступінь незадоволеності поточною життєвою ситуацією, внутрішню конфліктність, блокування основних потреб, з одного боку, а також про рівень самореалізації, інтегрованості, гармонії – з іншого.

Проаналізувавши відмінності між значимістю цінностей для працюючих жінок і їх доступністю, ми розділили всіх випробовуваних на дві групи: 1 – жінки, які відчують внутрішньоособистісний конфлікт, 2 – обстежувані без внутрішньоособистісного конфлікту.

Виходячи з представлених результатів, ми бачимо, що частина вибірки працюючих літніх жінок відчують внутрішньоособистісний конфлікт (40%). Це говорить про те, що ця категорія обстежуваних часто переживає протиріччя, боротьбу між внутрішніми тенденціями особистості та можливостями їх задоволення. Середнє значення індексу R у цих жінок дорівнює 44,7, що вказує на високий рівень неузгодженості в мотиваційно-особистісній сфері. Мінімальне значення індексу в цій групі – 34 бали, а максимальне – 67. Для цих випробовуваних характерна розбіжність між «бажаним» і «реальним», між «хочу» і «можу» в ціннісно-смысловій сфері. Процентна складова другої групи випробовуваних дорівнює 60%. У цієї категорії жінок тенденції особистості рідше вступають у боротьбу й не приносять великої шкоди в процесі соціально-психологічного розвитку. У цій ситуації незбіг між бажаними й реалізованими цінностями частіше виступає як джерело становлення особистості.

Таким чином, характеризуючи працюючих жінок похилого віку після проведеного психодіагностичного обстеження, можна відзначити: жінки, які беруть участь в експерименті, мають досить високу ситуативну тривожність, особистісна тривожність знаходиться на середньому рівні, що говорить про розвинуту здатність до стресостійкості. Для вибірки характерно: адекватне ставлення до своєї здатності досягти тих цілей, які людина вважає для себе важливими; адекватна оцінка своїх зовнішніх і внутрішніх якостей, загальний фон настрою – середній, у цілому життєва задоволеність знаходиться на рівні вище середнього.

Проведений математичний аналіз за допомогою критеріїв кореляції Пірсона і Спірмена показав значущий зв'язок між суб'єктивним благополуччям працюючих жінок і таких факторів, як загальний фон настрою ($\chi^2 = 0,577$ при $p \leq 0,05$), позитивна оцінка себе і своїх учинків ($r_s = 0,582$ при $p \leq 0,05$), «локус контролю-Я» ($r_s = 0,442$ при $p \leq 0,05$). Таким чином, підводячи підсумок експериментального дослідження факторів суб'єктивного благополуччя літніх людей, ми можемо відзначити роль духовності в суб'єктивному благополуччі літніх людей. Серед факторів, що лежать у духовній сфері, що впливають на суб'єктивне благополуччя людини «третього віку», виділимо такі: прийняття себе, вміння регулювати свій емоційний стан, прийняття відповідальності за своє життя на себе, вміння протистояти чинникам, що знижують самооцінку, усвідомлення свого буття як екзистенції.

Продовження дослідження в напрямі сприяння підвищенню рівня суб'єктивного благополуччя людей похилого віку ми бачимо в розробці та апробації програми підвищення якості життя за рахунок включення в неї роботи з підвищення самооцінки людини; формування внутрішнього локусу контролю, а також роботи з цінностями (у тому числі екзистенційними) як одним з найважливіших компонентів духовної сфери людини похилого віку.

1. Люсова О. В. Проектирование жизненного пути в юношеском возрасте [Текст] : [монография] / О. В. Люсова ; Муницип. бюдж. образоват. учреждение высш. проф. образования «Волж. ин-т экономики, педагогики и права». – Волгоград : Изд-во ВолГУ, 2012. – 200 с. – Библиогр.: с. 148–160. – Прил.: с. 161–198.
2. Пучкова Г. Л. Субъективное благополучие как фактор самоактуализации личности : автореф. дис. на соискание уч. степени канд. психол. наук / Г. Л. Пучкова. – Хабаровск, 2003. – 17 с.
3. Савельева О. С. Субъективное благополучие как проблема социальной психологии личности / О. С. Савельева. – [Электронный ресурс]. – [Режим доступа] : <http://www.elibrary.ru>.
4. Соколова М. Е. Исследования качества жизни пожилых людей в современной социальной геронтологии (сводный реферат) [Текст] / М. Е. Соколова // Социальные и гуманитарные науки. Отечественная и зарубежная литература. Серия 11 : Социология. Реферативный журнал. – 2005. – № 2. – С. 90–94.
5. Шамионов Р. М. Субъективное благополучие личности: этнопсихологический аспект [Текст] / Р. М. Шамионов // Проблемы социальной психологии личности. – Саратов, 2008.

ЕКОЛОГІЧНА КУЛЬТУРА ЯК ПРОЯВ ДУХОВНОСТІ ОСОБИСТОСТІ

Статтю присвячено аналізу поняття «екологічна культура» як прояву духовності особистості. Розглянуто підходи до проблеми формування та розвитку екологічної культури особистості, яка визначається як система індивідуальних морально-етичних норм, поглядів, установок, цілей і цінностей, що стосуються взаємовідносин у системі «людина – довкілля» і реалізується через екологічну свідомість, яка відображає мікрорівень, мезорівень, макрорівень та мегарівень середовища, а також – через екологічну діяльність, що проявляється в підтримці, розвитку довкілля та у створенні його елементів.

Ключові слова: екологічна культура, екологічна свідомість, екологічна діяльність.

This article analyzes the concept of «ecological culture» as an expression of spirituality personality. An approach to the problem of the formation and development of ecological culture of personality. The concept of «ecological culture» is defined as a system of individual moral and ethical standards, opinions, attitudes, goals, and values related to the relationship in the «man – environment» and is implemented through environmental consciousness, which reflects the micro-level, mezo-level, macro-level and mega-level, environment and – through environmental activities, manifested in the support, development, the environment and the creation of its elements.

Keywords: ecological culture, environmental awareness, environmental activities.

У сучасному світі перед суспільством постали такі виклики: зростання злочинності й тероризму, загроза екологічної катастрофи, зростання захворюваності внаслідок неправильного способу життя, поширення депресій, аутоагресії та суїцидів серед населення. Причиною цих загроз ми вважаємо, перш за все, тотальну бездуховність, тобто зневажання духовних цінностей та концентрацію власних зусиль на отриманні матеріальної вигоди, за будь-яких умов. Відповіддю на ці виклики має стати, перш за все, встановлення шляхів розвитку духовності суспільства.

Традиційно духовність відносять до унікального особистісно значущого досвіду трансцендентного характеру, що асоціюється з єднанням та благом [1]. Серед параметрів духовності, які виокремлює Р.Інгерсол, є, зокрема, відчуття, радості та зайняття діяльністю, що укріплює духовність. До такої діяльності, перш за все, належить творча діяльність. Творчу діяльність ми розуміємо в широкому смислі – як мистецьку та життєтворчу діяльність і як діяльність, спрямовану на творення власного життєвого середовища, тобто як еколого-орієнтовану діяльність, що є підґрунтям формування як духовної культури в цілому, так й екологічної культури зокрема, яка посідає одне з найвагоміших і найпомітніших місць серед різноманітних форм культури [8].

Перефразовуючи Освальда Шпенглера, Валентин Крисаченко дає таку характеристику екологічній культурі: «Екологічна культура – це здатність людини відчувати живе буття світу, приміряти і пристосовувати його до себе, взаємоузгоджувати власні потреби й устрій природного довкілля» [5, с.212]. Отже, нашу статтю присвячено саме проблемам формування екологічної культури як прояву духовності особистості.

Екологічну культуру ми визначаємо як систему індивідуальних морально-етичних норм, поглядів, установок, цілей і цінностей, що стосуються взаємовідносин у системі «людина – довкілля» і реалізується через екологічну свідомість, яка відображає мікрорівень, мезорівень, макрорівень та мегарівень середовища, а також – через екологічну діяльність, що проявляється в підтримці, розвитку довкілля та у створенні його елементів.

Проблеми екологічної культури є міждисциплінарними. Вони розглядаються в межах філософії, соціології, екології, педагогіки та психології. Філософський аспект екологічної культури представлено в роботах В.Вернадського, І.Лісеєва, Н.Моїсеєва, А.Толстоухова, а також Г.Кана, О.Леопольда. М.Мауера, П.Тейяра де Шардена, Е.Тоффлера, А.Швейцера. Соціальний – у працях Г.Бачинського, Л.Бевзенко, Е.Гірусова, О.Салтовського, А.Урсула. Природничий аспект представлено в роботах Г.Бейтсона та Ю.Одума. Що стосується екопсихології та екопедагогіки, то тут проблеми екологічної культури та форми її реалізації – екологічну свідомість і екологічну діяльність, а також детермінанти екологічної культури, зокрема, екологічні цінності, досліджували: В.Борейко, О.Вернік, В.Васютинський, С.Глазачев, О.Грезе, В.Данилов-Данильян, С.Дерябо, І.Кряж, В.Логінова, І.Мазур, О.Рудоміно-Дусятська, В.Скребець, Ю.Швалб, І.Шлімакова, В.Ясвін.

Термін «екологічна культура» вперше з'явився у 20-х роках ХХ століття в працях американської школи «культурної екології». Разом із тим, «... незважаючи на відносну молодість самого терміна «екологічна культура», за ним стоїть одна із засадничих сфер людської діяльності, корені якої сягають ще до історичних часів» [5, с.213]. Отже, що стосується поняття «екологічна» культура, то тут також існує велика кількість визначень, які нерідко вступають у протиріччя. І це є також знаковим моментом, оскільки показує надзвичайну актуальність проблеми екологічної культури, що привернула до себе увагу багатьох фахівців із різних галузей – екології, психології, філософії, історії, політології, юриспруденції тощо.

Так, у Західній Європі та у США питання екологічної культури почали особливо інтенсивно розглядатися в 70-ті роки ХХ століття, під час масштабної нафтової кризи, тобто, коли у широкі маси прийшло усвідомлення того, що природні ресурси – не безмежні. У цей час почали стрімко поширюватися праці вчених, що опікувалися проблемами навколишнього середовища – інвайронменталістами, які пропонували здійснити принципові зміни в екологічній культурі: від ставлення до природи та її ресурсів як до власних і безмежних до розуміння їх обмеженості та відповідальності перед майбутніми поколіннями. До них приєднався й американський мікробіолог Рене Дюбо, відомий своїм висловлюванням: «Мислити глобально, діяти локально», яке стало програмною тезою і лозунгом «зеленого руху» [7].

В Україні, а також в інших республіках, що належали в той час до СРСР, проблеми екології, екологічної психології та екологічної культури інтенсивно почали розглядатися після Чорнобильської катастрофи 1986 року, яка вважається катастрофою планетарного масштабу, коли наше суспільство побачило,

наскільки небезпечною для всього людства може стати екологічна некомпетентність та екологічне безкультур'я.

Саме тоді з'явилось чимало різних визначень поняття «екологічна культура». Так, наприклад, екологічна культура, за визначенням В.Крисаченка, є цілепокладаючою діяльністю людини, спрямованою на організацію та трансформацію природного світу відповідно до власних потреб та намірів [4]. Таке визначення екологічної культури є, безумовно, виражено антропоцентричним. Інші дослідники, наприклад Є.Когай, навпаки, розглядають екологічну культуру насамперед як динамічну відкриту систему ціннісних орієнтацій та установок, спрямовану на відтворення й розвиток природно-соціального багатства, накопиченого людським суспільством [3]. І таке визначення, на відміну від попереднього, має екоцентричний характер.

Екологічна культура розглядається низкою дослідників як сукупність вимог і норм, що висуваються до екологічної діяльності, та готовність людини дотримуватися цих норм. Екологічна культура характеризує особливості свідомості, поведінки й діяльності людей у взаємодії з довкіллям та в оптимізації своїх стосунків із ним. Важливою ознакою екологічної культури є відповідальне ставлення до навколишнього середовища [5]. Є.Маркарян вважає, що евристична цінність поняття «культура» полягає у тому, що вона дозволяє провести чітку межу між діяльністю людини й біологічною життєдіяльністю тварин. У понятті культура виокремлюється саме той механізм діяльності, що не задається біологічною організацією й характеризує прояви специфічно людської активності [5].

Варто також зазначити, що в роботах, присвячених проблемам екологічної культури, чітко розмежовуються суспільна екологічна культура та індивідуальна або особистісна (інтеріоризована) екологічна культура. Так, Б.Ліхачов, розглядаючи структуру екологічної культури особистості, включав у її склад і естетичне ставлення, здатність милуватися, насолоджуватися природою та переживати почуття єднання з нею [6].

Якщо узагальнити та систематизувати численні визначення культури, то серед них, перш за все, можна виділити такі.

1. Культура розглядається як сукупність виробничих, суспільних і духовних досягнень, цінностей. Отже, екологічна культура в цьому контексті визначатиметься як сукупність досягнень як суспільства загалом, так і окремої людини, у виробничій, матеріальній та духовній екологічній діяльності, спрямованій на збереження, розвиток і створення нових елементів довкілля, а також сукупності ціннісних орієнтацій.

2. Культура розглядається як високий рівень чогось: високий рівень розвитку; високий рівень довершеності, якого досягнуто в оволодінні певною системою знань або діяльністю, і, в той же час – ступінь індивідуального розвитку людини. У зв'язку із цим, екологічна культура розглядається як високий рівень оволодіння людиною екологічною грамотністю, як ступінь розвитку індивідуальної екологічної свідомості та екологічної діяльності особистості, а також як ступінь досконалості (екологічності) взаємодії людини і довкілля. Еколо-

гічна культура передбачає високий рівень уміння людини здійснювати екологічну діяльність. За визначенням В.Крисаченка, «екологічна культура як діяльність є відтворенням умов людського існування в довколишньому природному світі, в тому числі й антропогенно зміненому... Водночас екологічна культура започатковується, створюється, зберігається і відтворюється у сфері інтелектуально-духовній, у свідомості» [4, с.213].

Таким чином, екологічна культура тісно пов'язана з духовною культурою, духовна людина є екологічно культурною людиною і – навпаки – екологічна культура є проявом духовності людини. Як зазначає М.Боришевський, одним із найважливіших моментів, що виявляється в поведінці та діяльності людини і який може слугувати критерієм духовності, є ставлення до довкілля. При цьому автор наголошує: «Однією із визначальних характеристик духовності...є її дієвість, конструктивно-перетворювальна сила ціннісних орієнтацій як одиниці виміру духовності. Без такої дієвості, реального впливу на діяльність та поведінку людини можна говорити хіба про певний рівень обізнаності людини з системою духовних цінностей. Зрозуміло, що така обізнаність є вельми важливою, однак зовсім недостатньою умовою, щоб суттєво впливати на реальну життєдіяльність людини. У такому разі має місце таке ж співвідношення як між етичними знаннями та моральними переконаннями» [2, с.63].

Методологічний аналіз поняття «екологічна культура» показав, що культура, у широкому смислі, має бути екологічною, тобто у соціальному плані передбачати такий спосіб життєзабезпечення, при якому суспільство за допомогою системи духовних цінностей, етичних імперативів, економічних механізмів, правових норм і соціальних інституцій формує потреби і способи їх реалізації, які не створюють загрози життю на Землі. Від рівня розвитку екологічної культури залежать форми та способи взаємодії людини та довкілля. Таким чином, у понятті «екологічна культура» поєдналися природа та суспільство. Разом із тим, теоретико-методологічний аналіз праць, присвячених проблемам екологічної культури, та аналіз показників екологічного стану довкілля показують, що розвиток людської цивілізації на кожному своєму етапі все більшою мірою демонструє протиріччя між задоволенням матеріальних потреб людини, з одного боку, і можливостями екосистем – з іншого. Це протиріччя загострювалося на кожному історичному етапі і, врешті-решт, призвело до стрімкої деградації середовища існування людини та руйнування традиційних соціоприродних структур. Стало очевидним те, що метод «спроб та помилок» у взаємодії з довкіллям, характерний для минулих періодів розвитку людської цивілізації, повністю себе вичерпав і має бути замінений новою науково обґрунтованою стратегією взаємодії людини та довкілля. У свою чергу, побудова цієї стратегії має базуватися не тільки на екологічних знаннях, а й на високорозвиненій екологічній культурі, що реалізується через поєднання екологічної свідомості та екологічної діяльності.

Екологічна свідомість, як і екологічна діяльність, мають, у свою чергу, як низький, так і високий рівень розвитку. Екологічна свідомість на низькому рівні свого розвитку є спрямованою на відображення лише власних потреб люди-

ни, без урахування як інтересів інших людей, так і самої природи. На високому рівні розвитку екологічна свідомість спрямована на встановлення гармонійних стосунків між людиною і довкіллям. Екологічна діяльність на низькому рівні розвитку характеризується експлуатацією, виснаженням та руйнуванням довкілля, а на високому – охороною, розвитком та створенням його окремих елементів.

На основі комбінування ступеня розвитку екологічної свідомості та екологічної діяльності побудована система координат, що має чотири квадранти, кожен з яких відповідає певному типу культури (рис. 1).



Рис. 1. Типи екологічної культури

Як видно на рис. 1, у першому квадранті поєднано низькі рівні розвитку як екологічної свідомості, так і екологічної діяльності, що проявляються в безмежному використанні ресурсів довкілля. Тип екологічної культури, яка реалізується через таке поєднання, ми назвали використовувальним. Результатом діяльності в межах використовувального типу екологічної культури було, переважно, знищення довкілля. Так, наприклад, кочові племена, що займалися скотарством, залишали після себе пустелі, на які перетворилися луки, витоптані худобою, а племена землеробські після того, як виснажували ґрунти, переходили на іншу територію.

Другий квадрант відображає поєднання бурхливої екологічної діяльності, що базується на низькому рівні розвитку екологічної свідомості. Отже, ця діяльність не завжди буває усвідомленою та корисною для довкілля. Людина та суспільство демонструють стихійний тип культури, коли віддалені наслідки діяльності в довкіллі навіть не розглядаються, а враховується тільки моментальна вигода. Оскільки не розглядаються наслідки, то й не береться до уваги відповідальність за них у майбутньому. Прикладом реалізації такого безвідповідального та неусвідомленого, стихійного типу культури можуть бути часи, коли приймалися рішення про зміну напрямку течій річок Сибіру; про знищення горобців у Китаї; про побудову атомної електростанції біля мегаполісу та інші безвідповідальні, науково необґрунтовані рішення. Сучасною ілюстрацією такого типу способу життя є хаотична й несанкціонована вирубка лісів (зокрема,

у Карпатах), забудова прибережних санітарних зон, знищення рослин і тварин, які внесено до «Червоної книги», несанкціоноване полювання.

Третій квадрант описує поєднання низького розвитку екологічної діяльності та розвиненої екологічної свідомості, яка характеризується чітким усвідомленням наслідків діяльності чи бездіяльності. Такий тип культури ми називаємо кризовим, і він є характерною ознакою сьогодення, коли голосно звучать застереження про перспективу загрози глобальної екологічної катастрофи, якщо існуючий спосіб життя не буде кардинально зміненим. Проте відповідальності за наслідки екологічної діяльності не беруть на себе ані окремі спільноти, оскільки вони вважають, що це не є важливим для них, ані окремі особистості, оскільки вони вважають, що від них нічого не залежить. Тут треба зазначити: відповідальність за екологічну діяльність ми розглядаємо як таку, що передбачає виправлення помилок та відновлення стану довкілля, якщо йому було завдано шкоди.

Четвертий квадрант демонструє поєднання високорозвиненої екологічної свідомості та діяльності, які сумісно спрямовані на створення та розвиток довкілля і, таким чином, характеризує творчий тип екологічної культури. Це такий тип екологічної культури, яка, хоча б гіпотетично, унормовує той спосіб життя, до якого потрібно йти людству, якщо воно хоче відвернути екологічну катастрофу. Отже, творчий тип екологічної культури передбачає високорозвинені екологічну свідомість та екологічну творчу діяльність як окремої людини, так і суспільства загалом. Як чинник формування та розвитку середовища, сучасна людина, що характеризується творчим типом екологічної культури, усвідомлює екологічні проблеми, відповідає за наслідки своєї екологічної діяльності та визнає самоцінність довкілля. Вона охороняє й зберігає його, розвиває, створює та підтримує його окремі елементи. Довкілля, у свою чергу, стає умовою розвитку суб'єкта екологічної діяльності.

Для формування високорозвиненого рівня екологічної культури – культури творчого типу – потрібні певні умови. До них, насамперед, належить створення навчального екологічного простору, який може бути реалізований у системі неперервної екологічної освіти. Основним принципом побудови такої системи освіти є принцип єдності екологічної свідомості та екологічної діяльності, який полягає в тому, що екологічна свідомість формується та проявляється в еколого-орієнтованій діяльності. У свою чергу, високорозвинені екологічна свідомість та екологічна діяльність стають основою екологічної культури особистості.

З метою формування екологічної культури особистості в системі освіти нами розроблено психологічну модель, яка містить такі етапи: формування екологічної грамотності; формування екологічної освіченості; формування екологічної компетентності, які стають основою екологічної культури. Названі етапи можна втілювати на будь-якому рівні системи освіти, починаючи з дошкільної, але їх змістове наповнення має відповідати індивідуальним і віковим можливостям суб'єкта навчання.

Отже, на першому етапі, задля ефективного формування екологічної грамотності, ми пропонуємо інтерактивні лекції, які дають можливість обговорювати

екологічні проблеми, дискутувати, ставити питання та відповідати на них. Крім того, на етапі формування екологічної грамотності ми пропонуємо ігрові методи й демонстраційні експерименти, які б допомогли відчути суб'єктам навчання реальну гостроту ситуації, що склалася в їхньому життєвому середовищі.

На другому етапі, задля формування екологічної освіченості, ми поставили завдання: систематизувати екологічні знання, що потрібні для ефективної діяльності в довкіллі, навчити, як застосовувати ці знання в екологічній діяльності, так і транслювати їх у суспільство. З цією метою ми пропонуємо включення суб'єктів навчання в проектно-ігрову і творчу діяльність, спрямовану на створення креативних ідей порятунку, охорони, розвитку та створення довкілля. Для цього потрібно створення ігрового простору, де можна розробляти і, певною мірою, реалізовувати проекти, спрямовані на охорону й розвиток довкілля, а також на створення елементів життєвого середовища.

На третьому етапі, етапі формування екологічної компетентності, необхідно приділити увагу, перш за все, розвитку особистісного ставлення суб'єктів навчання до життєвого середовища та їх готовності відповідати за наслідки власної екологічної діяльності – запобігати завданню шкоди довкіллю та долати наслідки власної неекологічної діяльності, якщо така трапляється.

І, нарешті, на завершальному, четвертому, етапі, який убирає в себе, «знімає» всі попередні етапи формувального експерименту, має відбуватися формування екологічної культури. Умовою формування екологічної культури має стати створення такого навчального простору, у якому б можна було би втілювати екологічні проекти й задуми, що стануть, з одного боку, основою для розвитку довкілля, а з іншого – сприятимуть духовному зростанню особистості як творця життєвого середовища.

Запропонована нами модель формування й розвитку була впроваджена нами в систему навчального процесу вищого навчального закладу з метою навчання фахівців (психологів, педагогів, соціальних працівників), які в подальшому транслюватимуть екологічну культуру в різні верстви суспільства.

1. Глэддинг С. Психологическое консультирование / С. Глэддинг. – С. Пб. : Питер, 2002. – 736 с.
2. Боришевський М. Й. Духовність в особистісних вимірах / М. Й. Боришевський // Проблеми загальної та педагогічної психології : зб. наук. праць Ін-ту психології ім. Г. С. Костюка АПН України / за ред. С. Д. Максименка. – Т. X, ч. 4. – К. : Міленіум, 2008. – С. 61–69.
3. Когай Е. А. Экологическая парадигма культуры и образования // Социально-гуманитарное знание / Е. А. Когай. – 2000. – № 4. – С. 114–129.
4. Крисаченко В. С. Екологія. Культура. Політика: Концептуальні засади сучасного розвитку / В. С. Крисаченко, М. І. Хилько. – К. : Знання, 2001. – 598 с.
5. Крисаченко В. С. Екологічна культура: теорія і практика : навчальний посібник / В. С. Крисаченко. – К. : Заповіт, 1996. – 352 с.
6. Лихачев Б. Т. Воспитательные аспекты обучения : учеб. пособ. по спецкурсу для студ. пед. ин-тов / Б. Т. Лихачев. – М. : Просвещение, 1982. – 192 с.
7. Dubos R. J. So Human an Animal / R. J. Dubos. – New Brunswick ; London, 1968. – 267 p.
8. Ingersoll R. E. Spirituality, religion, and counseling: Dimensions and Relationships / R. E. Ingersoll // Counseling and Values. – 1994. – № 38. – P. 98–111.

СТЕРЕОТИПІЗАЦІЯ МОДЕЛІ ПРОФЕСІЙНОЇ ПОВЕДІНКИ ЯК МЕХАНІЗМ ФОРМУВАННЯ ІМІДЖУ

Статтю присвячено проблемі формування професійного іміджу фахівця. Розглянуто сутність, структуру та функції професійного іміджу. Виокремлено механізми формування іміджу, серед яких особливе місце посідають соціальна категоризація та соціальна стереотипізація.

Ключові слова: соціальний стереотип, професійний імідж, соціальне уявлення, самопрезентація.

The article deals with a professional image specialist. The essence of the structure and function of professional image. Highlighted image formation mechanisms, among which a special place is occupied by social categorization and social stereotyping.

Keywords: social stereotype, professional image, social representation, self-presentation.

Актуальність дослідження зумовлена необхідністю теоретичного осмислення сучасної соціокультурної ситуації, яка визначається динамікою глобалізаційних процесів у світі, а також явищами стереотипізації та стандартизації, що охоплюють усі сфери існування людини й суспільства.

Особливе місце належить стійким формам поведінки, завдяки їх присутності в комунікативних процесах на всіх рівнях, а також у зв'язку з їх важливою роллю в міжкультурному спілкуванні. Вивчення стійких форм поведінки, зокрема, поведінкових стереотипів, також детермінується необхідністю вивчення питань, пов'язаних із впорядкуванням суспільного буття й обґрунтуванням спільних позицій для порозуміння та співіснування.

Разом із тим, вивчення феномену стереотипу поведінки є нагальним у контексті розробки найважливіших питань збереження вкорінених у культурі унікальних традицій та узгодження універсальних, локально-культурних та особистісно-індивідуальних стилів поведінки.

Метою статті є аналіз стереотипізації як механізму формування професійного іміджу.

Аналіз наукової літератури свідчить про відсутність однозначного розуміння природи й сутності стереотипу поведінки. Автори пов'язують засвоєння й відтворення культурних стереотипів із показником «соціальної зрілості» (Л.Коган), вважають стереотипність поведінки детермінантою взаємопідтримки (А.Гелен), взаєморозуміння й ефективної комунікації (К.Сітарам, Р.Когделл), соціальної довіри (Ф.Фукуяма), узгодженості та ефективності спільної діяльності (П.Сорокін, Дж.Мід, Е.Гоффман), «символом лояльності» (Е.Берн).

Стереотипність поведінки одночасно розглядається і як причина, і як наслідок «масової» поведінки людини і є однією з основних характеристик «одновимірної людини» (Г.Маркузе, Дж.Рісмен). На думку дослідників, вона по-

в'язана з механізмами деіндивідуалізації (Ф.Ніцше), психологічної фіксації (З.Фройд), конформності (Х.Аренд), імітації та відчуження (Е.Фромм).

Українськими вченими розробляються методологічні й аксіологічні засади осмислення феномену стереотипу поведінки: принцип відповідальності людини за результати своєї діяльності (О.Єрмоленко, О.Толстоухов), моральна спрямованість спілкування (В.Малахов, О.Проценко), проблеми буття людини в сучасних культурних умовах (К.Карпенко, Н.Корабльова). Важливими для усвідомлення багатогранності феномену поведінкового стереотипу є також роботи вітчизняних учених, у яких розглядаються проблеми ментальності (М.Боришевський, Р.Додонов), маргінальності (А.Кузнецов), проблеми існування культури в умовах розвитку інформаційних технологій (В.Штанько, Я.Кунденко). Стереотипізація поведінки в сучасній українській соціогуманітарній науці розглядається як механізм спадкоємності поколінь – збереження й передачі соціальної пам'яті, існування традицій.

Розгляд феномену «соціального стереотипу» також має свою традицію в контексті теорії соціальних уявлень. Соціальні уявлення суб'єкта зумовлюють створення й функціонування його картини світу. На думку С.Московічі [8], соціальне уявлення включає набір понять, що формуються в повсякденному житті суб'єктів у процесі міжособистісної комунікації.

Основними функціями соціального уявлення є такі [1]: пізнання соціального світу, опосередкування поведінки; адаптація актуальних подій до вже сформованої картини світу. Реалізуючи ці функції, соціальні уявлення впливають на процес соціалізації суб'єктів. Соціалізація – це безперервний процес комунікації, у ході якого новачок вибірково вводить у свою систему поведінки ті шаблони, що санкціоновані групою [15, с.417]. Відбір цих «шаблонів» відбувається в процесі набуття суб'єктом життєвого досвіду.

Використання поняття «образ», «уявлення» дає можливість вийти на проблематику іміджу в контексті досліджень соціальної перцепції й соціального пізнання, оскільки імідж, будучи образом соціального об'єкта, стає продуктом соціального пізнання. Так, на думку В.П.Зінченка, «образ людини у людини» є ключем до психічного відображення дійсності. Модель відображення починається з першого враження, у центрі її – уявлення, а «на виході» – образи уяви [5].

Наукова розробка проблеми іміджу в соціальній психології є надзвичайно актуальною. Існує ряд досліджень, присвячених соціальним, економічним і психологічним аспектам іміджу [4; 13; 14]. Теорія іміджу вважається відносно новою галуззю досліджень, що проводяться в рамках різних наук – психології, соціальної філософії, культурології, антропології, економіки, педагогіки та ін. У зв'язку із цим наукові уявлення про імідж та його місце в ряду інших наукових категорій тільки починають формуватися. Як зазначає Б.Л.Борисов, «англійське слово *«image»* наділяється такою місткістю й багатозначністю, що його по праву можна віднести до категорії мультикультурних символів. Образ, мотив, роль, ампула, маска, типаж, мода, установка, фасад, репутація, лице-

дійство, прогнозоване очікування – ось, здається, ще не зовсім повний перелік смислів цього поняття» [2, с.383].

На думку О.О.Петрової [12], імідж є категорією, універсально застосовною до будь-якого об'єкта, що стає предметом соціального пізнання, згідно із чим виділяються різні типи іміджів. О.Б.Перелигіна визначає імідж як «символічний образ суб'єкта, створений у процесі суб'єкт-суб'єктної взаємодії» [11, с.23].

У межах соціально-психологічних досліджень була сформульована концепція «самопрезентації», яка багато в чому описує комунікативний аспект природи індивідуального іміджу. Термін «самопрезентація» вперше був запропонований Е.Гоффманом у середині 50-х років [7]. Цілеспрямована діяльність суб'єкта самопрезентації, який формує імідж, мотивується розбіжністю уявлень про те, як повинен сприйматися об'єкт, і про те, як він реально сприймається. Реалізація функцій іміджу і є метою такої діяльності. У праці О.О.Петрової виділені такі основні функції іміджу: екзистенціональна (буттєва представленість об'єкта у свідомості інших людей); соціокультурна (ідентифікація з певними категоріями поля іміджів); об'єктивації внутрішніх, реальних характеристик носія іміджу; атитюдна (формує установку); детермінації ставлень [12].

Імідж розбудовується як «спрямоване формування враження про себе, спеціальним чином організоване і структуроване в контексті «Я», що має посилення до більш загальної, престижної категорії людей» [7, с.318]. Прихильники суб'єктного підходу вважають, що імідж повинен підкреслювати достоїнства й приховувати недоліки. «Центральну частину іміджу становить продуманий зовнішній вигляд, який повинен сигналізувати про професійно-ціннісні властивості особистості та сприяти формуванню репутації» [7, с.318].

Говорячи про персональний (індивідуальний) імідж, необхідно згадати особливий її тип – професійний, пов'язаний з професійною діяльністю його носія. Серед досліджень, предметом яких є професійний імідж, можна назвати роботи, присвячені іміджу вчителя (А.О.Калюжний, А.Ю.Панасюк, В.М.Шепель), педагога вищої школи та продуктивного вченого (Д.Б.Богоявленська, О.О.Володарська, М.Г.Ярошевський), державного службовця (В.М.Маркін, О.О.Орлова), керівника (Ю.В.Андрєєва, О.Л.Журавльов). Дослідження компонентів професійних іміджів виявляють наявність зовнішніх і внутрішніх іміджів суб'єкта професійної діяльності. Так, О.О.Володарською були виявлені відмінності зовнішнього та внутрішнього іміджу вченого, які проявляються в тому, що негативні індивідуально-особистісні характеристики при описі себе в науці були не представлені в Я-концепції вчених. У той же час, негативний опис особистості дослідника було відображено в індивідуально-особистісному аспекті образу. На думку дослідника, цей результат є підтвердженням того факту, що професійна ідентичність вченого є іміджевою категорією, пов'язаною з представленістю образу «Я» іншим і тому передбачає подання себе в більш вигідному світлі [3]. Імідж відображає необхідність соціально-символьної стереотипізації, стихійної орієнтації людей на соціальну поведінку.

А.О.Кононенко виділяє такі функції іміджу:

- функція психологічного захисту. Використання іміджу дає можливість приховати недоліки, позбутися від екзистенціальної тривожності, оптимізувати свою поведінку з метою максимального впливу на інших;
- функція соціального тренінгу. Імідж дозволяє коригувати свою поведінку й адаптувати її до соціальних комунікацій, що пов'язано з бажаністю виконання ролей у конкретних соціальних групах;
- функція соціального-символьного впізнавання (ідентифікації). Імідж завжди містить символіку готовності людини не тільки до комунікації, але й до обміну соціальними й духовно-моральними цінностями. Це функція диференціювання групи «Ми» від групи «Вони»;
- ілюзорно-компенсаторна функція. На думку Л.Фестингера, одним із законів психіки є постійно відтворюваний баланс різних підсистем і блоків. Такий дисбаланс провокує дистреси і є одним із методів боротьби з ними – створення ілюзій [6].

Для конструювання індивідуального іміджу відбувається пошук, відбір і подальше обмеження варіантів поведінкових рішень у межах прийнятної діпазону соціальних дій. Щоб деяка послідовність поведінкових дій могла вважатися стереотипною, необхідно дотримання таких умов: апробація дій, супровід апробованих дій позитивної чи нейтральної груповою оцінкою, несуперечність моральним переконанням особистості.

Таким чином, у процесі створення іміджу задіяні установки, що фільтрують нестереотипні варіанти рішення. «Іміджі виникають як необхідна проекція соціальних стереотипів життя суспільства на життя індивідуальної психіки, в якій постійно відтворюється готовність конструювати імідж, щоб досягти максимальної ефективності професійної діяльності та соціальної поведінки» [6].

Значний теоретичний і практичний інтерес має проблема стереотипізації для професійної психології. Підкреслюється роль стереотипів у процесі професійного становлення майбутніх фахівців, у засвоєнні ними професійних стандартів і вимог до моделі фахівця, є компонентами професіограм (О.М.Бандурка, Л.І.Казміренко, Б.В.Кулагін), впливу стереотипів на формування уявлень людини про себе як суб'єкта професії (Є.О.Клімов, В.М.Синьов).

Необхідним компонентом професійного становлення майбутніх фахівців є формування уявлень про набір професійних і моральних якостей, якими повинен володіти представник тієї чи іншої професії. Ці уявлення реалізуються в судженнях про типовий образ професіонала, визначають формування особистісних і професійних якостей студентів, впливають на становлення «Я-концепції» і безпосередньо стосуються змісту та форм реалізації програми професійної підготовки майбутніх фахівців.

Персоніфікація «Я» професіонала значною мірою пов'язана з уявленнями про типовий образ професіонала в певній сфері діяльності, який трансформується в соціальний стереотип. Виділення функцій соціальних стереотипів у професійній сфері може бути використано з метою формування уявлень про представника даної професії. Зокрема, мова йде про корекцію особистісних характеристик відповідно до вимог професії, як базової основи для створення іміджу

професіонала, із залученням механізмів ідентифікації особистісного «Я» з «Я-професійним».

Спираючись на дослідження В.Ф.Петренко, можна стверджувати, що соціальний стереотип виконує роль схематизованого уявлення про тип особистості характерного представника даної професії. Професійним стереотипом-типажем є збірний образ про типового представника цієї професії, який формується й підтримується як носіями професійного рівня, так і уявленнями про нього з боку інших людей, безпосередньо не пов'язаних з обов'язковими знаннями та нормативними вимогами до цієї професії [10].

Якщо соціальний поведінковий стереотип – це узагальнений образ поведінки, еталон певного стилю, якого повинен дотримуватися представник тієї чи іншої професії, то стереотип-типаж – це схематизоване уявлення про особистість з певним набором особистісних якостей і характерологічних особливостей [9; 10].

Будучи способом категоризації інших людей, соціальний стереотип може виступати й еталоном, мірою самоусвідомлення. При цьому професійна приналежність, по суті, є візитною карткою, яку людина пред'являє для того, щоб охарактеризувати себе для іншої людини [10].

Набуваючи уявлення про себе як про професіонала, студент виконує декілька дій: сприйняття стереотипізованих образів про представника професії, що відповідають його особистим враженням; засвоєння типових уявлень про професії й професіонала; ідентифікація особистісного «Я» з «Я»-професійним; трансформація професійного «Я» на рівень особистісних характеристик.

Підкреслюючи значення ідентифікації особистісних характеристик із професійними стереотипами, спираючись на думку В.Ф.Петренка, потрібно визнати важливим факт: коли людині, для якої професійна діяльність є провідною, тобто надає сенс її життю, запропонувати оцінити образ власного «Я» (наприклад, за допомогою семантичного диференціалу) й образ людини його професії, то ці два описи будуть близькими [10]. Як зазначає вчений, – це показує включеність образу нашого «Я» в образ нашої професії. Образ «Я» поширюється й генералізується на особистісно значущі для суб'єкта сфери, в тому числі й на його професію. Іншими словами, образ професії містить частинку характеру, здібностей, інтересів людини.

Можливість ідентифікації припускає наявність психологічної близькості. І хоча цей процес зустрічний і професія, у свою чергу, шліфує характер людини, саме людина наділена свободою вибору тих професій, що відповідають її психічним схильностям. Цей вибір, очевидно, зумовлений як знаннями про об'єктивну специфіку професії, так і специфічним «ореолом», пов'язаним із престижністю професії, її суб'єктивним образом, сформованим під впливом кіно, літератури, театру тощо. В цю орієнтаційну основу вибору професії включено уявлення про типові особистісні риси професіонала, тобто уявлення про професійний типаж-стереотип.

Отже, сприйняття, ідентифікація й засвоєння стереотипного образу є абсолютно необхідною умовою прийняття професійного стандарту. При цьому,

слід зазначити, що межі переходу з одного рівня на інший передбачають і зміни особистісного статусу та впливають на уявлення людини про себе аж до зміни характерологічних особливостей у напрямку, який визначає професія.

Висновки. Імідж професіонала – це цілеспрямовано створюваний образ, тобто свідоме формування свого іміджу пов'язане із цілеспрямованою активністю суб'єкта. Імідж як соціально-психологічний феномен виступає у формі узагальненого групового способу, поступово приймає форму соціального стереотипу. Найбільш значущими механізмами формування іміджу є соціальна категоризація як базовий механізм, заснований на віднесенні сприйманого індивіда до певної категорії, і соціальна стереотипізація тих чи інших моделей професійної поведінки, прийняття їх як символів успіху чи неуспіху професійної діяльності.

1. Андреева Г. М. Психология социального познания / Г. М. Андреева. – М. : Аспект Пресс, 2005. – 303 с.
2. Борисов Б. Л. Технология рекламы и PR : учебное пособие / Б. Л. Борисов. – М. : Фаир-Пресс, 2001. – 617 с.
3. Володарская Е. А. Профессиональная идентичность ученого и имидж науки в обществе / Е. А. Володарская // Наукоеведение и новые тенденции российской науки [под ред. Н. Н. Семеновой, А. Г. Аллаhverдяна, А. В. Юревича]. – М. : Логос, 2005. – С. 187–201.
4. Горбунов Н. П. Искусство создания имиджа [Текст] / Горбунов Н. П. – М. : Лаборатория Книги, 2010. – 87 с.
5. Зинченко В. П. Проблема внешнего и внутреннего становление образа себя и мира как реализация сознания / В. П. Зинченко // Мир психологии. – 1999. – № 1. – С. 97–104.
6. Кононенко А. О. Природа індивідуального іміджу та його роль в соціальних комунікаціях / А. О. Кононенко // Наука і освіта. Наук.-практ. журнал Півден. наукового центру АПН України. – 2001. – № 1. – С. 61–64.
7. Куницына В. Н. Межличностное общение / В. Н. Куницына, Н. В. Казаринова, В. М. Погольша. – С. Пб. : Питер, 2001. – 544 с.
8. Московичи С. Социальная психология / С. Московичи. – С. Пб. : Питер, 2007. – 592 с.
9. Панферов В. Н. Когнитивные эталоны и стереотипы взаимопознания людей / В. Н. Панферов // Вопросы психологии. – 1982. – № 5. – С. 139–141.
10. Петренко В. Ф. Семантический анализ профессиональных стереотипов / В. Ф. Петренко // Вопросы психологии. – М., 1986. – № 3. – С. 133–143.
11. Перельгина Е. Б. Психология имиджа / Е. Б. Перельгина. – М. : Аспект-Пресс, 2002. – 223 с.
12. Петрова Е. А. Имиджелогия: избранные труды : монография / Е. А. Петрова. – М. : Ред.-издат. центр Академии имиджелогии, 2011. – 192 с.
13. Политическая имиджелогия : учеб. пособ. для студ. вузов, обучающихся по направлению и специальности «Психология» / под ред. А. А. Деркача [и др.]. – М. : Аспект-Пресс, 2006. – 398 с.
14. Тихонов И. П. Имидж руководителя: методы формирования [Текст] / И. П. Тихонов. – М. : Лаборатория Книги, 2010. – 127 с.
15. Шибутани Т. Социальная психология / Т. Шибутани. – Ростов н/Д. : Феникс, 1998. – 544 с.

АКМЕОЛОГІЧНІ АСПЕКТИ СТАНОВЛЕННЯ ЗРІЛОЇ ОСОБИСТОСТІ

У статті досліджуються психологічні особливості становлення зрілої особистості, які є характерними для сучасного українського суспільства. Автор аналізує зміст поняття «становлення особистості», «акмеологічні якості», «індивідуальність» і «професійна самореалізація», виконує теоретичну диференціацію різних концепцій і парадигм щодо поглядів на індивідуально-психологічні особливості зрілої особистості, а також виділяє показники, умови, рівні, механізми, способи, засоби акмеологічних здобутків.

Ключові слова: акмеякості, зрілість, самореалізація, становлення особистості, професіоналізм.

The article chapter deals with psychological characteristics of becoming a mature personality, which are peculiar to modern Ukrainian society. The author analyzes the content of the concepts of «personality formation», «acmeological quality», «personality» and «professional self-realization», performs the theoretical differentiation of the given concepts and paradigms, according to individual psychological features of a mature personality; defines rates, terms, levels, mechanisms, methods, means acmeologic achievements.

Keywords: Acmeo-qualities, maturity, self-actualization, the personality formation and professionalism.

Постановка проблеми. Для того, щоб зрозуміти, що складає сферу людського в індивіді, чи формується ця сфера завдяки культурі, освіті або є вродженою, необхідно звернутися до осмислення багатовимірної природи особистості, до аналізу тих соціальних чинників, завдяки яким людина впродовж тисячоліть створювала людське в самій собі. Технічний прогрес, що здійснюється до цього часу в умовах морального вакууму, поставив під загрозу унікальність людської особистості, її духовну самоідентифікацію, її абсолютну обраність та її онтологічну незамінність. Швидкий трансформаційний період непомітно й поволі маніпулює свідомістю й поведінкою людей, але сьогодні він наблизився, здається, до впливу на саму суть людського в людині – до свободи й неповторності нашого «Я», тобто до індивідуальності.

Аналіз досліджень і публікацій. В основі феномену зрілої особистості лежать проблеми росту, розвитку, самовдосконалення людини. Поняття зрілості ґрунтовно та різнобічно розглядається з позиції акмеології, що дозволяє описати нове розуміння потенціалу особистості. Потенційність часто розуміється як самореалізація, самоактуалізація, реалізація можливостей. Зазначене вище акцентує увагу на дуже близьких явищах, що показують стійкі позитивні зміни в особистості, реалізацію її природного потенціалу: «індивідуацію» (К.Юнг), повну реалізацію справжніх можливостей (К.Хорні); внутрішню активну тенденцію до саморозвитку на зразок істинного самовираження (Ф.Перлз); прагнення людини до найбільш повного вияву й розвитку можливостей та здібностей (К.Роджерс); прагнення людини стати тим, ким вона може стати (А.Маслоу). Поняття «індивідуальність», неповторна (унікальна) сутність особистості розглядається в працях Г.Оллпорта, Б.Ананьєва, С.Рубінштейна, які пов'язують індивідуальність із вищим рівнем розвитку особистості. Самореалізація була

предметом уваги науковців, зокрема К.О.Абульханової-Славської, Л.І.Анцифєрової, Г.С.Батищева, О.Ф.Бондаренко, Є.І.Головахи, В.Г.Панка, В.А.Роменця, С.Л.Рубінштейна, Л.В.Соханя, Т.М.Титаренко та ін., які розглядали самореалізацію як переважно свідомий, цілеспрямований процес розкриття й опредметнення сутнісних сил особистості в її різноманітній практичній діяльності. Становлення гармонійно розвиненої особистості й досягнення нею «акме» великою мірою залежить від особистісних зусиль самої людини, орієнтованих на самовдосконалення та самореалізацію як неодмінну умову досягнення успіху в житті (Б.Г.Ананьєв, Т.В.Говорун, А.О.Деркач, С.Д.Максименко, В.М.М'ясищев, М.І.Пірен).

Метою статті є з'ясування сутності акмеологічних особливостей формування зрілої особистості, розвитку та становлення акменашарувань, чинників прояву професійної самореалізації індивідуальності. Завданням є визначення сутті таких понять, як «акмеякості», «зрілість», «самореалізація», «професіоналізм», «професійна самореалізація», а також конкретизація індивідуально-психологічних здобутків зрілої особистості, розвиток яких потрібно підтримувати у виявах сутності акмеологічної парадигми та її можливості впровадження в життєву практику навчальних закладів України.

Виклад основного матеріалу. Із проведеного аналізу психологічної літератури можна зробити висновок, що становлення особистості та досягнення «акме» є близькими за значенням, але не тотожним, якщо розставити акценти на понятті особистість, то тут доречно розглядати самоактуалізацію, самореалізацію, самовдосконалення, а в психолого-акмеологічному аспекті говориться про зрілість особистості та можливість розвитку творчого потенціалу, індивідуальність.

У світовому й вітчизняному людинознавстві, на думку віце-президента Міжнародної академії акмеологічних наук А.Деркача, існувала значна прогалина – комплексно не вивчалася доросла людина. Її розвиток у ранній, середній і пізній зрілості в науці послідовно не був представлений та у взаємодії один з одним не розглянуто об'єктивні й суб'єктивні чинники, наявність яких необхідна, щоб людина як природна істота (індивід), як особистість (ансамбль відносин) і як суб'єкт діяльності (перш за все, як професіонал) досягла вершини у своєму розвитку і щоб відбулося, як говорили давні греки, «акме» її індивідуальності [3, с.36].

У віковій психології дорослість традиційно розглядалася як стабільний період. Е.Клапаред у 1926 році охарактеризував зрілість як стан психічної «скам'янілості», коли припиняється процес розвитку людини. Проте пізніше було показано, що зрілість не завершується з дорослістю, як свідчить західна класифікація В.Квінна (2000 рік). Що ж до акмеологічного підходу до особистості, то він виробляється в межах психологічної науки з опорою на психологічне визначення її сутності. Однак він розглядає особистість у більш широкому контексті комплексного підходу до людини, розробленого Б.Ананьєвим і філософською антропологією, запропонованою С.Рубінштейном (остання є філософським ученням про специфіку буття людини у світі).

Акмеологічний підхід розглядає розвиток у процесі всього життя людини. У зв'язку із цим він опирається на ті психологічні концепції особистості, які пов'язували і розвиток, і саму сутність особистості з масштабом часу й простору всього життєвого шляху особистості. У вітчизняній психології – це теорії життєвого шляху С.Рубінштейна і життєвого циклу Б.Ананьєва, у зарубіжній – теорія життєвого шляху Ш.Бюлер (хоча вона також, піддавалася впливу фрейдизму, акцентувала вирішальну роль дитинства в розвитку особистості); теорія життєвого розвитку Е.Еріксона, який виявив важливі якісні новоутворення кожного життєвого етапу; та Г.Оллпорт, що в основі альтернативи мінімізує минуле, віддаючи провідну роль майбутньому.

Аналогом акмеологічного підходу до особистості є теорія К.Роджерса, бо він розглядає індивіда в його розвитку і взаємодії з реальністю, який керується вродженими тенденціями організму до розвитку своїх можливостей, що забезпечують його збереження. Сам К.Роджерс так формулює гіпотезу свого підходу: «Людина володіє в самій собі великими ресурсами для самопізнання, зміни «Я-концепції», цілеспрямованої поведінки, а доступ до цих ресурсів можливий тільки в тому випадку, якщо створюється визначений клімат сприятливих психологічних установок» [9].

Таким чином, Е.Еріксон, Т.Оллпорт, К.Роджерс і Ф.Перлз, залишаючись у межах психологічних теорій, розробили певні принципи, що відповідають сутності акмеологічного підходу до особистості.

Основними акмеологічними механізмами досягнення «акме» в різних сферах життєдіяльності вважають саморозвиток, самовдосконалення, самоосвіту, самоконтроль.

Істотне значення у формуванні акмеологічних якостей має навколишнє середовище, в якому особистість реалізується як індивідуальність, і це має такі рівні:

– *екстеріорний рівень життєдіяльності* – це простір професійної діяльності на рівні суспільства, де людині надаються визначені ролі, позиції, функції, статуси в основному у зв'язку з вертикальною професійно-посадовою градацією;

– *інтеріорний рівень життєзабезпечення* – це той простір неформальних відносин і зв'язків людини (належність до різних соціокультурних груп, субкультур);

– *інтеріорний рівень життєдіяльності* – рівень «Я», тобто рівень внутрішнього й духовного світу особистості, її індивідуальної культури [2].

Оптимальний варіант особистісного сходження до «акме» змальований в акмеологічній моделі, що є описом ознак результатів рівнів продуктивності. Її визначають такі чинники: *акмеологічні критерії* – мірило оцінки особистісного становлення; *акмеологічні показники* (вони ж – акмеологічні інваріанти) – індивідуальні завдання певного роду й конкретного рівня розвитку особистості; *акмеологічні рівні* – ступінь розвитку особистості. Такий підхід ураховує не тільки прогресивні, потенційні можливості при визначенні розвитку особистості, але й її регресивні варіанти, що відповідає принципів оптимальності, вивчає індиві-

дуальні й особистісні особливості під кутом оптимізації процесів розвитку, тобто просування особистості до вершин зрілості, що мають характер зростання.

Важливо підкреслити, що за своєю суттю людська індивідуальність реалізує себе в аспектах особистості індивіда. Цей зв'язок не локального характеру, бо індивідуальність важко, практично неможливо уявити без аналізу сутності самої особистості. Але взаємозв'язок цих двох сутностей людського індивіда не одно-, а двосторонній, адже де немає особистості, там немає її індивідуальності. І, навпаки, наявність хоч деяких проявів індивідуальності свідчить про певний особистісний рівень розвитку конкретної людини.

Поняття «індивідуальність» уживається в кількох різних значеннях. Перше означає неповторну сутність особистості, що здебільшого розглядається як своєрідний вияв особистості людини на одиничному рівні. Друге визначення відстоює позицію окремої (цілісної) сутності індивідуальної особливості.

Специфіка методології досліджень акмеології розкривається на основі моделювання одночасно реальних й ідеальних об'єктів. Модель має цільовий характер, бо повинен здійснитися перехід від реального, наявного до ідеального, бажаного стану. Так О.О.Бодальов визначає формування повноцінної особистості, як сходження людини в її розвитку в процесі подолання перепон [7].

З акмеологічної точки зору найбільш близькою до пояснення суті розвитку особистості є позиція О.Ф.Лазурського (характеролога), який підкреслював, що головне в людині – це «багатство особистості», тобто різноманітність і складність психічних явищ і здібностей. Під розвитком особистості О.Ф.Лазурський розумів «... максимум розвитку здібностей і обдарованості, їх збагачення» [5, с.472–492], підкреслюючи цим рівноправність набутого й потенційного. Бо саме в акмеології потенціал особистості розглядається як система ресурсів, що постійно поповнюється й відновлюється. Особистісний розвиток відбувається перш за все тоді, коли поповнюються знання, розширюється світогляд, удосконалюються інтелектуальні вміння (самонавчання). До потенційної сфери відносять: природні особливості (наявні в людині особливості як індивіда); здібності; соціальні можливості суспільства, які можуть бути використані для особистісного розвитку. До сфери актуального: якісно нове перетворення потенційного; зовнішні прояви того, що реально функціонує.

Для успішного оволодіння діяльністю та її здійснення особливе значення має не стільки рівень вираженості окремих професійно важливих властивостей особистості, скільки характер взаємодії та зв'язку між ними. При існуванні тісних і позитивних взаємозв'язків між більшістю особистісних властивостей починається процес їх взаємопідсилення, при виникненні ж антагоністичних взаємозв'язків між властивостями особистості розвиток одних сторін особистості призводить до деградації інших, що робить неможливим досягнення високого рівня професійної майстерності. Що означає досягати вершин професіоналізму? Орієнтирами виділяємо чотири рівні майстерності у фаховій діяльності:

Елементарний рівень. У спеціаліста наявні лише окремі якості професійної діяльності. Найчастіше – це оволодіння знаннями для виконання певних дій, володіння предметом діяльності.

Базовий рівень. Фахівець володіє основами майстерності: професійна діяльність, гуманно зорієнтовані стосунки з колегами розвиваються на позитивній основі, добре засвоєно предмет діяльності, методично, впевнено й самостійно організовано діяльність.

Досконалий рівень. Характеризується чітким спрямуванням діяльності, її високою якістю, діалогічною взаємодією у спілкуванні. Фахівець самостійно планує й організовує свою діяльність на тривалий проміжок часу, маючи головним завданням розвиток своєї особистості як професіонала.

Творчий рівень. Характеризується ініціативністю і творчим підходом до організації професійної діяльності. Фахівець самостійно конструює оригінальні та доцільні прийоми взаємодії. Діяльність будує, спираючись на рефлексивний аналіз. Сформовано індивідуальний стиль професійної діяльності [1].

Розвиток фахівця як суб'єкта зрілого існування та ефективного суб'єкта професійної діяльності включає продуктивне вирішення акмеологічних суперечностей. «Акме» фахівця представлено: емоційною зрілістю; особистісною (особистісно-соціальною, соціокультурною) зрілістю; етичною (моральною, гуманістичною) зрілістю; сутнісною (есенціальною) зрілістю; екзистенційною зрілістю.

Спеціаліст у своїй діяльності може використовувати ускладнення та перепони не тільки для вирішення професійних (у вузькому сенсі цього слова) проблем, але й для того, щоб змінювати себе. Для цього необхідно фокусувати увагу на самому собі як джерелі суперечностей і проблем, вирішення яких збільшує можливості й змінює способи використання найпродуктивніших якостей особистості.

Професійна реалізація особистості на життєвому шляху передбачає такі основні етапи: професійне самовизначення, професійне становлення в обраній сфері діяльності, фахове зростання й розвиток компетенцій.

Дослідження показують, що вершин професіоналізму досягають ті особистості, у яких власні потреби й мотиви фахової діяльності, фахові цілі збігаються із соціальним замовленням суспільства, яке передбачає виховання через навчання й навпаки. Професійне самовизначення, професійний розвиток особистості на всіх етапах навчання здійснюється за допомогою процедур самоаналізу поведінки, психологічних властивостей особистості, свідомої постановки питань професійного розвитку, кар'єрного зростання в майбутній професійній діяльності. Сюди також можна включити чинники, які впливають на досягнення суб'єктів навчання. Це потреба в досягненнях, престиж знань, професійні якості, потенціал особистості, рівень розвитку мотивації навчальної та самоосвітньої діяльності, самовдосконалення. Ці чинники мають яскраво виражену психологічну специфіку, що, безумовно, актуалізує необхідність усебічного дослідження мотивації професійної діяльності, а також особливостей її формування в майбутніх фахівців.

Висновки. Потреба в саморозвитку, самореалізації – це основоположна складова зрілої особистості. Ідея саморозвитку й самореалізації є надзвичайно значущою для багатьох сучасних дослідників особистості.

Початок дорослості пов'язаний із процесом формування організму, який відповідає нормативам зрілості. Розвинуті особистісні якості, за якими стоїть оволодіння основними здобутками життя й культури, дозволяють суб'єктові культури працювати повноцінно. Зрілість – ступінь у розвитку людини, той етап, коли вона стає здатною повноцінно виконувати свої громадянські, подружні й батьківські обов'язки, а в соціальному плані вона продуктивно проявляє себе як діяч у тій чи іншій конкретній царині життя.

1. Акмеологічні проблеми розвитку творчого потенціалу фахівця / В. М. Вакуленко // Теоретичні питання культури, освіти та виховання : [зб. наук. праць / за заг. ред. М. Б. Євтуха, укл. О. В. Михайличенко]. – К. : КНЛУ, НМАУ, 2002. – Вип. 21. – С. 59–62.
2. Варфоломеева О. В. «Зрелость личности» как метакатегория: междисциплинарный контекст научного исследования / О. В. Варфоломеева // II Всеукр. науч.-практич. конференция студентов, аспирантов и молодых ученых (Симферополь, 30–31 октября 2002 г.) : материалы сообщений. – Симферополь : РИО ТЭИ, 2002. – С. 10–13.
3. Деркач А. А. Акмеологические основы становления психологической и профессиональной зрелости / А. А. Деркач, Л. Э. Орбан. – М. : Изд-во РАГС, 1995. – 119 с.
4. Деркач А. А. Деятельность как основание акмеологического развития субъекта и надситуативная активность субъекта как действенный фактор ее развития / А. А. Деркач, Э. В. Сайко // Мир психологии : научно-методический журнал. – М. : Воронеж, 2008. – № 2. – С. 193–205.
5. Лазурский А. Ф. Классификация личностей // Психология индивидуальных различий : хрестоматия / [под ред. Ю. Б. Гиппенрейтер, В. Я. Романова]. – М. : ЧеРо, 2000. – 776 с.
6. Пальчевський С. С. Акмеологія : [навч. посіб. для студ. вищ. навч. закл.] / С. С. Пальчевський. – К. : Кондор, 2008. – 398 с.
7. Психологічна енциклопедія / [авт.-упоряд. О. М. Степанов]. – К. : Академвидав, 2006. – 424 с.
8. Резвицкий И. И. Личность. Индивидуальность. Общество: Проблема индивидуализации и ее социально-философский смысл / И. И. Резвицкий. – М. : Политиздат, 1984. – С. 33–38.
9. Роджерс К. Р. Взгляд на психотерапию. Становление человека / К. Роджерс ; пер. с англ. – М. : Издательская группа «Прогресс». 1994. – 480 с.

УДК 159.923.2

Олена Галян

СПІВВІДНОШЕННЯ ОСОБИСТІСНИХ ОСОБЛИВОСТЕЙ ТА МОТИВАЦІЇ ПРОФЕСІЙНОГО ВИБОРУ МАЙБУТНІХ ПСИХОЛОГІВ

У статті представлено результати емпіричного дослідження мотивації професійного вибору студентів – майбутніх психологів, оцінки ними власних професійних якостей. Розкрито зв'язок між домінуючими типами мотивів вибору професії та рівнями уявлень про власні особистісні особливості студентів, які можуть бути реалізовані в професійній взаємодії.

Ключові слова: особистість, особистісні особливості, особистісний контекст професійної діяльності, мотивація професійного вибору, професійне становлення.

This article presents the results of an empirical study of motivation professional choice students – future psychologists, assessment of their own professional qualities. Reveals connection

between the man types of motives of choosing profession and levels of perception about personal students characteristics that can be implement in professional interaction.

Keywords: *person, personal characteristics, personal context of professional activities, motivated professional choice, professional formation.*

Постановка проблеми. Професійне становлення особистості – складний і тривалий процес. Його успішність визначається цілою низкою чинників, серед яких провідне місце належить особистісним. Ідеться про широкий спектр особистісних особливостей, які впливають на результативність здійснення професійної діяльності, особисту зацікавленість особистості в реалізації професійних функцій, відповідність особистісних властивостей і якостей людини вимогам професії тощо. Не менш важливо в оцінці процесу професіоналізації людини спрямовувати увагу на спонукальний компонент її активності як при виборі професії, так і її засвоєння (етап навчання у ВНЗ).

Як показує досвід, привабливість професійної діяльності психолога для багатьох юнаків і дівчат пов'язана із одного боку, з можливістю впливати на свідомість навколишніх, що відображає прагматичний аспект їх професійного вибору, пов'язаний з позиціонуванням власної особистості, потребою в самоствердженні шляхом використання маніпулятивних стратегій впливу, отриманням доступу до спеціальних знань. З іншого боку, можна спостерігати вияв прагнення використовувати професійні знання, уміння й навички для допомоги собі та навколишнім, що спричинено усвідомленням пріоритету психологічних детермінант у виникненні різного роду особистісних проблем. Існування двох, по-суті, протилежних тенденцій спричиняє необхідність спеціального дослідження питань, пов'язаних з аналізом тих особистісних характеристик, які відображені в мотивації професійного вибору майбутніх психологів (як при первинному виборі професії, так і для студентів, що здобувають другу освіту за напрямом «Психологія» та «Практична психологія»).

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Актуальність особистісного контексту професійної діяльності та самого процесу професіоналізації підтверджена сучасними науковцями (Н.В.Бордовська [3], О.М.Борисова [4], Л.А.Колесніченко [8] та ін.). Зросла кількість публікацій присвячених як проблемі професійного вибору майбутніх психологів загалом (Н.О. Мосол [9]), так і окремим питанням його мотивації (Н.О. Антонова [1], Д.Ю.Грищенко [7]). Так, Д.Ю.Грищенко констатує, що в процесі вибору професії в структурі особистості утворюється певний мотиваційний конструкт, до якого входять як усвідомлювані мотиваційні чинники, так і неусвідомлювані, які дають змогу пояснити причини здійсненого вибору. Цей підхід відображає загально-психологічний контекст здійснення вибору, проаналізований Г.О.Баллом. Учений акцентує увагу на функціональному аспекті вибору, зазначаючи, що індивід, який характеризується зовнішньо-поведінковими проявами, що відображають його внутрішній світ, здійснює вибір, який знаходить вияв назовні, водночас детермінований він і активною системою внутрішнього вибору [2]. Отже, професійний вибір є зовнішньо й внутрішньо детермінованим процесом. Про важливість урахування цього факту наголошує О.М.Борисова [4], указуючи на взаємозв'язок професії

та особистості: особистісні особливості впливають на вибір професії та шляхи оволодіння нею, засвоєна ж професія визначає особливості формування особистості.

Особливого значення в дослідженні особистісного підходу до професійного становлення особистості набувають питання мотиваційно-смыслової регуляції поведінки та цілетворення (М.Й.Боришевський [5], Б.С.Братусь, В.К.Вілюнас, Ж.П.Вірна [6], Д.О.Леонтьєв, Ю.М.Швалб та ін.). Їх розкриття дає можливість розглядати процес професіоналізації особистості як активний шлях життєздійснення та самореалізації. У цьому контексті М.Й.Боришевський пише, що «поза розвитком здатності до саморегуляції неможливий процес становлення творчої, соціально відповідальної особистості із загостреним почуттям нового, критичним ставлення до навколишнього світу, глибоким розумінням сенсу людського існування, усвідомленням свого місця і ролі серед інших» [5, с.175].

Окреслені підходи якнайкраще відображають ті особистісні особливості (наміри, здатності, мотиваційні настанови тощо), які забезпечують успішність професійної діяльності представників соціонічних типів професій, до яких належить і сфера психології.

Метою цієї публікації є висвітлення результатів емпіричного дослідження співвідношення особистісних особливостей та мотивації професійного вибору майбутніх психологів.

Виклад основного матеріалу. Визначальними вимірами особистості, на думку М.Й.Боришевського [5], є її самосвідомість та духовність. Як указує науковець, «самосвідомість особистості – залежно від її структурно-функціональних, змістових характеристик, цільової спрямованості – слід розглядати як чинник, завдяки якому людина як особистість спроможна самостійно визначати власну долю» [5, 6]. У цьому контексті професійний вибір стає особистісним стратегічним рішенням, яке кожен юнак і дівчина приймають, виходячи з потреби у реалізації власних здібностей і можливостей та на основі аналізу соціальної привабливості майбутньої професії.

Соціальний запит на підготовку психологів виходить з усвідомлення у суспільстві цінності індивідуальності людини і ставлення до неї як до соціальної та психічної реальності. Однак діяльність психолога також пов'язується з усвідомленням особистістю свого «Я», що відбувається на основі відображення внутрішнього світу інших людей, рефлексії й веде до фундаментальної зміни позиції людини стосовно власної діяльності. Саме цей аспект відіграє провідну роль у розвитку духовності особистості, яка, на думку М.Й.Боришевського [5], є критерієм досягнення людиною такого рівня соціального розвитку, який засвідчує осягнення нею гуманістичного сенсу життя.

Підвищені вимоги до особистісних якостей психолога в цьому випадку поєднуються з високими вимогами до його професійної компетентності. Професіоналізація особистісної, інтелектуальної, мотиваційно-ціннісної, афективної сфер особистості майбутнього психолога – важливе завдання системи навчання у ВНЗ. Для його успішної реалізації важливо орієнтуватися на особис-

тісні якості студентів, набуття ними індивідуального способу здійснення себе в професії, відкриття й збагачення власного «Я» через можливість і гуманістичну сутність професійної діяльності (Н.М.Нікітіна [10]).

З метою з'ясування особливостей співвідношення особистісних особливостей і мотивів професійного вибору майбутніх психологів, нами було проведено емпіричне дослідження. Вибірку склали студенти 2-го курсу напряму підготовки «Практична психологія» та першого року навчання Центру перепідготовки Дрогобицького державного педагогічного університету імені Івана Франка. Порівняльний аналіз студентів, які обрали для себе майбутню діяльність після звершення шкільного навчання, і тих, хто вивчає психологію, здобуваючи другу вищу освіту, продиктований необхідністю визначення відмінностей/подібності в спонукальному компоненті професійного вибору.

Для дослідження спонукального компонента при виборі майбутньої професійної діяльності ми використали методика «Мотиви вибору професії», яка дає змогу оцінити рівень вияву кожного із чотирьох типів мотивації. Ідеться про *внутрішні індивідуально значущі* (професія відповідає здібностям, сприяє розумовому розвитку, дає можливість виявити творчість), *внутрішні соціальні* (передбачає високе почуття відповідальності, приносить користь людям, створює можливості для зростання професійної майстерності), *зовнішні позитивні* (дає змогу використовувати професійні вміння поза роботою, високооплачувана) та *зовнішні негативні мотиви* (подобається батькам, престижна, вибрана моїми друзями, єдино можлива в умовах, що виникли).

Розглянемо отримані результати для кожної з досліджуваних груп окремо. Так, у студентів денної форми навчання (рис. 1) переважають внутрішні індивідуально значущі мотиви (47,6%). Однаковою мірою презентовані в них внутрішні соціальні мотиви (14,3%) та дві групи, мотиваційні тенденції в яких розподілені однаково: 1) внутрішні індивідуально значущі та внутрішні соціальні (14,3%) і 2) внутрішні індивідуально значущі та зовнішні позитивні (14,3%). Найменш чисельною виявилась група респондентів з домінуванням зовнішньої позитивної мотивації (9,5%).

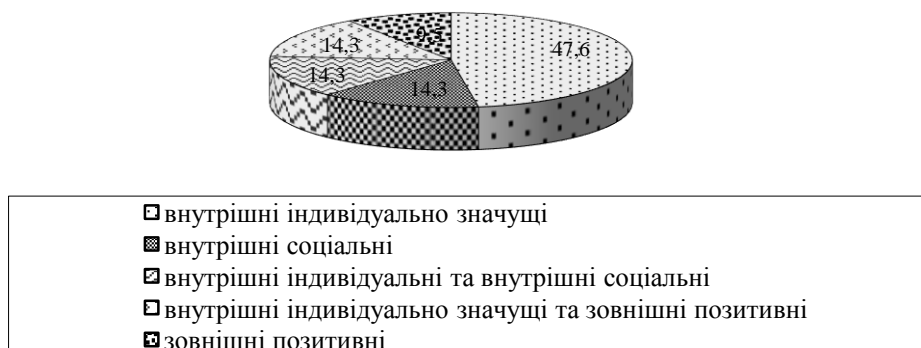


Рис. 1. Розподіл мотивів професійного вибору в майбутніх психологів (денна форма навчання)

Отримані результати дослідження мотиваційних тенденцій у виборі професії студентами-психологами (денна форма навчання) показали, що для

більшості з них цей крок у професійному самовизначенні зроблений під впливом потреби в самопізнанні, самодопомоги та самореалізації на основі поглибленого вивчення психології людей, а також орієнтації на соціальну цінність професії психолога в суспільстві.

Розглянемо розподіл мотиваційних тенденцій у студентів, які вивчають психологію, здобуваючи другу вищу освіту (Центр перепідготовки). Як видно з рис. 2, переважаючим видом мотивації в них також є внутрішні індивідуальні мотиви (64,3%). Однак їх представленість є вищою, ніж у студентів денної форми навчання.

Другими за вираженістю є внутрішні соціальні мотиви (28,6%). Їх вияв, на наш погляд, видається логічним, зважаючи на ситуацію професійного вибору цієї категорії респондентів – більш усвідомлений підхід до оцінки професійної перспективи.

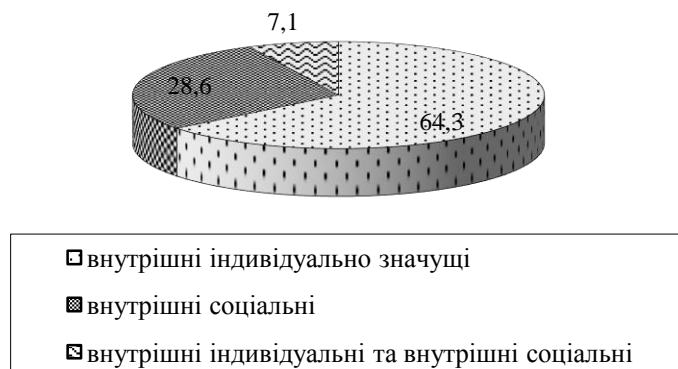


Рис. 2. Розподіл мотивів професійного вибору в майбутніх психологів (Центр перепідготовки)

Як видно з рис. 2, продовжують виявлену тенденцію й решта 7,1% досліджуваних. У них також домінує внутрішня мотивація, причому однаково виражені як внутрішні індивідуально значущі мотиви, так і внутрішні соціальні.

Порівняльний аналіз двох груп респондентів показав збереження основних тенденцій у мотивації професійного вибору (рис. 3).

Так, домінуючі позиції належать трьом типам внутрішніх мотивів: внутрішні індивідуально значущі, внутрішні соціальні й поєднання внутрішніх індивідуально значущих та внутрішніх соціальних мотивів. Однак у студентів денної форми навчання перші два типи мотивації виражені меншою мірою. Крім того, студенти Центру перепідготовки характеризуються тільки вираженням внутрішніх спонук до майбутньої професійної діяльності, на відміну від студентів денної форми навчання, яким також притаманна й зовнішня позитивна мотивація.

Отже, студенти, які здобувають другу вищу освіту, більш усвідомлено обирають майбутню фахову діяльність (домінує внутрішня мотивація, зовнішня – відсутня), однак важливого значення надають і питанням особистісного пізнання та самореалізації завдяки знанням із психології. Для студентів денної форми навчання мотивація професійного самовизначення відображає потребу в само-

пізнанні, самопомозі та самореалізації, а також орієнтацію на соціальну цінність професії психолога в суспільстві.

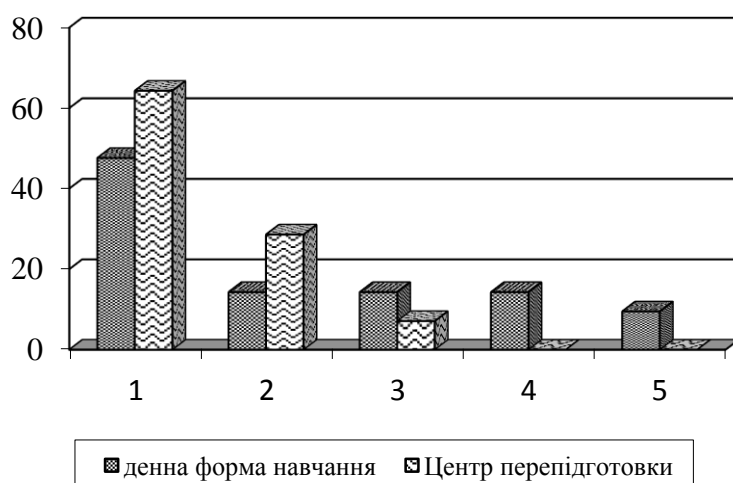


Рис. 3. Порівняння мотивів професійного вибору студентів денної форми навчання та Центру перепідготовки

Примітка: 1 – внутрішні індивідуально значущі мотиви; 2 – внутрішні соціальні мотиви; 3 – внутрішні індивідуально значущі та внутрішні соціальні мотиви; 4 – внутрішні індивідуально значущі та зовнішні позитивні мотиви; 5 – зовнішні позитивні мотиви.

Вивчення особистісних особливостей студентів було спрямовано на виявлення їх уявлень про власні професійні якості, які відповідають їх образу «Я-професіонал». Цей аспект розгляду особистості майбутніх фахівців відображав дві важливі складові їх Я-концепції – самооцінку та образ «Я». Запропонована процедура дослідження була гіпотетичним передбаченням, оцінкою власних потенційних можливостей студентів на основі попереднього уявлення про професійну діяльність та особистість психолога. Попередньо в бесіді зі студентами було з'ясовано зміст професійних характеристик, які, на думку досліджуваних, є найважливішими в діяльності психолога. Загалом було обрано для подальшої роботи 15 якостей. Їх перелік став основою для визначення образу «ідеального психолога» та подальшої оцінки себе з позиції «Я – реального» в майбутній професії.

Результати самооцінювання респондентами власних професійних характеристик представлені на рис. 4.

У студентів денної форми навчання найбільшу вираженість має адекватне з тенденцією до завищення оцінювання рівня розвитку в себе необхідних професійних якостей (36,9%). Отже, вони достатньо адекватно сприймають себе в ситуації реалізації професійних функцій, є впевненими в можливості здійснення всієї системи професійних дій. Дещо турбує наявність у 26,3% студентів неадекватно завищених уявлень про свої здібності та їх вплив на результативність професійної діяльності. Адекватна з тенденцією до заниження самооцінка професійних якостей виявлена у 21,1% респондентів. У 15,7% – неадекватно занижена. Дисперсійний аналіз показав, що групові середні загалом розрізняються незначно.

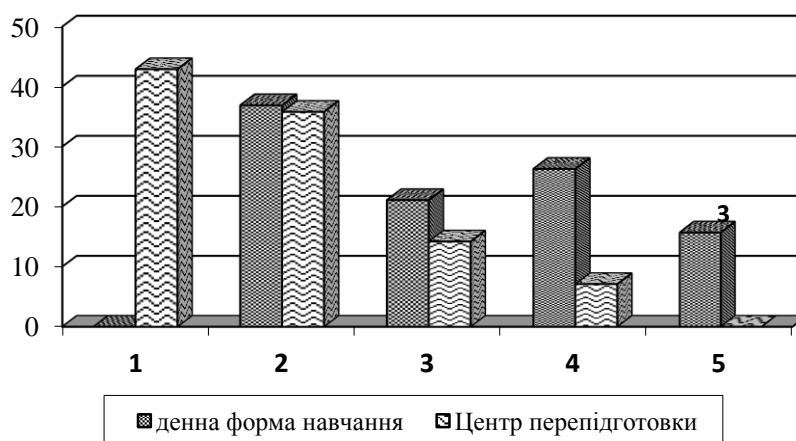


Рис. 4. Порівняння рівнів самооцінювання професійних якостей студентами денної форми навчання та Центру перепідготовки

Примітка: 1 – адекватна самооцінка; 2 – адекватна самооцінка з тенденцією до завищення; 3 – адекватна самооцінка з тенденцією до заниження; 4 – неадекватна завищена самооцінка; 5 – неадекватно занижена самооцінка.

У студентів Центру перепідготовки найбільшу вираженість має середній адекватний рівень самооцінювання професійних якостей. Такий показник виявлено в 42,9% студентів. Ще 14,2% мають адекватно занижену самооцінку. Отже, переважання усередненого уявлення про свої потенційні можливості у сфері професійної діяльності вказує на потребу у створенні в процесі навчання таких умов, які б забезпечили не тільки когнітивний аспект професіоналізації, але й давали змогу підвищити рівень мотиваційно-ціннісних установок майбутніх психологів, їх спрямованість на професійне зростання завдяки розвиткові особистісного потенціалу.

Значна частина респондентів (35,8%) характеризується адекватною з тенденцією до завищення самооцінкою власних професійних якостей. Крім того, виявлено також неадекватні уявлення про себе як майбутнього професіонала. Ідеться про вираження неадекватно завищеного (7,1%) рівня самооцінювання.

У студентів Центру перепідготовки переважає тенденція до адекватного з деяким завищенням та заниженням оцінювання професійних можливостей. У зв'язку з цим можна стверджувати, що студенти, які здобувають другу вищу освіту, більше обізнані з власними особистісними особливостями.

Незважаючи на виявлені відмінності в оцінюванні студентами двох вибірок власних професійних якостей, статистичної достовірності вони не мають ($t_{\text{емп}} = 1,6$). Різняться лише кількісний розподіл студентів у виявлених рівнях самооцінки.

Відповідно до мети дослідження ми проаналізували співвідношення рівнів самооцінювання респондентами власних професійних якостей та мотивації їх професійного вибору. Нами були виокремлені чотири групи мотивів професійного вибору за критерієм переважання конкретних спонук: внутрішніх індивідуально значущих (54,3% від загальної кількості респондентів); внутрішніх соціально спрямованих (20%); поєднання внутрішніх індивідуально значущих та внутрішніх соціальних мотивів (11,4%); зовнішніх мотиваційних тенденцій (14,3%).

Порівняльний аналіз мотивів професійного вибору та рівнів самооцінювання власних професійних характеристик показав, що у групах з внутрішньо спрямованою мотивацією переважає адекватна з тенденцією до завищення оцінка власних можливостей у сфері майбутньої професійної діяльності. Потреба в реалізації професійних функцій та уявлення про власний особистісний потенціал створюють основу для формування професійної компетентності майбутніх психологів, яка насамперед спрямована на їх самореалізацію. Крім того, внутрішня соціально спрямована мотивація відображає гуманістичний потенціал майбутніх фахівців у сфері психологічної допомоги.

Зовнішня мотивація притаманна особам з тенденціями до заниження оцінок власних здібностей та можливостей у реалізації професійних функцій, їх образ «Я–професіонал» не збігається з реальною оцінкою професійних якостей.

Висновки. Професійний вибір майбутніх психологів визначається цілою низкою детермінант, серед яких особливого значення набувають внутрішньо спрямовані, особистісно-орієнтовані спонукання та уявлення про сутність професійної діяльності у сфері психологічної допомоги «Іншому». Орієнтація на професійні цінності, цілі й смисли забезпечує можливість формування адекватного ставлення до реалізації власного особистісного потенціалу студентів у професійній взаємодії.

Комплекс мотивів впливає на суб'єктивне визначення й оцінку ситуацій професійної взаємодії, зумовлює формування когнітивно-емоційних оцінювальних структур, які детермінують особливості поведінки в професійному спілкуванні.

1. Антонова Н. О. Спрямованість особистості та мотивація професійного становлення студентів психологічного факультету / Н. О. Антонова // Актуальні проблеми психології : зб. наук. пр. Ін-ту психології імені Г. С. Костюка НАПН України. – Т. 7. – Вип. 19. – К., 2009 – С. 28–31.
2. Балл Г. Феномен вибору в контексті соціальної поведінки / Г. Балл // Соціальна психологія. – 2005. – № 1 (9). – С. 3–13.
3. Бордовская Н. В. Профессионально-личностное развитие будущего специалиста как психолого-педагогическая проблема [Электронный ресурс] / Н. В. Бордовская. – Режим доступа : <http://cyberleninka.ru>.
4. Борисова Е. М. Профессиональное самоопределение: личностный аспект : дис. на соиск. уч. степени докт. психол. наук : 19.00.07 / Е. М. Борисова. – М., 1995. – 441 с.
5. Боришевський М. Й. Особистість у вимірах самосвідомості : [монографія] / М. Й. Боришевський. – Суми : Еллада, 2012. – 608 с.
6. Вірна Ж. П. Мотиваційно-сміслова регуляція у професіоналізації психолога : дис. на здобуття наук. ступеня д-ра психол. наук : 19.00.01 / Ж. П. Вірна. – К., 2004. – 414 с.
7. Грищенко Д. Ю. Мотивация выбора профессии психолога: дис. на здобуття наук. ступеня канд. психол. наук : 19.00.01 / Д. Ю. Грищенко. – Краснодар, 2003. – 217 с.
8. Колесніченко Л. А. Проблема особистісного і професійного розвитку в сучасній психології [Електронний ресурс] / Л. А. Колесніченко. – Режим доступу : www.newlearning.org.ua/sites/default/files/praci/texty.
9. Мосол Н. О. Формування особистісної готовності до вибору професії психолога : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. психол. наук : спец. 19.00.07 / Н. О. Мосол. – К., 2009. – 20 с.
10. Никитина Н. Н. Становление культуры профессионально-личностного самоопределения учителя : [монографія] / Н. Н. Никитина. – М. : Прометей, МПГУ, 2002. – 316 с.

ПРОФЕСІЙНО ВАЖЛИВІ ЯКОСТІ СТУДЕНТІВ-СЛОВЕСНИКІВ УКРАЇНОМОВНОГО НАПРЯМУ ЯК ОСНОВА ФОРМУВАННЯ ФАХОВИХ ЦІННОСТЕЙ

У статті розглядається проблема формування професійно важливих якостей студентів-словесників україномовного напрямку як фахових цінностей духовного світу майбутнього педагога, що зумовлена, зокрема, розривом зв'язку між наукою та освітою, духовністю, культурою. Доведено, що розвиток освітніх парадигм відтворює становлення поглядів на освіту як процес передачі знань, культурних цінностей, накопичених людиною. Уточнено поняття «професійно важливі якості», «людина культури», «освітня парадигма». Наведено результати дослідження професійно важливих якостей майбутніх учителів української мови й літератури та узагальнені дані про компонентний склад мовленнєвих і літературних здібностей.

Ключові слова: професійно важливі якості, ціннісна парадигма освіти, духовність, людина культури, педагогічна культура вчителя, мовленнєві здібності, літературні здібності.

The authors examine the problem of formation of professionally important qualities of students of philology of Ukrainian-speaking direction as professional values of spiritual world of future teacher that is conditioned by, specifically the break of connection between the science and education, spirituality, culture. It is proved in the article, that the development of the educational paradigms reproduce the formation of views on the education as a process of passing knowledge and cultural values that were accumulated by human. The notions are clarified: «professionally important qualities», «human of culture», «educational paradigm». The author gives the results of research of professionally important qualities of future teachers of Ukrainian language and literature and generalized data about component structure of lingual and literary abilities.

Keywords: professionally important qualities, value paradigm of education, spirituality, human of culture, teacher's pedagogical culture, lingual abilities, literary abilities.

Постановка проблеми. Зневага до духовного начала та його пріоритету в провідних царинах людського буття призвела до руйнівальних тенденцій у багатьох сферах життєдіяльності людини. Тому надзвичайно актуальною проблемою сьогодення, що постає перед нашим суспільством, є формування духовних, фахових цінностей сучасної молоді на основі ідей національного духовного відродження української держави, а саме: у студентів, які обирають професію вчителя-словесника україномовної спрямованості. Нашому суспільству сьогодні вкрай необхідно звернутися до духовних джерел існування людини у світі, до тих пластів культурної спадщини, що відродять прагнення людської душі до вічного, світлого, досконалого, до ідеалів істини, добра, краси і природи (Г.П.Шевченко). Для молоді української держави дуже важливим є виховання в молодого покоління почуття любові до України й відповідальності за її долю, національної гідності й патріотизму.

Нині проблема вивчення професійно важливих якостей, ціннісних орієнтацій, педагогічних здібностей учителів української мови та літератури не набула глибокого висвітлення в психолого-педагогічній літературі.

Маємо стійке протиріччя між знаннями, які отримують люди, освітою та їхньою культурою, існує дефіцит духовності, маємо значні прояви безкультурності, невігластва. Відповідь одна: освіта – основа для розвитку культури, але не сама культура, їх не можна ототожнювати. Освіта є підґрунтям, на якому формується культура [6, с.109–113].

Тільки в культурному освітньому середовищі можуть сформуватися спеціалісти, здатні вільно й широко мислити, створювати цінності, яких завжди потребує суспільство взагалі, школа зокрема. Отже, особливої актуальності саме сьогодні набуває теза «від людини освіченої – до людини культури», що означає відродження національної інтелігенції. До національної інтелігенції належать і мовознавці, учителі-словесники україномовного фаху.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Розвиток освітніх парадигм відтворює становлення поглядів на освіту як процес передачі знань, накопичених людством, а також культурних цінностей. Н.В.Бордовська та А.О.Реан відносять до освітніх парадигм такі пари: знаннява й культурологічна; технократична та гуманістична; соціетарна й людино-орієнтована; педоцентристська й дитиноцентристська [3, с.30]. Вивчаючи зміст професійних цінностей студентів вищих навчальних закладів, дослідники констатували низький рівень сформованості уявлень про пріоритетні цінності педагогічної професії, їх узагальнений, схематичний зміст (Н.П.Максимчук, Р.П.Скульський та ін.). Гуманізація як процес передбачає висунення етапних цілей, які забезпечують розвиток базових (універсальних) та індивідуальних якостей особистості [2, с.74].

Згідно з періодизацією розвитку в онтогенезі, розробленої В.І.Слободчиковим, вік від 17 до 21 років визначається як початок ступеня індивідуалізації. Цей період у духовному розвитку людини пов'язаний із входженням до нового образу життя, прилученням до професії, становленням світогляду як системи переконань, головних ціннісних орієнтацій. І.С.Кон, розкриваючи психологію юнацького віку, відзначає, що в цей період дозрівають когнітивні й емоційно-особистісні передумови становлення світогляду юнака, що знаходить прояв у юнацькому «філософуванні». Разом з тим, визнаючи як головну мету навчання у ВНЗ розвиток особистості студента, не слід протиставляти це засвоєнню професійних знань і вмінь. Сутність проблеми полягає в гармонізації в педагогічній освіті науково-предметних та світоглядно-методологічних знань. Передбачається, що це дозволить майбутньому педагогу більш повно реалізувати гуманітарну функцію освіти і ще на етапі навчання у ВНЗ сформувати професійні цінності, від яких залежить вибір професійної позиції [7, с.23].

Є.В.Бондаревська підкреслює, що особистісно орієнтована освіта повинна бути спрямована на задоволення духовних потреб і мати у своєму змісті все, що потрібно людині для розвитку власної особистості: свого світогляду, позиції, самостійності, особистої відповідальності, саморозвитку, самореалізації, самовизначення, творчості та ін. [7, с.24].

М.Й.Боришевський нагадує, що духовність може мати не тільки релігійний, але й світський нерелігійний характер, бо в її основі лежать загальнолюдські поняття добра, краси, любові, справедливості, віри, надії, тощо, які прита-

манні всім людям планети, не залежно від їх релігійної, расової, соціальної, класової належності [4, с.401–403].

В умовах загострення глобальних проблем зростає необхідність спиратися на гуманістичну парадигму, оскільки значущість гуманістичних підходів стимулюється не лише моральними міркуваннями, а й стає передумовою виховання соціуму й усього людства. Як підкреслює Г.О.Балл, сутність гуманізації освіти є в перетворенні освіти на таку, що створює найкращі умови для саморозвитку всіх психічних, фізичних, моральних можливостей дитини для формування в неї гуманних рис особистості [1, с.52].

Р.І.Міттельман зазначає, що професія вчителя, без сумніву, належить до творчих професій, досягнення майстерності в яких залежить не тільки від успішності навчання й набуття певної суми знань і навичок (їх значення не можна применшувати), але й значною мірою від багатьох особистих якостей і спеціальних здібностей людини, які в професійній діяльності формуються в професійні цінності особистості [9, с.5].

Мета статті полягає у виокремленні на основі аналізу сучасних досліджень професійно важливих якостей, цінностей майбутніх вчителів-словесників україномовного фаху як носіїв освіченості, української культури в сучасному суспільстві.

Виклад основного матеріалу. Доцільно підкреслити, що сутність гуманістичної парадигми полягає в розгляді людини як найвищої цінності: «все для людини», «все в ім'я людини». Гуманізація стає ключовим елементом нового педагогічного мислення. Ціннісна парадигма освіти спирається на сукупність цінностей (Т.О.Дмитренко, К.В.Яресько).

Перехід до культурологічної й гуманістичної парадигми в освіті не означає відмови від традиційних цінностей – знань і способів їх отримання в процесі діяльності. Мова йде про те, що знання самі по собі не є кінцевою метою й результатом навчання. Термін «цінність» у філософсько-соціологічному трактуванні окреслює соціальний, культурний, людський зміст певних явищ дійсності. Проблема цінностей особливо актуалізується за умов ідеологічної кризи суспільства. Так, ще в період кризи афінської демократії давньогрецький філософ Сократ уперше висунув питання: *що є благо?* У такий спосіб він сформулював основне питання загальної теорії цінностей [10, с.82]. Сукупність усталених ціннісних орієнтацій виховує самосвідомість поколінь, сприяє наслідуванню певних типів поведінки й діяльності. Ціннісні орієнтації детермінують мотивацію діяльності, виражену потребами й інтересами особистості. Зміст ціннісних орієнтацій визначають філософські, світоглядні переконання, морально-етичні принципи, духовна культура.

На нашу думку, призначення системи цінностей полягає в регулюванні процесів навчання, виховання, розвитку, соціалізації особистості. Система цінностей має системоутворювальний фактор, який забезпечує її цілісність. Ми вважаємо, що таким фактором виступає особистість учня (студента) як цінність.

Одним із важливих питань методології є дослідження парадигм, на яких ґрунтується освіта. Можна назвати чотири основні парадигми: знаннява, техно-

кратична, культурологічна та гуманістична. Парадигми суттєво змінювались упродовж тривалого часу розвитку освіти. Зараз провідною в освіті є гуманістична парадигма, але це не означає, що інші парадигми не впливають на освітній процес. На нашу думку, неправильним є відкидання тієї чи іншої парадигми, протиставлення їх одна одній.

Доцільно відмітити, що людина культури – це духовно багата особистість, яка володіє творчими здібностями, віддана своїй справі, захоплена нею, розуміє необхідність розвитку духовних потреб пізнання й самопізнання, краси, спілкування, творчості, пошуку сенсу життя, щастя, наявності ідеалу; орієнтована на загальнолюдські цінності, світову й національну духовну культуру. *Людина культури – це гуманна, творча, незалежна особистість*, яка здатна до самовизначення у світі культури, зауважує В.М.Гриньова [6, с.109]. Виокремлення педагогічної культури як однієї з найважливіших складових культури суспільства зумовлене специфікою педагогічної діяльності вчителя, спрямованої на формування особистості, здатної в майбутньому відтворити й збагачувати культуру суспільства.

Варто зазначити, що більша частина студентів орієнтується не на педагогічну професію, спеціальність учителя, а на предметну спеціалізацію. За результатами досліджень, 47% студентів формулюють головну мету свого навчання у ВНЗ як надбання знань, 28% – як набуття необхідних професійних умінь та навичок і лише 25% студентів головну мету бачать не тільки в надбанні знань, умінь та навичок, але й у формуванні в себе певних особистісних якостей, що необхідні в роботі вчителя. У результаті суспільство отримує вчителя-предметника, який більш-менш успішно працює в рамках класно-урочної системи, але не володіє навчальним предметом як засобом формування особистості учня та не вміє впливати на процес духовного становлення дитини [7, с.23].

У недалекому минулому в російськомовному регіоні на Запоріжжі українська мова була «маловживаною», «немодною», мовою «села». Це призвело до падіння престижу вчителя української мови та літератури, тим самим суттєво вплинуло на мотиви обрання молодими людьми професії цього профілю. Підтвердженням тому є анкетування, яке ми провели серед учителів української словесності з 10–20-річним стажем роботи в загальноосвітніх закладах освіти м. Мелітополя. Так, на запитання: «Чому ви обрали професію вчителя української мови і літератури?», вони відповіли: «люблю українську мову» – 12%; «хочу брати активну участь у національному відродженні» – 10%; «це був єдиний факультет, на якому не було конкурсу» – 50%; «так сталося» – 28%.

Мова – це явище багатогранне, незбагненно багате за своєю соціально-психологічною сутністю. Мова є одним з найкоштовніших витворів народу, етносу, нації, у якому найглибше відображається самотність його мислення, почувань, вірувань, світорозуміння – усі найтонші порухи його психічного життя, багатовікової історії, всієї життєдіяльності нації. Це повинен розуміти кожен учитель, який у вихованні національно свідомих громадян має спиратися на знання фактів. Саме це допоможе поступово подолати наслідки колишньої згубної для української мови політики, зазначає М.Й.Боришевський [4, с.335].

Сьогодні день мовна ситуація в Україні докорінно змінилася. Вона, безперечно, знайшла своє відображення й у мотивах професійного самовизначення молоді. Аналіз результатів опитування першокурсників філологічного факультету Мелітопольського державного педагогічного університету імені Богдана Хмельницького (2003–2004 н. р.) показав, що 35% обрали професію вчителя української мови та літератури за покликанням, прагнуть знати її досконало; 38% – тому, що хочуть брати активну участь у національному відродженні України; 14% – «близько додому»; 13% – «тут ще мало платити». А в 2013–2014 н. р. вищезазначені показники значно змінилися відповідно: 38%, 45%, 9%, 6%. Отже, спостерігаємо пагони усвідомленого вибору молоддю професії вчителя-словесника україномовного фаху.

Педагогічні здібності складають клас спеціальних здібностей, необхідних для успішного оволодіння відповідними видами діяльності. У психології їх ще називають професійно важливими якостями (ПВЯ) [9, с.77–79]. В.Д.Шадриков зазначає, що професійно важливі якості – здібності суб'єкта, які становлять процес діяльності та впливають на ефективність її виконання за такими параметрами, як продуктивність, якість, надійність. У ролі професійно важливих якостей можуть виступати «загальносоматичні» (конструкційні) та нейродинамічні властивості людського організму, властивості психічних процесів, спрямованість особистості, її потреби, інтереси, світогляд, переконання, моральні якості. Вони визначають можливості людини в професійній діяльності, придатність до неї [9, с.77–79].

У наших попередніх дослідженнях була проаналізована проблема професійно важливих якостей учителя української мови та літератури. Цей аналіз базується на сприйнятті здібностей як механізму досягнення певної мети діяльності. Такими ми вважаємо індивідуальні якості особистості суб'єкта, які сприяють ефективному засвоєнню професії в навчанні, у період адаптації та безпосередньої діяльності, а також в успішному виконанні професійних функцій.

Учитель української мови та літератури є носієм педагогічних, мовленевих і літературних здібностей. Для дослідження педагогічних здібностей нами використовувалася «Модифікована карта особистості» К.К.Платонова. Перша група експертів-учителів української мови та літератури (20 осіб) оцінювала 92 індивідуально-психологічні якості. З них було відібрано 17 якостей. Друга група експертів (25 осіб) ранжувала ці якості за ступенем їх важливості для формування професійно важливих якостей учителя цього фаху. У разі, коли 75% і більше рангових оцінок другої групи експертів збігалися з ранговими оцінками першої групи, якість уважалась необхідною в діяльності вчителя. Таким чином було визначено 8 якостей, важливість яких оцінювали вчителі-методисти (третя група експертів). За результатами цих досліджень ми визначили п'ять якостей особистості як основних для формування професійно важливих якостей вчителя української мови та літератури, а саме: мовлення, ставлення до праці, мисленнєві, комунікативні, емоційні. На перший погляд, це звичайні базові якості, які повинні бути сформовані у вчителів будь-якого фаху, але без цих основних базових якостей не можуть формуватися й специфічні професійні

якості для вчителя української мови й літератури, як свідчать результати наступних досліджень.

Одним із найважливіших показників професіоналізму вчителя української мови й літератури виступає інтегральна якість – громадянська відповідальність. Ступінь інтеграції індивіда й суспільства визначається, головним чином, рівнем громадянської відповідальності людини як особистості, котра постає як сукупність суспільних відносин. Відповідальність, як одна з «генералізуючих якостей людини», як результат «інтеграції всіх її психічних функцій та суб'єктивного сприйняття нею навколишнього світу, емоційного ставлення до обов'язку» може розумітися як здатність особистості дотримуватися у своїй життєдіяльності загальноприйнятих суспільних норм поведінки [8, с.25].

У спеціальній літературі наголошується, що літературні здібності необхідно розглядати як такі, що базуються на мовленнєвих (хоча мають і свої специфічні компоненти), що мовленнєві здібності – передумова розвитку літературних здібностей, а творчі мовленнєві здібності можна розглядати як один із компонентів літературних здібностей [9, с.85].

Підкреслимо, що зв'язок української мови та літератури дуже своєрідний. І не тільки тому, що література без мови просто не існує, а мова, у свою чергу, живе, збагачується лише в процесі користування нею. Література – засіб глибокого засвоєння багатства мови [5, с.19]. Мова, яка не має літератури та якою не користуються в живому спілкуванні, не може жити, розвиватися, вона вмирає.

Хоча мова та література в школі – два окремих предмети, проте у своєму суспільному бутті вони як дві грані одного явища. Спільною точкою дотику цих предметів є, насамперед, слово. Психологічні основи взаємозв'язку мови й літератури зумовлені передусім особливостями їх співвідношення. Психологічну сутність взаємозв'язку мови та мовлення Г.Грибан пояснює тим, що все, виражене словами, має елемент узагальнення, яке створено народом, нацією, а в мовленні людина виражає результат свого індивідуального досвіду й свої індивідуальні узагальнення [5, с.22]. Психологічне розуміння здібностей до мов пов'язане з індивідуальними психофізіологічними особливостями, які стають умовою успішного володіння мовою. Задатками цих здібностей, тобто анатомофізіологічних особливостей мозку та нервової системи можуть бути: 1) типологічні якості нервової системи; 2) співвідношення першої та другої сигнальної систем; 3) індивідуальні особливості побудови аналізаторів тощо. Іноді їх розглядають у широкому контексті, як еквівалент словесних здібностей узагалі, та у вузькому – як здібності мовознавчі, аналітико-лінгвістичні, або ж як здібності до засвоєння іноземних мов [11, с.199–214].

Щодо літературних здібностей, то тут ідеться про спеціальні здібності, які зумовлюють наявність творчості в здійсненні літературної діяльності, інтерес до неї та бажання займатися цією діяльністю, а також позитивні емоції як від самого процесу виконання літературної діяльності, так і від її результатів [9, с.90].

Проблемами літературних здібностей у різний час у психології займалися О.Г.Ковальов, В.А.Роменець, В.П.Ягункова, Г.М.Кудіна, З.М.Новлянська, С.О.Ізюмова, Є.А.Корсунський. Аналізуючи структури літературних здібностей,

автори в основному обмежувалися переліком психологічних процесів, які беруть участь у їх розвитку. До їх складу традиційно відносять: поетичне сприйняття довкілля, спостережливість, емоційну виразність, образну пам'ять, образне мислення, творчу уяву, точність і виразність мови. Т.Неліна відносить до ПВЯ вчителя української мови й літератури ще й такі: талант, працю над собою, знання, терплячість, витривалість, ентузіазм, любов до молоді. Крім згаданих прикмет учителя кожного предмета, учитель літератури мусить мати ще вроджену емоційність, розвинену уяву й творчу фантазію, добрий мистецький смак [9, с.93].

Наступним етапом дослідження стало вивчення ціннісної сфери особистості студента. Ціннісні орієнтації як важливі елементи структури особистості, закріплені життєвим досвідом індивіда всією сукупністю його переживань і диференціюють значуще, суттєве для даного індивіда від незначущого, несуттєвого. У напрямі нашого дослідження ціннісні орієнтації майбутніх педагогів, як показники розвитку духовності особистості, є вибіркоким ставленням до дійсності й зумовлюють одночасно цілеспрямовану готовність до відповідного роду соціальної діяльності.

Результати підтверджують, що для більшості студентів – майбутніх педагогів – характерним є недостатній потенціал духовного розвитку (56,3% респондентів), середній рівень визначено в 31,1% досліджуваних, низький потенціал – у 8,7%, високий – лише в 3,9% студентів. Зазначені результати дають нам підстави говорити про тривожні дані: на жаль, рівень розвитку духовності особистості сучасних студентів є низьким. А це говорить про те, що сьогодні конче важливими є розробка та впровадження в навчально-виховний процес ВНЗ заходів щодо розвитку та формування більш високого рівня духовності майбутніх фахівців [7, с.25].

Вищезазначені проблеми вказують на те, що вирішувати їх, насамперед, належить учителям-словесникам україномовного фаху, тому що їх педагогічна діяльність є першою ланкою цілеспрямованого процесу формування національної свідомості, духовності.

Висновки. Аналіз багатьох наукових праць показав, що серед педагогів і психологів немає єдності не тільки в тому, що називати професійно важливими якостями, а й у тому, яка їх кількість. Такими якостями можуть бути індивідуально-психологічні властивості особистості (сенсорні, перцептивні, атенційні, психомоторні, мнемічні, розумові, мовленнєві, емоційні, вольові); ставлення особистості до себе, інших людей, до праці, своєї професії, фаху, до професійних завдань, матеріальним та ідеологічним цінностям тощо.

Варто підкреслити, що на вчителя української мови й літератури суспільством покладається велика громадянська відповідальність за реалізацію завдань національного виховання, формування в молоді й дітей національної свідомості, світоглядної свідомості, ідей, поглядів, переконань, ідеалів, традицій, звичаїв інших надбань вітчизняної, національної та світової духовної культури.

1. Балл Г. О. Сучасний гуманізм і освіта. Соціально-філософські та психолого-педагогічні аспекти / Г. О. Балл. – Рівне, 2003. – 128 с.

2. Бех І. Д. Особистість у просторі духовного розвитку : навч. посіб. / І. Д. Бех. – К. : Академвидав, 2012. – 256 с.
3. Бордовская Н. В. Педагогика / Н. В. Бордовская, А. А. Реан. – С. Пб. : Питер. – 2000. – 304 с.
4. Боришевський М. Дорога до себе: Від основ суб'єктності до вершин духовності : [монографія] / М. Боришевський. – К. : Академвидав, 2010. – 416 с.
5. Грибан Г. Взаємозв'язок у вивченні мови та літератури / Г.Грибан // Дивослово. – № 2. – 1998. – С. 19–22.
6. Гриньова В. М. Засоби реалізації ціннісних парадигм / В. М. Гриньова // Ткачова Н. О. Ціннісні парадигми освіти. – Харків : Видавнича група «Основа», 2005. – С. 109–113.
7. Добровольська Л. П. Екологічна культура як професійна цінність духовного світу майбутнього педагога / Л. П. Добровольська, О. В. Лобода, І. С. Третякова // Науковий вісник Мелітопольського державного педагогічного університету. Серія : Педагогіка. – 2013. – № 1 (10). – С. 21–31.
8. Добровольська Л. П. Психолого-педагогічні проблеми фахового відбору як визначального етапу в процесі підготовки майбутнього вчителя / Л. П. Добровольська // Науковий вісник Чернівецького університету. Вип. 185. Педагогіка та психологія. – Чернівці : Рута. – 2003. – С. 20–28.
9. Добровольська Л. П. Фаховий відбір абітурієнтів педагогічного вузу : дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук, спец. : 13.00.04 – теорія і методика професійної освіти / Добровольська Лариса Пантеліївна. – К., 2001. – 231 с.
10. Черепанова С. О. Філософія родознавства : навч. посіб. / Черепанова С. О. [передм. проф. В. Г. Скотного]. – К. : Т-во «Знання», КОО. – 2008. – С. 82–84.
11. Чорна Л. Г. Творчі мовленнєві здібності та їх виявлення в старшому шкільному віці / Л. Г. Чорна // Розвиток творчих здібностей дітей засобами мовлення : зб. наук. пр. / [відп. ред. А. М. Богуш]. – Вип 13. – К. ; Запоріжжя, 1998. – С. 199–214.

УДК 159.922

Ольга Корніяка

ПСИХОЛОГІЧНІ ОСОБЛИВОСТІ ПРОФЕСІЙНОГО САМОЗДІЙСНЕННЯ ВИКЛАДАЧА ВИЩОЇ ШКОЛИ

Подана характеристика поняття самоздійснення людини в життєдіяльності – зокрема, у професійній діяльності. Аналізуються психологічні особливості професійного самоздійснення викладача вищої школи. Створена психологічна модель фахівця науково-педагогічного профілю – у плані його самоздійснення у професії.

Ключові слова: *життєве самоздійснення, професійне самоздійснення, особистісне самоздійснення, науково-педагогічна й комунікативна діяльність, комунікативна компетентність.*

The article is dedicated to the analysis of the psychological peculiarities of self-fulfilment of a instructor as a professional. The article is disclosed the psychological content of the phenomenon «life self-fulfilment of a human» – in particular professional self-fulfilment. Self-fulfilment model of the pedagogic-scientific professional is created on the basis of the psychological research.

Keywords: *life self-fulfilment of a human, professional self-fulfilment, personal self-fulfilment, scientific-pedagogical and communicative activities, communicative competence.*

Актуальність дослідження. Реалізація нових пріоритетів у життєдіяльності українського суспільства – орієнтація на гуманізм, духовність, діалогіч-

ність взаємин, інтеркультурну спрямованість і, з іншого боку, на професіоналізм, майстерність і креативність – безпосередньо пов'язана з потребою в постійному особистісному і професійному зростанні соціальних суб'єктів. Таке зростання визначає успішність їх життєдіяльності в суспільстві, що забезпечується через постійний розвиток самосвідомості, самопізнання, безперервну професійну самоосвіту, самоактуалізацію, творче самовираження, самореалізацію у професії та особистому житті і, зрештою, через досягнення вершини життєвого сходження – особистісного і професійного самоздійснення. Усі названі обставини й зумовили актуальність дослідження, спрямованого на з'ясування психологічних аспектів професійного самоздійснення викладача вищої школи як однієї з ключових постатей у професійній підготовці та соціальному сходженні суб'єкта діяльності.

Для з'ясування особливостей і закономірностей професійного самоздійснення викладача вищої школи треба передусім розкрити *специфіку* цієї соціономічної професії, що виявляється в предметі, завданнях, засобах та умовах її здійснення. Наступним кроком має бути визначення взаємовідповідності цієї професійної реальності й особистості суб'єкта діяльності, його мотиваційних, когнітивних, емоційно-вольових, комунікативних та інших особливостей і можливостей, відповідності професійно-адаптивної поведінки нормам і правилам виконуваної ним діяльності. Саме забезпечення такої відповідності людини і професії, що відбувається в професійній діяльності не відразу і не завжди, є *передумовою професійного самоздійснення* як безперервного процесу цілеспрямованого професійного розвитку і як досягнення професійної досконалості.

Виклад основного матеріалу. В наш час понятійний апарат психологічної науки, у тому числі психології професійної діяльності, поповнився ще одним поняттям – це поняття «самоздійснення» людини в життєдіяльності, що передає вияв її «самості». У результаті історико-системного аналізу дослідникам (В.Є.Клочко, Є.Кемеров, І.О.Логінова, М.К.Мамардашвілі, Г.І.Петрова, В.В.Стьопін й ін.) удалося простежити «еволюцію» наукової думки щодо розуміння самоздійснення людини, установивши відмітні віхи її розвитку: від *життєздійснення як адаптації* до змінюваного світу до *самореалізації*, а потім до *самоорганізації*, коли ініціатива у взаємодії людини й світу належить людині як суб'єкту життєбудівництва й життєдіяльності.

Тим часом огляд психологічної літератури з питання самоздійснення свідчить про відсутність загальноприйнятого розуміння його сутності. У широкому розумінні все багатоманіття названих проявів самості людини може бути представлене як різні моменти, стадії, етапи, сторони здійснюваної людиною життєдіяльності в суспільстві, різні форми її життєвого самоздійснення.

Адже відомо, що впродовж процесу професійного самоздійснення змінюються життєві та професійні плани, відбувається зміна соціальної ситуації, провідної діяльності, перебудова структури особистості. Тому й виникла необхідність поділу цього процесу на стадії, етапи. Зокрема, І.О.Логінова наголошує на значущості саме поетапного самоздійснення особистості. Процес самореалізації через діяльність охоплює такі стадії:

- *актуалізація*, або становлення (формування образу «Я», соціалізація, індивідуалізація, потреби, мета, інтерес, воля);
- *розгортання*, або напруження (самопізнання, самоусвідомлення, самомета, само модель, самовибір, самооцінка, самоконтроль, самоаналіз);
- *розв'язання*, або зняття (саморозвиток, самоздійснення) [11].

Узагальнюючи, зазначимо: найчастіше самоздійснення розглядається або як *процес* постійного самозростання, або як *результат* саморозкриття особистості в життєдіяльності, досягнення життєвих цілей, можливість реалізації проекту життя.

У зв'язку з проблемою дослідження викликає інтерес розроблена В.Д.Шадріковим концепція системогенезу професійної діяльності. В її контексті він розглядає професійне сходження суб'єкта діяльності не як одномоментний акт, а як процес розвитку кожної із складових, підпорядкований розвитку системи в цілому [17]. Звідси, услід за В.Д.Шадріковим, можемо припустити, що професійне самоздійснення скоріше процес досягнення, ніж наслідок вершинних досягнень у професії.

Як показало дослідження, професійне самоздійснення неможливе без особистісного самоздійснення індивіда. Адже його особистість, за К.Вітакером (1998), – це інструмент професії. Вхідження людини у світ професій надає їй життю особистісного смислу, дає змогу реалізувати в діяльності саму себе.

Тим часом рух особистості в професійному просторі й досягнення нею вершин професійного самоздійснення визначається, на думку дослідників Е.Ф.Зеєра й Е.Е.Симанюк, трьома смислоутворюючими факторами: вікові психологічні зміни, що зумовлюють періодизацію розвитку особистості; розвиток і перетворення провідної діяльності (спочатку навчально-професійна, потім професійно-освітня і, нарешті, професійна, що різняться за своїм характером); безперервна професійна освіта людини [5].

Повнота самоздійснення залежить від здатності людини ставити такі цілі, які найбільш адекватні її внутрішній сутності. Тому чим зрозуміліше людині її покликання, тобто чим виразніше виступає самовизначення, тим імовірнішим є самоздійснення. Вираженням самоздійснення є цілісність людини [1; 3].

У контексті сказаного наразі розглянемо актуальні аспекти самоздійснення викладача вищої школи як суб'єкта діяльності (і самодіяльності) у сфері освіти й науки.

Головним завданням викладацької діяльності є досягнення професійно-орієнтованої *освіченості*, навчально-професійного *розвитку* й *виховання* професійно відповідальної особистості майбутнього фахівця (соціального об'єкта праці). Тому в основі діяльності викладача, крім ґрунтовної психолого-педагогічної підготовки, повинна бути й науково обґрунтована система спеціальних знань і вмінь, що належать до тієї галузі знань, якій треба навчати.

Процес діяльності викладача визначають такі умови, як *швидко змінювана* соціально-економічна *ситуація*, *пріоритетні напрями* освітнього розвитку й реформування професійно-освітньої практики тощо.

Специфічні особливості педагогіки вищої школи як галузі педагогічної науки, що ґрунтується на загальній педагогіці і є головним аспектом діяльності викладача у сфері освіти й науки, полягають здебільшого в такому:

- наявність власного предмета, методології, мети й конкретних завдань;
- реалізація концепції безперервної освіти й виховання людини, яка ґрунтується на гуманістичних цінностях суспільства;
- диференціація педагогічних знань з урахуванням особливостей об'єктів навчання й виховання – це представники різних вікових груп і професій.

Сутнісна характеристика професії – професійна діяльність, у якій розкривається її психологічна природа. Згідно з таким розумінням, професійна діяльність викладача вищої школи характеризується низкою ознак: педагогічна, когнітивна, наукова, соціально-комунікативна, методична тощо. Звідси структура професійної діяльності науково-педагогічного працівника має складний характер й охоплює такі діяльності: *педагогічну, когнітивну, комунікативну, наукову, методичну* тощо.

Як відомо, професійну діяльність супроводжує зазвичай професійне спілкування, яке зумовлене її цілями й забезпечує взаємодію її суб'єктів у процесі розв'язання професійних завдань. І саме професійне спілкування є головним засобом професійної – науково-педагогічної – діяльності викладача: його не можна замінити якимись іншими засобами й без нього практичну діяльність неможливо виконати.

Професійне спілкування – специфічний вид діяльності, це «діяльність у діяльності», або комунікативна діяльність. Викладач ВНЗ здійснює комунікативну діяльність у всіх сферах своєї роботи: дидактичній, виховній, методичній, технологічній, управлінській тощо. Така всеохоплююча загальність зумовлює пріоритетність сформованості й розвитку в системі його професійної компетентності передусім *комунікативної компетентності* як ключового інструмента діяльності спілкування.

Ці професіонали здійснюють свою діяльність через педагогічне спілкування, яке реалізується в різних формах: лекція, семінар, практичне заняття, консультація, індивідуальна та групова бесіда, групова дискусія, ділова гра, тренінг та ін., що залежить від потреб тих, хто навчається.

До того професіонали цього типу змушені встановлювати численні комунікативні контакти з різними (за віком, освітою, статусом, статтю тощо) людьми, вони мають емоційно включатися у процес фахового спілкування, повинні правильно організувати взаємини в системі «людина – людина». Унаслідок цього можуть мати місце емоційне виснаження, деперсоналізація, зниження професійної ефективності, що часом призводить до «професійного вигорання».

У професії викладача вищої школи, як і в соціономічних професіях узагалі, особливе значення має, крім професійної компетентності (опорні знання і ключові, базові вміння), підсистема *психологічної компетентності*, що забезпечує ефективну взаємодію в суб'єкт-суб'єктних відносинах. Відтак, вона передбачає включення до свого складу й комунікативної компетентності. У цьому контексті психологічна компетентність постає як система знань про

людину – індивіда, суб'єкта, особистість та індивідуальність, включену в між-особистісну взаємодію, що забезпечує її ефективність [16, с.303–304].

З-поміж ключових компетентностей (їх вісім) експерти виділяють також *інформаційну компетентність*, що включає навички та володіння інформаційними технологіями й потребує організаційно-методичних заходів.

Тим часом із синергетичних позицій людина є відкритою системою, якій властиві саморух й ускладнення, а також незворотність професійної біографії. Показником відкритості людини у світ і до самої себе виступають, за І.О.Логіновою, *стратегії життєздійснення*: «вони вказують на присутність майбутнього в теперішньому і способи виходу в нього» [12, с.4].

Як показало лонгітюдне дослідження І.О.Логінової, з позиції ставлення людини до життя можна виділити дві головні (полярні) стратегії життєвого самоздійснення: *життя сьогоднішнім*, яке пристосовується до зовнішніх змін, і життя, що визначається як *перспектива життя*, як його можливість, що відкривається майбутнім. Звідси фахівцям (педагогам) з першою стратегією життєвого самоздійснення властиві страх новизни, утруднення у виборі нових форм життєдіяльності, майже повна відсутність зверненості в майбутнє, що блокують процеси самоздійснення. Відповідно для фахівців (педагогів) із другою стратегією самоздійснення характерні побудова нових перспективних планів, пов'язаних із включенням нової події або обставини в життєвий простір. А стійкість життєвого світу цих фахівців в умовах нестійкості життєвої ситуації визначається динамічністю психологічної системи, здатної до самозміни. Крім того, у перших переважає істотною мірою ригідність, а у других такою самою мірою переважає самоактуалізаційний потенціал [12].

Важливу роль у становленні професіонала науково-педагогічного профілю відіграє *мотивація професійної діяльності*, що залежить від пізнавальної потреби як спонуки до інтелектуальної активності, наукового пошуку та педагогічної творчості й спрямована на його саморозвиток, самореалізацію й самоздійснення у сфері професійної діяльності та спілкування.

Стосовно мотивації професійного спілкування, зауважимо також, що в межах педагогічної (і наукової) діяльності слід говорити про *подвійну мотивацію*, зумовлену, з одного боку, цілями супроводжуваної ним діяльності, а з іншого, – безпосереднім комунікативним наміром, що реалізується в процесі спілкування. Ще точніше: у діяльності викладачів ВНЗ можна говорити навіть про *потрійну мотивацію* їх професійного спілкування, бо воно супроводжує не лише їх педагогічну, а й наукову діяльність.

У плані культурної продуктивності особистості О.Б.Старовойтенко розробила модель типізації зайнятих у сфері інтелектуально-ємної праці професіоналів. До них належать і досліджувані нами викладачі ВНЗ, котрі, крім педагогічної, мають здійснювати ще й наукову діяльність.

В основу запропонованої моделі, позначеної як «акмеологічна», покладено єдність різних життєвих відносин цього професіонала, що мають у своїх структурах *мисленнєву, творчо-інтуїтивну, емоційну й рефлексивну домінанти*. Крім того, суб'єкти науки й освіти «нової хвилі» мають поєднувати традиційно «маскуліний інтелект» і «маскуліну творчість» із «фемініною емоційною

інтуїцією» і «фемінінним синтезом досвіду». Тобто йдеться про паритетне представництво чоловіків і жінок у сучасному науковому середовищі, про потребу «чоловічого» і «жіночого» в особистості, позаяк має місце переважання жінок у сфері гуманітарного знання й галузі освіти.

Якими ж є позитивні потенції й актуальні тенденції в науковому середовищі цих професіоналів?

По-перше, індивідуальний учений (і педагог) у координатах сучасної науки повинен бути технологом, організатором, письменником, популяризатором, педагогом: він має займатися впровадженням своїх наукових розробок у життя й оцінкою їх практичної ефективності [4].

По-друге, продукти наукового пізнання створюються в наш час для речового й соціального прикладання. Знання стало втілюватися в концентровані «рецептурні» рекомендації до практичних дій багатьох користувачів. Звідси виникає потреба в появі професіоналів нового типу, здатних інвестувати свої ідеї в життя і пропонувати конструктивні моделі практики, що мають порівняно з теорією прирощений потенціал перетворювальних дій.

По-третьє, виникнення проблеми «інтелектуальної комунікації» як економічного, але повного й системного, передавання знання від його носія тим спеціалістам, із ким він професійно взаємодіє. У зв'язку із цим має змінюватися мова обміну ідеями, «перетікаючи» у форму «складне у доступному», властиву добрим інформаційним моделям.

По-четверте, суб'єкти науки (й освіти), котрі є особливо інтелектуально й морально чутливими, раніше від інших можуть уловлювати результати суспільних змін і нововведень. Звідси йдеться про професійну допомогу цих фахівців у виробленні в членів соціуму соціально важливих морально-комунікативних якостей.

По-п'яте, науково-педагогічна діяльність – це «інтелектуальна творча праця», що має високий культурний статус. Її істотними характеристиками є: збереження й реконструкція системи наукового знання, творча зміна знання і пристосування інновацій до реалій життя, ствердження рівноцінності особистісного й колективного начал пізнання, визнання сильної залежності рівня науки від унікальних талантів індивідуальних учених [15, с.276].

По-шосте, пізнання й самопізнання суб'єктів науки досягає зрілої єдності на основі рефлексивної діяльності. Особистісну рефлексію супроводжує сильне самопереживання.

Зауважимо, що питання рефлексивності ставлення до професії особливо важливе для спеціалістів науково-педагогічного профілю, народжуючи в них прагнення до подальшого руху. Рефлексивність суб'єкта педагогічної діяльності дослідники пов'язують із такими її аспектами: 1) з усвідомленням і способами рефлексії своїх комунікативних дій як здатності до самопізнання-самопостереження, самоаналізу та саморозуміння індивідуально-типологічних детермінант комунікативної діяльності; 2) з потребою у створенні індивідуальних програм комунікативного вдосконалення; 3) з розвитком усіх рівнів – базового, змістовного, операційного – комунікативного потенціалу.

Нарешті, налаштованість на самопізнання й активне виконання рішень є необхідним проявом загальної інтенції до самоактуалізації й саморозвитку [15].

Зі сказаного випливає, що реальним життєвим потенціалом сучасних фахівців науково-педагогічного профілю є *діалогічна комунікація* з іншими людьми, звернена до предмета науки (освіти) й до самих себе. Відтак, суб'єкт наукової (й освітньої) діяльності має володіти, крім традиційно вичленовуваних дослідниками певних знань і навичок, спеціальних здібностей і розвинених професійно важливих якостей, ще й трьома пріоритетними началами – *професійним (інтелектуально-творчим), етичним і рефлексивним* у їхній взаємодії одне з одним.

Відтак, характеристика професіонала складається з розгляду людини як цілісності – *особистості й суб'єкта діяльності*. Суб'єкт діяльності – ініціатор активності з властивою йому свідомістю, волею, здатністю діяти цілеспрямовано, з прагненням до пізнання, з творчим ставленням до навколишнього предметного й соціального середовища [6].

Звідси найважливішими характеристиками суб'єкта, котрий виконує професійну діяльність, є: пізнавальна активність (інформованість, знання, досвід, культура), соціальна спрямованість, сформованість професійно важливих якостей (мотиваційних, когнітивних, операторних, комунікативних, психодинамічних), здатність до розвитку й інтеграції, самодетермінації, саморегуляції та самовдосконалення.

У процесі дослідження виникла потреба у створенні оптимальної моделі фахівця науково-педагогічного профілю – у плані його самоздійснення в професії. Реалізація професійних планів фахівця, котрий належить до комунікативного типу професій, передбачає сформованість у нього таких *характеристик*:

– *професійної, у тому числі комунікативної, ефективності* (або персональних досягнень), що визначається за такими загальними показниками: професіоналізм, майстерність і креативність;

– *мотиваційно-цільової спрямованості на інших* – різних за віком, освітою, досвідом, життєвими позиціями, цінностями, способом мислення тощо – людей;

– *когнітивної активності*, що сприяє постійному вдосконаленню своїх знань і вмінь для досягнення взаєморозуміння з оточенням, розвитку рефлексивності, проектування й реалізації наукових планів, творчості;

– саморегуляції (емоційної й вольової) як прагнення до особистісного й фахового вдосконалення з метою відповідати вимогам швидкоплинних соціальних процесів, до розвитку стресо- й емоційної стійкості;

– *комунікативної компетентності* як психологічного інструмента суб'єкт-суб'єктної взаємодії в професійній діяльності;

– *адекватності моделювання суб'єктом комунікативної діяльності соціально-перцептивної сутності* інших соціальних суб'єктів, тобто сприймання, розуміння й оцінка суб'єктом соціальних об'єктів своєї праці: інших людей, самого себе, груп, спільностей і т. п. (До речі, професіонали виділяють відповідні феномени, що характеризують умонастрій, поведінку, спосіб життя, форми активності тощо тих представників соціуму, стосовно яких соціономи мають

здійснювати постійну соціальну перцепцію, яка виступає невід'ємною складовою комунікативної компетентності фахівців. До їх числа належить і студентство);

– *стійкості стосовно синдрому «професійного вигорання»*, що виступає як професійна криза в сукупності трьох його основних компонентів: емоційного виснаження, цинізму й професійної ефективності – з урахуванням емоційних, вікових і гендерних його особливостей, а також етапу становлення в професії.

У процесі дослідження ми дійшли таких **висновків**:

- Успішність життєдіяльності соціальних суб'єктів безпосередньо пов'язана з потребою в їх постійному особистісному й професійному зростанні й, зрештою, у самоздійсненні.

- Як показало дослідження, характеристика професіонала складається з розгляду людини як цілісності – *особистості й суб'єкта діяльності*. Професійне самоздійснення неможливе без особистісного самоздійснення індивіда, оскільки його особистість є інструментом професії.

- Дослідження дало змогу створити оптимальну модель фахівця науково-педагогічного профілю – у плані його самоздійснення в професії. В її підґрунті – суб'єктно-діяльнісний підхід, а також узагальнення особливостей мотиваційно-ціннісної, рефлексивної, комунікативної й операційної форм досвіду. Головний мотив цього фахівця – самореалізація в професії. Крім того, враховувалися основні напрями професійної діяльності цього фахівця – педагогічний, науковий, соціально-комунікативний і методичний.

1. Брушлинский А. В. Психология субъекта и его деятельность / А. В. Брушлинский // Современная психология : Справочное руководство / под ред. В. Н. Дружинина. – М. 1999. – 683 с.
2. Витакер К. Полночные размышления семейного терапевта / К. Витакер ; пер. с англ – М., 1998. – 208 с.
3. Галажинский Э. В. Системная детерминация самореализации личности : дис. на соиск. уч. степени д-ра психол. наук : 19.00.01. – Томск, 2002. – 320 с.
4. Зеер Э. Ф. Психология профессий : учеб. пособие. – Изд. 3-е, перераб. и дополн. – М. : Академический Проект ; Фонд «Мир», 2005. – 336 с.
5. Зеер Э. Ф. Психология социальных деструкций : учеб. пособие для вузов / Э. Ф. Зеер, Э. Э. Сыманюк. – М. : Академический Проект; Екатеринбург : Деловая книга, 2005. – 240 с.
6. Иванова Е. М. Психология профессиональной деятельности / Е. М. Иванова. – М. : Персэ, 2011. – 336 с.
7. Ильин Е. П. Психология общения и межличностных отношений / Е. П. Ильин. – С. Пб. : Питер, 2009. – 576 с.
8. Климов Е. А. Психология профессионала / Е. А. Климов. – М. ; Воронеж, 1996. – 400 с.
9. Клочко В. Е. Самоорганизация в психологических системах: проблемы становления ментального пространства личности (Введение в транспективный анализ) / В. Е. Клочко. – Томск : Томский гос. ун-т, 2005. – 174 с.
10. Кузьмина Н. В. Профессионализм деятельности преподавателя и мастера производственного обучения / Н. В. Кузьмина. – М., 1990.
11. Логинова И. О. Психология жизненного самоосуществления / И. О. Логинова. – М. : Изд-во СГУ, 2009. – 279 с.
12. Логинова И. О. Жизненное самоосуществление человека: системно-антропологический контекст : автореф. дисс. на соиск. уч. степени д-ра психол. наук / И. О. Логинова. – Томск, 2010. – 38 с.

13. Мамардашвили М. К. Необходимость себя / М. К. Мамардашвили. – М. : Наука, 1996. – 432 с.
14. Психология общения. Энциклопедический словарь / под общ. ред. А. А. Бодалева. – М. : Изд-во «Когито-Центр», 2011. – 600 с.
15. Старовойтенко Е. Б. Культурная психология личности : монография / Е. Б. Старовойтенко. – М. : Академический Проект ; Гаудеамус, 2007. – 310 с.
16. Толочек В.А. Современная психология труда : учеб. пособ. / В. А. Толочек. – С. Пб. : Питер, 2005. – 479 с.
17. Шадриков В. Д. Проблемы системогенеза профессиональной деятельности / В. Д. Шадриков. – М., 1982. – 185 с.

КЛІНІЧНА ПСИХОЛОГІЯ

УДК 159.9.045

Ольга Дуднік

ПСИХОЛОГІЧНІ АСПЕКТИ ПРОФЕСІЙНОГО САМОВИЗНАЧЕННЯ СТАРШОКЛАСНИКІВ З ОБМЕЖЕНИМИ МОЖЛИВОСТЯМИ

У статті розглядаються питання професійного самовизначення старшокласників з обмеженими можливостями. Визначаються чинники вибору професії, аналізуються умови успішного професійного вибору та шляхи активізації професійного самовизначення старшокласників з обмеженими можливостями.

Ключові слова: професійне самовизначення, вибір професії, оптант, суб'єкт професійного самовизначення, активізація професійного самовизначення старшокласників.

This paper addresses the professional self-seniors with disabilities. Identify factors of career choices, analyzes the conditions of successful professional choices and ways to accelerate the professional self-seniors with disabilities.

Keywords: professional self-determination, choice of profession, optant, an occupational self-activation of professional self seniors.

Постановка проблеми. Соціалізація дітей-інвалідів та їх інтеграція в суспільство залишаються одним із найболючіших питань українського сьогодення. Усе ще потребують удосконалення системи фінансування, соціального забезпечення, реабілітаційні та навчальні програми. Проте найгострішим питанням в Україні, залишається необхідність включення дітей з функціональними обмеженнями в повноцінне життя суспільства.

Проблема професійного вибору старшокласників з обмеженими можливостями полягає в тому, що вони мають зробити відповідальний й самостійний вибір стосовно свого майбутнього. Здійснення зазначеного вибору вимагає цілеспрямованого процесу, метою якого є виявлення свого майбутнього призначення. Оскільки усвідомлення свого призначення, сенсу життя та професійний вибір спрямовують процес розвитку учнів з вадами слуху і визначають їх майбутнє, рівень самовизначення визначається через складний комплекс їхніх відчуттів, особливостей сприйняття дійсності, сприйняття світу та ставлення, що формуються в індивідуальному досвіді старшокласників і мають суттєвий вплив на їх стосунки, рішення і вчинки.

Здійснення професійного самовизначення та отримання освіти є вирішальним фактором підвищення їхнього соціального статусу й захищеності в суспільстві. Лише повноцінна професійна реабілітація дає можливість таким людям стати конкурентоспроможними на ринку праці та створює основу для рівних можливостей.

Дослідження професійного самовизначення особистості мають велике значення як у контексті вивчення ключової проблеми психології – становлення особистості в цілому, так і як важливого етапу професійного становлення особистості. Ці дослідження відповідають попиту суспільства на підготовку кваліфікованих спеціалістів, бо саме невирішеність проблеми професійного само-

визначення, пролоногованість цього процесу призводять до незадоволеності обраною професією, невідповідності обраному профілю діяльності, і, як результат, до проблем у соціальній, виробничій сфері.

Теоретичні аспекти проблеми самовизначення аналізуються в працях Л.І.Божович, Є.О.Клімова, М.С.Пряжникова. Розробка питання дає можливість визначити загальні положення керівництва цим процесом (Є.О.Клімов, М.С.Пряжников, С.М.Чистякова, П.А.Шавірь). У сучасній психології теорія професійного самовизначення є досить розробленою – розглядаються його типи (М.С.Пряжников, 1996), моделі й рівні (Є.О.Клімов, 1996), компоненти (П.А.Шавірь, 1981) та механізми (Н.В.Самоукіна, С.Д.Неверкович, 1990).

Аналіз психолого-педагогічної літератури дозволяє констатувати, що педагогічні аспекти навчання та виховання студентів з порушеннями слуху, а також окремі специфічні для них методи та прийоми роботи відображено в працях І.Багрової, М.Букун, Е.Бурменка, В.Влодавець, Х.Гайнутдінова, О.Гозової, О.Гонци, Н.Засенко, Б.Орлова, О.Пискової, Л.Фомічової, І.Цукерман, В.Чулкова, М.Шеремет, М.Шестакової та ін.

Професійне самовизначення – дуже важлива подія, яка пов'язана не лише з вибором професії, а впливає на майбутнє життя людини – місце проживання, матеріальне становище, розвиток взаємодії із соціумом, духовний розвиток, самооцінку, а також визначає формування та розвиток певних особистісних якостей. Саме тому професійне самовизначення та його реалізація у виборі професії є важливим етапом становлення особистості.

Мета цієї статті – визначити психологічні особливості професійного самовизначення старшокласників з обмеженими можливостями, розглянути чинники вибору професії та шляхи активізації професійного самовизначення старшокласників з вадами в розвитку.

Виклад основного матеріалу. Переважна більшість учених пов'язують професійне самовизначення з підлітковим та юнацьким віком, розглядаючи його, як найважливіше новоутворення для цих періодів розвитку особистості. Є.Клімов вводить навіть спеціальний термін «стадія оптації» – період, коли відбувається «підготовка до життя, до праці, свідоме і відповідальне планування, вибір професійного шляху». Але при цьому вчений зазначає, що поняття «оптант» не є вказівкою на підлітковий вік людини, оскільки проблема планування й вибору професійного шляху може виникнути в людини в будь-якому віці.

У вітчизняній психології є чимало напрацювань з теорії професійного самовизначення, які й визначають сучасні підходи до проблеми. Тут доречно згадати, наприклад, дослідження Є.О.Клімова, Є.І.Головахи. Їх особливістю є акцентування на особистісних аспектах професійного самовизначення.

Є.І.Головаха розглядає професійне самовизначення у зв'язку із життєвими перспективами особистості, які досліджуються в контексті життєвої мети й життєвих планів. Головна мета професійного самовизначення – поступове формування внутрішньої готовності до усвідомленої й самостійної побудови, корекції й реалізації перспектив власного розвитку (професійного), готовності самостійно знаходити особистісно значущі сенси в конкретній професійній діяльності.

В.Бодров, розглядаючи розвиток особистості як суб'єкта праці, зазначає, що професійне самовизначення не закінчується фактом одержання диплома про професійну освіту або, навіть, диплома про присвоєння вченого ступеня. Він вважає, що для особистості, особливо творчої, професійне самовизначення після названих формальних подій тільки починається. У зв'язку з цим В.Бодров визначає такі етапи розвитку професіонала після одержання професійної освіти:

1. Професійна адаптація (від 19–21 до 24–27 років).
2. Розвиток професійних і особистісних якостей фахівця (від 21–27 до 45–50 років).
3. Реалізація професійного потенціалу (від 45–50 до 60–65 років).
4. Спад професійної активності (від 61–66 років і до завершення життя).

Отже, професійне самовизначення не зводиться до одномоментного акту вибору професії й не закінчується завершенням професійної підготовки за особою спеціальністю: воно триває протягом усього професійного життя й має специфіку у своїй динаміці.

Професійне й особистісне самовизначення стало предметом дослідження Н.С.Пряжнікова, яке істотно збагатило теорію й практику професійного самовизначення. Дослідник постійно підкреслював нерозривний зв'язок професійного самовизначення із самореалізацією людини в інших важливих сферах життя.

Дослідження, проведені Т.Кудрявцевим і В.Шегуровою, засвідчили, що професійне самовизначення – це невід'ємний та істотний компонент професійного становлення особистості в період фахової підготовки. Професійне становлення особистості вивчалось дослідниками на основі особистісно-діяльнісного підходу, що передбачає єдність мотиваційно-потребнісної та операційної сфер навчально-професійної і власне професійної діяльності.

Для переважної більшості юнаків і дівчат з порушеннями слуху вибір професії та отримання освіти за спеціальністю стають першим дієвим кроком у напрямі соціальної інтеграції. Водночас подібний досвід не завжди позитивний. Насамперед це пов'язано з «неготовністю» сучасної вузівської системи до створення оптимальних умов для навчальної діяльності студентів з порушеннями слуху.

Це зумовлено як низкою соціальних причин, так і відсутністю адекватних теоретико-методичних підходів до навчання осіб з порушеннями слуху та їхнього психолого-педагогічного супроводу. Водночас суттєві труднощі у здобутті професійної освіти особами з порушеннями слуху спричинені особистісними чинниками, такими як: низький рівень базової (шкільної) підготовки, індивідуальні особливості психофізичного розвитку, неадекватні життєві прагнення тощо.

Ринкові відносини в економіці вимагають від школярів більш раннього життєвого самовизначення, а від молодих фахівців – високої професійної грамотності, мобільності, ініціативності, комунікабельності, здатності до самоосвіти та постійного самовдосконалення. Усе це зумовлює необхідність розробки нових підходів до організації професійної освіти глухих і слабочуючих, що

дозволить підвищити її рівень і якість, розширити можливість вибору перспективних і престижних професій. Значною мірою сприяє цьому дослідження життєвих планів і ціннісних орієнтацій старшокласників з вадами слуху в нових економічних умовах, розробка шляхів оптимізації підготовки їх до трудової діяльності відповідно до попиту ринку праці (В.Засенко).

Розвиток усієї системи навчання й виховання глухих школярів нерозривно пов'язане з пошуками найбільш раціональних шляхів підготовки дітей з обмеженими можливостями до життя й праці. Одне із завдань школи-інтернату – допомогти учням вибрати доступну, цікаву й потрібну професію, опанувати її, успішно працювати в робочому колективі. Це завдання досить ефективно вирішується при добре організованій та дієвій профорієнтаційній роботі. Проведення професійної орієнтації має враховувати можливість подальшого працевлаштування.

Питання професійного самовизначення вирішується учнями з порушеннями в розвитку зазвичай раніше, ніж у дітей з нормальним розвитком. Це пояснюється тим, що школа-інтернат та батьки дітей з обмеженими можливостями раніше починають психологічно готувати їх до вибору професії, в основному до тієї, якої ці діти навчаються в шкільних майстернях. У старшокласників формується певне відношення до багатьох відомих їм професій, разом з тим вони починають серйозно задумуватися про можливість для себе займатися тим чи іншим видом діяльності.

Переважає більшість учнів з порушеннями в розвитку стикається з труднощами при виборі професії (спеціальності), яка б одночасно відповідала таким критеріям: по-перше, була прийнятною для них відповідно до стану здоров'я, особистих здібностей, можливостей, індивідуально психологічних якостей; по-друге, була б затребуваною на ринку праці.

Ступінь вираженості порушення принципово впливає на побудову професійних планів. З одного боку, старшокласники з обмеженими можливостями більшою мірою сфокусовані на своєму дефекті й бачать у ньому основну причину, яка взагалі не дає їм можливості займатися професійною діяльністю. З іншого боку, часто такі діти ставляться до свого дефекту не критично. Інколи учні з обмеженими можливостями обирають для себе види діяльності, недоступні їм унаслідок дефектів у розвитку. Часто вони не мають чітких, конкретних уявлень про ті професійні галузі, де вони можуть працювати; їм не відомі ті можливості, якими вони володіють, вони не знайомі з протипоказаннями для осіб з порушеннями в розвитку.

Інша проблема – недостатня поінформованість учнів з порушеннями в розвитку про світ професій – пов'язана з труднощами в отриманні інформації. І якщо з віком поінформованість підлітків підвищується, однак, їх професійні інтереси та здібності часто не задовольняються при виборі спеціальностей з числа тих, за якими організована на даний час підготовка осіб з обмеженими можливостями.

Проблеми у визначенні професійних інтересів, пошуку й аналізі інформації, формуванні адекватного образу професії, які їх цікавлять, прийнятті рішення про вибір професії та навчального закладу, співвіднесенні своїх інтересів зі

світом професій, побудові професійних планів, орієнтуванні при виборі професії. Важливою суб'єктивною проблемою є психологічні особливості самооцінки, спілкування, мотивації, пов'язані з переживаннями через хворобу, її вплив на внутрішні особистісні якості особистості з обмеженими можливостями.

Допомогти їм у правильному виборі професії, яка б одночасно відповідала вищезазначеним критеріям, покликана система професійної орієнтації. У школах-інтернатах мають бути створені умови для отримання допрофесійної трудової підготовки, навчально-матеріальна база для здобуття дітьми навичок професії, уведені посади психологів та соціальних педагогів.

Однак у наукових дослідженнях звертається недостатня увага на психологічну роботу створення сприятливих умов професійного самовизначення особистості з обмеженими можливостями. Психологічні умови особистісного самовизначення в освітньому процесі передбачають систему психологічного забезпечення, що включає в себе психокорекцію, психологічну підтримку та допомогу.

Показники сформованого професійного самовизначення: інформованість учня про структуру народного господарства, потреби ринку праці, зміст і умови праці з обраної професії, навчальні заклади, в яких можна отримати професію; сформованість професійних інтересів і намірів; сформованість мотиваційної сфери при виборі професії; наявність спеціальних здібностей; наявність практичного досвіду у вибраній сфері діяльності; узгодженість інтересів, здібностей і нахилів із вимогами професії; відповідний стан здоров'я, відсутність протипоказань.

Загалом, успішний вибір професії передбачає усвідомлення власних бажань і намірів (що я «хочу»), оцінку особистих індивідуальних психофізіологічних властивостей і можливостей (що я «можу») й усвідомлення того, що чекає від особистості суспільство (що від мене «потрібно»). Механізм розвитку професійного самовизначення – це співвіднесення особистістю своєї мети, мотивів, властивостей і можливостей з потребами суспільства, емоційне переживання цього процесу.

Таким чином, серед причин, що зумовлюють необхідність психолого-педагогічного супроводу процесу професійного самовизначення учнів з порушенням розвитку, можна виділити такі: особливості розвитку даної категорії осіб (соціальна й емоційна незрілість, неадекватність самооцінки, нездатність повною мірою зрозуміти себе й своє місце в суспільстві, низький рівень орієнтації у власних інтересах і можливостях та ін.); труднощі в процесі професійного вибору (труднощі в пошуку інформації, виборі найбільш підходящих варіантів професії, побудові професійних планів, співвіднесенні своїх інтересів із професією та ін.); недостатня організація профорієнтаційної роботи в спеціальній школі (відсутність системи, використання переважно епізодичних видів робіт тощо).

У зв'язку із цим постає проблема розробки цілісної системи професійної орієнтації, спрямованої на забезпечення успішності професійного самовизначення осіб з порушеним слухом. Застосування психореабілітаційних заходів, забезпечення психологічного супроводу всього процесу професійної та трудової

реабілітації. Досягнення успіху у виборі професії старшокласниками з порушеним слухом можливо шляхом підвищення активності самих учнів у процесах визначення свого професійного майбутнього, розвитку їх самосвідомості, насиченого інформування.

Висновки. Реалізація успішного й ефективного професійного самовизначення у виборі професії потребує створення оптимальних психолого-педагогічних умов для активізації процесів професійного самовизначення старшокласників з обмеженими можливостями.

На основі аналізу питання вибору професії старшокласниками з дефектами в розвитку можна зробити висновок про те, що найбільш адекватним підходом до надання допомоги старшокласникам у період професійно-особистісного самовизначення є психолого-педагогічний супровід. Метою такого супроводу є не вибір конкретної професії, а створення внутрішніх умов професійного самовизначення (розвиток позитивного образу «Я», здатність спиратися на себе, тобто ставитися до себе як до суб'єкта власного життя й уміти здійснювати вибір), ознайомлення з професіями та їхніми характеристиками, з вимогами професії до особистості.

Перспективи подальшого дослідження полягатимуть у вивченні особливостей формування особистісної готовності до майбутньої професії та розробці програми психолого-педагогічного супроводу, спрямованої на оптимізацію професійного самовизначення випускників шкіл-інтернатів.

1. Гозова А. П. Трудове навчання учнів спеціальних шкіл / А. П. Гозова // Дефектологія. – 1983. – № 5.
2. Головаха Е. И. Жизненная перспектива и профессиональное самоопределение молодежи / Е. И. Головаха. – К. : Наук. думка, 1988. – 114 с.
3. До концепції стандартів освіти осіб з вадами слуху / В. Засенко // Дефектологія. – 2000. – № 4. – С. 2–4.
4. Климов Е. А. Психология профессионального самоопределения / Е. А. Климов. – Ростов н/Д : Феникс, 1996. – 512 с.
5. Леонтьев Д. А. Психология свободы: к постановке проблемы самодетерминации личности / Д. А. Леонтьев // Психологический журнал. – 2000. – № 1, т. 21. – С. 15–25.

УДК 159.9.072.433

Оксана Марциняк-Дорош

ОСОБЛИВОСТІ ОБРАЗУ Я В ЖІНОК ІЗ НАДМІРНОЮ ВАГОЮ ТА ОЖИРІННЯМ

У статті розглядається проблема впливу змісту життя на формування образу Я у жінок із надмірною вагою, ожирінням та хворих на цукровий діабет. Результати досліджень можна використовувати у плануванні психотерапевтичних заходів при лікуванні жінок від надмірної ваги й ожиріння.

Ключові слова: образ Я, відчуття змісту життя, ожиріння, цукровий діабет, Я реальне, Я ідеальне.

The article considers the problem of the influence of life on the formation of the I image in women with overweight, obesity and diabetes. The research results can be used in the planning of psychotherapeutic interventions in the treatment of women overweight and obesity.

Keywords: *perception of self, feeling of sense of life, obesity, saccharine diabetes, real self, ideal self.*

Духовний вимір особистості впливає на формування самооцінки, цінностей, власного образу Я. Ноетичний вимір особистості формується на базі ієрархії цінностей, що безпосередньо впливає на особистісний розвиток та щоденні звички.

На 2010 рік в Україні від ожиріння страждають 14,6% населення, тобто кожний сьомий [19]. Як зазначає Роджерс, образ Я має вплив на формування особистості людини [12]. Жінки з надмірною вагою мають негативний образ Я, а отже, неправильно оцінюють себе та своє тіло [6, 7, 10, 15, 16]. Причиною є неправильне розв'язання емоційних проблем, а саме: заїдання їжею, що дає короткотривалий ефект заспокоєння, але призводить до ожиріння та не розв'язує ситуацію. Також жінки з надмірною вагою мають проблеми з реалізацією вищих цінностей, бо концентруються в основному на своєму тілі та негативній самооцінці [5, 9, 14, 17, 18].

Метою дослідження є виявлення впливу відчуття змісту життя на образ власного Я в жінок з надмірною вагою й ожирінням та в жінок з надмірною вагою та ожирінням, хворих на цукровий діабет. Дослідити, як низький рівень змісту життя розвиває негативну самооцінку й дезадаптивні харчові звички в жінок з вагою за рамками норми.

Поняття змісту життя виражає пошук, прагнення «до чогось чи когось» [17, с.215]. У цьому значенні сенс життя завжди зводить до розуміння життєвих цінностей. Відчуття змісту життя – це сила, яка направляє людину до життя, активізує особистий розвиток, наміри, мету, прагнення. Суть людського існування можна описати через якісний та емпіричний опис ноетичного виміру особистості, який відповідає за екзистенцію та реалізацію людини.

Криза екзистенції проявляється в пониженні відчуття змісту життя у психологічному сенсі та вегетативними розладами у фізіологічному сенсі. Фрустрація екзистенції – це внутрішня пустка, яка породжує відчуття тривоги та неспокою. Частим прикладом такого стану індивідуальності є ожиріння, яке призводить до низької самореалізації, породжує відчуття жалю та смутку, усамітнення, а як наслідок, може призвести навіть до депресії та самогубства.

У дослідженні взяли участь 3 групи жінок: 85 жінок з ожирінням, 36 жінок з ожирінням і цукровим діабетом та 117 жінок з нормальною вагою. Дослідження проводились у Київському Інституті Ендокринології. Жінки з ожирінням були поділені на дві групи: з етіологією психогенною (заїдають прикрі емоції калорійною їжею) та фізіологічною (хворі на цукровий діабет). Індекс маси тіла контрольної групи здорових жінок виносив від 19 до 25 кг/м², ІМТ жінок з експериментальних груп виносив більше ніж 25 кг/м² [1, 2, 3].

Матеріали та методи:

Для дослідження використовувались такі методики: Прикметниковий Тест ACL (H.G.Gougha, A.V.Neilbruna) та Тест Ноо-Динаміки (Т.N-D) К.Popiel-

skiego. Прикметниковий Тест ACL має 300 прикметників, які описують бачення (образ) себе в «Я реальному» та «Я ідеальному» світлі. Ці прикметники складаються в 37 шкал. В інструкції зазначено: Я реальне – «Прошу описати, якою ви є» та Я Ідеальне – «Прошу описати, якою хотіли б бути» [10, 12].

Тест Ноо-Динаміки створений для дослідження рівня відчуття змісту життя. Тест має 100 тверджень. Твердження діляться на 4 категорії: ноетичні якості (досвід, потреби, які допомагають людині оптимально реалізуватися та розвиватись), ноетична темпоральність (реалізація людини в часі: минулому, теперішньому та майбутньому), ноетична активність (дії, які людина реалізує в процесі свого життя, які ведуть до формування себе, такими, як ми є) та ноетична позиція (усвідомлене «прагнення до...», а також суб'єктивне ставлення до реальності). До представлених категорій входять 36 шкал [17].

Аналіз результатів:

Вплив відчуття змісту життя на Реальний образ Я

1. Здорові жінки з конвенціональним сприйняттям життя, та одностороннім зацікавленням оточуючим світом є більш замкнутими у собі та виявлятимуть нижчий рівень особистого розвитку, менше задумуються над наслідками своєї поведінки, що у свою чергу призводить до невміння стримувати свого емоційного запалу. Сприйняття майбутнього негативне, а перспектива розвитку екзистенційних цінностей невисока.

Жінки, котрі піклуються іншими та вміють співчувати та довіряти, більш позитивно приймають майбутнє, несхильні керуватися стереотипом і настроєні на відкриття нових життєвих здобутків та екзистенціальних цінностей. Жінки, що не здатні робити висновки з минулого, мають часті конфлікти в міжособистісних відношеннях, така жінка некритична та незріла в оцінці власної поведінки.

2. Група жінок з надмірною вагою й ожирінням є менш схильною вчитися з помилок минулого, схильні керуватися стереотипами, виявляють односторонні зацікавлення; а також емоційно загальмовані. Виявляють конвенціональний підхід до життя, знижений рівень відчуття змісту життя, а також низьку внутрішню дисципліну, а це знижує розвиток вищих цінностей. Ці жінки мають скептичне ставлення до реальності та власної самооцінки, що відбивається в негативній самооцінці, тому виклики щоденного життя легко їх придавлюють, а страх перед майбутнім посилюється, це все складається на негативний образ Я і знижує мотивацію до роботи над собою.

Група огрядних жінок виявляє негативне ставлення до минулого, бо настроєні на швидкий результат, вони також не здатні до самопожертв, не задумуючись над сенсом свого існування. Жінки з ожирінням при цьому дуже хочуть змінити своє життя, що робить їх більш довірливими стосовно оточення, а також більш спонтанними. Є однак й інші їх сфери, над якими можна працювати в розвитку внутрішньої мотивації та роботи над собою, а точніше, є їх естетична вразливість, яка відносно швидко може їм повернути віру в себе і своє майбутнє. Це позитивна сторона їх розвитку індивідуальності, яка може підсилювати рівень мотивації в особистому розвитку, а також підвищенні рівня

відчуття змісту життя. Потребу зміни ми можемо інтерпретувати як сильну сторону зі сфери психотерапії розладів харчування [7].

Незадовільний рівень спрямованості на мету призводить до низького морального рівня, а також негативної настроєності на майбутнє. Слабкість у подоланні власних труднощів щоденного життя виявляє причину численних невдач у застосуванні дієт та аеробних занять для схуднення. Також це може проявлятися у компенсаційній життєвій позиції – відкладання всього на наступний день або на пізніше, а це важливий чинник у сфері розвитку внутрішньої дисципліни.

3. Жінки з ожирінням, хворі на цукровий діабет, проявляють низький рівень емоційного інтелекту, що проявляється в нерозумінні наслідків своєї поведінки та реалістичної оцінки дійсності.

Невміння сприймати життєвий досвід у теперішньому часі призводить до перевищених вимог щодо себе, а це призводить до зниження внутрішньої самодисципліни. Ці жінки – творчі й інтелігентні, але виявляють високий рівень внутрішньої тривоги, відчуття самотності, схильні до надмірного переживання, утримування інших на дистанцію, недовірливі стосовно намірів оточення.

Вплив відчуття змісту життя на Ідеальний образ Я

4. Контрольна група в ідеальному образі прагне бути більш рішучими та наполегливими, не залежними від думки оточення. Здорові жінки хотіли б менше перейматися актуальними проблемами. В ідеалі бачать себе як ризиковані жінки, в атмосфері суперництва, більш завязані й асертивні у сфері міжособистісної комунікації, однак ці ознаки значно знижують рівень рефлексії над собою та довкіллям.

Водночас здорові жінки хочуть справляти враження делікатних і ввічливих стосовно інших, жалітися над собою у своїх фантазіях, нести менше відповідальності в щоденному житті. Цінують внутрішню красу, керуються інтуїцією, однак ті ознаки не приводитимуть до розвитку рефлексії над своїм існуванням.

Здорові жінки також мріють про певний рівень залежності в стресових ситуаціях, тому що відповідальність за свої вчинки могли б перекласти на чужих, однак така позиція не приводить до розвитку екзистенціально важливих цінностей. Таке ставлення знижує рівень рефлексії над наслідками поведінки, а також якістю власного існування.

Спрямованість на розвиток власних талантів, самоакцептація, прагнення комфорту, рефлексія над власною поведінкою та оточенням дійсністю також виступає в цій групі жінок, що позитивно проявляється у формуванні екзистенціальних цінностей та ігноруванні соціальних стереотипів. Однак концентрація на минулому може спричинити до ірраціонального сприйняття життєвих ситуацій, що спричиняє емоційну та поведінкову нестабільність, а це не дозволяє добре розуміти логічність правил між навколишнім світом із власним розвитком, тому не надбудовуватимуться такі рівні емоційного й інтелектуального процесу в напрямі екзистенціального дозрівання. Особи з таким ставленням до життя не будуть у стані розвивати міжособистісних відносин надії й довіри. Страждання мають облагороджувати людину, натомість ірраціональний підхід

до труднощів життя призводить до співчуття над собою та спричиняє пониження рівня життєвої динаміки [17].

5. Жінки з надмірною вагою й ожирінням в ідеалі прагнуть менше перейматися пересудами оточення, бо через ці стереотипи жінки менше довіряють собі, більш песимістично дивляться на своє майбутнє та менше надіються на те, що подолають вимоги щоденного життя. Керування стереотипами призводить теж до несміливості, а саме: зниження ділової схильності до своїх досягнень, пасивність.

Такі риси, як сварливість, імпульсивність, дефіцит похвали, протистояння авторитетам і ламання засад спричиняє негативне ставлення до майбутнього та загальне зниження рівня відчуття змісту життя. Натомість, у разі ознак високої активності та цілеспрямованості, а також самоакцептації і творчості в розв'язанні вимог щоденного життя, розвивають позитивне ставлення до життя, а також розвитку прагнення «до...». Як наслідок, це призводить до хорошої адаптації до умов життя, а також розвитку ноетичного, духовного виміру індивідуальності у сфері екзистенціального дозрівання.

6. Група жінок огрядних хворих на цукровий діабет в ідеальному образі себе прагнуть більше надіятись на себе й бути більш делікатними стосовно інших, а це дає можливість розвитку більш глибоких і теплих міжособистісних відносин, а також формує позитивне ставлення стосовно власної долі в майбутньому. Мінливість, неухважність, внутрішнє загальмування, а також брак віри в себе спричиняє невміння вчитися з помилок минулого та концентруватися на вимогах теперішнього часу.

Проявляється потреба змін, що спричиняє бажання бути більш спонтанною й мати високі естетичні відчутті. А раціональне мислення може добре навчити робити висновки з досвіду минулого, а це, у свою чергу, розвиває здібність швидко орієнтуватися у розвитку подій різних ситуацій.

Жінки, хворі на цукровий діабет, зазначили в ідеальному образі, що прагнуть бачити себе більш запальними, діловими, тому, як наслідок, не здатні відкладати задоволення. Ці жінки також матимуть труднощі у сфері планування майбутнього, а також ведення здорового способу життя, який вимагає самодисципліни. Тому більш наставлені на події з минулого, в яких багато позитивних переживань.

Мають теж проблеми із цілеспрямованістю, а також недооцінюють свої досягнення в минулому, мало оригінальні, але інтелігентні, виявляють ірраціональний підхід до реальності, а також лабільність у поведінці та настрої.

Висновки. Динаміка відчуття змісту життя дійсно впливає на формування образу Я. Результати статистично істотні і вказують на акцептацію себе, а також персональний розвиток у контрольній групі та знижений рівень відчуття змісту життя, а також негативний образ себе в експериментальних групах.

Отже, здорові жінки з контрольної групи, які мали вагу в межах норми, можемо простежити раціональний і творчий підхід до життя, прагнення до праці над власним розвитком, хоча в ідеальному образі вони бачать себе більш залежними чи емоційними, що може бути пов'язана із соціальними стереотипами жіночності.

Жінки з групи експериментальної мали надмірну вагу, бо сприймали їжу як можливість розслабитись і зменшити емоційний наплив почуттів. Тому дана група жінок в основному керувалася стереотипами та чутками, а менше розсудливістю. А це призвело до патологічної ваги й невміння будувати відносини, побудовані на довірі, про що вони і мріють в ідеальному образі [7].

Група жінок огрядних хворих на цукровий діабет проявляють низький рівень емоційного інтелекту, що проявляється в нерозумінні емоційного фону життєвих ситуацій. Окрім того, ця група жінок виявляє надмірні переживання майбутніми подіями, вони також схильні ставити собі надто високі вимоги. Усе це призводить до зниження самодисципліни, внутрішньої тривоги, відчуття самотності й нерозуміння з боку оточення. Тому в ідеальному образі Я вони прагнуть мати більш довірливі та тепліші відносини з людьми.

Отже, як помітно з вище представлених результатів досліджень, для розвитку особистості, упевненості в собі, довіри оточенню та майбутньому потрібно розвивати ноетичні якості, а саме прагнення до вищих цінностей. Це також дасть можливість розбудовувати внутрішній світ цінностей і бути відкритим на все нове, а отже, дивитись на труднощі щоденного життя з перспективи. Тоді в скрутні моменти свого життя людина прийме виклик життя та боротиметься за віру у свої цінності та своє здоров'я і щастя. Жінка з високими духовними цінностями зможе потурбуватись як і про своє здоров'я, так і про здоров'я своєї дитини, а саме – виховати сильне та свідоме покоління.

1. Благосклонная Я. В. Эндокринология : учеб. для медицинских вузов / Я. В. Благосклонная, Е. В. Шляхто, А. Ю. Бабенко. – С. Пб. СпецЛит, 2004. – 368 с.
2. Бондар П. М. Эндокринология / П. М. Бондар. – К. : Здоров'я, 2003. – 380 с.
3. Ожирение. Этиология, патогенез, клинические аспекты : руководство для врачей / под ред. И. И. Дедова, Г. А. Мельниченко. – М. : Медицинское Информационное Агентство, 2004. – 412 с.
4. Adler A. Sens życia / A. Adler. – Warszawa : Państwowe Wyd-wo Naukowe, 1986. – 350 с.
5. Apfeldorfer G. Anoreksja, Bulimia, Otyłość / G. Apfeldorfer. – Katowice : Wyd-wo Książnica, 1999. – 260 с.
6. Beck J. S. Terapia poznawcza. Podstawy i zagadnienia szczegiolowe / J. S. Beck. – Kraków : Wyd-wo UJ, 2005. – 280 с.
7. Czyżewska K. Patofizjologiczne podstawy wybranych choryb / K. Czyżewska // Część III. Otyłość. Materiały dydaktyczne. – Poznań : Akademia Medyczna Im. Karola Marcinkowskiego w Poznaniu, 2000. – 290 с.
8. Frankl V. E. Homo Patiens / V. E. Frankl. – Warszawa : PAX, 1984. – 480 с.
9. Gasiul H. Oblicza «Ja» w świetle wybranych koncepcji psychologicznych: pojęcie, rozwój, patologia / H. Gasiul. – Bydgoszcz : Wyższa Szkoła Pedagogiczna w Bydgoszczy, 1992. – 288 с.
10. Gough G. H. The Adjective Check List: Manual / G. H. Gough, A. B. Heilbrun. – Palo Alto : Consulting Psychologist Press, 1980. – 128 с.
11. Juros A. Struktura czynnikowa Testu Przymiotnikowego ACL H. G. Gougha i A. B. Heilbruna / A. Juros, P. Oleś. – Poznań : Wyd-wo Naukowe UAM, 1992. – 87 с.
12. Łaguna M. Budować obraz siebie. Badania nad obrazem studentów kształconych metodami aktywizującymi / M. Łaguna. – Lublin : «RW KUL», 1996. – 256 с.
13. Meyer R. Psychopatologia / R. Meyer. – Gdańsk : Gdańskie Towarzystwo Psychologiczne, 2003. – 340 с.

14. Ogińska-Bulik N. Jeśli zamierzasz schudnąć. Programy oddziaływań psychologicznych wspomagających redukcję nadwagi / N. Ogińska-Bulik. – Łódź : Wyd-wo Wyższej Szkoły Humanistyczno-Ekonomicznej w Łodzi, 1999. – 340 с.
15. Ogińska-Bulik N. Self-regulatory resources as predictors of eating behaviour change in overweight woman participating in a weight/reduction program / N. Ogińska-Bulik // Polish Psychological Bulletin. – 2005. – № 36 (1). – P. 35–42.
16. Polivy J. The false hope syndrome: Unfulfilled expectations of self-change / J. Polivy, C. P. Herman // Current Directions in Psychological Science. – 2000. – № 9 (4). – P. 128–131.
17. Popielski K. Noopsychozomatyka: propozycja nowego podejścia diagnostyczno – terapeutycznego / K. Popielski // Przegląd Psychologiczny. – 1999. – № 4. – P. 17–41.
18. Popielski K. Noetyczny wymiar osobowości. Psychologiczna analiza poczucia sensu życia / K. Popielski. – Lublin : RW KUL, 1994. – 620 с.
19. Osipowa I. I. Otyli ukraińcy mieszkają na wschodzie i południu, a smukli w Kijowie i na zachodzie / I. I. Osipowa // Ukraińska prawda. – 2010. – № 2. – P. 11–14. – Режим допуску : <http://life.pravda.com.ua/private/4bf66d6d146d1>.

ВІДОМОСТІ ПРО АВТОРІВ

Zięba Beata – доктор-ад'юнкт, доктор гуманітарних наук у галузі педагогіки, доцент кафедри соціальної педагогіки Інституту педагогіки Жешувського університету, м. Жешув (Республіка Польща).

Zięba Adelina – студентка Краківського політехнічного університету, м. Краків (Республіка Польща).

Белей Ольга – аспірантка кафедри загальної та клінічної психології ДВНЗ «Прикарпатський національний університет імені Василя Стефаника», м. Івано-Франківськ.

Білозерська Світлана – кандидат психологічних наук, доцент кафедри психології Дрогобицького державного педагогічного університету імені Івана Франка, м. Дрогобич.

Білоконь Ігор – кандидат психологічних наук, старший науковий співробітник лабораторії історії психології Інституту психології імені Г.С. Костюка НАПН України, м. Київ.

Блінова Олена – доктор психологічних наук, професор, завідувач кафедри загальної та соціальної психології Херсонського державного університету, м. Херсон.

Булига Інна – аспірантка кафедри загальної та клінічної психології ДВНЗ «Прикарпатський національний університет імені Василя Стефаника», м. Івано-Франківськ.

Василькевич Ярослава – кандидат психологічних наук, доцент кафедри психології Переяслав-Хмельницького державного педагогічного університету імені Григорія Сковороди, докторант кафедри соціальної психології та психотерапії Національного педагогічного університету імені М.П. Драгоманова, м. Переяслав-Хмельницький.

Васютинський Вадим – доктор психологічних наук, професор, завідувач лабораторії психології мас і спільнот Інституту соціальної та політичної психології НАПН України, м. Київ.

Володарська Наталія – кандидат психологічних наук, старший науковий співробітник лабораторії психології особистості ім. П.Р. Чамати Інституту психології імені Г.С. Костюка НАПН України, м. Київ.

Володченко Максим – асистент кафедри психології освіти Кам'янець-Подільського національного університету імені Івана Огієнка, м. Кам'янець-Подільський.

Галян Ігор – кандидат психологічних наук, доцент кафедри психології Дрогобицького державного педагогічного університету імені Івана Франка, м. Дрогобич.

Галян Олена – кандидат психологічних наук, доцент кафедри практичної психології Дрогобицького державного педагогічного університету імені Івана Франка, м. Дрогобич.

Гончарова Лариса – аспірантка ДВНЗ «Університет менеджменту освіти» НАПН України, м. Київ.

Гринів Оксана – аспірантка кафедри загальної та клінічної психології ДВНЗ «Прикарпатський національний університет імені Василя Стефаника», м. Івано-Франківськ.

Груць Галина – кандидат психологічних наук, доцент кафедри педагогіки та гендерної рівності Тернопільського національного педагогічного університету ім. В. Гнатюка, м. Тернопіль.

Дембицька Наталія – кандидат психологічних наук, провідний науковий співробітник лабораторії соціальної психології Інституту психології імені Г.С. Костюка НАПН України, м. Київ.

Добровольська Лариса – кандидат психологічних наук, доцент, завідувач кафедри загальної психології Мелітопольського державного педагогічного університету імені Богдана Хмельницького, м. Мелітополь.

Дуднік Ольга – аспірантка кафедри педагогіки та психології професійної освіти Національного авіаційного університету, м. Київ.

Дуткевич Тетяна – кандидат психологічних наук, доцент, завідувач кафедрою психології освіти Кам'янець-Подільського національного університету імені Івана Огієнка, м. Кам'янець-Подільський.

Єрмакова Наталія – кандидат психологічних наук, доцент кафедри практичної психології Сумського державного педагогічного університету ім. А.С. Макаренка, м. Суми.

Заболоцька Світлана – викладач Дрогобицького державного педагогічного університету імені Івана Франка, м. Дрогобич.

Заміщак Марія – викладач кафедри психології Дрогобицького державного педагогічного університету імені Івана Франка, м. Дрогобич.

Запухляк Олег – кандидат психологічних наук, докторант кафедри загальної та клінічної психології ДВНЗ «Прикарпатський національний університет імені Василя Стефаника», м. Івано-Франківськ.

Зимянський Андрій – старший викладач кафедри психології Дрогобицького державного педагогічного університету імені Івана Франка, м. Дрогобич.

Казібекова Вікторія – кандидат психологічних наук, доцент кафедри практичної психології Херсонського державного університету, м. Херсон.

Карпенко Зіновія – доктор психологічних наук, професор, завідувач кафедри педагогічної і вікової психології ДВНЗ «Прикарпатський національний університет імені Василя Стефаника», м. Івано-Франківськ.

Карпюк Юлія – кандидат психологічних наук, викладач кафедри загальної та клінічної психології ДВНЗ «Прикарпатський національний університет імені Василя Стефаника», м. Івано-Франківськ.

Кікінежді Оксана – доктор психологічних наук, професор, завідувач кафедри психології Тернопільського національного педагогічного університету імені Володимира Гнатюка, м. Тернопіль.

Кіричевська Елеонора – кандидат психологічних наук, науковий співробітник лабораторії психології творчості Інституту психології імені Г.С. Костюка НАПН України, м. Київ.

Корніяка Ольга – доктор психологічних наук, головний науковий співробітник лабораторії психофізіології Інституту психології імені Г.С. Костюка НАПН України, м. Київ.

Кузікова Світлана – доктор психологічних наук, професор, завідувач кафедри практичної психології Сумського державного педагогічного університету ім. А.С. Макаренка, м. Суми.

Кукло Ольга – здобувачка кафедри загальної та клінічної психології ДВНЗ «Прикарпатський національний університет імені Василя Стефаника», м. Івано-Франківськ.

Куліш Віктор – кандидат психологічних наук, старший викладач кафедри практичної психології Кіровоградського державного педагогічного університету імені Володимира Винниченка, м. Кіровоград.

Лаппо Віолетта – кандидат педагогічних наук, доцент Коломийського інституту ДВНЗ «Прикарпатський національний університет імені Василя Стефаника», м. Коломия.

Люсова Оксана – кандидат психологічних наук, доцент Волжського інституту економіки, педагогіки і права, м. Волжський (Російська Федерація).

Львовчкіна Антоніна – доктор психологічних наук, доцент кафедри соціальної роботи факультету психології Київського національного університету імені Тараса Шевченка, м. Київ.

Марциняк-Дорош Оксана – кандидат психологічних наук, доцент кафедри психології Львівського інституту Міжрегіональної Академії управління персоналом, м. Львів.

Наукове видання

**Збірник наукових праць:
філософія, соціологія, психологія**

*Випуск 20
Частина 1*

Головний редактор *Василь ГОЛОВЧАК*
Літературні редактори *Олександра ЛЕНІВ, Руслана БОДНАР*
Комп'ютерна правка *Оксана КЛИМЕНКО,*
Лідія КУРІВЧАК, Віра ЯРЕМКО
Комп'ютерна правка верстка *Віра ЯРЕМКО*
Коректори *Оксана ІДАК, Надія ГРИЦІВ*

Підп. до друку 28.01.2015 р. Формат 60x84/16. Папір офсет.
Гарнітура «Times New Roman». Друк на ризографі. Ум. друк. арк. 14,58.
Наклад 100 пр. Зам. № 15.

Видавець і виготовлювач
Видавництво Прикарпатського національного університету
імені Василя Стефаника
76018, м. Івано-Франківськ, вул. С. Бандери, 1,
тел. 75-13-08, e-mail: vdvcit@pu.if.ua
Свідоцтво суб'єкта видавничої справи ДК № 2718 від 12.12.2006